

NUNO COSTA RIBEIRO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA PORTELA**

Orientador da Faculdade: Professor Doutor João Comédias

Orientadora de Escola: Professora Isabel Figueiredo

Presidente: Professor Doutor Jorge dos Santos Proença Martins

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Arguente: Professor Doutor João Alberto Valente dos Santos

Vogal: Professor Luís António Fernandes Bom

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2018

NUNO COSTA RIBEIRO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA PORTELA**

Relatório de Estágio Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, defendido em provas públicas na Universidade Lusófona no dia 19/11/2018, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 364/2018, de 12 de Novembro, com a seguinte composição de júri:

Presidente: Professor Doutor Jorge dos Santos Proença Martins

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Arguente: Professor Doutor João Alberto Valente dos Santos

Vogal: Professor Luís António Fernandes Bom

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2018

Agradecimentos

Aos meus amigos André Farinha, Luís Nabais, Diogo Faria e Carlos Sobral, por partilharem esta enorme caminhada, perseguindo assim um sonho conjunto.

À Professora Isabel Figueiredo, orientadora de estágio, pelos momentos de ensino que proporcionou ao longo deste estágio. Pela presença constante nos vários momentos que constituem o processo de estágio pedagógico, permitindo encontrar e desenhar soluções para alguns dos problemas que foram surgindo.

Ao Professor Doutor João Comédias, orientador da faculdade, pelos constantes momentos formativos no decorrer do estágio pedagógico, quer através das suas visitas esporádicas, quer pelas suas reuniões, enfatizando o real papel do PROFESSOR.

A todo o Departamento de Educação Física da Escola Secundária da Portela, pelo acolhimento e acima de tudo pelo profissionalismo demonstrado, nomeadamente nos momentos de dúvida e que permitiram uma evolução substancial ao longo de todo o processo do estágio pedagógico.

Aos meus alunos do 10.ºD, que me permitiram realizar o estágio pedagógico, estimulando o meu crescimento, fazendo de mim um melhor professor no futuro.

RESUMO

O Estágio Pedagógico assume um papel importante no culminar de um ciclo de formação, mas também no começo da vida de docente. Desta forma, o espaço de estágio apresenta-se por um lado, como uma oportunidade de transformar, e por outro de colocar em prática, num contexto real, os conhecimentos adquiridos até ao momento. Assumir a profissão de docente implica um comprometimento com o processo de ensino, mas também com o contexto de ensino e com a comunidade educativa, conferindo-lhe um sentido próprio e pessoal. Com efeito, o Estágio Pedagógico é um processo de construção profissional significativo.

O estágio retratado no presente documento foi realizado na Escola Secundária da Portela, num núcleo composto por dois professores estagiários, um professor de faculdade e uma professora orientadora de escola. Ao longo deste percurso foram-se evidenciando várias características, entre as quais destaco o espírito de grupo e coesão, permitindo desta forma, um crescimento constante e diário, potencializando a futura profissão de docente.

Os vários relatos apresentados e descritos surgem no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária da Portela, no ano letivo 2017-18, representando o trabalho contínuo que foi realizado quer em termos individuais, quer em termos coletivos, envolvendo as quatro áreas: a lecionação, a direção de turma, o desporto escolar e o seminário. Todas estas áreas apresentam a sua especificidade, realçando a área da direção de turma, pelo impacto positivo que os vários projetos desenvolvidos possibilitaram, nomeadamente na maior interligação entre os vários elementos que compõem a comunidade escolar.

Palavras-Chave: Praticum, Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar

Abstract

The Pedagogical Training assumes an important role at both the conclusion of an academic cycle, and at the beginning of the teaching career. Therefore, it presents itself as, on one hand, an opportunity to transform, and on the other, to put into practice, in a real setting, the knowledge acquired up until now. Assuming a teaching career demands a commitment with the teaching process, the context we find ourselves on, and with the educational community, giving it a unique and personal meaning. For that reason, the training is a process of significant professional growth.

The training reported in this document was carried out at Escola Secundária da Portela, by a group composed of two trainee teachers, a college professor and a school supervising teacher. Throughout this training period, several aspects were evident, among which I highlight the group spirit and cohesiveness, allowing for a constant growth, and building ourselves up for the upcoming teaching career.

The various reports presented and described appear in the context of the pedagogical training carried out at Escola Secundária da Portela in the 2017-18 academic year, representing the continuous work carried out both in individual and collective terms, grouped in the four areas: teaching, class head-teaching, School Sport and seminar. All these areas present their specificity, highlighting the area of the class head-teaching, by the positive impact that the several projects developed allowed, namely in the greater interconnection between the several elements that compose the school community.

Keywords: Practicum, Teaching, Class Direction, School Sport

Abreviaturas

AEPM – Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide;

AGIC – Avaliação Gestão Instrução e Clima;

EE – Encarregados de Educação;

AP – Avaliação Prognóstica;

DEF – Departamento de Educação Física;

DT – Diretor de Turma;

EF – Educação Física;

EP – Estágio Pedagógico;

ESP – Escola Secundária da Portela

FB – Feedback;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

AF – Atividades Físicas;

PA – Planeamento Anual;

PCEF – Projeto Curricular de Educação Física;

PE – Projeto Educativo;

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física;

JDC – Jogos Desportivos Coletivos;

RE – Relatório de Estágio;

Índice

Introdução	11
1.Lecionação	19
1.1.Panorama Geral da EF na ESP.....	19
1.2.A Educação Física no 10.º D.....	21
1.3.Turma e o Ano Escolar.....	26
1.4.Professor a Tempo Inteiro.....	44
1.5.Objetivos operacionais, plano e balanço da 1ª etapa.....	48
1.6.Objetivos operacionais, plano e balanço da 2ª etapa.....	54
1.7.Objetivos operacionais, plano e balanço da 3ª etapa.....	61
1.8.Objetivos operacionais, plano e balanço da 4ª etapa.....	65
1.9.Balanço da área da Lecionação.....	67
2.Direção de turma	72
2.1.Panorama Geral da Direção de Turma na ESP.....	72
2.2.Caracterização da turma	75
2.3.Projetos Direção de Turma.....	76
2.4.Saída de Campo.....	79
2.5.Objetivos operacionais, plano e balanço da 1ª etapa.....	83
2.6.Objetivos operacionais, plano e balanço da 2ª etapa.....	85
2.7.Objetivos operacionais, plano e balanço da 3ª etapa.....	89
2.8.Objetivos operacionais, plano e balanço da 4ª etapa.....	90
2.9.Balanço da área da Direção de Turma.....	91
3.Desporto Escolar	94
3.1.Panorama Geral do DE na ESP	94
3.2.Atividade Interna.....	98
3.3.Atividade Externa – Núcleo de Voleibol.....	100
3.4.Objetivos operacionais, plano e balanço da 1ª etapa.....	109
3.5.Objetivos operacionais, plano e balanço da 2ª etapa.....	110
3.6.Objetivos operacionais, plano e balanço da 3ª etapa.....	112
3.7.Objetivos operacionais, plano e balanço da 4ª etapa.....	114
3.8.Balanço da área do Desporto Escolar.....	115

4. Seminário	118
4.1. Objetivos operacionais, plano e balanço da 1ª etapa.....	121
4.2. Objetivos operacionais, plano e balanço da 2ª etapa.....	122
4.3. Objetivos operacionais, plano e balanço da 3ª etapa.....	127
4.4. Objetivos operacionais, plano e balanço da 4ª etapa.....	129
4.5. Balanço do Seminário.....	130
Conclusões.....	131
Bibliografia	139
Apêndices	I
Apêndice 1 – Avaliação Prognóstica - Lecionação	II
Apêndice 2 – Avaliação do Domínio da Aptidão Física - FitEscola	III
Apêndice 3 – Planeamento Anual do 10.º D - Lecionação	IV
Apêndice 4 – Objetivos Intermédios e Terminais das Matérias Nucleares e Alternativas	VII
Apêndice 5 – Exemplo do Plano da 2.ª - Etapa	X
Apêndice 6 – Projetos da Direção de Turma	XII
Apêndice 7 – Registo e análise do comportamento dos alunos da turma do 10.º D....	XV
Apêndice 8 – Avaliação Prognóstica – Desporto Escolar.....	XVI
Apêndice 9 – Planeamento Anual – Desporto Escolar	XVII
Apêndice 10 – Objetivos Intermédios e Terminais do Núcleo de Voleibol	XVIII
Apêndice 11 – Caracterização Inicial da Escola Secundária da Portela.....	XIX
Apêndice 12 – Projeto do Seminário “O lançamento do peso nas aulas de EF”	XXII
Apêndice 13 – Documento Orientador – Lançamento do Peso	XXXI
Apêndice 14 – Exemplo – Newsletter	XLIV
Apêndice 15 – Proposta de Avaliação da Matéria do Lançamento do Peso	XLVI
Apêndice 16 – Inquérito - Seminário.....	XLIX
Apêndice 17 – Exemplo da Prescrição Individualizada – Domínio da Aptidão Física	LIII
Apêndice 18 – Protocolo de Avaliação Gestão Instrução e Clima (AGIC)	LIV

Apêndice 19 – Definição dos níveis e objetivos nas matérias prioritárias	LVI
Anexos	LVII
Anexo 1 – Roulement de Espaços.....	LVIII
Anexo 2 – Plano Anual de Atividades e Composição Curricular do PCEF (2017).....	LIX

Índice de Quadros

Quadro 1 – Processo de Estágio Pedagógico - Atividades Formativas Pontuais	16
Quadro 2 – Horário completo de estágio.....	17
Quadro 3 – Descrição das etapas do ensino	22
Quadro 4 - Comparação da avaliação obtida no domínio das Atividades Físicas entre o término da 1. ^a e da 4. ^a etapa.....	71
Quadro 5 - Comparação da avaliação obtida na área do Desporto Escolar entre o término da 1. ^a e da 4. ^a etapa.....	117

Introdução

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

(Augusto Cury)

Foi com alguma inquietação que procurei traduzir, em palavras, aquilo que vivi e senti ao longo deste longo ano do Estágio Pedagógico (EP). Foi, sem dúvida, uma tarefa difícil, em que sempre estive ciente de que há momentos para os quais não existem palavras, vivências para as quais não existe descrição possível. Desta forma, encarei a elaboração deste documento como mais um desafio, a juntar a tantos outros experienciados neste percurso.

Foi através do EP que construí um reportório de competências e conhecimentos e que corporalizei aquilo que havia aprendido. Sabendo à priori que o processo de ensino-aprendizagem apresenta uma natureza complexa e integral, o estágio deve ser entendido como um projeto de formação do estudante, com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, através de uma interpretação da relação teoria-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. Guimarães¹ (2004, cit. por Krug, 2010) salienta a importância dos cursos de formação inicial na construção e/ou fortalecimento da identidade docente, através da possibilidade de uma reflexão e análise crítica de “diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão” (p. 64). A profissão de Professor “é muito mais do que ter conhecimento e competências técnicas” (Silva, 1994, p. 93). Ser Professor é ter a capacidade de se relacionar com os restantes intervenientes em toda a plenitude do processo de ensino-aprendizagem, não esquecendo a importância de conhecer a pessoa que mora em cada aluno, mas também a pessoa que mora em si mesmo.

O presente documento pretende relatar as vivências, dificuldades, conquistas e sentimentos, reportando-se àquilo que foi todo o processo de estágio, salientando e apresentando aquelas que foram as transformações ao longo de todo o percurso. Desta forma, sendo este um documento pessoal, considereei adequado organizar o Relatório de Estágio (RE), salientando os pontos mais relevantes das minhas vivências e que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futuro professor de Educação Física (EF).

¹ Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. (1st ed., pp. 93). São Paulo: Papirus.

O presente documento apresenta uma primeira parte que remete para o conjunto de pressupostos que regulam a atividade de cada estagiário, nas várias áreas de intervenção, nomeadamente a lecionação, a direção de turma, o desporto escolar (DE), bem como o seminário. Importa ainda referir que no âmbito do EP, encontra-se inserida uma atividade com um carácter extremamente específico, que se denomina Professor a Tempo Inteiro (PTI). Esta atividade caracteriza-se por ser o momento mais próximo e semelhante à exercitação da profissão de docente de EF, como por exemplo, no que se refere ao número de horas semanais dedicados à área da lecionação. Em relação aos seminários realizados, estes assentam na sua génese a possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento de cada um dos professores que compõem o Departamento de Educação Física (DEF) e, como consequência indireta, o desenvolvimento do grupo no seu todo.

Todo o processo do EP foi realizado na Escola Secundária da Portela (ESP), escola esta inserida no Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide (AEPM). O AEPM é composto por cinco estabelecimentos de ensino, nomeadamente a Escola E.B. 1/JI da Portela, Escola E.B. 1/JI Quinta da Alegria, Escola E.B. 1 Dr. Catela Gomes, Escola E.B. 2,3 Gaspar Correia e, por fim a Escola Secundária Arco-Íris (Portela), onde realizei o EP. Este Agrupamento de Escolas está inserido no concelho de Loures e tem como área de competência a união a partir de 2013 de duas Freguesias de meios bastante diversos: a freguesia da Portela e a freguesia de Moscavide. Em relação à Freguesia da Portela, nesta situa-se uma urbanização com cerca de 30000 habitantes pertencentes a um estrato sociocultural médio e médio-alto. Fazem igualmente parte da freguesia da Portela alguns bairros periféricos, onde se entrecruzam populações de etnias e religiões diversas. Por outro lado, na freguesia de Moscavide reside um estrato populacional sociocultural médio-baixo e é nesta parte da freguesia que residem o maior número de imigrantes dos países do leste da Europa e do Brasil (apêndice 11).

Um dos aspetos mais importantes a realçar prende-se com a caracterização inicial do modelo de liderança, quer ao nível dos órgãos diretivos, quer ao nível da coordenação do DEF. Esta caracterização é fulcral para o planeamento de todo o EP, permitindo assim ao professor estagiário perspetivar e orientar as suas ações interventivas. Assim, segundo os autores White e Lippit (1939) a liderança caracteriza-se em termos de estilo de comportamento do líder, existindo vários estilos de líder, sendo os mais conhecidos: Autocrático; Democrático, Laissez-Faire e Participativo. Tendo por base a análise realizada ao AEPM é possível definir a diretora da escola como uma líder participativa e o coordenador do DEF é definido como

sendo um líder democrático. Em relação à liderança participativa por parte da diretora da escola, podemos observar que a mesma envolve os colaboradores no processo de tomada de decisão dos vários projetos e em todo o processo contínuo que se desenrola em volta do Projeto Educativo (PE).

A diretora procura integrar toda a comunidade escolar, incentivando todos os seus colaboradores de forma a potenciar os mesmos no seu dia a dia em prol de uma elevada qualidade de ensino, refletindo-se a mesma também nas aprendizagens dos alunos. Neste tipo de liderança, e no caso concreto do AEPM, observa-se que todos os colaboradores são chamados a participar ativamente dando opiniões sobre a execução de determinadas tarefas, sendo que a decisão final é sempre tomada por parte da diretora, tendo em conta a opinião dos vários colaboradores. Este modelo de gestão assume-se como bastante interessante e permite sobretudo a criação da autonomia de toda a comunidade escolar, preparando a mesma para a tomada de decisões na ausência do líder, podendo assim ser dada continuidade ao trabalho de acordo com as metas pré-definidas. Para além da autonomia proporcionada por este modelo de gestão, também a motivação dos colaboradores do AEPM é notória, sendo esse apeto uma mais valia para toda a organização.

Por parte do coordenador do DEF, conseguimos definir um tipo de liderança democrática, que é possível verificar através das várias relações estabelecidas quer entre os docentes que compõem o DEF, quer no contato com os vários docentes que compõem o AEPM. As diretrizes são sempre debatidas e decididas em grupo, onde o coordenador do DEF, assumindo o papel de líder, assiste e estimula ao desenvolvimento do mesmo. Verifica-se no grupo de docentes que compõem o DEF a delineação de providências e técnicas para atingir os objetivos, solicitando aconselhamento técnico junto do líder, sempre que necessário. É também possível observar que as tarefas ganham uma nova dimensão à medida que se sucedem os debates, sendo que o grupo decide sobre a divisão das tarefas, estando o líder sempre presente procurando ser objetivo e, quando critica ou elogia, limita-se apenas aos factos. Nesse sentido, facilmente se observa uma liderança com o objetivo de orientação e não de imposição ou de desresponsabilização.

No AEPM, os estilos de liderança adotados quer por parte da diretora, quer por parte do coordenador do DEF, são muito importantes e assumem um papel decisivo no desenvolvimento da organização. O aspeto mais positivo a destacar destes dois estilos de liderança prende-se com o facto de ambos manterem uma estrutura muito mais ativa e

motivada, potenciando a produtividade e, de forma indireta, uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que pertencem à comunidade escolar do AEPM. Assim, observa-se que a liderança é considerada em função dos relacionamentos que existem entre as pessoas em toda a organização da estrutura e não apenas por uma série de traços individuais. Também é possível verificar que não existe um estilo único e absoluto de liderança, mas sim o “saber liderar”, existindo a necessidade de controlar várias forças internas. Estas forças vão desde as suas convicções e sistema de valores pessoais à relação que mantêm com o grupo, com os seus elementos e particularidades, até ao enquadramento e características conjuntas.

O trabalho colaborativo facilita a mudança da escola, sendo fundamental para a promoção do sucesso escolar dos alunos e pode contribuir para a melhoria da escola, na medida em que poderá contribuir para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos e sustentar o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Hopkins (2002) a melhoria das escolas passa por um esforço geral de tornar a escola um lugar melhor para os alunos e professores, assim como, pelo estabelecimento de uma estratégia de mudança educativa que implica não apenas os resultados dos alunos mas o reforço da capacidade de gestão da própria escola. De forma a melhorar os resultados dos alunos e a fortalecer a capacidade da escola na gestão da mudança, o trabalho colaborativo deverá ser privilegiado pelos diferentes órgãos de liderança e facilitado pelas mesmas.

O trabalho colaborativo deve ser visto como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permitindo alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

De acordo com Brás e Monteiro (1998), o desenvolvimento da EF só será possível quando, simultaneamente, existir uma mudança nas respetivas práticas profissionais. Sendo fundamental que o DEF se assuma como um instrumento de mudança, existindo coesão e mobilização de vontades intra e inter professores, pois só assim será possível desenvolver ideias e interesses coerentes e comuns. Segundo estes autores, deverá de existir uma lógica de atuação coletiva, sendo as colaborações um “instrumento de mudança”, desde a formação inicial e permanecendo ao longo da carreira no período de desenvolvimento profissional contínuo.

Ao longo do ano letivo foi possível verificar um trabalho colaborativo entre a maior

parte dos professores que compõem o DEF do AEPM. Por exemplo, aquando da impossibilidade de lecionação de algumas das aulas práticas das aulas de EF, devido ao mau estado de algumas das infraestruturas, levou a que os professores do DEF elaborassem um plano de trabalhos, com o objetivo de diminuir o impacto negativo para as aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, naquilo que diz respeito ao trabalho colaborativo entre os professores das várias disciplinas, não foi possível identificar esse tipo de trabalho, sendo apenas visível em determinadas situações pontuais, como são exemplo disso, as reuniões de conselho de turma, de forma a prepararem as planificações e as atividades da turma. Ora do meu ponto de vista, o trabalho colaborativo, não se cinge a situações pontuais e esporádicas de trabalho conjunto. Durante o decorrer do EP, não foi visível a presença de momentos destinados a um trabalho colaborativo entre os vários professores, com o intuito de partilharem e refletirem sobre as suas experiências profissionais, os problemas com que se deparam, assim como a discussão de formas de resolução dos mesmos.

Foram várias expectativas criadas, sobretudo no início do ano, tendo em conta que esta experiência se apresentou como única e determinante para o meu futuro a curto e médio prazo. O facto de também ter lecionado Atividades de Enriquecimento Curricular – Atividade Física e Desportiva, no 1.º ciclo do Ensino Básico, sobretudo nas áreas da lecionação e do desporto escolar, permitiu-me uma melhor colocação e utilização do espaço da aula, durante os processos de instrução e observação. Este aspeto é muito importante tendo consequências diretas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, verificando-se por exemplo, uma redução nos comportamentos de desvio.

Todas as referências, análises, conteúdos e experiências relatadas no RE, demonstram todo o trabalho desenvolvido, não apenas neste ano de estágio, mas sobretudo aos últimos dois anos, onde a minha relação com a EF se tornou mais íntima. Neste trabalho contínuo desenvolvido, importa referenciar todas as pessoas que estiveram próximas no decorrer do percurso como, por exemplo, o meu colega de estágio, André Farinha, bem como a professora orientadora de escola, Isabel Figueiredo, que permitiram um crescimento constante.

Em termos de estrutura, este documento apresentará também uma análise reflexiva e detalhada acerca das quatro áreas mais importantes que compõem todo o processo do EP. Através da Tabela 1, é possível verificar toda a estruturação e calendarização dos momentos mais importantes do EP.

Meses	Set.		Out.				Nov.				Dez.					
Semanas	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Lecionação	Prognóstico					Prioridades									Férias de Natal	
Direção de Turma			1.ª REE		1.º CT											2.º CT
Desporto Escolar			Prognóstico			Prioridades										
Seminários	Caracterização de escola						Pesquisa Bibliográfica									

Meses	Jan.				Fev.				Mar.				Abr.		
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	
Lecionação			Progresso										Férias da Páscoa		
											PTI				
Direção de Turma	2ª REE											3.º CT			
Desporto Escolar			Progresso												
				1.º ENC					2.º ENC			3.º ENC			
Seminários											1.º Seminário				

Meses	Abr.		Mai.				Jun			
Semanas	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecionação	Produto								Época de Exames/ Férias de Verão	
Direção de Turma	Saída de Campo						5.º CT			
Desporto Escolar	Produto									
				4.º ENC						
Seminários			2.º Seminário							

Legenda 1 – REE (Reuniões Encarregados de Educação); CT (Reuniões Conselho de Turma); PTI (Professor a Tempo Inteiro); ENC (Encontro Desporto Escolar).

Quadro 1 - Processo de Estágio Pedagógico - Atividades Formativas Pontuais

Ao nível da lecionação, a ação principal centrou-se na promoção de aprendizagens, sobretudo através da adequação das propostas e metodologias utilizadas, que permitem uma melhoria nos vários domínios (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos). Nesta área irei apresentar uma visão global, mas também detalhada sobre os vários pressupostos, bem como as estratégias operacionais utilizadas tendo como referência os objetivos e metas definidas.

Na área da direção de turma, apresentarei um relato de acontecimentos que retratam os vários projetos desenvolvidos em conjunto com a diretora de turma do 10.ºD, Ana Alvarenga. Esta foi uma área que me permitiu desenvolver inúmeras competências, através de uma cooperação incessante com a diretora de turma. Os relatos apresentados representam os projetos desenvolvidos nesta área, bem como uma análise detalhada aos mesmos.

No que diz respeito à área do Desporto Escolar (DE), este capítulo apresentará uma visão integral de todo o processo realizado, desde a definição dos objetivos operacionais à apresentação dos resultados em cada uma das etapas. Salientar o percurso nesta área, que foi ainda mais desafiante pelo facto de ter um historial passado com a modalidade escolhida, o voleibol.

O Seminário foi sem dúvida um dos pontos altos do EP, uma vez que permitiu momentos de reflexão entre todos os professores do DEF sobre questões fulcrais como, por exemplo, o processo de avaliação na matéria de lançamento do peso. A realização e análise à posteriori do seminário permitiu-me desenvolver competências técnicas e sociais, bem como ter um olhar mais crítico sobre todo o processo de avaliação.

Através da observação da Tabela 2, é possível perceber a distribuição semanal no que respeita aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do EP. Dentro desse trabalho desenvolvido, encontra-se a lecionação das aulas da turma do 10.ºD, a observação e análise das aulas do meu colega de estágio, ou seja, da turma do 11.ºC, assim como todo o trabalho desenvolvido ao nível do atendimento dos Encarregados de Educação (EE) e as reuniões semanais com o diretor de turma. Realçar também as reuniões semanais realizadas pelo núcleo de estágio, com o propósito de analisar todos os trabalhos desenvolvidos nas várias áreas, com enfoque na área da lecionação, mas também com o objetivo de perspetivar os trabalhos futuros.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30					
9:15		Aula de Educação Física 10.ºD			Atendimento Encarregados de Educação
9:15					
10:05					
10:20		Reunião Semanal Núcleo de Estágio		Aula de Educação Física 11.ºC	Reunião Semanal Diretor de Turma
11:05					
11:50					
12:05		Aula de Educação Física 11.ºC		Aula de Educação Física 10.ºD	
12:50					
12:50					
13:35					
13:50		Treino Desporto Escolar - Voleibol	Treino Desporto Escolar - Voleibol		
14:35					
14:45					
15:30					

Quadro 2 – Horário completo de estágio

O EP é a porta de entrada à obtenção da habilitação profissional, permitindo-me assim o acesso à carreira de docente. A realização deste documento possibilita a compilação dos vários momentos, experiências, tomadas de decisão e acima de tudo das aprendizagens constantes, representando o investimento ao longo destes dois anos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona.

1. Lecionação

1.1 Panorama Geral da EF na ESP

O AEPM valoriza a disciplina de EF, encontrando na mesma um excelente veículo de valores e promotora de benefícios físicos, psíquicos e sociais. A título de exemplo, a ESP organiza vários eventos desportivos ao longo do ano letivo, potenciando dinâmicas entre os vários intervenientes da comunidade escolar. Apesar de se verificar uma proximidade à disciplina de EF, se realizarmos uma análise mais profunda relativamente aos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), nomeadamente no ensino secundário, facilmente percebemos que a ESP não cumpre com as recomendações ao nível dos recursos temporais.

Assim, de acordo com os PNEF, são recomendadas três sessões semanais, desejavelmente realizadas em dias não consecutivos, sendo o cenário ideal para a sua distribuição 45' + 45' + 45' + 45'. Caso este cenário não seja viável, poderá optar-se por 2 sessões de 45' e uma sessão semanal de 90'. As decisões para a realização de três sessões semanais e uma carga horária semanal de 3 horas, tem na sua base a aplicação dos princípios do treino, bem como o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva da saúde (Jacinto, et al., 2001). Como é possível verificar através da Tabela 2, por exemplo, a turma do 10.ºD, tem duas sessões semanais de EF, cada uma delas com uma duração de 90 minutos. Tal como afirma Bom, et al., (1989), é fundamental que exista um trabalho conjunto entre o DEF e vários órgãos responsáveis pela escola para que os horários sejam elaborados em torno desta necessidade. Tal como referem os PNEF, é também importante que a articulação entre os órgãos de gestão da escola e o DEF permita colocar as aulas de EF no primeiro segmento do bloco, evitando assim algumas perdas de tempo como, por exemplo, o tempo que os alunos demoram no balneário para se equipar.

Ora esta questão do tempo útil de aula é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos. Entende-se pelo tempo útil, o tempo que os alunos estão fisicamente no local de prática, depois de descontado o tempo gasto no balneário e no trajeto. Através da observação e análise da distribuição de horários das várias turmas, percebemos que essas questões não estão totalmente contempladas, estando em causa alguns aspetos do âmbito legal, sendo que esta redução dos tempos de ensino acarreta prejuízos em toda a extensibilidade do processo de ensino-aprendizagem.

A ESP apresenta uma boa gestão dos espaços que possui e que estão distribuídos através do roulement (anexo 2). A ESP possui quatros espaços para a realização das aulas de EF,

permitindo desta forma adequar e ajustar a distribuição das matérias ao longo do ano letivo. Os espaços disponibilizados apresentam características próprias e que foram tidas em conta aquando da realização do planeamento anual (PA) da turma do 10.ºD. Através da caracterização inicial realizada, é possível perceber com mais detalhe a caracterização e distribuição dos espaços, quer nos momentos para a Avaliação Prognóstica (AP), quer ao longo do ano letivo.

Ainda em relação à questão dos recursos espaciais que a ESP possui importa salientar algumas questões que são vitais para a qualidade do ensino da EF. Algumas das infraestruturas desportivas destinadas à lecionação da disciplina de EF encontram-se em mau estado, colocando em causa a realização das aulas de EF, sobretudo nos meses do outono e do inverno, onde os dias de chuva são mais frequentes. Uma vez que existem problemas ao nível do isolamento da cobertura do pavilhão, nos dias em que chove existem determinadas zonas do pavilhão gimnodesportivo e do próprio ginásio que ficam totalmente inundadas, impossibilitando a prática das aulas de EF. Ora esta situação apresenta um impacto negativo naquilo que tem a ver com o normal decorrer das aulas, colocando em causa o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste ano letivo, por exemplo, existiram situações em que algumas turmas não tiveram aulas práticas de EF durante duas semanas, sendo esta uma situação extremamente complicada e que dificultou em muito alguns dos objetivos traçados. Derivado desta situação houve também a necessidade do reajustamento dos espaços, de forma a que nos dias de chuva, maior parte das turmas pudesse ter aulas práticas de EF.

No que se refere ao plano plurianual, o documento orientador PCEF (2017) contempla a composição curricular para cada ano escolar, sendo esta uma referência fundamental para a orientação e organização do trabalho conjunto dos professores. No entanto, se observamos os objetivos a atingir para o ano de escolaridade no final do ano/ ciclo percebemos que estes não se encontram ajustados, considerando aquilo que é a realidade da população da ESP. Como sabemos a escola deve proceder à definição dos objetivos específicos a atingir no final de cada ano não terminal, tendo em conta os resultados da AP, as opções estratégicas em termos curriculares e também os critérios estabelecidos no ano/ ciclo anterior, para que a continuidade esteja salvaguardada. Através da AP e tendo como referência o plano plurianual definido no PCEF (2017) pelo DEF, percebemos que não existe um ajustamento dos níveis pretendidos a atingir no final do ano/ ciclo e as competências adquiridas e demonstradas pelos alunos. Este aspeto foi tido em conta aquando da elaboração do plano anual de turma do 10.ºD. O plano plurianual deverá ser entendido como um instrumento de ensino que os professores podem alterar sempre que se justifique, fazendo uma integração das metas de EF. Assim, deveremos

olhar para o plano plurianual como o desenvolvimento do currículo. Algo que deve ser contemplado no planeamento do plano plurianual relaciona-se com a gestão dos recursos, a formação de docentes e estratégias de grupo, não se centrando simplesmente na composição das metas e do currículo. Neste âmbito, naquilo que é a realidade da ESP, nomeadamente no que concerne ao DEF, foi possível verificar, por exemplo que ao nível da formação de docentes não se verificou a tomada de opções estratégicas que poderiam beneficiar em muito a aprendizagem dos alunos em algumas das matérias, como é o caso da matéria de escalda. O facto de poucos professores lecionarem esta matéria, pela reduzida ou ausência de formação e algum receio tendo em conta a sua experiência, seria importante que o DEF definisse momentos formativos para todos os professores.

No que diz respeito ao processo de avaliação, conseguimos também observar algumas diferenças entre os parâmetros definidos no PCEF (2017) e a revisão dos PNEF (2001). De acordo com o PCEF (2017), por exemplo, como referência para o sucesso em EF no 10.º ano, o aluno no domínio das Atividades Físicas (AF) deverá atingir no mínimo 5 níveis introdutórios e 1 nível elementar das seis melhores matérias seleccionadas. Se observarmos os PNEF (2001), o aluno para obter o sucesso em EF, deverá atingir 3 níveis introdutórios e 3 níveis elementares das seis matérias onde apresenta melhores desempenhos. Desta forma, percebemos que os critérios de avaliação definidos pelos PCEF não têm em conta os PNEF (2001) em toda a sua plenitude, apresentando uma menor exigência para o atingir do sucesso à disciplina de EF. Em relação aos domínios da Aptidão Física e dos Conhecimentos verificamos que o PCEF (2017) contempla os mesmos critérios definidos nos PNEF (2001).

1.2 A Educação Física no 10.º D

O PA respeitante à turma do 10.ºD, foi contruído tendo como pressupostos básicos as 4 etapas, nomeadamente: 1.ª etapa - Avaliação Prognóstica; 2.ª etapa - Prioridades, 3.ª etapa - Progresso e, por fim a 4.ª etapa: Produto (apêndice 3).

Na 1.ª etapa, procurei observar os alunos de forma a poder analisar e ter uma ideia clara, quer em termos da aptidão, quer em termos organizacionais e sociais. Esta etapa permitiu-me, acima de tudo, identificar os alunos com mais dificuldades em cada matéria, ou seja, permitiu-me realizar uma avaliação mais individualizada, e por outro lado, possibilitou perceber em que matérias a turma se encontrava mais atrasada em relação ao plano plurianual definido no PCEF (2017). Para além desta perspetiva mais avaliativa, um dos meus objetivos nesta fase

inicial prendeu-se com a criação de um estilo e ambiente, e sobretudo com o estabelecimento de rotinas organizacionais, aumentando, desta forma, o tempo de prática e como consequência indireta potenciando a aprendizagem dos alunos.

Na 2.^a etapa procurei essencialmente uma abordagem das matérias em que os alunos se encontravam com mais dificuldades, realizando uma escolha das habilidades em que os alunos deviam aprender primeiro, como são exemplo disso as matérias voleibol, basquetebol e ginástica de solo. Ao nível das capacidades físicas condicionais dos alunos existiu uma especial incidência nas capacidades identificadas como mais débeis, como são exemplo disso a capacidade aeróbia e a flexibilidade. Para além do domínio das AF, procurei também realizar uma abordagem no domínio dos Conhecimentos, através da realização de dinâmicas e trabalhos de grupo sobre o tema “A importância da aptidão física para um estilo de vida saudável”.

Em relação à 3.^a etapa, procurei por um lado rever e por outro consolidar as aprendizagens dos alunos e, desta forma, avaliar o estado de consecução dos objetivos definidos, de forma a ajustar e definir novos desafios. A 3.^a etapa procura, acima de tudo, uma consolidação das habilidades motoras adquiridas na etapa anterior e um desenvolvimento das mesmas em situações didáticas mais próximas do jogo formal, no caso dos JDC, como é exemplo disso a realização de situações de jogo 5x5 na matéria de basquetebol. As situações de jogo formal assumem uma importância elevada como referência para a aprendizagem e avaliação. No que respeita à matéria de ginástica de solo, a preocupação central recaiu sobre as progressões metodológicas utilizadas, sobretudo nas habilidades do apoio facial invertido com saída em rolamento à frente. Existiu ainda uma continuação do desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos e sua aplicação prática nas situações de aprendizagem.

Por fim, na 4.^a etapa, sendo esta uma etapa denominada por produto, foi sobretudo uma etapa para a aferir o trabalho realizado ao longo das etapas anteriores, onde procurei observar se os alunos demonstravam as aprendizagens nas várias matérias, assim como verificar o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidas. Nesta etapa é extremamente importante rever e consolidar as aprendizagens ao longo do ano, bem como identificar as dificuldades e evoluções dos alunos durante todo o ano letivo, a nível geral (turma) e específico (aluno), comparando os objetivos estabelecidos e atingidos ou não (balanço entre o diagnóstico, o prognóstico e os objetivos atingidos). Não menos importante, procurei nesta etapa preparar os alunos para o próximo ano letivo, nomeadamente os alunos que se encontravam desajustados em relação à aptidão pretendida para o respetivo ano letivo corrente, tendo por base o PCEF

(2017), elaborado pelo DEF do AEPM.

1. ^a ETAPA	2. ^a / 3. ^a ETAPAS	4. ^a ETAPA
Avaliação Prognóstica; Criação de Rotinas; Novas Aprendizagens.	Revisão; Consolidação; Avaliação; Novas Aprendizagens.	Revisão; Consolidação; Melhoria e Aperfeiçoamento; Recuperação; Avaliação; Preparação.

Quadro 3 – Intenções pedagógicas para cada uma das etapas (Adaptado de Direção Geral do Ensino Básico, 1993).

Para a elaboração do PA, procurei os momentos que antecedem o início do ano letivo para analisar o programa, de forma a possuir um conhecimento mais detalhado sobre as aquisições que os alunos devem ter, no que se refere ao ensino secundário, tendo como referência a composição curricular definida no PCEF (2017). Assim, por um lado realizei uma análise do PCEF (2017) e, por outro, procurei junto da professora orientadora de escola e dos vários professores que compõem o DEF, esclarecer algumas dúvidas. Não esquecendo de referir que nesta fase que antecede o início do ano letivo, realizei uma análise detalhada ao nível dos recursos materiais, por forma a perceber se algumas das matérias previstas para o 10.º ano estariam comprometidas, por falta ou inadequação de algum material.

Todas estas pesquisas iniciais, dos recursos materiais, humanos até à análise do PCEF (2017), assumem uma extrema importância para o sucesso do planeamento e consequentemente potenciar as aprendizagens dos alunos. Para além das questões relacionadas com as aprendizagens dos alunos, estas análises a priori são fulcrais para o desempenho da profissão de docente, permitindo-me desenvolver as minhas competências enquanto professor estagiário.

Ao nível do PA, uma das estratégias por mim adotadas passou pela definição de objetivos e estabelecimentos de metas em termos individuais, de forma a poder ter os alunos mais focados e concentrados no decorrer das várias aulas. Por outro lado, em termos coletivos procurei no início de cada aula recordar os objetivos gerais para a etapa em questão, bem como apresentar e/ou recordar a estrutura da presente aula, potenciando dois aspetos cruciais para o sucesso das aulas de EF: 1.º - aumentar o tempo de prática; 2.º - manter os alunos informados sobre a evolução/ regressão ao longo das aulas. Estes dois aspetos referidos anteriormente são decisivos para a evolução e melhoramento do desempenho dos alunos, sendo que para isso

torna-se importante definir objetivos a curto e médio prazo. O planeamento assume-se assim como uma ferramenta que ajuda a tomada de decisão do professor e tem como principais objetivos a previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 1992).

Todo o planeamento considerou as estratégias pedagógicas e as metodologias, onde procurei uma condução do ensino por etapas, repetindo algumas das matérias ao longo do ano letivo de forma a que os alunos mantivessem o contato com as matérias. Procurei também elaborar as unidades didáticas (UD) em função das necessidades dos alunos, tendo como referência o plano plurianual, seguindo sempre uma lógica de construção macro-meso-micro.

A gestão do espaço destinado para as aulas, principalmente no início de cada UD, tornou-se numa das dificuldades iniciais mais evidentes. Assim, durante as primeiras aulas da 1.^a etapa, visto ser a primeira vez que me encontrava a lecionar nos espaços destinados para as aulas de EF, existiram algumas dúvidas relativamente à melhor disposição e aproveitamento do espaço. Algumas destas dificuldades relacionavam-se com organização do espaço P2 (espaço com menores dimensões) aquando da lecionação das três matérias voleibol, basquetebol e ginástica de solo. Importa salientar a importância que a professora Isabel Figueiredo teve na resolução desta dificuldade, visto que após a elaboração do planeamento da UD reuníamos de forma a verificar se a organização espacial selecionada se encontrava ajustada tendo em conta as tarefas e exercícios previstos. Também para ajudar a colmatar esta dificuldade existiram duas rotinas fundamentais, sendo a primeira o facto de realizar uma reflexão após cada aula e também após cada UD, de forma a melhorar e ajustar os objetivos definidos, e a segunda através da realização das reuniões semanais do núcleo, onde debatíamos questões genéricas e também específicas em relação às aulas já lecionadas.

Ao nível do planeamento das várias UD, foi fundamental garantir uma estrutura organizativa semelhante no decorrer das aulas que compõem essa UD, de forma a assegurar a consecução dos objetivos previamente definidos. Tal como sabemos, um dos maiores erros apontados aos professores estagiários, no momento de lecionação, nomeadamente ao nível do planeamento, prende-se com o facto de os mesmos constantemente optarem por variar a estrutura de aula para aula. Ora, já alertado para o facto e tendo esta situação uma implicação direta no processo de gestão da aula, procurei minimizar ao máximo, alterações profundas dentro da UD. As estratégias utilizadas no planeamento das UD tiveram em conta alguns princípios metodológicos, como por exemplo, não colocar situações novas em todas as aulas,

assim como não escolher situações práticas muito numerosas. Desta forma, potencializei o tempo de prática, bem como os momentos de aprendizagem. A avaliação também se assumiu como um excelente desafio, basta recordar algumas das dificuldades sentidas nos primeiros momentos, nomeadamente na 1.^a etapa, durante a AP.

As dificuldades maiores debruçaram-se, acima de tudo, pela incapacidade em realizar uma avaliação mais grupal e coletiva, estando demasiado focado do ponto de vista individual. Esta dificuldade foi sempre mais sentida durante a lecionação das matérias que compõem os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), sendo que com o decorrer dos vários momentos de avaliação contínua fui conseguindo colmatar esta dificuldade. Referir que neste processo de AP, um aspeto determinante prende-se com conhecimento a priori dos alunos. Desta forma, na primeira aula, considerada como a aula de apresentação, realizei uma breve entrevista onde, sobretudo, pretendi saber qual o histórico desportivo de cada aluno de forma a poder ter mais referências. Estes aspetos são muito importantes, por exemplo, para a formação de grupos durante a AP. Tal como referenciado pela Direção Geral do Ensino Básico, o “processo avaliativo, deverá ter objetivos diferentes, consoante a altura do ano em que se situa, relacionando-se com os momentos em que o professor tem de tomar decisões (plano anual, plano de etapa, plano de unidade, aula.” (Direção Geral do Ensino, 1993, p. 91) O autor refere ainda os momentos cruciais, bem como as informações que devem ser recolhidas em cada um desses momentos. Assim, no início do ano, antes de as aulas começarem, o professor deverá “caraterizar globalmente a turma, considerando por exemplo, a idade dos alunos, experiências anteriores na EF, se são portadores de alguma deficiência ou doença, etc.”(Direção Geral do Ensino, 1993, p. 91). No início das aulas, o objetivo central passa por conhecer os alunos em situação de aula de EF. Também após um período de férias, é extremamente importante verificar se os alunos “perderam” algumas das aprendizagens já efetuadas. Durante as UD e em cada uma das aulas, deveremos “apreciar a adequação das situações de exercício aos alunos e aos objetivos selecionados e modificá-los, se necessário” (Direção Geral do Ensino, 1993, p. 92).

Por fim, mas não menos importante, realizar a avaliação no final das grandes etapas do ano, assim como no final do ano, tendo como referência a AP. Estas avaliações têm o intuito de, por um lado “ver onde é que os alunos chegaram, se todos alcançaram os objetivos”, e por outro “avaliar o estado de consecução dos objetivos e recolher aspetos críticos a realçar, no relatório do final de ano.” (Direção Geral do Ensino, 1993, p. 92) . Deste modo, foi possível evitar e colmatar algumas dificuldades. O meu crescimento dentro do processo avaliativo foi

um crescendo durante todo o EP, na medida em que o conhecimento mais detalhado dos alunos, tornou-se um aliado extremamente importante. Por outro lado, o debate e análise, junto da professora orientadora e do colega de estágio assumiram-se como decisivos.

Sem dúvida alguma que a AP é o momento mais determinante para a consecução do PA, de UD e da própria aula. Desta forma, tal como afirma Carvalho (1994), existe a necessidade de construção de um sistema de registo que seja traduzível para todos os professores, no entanto, este deve ser adaptado ao estilo de cada um e em cada uma das etapas inerentes ao período de AP (apêndice 1). Inserido no processo de avaliação, não podendo ser considerado isoladamente, a observação apresenta-se como o principal momento de registo que deve, sobretudo, respeitar os três princípios. O primeiro princípio passa pela objetividade, ou seja, o professor deverá ser rigoroso, transparente e pertinente, evitando ser influenciado por efeitos como estereótipos, generosidade ou até a tendência central. De acordo com o segundo princípio, a observação deverá ser válida, isto é, os instrumentos a serem utilizados deverão permitir medir verdadeiramente aquilo a que se propõem a avaliar. Por fim, deverá também ter um alto grau de fiabilidade, ou seja, o observador deverá avaliar de forma congruente duas situações diferentes e vários observadores deverão avaliar com congruência a mesma situação (Aranha, 2007). Ora este processo de observação esteve muito presente, quer quando o meu colega de estágio se encontrava a observar as minhas aulas e vice-versa, quer também aquando da observação das próprias aulas, substancialmente no decorrer das avaliações contínuas “formais.”

1.3 Turma e o Ano Escolar

A turma do 10.º D da área de Ciências Socioeconómicas era constituída por 26 alunos, 15 rapazes e 11 raparigas. A média de idades encontrava-se nos 14,7 anos de idade (15 anos). Em termos de histórico académico, no que respeita ao estabelecimento de ensino, 12 alunos já frequentavam a ESP, sendo que os restantes 14 alunos provieram de estabelecimentos de ensino próximos do AEPM. Esta caracterização inicial da turma do 10.ºD foi de extrema importância, pois o simples facto de cerca de metade dos alunos virem de outros estabelecimentos de ensino levou-me a tomar algumas opções estratégicas, nomeadamente no que respeita à formação de grupos.

De forma a poder realizar um planeamento equilibrado e ajustado às necessidades dos alunos, o primeiro passo centrou-se na análise, quer do PCEF (2017), quer dos PNEF (2001).

Assim, de acordo com a revisão dos PNEF (Jacinto, et al., 2001, p 10) o “10.º ano terá, predominantemente, o carácter de revisões/reforço, no sentido de os alunos não só poderem avançar em determinadas matérias (ou experimentar atividades alternativas), mas também para compensar ou recuperar os alunos/turmas em áreas em que revelam mais dificuldades.”

Com o intuito de potenciar as aprendizagens, uma das estratégias que adotei ao longo das diversas aulas relacionou-se com o conceito “Academic Learning Time”, estudado pelo autor Siedentop (1998). Assim, procurei que os alunos, logo que se encontrassem no respetivo espaço de aula, iniciassem a mesma, quer ao nível da cooperação com o professor na organização da aula (ex. organização dos materiais), quer ao nível do desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras.

As aulas de EF do 10.ºD foram planeadas, estruturadas e organizadas, tendo como referência os quatro princípios fundamentais referidos nos PNEF (1989), particularmente:

“A garantia da atividade física, corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente”, a “promoção de autonomia”, a “valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos” e a “orientação da sociabilidade, no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos.” (Bom, et al., 1989, p. 9)

No processo de ensino-aprendizagem, os alunos não se assumem como elementos passivos no desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Assim, estes devem trazer consigo conhecimentos, capacidades, disposições, expectativas e motivações que condicionam o que se poderá passar e o que efetivamente se passa em contexto de sala de aula. Algo que procurei fazer desde início passou pela intenção de os alunos interpretarem e responderem às intervenções e solicitações dos professores, assim como às exigências das tarefas de um modo concreto que, naturalmente, por vezes condiciona a ação pedagógica e a qualidade da aula.

Assim, os alunos devem entender que aprender implica o meio de procurar desenvolver estratégias de ordem superior, antecipação, planificação, resolução de problemas, concetualização, de forma a permitir melhorar os seus processos cognitivos, num processo partilhado em que os mesmos se sintam envolvidos e coautores da sua aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002). Enquanto professor estagiário, é imprescindível saber que os alunos mais aptos tendem a modelar comportamentos, habilidades e fornecer feedbacks (FB) e apoio aos colegas menos apto (Direção Geral do Ensino, 1993, p 52). Estas foram algumas informações que me foram transmitidas pela professora orientadora e que se tornaram decisivas para uma

melhor adequação, sobretudo ao nível da instrução e também gestão da aula.

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos está muito dependente dos FB e da forma como os mesmos são recebidos por parte dos alunos. Deste modo, no decorrer das aulas de EF, procurei utilizar FB positivos aliados a outro tipo de FB, por exemplo, FB descritivos, procurando que os alunos evoluíssem nas suas aprendizagens e optando, na maior parte das vezes, por assumir um papel encorajador e de reforço positivo. No campo prático, consegui perceber que os alunos menos aptos no domínio das AF tinham melhores adaptações ao nível da aprendizagem quando utilizado o FB positivo. Este tipo de valorização, que tem por base o princípio do aumento da perceção de competência através do FB positivo é defendido por Carreiro da Costa (1984). O conhecimento dos alunos nas várias dimensões permitiu que a minha relação com os mesmos se tornasse mais autêntica e transparente, algo que foi extremamente positivo do ponto de vista das aprendizagens de ambos.

Nas palavras de Miranda (2008, p.1), as interações entre professores e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica. Na verdade, o papel do professor é fundamental neste processo, pela componente da construção e condução do “fazer pedagógico”, de forma a atender às necessidades do sujeito que ensina. A autora mencionada anteriormente refere ainda a importância do fator afetivo no desenvolvimento e construção do conhecimento, uma vez que é por meio das relações afetivas que o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que o ajudarão no seu desempenho escolar.

Ainda em relação à utilização dos FB, estes têm um efeito direto no que respeita à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Martins (2009), o FB é uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pelo que importa que seja específico, corretivo e congruente com a matéria de ensino, pois só assim consegue ser eficaz. Neste capítulo, as avaliações e análises feitas pelo colega de estágio, utilizando a ficha de Avaliação Gestão Instrução e Clima (AGIC) (apêndice 18), permitiram evoluir bastante, pois desta forma, acabávamos por ter informações “externas” relativas à nossa atuação enquanto professores. Por exemplo, no que concerne à eficácia da instrução, onde professor deve ser capaz de observar e corrigir a ação dos seus alunos emitindo os FB necessários, de forma oportuna e com eficácia, a observação por parte dos outros professores e colega de estágio, permitiram identificar quais os pontos mais importantes a melhorar. Nesse sentido, algo que fui melhorando comparando com as primeiras aulas que lecionei, prende-se com essa mesma eficácia da instrução, que ficava condicionada pelo facto de após ser dado o FB não verificava

se o aluno, na ação seguinte, tinha conseguido corrigir a debilidade identificada. Ora, esta situação acaba por ter repercussões menos positivas no que diz respeito à melhoria do processo de ensino.

Para além das matérias definidas no domínio das AF, que decorrem no âmbito das aulas de EF, é também necessário haver uma preocupação pela atividade física que os alunos exercem fora do contexto escolar. Atualmente a ciência produzida indica-nos que a existe uma elevada probabilidade de um jovem ativo vir a tornar-se num adulto ativo (Telama, et al., 2014).

Através da caracterização inicial da turma, foi possível identificar os alunos que apresentavam baixos índices de AF semanalmente, algo que tentei alertar desde de início, procurando reverter essa mesma situação.

Após a análise dos dados foi possível perceber que 37% dos alunos do 10.ºD não praticavam qualquer tipo de AF. No decorrer das aulas de EF, procurei promover elevados tempos de prática, indo ao encontro dos valores recomendados de AF (Currie, et al., 2012). Para conseguir este tempo de prática elevado, a organização e estruturação das aulas assumiu-se como determinante, principalmente no que se refere aos tempos de transição entre tarefas e a intensidade presente em cada uma das aulas. Para os alunos menos ativos fora do contexto escolar, procurei perceber junto dos mesmos se gostavam de alguma modalidade em particular e disponibilizada pela ESP, perspetivando que os mesmos pudessem integrar algum dos núcleos do DE. Esta estratégia acabou por não revelar muito êxito, onde o horário de realização dos treinos, maioritariamente às horas de almoço, se tornou o entrave referido pela maioria. Por outro lado, após identificar as debilidades encontradas nos vários alunos no decorrer da AP, propus a frequência nos vários núcleos do DE, de acordo com essa avaliação inicial. A maior parte dos alunos que receberam essa sugestão de frequência de determinados núcleos acabaram por frequentá-los, tendo-se verificado uma melhoria substancial, observada nas várias avaliações contínuas, destacando neste âmbito os alunos n.º 122 e 125.

A composição dos grupos foi uma das competências que mais desenvolvi ao longo do EP. Tal como afirma Fonseca (2011) em relação à composição dos grupos de aprendizagem nas aulas de EF, este refere que a composição dos grupos é um fator decisivo e que a heterogeneidade da turma é um recurso para a aprendizagem e não um problema que condiciona a eficácia do ensino.

Tal como referido nos PNEF, a “constituição dos grupos deve permitir,

preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos” (Bom, et al., 1989). Neste sentido, uma das minhas principais preocupações enquanto professor passou pela colocação de cada aluno, sempre que possível e desejável, na atividade referente. É nestas situações que o aluno se vai deparar com os verdadeiros obstáculos, aprendendo assim a reagir e a encontrar soluções tendo em conta a sua individualidade.

Segundo Bom, et al., (1989), o professor deve decidir quando aplicar situações mais específicas e/ ou individualizadas para solucionar aspetos mais críticos que possam estar a prejudicar o desenvolvimento do aluno. Assim, nas primeiras etapas (Avaliação Prognóstica e Prioridades), devido ao facto de o conhecimento sobre as competências dos alunos ser reduzido, a decisão passou por organizar os alunos por os grupos segundo a lista da turma, possibilitando assim um conhecimento dos próprios mais facilmente. Após a terceira semana, através de um maior conhecimento acerca dos alunos, foi possível agrupá-los de forma homogénea, com o propósito de observar mais fortemente as suas habilidades. Como estratégia para colmatar esta dificuldade referida, sobretudo pelo facto de não ter um conhecimento prévio dos alunos, em parceria com a professora orientadora, bem como com alguns dos professores do DEF, recolhi o máximo de informação possível sobre os mesmos, de forma a adequar o melhor possível a formação de grupos.

Na transição entre a 2.^a e 3.^a etapas (Prioridades para Progresso), existiu uma preferência pela utilização dos grupos heterogéneos existindo alterações com o intuito de quebrar algumas rotinas, nomeadamente no que se refere aos alunos “modelos”. Ao longo destas etapas, a organização teve sempre em conta o desempenho dos alunos de aula para aula, no sentido de potenciar ao máximo as aprendizagens dos mesmos. Tal como afirma Dyson, et al., (2004) a melhor forma dos alunos dominarem os conteúdos dos JDC, por exemplo, é trabalharem em colaboração, em pequenos grupos compostos heterogeneamente. Importa salientar que na 3.^a etapa, apesar de existir uma clara preferência de heterogeneidade para a formação de grupos ao nível dos JDC, existem algumas exceções, visto que os alunos que apresentavam maiores dificuldades limitavam, de certo modo, a evolução dos alunos mais aptos, causando dificuldades de evolução para os níveis mais exigentes.

Na 4.^a e última etapa do PA, designada por Produto, a formação de grupos foi construída de acordo com o nível de desempenho de cada aluno nas várias matérias, com o objetivo de

aproximar os níveis e o desempenho. Nesta etapa, procurei verificar as aprendizagens que foram sendo desenvolvidas ao longo do ano, quer em termos individuais, quer em termos globais.

Segundo Siedentop (1998), o processo de formação de grupos deverá dar preferência à interação de alunos de diferentes níveis, embora a homogeneidade seja benéfica para situações de avaliação formal. O mesmo autor refere ainda que alunos com competências diferenciadas, quando aprendem em cooperação, desenvolvem as suas componentes sociais e afetivas, trazendo benefícios para o desempenho educativo.

Uma das opções estratégias tomadas ao nível da formação dos grupos ao longo das várias etapas, relacionou-se com a filiação dos elementos do grupo. Segundo Graça e Mesquita (2013, p. 17) “o poder que a filiação em grupos duradouros exerce na motivação dos alunos, no clima da aula, na participação e empenho nas tarefas.”

Em síntese, a especificidade das atividades desportivas implica que exista um trabalho de grupo para que as próprias atividades sejam possíveis. Ao nível dos JDC é fácil compreender que um contexto de aprendizagem efetiva não pode permitir que um aluno trabalhe individualmente, já que esta situação irá excluir o contexto, sendo esta uma condição essencial para que a situação de aprendizagem seja objetiva (Fonseca, 2011). Desta forma, a aprendizagem em EF deve ser “tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário” (Bom, et al., 1989).

Os estilos de ensino utilizados assumiram o seu protagonismo ao longo de todo o processo de estágio, com maior ênfase na área da lecionação. Um ensino eficaz está associado e dependente de vários fatores, sendo um deles o estilo de ensino adotado pelo professor e que influencia o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mosston e Ashworth, (1985) é importante adotar um estilo de ensino que assente nas intenções do processo de ensino-aprendizagem. Mais, os autores defendem que a organização dos estilos de ensino deverá estar numa lógica de menos autonomia para mais autonomia. Assim, enquanto professor estagiário procurei utilizar diferentes estilos de ensino, tendo por base a tarefa e o aluno em específico. O objetivo central passa pela transição do aluno de uma situação de dependência a uma de autonomia conquistada através da aprendizagem, levando a um desenvolvimento físico, motor, cognitivo e também social.

Na 1.^a etapa, sendo ela essencialmente uma etapa voltada para a AP, o estilo de ensino comando esteve muito presente. Por um lado as atividades e tarefas propostas na lecionação

das várias matérias encontrava-se com um grau de abertura muito reduzido, sendo que as minhas indicações eram muito precisas, onde se denotava em várias situações a utilização do estilo de comando antes de cada movimento. Também nesta etapa acabou por existir um elevado grau de formalismo entre mim e os alunos, o que acabou por condicionar de certa forma o processo de ensino-aprendizagem. O estilo de ensino de tarefa, dirigida diretamente pelo professor, esteve presente essencialmente na 1.^a etapa, onde se verificou sobretudo numa das matérias onde a componente individual estava mais presente como é caso da matéria ginástica de solo.

Importa realçar que nesta etapa também acabei por utilizar o estilo de ensino por programação individualizada, sobretudo pelo baixo nível de aptidão física e motora demonstrado pelo aluno n.º 122, nas várias matérias. Este estilo de ensino esteve presente sobretudo no processo de ensino-aprendizagem de habilidades técnicas ao nível do JDC.

No início da 2.^a etapa o estilo de ensino recíproco foi o estilo mais presente, uma vez que os alunos trabalham a pares ou trios em algumas das tarefas pedidas, como foi no caso da matéria ginástica de solo. Assim, enquanto um aluno executava as tarefas o seu colega, a partir dos aspetos críticos identificados por mim, corrigia e dava um feedback ao colega que se encontrava a realizar as tarefas. De seguida, os alunos trocavam de papéis, de modo que todos desempenhassem o papel de observação/ correção e o de executar as tarefas. Também nos JDC, o estilo de ensino recíproco esteve bastante presente, onde procurei que os alunos realizassem uma avaliação do desempenho do grupo onde se encontravam inseridos. Por exemplo, na matéria de voleibol, aquando da utilização de situações de jogo reduzido 3x3, pedia a alguns alunos que analisassem, a tomada de decisão e a componente técnica do aluno que se encontrava a distribuidor.

Nas 3.^a e 4.^a etapas os estilos de ensino adotados recaíram sobretudo no estilo de ensino por descoberta guiada, verificando-se mais autonomia por parte dos alunos, realçando também um relacionamento particular professor-aluno, com um carácter mais informal. Este tipo de relação entre professor e alunos, caracterizou-se especialmente por uma sequência de questões da minha parte que proporcionaram uma sequência de respostas dos alunos, sendo este um processo convergente e que levou os alunos a descobrirem o conceito e objetivo desejado.

Nestas etapas existiu uma maior preocupação para que os alunos fossem elementos ativos na resolução dos problemas, dificuldades e debilidades com que se deparavam. Por exemplo, na matéria ginástica de solo, aquando da realização da habilidade gímnica apoio

facial invertido, onde a maioria dos alunos da turma do 10.ºD apresentavam maiores dificuldades, optei como estratégia formar grupos reduzidos de quatro alunos por grupo, em que dois alunos executavam a habilidade e os outros dois analisavam e avaliavam, apontando os pontos críticos. No final das aulas, era dado um tempo para que cada grupo pudesse analisar esses pontos críticos e apresentar soluções e progressões metodológicas. Durante as análises grupais procurei passar pelos grupos, de forma a por um lado perceber as estratégias operacionais delimitadas pelos alunos e por outro estimular os alunos, colocando algumas questões com o objetivo de potenciar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de em cada uma das etapas ter utilizado com mais ênfase, determinados estilos de ensino, tal como referido anteriormente, os vários estilos de ensino estiverem presentes em todas as etapas, com o intuito de potenciar as aprendizagens dos alunos.

Desta forma, podemos afirmar que no desenvolvimento da EF existe uma necessidade constante da integração do trabalho cooperativo, especialmente como um meio didático, como por exemplo, através do estilo de ensino recíproco.

Planeamento em função da aprendizagem dos alunos

A AP permite-nos ir ao encontro de duas grandes metas presentes nos PNEF (1989) , que devem estar presentes numa aula de EF de “qualidade”: a inclusão e a diferenciação do ensino. O que se pretende, em última instância, é providenciar uma oferta de atividade adequada a cada um dos alunos (de acordo com os seus interesses, possibilidades e limitações), tomando por referência os objetivos programáticos do ano e ciclo respetivos. A AP constitui-se como um processo decisivo, uma vez que permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, assim como possibilitar aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário (Jacinto, et al., 2001).

No que respeita à flexibilização do planeamento, o mesmo foi sempre ajustado tendo em conta o tempo de prática definido para cada matéria. Ou seja, nas matérias prioritárias ao nível dos JDC, como é o caso das matérias de basquetebol e voleibol, a flexibilização tornou-se mais veemente, em comparação com as matérias de futebol e andebol, uma vez que o tempo

de prática era maior, verificando-se melhores adaptações dos alunos e consequentemente as aprendizagens foram mais denotadas.

Relativamente aos JDC, as formas de jogo preferencialmente utilizadas foram sobretudo reduzidas, uma vez que estas, apresentam vantagens relativamente ao jogo formal, visto permitirem uma maior participação dos alunos na tarefa, uma elevada frequência de contatos com a bola, levando a um maior sucesso nas ações de jogo (Bastos, et al., 2008). Por exemplo, ao nível da matéria de basquetebol, dei preferência à utilização de situações de jogo 3x3, sendo esta a situação de referência, procurando assim desenvolver aspetos relacionados com tomada de decisão aquando do passe, drible, receção e aspetos técnicos como o passe e corte na direção do cesto e a desmarcação (Tavares, et al., 2001). Com o intuito de desenvolver várias competências, procurei que as mesmas fossem melhoradas através da introdução de condicionantes no jogo, nomeadamente pela “proibição” de driblar, o treino do lançamento da passada descontextualizado, a introdução de jokers, com o objetivo de potencializar o ataque (Tavares, et al., 2001). Assim, para os alunos mais aptos (n.º 101, 102, 104, 106, 107, 116, 117 e 123), as condicionantes de jogo foram ajustadas para um maior grau de complexidade, onde procurei estimular o corte para o cesto e saída pelo lado contrário, bem como a condução da bola pelo corredor central.

Tal como foi possível verificar pelo exemplo descrito anteriormente, procurei promover várias situações de prática diferentes ao nível dos vários JDC, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos, estando sempre presente o ajustamento de acordo com a formação de grupos definida. Na realização de algumas tarefas, ao nível da matéria de basquetebol, procurei que os alunos menos aptos estivessem mais tempo com os alunos mais aptos, nomeadamente com os alunos federados nesta modalidade, com o intuito de estes poderem potenciar a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades.

Em relação à matéria voleibol, um dos aspetos mais importantes relacionou-se com a diferenciação entre um jogo de cooperação 1+1 e um jogo de competição 2x2, visto ser de extrema importância que os alunos entendessem a necessidade de a bola estar mais tempo no ar, de forma a que o jogo possa evoluir, possibilitando a cada um deles ter a oportunidade de contactar com a bola mais vezes. Assim, numa fase inicial, o jogo de cooperação 1+1 e 2+2 assumiu-se como a situação de referência, sendo que posteriormente progredimos para situações de jogo de 2x2. Inicialmente a preocupação passou por transmitir aos alunos a importância de realização dos três toques para poder existir uma progressão e evolução do jogo,

sobretudo em termos de qualidade. Os alunos mais aptos e que cumpriam o nível introdutório (n.º 110, 112, 118, 120, 121, 123 e 126), para além de continuarem a desenvolver as suas competências sobretudo ao nível da distribuição, procurei também que desenvolvessem aspetos relacionados com a procura do espaço livre para colocar a bola e finalizar cada jogada. No que respeita a este objetivo de colocação da bola no espaço livre, utilizei uma estratégia que se tornou eficaz. Optei por colocar arcos em pontos de receção difícil, onde os alunos teriam de colocar a bola após a distribuição por parte do distribuidor. Em situação de jogo reduzido de 3x3, verificou-se que a estratégia se assumiu como eficaz, na medida em que existia uma intenção constante, por parte da equipa que se encontrava a atacar, pela colocação da bola nessas zonas de maior dificuldade de receção para a equipa que se encontrava a defender.

Na matéria de badminton, uma vez que maior parte dos alunos se encontra no nível introdutório, na 2.ª etapa da lecionação, procurei sobretudo desenvolver os aspetos técnicos como o serviço, clear, drive e lob. Posteriormente, o objetivo central passou pelo desenvolvimento de aspetos relacionados com a manutenção de uma posição base, onde se verificava uma ligeira flexão dos joelhos, com a perna direita avançada e o regresso à posição inicial após cada batimento. Todas estas questões foram desenvolvidas utilizando jogos de cooperação de 1+1 e, em fases mais avançadas dei ênfase às situações de jogo 1x1, sobretudo na 3.ª etapa, após verificar que os alunos cumpriam os objetivos intermédios (apêndice 4). Nesta fase o foco centrou-se pelo desenvolvimento dos deslocamentos e posicionamentos, possibilitando, desta forma, o devolver do volante através da utilização dos diferentes tipos de batimento.

Na matéria de atletismo, nomeadamente nas especialidades das corridas de velocidade, onde se encontram as estafetas, bem como na especialidade de lançamento do peso, realço um aspeto que no meu entender se tornou decisivo para as melhorias do processo do ensino-aprendizagem dos alunos. Tendo em conta a experiência prévia, ou seja, o pouco tempo de contato/ prática que a maioria dos alunos teve com esta matéria, existiu a necessidade de adaptar a natureza substantiva das informações e a forma de emissão de informação aos contextos, conteúdos e níveis de desempenho, sendo que no que respeita à dimensão forma, o FB prescritivo Áudio-Tátil foi o mais utilizado. Com a utilização do FB Áudio-Tátil, procurei modificar a prestação dos alunos, através da manipulação de determinada parte do seu corpo, acompanhando a sua ação com uma intervenção verbal (ex. Agarrar no braço do aluno quando ele vai realizar bloco no andebol e de seguida dizer-lhe: "Quando estás a defender e vai haver

um remate quero que saltes e que estejas com os braços esticados para cima!"). A direção do FB Áudio-Tátil era sempre enquadrada com a situação e também com o aluno, sendo que na maioria dos casos, quando pretendia direcionar o FB para alunos menos aptos, procurava fazê-lo de forma individual, procurando ser mais efetivo na transmissão da informação.

Relativamente à matéria de ginástica e às suas especialidades, ficou claramente demonstrado através da AP que a matéria de ginástica de solo, assumia-se como a matéria em que a maioria dos alunos apresentava maiores dificuldades. No decorrer da sequência gímnica, ficou demonstrado que as habilidades do pino com saída em rolamento à frente e a roda representavam as maiores debilidades técnicas. No elemento gímnico pino, o grande problema relacionava-se com a colocação dos membros inferiores, aquando do contato com o solo, bem como a força colocada no membro inferior que realiza o primeiro contato com o solo. Em relação à roda, percebi que a verticalidade do tronco, assim como os momentos de extensão dos membros superiores e inferiores, apresentavam-se como as maiores dificuldades de grande parte dos alunos do 10.ºD. Para melhorar estas questões devidamente identificadas, procurei sobretudo que os alunos desenvolvessem os mesmos, através de situações mais analíticas e posteriormente na respetiva sequência. Em termos estruturais e organizacionais, optei pela utilização de estações com exercícios específicos respeitando as progressões e as necessidades dos alunos através de ficha de apoio. Esta ficha encontrava-se ajustada aos vários níveis dos alunos, permitindo assim verificar um melhor acompanhamento em termos individuais.

No que respeita à matéria de dança esta integra os PNEF (2001) na qualidade de matéria nuclear e obrigatória, e também como matéria alternativa, no que se incluem a dança social, as danças tradicionais portuguesas e a aeróbica. A dança encontra-se inserida nas atividades físicas expressivas e deve acompanhar o aluno desde que este entra na escola.

No entanto, a sua abordagem em contexto escolar não raras vezes é relegada para segundo plano. Por exemplo, durante o meu percurso escolar nos vários ciclos nunca tive contato com a matéria de dança, sendo que esta situação é frequente em vários estabelecimentos de ensino, colocando em causa o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nesta matéria.

Tal como argumenta Bom, et al., 1990 no projeto dos PNEF:

“A dança aparece em todos os anos de curso, o que é perfeitamente justificado, sendo uma modalidade ou área física de tão grande valor educativo pelo seu modo de execução e combinação das habilidades e pela atitude mental que

suscita: de abertura aos outros, de experimentação e apreciação das possibilidades plásticas da movimentação individual e em grupo, da estruturação da sensibilidade rítmica, em síntese, de disponibilidade motora e psicológica à expressão corporal.” (Bom, et al., 1990, p. 248)

A importância da matéria de dança é bem visível e notória quando observamos os PNEF (2001), sendo esta uma matéria que está presente em todos os anos de escolaridade. A relevância desta matéria debruça-se em vários níveis, nomeadamente social, psicológico e motor possibilitando aos alunos o desenvolvimento das suas competências motoras e sociais de uma forma que mais nenhuma matéria consegue. Por exemplo, algumas das danças, a proximidade com o colega é elevada, a noção de “espaço próprio” e “espaço partilhável”, permitindo assim, uma abordagem e um desenvolvimento num contexto único. Para além disso, também a matéria de dança poderá ter um impacto elevado no que concerne ao aumento da auto-estima e a autoconfiança do aluno.

Naquilo que diz respeito à realidade da ESP, nomeadamente ao nível do 10.ºD, o objetivo central debruçou-se sobre o desenvolvimento das danças saraquité e a rumba quadrada (nível elementar), tal como se encontra previsto no PCEF (2017). A organização massiva foi a predominantemente utilizada, assim como a formação de grupos através de pares. Uma lacuna presente nos PCEF (2017) relaciona-se com a reduzida explicitação dos critérios de avaliação e indicadores de observação em relação a esta matéria. De forma a poder resolver esta lacuna consultei o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), onde se encontram definidas como competências específicas da matéria de dança os quatro temas referenciais: corpo, espaço, energia e relação. Uma preocupação inicial passou pela transmissão destes referenciais aos alunos, uma vez que se torna mais fácil para estes entenderem o processo de ensino, se souberem responder a algumas questões, como por exemplo ao nível do “Corpo” (O quê? Que movimentos pode o corpo fazer), “Espaço” (Onde? Onde pode o corpo dançar?), “Energia” (Que modos, qualidades ou dinâmicas pode o corpo descobrir e assumir?) e “Relação” (Com quem, com o quê e em que ambiência?) (Ministério da Educação, 2001). A escolha dos indicadores a adotar na lecionação da matéria de dança foi feita com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas de didática de dança no ano transato, indo de encontro aos temas referenciados pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.

Os indicadores foram os seguintes: (Noção) Corpo(ral), (Noção de) Tempo, (Noção de) Espaço e Dinâmica. Assim, ao nível do “tempo” procurei verificar se os alunos se encontravam dentro do ritmo da música. Em relação ao indicador “espaço”, a atenção recaiu

sobre a noção de ocupação de espaço do aluno, por exemplo, na dança de rumba quadrada, quando os alunos realizam o passo básico alguns demonstravam não conhecer qual o espaço que deveriam ocupar, no final da realização do mesmo (Batalha & Xarez, 1999). Ao nível do indicador “corpo”, procurei perceber se os alunos posicionavam corretamente, a colocação dos membros inferiores, durante a realização dança rumba quadrada a pares. Por fim, através do indicador “dinâmica” a minha intenção era perceber se a ação se realizava de forma contínua, durante os vários passos e na ligação dos mesmos. Sem dúvida que a matéria de dança foi um enorme desafio durante o decorrer do EP, devido à minha fraca aptidão, sobretudo na execução de determinados passos mais complexos.

Neste sentido, existiu um maior investimento da minha parte de forma a poder colmatar algumas das lacunas por mim identificadas ao longo do mestrado. Uma das estratégias encontradas passou pela visualização de aulas de outros professores, no sentido de desenvolver algumas competências mais débeis. Por exemplo, ao nível do indicador tempo, procurei em várias aulas, não só nas aulas com a minha turma, ficar responsável por indicar os momentos de entrada e a marcação do ritmo. Ora, esta estratégia tornou-se muito benéfica em todo o processo de lecionação da matéria de dança. Também neste capítulo, a professora orientadora teve um papel decisivo, sobretudo nas primeiras aulas, uma vez que desempenhou um papel ativo na aula, funcionando assim, como um ponto de apoio.

Tendo em conta que o contacto prévio dos alunos com a matéria de dança ter sido muito reduzido, decidi realizar algumas opções estratégicas. Numa fase inicial os alunos exploraram a marcação rítmica de forma individual, acrescentando posteriormente o ambiente musical e a interação/cooperação com os colegas. Na segunda fase procurei dar mais ênfase à parte técnica, utilizando condições de realização semelhantes às anteriores. Por último, na terceira fase, existiu uma maior preocupação em relação à capacidade criativa do aluno, sendo posta em prática através da elaboração e realização (dançada) de pequenas sequências e curtas coreografias (Neves, 2003).

Relativamente à construção do PA, Inácio, et al., (2015), refere que é fundamental ter em conta três dimensões importantes, que influenciam no ensino dos alunos: as linhas orientadoras, a estrutura e o percurso do aluno. Apesar de ter realizado uma entrevista inicial, sem dúvida que a “ocultação” de informação sobre o percurso dos alunos constituiu-se como uma das minhas maiores dificuldades na elaboração do PA. Assim, na elaboração do PA tive como base, para além dos resultados da AP, os PNEF (2001) do ensino secundário, o PCEF

(2017) da ESP e todas as decisões do DEF. De acordo com Bento o PA define-se como “um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.” (Bento, 1998, p. 8). O autor defende ainda que o plano é um modelo de atuação, de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento, motivando, orientando, controlando e, entre outras, racionalizando as ações. Aquando da realização da primeira versão do PA, são várias as dúvidas que surgem, sobretudo na perspectiva de aquilo que idealizamos ser exequível do ponto de vista prático. Assim, durante a elaboração do PA, existem sempre algumas situações que não estão completamente determinadas como, por exemplo, algumas visitas de estudo. Desta forma, algo que tentei sempre fazer de forma atempada, foi a calendarização mensal de todas as aulas, atividades junto dos professores e dos alunos.

Quando abordamos as questões do PA, é de extrema importância referir os aspetos relacionados com a adequação das progressões pedagógicas. Desta forma, Graça e Mesquita, (2007) salientam a importância de as progressões atenderem, simultaneamente, uma articulação vertical (tarefas de nível de dificuldade distinto), e uma articulação horizontal (tarefas com níveis de dificuldade semelhante), sendo da relação entre ambas que a progressão adquire um cunho dinâmico. Para além do ajustamento e planeamento das progressões pedagógicas, é importante ter um apreço especial pela qualidade dessas mesmas progressões. Sem dúvida, que as progressões pedagógicas utilizadas, nomeadamente nas matérias prioritárias tornaram-se decisivas nas aprendizagens dos alunos. A matéria onde denotei maior evolução entre os vários fatores envolvidos no êxito das aprendizagens, foi ao nível da matéria de ginástica de solo. Nesta matéria, procurei promover várias situações de aprendizagem, tendo em conta o desempenho dos alunos na AP e também no decorrer das aulas. Talvez pelo facto de ser uma matéria que tem uma maior componente individual associada, tenha observado melhorias mais acentuadas. Para além desta possível justificação, realço também o facto de ter existido uma prescrição e planeamento mais detalhado para cada aluno, de acordo com as dificuldades mais denotadas ao longo da avaliação contínua.

Segundo Rink (1993), através das progressões, a aprendizagem torna-se gradual e sistemática sendo gradualmente fomentado o nível de dificuldade das situações de exercitação. Após o término de cada aula procurei fazer uma reflexão e análise da aula no seu todo, mas sobretudo ao nível das progressões pedagógicas aplicadas e o resultado das mesmas na performance e desempenho dos alunos. São vários os autores que referem a importância da qualidade de prática nos resultados das aprendizagens (Silverman, 1985; Werner & Rink,

1987; Mesquita & Graça, 2007), justificando o facto de se associar a utilização das progressões nas aprendizagens à qualidade de execução das ações motoras.

Aptidão física e o seu desenvolvimento

A elaboração do PA foi estruturada em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras, apresentando-se as mesmas, como uma componente da atividade formativa em todas as aulas. O desenvolvimento das capacidades motoras assume-se como um aspeto muito importante e valorizado no PCEF (2017), sobretudo no que diz respeito à avaliação por parte do professor.

“O nível de desenvolvimento das capacidades motoras, resultado da avaliação formativa, deve permitir ao professor propor situações de treino visando o desenvolvimento das capacidades motoras em que os alunos apresentam níveis fracos, ou visando treinar as capacidades determinantes para a aprendizagem numa próxima etapa de trabalho ou ainda recuperar níveis de aptidão física aceitáveis após períodos de interrupção letiva.” (PCEF, 2017, p. 40)

Em relação ao domínio da Aptidão Física, importa ter como referência as finalidades, que se encontram presentes nos PNEF (1989), nomeadamente:

“Pressupõe a melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, nomeadamente através da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos e competências práticas relativas aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras, bem como através do alargamento dos limites dos rendimentos energético-funcional e sensorio-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.” (Bom, et al., 1989, p. 10)

Assim, no domínio da Aptidão Física, tendo por base a bateria de testes utilizada do FitEscola, realizei uma análise no âmbito dos testes de aptidão aeróbia (vaivém), de composição corporal (IMC) e de aptidão muscular (abdominais, flexões de braço, impulsão horizontal, flexibilidade de ombros e flexibilidade de membros inferiores).

Analisando o teste de aptidão aeróbia realizado no início do ano letivo, observei que 4 alunos se encontravam com um consumo máximo de oxigénio abaixo dos valores considerados como saudáveis, ou seja, inferior a 43,6 e 39,1 mL/min, nos géneros masculinos e femininos respetivamente. Dos 4 alunos referidos, apenas o aluno n.º 117 se encontra mais

distante dos valores referência, tendo em conta a idade e o género. Ora, tendo em conta o nível de aptidão cardiorrespiratória do aluno n.º 117, procurei desde logo falar com o aluno, prescrevendo um plano de treinos individualizado e assente no método Treino Intervalado de Alta Intensidade, sendo este um método mais eficaz para melhorar o VO₂máx (Helgerud, et al., 2007). Esta prescrição de treino individualizada tornou-se eficaz, naquilo que era o objetivo central, ou seja, melhorar o VO₂máx do aluno n.º 117, verificando-se essa melhoria sobretudo aquando da realização do teste de aptidão aeróbia, no 2.º período. Importa realçar que também realçar que esta melhoria na capacidade aeróbia, deveu-se em parte às estruturas utilizadas durante a lecionação das matérias envolvidas nos JDC, sendo que esta capacidade é mais enfatizada nestas matérias.

Em relação à aptidão muscular, no teste de abdominais todos os alunos se encontravam dentro dos limites definidos, mínimo 24 para os rapazes e 18 para as raparigas. Na avaliação da força superior realizada através da flexão de braços, 8 alunos estavam abaixo dos valores recomendados, sendo sobretudo relevante o valor do teste do aluno n.º 119, que apenas realizou um total de 6 flexões de braços. Os restantes alunos encontravam-se próximos dos valores mínimos, ou seja, um mínimo de 16 flexões de braços para os rapazes e 7 para as raparigas. Apesar do aluno n.º 119 estar próximo do valor mínimo, este acabou por ser um valor bastante baixo. Assim, foi necessário conjugar um trabalho de perda de peso com o treino de força, permitindo desta forma melhorar o desempenho neste teste que é condicionado pela relação de força/peso corporal. No teste de impulsão horizontal todos os alunos da turma encontravam-se dentro do limite mínimo, 165,4 cm para os rapazes e 123,0 cm para as raparigas, sendo este um fator positivo a registar.

Por fim, a flexibilidade dos membros inferiores, medida através do teste senta e alcança, apresentou-se como o teste com os resultados globais menos positivos. Tendo por base estes resultados observados, procurei que, no final de cada aula, ou seja, uma frequência semanal de 2 aulas, os alunos dedicassem cerca de 15 minutos para o desenvolvimento da flexibilidade, não somente dos membros inferiores. Segundo Funk, et al., (2003), o alongamento pós treino facilita melhorias na amplitude articular, porque aumenta a temperatura do músculo, podendo ser realizado cinco a dez minutos após o treino. Desta forma, o aumento da temperatura corporal, aumenta as propriedades elásticas do colagénio dentro dos músculos e tendões, permitindo uma magnitude de alongamento maior. Através de um estudo conduzido por Fox, foi demonstrado que realizar alongamento estáticos duas vezes por semana, durante pelos

menos cinco semanas, melhora significativamente a flexibilidade (Fox, 1979). A verdade é que os resultados desta iniciativa não corresponderam ao expectável, podendo ser explicado pelo facto de existirem vários fatores que afetam a flexibilidade, nomeadamente a estrutura articular, a idade o sexo.

Com o intuito de procurar que os alunos apresentassem melhores índices do ponto de vista físico, uma vez que vieram de um período de paragem prolongada (transição entre anos letivos), optámos por realizar o FITescola após 15 dias do início do ano letivo. Esta decisão foi muito importante, sobretudo na perspetiva de podermos definir objetivos intermédios mais próximos da realidade (apêndice 4).

Destacar ainda o facto de no início do ano, após realizar todos os testes do FITescola, os alunos n.º 101, 119, 122 e 125 encontravam-se inaptos e, por isso, fora da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF). Referir ainda que para o aluno se encontrar aprovado no domínio da Aptidão Física deverá estar apto nos testes de resistência aeróbia, força abdominal e outro (Força superior ou Flexibilidade), segundo os critérios definidos pelo PCEF (2017). Com o trabalho desenvolvido ao longo do ano, foi possível verificar na última avaliação realizada, que nenhum aluno da turma do 10.ºD se encontrava fora da ZSAF. Este aspeto foi crucial, levando assim à concretização de um dos objetivos definidos no início do ano letivo 2017-18 (apêndice 4).

A integração nos núcleos de DE dos alunos que apresentavam maiores debilidades levou a melhorias substanciais, nomeadamente ao nível da aptidão aeróbia e muscular. Em determinadas aulas houve uma intenção do desenvolvimento destas capacidades de forma “isolada”, no entanto, a procura por uma intensidade alta esteve sempre presente na lecionação das várias matérias. Referir também que cerca de 41% dos alunos do 10.ºD, frequentavam os núcleos do DE, sendo este aspeto importante para o desenvolvimento das aprendizagens.

Diferenciação do ensino

Heacox (2006) define diferenciação do ensino como a resposta às preferências de aprendizagem dos alunos e ao seu progresso no processo de aprendizagem, isto é, ao que os alunos já sabem e ao que precisam de aprender, afirmando a referida autora que “a diferenciação centra-se na aprendizagem essencial” (Heacox, 2006, p. 12).

O conhecimento das diferenças dos meus alunos, foi um passo decisivo e essencial para a realização de um “trabalho sério de diferenciação”, contemplando esta diferenciação como um “instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da turma do 10.ºD. Esta diferenciação teve como ponto de partida e sustentação, a realização da AP, de forma a perceber as necessidades de aprendizagem dos meus alunos.

Tal como afirma a autora Heacox (2006), o ensino diferenciado envolve diferenciação em três áreas distintas: conteúdo, processo e produto. Sousa (2010) baseia a sua conceção de diferenciação curricular, na que é proposta por Roldão (1999), defendendo que esta poderá ocorrer ao nível de objetivos, conteúdos e atividades, com a menor amplitude possível no primeiro nível referido – objetivos – e maior no último – atividades.

Esta AP foi extremamente importante, na medida em que foi possível perceber que alguns alunos apresentavam problemas de integração, que se tornaram mais notórios pelo facto de terem vindo de outro estabelecimento de ensino. No início do ano letivo, os alunos n.º 109, 111 e 122, apresentavam algumas dificuldades de integração. Numa decisão tomada em conjunto do com a professora orientadora, optei por colocar esses mesmos alunos junto de alguns dos alunos considerados “líderes”. Os alunos designados de “líderes”, tinham um poder forte do ponto de vista comunicacional e uma capacidade forte ao nível da inclusão. Ora esta estratégia operacional assumiu uma enorme relevância, sobretudo no que se refere à inclusão destes alunos mencionados anteriormente. Realçar ainda que o aluno n.º 122, para além de apresentar algumas dificuldades de integração, também apresentava mais debilidades nas várias matérias, quer de carácter mais individual, quer de carácter mais coletivo. No caso deste aluno existiu uma “dupla” atenção, procurando por um lado minimizar as debilidades de carácter social e por outro lado as debilidades em termos de aptidão. Para esta situação em específico, a estratégia central baseou-se na formação de grupos, ou seja, procurei que o aluno n.º 122 estivesse quase sempre no grupo do aluno n.º 123, uma vez que este aluno apresentava uma ótima relação com todos os alunos da turma e, para além desta boa capacidade relacional, era um aluno com um excelente nível de aptidão nas várias matérias. A diferenciação do ensino esteve muito presente no tempo de prática que os alunos tiveram, em relação às matérias em que foram definidas como prioritárias durante o decorrer da AP.

Desafios: fator determinante deste percurso – “A Avaliação de Etapa”

O processo de avaliação foi um dos aspetos onde senti maior evolução, enquanto professor estagiário. Segundo a Direção Geral do Ensino Básico, “avaliar é interpretar informações recolhidas, de forma sistemática ou não, para tomar decisões adequadas” (Direção Geral do Ensino Básico, 1993, p. 90). Segundo Comédias Henriques, a avaliação formativa é contínua, e ocorre no decurso da instrução, fornece feedback específico com o intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem e, é verdadeiramente formativa, quando produz informação que permite incluir correções na orientação e execução de um programa.

No fundo, a avaliação permitiu-me avaliar com o intuito de organizar, orientar e também modificar o processo de ensino-aprendizagem, podendo assim, ajustar os objetivos intermédios e finais da turma. Nas fases iniciais do processo de ensino-aprendizagem, o foco da avaliação foi simplesmente centrado em mim e no aluno como algo separado, ou seja, o aluno era visto simplesmente como um elemento não ativo na avaliação.

De forma a colmatar este problema, enquanto professor de EF em formação, procurei definir momentos de avaliação de etapa, sobretudo nas 2.ª e 3.ª etapas, onde foram promovidas as auto e hétero avaliações aos alunos. Assim, procurei privilegiar o papel ativo dos alunos durante o processo de avaliação, sendo este aspeto determinante e imprescindível para que os alunos possam reconhecer o seu sucesso e insucesso e, ao mesmo tempo, cooperarem com os colegas (Araújo, 2015). Com a adoção desta estratégia, consegui atingir dois objetivos centrais. Por um lado, consegui envolver os alunos no processo de avaliação, onde eles próprios verificavam o ponto atual, de acordo com os objetivos intermédios e finais estabelecidos. Ora, isto tornou-se decisivo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, obtendo dos mesmos uma visão e pensamento crítico sobre os conteúdos, adequação de tarefas e progressões pedagógicas. Por outro lado, quer enquanto o decorrer do estágio, quer sobretudo enquanto futuro docente de EF, este desafio irá ter um impacto muito importante, num dos aspetos mais decisivos da função de professor: avaliar.

1.4 Projeto Professor a Tempo Inteiro

O projeto do PTI é uma das ações que o professor estagiário deve realizar no seu processo de formação, e que fundamentalmente consiste em preparar e realizar a lecionação

da disciplina de EF, noutras turmas e/ou níveis de ensino, durante uma semana. Esta assume-se como uma das semanas mais importantes do processo de estágio, uma vez que permite ao professor estagiário um maior contacto com outros professores titulares e também com outras turmas e, com isso, poder melhorar as suas competências ao nível da instrução, gestão e do próprio planeamento, já que cada professor contempla ideias diferentes para cada turma. O trabalho de cooperação com outros professores permite não só criar uma ligação mais forte com o grupo, como também se torna um momento ideal para a troca de ideias.

A minha semana do PTI foi realizada no 2.º período, na semana de 12 a 23 de março, permitindo assim, ao longo do 1.º período, o estabelecimento de um maior contacto com os outros professores, procurando perceber em termos de planeamento, como era realizada a adequação e a utilização de estratégias, de acordo com a turma e o ciclo que lecionavam. O facto de ter realizado o PTI no 2.º período, permitiu-me também, enquanto professor estagiário, aumentar os meus conhecimentos e a minha experiência em termos da lecionação, podendo assim estar melhor preparado para poder lecionar aulas das turmas do 3.º ciclo e do ensino secundário, onde estão presentes os diferentes tipos de currículo. De forma a realizar o PTI em colaboração com o professor titular, realizei o respetivo planeamento com base nas informações e dados que cada um dos professores já disponha relativamente às suas turmas.

No que concerne ao planeamento do PTI, foram estabelecidos alguns objetivos de forma a poder ter o maior aproveitamento possível deste momento de formação tão importante. Assim, defini que queria lecionar aulas no 3.º ciclo e no secundário. No 3.º ciclo optei pelo 7.ºB e o 8.ºA e, no ensino secundário, optei pelo 10.ºJ e o 11.ºA. Detalhando as opções referidas anteriormente, um dos objetivos passou por lecionar turmas do 3.º ciclo, principalmente um ano que fosse o primeiro desse ciclo, com o objetivo de poder observar e analisar a forma como os alunos iniciam o respetivo ciclo e as bases que os mesmos trazem dos anos anteriores. Por outro lado, ainda no 3.º ciclo, sabendo da realização das provas de aferição, estabeleci logo desde o princípio que seria de extrema importância aproveitar esta oportunidade para perceber como os professores estavam a organizar as suas etapas e preparar os alunos para este momento de avaliação.

Ao nível do ensino secundário, estando eu a lecionar uma turma do 10.º ano, tinha como objetivo poder lecionar outra turma do mesmo ano escolar, de forma a poder estimular a minha capacidade de planeamento, bem como a necessidade de adequação das progressões pedagógicas a utilizar. A professora titular da disciplina de EF da turma do Curso Profissional

de Desporto era a professora orientadora de estágio. Estes dois fatores foram decisivos para a escolha, ou seja, por um lado perceber a organização e estruturação que a professora adotava, permitindo discutir e analisar algumas estratégias que foram sendo utilizadas ao longo do ano. Por outro lado, poder lecionar numa turma de um Curso Profissional de Desporto, onde o nível dos alunos na sua globalidade é mais elevado em termos do domínio das AF, permitindo-me aplicar algumas estratégias, formas de organização, assim como aumentar da complexidade das tarefas. Por fim, a escolha de uma turma do 11.º ano prendeu-se com o facto de poder ter a oportunidade de lecionar numa turma que está organizada através de um regime de opções, sendo este um aspeto diferenciador, sobretudo na estruturação e planeamento das aulas.

Esta semana foi fundamental para o meu processo atual, mas sobretudo para o meu futuro, enquanto docente de EF, destacando essencialmente a variedade de informações que fui conseguindo recolher pelo contato direto e constante com os vários professores titulares. As várias visões apresentadas pelos professores titulares, em relação a determinadas matérias, critérios de avaliação e estruturação das aulas, permitiram-me fazer uma reflexão crítica sobre as questões centrais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito algo que foi perceptível de verificar, prende-se com o facto de que alguns dos professores não realizarem a formação dos grupos tendo em conta o nível dos alunos, o que se torna um problema para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, na preparação das aulas, procurei recolher o máximo de informação possível sobre a turma, de um ponto de vista genérico e também em termos das individualidades.

Optei também como estratégia operacional tentar perceber quais os alunos que apresentavam um maior número de comportamentos de desvio, de forma a poder também formar e organizar os grupos tendo em atenção a esta questão. Apesar de poder parecer um pormenor com pouca relevância, a fundamentação por detrás da decisão de recolher todas estas informações, prende-se essencialmente com o facto de termos um conhecimento sobre a turma muito reduzido, bem como um tempo reduzido para a lecionação. Foi também possível verificar que alguns dos professores contém pouca informação escrita sobre a turma e sobre os alunos, especialmente professores que estão há pouco tempo na ESP, apresentando menos conhecimentos sobre os alunos, nomeadamente sobre o seu percurso, no que respeita a disciplina de EF.

Outro aspeto importante de referir prende-se com a adequação dos diferentes estilos de ensino adotados, de acordo com o ciclo e com as características próprias de cada turma. Assim,

no 7.ºB e 8.ºA, existiu uma tendência para a utilização do estilo de ensino comando, sobretudo pelo facto de existirem muito mais comportamentos de desvio, no entanto, importa realçar que alunos se apresentavam muito motivados para a realização das aulas de EF, o que se acabou por ser positivo para o próprio clima da aula. Associado aos comportamentos de desvio, uma das dificuldades sentidas relacionou-se com o tempo de transição entre tarefas, visto que os alunos eram pouco autónomos, estando esta situação relacionada com o facto de a relação professor-aluno não estar muito desenvolvida, pelo reduzido tempo de contacto. Desta forma, em termos genéricos facilmente foi identificável que existirem tempos de prática mais reduzidos em comparação com as minhas aulas do 10.ºD, mas por outro lado, a intensidade na execução das tarefas era elevada.

Já no que diz respeito às turmas do 10.ºJ e do 11.ºA, o estilo de ensino por descoberta guiada, bem como o ensino recíproco estiveram mais presentes. Deste modo, o facto de as turmas estarem muito mobilizadas para as aulas de EF, fez com que fosse possível estimular os alunos a encontrarem soluções para os problemas que surgiam. Por exemplo, durante a leção da matéria de voleibol, na turma do 10.ºJ, em relação à melhor forma de realizar os deslocamentos para a receção de um remate na diagonal, os alunos acabaram por perceber qual a forma mais eficaz e eficiente de realizarem esses deslocamentos através da experimentação de várias formas de realização.

Outro exemplo relacionado com a utilização do estilo de ensino recíproco ocorreu na turma do 11.ºA durante a leção da matéria de ginástica de solo, onde os alunos estavam organizados em pares. Após uma breve explicação ao nível da componente técnica do elemento gímico roda, um dos alunos assumiu-se como observador e o outro aluno como executante, sendo que o aluno observador no final da execução dava um FB corretivo em relação aos aspetos críticos mais relevantes. Enquanto decorria esta tarefa, procurei corrigir alguns dos FB dados pelos alunos observadores. Esta opção estratégica demonstrou-se muito interessante potenciando por um lado domínio cognitivo da atividade dos alunos e por outro permitiu uma relação interindividual que fomentou a socialização. Não menos importante de referenciar que este tipo de estratégia permite aos alunos ajustarem a sua auto-imagem.

Ainda em relação aos estilos de ensino abordados anteriormente, importa referir que durante as várias aulas lecionadas no projeto do PTI, que em todas estiverem presentes os diferentes estilos de ensino, no entanto foi importante destacar e fundamentar a importância de alguns deles em situações mais específicas. Esta variação dos estilos de ensino foi muito

importante para o meu crescimento, sobretudo nas aulas com a turma do 10.ºD, posteriormente à realização do PTI.

A adequação das progressões metodológicas também se assumiu como um desafio sobretudo nas turmas do 3.º ciclo, uma vez que houve a necessidade de criar estratégias mais simplificadas para os alunos, tendo em conta as suas competências. Nesse sentido, o contato com os professores titulares, quer na fase preparação quer no decorrer das próprias aulas foi muito enriquecedor, pois em determinadas tarefas foi possível encontrar estratégias operacionais com o intuito de simplificar e dessa forma ajustar a progressão, tendo em conta o objetivo definido. Por exemplo, foi possível verificar essa situação na turma do 8.ºA, no decorrer da leção da matéria de ginástica de aparelhos, concretamente na fase de saída e receção da trave. Na fase de planeamento da aula, eu e a professora titular organizámos várias estações de menor para maior complexidade e que continham habilidades motoras envolvidas na receção ao solo após o salto da trave.

Foram imensas as aprendizagens envolvidas no projeto do PTI e que certamente terão um impacto positivo na minha vida profissional enquanto professor de EF. Foram muitos os aspetos positivos envolvidos neste projeto, no entanto, penso que na fase de planeamento e decisão das turmas, hoje teria feito uma pequena alteração, no sentido de selecionar uma turma composta por um ou mais alunos com NEE, com o intuito de poder desenvolver as minhas competências técnicas e sociais, especialmente na forma de organização, no planeamento das progressões metodológicas, bem como na própria formação de grupos.

1.5. Objetivos operacionais, plano e balanço da 1.ª etapa

A 1.ª etapa é caracterizada pela AP. Tal como afirma Comédias Henriques (2012) “na EF, a função diagnóstica da avaliação é alargada, nos seus horizontes, para uma visão que passou a ser prognóstica e associada à avaliação inicial” (Comédias Henriques, 2012, p. 32).

O primeiro passo que permite elaborar e organizar o PA da Turma é a AP. Uma vez que já possuía a caracterização da turma, assim como as informações essenciais acerca da mesma foi possível perceber quais as maiores dificuldades, quer num contexto mais geral, quer num contexto mais micro podendo assim, ter mais certezas aquando da elaboração desse planeamento.

De um ponto de vista geral, a turma do 10.ºD não apresenta muitos alunos nos “extremos”, no que respeita à aprendizagem e consolidação de conhecimentos ao longo do 1.º, 2.º e 3.º ciclo, apesar de a maioria ainda não se encontrar no nível definido pelo PCEF (2017) em relação ao ano de escolaridade e às matérias abordadas. Consegui perceber que os alunos possuíam o conhecimento dos conteúdos mais genéricos, e quando são geradas instruções e FB corretivos percebia-se claramente melhoria do desempenho dos mesmos.

Importa realçar também que alguns alunos da turma do 10.ºD, apresentavam um histórico patológico, sobretudo em termos osteoarticulares. Desta forma, foi necessário criar adaptações em algumas tarefas como, por exemplo, evitar exercícios com demasiado impacto.

Todos os alunos no início do ano deram a conhecer o seu estado de saúde atual, bem como histórico lesional, podendo assim, ter em conta no planeamento todas as situações previamente identificadas. Uma situação que apresentava algum relevo e complexidade prendia-se com o facto de uma das alunas apresentar alguns ataques de pânico frequentemente. A situação descrita no ponto anterior encontrava-se devidamente justificada junto do diretor de turma, através dos respetivos atestados médicos.

De acordo com a observação e recolha de informação realizada na AP, foi possível identificar que a turma no seu todo apresenta um nível satisfatório em relação às matérias futebol, ginástica acrobática e badminton, tendo como referência composição curricular definida no PCEF (2017). Verificou-se que um grupo de cinco alunos se destacava pela positiva em relação aos restantes alunos da turma e que três alunos demonstram mais dificuldades, no que concerne à globalidade das matérias, destacando neste último grupo, o aluno n.º 122.

Tendo como referência a tabela correspondente à composição curricular do domínio das AF e que se encontra no PCEF (2017), percebemos que o nível da maior parte das matérias que os alunos deveriam estar a desenvolver no 10.º ano, não correspondia com as competências demonstradas pelos alunos no decorrer da AP. Tendo em conta esta situação verificada durante a AP, optei como estratégia operacional, realizar uma avaliação formativa no final de cada UD, no sentido de procurar perceber se os alunos conseguiam ou não colmatar as dificuldades demonstradas anteriormente. Os alunos tiveram conhecimento da avaliação formativa, de forma a poderem entender a importância da sua realização, bem como perceber o grau de evolução dos problemas detetados nas respetivas matérias (Direcção Geral do

Ensino Básico, 1993). Por exemplo, ao nível JDC, com exceção do futebol, observei que maior parte dos alunos se encontrava a desenvolver o nível introdutório, no entanto, segundo os PCEF (2017), os alunos deveriam encontrar-se a desenvolver o nível elementar e/ou avançado.

No entanto, importa referenciar que os alunos n.º 104, 106, 110 e 116, face às aprendizagens demonstradas, reuniam as condições para atingir os níveis apresentados no PCEF (2017). Estes alunos demonstravam conhecimentos do jogo, interpretando o mesmo e, de seguida, tomavam boas decisões de passe e remate no caso das matérias de futebol, andebol e basquetebol, bem como a utilização correta do drible, perante as situações do jogo que assim o exigiam. Por exemplo, no futebol verificavam-se corretas execuções e interpretações do jogo, nomeadamente ao nível desmarcação, da oferta de linhas de passe e da atitude defensiva após a perda de bola, por parte dos alunos mais aptos. No que respeita ao voleibol referenciar o conhecimento do jogo em relação à posição ocupada, em situação de 4x4, a proteção ao bloco, realização do amorti e a realização do remate para zonas do campo de difícil receção. Por outro lado, os alunos n.º 103, 105, 114, 122 e 125 apresentavam maiores dificuldades quando se encontravam envolvidos nas respetivas situações de avaliação, denotando-se mais ao nível das execuções técnicas das habilidades das diferentes matérias. Para além disso, importa realçar que o desempenho dos alunos referidos anteriormente se encontrava comprometido, sobretudo por questões relacionadas com a tomada de decisão de quando utilizar o passe, o remate ou o drible.

Verificou-se ainda, que não existia uma cultura relativamente aos JDC, sobretudo ao nível da compreensão dos mesmos, sendo que estas questões combinadas com execuções técnicas mais débeis levaram a que o nível do próprio jogo diminuísse bastante. Ao nível da matéria de voleibol, os principais problemas centravam-se na receção da bola, quer em passe, quer em manchete, demonstrando inúmeras dificuldades de em dar continuidade ao jogo, e mesmo quando esta continuidade do jogo acontecia, em termos técnicos não ocorria da forma mais correta, condicionando a aprendizagem dos alunos. Os alunos apresentavam muitas debilidades relativamente à ocupação do terreno de jogo e a determinadas movimentações nos momentos defensivos e ofensivos.

Na matéria de basquetebol, após a AP, foi possível verificar que maior parte da turma se encontrava no nível introdutório, destacando os alunos n.º 114, 116, 110 e 123 que já cumpriam o nível elementar. A maior parte dos alunos apresentava dificuldades sobretudo na tomada de decisão e na capacidade de se assumirem como defesas.

Relativamente à matéria de ginástica e às suas submatérias, os alunos da turma do 10.ºD, de um ponto de vista global, apresentavam maiores dificuldades na matéria de ginástica de solo, nomeadamente, na realização dos elementos gímnicos de pino com saída em rolamento à frente e da roda. Ainda na matéria de ginástica de solo, realçar os alunos n.º 110 e 123 que se encontravam a desenvolver o nível avançado. No que respeita à realização da sequência gímica de nível elementar, estes alunos apresentavam um esquema bem organizado, observando-se uma ligação entre os vários elementos gímnicos que, por sua vez, apresentavam-se bem definidos e executados. No entanto, podemos observar que o nível de grande parte da turma encontra-se no nível introdutório (apêndice 1). Os alunos com maiores dificuldades na matéria de ginástica de solo eram os alunos n.º 116 e n.º 122, não cumprindo o nível introdutório, sendo mais notórias as suas dificuldades, essencialmente nos elementos gímnicos: rolamentos à frente e à retaguarda, demonstrando que em termos de aquisição de competências, as mesmas não ocorreram da melhor forma ao longo do seu percurso escolar. Nas matérias de ginástica de aparelhos e acrobática o nível da turma era superior comparativamente ao da ginástica de solo.

Importa salientar em relação à ginástica acrobática, que grande parte dos alunos já se encontrava a desenvolver o nível elementar, sendo este um bom indicador para a maioria dos alunos completar o nível elementar no final do ano letivo, tal como se encontrava estipulado pelo PCEF (2017).

Na matéria nuclear de badminton referir que todos os alunos completavam pelo menos o nível introdutório, existindo uma boa consolidação do mesmo. Nesta etapa, prevaleceu o trabalho de questões como a deslocação para a queda do volante e a realização dos vários tipos de serviço curto e longo. Nesta matéria interessa destacar que os alunos n.º 110, 112, 123 e 126, pois estes já realizavam alguns dos critérios referidos anteriormente.

Por fim, na matéria nuclear de atletismo, as duas especialidades avaliadas foram o salto em comprimento e corrida de velocidade de 40 metros. Nestas matérias, foi possível observar que em termos globais, os alunos da turma do 10.ºD completavam o nível introdutório, existindo apenas um aluno que não cumpria o nível introdutório no salto em comprimento. O maior problema técnico observado na maioria dos alunos respeitante ao salto em comprimento, relacionava-se com a má utilização da perna livre durante a fase de voo. Em

relação à corrida de velocidade de 40 metros, a fase inicial de aceleração prejudicava o desempenho do resto da corrida uma vez que os alunos assumiam uma posição vertical demasiado cedo.

Como forma de melhorarem os seus desempenhos, os alunos que apresentavam maiores dificuldades em cumprir o nível introdutório nas diferentes matérias referidas ao longo deste capítulo, foram aconselhados a integrarem o núcleo de DE, de acordo com a oferta das modalidades do AEPM. Importa também referir que durante a realização da avaliação final do 1.º período (anexo 4), os professores, juntamente com os alunos, definiram algumas estratégias com o intuito de estes melhorarem as suas debilidades. Por exemplo, alguns alunos que demonstravam dificuldades na matéria de voleibol, sendo aconselhados a integrar o núcleo de voleibol, nos dias e horários em que eu me encontrava presente, procurando assim, individualizar o treino, tendo como referência os dados das várias avaliações realizadas.

No domínio da Aptidão Física, tendo por base a bateria de testes utilizada do FitEscola realizei uma análise no âmbito dos testes de aptidão aeróbia (vaivém), de composição corporal (IMC) e de aptidão muscular (abdominais, flexões de braço, impulsão horizontal, flexibilidade de ombros e flexibilidade de membros inferiores). Analisando o teste de Aptidão Aeróbia, observei que quatro alunos se encontram com um consumo máximo de oxigénio abaixo dos valores considerados como saudáveis, ou seja, inferiores a 43,6 e 39,1 mL/min, nos géneros masculinos e femininos respetivamente. Dos quatros alunos referidos, apenas o aluno n.º 117 se encontrava mais distante dos valores de referência, de acordo com a idade e o género.

De um ponto de vista geral, perspectivava-se que os todos os alunos iriam conseguir atingir os valores mínimos, dentro dos valores considerados saudáveis. No âmbito da composição corporal, os alunos que se encontravam com os valores de Índice de Massa Corporal (IMC) acima do recomendável eram, os alunos n.º 102, 111, 117 e 120. Em relação aos alunos que se encontravam abaixo dos valores de IMC recomendáveis, referenciar os alunos n.º 101, 109, 116, 122 e 124.

Em relação à Aptidão Muscular, no teste de abdominais todos os alunos encontravam-se dentro dos limites definidos, ou seja, o valor mínimo de 24 para os homens e de 18 para as mulheres. Na avaliação da força superior realizada através da flexão de braços, oito alunos encontravam-se abaixo dos valores recomendados, realçando o valor do teste do aluno n.º 119 que apenas realizou um total de seis flexões de braços. Os restantes alunos encontravam-se

próximos dos valores mínimos, ou seja, um mínimo de 16 flexões de braços para os homens e 7 para as mulheres. Apesar do aluno n.º 119 estar próximo do valor mínimo foi sem dúvida um valor bastante baixo. No teste de impulsão horizontal todos os alunos da turma encontravam-se dentro do limite mínimo, 165,4 cm para os homens e 123,0 cm para as mulheres, sendo este um aspeto positivo a realçar. O pior desempenho da maioria dos alunos, centrou-se na capacidade física, flexibilidade, dos membros inferiores, nomeadamente nos alunos n.º 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 119, 120, 122 e 124 (apêndice 2). Os limites inferiores no teste de senta e alcança são de 20,3 cm nos homens e de 30,5 cm nas mulheres. Por fim, no teste de flexibilidade de ombros, os alunos que se encontravam abaixo dos limites foram os alunos n.º 110, 111 e 122 em ambos os membros.

Após a análise detalhada de cada um dos testes, assume-se como fundamental referenciar os alunos que se encontravam fora da ZSAF, possibilitando apresentar a definição das estratégias e metas para a 2.ª, 3.ª e 4.ª etapas. Tendo em consideração todos os testes avaliados no âmbito do domínio da Aptidão Física, verifiquei que os alunos n.º 101, 119, 122 e 125 encontravam-se fora da ZSAF, Para que um aluno se encontre aprovado no domínio da Aptidão Física deverá estar apto nos testes de resistência aeróbia, força abdominal e outro (força superior ou flexibilidade), segundo os critérios definidos pelo PCEF.

Um dos principais objetivos da AP, tal como o nome indica, é predizer o nível que os alunos poderão alcançar ao no final do ano letivo. De acordo com essa mesma avaliação inicial, a periodização da atividade tem como referência as características dos alunos do 10.ºD, encontrando-se as mesmas ajustadas àquilo que são as prioridades.

Assim, quer a AP, quer a avaliação contínua são fundamentais, devendo as mesmas serem realizadas no início e final de cada etapa e ano, representando um papel formativo. Ao longo das várias etapas procurei perceber a forma como os alunos progrediram em cada uma das matérias, nomeadamente naquelas que se assumem como prioritárias, procurando assim, ajustar e melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além da avaliação dos resultados no final de cada etapa, foi também fundamental preparar os alunos para o próximo ano letivo, algo que só foi possível através da avaliação contínua.

Uma das maiores dificuldades sentidas durante a realização da AP, prendeu-se com o facto de estar demasiado focado aos critérios de avaliação das várias matérias que se encontravam definidos no PCEF (2017). Ora esta situação levou a que em vários momentos

não existisse o FB prescritivo, não sendo esta uma situação positiva, uma vez que esta etapa não pressupõe somente a avaliação, mas também a correção e consequente formação dos alunos. Penso que a situação descrita anteriormente está muito relacionada com o facto de serem as primeiras aulas, onde temos muita informação e no momento real de AP perdemos alguma interação com os alunos. Ainda na 1.^a etapa com a experiência acumulada e a existência de uma maior ligação junto dos vários alunos fui conseguindo eliminar esta dificuldade, evitando a quebra do processo formativo aquando da realização das avaliações. Assim, procurei fazer da avaliação um processo que não se cinge somente à observação, estando em constante acompanhamento dos alunos em termos de prescrição.

1.6. Objetivos operacionais, plano e balanço da 2.^a etapa

Após a conclusão da 1.^a etapa, correspondente ao período da AP, onde foi possível identificar quais as principais dificuldades dos alunos nas várias matérias, perspetivando assim o planeamento da 2.^a etapa – Prioridades. Desta forma, o grande objetivo da 1.^a etapa passou observação e análise dos alunos nas diferentes matérias, possibilitando-me verificar quais as principais matérias a desenvolver durante a 2.^a e 3.^a etapas.

Em virtude da AP, as matérias definidas como prioritárias para a 2.^a etapa, foram as matérias de voleibol e de basquetebol, ao nível dos JDC e a ginástica de solo, uma vez que maior parte dos alunos não cumpriam o nível elementar ou avançado, tal como definido no PCEF (2017).

No que respeita à matéria nuclear de ginástica, foi dedicado mais tempo à matéria de ginástica de solo e da ginástica de aparelhos, visto que na ginástica acrobática maior parte dos alunos da turma cumpriam o nível introdutório. Na ginástica de solo a grande dificuldade que se verificou foi sobretudo nas ligações entre elementos gímnicos durante a realização dos esquemas avaliados.

Relativamente aos JDC foram solicitadas situações de aprendizagem que tiveram por base o contexto de jogo, sendo este manipulado, condicionado, reduzido e/ou simplificado. As situações de exercício analítico somente foram aplicadas quando se verificou um problema biomecânico associado a uma competência técnica. Como tal foram utilizadas situações de acordo com o objetivo que se perseguia, por exemplo, situações de superioridade numérica ou

de jogo reduzido mais perto do alvo, sempre que se pretendia promover a finalização ou permitir que o aluno tivesse mais tempo para decidir. Na matéria de basquetebol, foi também importante retirar alguns comportamentos como o drible, promovendo assim, a desmarcação, o condicionamento do comportamento dos defesas, por exemplo, não podendo os mesmos retirar a bola para que os atacantes conseguissem ter mais tempo para decidir e executar.

Em relação à operacionalização da 2.^a etapa, na matéria futebol, verificaram-se algumas dificuldades nomeadamente, na condução da bola, nas mudanças de direção e no respetivo enquadramento com o alvo. No caso do andebol a maior dificuldade por parte dos alunos encontrou-se na armação do braço, sendo este um aspeto crucial para a evolução e desenvolvimento do jogo. Durante o decorrer da 2.^a etapa, na matéria de andebol, realizei essencialmente situações de manuseamento da bola (passe curto, longo, receção, finalização em remate apoiado e/ou remate em salto) e posteriormente, utilizei situações de jogo com superioridade numérica expressiva, como o 3x1, 4x2, de forma a facilitar-lhes a ação ofensiva. Para os alunos n.º 104, 106, 110, 112, 117, 120 e 123, as tarefas tiveram um cariz mais complexo, optando assim, por situações de 2x2 e 3x3+GR, em campo reduzido (apêndice 4). Visto que os alunos anteriormente referidos apresentavam mais dificuldades nas matérias de futebol e andebol, durante a 2.^a etapa realizaram mais tarefas onde as mesmas matérias estavam presentes, de forma a colmatar algumas debilidades que no 10.º ano já deveriam estar resolvidas.

Na matéria de basquetebol optei sobretudo por situações de jogo reduzido 3x3, sendo esta a situação de referência mais utilizada, com o intuito de desenvolver aspetos relacionados com tomada de decisão, aquando do passe, drible, receção e aspetos essenciais, como o passe e corte na direção do cesto e a desmarcação. De forma a desenvolver estas competências, introduzi algumas condicionantes no jogo, nomeadamente a proibição de driblar, o treino do lançamento da passada descontextualizado, a introdução de jokers para potencializar o ataque. Assim, para os alunos mais aptos (n.º 101, 102, 104, 106, 107, 116, 117 e 123), as condicionantes de jogo preferencialmente utilizadas foram mais complexas, como por exemplo, a obrigação de cortar para o cesto e sair pelo lado contrário ou trazer a bola pelo corredor central. Na matéria basquetebol, um dos principais objetivos passou pela compreensão do jogo, essencialmente pelo facto, de o basquetebol ser um jogo de invasão, onde os alunos necessitam de invadir a área de defesa da equipa adversária de modo a marcarem pontos e evitarem que o adversário marque.

Nesse sentido, precisei de garantir que o domínio social estivesse presente, uma vez que a cooperação entre os alunos é fundamental para o desenvolvimento do nível de jogo. Ao nível do domínio tático foi importante que os alunos entendessem os princípios de jogo, as regras de ação, assim como, os processos de decisão. Ao longo das várias aulas lecionadas onde esteve presente a matéria de basquetebol, elaborei uma ficha de observação, onde se encontravam definidos vários aspetos que pretendia que os alunos entendessem e executassem, sendo que a mesma foi apresentada aos alunos no final da aula. Esta ficha, tinha como principal objetivo procurar que os alunos realizassem uma análise crítica relativamente ao seu desempenho no jogo, onde estavam presentes os vários critérios de avaliação, assentes em quatro parâmetros: Sempre (++); Nem Sempre (+); Raramente (-) e Nunca (--). Este tipo de informação sobre o desempenho dos alunos durante a realização do jogo formal, foi extremamente importante para mim, enquanto professor estagiário, uma vez que possibilitou uma melhoria significativa no ajuste do planeamento. Também os alunos beneficiaram com esta estratégia, pois através da análise dos critérios desenvolveram o seu processo de jogo, tornando-se mais fácil encontrar as debilidades, funcionando como um ajuste de autorregulação nas tarefas e atividades propostas.

De forma a desenvolver aquilo que referi anteriormente, os jogos reduzidos, por exemplo, 3x3 assumiram um papel determinante, uma vez que permitiu que os alunos tomassem decisões mais vezes, possibilitando o desenvolvimento ao nível da leitura de jogo. Procurei desenvolver o domínio técnico sobretudo em contexto de jogo, e em alguns casos através de situações analíticas, como por exemplo, o lançamento na passada. Os jogos condicionados foram também utilizados, uma vez permitiram trabalhar algumas dificuldades denotadas na AP, como por exemplo, a progressão no campo. Por conseguinte, uma das estratégias utilizadas foi a utilização do jogo reduzido 3x3 a meio campo, com a condicionante de não utilização do drible, procurando que os alunos realizassem mais desmarcações, bem como o passe e corte na direção do cesto. Com a tomada de opções estratégicas anteriormente referidas, pretendi criar uma interligação entre ataque e defesa, isto é, após a perda bola da equipa, procurar uma ação rápida de forma condicionar a saída da bola para o ataque rápido.

Em relação à matéria voleibol, um dos aspetos mais importantes que procurei desenvolver, relacionou-se com a diferenciação entre o jogo de cooperação 1+1 e o jogo de competição 2x2, visto ser muito importante que os alunos entendessem a necessidade de a bola estar mais tempo no ar, para que o jogo pudesse evoluir, dando a possibilidade a cada um

deles de contactar com a bola mais vezes. Numa fase inicial, o jogo de cooperação 1+1 e 2+2 assumiram-se como a referência para posteriormente progredir para as situações de jogo de 2x2. A procura constante de utilização dos três toques foi também uma das minhas preocupações durante o decorrer da 2.^a etapa. Os alunos mais aptos e que cumpriam o nível introdutório (n.º 110, 112, 118, 120, 121, 123 e 126), para além de continuarem a desenvolver as suas competências, sobretudo ao nível da distribuição, desenvolveram também aspetos relativos à procura do espaço livre para a colocação da bola e a finalização de cada jogada.

No processo de ensino-aprendizagem é fulcral que os alunos dominem as regras dos JDC, assim utilizei uma estratégia operacional, onde procurei que todos os alunos para além de desempenharem funções de jogador, também desempenhassem funções de árbitro. Assim, o desempenho destas funções levou a que os alunos compreendessem melhor o jogo, bem como as suas regras, indo de encontro com os resultados do estudo realizado por Ricardo (2005). Procurei que alguns dos alunos que apresentavam mais dúvidas em relação às regras de alguns dos JDC, ficassem mais tempo nesta função e em determinados momentos do jogo, na análise de lances mais difíceis de ajuizar, optava por interromper o jogo e analisar em conjunto com a turma sobre qual a decisão mais assertiva para o lance em questão. Esta estratégia operacional adotada verificou-se eficaz, no entanto, esta apresentou alguns constrangimentos no processo de ensino, uma vez que existia uma elevada correlação entre os alunos que apresentavam maiores dificuldades no reconhecimento das regras e regulamentos do jogo e uma menor aptidão para prática das matérias dos JDC.

Outra estratégia operacional que utilizada aquando da lecionação dos JDC foi a nomeação de capitães de equipa, como forma de promover a cooperação e a interação entre os alunos. Em algumas situações reunia somente com os capitães, no sentido fazer um balanço sobre o desempenho das equipas, procurando de seguida que estes falassem com os restantes alunos da equipa para corrigirem os aspetos críticos referenciados. Com o desempenho destas funções, por parte dos alunos, levou a que os mesmos evoluíssem e assumissem posturas de líderes democratas, dedicados e responsáveis pelas boas dinâmicas criadas nas aulas. Durante a 1.^a etapa realizei uma análise dos alunos que melhor poderiam desempenhar esta função, sendo que os mesmos foram selecionados tendo em conta alguns critérios, especialmente pela sua capacidade de transmissão de FB apropriados em relação aos erros de execução e também pela excelente capacidade comunicativa.

Na matéria de badminton, uma vez que maior parte dos alunos se encontrava no nível

introdutório, procurei que os alunos continuassem a desenvolver os aspetos técnicos como o serviço, clear, drive e lob. Posteriormente, o principal objetivo passou pelo desenvolvimento das questões relacionadas com a manutenção de uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, assim como o regresso à posição inicial após cada batimento. Todas estas questões foram trabalhadas através de jogos de cooperação de 1+1 e, em fases mais avançadas em situação de jogo 1x1.

Relativamente à matéria de ginástica e às suas especialidades, ficou claramente demonstrado através da AP, que a matéria de ginástica de solo era uma das matérias em que a turma na sua globalidade apresentava maiores dificuldades. Através da avaliação e análise da sequência gímnica, as habilidades do pino com saída em rolamento à frente e a roda demonstraram-se como aquelas em que existiam maiores debilidades técnicas. Numa fase inicial dei prevalência às situações mais analíticas e posteriormente, inseridas na respetiva sequência. Optei pela realização de várias estações com exercícios específicos, respeitando as progressões e as necessidades dos alunos através de ficha de apoio, adaptada às necessidades e debilidades definidas através das várias avaliações no decorrer da 1.^a e 2.^a etapas.

Na matéria de ginástica de aparelhos, a maior debilidade dos alunos encontrava-se no plinto, no plano longitudinal. Assim, a estratégia passou pela realização de várias situações de progressão como, por exemplo, exercícios 2 a 2 utilizando o salto ao eixo. Na ginástica acrobática, matéria onde os alunos se encontravam mais aptos e onde todos cumpriam o nível introdutório, o objetivo central passou pelo desenvolvimento das figuras mais complexas, realizando ajustes de carácter mais individual. Tal como refere Araújo (2004), no ensino da ginástica, a melhor ajuda que se pode dar aos alunos para eles atingirem os objetivos é contribuir para que eles desenvolvam as suas capacidades motoras que estão na base dos elementos gímnicos que se propõem aprender. Assim, deve-se dar ênfase à utilização de situações de aprendizagem pedagogicamente adequadas a cada aluno, utilizando situações de aprendizagem que respeitem rigorosamente os aspetos técnicos de cada elemento gímnico. É também necessário reunir as condições necessárias para precaver e evitar os acidentes e garantir a existência de ajudantes competentes.

Na matéria de dança, o objetivo passou pelo desenvolvimento das danças: saraquite e a rumba quadrada (nível elementar), tal como se encontra previsto no PCEF. A organização de aula predominante foi a massiva e também através a formação de grupos (pares). Numa fase inicial, ou seja, durante a 1.^a e 2.^a etapas dei prevalência aos grupos heterogéneos, procurado

que os alunos mais aptos ajudassem na melhoria da aprendizagem dos alunos menos aptos. Tendo em conta que os PCEF (2017) são pouco explícitos em relação aos critérios de avaliação e indicadores de observação, durante a lecionação da matéria de Dança procurei avaliar quatro indicadores: “tempo”, “espaço”, “corpo” e “dinâmica”. A matéria de dança foi um excelente desafio no decorrer do meu EP, destacando a ajuda da professora orientadora, Isabel Figueiredo, sobretudo nesta etapa. Sendo esta uma etapa decisiva para os alunos, algumas dificuldades que eu apresentava, nomeadamente em relação ao enquadramento com o ritmo da música e os respetivos passos característicos da própria dança. Assim, nesta etapa procurei junto da professora orientadora recolher mais informações sobre a matéria de dança, sobretudo ao nível do ritmo e o seu ajuste nos vários passos. A professora ensinou-me algumas estratégias a adotar em contexto de ensino, estratégias estas, que foram importantes para mim enquanto professor, permitindo a transmissão aos alunos de forma a melhorar as suas aprendizagens.

Na matéria de atletismo, onde avalei as seguintes especialidades: salto em comprimento, corrida de velocidade de 40 metros, corrida de estafetas e o lançamento com peso 3/4kg, o objetivo principal passou pelo desenvolvimento dos aspetos técnicos de base da matéria de Atletismo, como a colocação dos apoios, para a realização da corrida de balanço, bem como a posição de força no lançamento do peso. Na corrida de estafetas, a transmissão do testemunho com e sem contato visual foi um dos aspetos desenvolvidos na 2.^a e 3.^a etapas. Em relação à corrida de estafetas, denotou-se por parte dos alunos uma melhoria significativa no ritmo e velocidade de transmissão, após a realização de algumas formas jogadas que incidiram precisamente no momento da transmissão. Numa fase inicial os alunos encontravam-se completamente parados para realizar a transmissão, sendo que após três aulas foi possível observar melhorias significativas, no momento específico da transmissão na corrida de estafetas. Realçar ainda o empenho dos alunos nesta matéria, sendo ela uma matéria que depende única e exclusivamente da dinâmica de grupo, os alunos foram exemplares, refletindo-se na melhoria das suas aprendizagens.

No domínio da Aptidão Física as capacidades físicas, resistência aeróbia e a força muscular demonstraram-se como as mais débeis na maioria dos alunos, não esquecendo a flexibilidade dos membros inferiores. Todas estas debilidades encontraram-se devidamente enquadradas no PA, por a forma a que os alunos, por um lado se tornassem mais saudáveis e, por outro, que obtivessem um melhor desempenho nos respetivos testes da bateria de testes

FitEscola. Os alunos n.º 101, 119, 122 e 125 foram devidamente enquadrados, no sentido de poderem desenvolver as capacidades em que se encontravam mais débeis. Todos os alunos da turma tiveram uma prescrição de acordo com as suas necessidades, tendo por base a avaliação física inicial, onde ao longo das várias aulas, por exemplo, nos circuitos de condição física realizaram exercícios específicos, procurando assim desenvolver as várias capacidades físicas. Em termos das capacidades físicas, os alunos anteriormente referenciados apresentavam um défice mais denotado ao nível da aptidão muscular dos membros inferiores e superiores. A prescrição do exercício procurou incidir no aumento da força resistência dos alunos através da realização de um número elevado de repetições, com o aumento gradual do volume ao longo das etapas. Em termos de organização da aula, procurei que estes exercícios fossem realizados no início das aulas, após o aquecimento, por forma a evitar situações excessivas de fadiga, que colocassem em causa a intensidade e a técnica de execução dos exercícios.

Com o intuito de promover alterações mais denotadas ao nível das capacidades físicas, nomeadamente na capacidade força resistência, uma das estratégias que utilizadas centrou-se na elaboração de uma prescrição individualizada para que estes alunos pudessem realizar fora das aulas de EF (apêndice 18). Esta prescrição individualizada foi elaborada com o intuito de ser um trabalho complementar às aulas de EF, tendo em conta a avaliação nos vários parâmetros do teste do FitEscola e que os alunos realizaram duas vezes por semana, sendo realizado um ajuste semanalmente de acordo os feedbacks relatados pelos mesmos. As variáveis do treino como o volume, a intensidade e a densidade foram ajustadas ao longo 2.º, 3º e 4.º etapas.

No domínio dos Conhecimentos, em termos estruturais daquilo que se encontra definido no PCEF (2017), em termos de avaliação deste domínio os alunos realizaram no 1.º período um trabalho de grupo e a sua respetiva apresentação à turma sobre o tema “Aptidão Física e Saúde quais os fatores associados a um estilo de vida saudável?”, no 2.º período realizaram um trabalho sobre o tema “Barreiras Associadas à Prática de Atividade Física”. A realização dos trabalhos de grupo sobre os temas atrás referidos, teve uma importância tremenda, na medida que permitiu clarificar alguns conceitos que se apresentavam como confusos para a maior parte dos alunos e ajudando os mesmos a estruturarem o seu pensamento, na ligação íntima que a atividade física e a saúde apresentam.

Durante a realização da 2.ª etapa procurei realizar uma avaliação contínua, ao longo das várias UD, de forma a poder realizar alguns ajustamentos necessários ao longo do processo.

A realização das avaliações contínuas foram a base para suportar as decisões tomadas, podendo estas encontrarem-se mais adaptadas e ajustadas àquilo que é a realidade dos alunos do 10.ºD.

1.7. Objetivos operacionais, plano e balanço da 3.ª etapa

Na 3.ª etapa foi fundamental rever e consolidar as aprendizagens já efetuadas, permitindo-me avaliar o estado de consecução dos objetivos, definindo e ajustando os mesmos e quando necessário, reorganizar as atividades e a turma. No plano relacional entre professor e alunos verificou-se uma maior proximidade, que se assumiu como determinante, por um lado permitiu que alguns alunos exprimissem mais as suas capacidades e, por outro lado permitiu ter um conhecimento mais profundo sobre determinados alunos, sendo este aspeto determinante para o progresso dos mesmos.

Um aspeto determinante nesta 3.ª etapa, diz respeito ao ajustamento do planeamento, uma vez que existe um período de férias escolares onde a maior parte dos alunos não realiza atividade física de carácter contínuo e regular, como a que dispõem através das aulas de EF. Este tempo de paragem poderá representar, por um lado uma “quebra” das aprendizagens e por outro uma redução do desenvolvimento das principais capacidades físicas, como por exemplo, a resistência aeróbia e a força. Assim, como forma de avaliação e controlo da aptidão física dos alunos do 10.ºD, optei por realizar a bateria de testes do FitEscola, logo após o período de férias da Páscoa, correspondendo à quinta e última UD da 3.ª etapa, de forma a poder ter uma perceção mais válida, especialmente nos testes de aptidão aeróbia e muscular. Após a aplicação da bateria de testes do FitEscola, nos principais testes em que era importante perceber se teria havido algum decréscimo na aptidão aeróbia e muscular, verificou-se que maior parte dos alunos se encontrava num nível superior ou igual comparativamente com a última avaliação. Desta forma, o planeamento prescrito para este período de férias escolar acabou por ter um papel fundamental na manutenção e até um aumento no desenvolvimento das suas capacidades físicas.

Ao nível da leção da matéria de dança (rumba quadrada) existiu uma maior preocupação em proporcionar maiores tempos de aprendizagem juntamente com a música, ou seja, uma vez que os conhecimentos determinantes desta matéria foram desenvolvidos, sobretudo na 2.ª etapa, nesta 3.ª etapa procurei que os alunos desenvolvessem a coreografia

completa da dança. Uma estratégia utilizada na leção da matéria de dança, passou pela utilização da mesma música em todas as aulas, permitindo o desenvolvimento das competências dos alunos que apresentavam mais dificuldades, sobretudo no que se refere aos indicadores “tempo” e “ritmo”. Outra estratégia utilizada para estes alunos centrou-se na utilização dos mesmos pares durante as primeiras duas UD desta etapa, de forma a potenciar as aprendizagens destes alunos. Esta estratégia demonstrou muita efetividade, nomeadamente pelas correções realizadas por mim e especialmente pelas correções dos próprios alunos dentro de cada par. O facto de existir um maior conhecimento dos próprios alunos em relação às dificuldades de cada um, possibilitou um desenvolvimento mais sustentado das suas competências.

Na matéria de voleibol, sendo ela uma matéria prioritária e, de acordo com as respetivas avaliações e desenvolvimentos do processo de jogo, pela maioria dos alunos, procurei desenvolver o encadeamento das tarefas sucessivas, ou seja, a receção e o ataque à bola, a variabilidade das opções de ataque, através de estratégias visuais e comunicacionais, por forma a dificultar a receção da bola, por parte da equipa adversária. Nas ações sem bola procurei que os alunos, em situação de defesa, retomassem à sua zona do terreno de jogo para darem sequência à jogada. Os alunos identificados com maiores dificuldades utilizaram principalmente situações de jogo 2+2, com serviço por baixo, progredindo para situação de jogo 2x2 com serviço por baixo. Importa salientar que os alunos identificados com maiores debilidades técnicas e táticas apresentaram uma evolução muito interessante, sobretudo do ponto de vista posicional, algo que foi possível, muito em parte pela ação determinante dos colegas nas situações de cooperação 2+2. Realçar ainda que as questões técnicas tiveram uma progressão também ela relevante, uma vez que maior parte dos alunos menos aptos, integraram o núcleo de voleibol do DE. O facto da sua frequência semanal ter aumentado, em termos da prática, também a qualidade do professor especialista se tornou decisiva para a evolução dos alunos.

Ainda na matéria de voleibol, os alunos mais aptos desenvolveram sobretudo situações de jogo 3x3, sendo que em algumas situações de jogo, foram criadas condicionantes que procuraram resolver alguns dos aspetos mais críticos, como por exemplo, a aglomeração de alunos no momento do 1.º toque, verificando-se em algumas situações, uma incapacidade de diferenciação das funções que cada um deve desempenhar dentro do terreno de jogo. A inclusão da obrigatoriedade do 2.º toque por parte do jogador que se encontrava posição do

meio, mais próximo da rede, ou seja, o distribuidor foi uma das estratégias utilizadas com o intuito de desenvolvimento da dinâmica coletiva, sobretudo no estabelecimento das relações do espaço de jogo, sendo estas fundamentais para a evolução do próprio jogo. Nesta etapa, procurei também dar prioridade à utilização do regulamento formal e situações de jogo 4x4, dando ênfase aos aspetos relacionados com as coberturas ofensivas e defensivas, assim como à ocupação dos espaços vazios.

Nos jogos de invasão, como por exemplo, na matéria de futebol, continuei a optar por situações que proporcionassem superioridade numérica ao ataque, para assim poder dar mais tempo para decidir a quem apresentava maiores dificuldades e acima de tudo fomentar e aumentar o número de finalizações. Com os alunos mais aptos foi possível realizar situações de 4x4 onde, por exemplo, a equipa em posse de bola apresentava vantagem de o guarda redes poder avançar criando assim, uma situação de superioridade numérica no ataque.

Na matéria de basquetebol, sendo também esta uma matéria prioritária, foi possível desenvolver com os alunos mais aptos situações de jogo de 3x3, em campo reduzido com duas tabelas. O facto de ter na turma alunos federados na modalidade de basquetebol permitiu uma evolução muito mais rápida e sustentada dos alunos menos aptos, uma vez que em muitas situações, os alunos mais aptos assumiram um papel de cooperação e ao mesmo tempo “formativo”. Em determinados momentos foi pedido a esses alunos que explicassem o objetivo para a tomada de certas decisões, de forma a que os alunos menos aptos pudessem pensar e analisar o jogo de outra forma. Estes FB transmitidos pelos próprios colegas da turma são determinantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos menos aptos estiveram muito mais tempo inseridos em grupos heterogéneos, onde foi dada primazia acima de tudo às situações de superioridade no ataque, jogos reduzidos de 3x3, em campo reduzido com uma e duas tabelas, com condicionantes ao nível do drible, de forma a potenciar as desmarcações e o tempo para a tomada de decisão.

Na matéria de ginástica na especialidade da ginástica de solo foram utilizados preferencialmente exercícios analíticos e decomposições dos elementos gímnicos, procurando assim, garantir uma base de evolução e progressão para a realização da sequência nos vários níveis. Assim, para melhorar o pino, optei por realizar várias progressões do exercício de “prancha isométrica”, bem como o exercício “carrinho de mão”, que se assumem como fundamentais para desenvolvimento da força coordenativa. Outra estratégia adotada e que apresentou êxito na evolução dos alunos, diz respeito à decomposição das habilidades, no

sentido de promover uma aprendizagem mais estruturada em todas as fases do movimento. Com o intuito de desenvolvimento do pino de braços, dei prevalência à utilização do plinto, como forma de ajuda, procurando que os alunos iniciassem a habilidade com os membros superiores no solo e os membros superiores apoiados no plinto. Outro exercício também utilizado foi a subida aos espaldares e a manutenção da posição vertical, procurando que os alunos, de forma autónoma desenvolvessem habilidades para resolverem as suas dificuldades. Várias situações de aprendizagem foram planeadas e analisadas para que os alunos pudessem passar por várias tarefas, com graus de complexidade diferentes.

Na matéria de atletismo nas corridas de velocidade e nas estafetas, foram sobretudo utilizadas situações de competição, uma vez que os aspetos técnicos principais estavam dominados pela maior parte dos alunos. Alguns alunos menos aptos realizaram exercícios analíticos, como por exemplo, na partida, que corresponde à fase de aceleração. Tendo em conta a predominância metabólica e a especificidade associada esta matéria, a mesma foi abordada preferencialmente no início das aulas. Sempre que era utilizada uma situação de competição nesta matéria, o empenho dos alunos era tremendo, potenciando assim, o bom clima da aula. No lançamento do peso houve uma preocupação maior pelo desenvolvimento do lançamento partindo de uma posição lateral. Assim, os exercícios realizados incidiram sobretudo sobre a colocação frontal da anca e do peito antes da utilização do braço, bem como a finalização do lançamento com os dois apoios em contato com o solo, observando-se a extensão da perna esquerda. Referir que dentro dos dois critérios desenvolvidos nesta etapa, aquele que apresentou mais sucesso, traduzindo-se assim numa maior aquisição de competências dos alunos, foi o segundo critério, uma vez que a maioria dos alunos realizava com bastante frequência o final do lançamento sem se encontrar na posição correta, isto é, sem frontalizar a anca e o peito.

Relativamente à matéria de badminton, foram introduzidas mais situações de jogo de competição comparativamente com a etapa anterior, sendo que nesta matéria não se verificaram melhorias tão significativas, como por exemplo, na matéria de voleibol. Algumas justificações para esse sucedido, prendem-se com uma debilidade em termos de currículo desta matéria, nos vários ciclos de ensino, bem como pelo reduzido número de aulas destinadas para a lecionação da mesma.

Durante a realização da 3.^a etapa à semelhança da 2.^a etapa, continuei a realizar as avaliações contínuas, ao longo das várias UD, de forma a poder realizar alguns ajustamentos

necessários no processo de ensino. A realização das avaliações contínuas foram a base para suportar as decisões tomadas, podendo as mesmas encontrarem-se mais adaptadas e ajustadas à realidade dos alunos do 10.ºD.

1.8. Objetivos operacionais, plano e balanço da 4.ª etapa

A 4.ª etapa deve ser orientada para a melhoria e o aperfeiçoamento das várias habilidades, aproveitando para realizar uma revisão dos objetivos realizados nas outras etapas do ano, sendo também fundamental recuperar alguns alunos que possam estar “atrasados”, proporcionando-lhes assim, mais tempo de prática ou reformulando estratégias de ensino, oferecendo-lhes outras oportunidades. Esta é também uma etapa de avaliação formal e ao mesmo tempo de preparação dos alunos para o ano seguinte, onde podem ser introduzidos alguns conteúdos do próximo ano.

No que se refere à matéria de ginástica de solo os alunos tiveram a oportunidade de preparar e ajustar a sua sequência que foi proposta para avaliação. Assim, nesta etapa apenas foram gerados alguns ajustes face àquilo que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, por exemplo, algumas ligações entre os vários elementos gímnicos. A autonomia total nesta matéria foi bem notória, sendo que na última UD do ano letivo, os alunos realizaram a respetiva avaliação sumativa.

Nos JDC, em particular na matéria de voleibol, os alunos menos aptos desenvolveram situações de jogo 3x3 e algumas aulas situações de jogo 4x4. Os alunos mais aptos trabalharam, essencialmente situações de jogo de 4x4, em campo reduzido e, devido à qualidade de jogo evidenciada, em algumas aulas introduzi a situação de jogo formal 6x6. No entanto, verifica-se uma perda de qualidade bastante acentuada, aquando da realização da situação de jogo 6x6. A preferência para a situação de jogo 4x4, teve como principais objetivos: promover a deslocação para o ponto de queda da bola, na receção ao serviço, colocar a bola na posição três, desenvolver a dinâmica dos três toques e ocupação racional dos espaços. Sem dúvida que a matéria de voleibol foi a matéria onde se verificou uma maior evolução da maioria dos alunos da turma do 10.ºD. De referir que, sendo esta uma matéria prioritária apresentou um tempo total de prática superior, quando comparado com outras matérias. Também pelo facto de os alunos menos aptos realizarem um investimento em termos

de tempo de prática, fora do contexto de aula de EF, tornou-se um fator decisivo para a sua própria evolução, bem como dos restantes colegas da turma.

Na matéria de basquetebol, os alunos menos aptos realizaram preferencialmente situações de jogo 3x3, em campo reduzido com duas tabelas e os alunos mais aptos, situação de jogo formal 5x5, em campo de basquetebol com medidas oficiais. No grupo dos alunos menos aptos foi também possível verificar uma evolução considerável, sobretudo ao nível das desmarcações, estando presente uma lógica de interpretação do jogo, na sua globalidade. Também ao nível dos lançamentos na passada foi possível verificar uma grande evolução em termos técnicos, destacando os alunos mais aptos que assumiram um papel determinante, para a evolução dos alunos menos aptos. As marcações individuais, bem como as transições entre defesa-ataque e ataque-defesa sofreram alteações positivas e significativas, verificando-se uma melhor compreensão por parte de todos os intervenientes.

Na matéria de andebol, uma vez que não era uma matéria prioritária a frequência na sua lecionação foi mais reduzida, sendo que nesta etapa optei sobretudo pela realização de situações de jogo 5x5, dando ênfase aos aspetos relacionados com a ocupação racional do espaço, em termos de amplitude e profundidade.

Já no que respeita a matéria de futebol, os alunos menos aptos realizaram essencialmente situações de jogo 4x4, com guarda redes, em espaço amplo. Alguns alunos ainda apresentaram dificuldades, sendo elas sobretudo de maior caráter técnico, havendo a necessidade de continuarem a ser desenvolvidos através de exercícios mais analíticos. Os alunos mais aptos, apresentam um maior à vontade na situação de jogo 5x5, em campo de futsal, com as medidas oficiais. Algo que será importante para este grupo de alunos mais aptos desenvolverem no próximo ano, diz respeito às movimentações defensivas, nomeadamente na realização das marcações.

Um aspeto importante de salientar nesta etapa, diz respeito ao reduzido número de aulas que tive com a turma do 10.ºD, derivado de um problema que ocorreu em algumas das infraestruturas desportivas, o que impossibilitou a lecionação das aulas por períodos prolongados. Fazendo a contabilização do número de aulas ao longo do ano, é possível verificar que a turma do 10.ºD perdeu doze aulas, sendo este um aspeto negativo a salientar no processo do EP, pois colocou em causa algumas aprendizagens dos alunos, tendo em conta que o tempo de prática para as mesmas ficou bastante limitado. A turma do 10.ºD teve aulas

EF durante 15 dias, seguindo-se um período de interrupção de 15 dias. Esta questão criou limitações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo repercussões menos positivas no que se refere à organização e estruturação das aulas.

De forma a colmatar este problema para nós, enquanto professores estagiários em processo de formação, o núcleo de estágio propôs à professora orientadora, assegurar a lecionação enquanto professor estagiário de outra turma, durante o período de interrupção com as suas turmas (10.ºD e 11.ºC). Assim, optámos por escolher as turmas do mesmo ano de ensino, de forma a podermos manter algumas questões centrais, como por exemplo, o regime de opções no caso do 11.º ano.

A situação acima referida teve também um impacto negativo naquilo que se refere ao planeamento e avaliação no domínio da AF. Uma vez que o número de aulas nesta etapa foi muito reduzido, numa opção tomada em conjunto com a professora orientadora acabámos por não realizar os testes do FitEscola. A organização e o número de aulas necessárias para realizar todos os testes que compõem a bateria do FitEscola, foram algumas das justificações que estiveram na base desta decisão. Por outro lado, também o número reduzido de aulas indicaria poucas alterações em relação aos testes realizados na 3.ª etapa.

Em relação ao domínio dos Conhecimentos cada um dos grupos apresentou o seu trabalho sobre a temática: “Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações da prática de atividade física, relacionando-os com a evolução das sociedades”.

A apresentação e discussão dos trabalhos foi agendada para os dias em que não era possível utilizar as infraestruturas desportivas. O facto de a turma ter tido mais aulas teóricas, do que as previstas inicialmente, tendo em conta a envolvimento de toda a situação, foi possível realizar uma abordagem mais específica do tema em questão.

1.9. Balanço da área da Lecionação

De acordo com a realização do PA elaborado foram definidos vários objetivos a serem atingidos, por parte dos alunos do 10.ºD. A definição dos objetivos assume-se como uma ferramenta muito importante, que permite orientar os alunos e os professores naquilo que são

os conteúdos a abordar ao longo do ano, tendo em conta a AP. Os alunos, após a realização da AP, foram informados acerca dos objetivos pretendidos para cada uma das matérias.

A definição dos objetivos auxilia no processo de formação, funcionando como um meio de comunicação e um instrumento de orientação da ação do professor e do aluno. Para além da função em termos de orientação, esta situação permite uma maior objetividade no processo de avaliação do aluno. A existência de objetivos claramente definidos, possibilitou-me um controlo mais objetivo do desenvolvimento e resultados de aprendizagem dos vários alunos, assim como da turma na sua globalidade, dando-me oportunidade de rever e reformular alguns dos objetivos previamente definidos assegurando uma maior adequação e eficácia dos conteúdos.

Esta definição dos objetivos deve-nos indicar claramente um comportamento observável e avaliável, no final das várias aulas, UD, etapas e ano letivo. As condições e os critérios em que os objetivos são avaliados e reavaliados, carecem de um cuidado e atenção especial, uma vez que pretendemos retirar deles informações importantes para o reajustamento do PA. Numa fase inicial os objetivos operacionais definidos não se apresentavam todos como mensuráveis, facto este que me levou a redefinir os mesmos, visto que um objetivo deverá descrever uma ação/ atividade observável. A formulação dos critérios de êxito permitiram-me, a mim e aos alunos fornecer indicações precisas quanto às características das aprendizagens que se prendiam ver desenvolvidas e sobretudo, adequar as competências exigidas aos alunos, evitando que as mesmas se tornassem superiores ou inferiores às suas expectativas ou que não correspondessem às aprendizagens definidas, possibilitando assim, uma avaliação mais objetiva.

Desta forma foram definidos três objetivos na área da leção, tendo sempre por base todo o processo de avaliação inicial. O primeiro objetivo relacionou-se com as aprendizagens das matérias de voleibol e basquetebol, uma vez que estas matérias foram definidas como prioritárias, tendo em conta a AP, defini como objetivo: “Promover aprendizagens que garantissem pelo menos o alcance do nível introdutório nas matérias de voleibol e basquetebol de todos os alunos”. Este objetivo foi traçado com o intuito de garantir o sucesso mínimo das aprendizagens, desenvolvendo as competências dos alunos.

Na matéria de voleibol foi possível cumprir o objetivo uma vez que todos os alunos alcançaram pelo menos nível introdutório. A concretização deste objetivo deveu-se a inúmeros fatores, nomeadamente pelo tempo de prática dedicado à leção desta matéria,

pela dedicação e motivação por parte de todos os alunos, assim como pela excelente adequação que realizei ao nível das progressões metodológicas conseguida pelo investimento pessoal e pela intervenção no núcleo de voleibol do DE. Por outro lado, na matéria de basquetebol não foi possível cumprir o objetivo definido, apesar do elevado tempo de prática dedicado à leção desta matéria. O nível inicial dos alunos nesta matéria encontrava-se inferior quando comparado com a matéria de voleibol, sendo este um aspeto importante de referir. Por outro lado, verificou-se também um menor empenho por parte dos alunos aquando da presença desta matéria nas aulas de EF.

Salientar ainda o impacto positivo que as situações de jogo reduzido permitiram no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem destas duas matérias. A utilização desta estratégia permitiu em grande medida uma maior participação dos alunos, verificando-se reduzidas situações de passividade, possibilitando uma elevada frequência de contactos com a bola. As situações de jogo reduzido apresentam como resultado uma maior simplificação do jogo, aumentando também o grau de sucesso no cumprimento das ações de jogo, sejam elas ofensivas ou defensivas (Bastos, et al., 2008).

O segundo objetivo definido foi: “Promover aprendizagens que garantam o alcance do nível elementar na matéria de ginástica acrobática no final deste ano letivo”. O critério de êxito definido para este objetivo passava por todos os alunos da turma atingirem o nível elementar, na matéria de ginástica acrobática. Ora este objetivo não foi conseguido, originário essencialmente pela ausência da aluna n.º 108, na maior parte das aulas, durante o final do 2.º e 3.º períodos. Uma vez que o cumprimento do nível elementar na matéria de ginástica acrobática pressupõe a realização de uma coreografia musicada, realizada a pares ou em grupo, e a aluna anteriormente referida não esteve presente na maior parte das aulas, impossibilitou que este objetivo fosse cumprido na sua totalidade. Não obstante, gostaria de salientar que a inclusão dos alunos n.º 109, 116 e 122 em grupos heterógenos, possibilitou aos mesmos evoluírem consideravelmente ao longo do ano letivo.

O terceiro e último objetivo definido centrou-se no domínio da Aptidão Física, intitulado-se por: “Garantir que todos os alunos se encontram dentro da zona saudável no teste de vai vaivém”. Este objetivo apresentava uma correlação alta com a saúde, procurando assim, garantir que houvesse um maior investimento nesta questão fulcral, preconizada nos PNEF (1989). Uma aptidão aeróbia elevada durante a infância e a adolescência relaciona-se com um menor risco de doenças cardiometabólicas, obesidade, diabetes e outros problemas

de saúde, durante todo o ciclo de vida. Assim, como estratégia, promovi aumentos significativos em tarefas e exercícios que envolvessem uma maior utilização do sistema cardiorrespiratório. O objetivo não incluiu dois alunos da turma, uma vez que estes apresentavam algumas limitações que condicionavam o sucesso deste objetivo, sendo eles o excesso de peso ($IMC \geq 25$) e uma patologia inflamatória das vias respiratórias (asma). Foram concedidas algumas recomendações para estes dois alunos em termos de prescrição de exercício de forma a poderem realizar fora do contexto das aulas de EF.

No decorrer das aulas de EF, uma das estratégias utilizadas para a concretização deste objetivo, passou pela inclusão de estações específicas para o desenvolvimento da capacidade aeróbia. Por exemplo, quando optava pela organização das aulas por estações, onde estava inserida uma estação de condição física, procurava incluir exercícios onde fossem estimulados os grandes grupos musculares com intensidades entre os 70% e os 85% da FCM, medido através da frequência cardíaca. Para além disso, importa referir que esse desenvolvimento foi também ele conseguido pelo aumento da intensidade, durante os JDC, especialmente nas situações de jogo reduzido. Tal como refere Bastos, et al., (2008), nas situações de jogo reduzidas existe uma redução do número de alunos e do espaço de jogo, tendo uma influência significativa no aumento do número de solicitações técnico-táticas e energético funcionais. Assim, estas situações de jogo reduzido ajudaram a cumprir o objetivo estabelecido, uma vez que permitiu um maior desenvolvimento das capacidades físicas, maior volume (distância percorrida) e maior intensidade (solicitação cardiovascular e metabólica). Uma vez que os dois alunos para além das aulas de EF realizaram também um trabalho específico fora das mesmas, levou a que todos os alunos do 10.ºD estivessem aptos no teste vaivém.

No decorrer do EP, a definição e o cumprimento de grande parte dos objetivos estabelecidos, ajudou-me a crescer como professor e ao mesmo tempo, possibilitaram-me desenvolvimento de estratégias e competências cruciais no reajustamento do PA.

Avaliação Prognóstica (AP)/ Avaliação Final (AF)																				
Alunos / Matérias	Basquetebol		Voleibol		Andebol		Futebol		Solo Ginástica de		Aparelhos Ginástica de		Acrobática Ginástica		Atletismo		Dança		Badminton	
	AP	AF	AP	AF	AP	AF	AP	AF	AP	AF	AP	AF	AP	AF	AP	AF	AP	AF	AP	AF
101	I	I	I	PE	I	PE	I	I	PI	I	I	I	E	E	I	PE	PI	I	I	PE
102	PI	I	PI	I	I	I	I	PE	PI	I	PI	I	E	E	PI	I	I	I	I	PE
103	PI	I	I	PE	PI	I	I	I	I	PE	I	PE	PE	E	I	I	I	I	PI	I
104	E	PA	E	PA	E	E	E	PA	I	E	PE	E	E	PA	E	E	PI	I	I	I
105	PI	I	NI	PI	PE	E	I	PE	PI	I	PE	E	PE	E	PI	I	PE	E	PI	I
106	E	A	PE	E	I	PE	E	PA	PI	I	PE	E	E	E	E	PA	I	I	I	PE
107	PI	PI	PI	I	PI	I	I	PE	PI	I	PE	PE	E	E	E	E	PE	E	I	E
108	PI	PI	PI	I	I	I	E	E	PE	E	E	E	E	E	I	PE	I	PE	PI	I
109	I	I	I	PE	PI	PE	I	I	I	E	I	PE	I	PE	PE	PE	PI	I	I	PE
110	PE	PA	E	PA	E	E	E	PA	E	E	E	E	PA	PA	PA	A	I	I	E	E
111	PI	I	PI	I	I	I	PA	PA	NI	PI	I	PE	E	E	I	PE	I	PE	I	I
112	I	I	E	PA	PE	E	E	E	I	PE	E	E	E	E	E	E	PI	I	PE	E
113	NI	PI	PI	I	I	I	I	PE	I	E	E	PA	E	E	I	PE	I	PE	I	E
114	NI	I	I	I	PI	I	PI	I	I	E	I	I	E	PA	I	I	I	E	I	PE
115	PI	PI	PI	I	I	PE	PE	E	PI	I	PE	E	I	PE	PE	E	I	I	PE	E
116	I	I	I	PE	I	I	E	PA	NI	PI	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	PE
117	PI	PI	PI	I	PE	PE	PE	E	PI	I	PE	E	E	E	PI	I	PE	E	I	I
118	I	I	I	E	E	E	E	E	PI	I	PE	E	E	E	PI	I	PE	PE	I	I
119	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	PE	I	PE	I	PE	I	I
120	I	I	E	PA	E	PA	E	PA	PI	I	E	E	I	I	E	E	I	I	PE	E
121	I	PI	E	PA	PE	PA	E	E	PI	I	E	E	E	E	E	E	I	I	PE	E
122	NI	PI	NI	I	NI	PI	NI	PI	NI	PI	PI	I	PI	I	NI	PI	I	PE	NI	I
123	I	PE	PE	E	E	E	PA	A	E	PA	E	PA	PA	PA	PA	A	PE	E	E	E
124	PI	PI	PI	PE	I	I	E	PA	PI	I	I	PE	I	E	I	PE	I	I	PI	I
125	I	PE	PI	I	I	PE	I	PE	PE	PA	I	E	I	PE	I	I	I	PE	I	I
126	PE	E	PE	E	PE	E	I	PE	PE	E	I	E	E	E	PE	PE	PI	I	PE	E

Quadro 4 - Comparação da avaliação obtida no domínio das Atividades Físicas entre o término da 1.^a e da 4.^a etapa.

Legenda: **AI:** Avaliação Inicial **AF:** Avaliação Final (3.º Período) **NI:** Não Introdutório **PI:** Parte Introdutório **I:** Introdutório **PE:** Parte Elementar **E:** Elementar **PA:** Parte Avançado **A:** Avançado

2. Direção de turma

“O Diretor de Turma é o eixo em torno do qual gira a relação educativa.”

(Marques, 2002)

2.1 Panorama Geral da Direção de Turma na ESP

O Diretor de Turma (DT), assume-se como a figura de gestão intermédia da escola e como o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, manutenção, orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais (Marques, 2002). Assim, constitui-se como um eixo em torno do qual giram as relações educativas, através de um contributo importante para o estabelecimento da ligação entre os diversos intervenientes, especialmente entre os alunos, a turma, os professores da turma, os pais, os órgãos de gestão da escola e a comunidade envolvente.

Tal como argumenta Alho e Nunes (2009), o DT:

“Pela posição que ocupa e pelas funções que lhe são atribuídas pode considerar-se que o director de turma é um elemento chave na relação educativa pois a sua acção desenvolve-se junto de todos os nela estão envolvidos, alunos, professores, pais, funcionários e estruturas de orientação educativa, constituindo um elo de ligação entre todos. Relativamente à relação escola-família, o director de turma ocupa uma posição privilegiada pois é ele o elemento que faz a “ponte” entre as duas instituições, destacando-se como elemento integrador das influências da escola e da família.” (Alho & Nunes, 2009, p. 151)

O DT, apresenta uma importância fundamental, nomeadamente na relação com os vários intervenientes que constituem a comunidade educativa. Tal como afirma a autora Torres, “o papel do Diretor de Turma é cada vez mais determinante na organização escolar pela sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam em cada comunidade educativa” (Torres, 2007, p. 4). Esta ponte de ligação referida pela autora citada anteriormente, representa uma das minhas preocupações no desenvolvimento dos projetos de direção de turma do 10.ºD (apêndice 6).

De acordo com Marques (2002), o diretor de turma não se pode limitar somente à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes. Deve intervir

na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola.

Aos diretores de turma são atribuídos dois tipos de competências: promover e maximizar a articulação entre outros professores da turma, alunos e encarregados de educação e ser responsável por promover a participação destes nas atividades desenvolvidas (Zenhas, 2006).

Enquanto professor estagiário, onde assumi um papel de professor coadjuvante do DT, procurei desde início, assumir um papel de liderança, de modo a conduzir eficazmente o processo educativo dos alunos do 10.ºD, bem como coadjuvar na preparação das reuniões com os EE e dos respetivos conselhos de turma. Estas exigências requerem uma formação e preparação específica.

Neste entendimento, o investimento que procurei fazer nesta área, teve como objetivo obter mais formação específica, especialmente nas funções do DT. Através das várias reuniões com o DT, a professora Ana Alvarenga, um dos primeiros passos dados, foi no sentido, de perceber quais as principais funções do DT, essencialmente no que refere à legislação em vigor. Segundo o Diário da República (DR) nº 10/99 de 21 de julho, este atribui três tipos de funções ao DT, as administrativas, as pedagógicas e as disciplinares, tendo o mesmo um papel ativo nessas mesmas três funções. As funções administrativas dizem respeito à elaboração do processo individual dos alunos e respetiva apresentação ao coordenador dos DT, até 20 de junho de cada ano letivo, de um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano. Pelas funções pedagógicas entende-se a criação de condições e a elaboração de estratégias para realizar atividades interdisciplinares; coordenar o processo de avaliação sumativa e formativa, garantindo o seu carácter globalizante e integrador; a coordenação dos planos de recuperação, bem como a elaboração dos planos de estudo, no caso de retenção, e a proposta de medidas de apoio educativo e respetiva avaliação. As funções disciplinares, aquelas em que os alunos mais frequentemente atribuem aos DT (Alho & Nunes, 2009), referem-se à apreciação e gestão de ocorrências de indisciplina.

O DT, deverá ter em consideração todos os agentes educativos e as suas perspetivas para tomar as suas decisões, o que por vezes dificulta a sua ação. Como podemos observar na legislação apresentada anteriormente, são inúmeras as funções do DT, que ultrapassam a simples gestão de ocorrências de indisciplina, bem como a simples tarefa de análise estatística das classificações da turma. Este processo de análise e reflexão sobre as funções do DT foram essenciais, potenciando e sustentando a elaboração do meu projeto.

Também através da análise do PE do AEPM é perceptível verificar a importância do DT, sobretudo na capacidade que este representa para a ajuda e tomada de decisão dos órgãos superiores.

Um dos pontos fracos apresentados no PE do AEPM, prende-se com a fraca articulação e comunicação entre os vários elementos pertencentes à comunidade escolar. Segundo Torres, o cargo de DT é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma, bem como no estabelecimento da coadjuvação entre a escola e a família. A autora acrescenta ainda que “é um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação e de relacionamento interpessoal, entre outras” (Torres, 2007, p. 56). Desde de início que foi perceptível que não existia uma ligação forte entre os EE e a escola, podendo isso ser constatado através da primeira reunião de EE do ano, onde o número de EE não ultrapassou os 15% do número total de alunos da turma. Este afastamento entre os vários elementos da comunidade escolar causou-me alguma intriga e levou-me a pensar num projeto de direção de turma que pudesse colmatar ou reduzir este problema identificado na caracterização inicial de escola.

No início do ano letivo, a coordenadora dos DT realiza uma reunião com todos os diretores de turma, existindo a possibilidade de rever algumas questões de caráter mais burocrático, mas acima de tudo de abordar e refletir sobre algumas debilidades detetadas nos anos anteriores, de forma a permitir debater e encontrar soluções para as mesmas. A coordenadora assume um papel decisivo, uma vez que recolhe as análises e testemunhos dos vários DT, ao longo do ano letivo, com o principal objetivo de perceber algumas preocupações dos EE e que poderão ser pertinentes para a realização de uma análise mais profunda.

Em síntese, gostava de realçar por um lado, a importância que é atribuída ao DT, por parte da direção da ESP, e por outro lado, referenciar que existe uma acrescida preocupação pela maioria dos DT, em cingirem suas funções de DT à análise e tratamento de dados estatísticos em relação à sua turma, esquecendo aspetos determinantes, como são exemplo disso, a gestão do processo de desenvolvimento do currículo, a introdução de inovações curriculares, a proposta de projetos de índole curricular, bem como a construção de um plano de ação para a turma com vista à resolução dos problemas dos.

2.2. Caracterização da turma

A turma que me ficou atribuída para a coadjuvação pertencia ao 10.º ano de escolaridade, estando enquadrada na área socioeconómica. De forma a proceder à caracterização da turma 10.ºD, optei por recolher várias informações através de um questionário, distribuído na primeira reunião de EE, assim como através dos processos dos alunos e de um estudo socioeconómico realizado pelo AEPM, no ano letivo 2017-18.

Uma vez que o 10.º ano representa uma mudança de ciclo, isto significa que nem todos os alunos frequentavam a ESP, assim sendo, dos vinte seis alunos que compõem a turma, catorze já frequentavam a ESP e doze alunos que se vieram de outros estabelecimentos de ensino. Em relação à questão anteriormente abordada, importa salientar que o facto de praticamente metade dos alunos não frequentar a ESP durante o 2.º e 3.º ciclos, exigiu uma maior atenção para com estes, especialmente ao nível do funcionamento de alguns órgãos administrativos e também à sua adaptação e integração no “novo” espaço escolar.

Para além das várias questões já referidas, os alunos iniciaram um novo ciclo no seu currículo académico, onde questões como a avaliação e até mesmo a especialização em termos da área de estudo, representam uma mudança que teve de ser devidamente acompanhada. Numa fase inicial e de forma mais próxima, sendo que esta situação foi contemplada nos projetos de direção de turma. Quanto aos apoios da Ação Social Escolar, a turma era constituída por alguns alunos com escalão A e escalão B, nomeadamente, quatro alunos com escalão A e três com escalão B. Referir que não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais (NEE).

Relativamente às dificuldades dos alunos, estes apontavam a disciplina de matemática como a disciplina mais difícil. Quanto aos hábitos de estudo, a esmagadora maioria dos alunos, referia estudar sozinho e apenas dois alunos referiram que tinham hábitos de estudar acompanhados por colegas. Os professores das várias disciplinas que compõem o currículo do 10.º ano da área das ciências socioeconómicas, referiram que a turma apresentava muitos comportamentos desviantes da tarefa, com uma produção baixa em relação ao ciclo de aprendizagem em questão, e especificamente apresentavam-se na sua maioria com poucas bases relativamente à disciplina de matemática.

Referir ainda que tal como se encontra descrito no PE do AEPM, a ESP procurava investir em mecanismos de superação de dificuldades dos seus alunos, de acordo com os recursos disponibilizados, através de apoios, tutorias, oficinas e clubes. Os apoios

constituíram-se como uma forma eficaz para a resolução de grande parte dos problemas verificados na disciplina de matemática. Salientar que estes apoios eram também frequentados pelos alunos com boas classificações à disciplina de matemática, o que se demonstrou decisivo para o trabalho de cooperação realizado a pares. Assim, a professora de matemática organizava pequenos grupos de trabalho, onde em cada um desses grupos encontrava-se pelo menos um aluno com boas competências na disciplina em questão, ou seja, com uma classificação igual ou superior a quinze valores. Esta estratégia adotada pela professora promoveu um excelente trabalho cooperativo tendo um impacto positivo no desempenho dos alunos com mais dificuldades. Uma das preocupações da professora passou pela rotatividade entre os vários grupos, dos alunos mais aptos à disciplina procurando assim, que os alunos menos aptos pudessem usufruir de diferentes formas de ensino/ explicação em relação aos mesmos conteúdos, sendo este fator decisivo no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Projetos de Direção de Turma

A elaboração do projeto de direção de turma, assumiu-se como um ponto alto do EP, permitindo-me desenvolver inúmeras competências, em grande parte potenciadas pelo trabalho colaborativo com o diretor de turma, a professora Ana Alvarenga. O desenho do projeto de direção de turma, apresentava na sua génese toda a caracterização inicial realizada, quer da turma do 10.ºD, quer dos vários elementos da comunidade escolar como, por exemplo, dos EE através de uma reflexão do PE, onde foi realizada uma análise SWOT e que inclui algumas debilidades na relação estabelecida entre os EE e a escola.

Após a caracterização inicial e avaliação prognóstica realizada à turma do 10.ºD, possibilitou enquadrar os três objetivos definidos, nomeadamente: 1.º “Promover articulação entre a tríade: alunos, pais e professores”; 2.º “Melhorar o comportamento dos alunos nas várias disciplinas”; 3.º “Orientar vocacionalmente para o Ensino Superior”. Em relação ao primeiro objetivo, este foi desenvolvido tendo por base, a identificação de um dos principais problemas com que me deparei no meio escolar e que está intimamente relacionado com a falta de interligação entre os vários elementos que compõem a comunidade escolar. As várias aprendizagens dos alunos, nos mais variados contextos e áreas que a escola proporciona, são muitas das vezes zonas obscuras do conhecimento por parte dos EE. Com a definição deste objetivo, pretendi potenciar uma ponte entre os principais intervenientes, possibilitando uma

demonstração de muitas atividades e eventos que se realizaram na ESP.

A partir do 2.º período, foram desenvolvidas mensalmente *newsletters* (apêndice 14), com os momentos mais marcantes para os alunos, nas várias áreas que compõem a comunidade escolar. Toda esta informação foi posteriormente compilada e enviada aos EE através do correio eletrónico. Este projeto foi sem dúvida um desafio para os alunos e para mim, dando a oportunidade de apresentar aos pais as várias atividades e projetos que a escola organiza. Por exemplo, aquando a realização do torneio TriBola, os EE tiveram a oportunidade de perceber a caracterização e organização do mesmo, evidenciando o impacto que este assume no contexto escolar. Sendo que o êxito deste objetivo estava sobretudo dependente do conhecimento, por parte dos EE, das várias atividades e eventos ao longo do ano letivo, posso afirmar que o objetivo definido foi cumprido na sua totalidade. No entanto, aponto um aspeto menos positivo, o facto deste objetivo ter sido desenvolvido apenas na 2.ª, 3.ª e 4ª etapas, sendo que teria sido mais interessante que o mesmo tivesse sido desenvolvido em todas as etapas que compõem o ano letivo. Penso que este projeto terá todo o sentido de vir a ser desenvolvido nos próximos anos letivos, até ao final do secundário, refletindo um percurso com os momentos mais marcantes na vida dos alunos.

O segundo objetivo envolveu o comportamento dos alunos nas várias disciplinas, uma vez que o mesmo foi referenciado por inúmeras vezes, nas reuniões de conselho de turma, tendo um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Visto ser uma questão prioritária foi necessário elaborar uma estratégia operacional que permitisse melhorar o clima das aulas e acima de tudo que os alunos entendessem que esta alteração dependia, essencialmente de uma mudança que envolvesse todo o grupo de alunos da turma. A estratégia operacional desenvolvida, procurou envolver os alunos num processo de auto e heteroavaliação, em relação ao seu comportamento de forma diária. Assim, elaborei uma grelha de registo diário do comportamento da turma (apêndice 7), onde em cada dia, após o término das aulas, um aluno realizava uma avaliação do comportamento da turma durante esse mesmo dia. A avaliação do comportamento encontrava-se enquadrada numa escala de quatro níveis: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. O aluno responsável pela avaliação também poderia colocar algumas observações relativas a situações de carácter mais específico. Esta estratégia procurou, que os alunos, ao realizarem a avaliação, pudessem ter uma maior consciência sobre o comportamento da turma e assim, gerar uma dinâmica de turma, no sentido de todos trabalharem para cumprirem com as normas estipuladas.

Por outro lado, o facto de os alunos serem avaliadores e avaliados ao mesmo tempo, estimulou a sua perceção perante as questões comportamentais. Fazendo um balanço deste objetivo estabelecido e observando o critério de êxito definido, posso afirmar que o mesmo foi cumprido com sucesso, uma vez que os vários professores referiram as melhorias no comportamento dos alunos, nas várias seis reuniões realizadas ao longo do 2.º e 3.º períodos. Não obstante, penso que o tipo de estratégia utilizada foi importante numa fase inicial, como forma de “sensibilização”, sendo que numa fase mais avançada, esse impacto foi-se esbatendo, sendo que o comportamento se manteve enquadrado com as normas e regras estabelecidas no regulamento.

Por fim, o terceiro objetivo centrou-se num aspeto decisivo e determinante na vida dos alunos, essencialmente nos alunos que frequentavam o ensino secundário, como é o caso dos alunos da turma do 10.ºD. Uma vez que os alunos se encontravam no primeiro ano do ensino secundário, este apresenta-se como um ano fundamental, acima de tudo pela transição do tipo de ensino, bem como pela maior especialização na área científica e que posteriormente os alunos poderão ingressar no ensino superior. Aproveitando os grupos já definidos para a realização do primeiro objetivo, cada grupo realizou uma pesquisa sobre as características dos vários cursos que os alunos pretendem seguir, como por exemplo, os requisitos de acesso, a composição curricular e as saídas profissionais. Após essa pesquisa, os vários grupos apresentaram os resultados das suas pesquisas à turma, criando-se um debate, procurando assim, responder a algumas das dúvidas que os alunos tinham, possibilitando desta forma a organização do seu percurso escolar, organizando a fase de preparação e a respetiva candidatura ao curso pretendido.

Os balanços realizados e sustentados pelas pesquisas realizadas ao longo dos meses, permitiu também, que os alunos comesçassem a definir área que pretendem seguir no futuro académico. Este projeto foi bem-recebido por parte dos alunos, sendo que os mesmos se demonstraram motivados para o desenvolvimento e debate dos temas apresentados. Neste âmbito, o facto de ainda ser aluno do ensino superior e de, por exemplo, possuir um conhecimento mais detalhado ao nível do processo de candidatura, foi possível enriquecer os debates e análises realizados. Como proposta futura, apresentei à turma e ao DT, um projeto que visa a realização de visitas de estudo às várias instituições do ensino superior, que apresentam uma relação mais íntima com a área das ciências socioeconómicas, permitindo aos alunos um conhecimento mais profundo e próximo da realidade de ensino e desta forma, poderem contactar com alunos, trocando impressões e pedindo alguns conselhos.

2.4. Saída de Campo

A saída de campo do núcleo de estágio da ESP realizou-se no dia 24 de abril, das 8:30h às 13:30h, no Parque das Nações, com as turmas do 10.ºD e 11.ºC, da área das ciências socioeconómicas. No acompanhamento dos alunos durante a atividade estiveram presentes nove alunos do Curso Profissional de Desporto, quatro professores do conselho de turma do 10.ºD e 11.ºC, incluindo os dois diretores de turma, bem como duas professoras de EF.

Esta atividade apresentou uma enorme importância para os professores estagiários, enquanto organizadores, assim como para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. As aprendizagens geradas refletem-se não só ao nível das matérias que compõem o currículo do 10.º e 11.º anos, como também no desenvolvimento das competências sociais, que se assumem como peça chave no processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização da saída de campo existiram aspetos cruciais que foram tidos em conta, sobretudo na fase de projeto e planeamento, relacionando-se alguns deles com a calendarização da atividade. Assim, a data escolhida para a realização desta atividade assentou em três premissas fundamentais. A primeira premissa prendeu-se com a procura de aumentar a probabilidade de ter boas condições climáticas no dia da atividade planeando assim, a atividade para a estação da primavera. Como segunda premissa, procurámos que a saída de campo não coincidissem com datas próximas das avaliações escolares. Dado que a atividade foi programada com relativa antecedência, tendo sido projetada para o início do 3.º período, conseguimos assegurar que nessa semana não existisse qualquer tipo de avaliação em ambas as turmas. Por fim, a terceira premissa teve por base a ausência de custos para os alunos e para a ESP, de forma a que não existisse nenhum impedimento ao nível financeiro que levasse à ausência de algum aluno na atividade em questão.

O planeamento prévio permitiu-nos garantir grande parte do sucesso desta atividade, como é exemplo disso, a reunião com os EE, onde estes foram informados sobre os objetivos, a estrutura e a organização da atividade. Desta forma, foi possível esclarecer atempadamente algumas dúvidas que os EE e os alunos tinham, levando a que um maior número de alunos estivesse envolvido ativamente na atividade. Também no que se refere ao planeamento é importante realçar a colaboração prévia por parte da professora Isabel Figueiredo, nomeadamente ao nível da organização das várias dinâmicas inseridas na saída de campo. Por exemplo, a professora Isabel Figueiredo orientou-nos na gestão da pontuação em cada uma das estações, com o intuito de uniformizar esse processo no decorrer de toda a atividade.

Para além do trabalho colaborativo com a professora orientadora de escola, foi também possível gerar uma dinâmica muito enriquecedora junto da professora que leciona a disciplina de economia em ambas as turmas. De forma a estimularmos o trabalho multidisciplinar que deve acontecer entre os vários elementos que compõem a comunidade escolar, sobretudo neste tipo de atividades, decidimos envolver a professora de economia na atividade, quer durante a fase de preparação, quer durante a realização da mesma.

Na fase do planeamento, a professora que leciona a disciplina de economia, cooperou na elaboração das perguntas que se encontravam inseridas nos enigmas. Estas perguntas relacionavam-se com alguns conteúdos programáticos do currículo do 10.º e 11.º anos da disciplina de economia A. Durante o decorrer da atividade, a professora de Economia, realizou as perguntas relativas aos enigmas, o que se tornou interessante, pelo facto dos próprios debates que ocorreram na realização dos enigmas, promoverem aprendizagens e a consolidação de alguns desses conteúdos programáticos. Esta promoção das aprendizagens verificou-se mais interessante pelo facto de cada equipa ter alunos do 10.º e 11.º anos permitindo um maior trabalho de cooperação. Esta opção na formação das equipas procurou promover um maior contato e troca de experiências entre os alunos das duas turmas. Tal como refere Burt (1998), as atividades que envolvem a prática de AF em que existe algum tipo de dependência, são potenciadoras de comportamentos sociais positivos como a cooperação, a empatia e ainda a responsabilidade.

A realização desta atividade permitiu colmatar algumas das lacunas mais denotadas por parte dos alunos, em relação às matérias da área de atividades de exploração da natureza, nomeadamente a orientação e a escalada. Esta oportunidade de os alunos poderem ter uma maior contato com algumas destas matérias, bem como o fortalecimento dos aspetos de carácter mais cooperativo permitiu-nos ir ao encontro de alguns dos objetivos gerais e de algumas finalidades da disciplina de EF (Bom, et al., 1989). Com a realização desta atividade foi possível desenvolvermos um dos princípios a concretizar e que se encontra definido do PE do AEPM, especialmente a promoção de atividades que visam o contacto com a natureza e a oferta de atividades que proporcionem aos alunos o seu desenvolvimento integral nas diversas áreas, na perspectiva de fomentar a entreaajuda.

No seu compito geral a saída de campo decorreu sem qualquer tipo de problema, quer ao nível organizativo, assim como naquilo que se refere à participação e interesse demonstrado por parte dos alunos. Durante o decorrer da atividade, bem como no final da mesma,

procurámos recolher o FB dos alunos, em relação à organização e estruturação da atividade, por forma a podermos elaborar um balanço reflexivo e crítico sobre os aspetos mais realçados por parte destes. Por exemplo, a maioria dos alunos referiu que a atividade foi de encontro com as suas expectativas, mas que gostariam que a mesma tivesse uma maior duração, ou seja, que fosse realizada durante o período da manhã e da tarde. Este balanço no final da atividade tornou-se muito importante para nós, enquanto professores estagiários, no sentido de nos proporcionar uma aprendizagem permanente e que irá ter um impacto positivo, numa futura organização de uma atividade deste género.

No seu essencial, a saída de campo promoveu um maior fortalecimento em alguns dos aspetos sociais na maioria dos alunos presentes. A cooperação entre os vários alunos esteve sempre presente, observando-se uma elevada motivação para a realização da atividade, potenciando uma maior ligação entre professores e alunos, que se tornou fundamental no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na área da lecionação. Após a realização da saída de campo verificou-se uma maior ligação entre os alunos e os professores, sendo este facto observado, por exemplo, em alunos que durante o decorrer das aulas de EF se apresentavam muito distantes na relação com os colegas e com os próprios professores e que posteriormente essa interação tornou-se mais visível, tendo repercussões positivas no processo de ensino-aprendizagem. Foi também possível observarmos que esta atividade potenciou o espírito de entreajuda nos alunos de ambas as turmas durante as aulas de EF. O trabalho colaborativo entre os alunos do 10.ºD e 11.ºD permitiu também desenvolver a sua relação social fora do contexto das aulas, sendo verificável através dos intervalos e no próprio contato comunicacional que fomos estabelecendo com os alunos.

O trabalho cooperativo entre os professores estagiários, alunos do Curso Profissional de Desporto e alguns dos professores que compõem o conselho de turma de cada uma das turmas, revelou-se extremamente importante em vários aspetos. Assim, a organização desta atividade ocorreu em conjunto com alguns dos alunos do Curso Profissional de Desporto, tornando-se uma mais valia para ambas as partes. Por um lado, permitiu-nos que a prova inserida na saída de campo tivesse mais qualidade, uma vez que a sua presença possibilitou uma maior diversidade e complexidade das tarefas realizadas. Por outro lado, o facto dos alunos terem estado presentes na atividade e ajudarem no processo de planeamento e organização da mesma, permitiu-lhes desenvolver as suas competências organizativas, assim como à aquisição de conhecimentos importante que se encontram relacionados com o próprio plano de estudos (2017-18), especialmente ao nível da componente técnica na disciplina de

animação, lazer e competição. Em relação ao trabalho cooperativo realizado com alguns dos professores demonstrou-se muito proveitoso em vários níveis.

A maior interligação gerada pelo próprio processo organizativo e pela necessidade de um maior estabelecimento comunicacional, viabilizou uma melhor relação, por exemplo, com a professora Ana Alvarenga. Ou seja, a própria organização da saída de campo teve impactos positivos, e nesta situação em concreto permitiu que o trabalho desenvolvido na área da direção de turma pudesse ter uma maior qualidade. Ainda ao nível relacional, a própria professora Ana Alvarenga referiu que a saída de campo permitiu melhorar a sua relação com os alunos da turma do 10.ºD. Também no que diz respeito às nossas aprendizagens, enquanto professores estagiários, verificaram-se melhorias geradas pelo contato com os vários professores como, por exemplo, perceber todas as fases dos processos administrativos necessários para que a atividade se pudesse realizar, sendo este aspeto importante sobretudo para as organizações futuras de atividades semelhantes.

Após a realização da atividade também o núcleo de estágio realizou uma reflexão e análise crítica em relação às várias fases do processo de planeamento. Assim, no nosso entender, no que respeita à calendarização da atividade, teria sido mais proveitoso realizar a atividade no início do 2.º período, sobretudo pelos impactos positivos que a saída de campo promoveu, quer ao nível da área da lecionação, traduzindo-se no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, quer ao nível da área de direção de turma, pela conquista de uma relação mais forte com os diretores que turma e que poderia possibilitar melhores intervenções nos projetos elaborados.

Em jeito de síntese, como é possível verificar pelos relatos apresentados anteriormente, a saída de campo converteu-se num excelente momento de aprendizagens para todos os elementos envolvidos durante todas as fases da sua conceção e que se tornaram uma mais valia para as organizações futuras tendo como base a experiência adquirida. A componente relacional e cooperativa esteve sempre presente, sendo este um aspeto importante a realçar, uma vez que permitiu uma maior interligação com os alunos, quer no contexto das aulas de EF, quer num ambiente que não o da aula, potenciando uma maior abertura para o conhecimento.

2.5. Objetivos operacionais, plano e balanço da 1.ª etapa

De forma a proceder à caracterização da turma 10.ºD, da área das ciências socioeconómicas, realizei uma recolha de informações através de um questionário que foi distribuído na primeira reunião de EE, assim como através dos processos dos alunos e de um estudo socioeconómico realizado pelo AEPM, no presente ano letivo.

A realização da análise socioeconómica é vista pela escola e pela maior parte dos professores como uma questão meramente estatística. No meu entender, essa mesma análise é determinante para uma melhor compreensão e enquadramento dos alunos, como por exemplo, em situações onde mais de metade da turma veio de outro estabelecimento de ensino. Também através desta análise podem-se definir estratégias e metas para alunos com menores capacidades de integração.

Assim, após o início do ano letivo 2017-18 realizei um trabalho conjunto com o DT do 10.ºD, a professora Ana Alvarenga. Uma vez que era o primeiro ano que a professora se encontrava a lecionar na ESP e no AEPM, existiram alguns procedimentos que não estavam totalmente assimilados, por parte da mesma. Este fator foi muito importante para ambos, uma vez que nos permitiu desenvolver um trabalho de cooperação constante, possibilitando-me mais autonomia na procura e pesquisa de algumas informações relativas a esta área.

Num primeiro momento procurei transmitir à professora quais as funções que eu deveria desempenhar de acordo com o plano de estágio, e de seguida, começámos por definir a ordem de trabalhos relativamente aos documentos correspondentes aos processos pessoais de cada aluno. De forma a podermos desenvolver um trabalho estruturado, sistematizado e colmatar alguns problemas identificados na turma, agendámos reuniões semanais. Estas foram muito importantes, nomeadamente para a implementação dos objetivos desenhados para a turma do 10.ºD. Em relação a este ponto é também importante referir que mantivemos sempre um contato quer por correio eletrónico, quer também por telefone, por forma a podermos resolver alguns assuntos que necessitaram de uma resposta mais rápida e ágil. Um dos aspetos mais importante desenvolvidos na área da direção de turma, diz respeito ao contato que se estabelece com os EE, quer nas reuniões previamente agendadas pela escola, quer nas reuniões que os pais propõem com o DT, uma vez que temos a oportunidade de por um lado, perceber quais as diferentes preocupações com os seus educandos, e por outro lado estipular estratégias que melhorem alguns aspetos menos positivos. Destacar ainda, que as reuniões com os EE foram importantes para abordar os mais variados assuntos e que muitos desses assuntos,

ajudaram a atualizar as estratégias definidas em termos do projeto de direção de turma.

O trabalho cooperante com o DT atravessou vários momentos, verificando-se numa fase inicial uma certa distância entre mim e a professora, no entanto, com os trabalhos que fui desenvolvendo inicialmente, ao nível da caracterização da turma, permitiram que o conhecimento de ambos fosse estando mais presente.

Ao longo do tempo fui procurando estar mais próximo da professora, no sentido de poder passar algumas informações relativas a alguns alunos da turma, bem como a alguns projetos que gostava de desenvolver.

Esta primeira etapa apresentou-se como determinante e ao mesmo tempo marcante, no desenrolar de todo o EP, não só no que se refere a esta área em análise. Se por um lado foi extremamente importante caracterizar os alunos que constituíam a turma e o próprio DT, por outro lado, mas não menos importante foi decisivo realizar uma caracterização dos EE, na sua generalidade, com o objetivo de perceber de que forma estes se relacionam com a ESP. Aquilo que consegui perceber, no caso concreto da ESP, foi a existência de um claro afastamento da dos vários elementos que compõem a comunidade escolar. Assim, na 1.^a etapa a presença nas reuniões com EE, foram importantes, sobretudo para a planificação e clarificação dos objetivos operacionais a desenvolver com a turma do 10.ºD ao longo das várias etapas.

Gostaria ainda de salientar o facto de o DT não ter tido ao longo da sua carreira um professor estagiário cooperante no trabalho de direção de turma, foi sentida uma certa resistência inicialmente, tendo-se a mesma dissipado ao longo das várias etapas, refletindo-se na autonomia dada para a concretização das tarefas propostas. Com os vários momentos de reunião, bem como através das propostas que foram sugeridas para serem implementadas junto da turma, foi-se denotando uma maior abertura para o trabalho cooperante que deve estar presente na área da direção de turma. Situação esta que se apresentou como benéfica, especialmente na melhoria da relação estabelecida entre os alunos e o próprio DT. Numa fase inicial, a turma relatava que a professora era bastante distante dos alunos, sentindo-se uma falta de ligação que impedia a aplicação de algumas estratégias delimitadas. Foi possível constatar, através do diálogo estabelecido com alunos, que estes começaram a observar de uma forma diferente, a função e papel desempenhado pelo DT. Também a minha relação com a turma apresentou um percurso semelhante, no entanto, uma vez que também lecionava a disciplina de EF esse distanciamento com a turma foi esbatido mais rapidamente.

O trabalho colaborativo é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento

profissional, de forma a potenciar espaços de partilha/aprendizagem entre os vários professores que constituem os diferentes departamentos. Assim, torna-se premente a promoção de culturas colaborativas nas escolas levando a que os professores abandonem a cultura de isolamento e valorizem o trabalho conjunto com os seus pares e a troca de experiências e saberes (Forte & Flores, 2011).

Tal como acontece na área da lecionação, mais concretamente na disciplina de EF, para podermos perspetivar e definir os objetivos operacionais, é fulcral identificarmos os líderes da turma, uma vez que eles são os influenciadores e podem marcar a diferença entre a concretização ou não dos objetivos propostos. Assim, também nesta etapa, procurei definir os líderes da turma, de forma estes fossem os primeiros a dar o exemplo, na concretização das atividades e tarefas propostas.

Por fim, o meu contato com os restantes professores das várias disciplinas foi um ponto chave para a definição dos meus objetivos. Vejamos, são eles que passam grande parte do seu tempo com os alunos, num contexto bem diferente daquele que acontece na disciplina de EF. Assim, é muito importante recolher informações sobre os alunos e perceber como decorrem as várias aulas em termos de organização e desempenho dos alunos no decorrer das mesmas. Para além do contato que decorreu fora dos tempos letivos, procurei também perceber quais os problemas mais apontados pelos mesmos, nas várias reuniões de conselho de turma, essencialmente nas que decorreram na 1.^a etapa, de forma a poder criar dinâmicas fortes e sustentadas, tendo por isso a necessidade de identificar os problemas, o mais precocemente possível.

Após apresentar a caracterização da turma e do DT, bem como dos vários professores constituintes do conselho de turma, importa agora na 2.^a etapa, referir quais os objetivos operacionais definidos. Estes objetivos definidos para a turma do 10.ºD apesar de terem tido a sua base de apoio, sobretudo na 1.^a etapa, foram desenvolvidos com maior ênfase ao longo da 2.^a e 3.^a etapas.

2.6. Objetivos operacionais, plano e balanço da 2.^a etapa

A 2.^a etapa, assentou sobretudo na apresentação e desenvolvimento dos objetivos operacionais (apêndice 6) definidos para a turma do 10.ºD, tendo na sua linha de planeamento todas as informações recolhidas na 1.^a etapa. Como referido anteriormente, os três objetivos

definidos foram: 1.º “Promover articulação entre a tríade: alunos, pais e professores”; 2.º “Melhorar o comportamento dos alunos nas várias disciplinas”; 3.º “Orientar vocacionalmente para o Ensino Superior”.

Do meu ponto de vista, o primeiro objetivo foi deveras importante, uma vez que se relacionou com a promoção da articulação entre a comunidade escolar, sendo perceptível verificar a separação e a falta de conhecimento dos EE, sobre aquilo que é realizado em contexto escolar.

Um dos grandes problemas com que me deparei no meio escolar relacionou-se com a falta de interligação entre os vários elementos que compõem a comunidade escolar, nomeadamente entre os EE, os alunos e os professores. As várias aprendizagens dos alunos, nos mais variados contextos e áreas que a escola proporciona, são muitas das vezes zonas obscuras do conhecimento dos EE. Assim, o principal objetivo passou pelo estabelecimento de uma ponte que permitisse aos principais intervenientes estarem conectados acerca dos vários momentos marcantes, ao longo do ano letivo.

Desta forma, decidi colocar os alunos com um papel ativo para o atingir este objetivo de forma eficaz, procurando que os mesmos apresentassem mensalmente, em formato digital, os momentos que foram tinham sido marcantes nas várias áreas no decorrer da sua vida escolar. Toda esta informação foi posteriormente compilada e enviada aos EE, através do correio eletrónico. Este projeto foi sem dúvida um desafio para os alunos, e ao mesmo tempo uma oportunidade de interligar os pais àquilo que são as atividades e os projetos escola proporciona. Tal como referido no início deste capítulo, referente à área da direção de turma, aquando a realização do torneio TriBola, os EE tiveram a oportunidade de perceber a caracterização e organização do mesmo, observando o impacto positivo que o mesmo assume na ESP. Se pretendemos escolas mais ativas e que formem alunos e cidadãos, em toda a sua plenitude, temos de interligar todos os intervenientes do meio escolar. Foi extremamente gratificante observar a motivação e o empenho que os alunos demonstraram na participação e concretização deste objetivo. Num mesmo mês, foi possível observarmos grupos a abordar temas bem diferentes uns dos outros, promovendo assim uma maior quantidade e qualidade de informação, sendo proposto à turma a continuidade deste projeto nos próximos anos letivos do ensino secundário. Também com a realização deste projeto, foi possível observar a promoção de dinâmicas de grupo para a formulação das várias *newsletters* mensais. Gostaria de referir como aspeto menos positivo deste projeto, o início da realização do mesmo, tendo

sido mais interessante e proveitoso iniciar a produção das *newsletters* logo no decorrer da 2.^a etapa, de forma a englobar um maior número de atividades e temas e ao mesmo tempo ser um reflexo de todo o ano letivo.

O segundo objetivo proposto focou-se na melhoria do comportamento dos alunos no decorrer das várias disciplinas. Este objetivo foi desenhado e apoiado naquilo que foram os temas de debate de algumas reuniões de conselho de turma.

Durante as reuniões intercalares e também na reunião de notas do 1.^o período, o comportamento geral dos alunos foi referenciado como negativo, colocando em causa o decorrer de algumas das aulas bem como as aprendizagens dos alunos. Uma vez que esta é uma questão prioritária, foi necessário elaborar uma estratégia operacional que permitisse melhorar o clima das aulas, e acima de tudo que os alunos entendessem que esta alteração dependia acima de tudo de uma mudança que envolvesse todos os alunos da turma. Do meu ponto de vista, uma estratégia que poderia ser interessante e que pudesse ajudar a colmatar este problema, passava por envolver os alunos num processo de auto e heteroavaliação do seu comportamento de forma diária. Assim, elaborei uma grelha de registo diário do comportamento da turma (apêndice 7), onde em cada dia, após o término das aulas, um aluno realizava uma avaliação do comportamento da turma durante esse mesmo dia. A avaliação do comportamento encontrava-se enquadrada numa escala de quatro níveis: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. O aluno responsável pela avaliação também poderia colocar algumas observações relativas a uma situação de comportamento específica. Esta estratégia procurou sobretudo, que os alunos ao realizarem a avaliação pudessem ter uma maior consciência acerca do comportamento da turma e do seu comportando e assim, potenciar uma dinâmica na turma, no sentido de todos trabalharem para cumprir com as normas estipuladas para o normal decorrer das aulas. O facto de os alunos serem avaliadores e avaliados ao mesmo tempo, procurou estimular a autoperceção dos alunos, perante as questões comportamentais.

A implementação deste objetivo não se verificou tão efetiva como tinha planeado, uma vez que não houve uma continuidade do preenchimento da grelha de auto e hétero avaliação dos alunos. Como aspeto positivo, realço o facto de terem existido melhorias do comportamento global da turma, como referenciado pela maior parte dos professores das disciplinas. No entanto, essa melhoria poderia ter sido mais evidenciada, devendo de ter existido uma ação mais presente e focada, junto dos líderes da turma, no sentido de procurar que os mesmos garantissem e motivassem os restantes colegas. A implementação desta

estratégia, não cumpriu na totalidade os critérios de êxito definidos, não obstante, realço que nas várias reuniões de conselho de turma e de notas no 3.º período, os professores referiram melhorias do comportamento global, destacando pela negativa, apenas três alunos.

No meu entender, o último objetivo, teve uma importância altíssima, também pelo facto de se ter iniciado no 10.º ano de escolaridade e intitulou-se de: “Orientação vocacional para o Ensino Superior”. Uma vez que os alunos se encontravam no primeiro ano do ensino secundário, este apresenta-se como um ano fundamental, sobretudo pela transição do tipo de ensino, bem como pela maior especialização na área científica que maior parte dos alunos pretende continuar a desenvolver no ensino superior. Aproveitando os grupos já definidos para a realização das *newsletters*, cada grupo realizou uma pesquisa sobre as características dos vários cursos que os alunos pretendiam seguir como, por exemplo, os requisitos de acesso, a composição curricular e saídas profissionais. Após essa pesquisa, os alunos apresentaram a informação recolhida à turma, criando assim um debate e uma análise reflexiva, onde foram respondidas a algumas dúvidas que os alunos tinham.

Todos os documentos realizados mensalmente foram compilados juntamente com as *newsletters* e enviados para o EE, através do correio eletrónico. Este objetivo assumiu um papel interessante através de uma ação dinâmica dos alunos e que foi bastante útil para esclarecer algumas questões mais básicas no que se refere aos procedimentos de concurso e, até à própria pesquisa das várias faculdades e politécnicos que lecionam os cursos de gestão e economia.

Através do trabalho desenvolvido pelos alunos e depois da nossa ação conjunta, no sentido de moderar e ao mesmo tempo acrescentar informações relativamente a algumas dúvidas que foram surgindo, tornou-se extremamente formativa sendo determinante para a concretização deste objetivo. O critério de êxito para este objetivo prendia-se pelo conhecimento da maior parte dos alunos da turma do 10.ºD sobre as características e saídas profissionais que os cursos do ensino superior apresentam, sobretudo na área das ciências socioeconómicas. Tendo em conta o critério de êxito definido este objetivo foi alcançado com sucesso, realçando que num futuro a curto/ médio prazo, por exemplo, no próximo ano letivo, será importante convidarem alguns antigos alunos da ESP e que frequentaram a área de ciências socioeconómicas, estando a frequentar ou já terem frequentando áreas de gestão e economia no ensino superior, com o objetivo de conseguirem ter mais informações, e ao mesmo tempo mais “certezas”.

A continuação deste projeto, numa perspetiva futura, seria extremamente interessante para complementar o trabalho desenvolvido até então e ao mesmo tempo de fornecer experiências e testemunhos reais por alunos que tiverem um percurso semelhante.

2.7. Objetivos operacionais, plano e balanço da 3.ª etapa

Na 3.ª etapa todos os objetivos apresentados e definidos nas etapas anteriores continuaram a ser desenvolvidos, referindo que foram realizados alguns ajustes, nomeadamente à dinâmica de apresentação da informação recolhida sobre a orientação vocacional para o ensino superior.

Durante a 2.ª etapa os alunos prenderam-se muito sobre as questões das médias, apresentando informações de carácter mais estatístico e na 3.ª etapa, existiu uma procura pela realização de debates, que estivessem mais direccionados para as questões de autogestão e organização e para o desenvolvimento de estratégias de estudo, sustentadas e orientadas em objetivos específicos, tendo em conta os seus objetivos em termos académicos e profissionais.

A elaboração e discussão nas várias reuniões com os alunos tornaram-se muito enriquecedoras para estes, assim como para mim, uma vez que permitiu abordar aspetos muito importantes em termos das estratégias práticas para a definição e concretização dos objetivos definidos. Foi possível verificar que maior parte dos alunos não tem traçado as metas e objetivos a curto, médio e longo prazo em relação ao percurso académico. Assim, em alguns das reuniões realizámos dinâmicas de grupo, onde cada aluno tinha de definir os seus objetivos a curto e médio prazo em relação às disciplinas que compõem o currículo do ensino secundário, na área das ciências socioeconómicas.

Por outro lado, realizámos também dinâmicas de grupo onde os alunos foram estimulados a estipularem e definirem objetivos a médio e longo prazo em relação ao seu percurso académico com a inclusão do ensino superior. Estas dinâmicas de grupo realizadas tinham sempre uma organização estruturada, onde os alunos em grupo numa primeira fase realizavam uma pesquisa sobre o tema, por exemplo, na definição dos objetivos e metas, os alunos pesquisaram os autores mais conhecidos, como é o caso do autor Lewis Carroll. Numa segunda fase os alunos em grupo realizavam uma síntese dos aspetos mais importantes e posteriormente os temas eram debatidos entre todos os alunos da turma. Nesta última fase os

momentos de debate foram sempre muito ricos em termos de conteúdo, onde existiu sempre uma partilha de experiências e opiniões importante para o crescimento pessoal de cada um.

Nesta etapa estiveram presentes várias dinâmicas de grupo onde existiu uma intenção clara de promover um maior grau de atividade prática dos alunos, sobretudo utilizando o estilo de ensino descoberta guiada. Outro aspeto que também foi trabalhado durante estas dinâmicas prendeu-se com a comunicação em público, muito estimulada aquando da realização dos debates. É de extrema importância que todos os professores estimulem estes momentos para que os alunos se possam desenvolver integralmente.

2.8. Objetivos operacionais, plano e balanço da 4.ª etapa

Ao longo das várias etapas foram desenvolvidos os objetivos e projetos propostos, sendo que a 1.ª etapa foi decisiva, nomeadamente para a caracterização dos vários intervenientes que pertencem à comunidade escolar. Esta caracterização foi essencial para uma boa definição e enquadramento dos objetivos anteriormente apresentados permitindo assim, estabelecer metas a curto, médio e longo prazo. Com o decorrer das etapas procurei o máximo possível perceber os pontos de vista da professora Ana Alvarenga, relativamente às atividades propostas e desenvolvidas, podendo assim aprimorar e ao mesmo tempo reajustar alguns detalhes.

Este trabalho de cooperação entre os vários professores que estiveram mais próximos durante o EP, foi fundamental na perspetiva de levar a um melhoramento e ajustamento das várias atividades. O contato com os vários professores foi positivo, visto ter permitido discutir várias ideias e gerar pensamentos que foram tidos em conta, sobretudo em relação ao planeamento e definição dos objetivos. A relação pedagógica foi sendo influenciada por vários professores que em determinadas atividades deram o seu contributo, na perspetiva de potenciar as minhas aprendizagens e sobretudo as aprendizagens dos alunos do 10.ºD.

A relação profissional com a professora Ana Alvarenga foi ficando cada vez mais sólida, possibilitando que a minha intervenção junto da turma fosse cada vez mais eficaz, e dessa forma, ajudou a construir o sucesso nos vários projetos propostos na área da direção de turma.

Os alunos também tiveram um papel preponderante durante a realização das várias atividades, assumindo uma postura ativa e comprometida perante aquilo que era proposto e em muitas situações, realçando a última etapa, onde estes assumiram maiores níveis de

autonomia, quer ao nível da própria gestão dos debates, quer ao nível dos temas da orientação vocacional para o ensino superior.

Este duplo papel que assumi enquanto professor estagiário e estudante ao mesmo tempo, foi extremamente determinante para o sucesso dos projetos apresentados, uma vez que muitos dos temas retratados durante as aulas na Universidade Lusófona, permitiram ajustar e melhorar algumas das propostas ao nível da área de direção de turma, incluindo os debates junto dos outros colegas de estágio.

Nesta etapa, foi também possível estabelecer um contato mais próximo com os EE, uma vez que estes, foram recebendo mais informações sobre os projetos desenvolvidos, bem como através contatos estabelecidos das reuniões convocadas pelo DT.

É possível observar a importância que planeamento e a organização temporal apresentam em relação às atividades propostas, uma vez que a definição dos objetivos e dos respetivos critérios de êxito, permitiram-me perceber posteriormente, onde pode ter estado o erro, em que momento, em que decisão, conseguindo assim, melhorar nas ações futuras. Ao planear e descrever todos os passos ajudou-me a crescer em termos pessoais e profissionais, na perspetiva de poder ter tido mais certezas no planeamento e ao mesmo tempo poder corrigir algumas limitações encontradas.

2.9. Balanço da área da Direção de Turma

A concretização com êxito dos vários objetivos propostos, foi sem dúvida alguma conseguido pela cooperação existente entre todos os intervenientes, nomeadamente da relação estabelecida entre mim e o DT com os alunos do 10.ºD. Desta forma, todos os objetivos definidos em relação à direção de turma foram cumpridos, no entanto, é importante referir alguns aspetos que, no meu entender deveriam ser melhorados, apontando algumas estratégias operacionais para os mesmos.

No que se refere ao primeiro objetivo definido, estando este intimamente relacionado com a comunidade escolar, especialmente ao constante afastamento dos EE, em relação ao conhecimento das várias atividades e eventos que se realizam na ESP. Este projeto foi sem dúvida um grande desafio para mim e que me possibilitou um crescimento e aprimoramento das minhas competências técnicas e acima de tudo sociais. Este foi um projeto piloto, e apesar

de grande parte das informações terem chegado junto dos EE, penso que existem algumas estratégias de carácter mais operacional que poderiam ser interessantes de utilizar, por exemplo, no próximo ano letivo. Uma dessas estratégias, passa por os alunos do 10.ºD, apresentarem as várias *newsletters*, nos dias de reunião com os EE, ou seja, para além da informação chegar em formato digital, é também importante estabelecer um contato presencial permitindo assim, criar uma maior ligação entre todos os intervenientes.

Em relação ao segundo objetivo definido, estando o mesmo relacionado com o comportamento dos alunos e apesar do sucesso que o mesmo atingiu na resolução do problema identificado, no meu entender, este problema provavelmente estará presente nos próximos anos. Uma estratégia operacional, que na minha opinião poderá ser fulcral tornando-se assim eficaz, relaciona-se com a organização e a disposição das mesas na sala de aula. Muitas vezes os professores, na tentativa de resolver problemas de comportamento nas salas de aula, trocam alunos de lugares, no entanto, parece-me que resolução desta situação, não passa pela troca de lugares, mas sim pela forma como as mesas e cadeiras estão dispostas na sala.

Deste modo, caso as mesas e cadeiras estejam orientadas para o quadro em forma de U, irá permitir que todos os alunos se assumam como protagonistas diretos da aula, para além de fomentar reflexões muito mais proveitosas aquando do debate. O facto de os alunos estarem todos em contato direto, não existindo uma segunda fila, poderá permitir que os alunos tenham mais atenção aos comportamentos de desvio, uma vez que estão a ser visualizados por toda a turma e pelo professor responsável. Esta estratégia foi sugerida ao DT, de forma a poder ser experimentada no próximo ano letivo e, assim verificar a sua eficácia.

O terceiro e último objetivo, apresenta uma elevada importância na vida académica futura dos alunos. Uma vez que este é também um projeto piloto, requer que seja ajustado e desenvolvido, tendo em vista uma visão plurianual. Assim, como ponto de partida, sobretudo ao nível dos conhecimentos das várias instituições do ensino superior, que apresentam uma relação mais próxima com o curso de ciências socioeconómicas, bem como o conhecimento dos vários aspetos relacionados com as candidaturas para o acesso ao ensino superior, foram alcançados com êxito. No próximo ano, foi também proposto ao DT, que este projeto continue a ser desenvolvido, procurando essencialmente ampliá-lo e dar-lhe um carácter mais prático, como por exemplo, realizar algumas tertúlias com alunos que já frequentaram a ESP e que neste momento se encontram a realizar um curso superior com ligação à área. Outra proposta, passa por contactar alunos que já terminaram o curso superior e que atualmente estão dentro

do mercado de trabalho. Sem dúvida que a concretização destes momentos, poderá ser decisiva e muito enriquecedora para os alunos do 10.ºD.

O desenvolvimento e concretização dos objetivos mencionados foi muito importante, contribuindo em grande parte para um bom relacionamento entre professores e alunos, e acima de tudo proporcionar momentos reflexivos que são decisivos na vida de qualquer estudante. O 10.º ano de escolaridade é um ano muito importante, especialmente no que se refere à adaptação dos alunos, visto ser um ano onde os alunos têm que se “especializar” e orientar o seu percurso académico, tendo em vista uma entrada no ensino superior. A realização destes projetos permitiu iniciar um longo caminho e espero ter contribuído para o crescimento de todos os intervenientes diretos e indiretos, da comunidade escolar.

3. Desporto Escolar

3.1. Panorama Geral do DE na ESP

Segundo o Despacho nº 6984-A/2015, publicado em Diário da República a 22 de junho de 2015, o DE deve assumir um raio de ação local, regional, nacional e ainda internacional. É assim essencial que este fomente a introdução à prática desportiva e à competição. No campo do DE, encontramos dois tipos de atividades: as internas e as externas. As primeiras, correspondem às atividades físico-desportivas enquadradas no plano anual de atividades, desenvolvidas pela área disciplinar de EF, sob a responsabilidade do coordenador do DE. São exemplos: Corta-Mato; Torneio Tribola; AR1 do Curso Tecnológico de Desporto; Torneio Noturno de Voleibol; Festival de Ginástica da Portela entre outras. As atividades externas são organizadas com base nas primeiras. Correspondem às atividades desportivas desenvolvidas no âmbito das diversas vertentes do núcleo de DE (grupos/equipas) através da participação em encontros interescolar, de carácter competitivo (visando o apuramento seletivo – campeonatos regionais, nacionais e internacionais) ou de carácter não competitivo (encontros/convívios).

Segundo o Programa do DE (2017-2021), “entende-se por Desporto Escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Decreto-Lei n.º95/1991)”.

O AEPM disponibiliza vários núcleos de DE, nomeadamente: voleibol, ginástica de grupo, ginástica artística, basquetebol, futsal, multiactividades, natação, vela, canoagem e surf, sendo o professor Carlos Lopes o coordenador do DE. As atividades de complemento curricular como se sabe são de carácter voluntário, no entanto, apresentavam uma razoável aceitação e participação, por parte dos alunos. Estas ofertas têm sido constantes ao longo dos anos, estando assim enquadradas no projeto de implementação correspondente ao intervalo de anos de 2017-2021 do Programa do Desporto Escolar. Apesar das ofertas serem constantes ao longo dos anos, a rotatividade por parte dos professores, de ano para ano em alguns dos núcleos, prejudica a evolução e desenvolvimento dos mesmos. Por exemplo, o núcleo de multiactividades tem sofrido alterações ao longo dos últimos anos em termos do professor responsável. Ora esta situação tem-se demonstrado negativa para o desenvolvimento do

núcleo, colocando em causa o número de alunos e a constituição de um grupo consistente. Também o facto de não existir uma visão de médio e longo prazo, por parte do DEF, leva a que estas situações se verifiquem de ano para ano e que comprometem de forma séria a evolução e aprendizagem dos alunos neste núcleo em concreto.

Para além desta questão, outro aspeto menos positivo prende-se com a “escolha” do professor responsável pelo núcleo, uma vez que a especificidade e complexidade do mesmo, requerem a presença de um professor com alguma experiência nas matérias envolvidas, como por exemplo na matéria de escalada. Aquilo que se sucedeu no presente ano letivo demonstrou claramente que a “escolha” foi realizada sem considerar alguns critérios essenciais, uma vez que o professor responsável não continha experiência nessa área, provocando uma redução muito significativa nas dinâmicas de grupo e uma fraca adesão ao núcleo. A juntar aos problemas identificados gostaria ainda de salientar um aspeto negativo que se relaciona com a lógica crescente na definição dos escalões, sendo que esta não se verifica o que coloca em causa a aprendizagem dos alunos.

Tal como referido anteriormente, apesar de existir uma continuidade dos núcleos ao longo dos anos, a aprendizagem dos alunos encontra-se condicionada, uma vez que a lógica crescente na definição dos escalões em alguns dos núcleos, não existe, como por exemplo, no núcleo de multiactividades. No meu entender, o DEF deveria de assumir uma visão mais criteriosa em relação ao futuro do DE no AEPM, de forma a que os alunos não saiam prejudicados em relação à oferta, mas também na continuidade da prática das modalidades ao longo do seu percurso escolar. Por exemplo, não é atendível que um aluno inicie um núcleo do DE no escalão de iniciados e que depois não possa continuar a prática do mesmo no escalão de juvenis, pelo facto de o mesmo não existir. Esta situação requer um repensar imediato na forma de organização dos vários núcleos, possibilitando assim uma progressão das aprendizagens dos alunos nos vários escalões.

Assim, do meu ponto de vista é fundamental que o DEF do AEPM elabore um projeto, sustentado numa análise que reflita sobre os pontos positivos, negativos, assim como nas ameaças e nas oportunidades em relação ao percurso do DE no AEPM, de forma a que esse mesmo projeto possa enquadrar as reais necessidades do DE no agrupamento de escolas em que se insere. Neste sentido, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos, é fundamental a definição dos planos plurianuais de DE, com a definição dos núcleos a serem trabalhados, bem como a descrição dos objetivos a perseguir. Assim, é inevitável a manutenção e

continuidade dos grupos/ equipas, de forma a assegurar efeitos evolutivos que só o tempo acumulado permite garantir.

São várias as mudanças que deverão ser pensadas, acima de tudo pela procura de uma melhor incorporação do projeto do DE no projeto educativo do AEPM, visto que a escola se assume como um elemento fulcral no desenvolvimento da formação desportiva. É necessário que a escola, através da sua direção, garanta as condições de funcionamento adequados aos objetivos do DE, quer através da organização dos horários e tempos escolares dos alunos, quer também pela manutenção e garantia dos vários escalões que promovem uma progressão das aprendizagens dos alunos, durante o seu percurso escolar.

Referir ainda que o nível de desenvolvimento do núcleo de voleibol centra-se no nível II, ou seja, assume-se como atividade de treino desportivo regular e de competição desportiva, tendo em vista o desenvolvimento contínuo do desempenho desportivo. As competições realizam-se de forma interescolar de âmbito local, regional, nacional com possibilidade internacional.

Desde início que foi perceptível verificar que os professores do DEF encaram a presença dos estagiários de uma forma bastante positiva sobretudo, pelo trabalho colaborativo e dinâmico realizado e que promove mais valias para todo o grupo. Realçar ainda que a escolha dos professores para cada um dos núcleos é influenciada pela relação que cada professor tem para com a modalidade em causa, onde são tidas em conta sobretudo as experiências anteriores enquanto praticantes, mas também as competências de cada um. Esta definição é realizada na primeira reunião do DEF, sendo debatidas questões pertinentes em relação ao ano transato e que devem ser tidas em conta no presente ano letivo. As atividades de complemento curricular como sabemos são de carácter voluntário, no entanto, tem uma razoável aceitação e participação dos alunos da ESP, nomeadamente no núcleo de voleibol, com bastante tradição na escola. Muitos alunos participam nos torneios de voleibol realizados ao longo do ano letivo e esta questão sucede-se acima de tudo pelas dinâmicas e incentivos por parte dos professores responsáveis pelo núcleo de voleibol.

Durante a realização da caracterização inicial do DE no AEPM, onde foi possível identificar algumas lacunas, sendo que muitas delas são explicadas pela falta de recursos económicos e materiais. Estas justificações foram apresentadas pelo coordenador e também pela diretora de instalações da ESP, durante a realização das entrevistas realizadas no início do ano letivo. Outra das lacunas identificadas diz respeito ao horário dos treinos, uma vez que a

maioria dos mesmos decorre no intervalo, correspondente à hora de almoço, e que desta forma, confronta aquilo que é mencionado no programa do DE. Ainda para mais, o facto de a maioria dos horários do DE estarem definidos na hora de almoço faz com que a procura seja diminuída, principalmente no 2.º e 3.º ciclos. Referir ainda que os treinos do núcleo de voleibol, decorriam em dias consecutivos, o que promovia a uma distribuição semanal desequilibrada. Sendo um dos grandes objetivos do DE o aproximar a sua prática à realidade competitiva, algumas das lacunas presentes no DE na ESP e anteriormente identificadas, comprometeram a evolução dos alunos.

Importa ainda salientar que o AEPM tem vindo a estabelecer inúmeras parcerias, sendo este aspeto muito importante para o desenvolvimento desportivo, caracterizando-as como um bem precioso no desenrolar das atividades. O apoio da Junta de Freguesia tem sido crucial na oferta do transporte aos praticantes, principalmente nos encontros do DE, para as atividades de surf em Cascais, canoagem no Parque das Nações e multiactividades. O segundo apoio prende-se com a colaboração do Centro Náutico do Parque das Nações que possibilita a existência do núcleo de canoagem e vela. Sem dúvida que estes dois núcleos são uma forma diferenciadora e apresentam-se com mais uma oferta para os alunos do AEPM.

Por fim, será importante abordar a forma como decorreu a escolha do núcleo que integrei no DE na ESP. A minha decisão foi sustentada sobretudo pelo passado desportivo ligado à modalidade de voleibol, também enquanto aluno do ensino secundário e enquadrado no DE. No meu entender, esta experiência desportiva anterior foi determinante, especialmente para os alunos que frequentaram o núcleo de voleibol, uma vez que permitiu o desenvolvimento do nível de jogo e que desta forma, os alunos beneficiassem em termos das aprendizagens e através de um melhor ajustamento do planeamento e das progressões metodológicas. Por outro lado, uma vez que existe uma necessidade constante de atualização e conhecimento da modalidade em causa, a minha experiência anterior, permitiu-me guiar melhor todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Atividade Interna

De acordo com o PCEF (2017), a Atividade Interna,

“deverá ter um papel fundamental na concretização, criando momentos ou espaços de atividades concentradas, em forma de torneio, clínicas, seminário ou campos de férias, no sentido de proporcionar aos alunos não só um espaço de concretização da atividade preferida, mas também momentos em que pode desenvolver mais e melhores conteúdos que não são abordados nas aulas e em que pode, em competição interna na escola, por em prática o que aprendeu ao longo do ano”. (PCEF, 2017, p. 48)

De acordo, com um dos objetivos do DE, este considera a realização de Atividades Pontuais de Complemento Curricular, devendo as mesmas estarem enquadradas no PCEF (2017) em vigor, indo de encontro com as grandes orientações do PE. Assim, estas atividades pontuais deverão centrar-se em alturas “chave” do ano letivo, de modo a criar uma tradição e uma habituação de toda a comunidade escolar, envolvendo alunos, funcionários, professores e EE. Poderão e deverão refletir o trabalho do departamento nos diferentes domínios, assim como constituir um meio privilegiado de demonstração e exaltação dos alunos dentro e fora da escola, como é o caso dos torneios inter-turma.

Dentro das várias Atividades Pontuais de Complemento Curricular importa destacar as seguintes: Corta-Mato; Torneio Tribola; AR1 do Curso Tecnológico de Desporto; Torneio Noturno de Voleibol; Festival de Ginástica da Portela. A organização destas atividades encontra-se sempre a cargo do DEF em colaboração com os alunos dos três anos do Curso Profissional de Desporto. O facto de o AEPM organizar inúmeros eventos de carácter desportivo, isso permite que os alunos do curso referido anteriormente, possam ter um desenvolvimento de competências organizativas muito elevado.

O corta mato decorreu no 1.º período, envolvendo alunos das várias escolas do AEPM, procurando apurar os alunos para o corta mato a nível regional. Esta atividade conta com a participação de muitos alunos, sobretudo do 2.º e 3.º ciclos. Neste evento é notória a ausência muito acentuada dos alunos do ensino secundário, sendo este um facto que tem vindo a ocorrer nos últimos anos, como descrito pelos vários professores do DEF. Salientar também que em termos organizativos, este evento carece de uma melhoria, nomeadamente em relação aos tempos de transição entre as escolas e o local da atividade, bem como o tempo de espera exagerado, para os alunos do ensino secundário, podendo esta ser esta uma das justificações para uma menor adesão destes alunos.

O torneio tribola é a atividade com maior participação prática e também de assistência por parte dos alunos, sem sombra de dúvida aquele tem uma maior tradição na ESP. Esta atividade promove a prática competitiva nos vários ciclos, definidos por escalões, onde estão presentes três modalidades, o futebol, voleibol e o basquetebol. Por exemplo, a título de curiosidade, todas as equipas são obrigatoriamente mistas, estando em competição sempre rapazes e raparigas, obrigatoriedade esta que se encontra contemplada no regulamento. Pelo facto de ser uma atividade organizada há vários anos, nota-se uma excelente organização, não se verificando atrasos significativos entre os vários jogos, e sempre com um elevado grau de competência por parte dos alunos do Curso Profissional de Desporto, ao nível da arbitragem e também ao nível da gestão dos tempos de transição entre jogos. Neste evento, os professores que constituem o DEF, procuram não ter uma intervenção direta na atividade, com o objetivo de promover maior autonomia, junto da turma organizadora. Os professores do DEF, tem um papel mais ativo, no que concerne à gestão do quadro competitivo definido. Esta atividade é sem dúvida um excelente exemplo, de um torneio de referência em termos organizativos.

Outra atividade de referência organizada pelo DEF em colaboração é o torneio noturno de voleibol. A grande diferença deste torneio em relação aos restantes previamente apresentados, diz respeito à abertura para a comunidade. Este torneio decorreu no 3.º período e permite a participação de qualquer cidadão, sendo que as equipas deverão ser mistas. O torneio decorreu durante toda a noite, não existindo uma organização por escalões. Gostaria de destacar a dinâmica em volta deste torneio, onde a direção da ESP tem um papel decisivo para que o mesmo se possa realizar, por exemplo, através da cedência das instalações.

O torneio noturno de voleibol foi a atividade onde realizei um maior trabalho colaborativo juntamente com os outros professores do DEF, bem como com os alunos do Curso Profissional do Desporto. Tal como referido ao longo documento o voleibol assume-se como a modalidade com maior tradição na ESP. Desta forma, neste torneio existem sempre muitas equipas participantes onde é promovida a prática desportiva entre alunos, professores e EE.

Devido ao elevado número de participantes a organização desta atividade requer uma preparação prévia mais intensiva. Nesse sentido, existiu uma maior intervenção da minha parte na componente organizativa, sobretudo ao nível da composição do quadro competitivo e da organização espacial. Estes momentos organizativos na fase pré-evento são determinantes para o desenvolvimento das nossas competências.

Uma vez que ao longo do meu percurso profissional estive ligado à organização de eventos desportivos, este tipo de tarefas foram sobretudo desafiantes pela possibilidade de liderar o grupo de alunos do Curso Profissional de Desporto, podendo assim estimulá-los e apresentar propostas de forma a potenciar as suas competências. Foi extremamente gratificante a partilha de experiências e opiniões durante a fase de pré-evento e evento, sendo muito importante para os alunos deste curso poderem desenvolver as suas competências ao nível da organização de eventos desportivos uma vez que permitem colocar em prática os conteúdos aprendidos nas disciplinas que compõem o curso. Algumas situações importantes decorreram *in loco* no decorrer do torneio com a necessidade de realizar alguns reajustamentos no quadro competitivo. Através da excelente preparação prévia destas questões a atividade foi um sucesso para a ESP, mas acima de tudo para a minha formação contínua e dos alunos do Curso Profissional de Desporto, uma vez que possibilitou aos alunos assumirem a organização e gestão de todo o torneio de forma autónoma, com a supervisão por parte dos professores de EF, que compõem o grupo de docentes do curso profissional.

A realização destas atividades pontuais assumiu uma importância elevada, sobretudo ao nível social, promovendo dinâmicas muito enriquecedoras, quer entre os elementos mais diretos da comunidade educativa, como também junto da comunidade civil. São estas atividades que permitem que as instituições de ensino evoluam e sobretudo que se atualizem, apresentando uma abertura para o exterior.

Apesar das vantagens que este tipo de atividades pode trazer, sobretudo para os alunos do Curso Profissional de Desporto, a verdade é que este tipo de eventos que se realizam durante a noite toda, vão contra os valores que estão subjacentes ao Desporto. Ora, de forma a não ser colocado em causa, os tempos de descanso e evitar a sobrecarga, derivado do número de jogos realizados de forma consecutiva e em horários não propícios à prática desportiva, este torneio deveria de ter sido realizado em vários dias diferentes e com horários mais reduzidos, por exemplo, realizar-se um torneio em quatro sextas-feiras das 17:30h às 19:00h.

3.3. Atividade Externa – Núcleo de Voleibol

O núcleo de voleibol, do escalão de iniciadas femininos, era orientado pela professora Teresa Alpiarça, com a minha colaboração, possibilitando aos alunos a oportunidade de praticar esta modalidade fora do período de aulas, com a garantia de aquisição de

competências específicas da modalidade de voleibol. Destacar a importância da professora Teresa Alpiarça, no que se refere às competências técnicas, pela sua ligação íntima em termos do passado desportivo, bem como pelas suas competências sociais, onde a sua capacidade na procura de integração de novos alunos foi muito denotada e realizada com sucesso.

Todo o nosso processo de planeamento teve na sua génese a observação, registo e reflexão da AP realizada no início do ano, onde foi perceptível perceber que estávamos perante um grupo muito heterogéneo. A identificação desta situação foi determinante para a formação de dois grupos, visto os níveis serem muito díspares. No que se refere à relação que fomos estabelecendo ao longo do tempo, esta aconteceu de forma progressiva.

Inicialmente o controlo e a gestão do treino eram assumidos na totalidade pela professora Teresa Alpiarça, e posteriormente, de forma progressiva fui assumindo um maior controlo e gestão nas várias tarefas do treino.

Com o avançar do tempo e com um crescente conhecimento da parte da professora Teresa Alpiarça, em relação à minha visão e filosofia, ao nível do processo de treino, verificou-se uma maior autonomia na gestão dos treinos, onde assumi um papel mais próximo e acima de tudo impactante junto dos alunos que apresentavam mais dificuldades, ou seja, que se encontravam a desenvolver o nível introdutório. Assim, a professora Teresa Alpiarça assumiu um controlo maior junto dos alunos que se encontravam a desenvolver os níveis elementar e avançado. Este crescendo ao nível do planeamento dos treinos, permitiu-me desenvolver as minhas competências enquanto treinador, tendo um impacto positivo na leção, uma vez que a matéria de voleibol se assumia como uma das matérias prioritária.

A relação estabelecida com a professora Teresa Alpiarça foi contribuindo em muito para o meu desenvolvimento, que consequentemente provocou um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Uma vez que existiam mais escalões do núcleo de voleibol, nomeadamente o escalão de juvenis femininos, orientado pelo professor Luís Mocho, permitiu a realização de alguns jogos de treino, sobretudo com os alunos que se encontram a desenvolver o nível elementar e avançado. Durante a realização dos jogos de treino, foi possível dialogar com o professor Luís Mocho, com o intuito de tentar perceber quais as estratégias utilizadas pelo mesmo, perante algumas debilidades detetadas, nomeadamente nos alunos que se encontravam a desenvolver o nível elementar. Na minha opinião, verificou-se alguma falta alguma ligação e uniformização do processo de treino dentro do mesmo núcleo, uma vez que eram professores diferentes e que cada um deles

assumia o seu escalão, existindo pouca cooperação, sobretudo ao nível da projeção na transição de escalões. Por exemplo, os professores devem conseguir identificar quais os problemas mais comuns nos vários alunos, transmitindo essa informação para os professores que treinam os escalões mais novos, como é o caso do escalão de infantis e iniciadas do núcleo de voleibol.

No escalão de iniciadas femininas os treinos realizavam-se às terça e quartas feiras entre as 13:50h e as 14:35h (45 minutos), no ESP. Esta distribuição de treinos acabou por não ser a melhor, tendo em vista uma aquisição e aprimoramento das habilidades técnico-táticas, visto que os alunos se encontravam durante um período prolongado sem treinarem, realçar que esta situação não podia ser alterada, visto que dependia da disponibilidade dos horários dos professores responsáveis. Esta situação teve impactos negativos, nomeadamente nos momentos de competição, uma vez que existia um longo tempo de ausência entre os treinos e os jogos, sendo que estes se realizavam ao sábado.

Outro aspeto menos positivo, prendeu-se com a irregularidade na assiduidade semanal dos alunos, fator este que condicionou as aprendizagens não sendo possível verificar-se uma melhoria, mesmo após eu e a professora termos abordado os vários alunos, com o intuito de inverter essa situação. Um dos principais princípios do treino, prende-se com a continuidade e neste caso, esta era interrompida muitas das vezes, colocando em causa uma evolução mais significativa e sustentada. Ao longo do ano letivo, mas sobretudo na 1.^a e 2.^a etapas a assiduidade semanal dos alunos foi reduzida. O horário de realização dos treinos foi uma das justificações que a maior parte dos alunos apresentou. Assim, eu em conjunto com a professora responsável pelo núcleo, procurámos que os alunos que não podiam treinar na hora de almoço treinassem ao final das aulas com o outro escalão do núcleo. Apesar desta não ser a situação ideal, procurámos ao máximo minimizar os efeitos negativos, evitando assim, que os alunos apenas treinassem uma vez por semana. O professor responsável pelo escalão de juvenis teve acesso ao nosso planeamento, bem como aos objetivos e metas dos alunos que frequentavam os treinos deste escalão, de forma a poder haver um melhor enquadramento e os alunos desenvolveram as suas competências de acordo com a avaliação inicial realizada.

A presença nos jogos foi muito importante por inúmeros aspetos, especialmente por permitirem observar as evoluções mais significativas, nos vários alunos, num contexto competitivo, levando ao ajustamento do PA. Para além disso, após cada um dos jogos, realizávamos um balanço, onde cada um dos alunos refletia sobre a sua prestação durante o

decorrer do jogo, apresentando uma apreciação sobre os aspetos menos positivos, em termos coletivos e individuais. As observações realizadas durante os jogos possibilitaram que existisse uma adaptação às várias situações de jogo reduzido, sobretudo ao nível das condicionantes impostas, de forma a potenciarmos o desenvolvimento do jogo.

O maior desafio em relação aos treinos deste núcleo, deveu-se em grande parte à heterogeneidade dos alunos, onde estavam presentes alunos que praticavam voleibol em termos federativos até a alunos que iniciaram, em termos do DE, a sua ligação à modalidade. O facto de poder contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente dos alunos que apresentavam menores aptidões, foi um dos fatores chave de decisão para a escolha do núcleo.

Esta foi uma experiência com um alto impacto positivo no meu desenvolvimento enquanto futuro docente de EF, mas acima de tudo, esta experiência foi também ela decisiva para o meu crescimento enquanto professor estagiário, nomeadamente na lecionação da matéria de voleibol.

Planeamento do Ano Desportivo

A AP foi o ponto de partida para a construção do PA, sendo que a AP foi realizada de acordo com protocolo de avaliação proposto no PCEF (2017), do AEPM, compreendendo quatro sessões de treino entre os dias 10 e 18 de outubro de 2017. Uma vez que na primeira semana de treinos estiveram presentes um número reduzido de alunos, eu e professora responsável, optámos por realizar a AP mais tarde, de forma a poder abranger um maior número de alunos.

Neste caminho, foram definidos os objetivos para os alunos para que os mais aptos fossem capazes de cooperar com os alunos menos aptos. Importa realçar que os alunos revelaram sempre um excelente empenho e motivação na realização das tarefas propostas pelos professores, bem como um comportamento exemplar, ao nível da cooperação e relacionamento entre os colegas, sendo tolerantes face aos erros e dificuldades de aprendizagem, sobretudo dos alunos menos aptos. Esta etapa permitiu ainda a criação de rotinas durante as sessões de treino. Após a AP, facilmente conseguimos observar que o grupo de alunos era extremamente heterogéneo, composto por alunos que se encontram no nível

elementar e avançado, enquanto outros se encontravam a desenvolver o nível introdutório.

Em ambos os grupos houve uma intenção clara pela utilização de situações de jogo reduzido condicionado, são as mais apropriadas para trabalhar a técnica já que são facilmente delimitadas ao nível da execução motora (Gonçalves, 2009). Por exemplo, em alguns dos treinos optámos por condicionar os jogos reduzidos, colocando a “obrigatoriedade” de o ataque ser realizado para o fundo do terreno do jogo, ou seja, explorarem os espaços livres na sua profundidade.

Dos catorze alunos que pertencem ao núcleo de voleibol, no escalão de iniciadas femininas, seis alunos cumpriam o nível elementar e oito alunos cumpriam o nível introdutório. Assim, os alunos encontravam-se divididos em dois: grupo I e grupo II, de forma a que os objetivos pudessem ser diferenciados. O grupo I (nível elementar), já realizava de forma correta o serviço por cima, a receção na maior parte das vezes era realizada para o distribuidor que se encontrava na posição 3, apresentando algumas debilidades no que respeita à realização do bloco e também na cobertura aquando da realização do ataque.

No grupo II (nível introdutório), o nível de jogo era bastante inferior, comparativamente ao do grupo I. Neste grupo a realização da manchete ainda se apresentava com algumas dificuldades, sendo que a prioridade no treino passou muito pela realização do passe e jogos de cooperação 1+1.

Ao longo dos treinos procurámos transmitir as principais regras do jogo e no que respeita ao serviço, através de distâncias mais reduzidas procurámos que executassem corretamente o batimento na bola. Posteriormente, os jogos de cooperação passaram para 2+2, procurando realizar situações mais próximas do contexto de competição.

No grupo II, numa fase inicial e de forma a facilitarmos o jogo realizámos algumas modificações, quer em termos da estrutura do espaço de jogo, onde reduzimos as dimensões do terreno de jogo, bem como a diminuição da altura da rede, visto que estas decisões implicam de modo decisivo o desenrolar do jogo, influenciando de forma veemente a execução das exigências específicas do voleibol (Kroger, 2005).

No que diz respeito ao PA (apêndice 9), este foi organizado por etapas, de forma a facilitar a regulação e a orientação do processo de ensino-aprendizagem, procurando proporcionar aos alunos um desenvolvimento das suas competências e a sua respetiva consolidação. Relativamente ao PA, existiram algumas considerações importantes, visto que

o DE visa dar crédito à competição, apresentando uma maior exigência e complexidade do jogo. Desta forma, foi necessário uma preparação cuidada dos alunos quer ao nível técnico-tático, físico e também mental.

A componente física esteve presente em todos os treinos, sobretudo em situações de jogos reduzidos, uma vez que o tempo de prática semanal era bastante reduzido, e como tal era mais produtivo que as questões técnico-táticas tivessem uma dedicação maior. No início da 1.^a etapa do DE, realizou-se a AP, que permitiu identificar as dificuldades e aptidões dos alunos e projetar os objetivos intermédios e finais. Na 1.^a etapa, existiu uma preocupação constante por aumentar o número de alunos no núcleo de voleibol. Na 2.^a etapa, procurou-se aumentar a complexidade das situações de jogo, sobretudo no grupo I, uma vez que os alunos já demonstravam mais aptidões. No grupo II procurei continuar a desenvolver situações 2+2, assim como situações analíticas, como por exemplo, a realização do auto-passe. Na 3.^a etapa do PA, o objetivo centrou-se no aumento do número de jogos reduzidos realizados com condicionantes. Tal como acontece na lecionação, relativamente à 4.^a etapa, pretendemos verificar toda a consolidação de conhecimentos dos alunos e ao mesmo tempo, continuar o desenvolvimento das suas competências, pensando também naqueles alunos que mudarão de escalão.

A realização das atividades pedagógicas devidamente idealizadas, foi sempre diferenciada para os dois grupos, procurando desta forma, promover adaptações diferentes, de acordo com a necessidade de cada aluno e também de acordo com o nível de jogo que caracterizava o grupo.

Numa fase inicial, sobretudo no grupo II, uma parte dos treinos apresentou uma componente mais analítica, enquanto no grupo I existiram sempre mais situações de jogos reduzidos condicionados. Um dos objetivos passou por ter sempre o grupo completo nos dois dias de treino, pois como em qualquer JDC, as rotinas e intrusão têm de ser treinadas e não existe nenhuma outra forma de as substituir. Assim, os exercícios analíticos também se assumiram como um instrumento de treino importante a ter em conta na planificação do treino, embora tenham estado sempre ligados aos princípios de jogo, agregados ao voleibol. Todos os treinos apresentaram situações de jogo reduzido, uma vez que estes apresentam vantagens relativamente ao jogo formal, possibilitando uma maior participação dos alunos na tarefa, bem como uma elevada frequência de contatos com a bola, originando um maior sucesso nas ações de jogo (Bastos, et al., 2008).

Neste sentido, no que diz respeito ao grupo I optámos por realizar mais situações de jogo reduzido condicionado, nomeadamente o 3x3 e o 4x4. No que respeita aos objetivos e competências técnicas, procurámos trabalhar o passe em suspensão, nas competências técnicas potenciar o encadeamento das tarefas sucessivas (receber e atacar a bola); a identificação do espaço de ataque, bem como a distinção do espaço de intervenção. Os jogos condicionados são muitas das vezes utilizados para colmatar algumas dificuldades. Assim, realizam-se jogos mais simples, menos complexos que o “jogo formal” 6x6, com menos jogadores, por exemplo o 2x2 e o 3x3, num espaço mais reduzido, que possua a mesma estrutura tácita do jogo global, mas que contenha algumas adaptações que se ajustem à idade, ao nível de desenvolvimento dos praticantes e que lhes permitam ter sucesso.

No grupo I potenciámos situações de oposição, isto é, a realização do bloco foi um dos aspetos desenvolvidos, pois durante a AP verificaram-se muitas situações de falta execução do bloco, bem como na saída após a realização do mesmo. Nas ações sem bola procurámos acima de tudo, verificar como ocorria o retorno à posição, ou seja, após a ação de defesa retomar o ponto de partida para uma nova intervenção. Para além das questões técnico-táticas, foi fundamental o desenvolvimento da comunicação verbal.

No que diz respeito ao grupo II, uma vez que na AP se verificaram situações como por exemplo, reenvios diretos para o campo adversário, intervenções raras sobre a bola, imobilizações na posição vertical e uma ausência denotada de relações no terreno de jogo, o principal objetivo passou pela procura da sustentação da bola no ar. Assim, desenvolvemos várias situações de jogo de cooperação 1+1 e 2+2, procurando assim que os alunos desenvolvessem as suas habilidades técnicas básicas, como é exemplo disso, o passe de dedos e a manchete.

Outro aspeto que pretendemos desenvolver relacionava-se com o reenvio da bola dentro dos limites do campo adversário, assim como a escolha de alvos para atacar. Nas habilidades técnicas procurámos essencialmente desenvolver a posição fundamental e ao nível do passe de dedos e a criação do triângulo, de forma a melhorar a execução do mesmo. Nas ações sem bola, a procura da ocupação do espaço para intervir, assim como o mostrar-se disponível para prosseguir as jogadas foram aspetos cruciais que tomámos em consideração.

Visto que os alunos do grupo II apresentavam mais dificuldades foi necessário realizar algumas adaptações regulamentares, como por exemplo, a utilização de bolas mais leves e a permissão do duplo toque. Foi também necessário realizar algumas situações analíticas,

procurando aprimorar a técnica dos mesmos nas várias habilidades fundamentais, tais como o passe de dedos e a manchete. Deste modo, na 1.^a e 2.^a etapas o objetivo centrou-se na colocação dos alunos trabalharem os conceitos básicos de jogo. No 2.^o período, o objetivo principal passou pela consolidação dos objetivos anteriores, sendo que existiu a introdução do jogo formal com algumas condicionantes, uma vez que as competições se encontravam mais próximas. Na 4.^a e última etapa, uma vez que se verificou uma progressão denotada dos alunos, houve uma maior incidência no sistema 4x4 e 6x6, no grupo II e I respetivamente, com a consolidação de todas as componentes trabalhadas anteriormente.

Uma das estratégias que adotámos e que teve sucesso, uma vez que se encontram dois grupos bem definidos, no que respeita ao nível de jogo, foi a formação situações de jogo reduzido, em que um dos alunos de nível elementar integrava uma equipa de alunos de nível introdutório, por exemplo, numa situação de jogo 3x3. Na fase inicial dos treinos esta questão da formação dos grupos tornou-se uma dificuldade patente, visto que a heterogeneidade presente no núcleo, colocava-me algumas questões ao nível da organização do treino, de acordo com as tarefas. Nesta fase, foram realizados muitos ajustamentos àquilo que tinha sido planeado inicialmente, uma vez que cada treino se assumia como uma “nova AP”.

Competição Desportiva

O primeiro encontro realizou-se no mês de fevereiro, decorrendo na Escola Secundária de Odivelas. Com vista a preparação da competição, planeámos organizar dois “jogos de preparação”, de forma a que os alunos (grupo I) que compõem a equipa, pudessem colocar em prática os conhecimentos e estratégias aplicadas, bem como percebermos quais os pontos que ainda necessitavam de ser melhor desenvolvidos.

Apenas conseguimos realizar um desses dois jogos. No entanto, esse “jogo de preparação” teve um papel muito importante, sobretudo para realizar alguns ajustes relativamente aos posicionamentos em campo, defensiva e ofensivamente.

Assim, com a realização dos “jogos de preparação” pretendemos colocar em práticas as aprendizagens desenvolvidas durante o processo de treino. Neste ponto, uma das estratégias a utilizadas para a organização do “jogo de preparação”, passou pela comunicação com os professores de EF do DEF, de forma a poder reunir o FB dos mesmos, tendo em vista a formação de um grupo de alunos “mais aptos”, ou seja, que em termos de avaliação se

encontrassem a desenvolver parte do nível avançado ou que já cumpriam o nível avançado. Esta estratégia permitiu também, que o nível de jogo fosse superior àquele que é possível desenvolver em contexto de treino, apresentando-se como uma vantagem. Tal como refere Quina (2009), treino e a competição são, no desporto, dois elementos imprescindíveis e indissociáveis, ou seja, treina-se para melhorar os níveis de participação dos alunos no jogo e compete-se para controlar e avaliar os progressos alcançados, de forma a manter elevados os níveis de motivação e, também, para consolidar as aprendizagens.

O facto de algumas alunas estarem presentes pela primeira vez numa competição do DE, levou a que o processo de treino envolvesse e simulasse em parte a competição. Ao longo dos jogos realizados no primeiro encontro, foi perceptível verificar que o nível das alunas ia aumentando consideravelmente de jogo para jogo.

Através da presença nos vários encontros competitivos, bem como pelas reuniões e debates com a professora responsável pelo núcleo foi possível constatar facilmente que o modelo desportivo adotado não permite potenciar aprendizagens significativas nos alunos. Ao contabilizarmos um total de quatro momentos competitivos ao longo de todo o ano letivo podemos facilmente afirmar que o número é muito reduzido, existindo uma necessidade clara de aumentar estes momentos competitivos de forma a que os alunos possam desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem.

Como sabemos é através destes momentos competitivos que os alunos desenvolvem as suas aprendizagens, quer em termos técnico-táticos quer também ao nível das competências sociais. Naturalmente que somente quatro momentos competitivos não são suficientes para que os alunos possam, de forma sólida, demonstrar aquilo que desenvolveram durante o processo de treino e ao mesmo tempo aprender com o estímulo inerente ao próprio momento competitivo.

Observando também as características do DE em Portugal, percebemos claramente que todo o planeamento do DE é conduzido numa perspetiva de curto prazo, dado ser condicionado pelo calendário escolar (Sobral, 2002).

Tal como refere Baião (2002), o DE em Portugal apresenta um problema central que reside na falta de entendimento entre o desporto escolar e o desporto federado, verificando-se dois estados de espírito, que são muitas das vezes antagónicos e que provocam mal-estar entre as duas realidades. No meu entender deve existir uma ligação entre o desporto escolar e o desporto federado, em que em muitas situações o professor na escola pode também ele ser o

treinador no clube, ou seja, a “solução” deveria passar pela realização de um trabalho razoável de cooperação, sendo beneficiadas as escolas e os clubes, mas acima de tudo as crianças e os jovens.

3.4. Objetivos operacionais, plano e balanço da 1.^a etapa

Após ficar definido que iria assegurar os treinos do núcleo de voleibol, no que se refere à área do DE, o primeiro momento mais importante prende-se com a AP. A AP é o ponto de partida para a construção do PA. Esta avaliação assentou no protocolo de avaliação proposto no PCEF (2017), do AEPM, realizada durante quatro sessões de treino. Uma vez que na primeira semana de treinos esteve presente um número reduzido de alunos, optámos por realizar a AP mais tarde, de forma a poder abranger um maior número de alunos. Importa realçar que os alunos relevaram uma excelente dedicação e empenho na realização das várias tarefas propostas pelos professores, bem como um comportamento exemplar ao nível da cooperação e relacionamento entre colegas. A 1.^a etapa permitiu ainda a criação de rotinas durante as sessões de treino que consequentemente se tornaram aliadas ao aumento do tempo de prática.

Dos catorze alunos que pertencem ao núcleo de voleibol, no escalão de iniciadas femininos, seis alunos cumpriam o nível elementar e oito alunos cumpriam o nível introdutório. Assim, os alunos encontram-se divididos em dois: grupo I e grupo II, de forma a que os objetivos possam ser diferenciados.

No grupo I (nível elementar), os alunos já realizam de forma correta o serviço por cima, a receção na maior parte das vezes era realizada para o distribuidor que se encontrava na posição 3, estando as maiores dificuldades centradas na realização do bloco e também na cobertura/proteção do bloco.

No grupo II (nível introdutório), o nível de jogo é bastante inferior, comparativamente com o grupo I. No grupo II, os alunos na realização da manchete ainda apresentavam algumas dificuldades, sendo que a prioridade no treino passou muito pela realização do passe de dedos e jogos de cooperação 1+1. Ao longo dos treinos procurei transmitir as principais regras do jogo e ao nível do serviço, através de distâncias mais reduzidas comecei a procurar que os alunos executassem corretamente o batimento na bola. No decorrer desta etapa e também

durante a 2.^a etapa, os jogos de cooperação passaram para situações de jogo 2+2, procurando realizar situações mais próximas do contexto de competição.

Numa fase inicial, a professora Teresa Alpiarça orientava o decorrer de todo o treino, no entanto, com o ganho de confiança no meu trabalho, permitiu que eu iniciasse o planeamento e gestão do treino, desde a fase do aquecimento até ao final do treino. Esta autonomia foi fundamental para o meu crescimento e evolução, potenciando uma forte ligação com a professora, existindo no decorrer dos treinos discussões de ideias, em termos das formas de organização do treino. Esta reflexão realizada após o término dos treinos, permitiu fomentar boas dinâmicas dentro do grupo. A confiança dos alunos no nosso trabalho foi também ela determinante para o desenvolvimento dos mesmos, possibilitando melhorias no nível de jogo.

Desde o início, a nossa estratégia passou por procurar realizar uma separação consoante o nível de jogo, onde cada um dos professores assumia uma presença mais constante junto desse grupo. Este constante acompanhamento levou a correções técnicas mais eficazes, visto que a utilização do FB Tátil, era também ele mais utilizado. Em várias situações foram combinados diferentes tipos de FB, nomeadamente os FB Áudio-Tátil, no sentido em que a informação transmitida realizava-se através da verbalização e também através do contato corporal ou da manipulação do aluno.

Nesta 1.^a etapa, em termos individuais, procurei desenvolver algumas estratégias, nomeadamente com grupo II como, por exemplo, a utilização de vídeos pedagógicos, que ajudavam a perceber a realização de determinados gestos técnicos. É fundamental que o aluno possa visualizar outros alunos “modelos”, mas também ter referências através de vídeos, conseguindo-se assim, isolar uma parte de determinado movimento (Siedentop, 1998). Esta estratégia didática tornou-se eficaz, ajudando a melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

3.5. Objetivos operacionais, plano e balanço da 2.^a etapa

Na 2.^a etapa, procurámos aumentar a complexidade das situações de jogo, sobretudo no grupo I, uma vez que os alunos já demonstram mais aptidões. No grupo II procurámos continuar a desenvolver situações 2+2, assim como situações analíticas como, por exemplo, a realização do auto-passe.

No decorrer das primeiras etapas procurámos estabelecer algumas opções estratégicas, nomeadamente no grupo II, em que uma parte dos treinos teve uma componente mais analítica, enquanto no grupo I existiram mais situações de jogo condicionado. Um dos objetivos passou por ter sempre o grupo completo nos dois dias de treino, pois como em qualquer JDC, as rotinas e intrusão têm de ser treinadas e não existe nenhuma outra forma de as substituir.

No acompanhamento do Grupo II, uma vez que os alunos eram menos aptos, senti algumas dificuldades, principalmente ao nível da adoção FB tendo em conta a ideia que pretendia transmitir. Através do acompanhamento mais próximo, por parte da professora Teresa Alpiarça e com a experiência que fui adquirindo de treino para treino, permitiu-me ir dissipando e resolver esse problema, em termos de adequação do FB.

Assim, para o Grupo II, os exercícios analíticos foram um instrumento de treino importante a ter em conta na planificação do treino, embora estivessem sempre ligados com os princípios de jogo, agregados ao voleibol. Em todos treinos existiram situações de jogo reduzido, uma vez que o domínio da técnica simplesmente conseguido pela utilização de exercícios descontextualizados, não significa que em situação de jogo formal, com constrangimentos de diversa ordem, garanta por si só sucesso.

No Grupo I procurámos realizar mais situações de jogo condicionado, optando pelo 3x3 e o 4x4. No que respeita aos objetivos e competências técnicas, procurámos também desenvolver o passe em suspensão, o encadeamento das tarefas sucessivas (receber e atacar a bola); a identificação do espaço de ataque, bem como a distinção do espaço de intervenção. Os jogos condicionados são muitas das vezes utilizados para colmatar algumas destas dificuldades referidas anteriormente. Assim, realizámos jogos menos complexos que o “jogo formal” (6x6), ou seja, com menos jogadores (ex: 2x2, 3x3,) e num espaço mais reduzido, mas que contivesse algumas adaptações ajustadas à idade, ao nível de desenvolvimento dos alunos e que lhes permitisse a obtenção do sucesso.

Relativamente ao Grupo I, ao nível das componentes ofensivas, demos um maior destaque à escolha de alvos para atacar e à diferenciação de papéis: recebedor/atacante e não recebedor/passador. Foi possível observar melhorias significativas, em contexto de situação de jogo. No que se refere às componentes defensivas, o foco central do nosso trabalho passou pela aquisição das noções elementares de oposição, assim como à defesa, através da identificação das zonas de responsabilidade.

Sendo estes os objetivos propostos, foi possível percebermos que os mesmos foram atingidos, uma vez que nesta 2.^a etapa surgiu a primeira competição do calendário competitivo e analisando estes aspetos defensivos e ofensivos, denotámos claras melhorias. Enaltecer também uma melhoria substancial na realização das habilidades técnicas básicas como, por exemplo, a distribuição em passe de dedos.

De forma a promover melhores aprendizagens foram definidos alguns objetivos específicos, nomeadamente o melhoramento do desempenho dos alunos, em que a estratégia utilizada foi sobretudo a progressão e diferenciação do ensino. Outro objetivo específico passou pelo desenvolvimento das ações técnico-táticas ofensivas e defensivas, sendo que as mesmas foram desenvolvidas ao longo da 2.^a 3.^a e 4.^a etapas, nomeadamente através da utilização de situações de jogo condicionado. Assim, foi possível provocar o desenvolvimento da organização defensiva: ocupação racional do espaço; receção ao serviço e distribuição. Ao nível ofensivo: ocupação racional do espaço; proteção ao bloco e proteção ao ataque. Como terceiro e último objetivo, definimos o aumento do número de inscritos no núcleo de voleibol, verificando-se um aumento superior ao definido como critério de êxito que era de 18 alunos. Este aumento do número de alunos também se deveu em grande parte à qualidade no nosso trabalho, bem como pela nossa iniciativa em recrutar mais alunos, essencialmente através de outros alunos que já frequentavam o núcleo.

Ao nível da condição física, esta foi trabalhada, sobretudo através da realização dos jogos reduzidos, uma vez que o tempo de prática semanal era bastante reduzido, e como tal era produtivo que as questões técnico-táticas tivessem uma dedicação maior, em termos de tempo de prática.

O facto de ter estado presente na primeira competição, permitiu perceber o formato de organização, mas acima de tudo poder perceber e verificar a consolidação das aprendizagens, por parte dos alunos.

3.6. Objetivos operacionais, plano e balanço da 3.^a etapa

Na 3.^a etapa do planeamento, o objetivo passou acima de tudo por aumentar o número de jogos reduzidos condicionados. Uma vez que o número de competições aumenta nesta etapa e tendo em conta a evolução e as aprendizagens dos alunos em ambos os grupos (I e II), nesta etapa utilizámos algumas estratégias operacionais interessantes.

Tal como aconteceu na 1.^a etapa, com o intuito de potenciar as aprendizagens dos alunos, recorreremos aos recursos audiovisuais, sendo este um excelente recurso no processo ensino-aprendizagem, e como tal, podemos explorar vários aspetos, essencialmente ao nível das movimentações e deslocamentos, em termos defensivos e ofensivos. Existem muitas situações em que os alunos não têm a noção da sua movimentação, por exemplo, no decorrer de um ataque da sua equipa. Para além de mostrarmos vídeos de referência, também gravámos algumas situações, de forma a poder mostrar ao aluno o que estava realmente a acontecer, permitindo assim, ter um maior grau de eficácia em termos de correção (Doering, 2000).

Também utilização de um documento orientador se assumiu como importante no processo de correção, uma vez que permitiu aos alunos visualizarem quais os aspetos pretendidos na execução de várias habilidades técnicas, bem como os objetivos pretendidos com determinado exercício.

Tendo por base as etapas anteriores, foi possível observarmos uma evolução significativa, nomeadamente ao nível da proteção e cobertura do bloco, bem como no constante aperfeiçoamento das habilidades técnicas consideradas mais básicas. Na minha opinião, a evolução de ambos os grupos, deveu-se em grande parte à formação e organização dos grupos. Assim, a formação de grupos encontrou-se presente em todos os momentos do treino, sendo que demos preferência à utilização de grupos heterogéneos, na realização das várias tarefas. Ao longo da 2.^a e 3.^a etapas, existiu uma combinação de grupos heterógenos e homogéneos procurando que os alunos mais aptos colaborassem no desenvolvimento dos alunos menos aptos. Através dos grupos homogéneos procurámos potenciar o desenvolvimento dos mais aptos em situações de jogo mais complexas. Uma das estratégias que adotadas, foi a inclusão de alguns alunos de nível elementar nos jogos reduzidos de nível introdutório, por exemplo, numa situação de jogo 3x3.

No Grupo II deu-se a iniciação ao jogo de competição de 2x2, com algumas condicionantes como, por exemplo, a obrigatoriedade da realização da dinâmica dos três toques antes de a bola transpor a rede para o terreno de jogo adversário. Neste grupo o incentivo através de reforço verbal, a gestão das expectativas positivas individualmente e em grupo, assumiram-se como prioritárias, pois quanto mais baixa é a aptidão do aluno, maior deverá ser o número de FB instrutivos, recorrendo-se muito mais vezes à utilização do FB cinestésico. Ao longo desta etapa continuaram a desenvolver-se os objetivos específicos que foram projetados e iniciados na 2.^a etapa.

Verificou-se assim, o cumprimento do objetivo de melhoramento do desempenho dos alunos, onde aproximadamente 75% dos alunos de nível introdutório começou a desenvolver parte o nível elementar. O desenvolvimento das ações técnico-táticas ofensivas e defensivas, nomeadamente no Grupo II, permitiu observar com maior frequência a proteção ao bloco, em termos defensivos e em termos atacantes verificou-se uma maior preocupação em colocar a bola em zonas de difícil receção para a equipa adversária.

Nesta etapa, os alunos começaram a definir melhor as jogadas, verificando-se uma melhor tomada a decisão, sobretudo por parte do distribuidor. Também no Grupo II a preocupação para a realização de um bom primeiro toque foi notório ao longo dos treinos e também nas várias competições.

3.7. Objetivos operacionais, plano e balanço da 4.^a etapa

Na 4.^a e última etapa (3º período), visto que a progressão dos alunos foi notória, existiu uma maior incidência em situações de jogo 4x4 e 6x6, no grupo II e I respetivamente, com a consolidação de todas as componentes trabalhadas anteriormente.

Uma característica que esteve sempre presente neste núcleo foi a boa ligação cooperativa que existia entre mim e a professora Teresa Alpiarça. Assim, entendemos que ao sermos dois professores a instruir os alunos, possibilitou a existência de um maior acompanhamento, beneficiando o grupo por esta partilha de liderança. No meu entender, com a presença de dois professores a qualidade dos treinos foi muito superior, permitindo uma maior consolidação e evolução das aprendizagens, verificando-se esta, de forma mais significativa e expressiva.

Uma sugestão que a professora Teresa Alpiarça fez relativamente ao meu processo de acompanhamento dos alunos remete para o ajustamento dos FB, ou seja, para os alunos do Grupo I e do Grupo II deverei adotar FB diferentes, mesmo que o objetivo final pretendido seja o mesmo, de forma a poder transmitir a mensagem de modo mais eficaz.

Apesar de já apresentar um conhecimento e relacionamento com o Voleibol, esta integração no núcleo de voleibol foi uma mais valia, especialmente do ponto de vista do enriquecimento relacionado com a questões técnico-táticas, tendo tido a felicidade e também a audácia na escolha da professora Teresa Alpiarça, como professora orientadora nesta área.

3.8. Balanço da área do Desporto Escolar

A integração no núcleo de voleibol do DE foi sem dúvida um excelente desafio, possibilitando-me o desenvolvimento de várias competências quer de carácter mais técnico, quer de carácter mais social. Este desenvolvimento sustentado, deveu-se em grande medida ao facto de já ter tido alguma experiência no DE enquanto aluno, durante a minha passagem pelo ensino secundário. Apesar de possuir alguma experiência prévia, existiu um investimento constante na procura de novas informações e atualizações, junto da professora responsável pelo núcleo, assim como através da visualização de artigos científicos, livros e jogos, podendo assim, sustentar e argumentar as minhas decisões.

Um dos objetivos definidos no âmbito do núcleo do DE relacionou-se com a obtenção do nível introdutório de todos os alunos do grupo II, ou seja, alunos com pouco experiência e reduzido tempo de contato com a modalidade. A consecução deste objetivo tornou-se um desafio diário, especialmente pelo facto de eu estar mais tempo com este grupo durante o decorrer dos treinos. Apesar do contato diário com este grupo, este objetivo não foi conseguido ser atingido, sendo as justificações para este sucedido serem inúmeras. Por um lado, o facto de os alunos deste grupo não terem níveis de assiduidade elevados originou que o tempo de prática previamente planeado não fosse assegurado. Por outro lado, a reduzida experiência prévia demonstrou-se um aliado para a não concretização deste objetivo. Na minha opinião, apesar de reconhecer que o objetivo definido era demasiado ambicioso, creio que o fator mais relevante esteve relacionado com a frequência semanal, uma vez que neste grupo em apenas quinze dos treinos foi possível ter o grupo completo. Durante a AP, foi possível detetar várias lacunas, nomeadamente ao nível das ações técnico-táticas ofensivas, como por exemplo, a proteção ao ataque.

Outro dos objetivos definidos relacionou-se com o desenvolvimento da ação técnico-tática ofensiva no grupo I, referida anteriormente, procurando desta forma, reduzir ao máximo em situação de treino, sendo posteriormente verificada em situação de competição. A concretização deste objetivo foi conseguida, sendo possível verificar no terceiro e quarto momentos de competição uma redução substancial desta lacuna identificada. Assim, através da análise estatística realizada no terceiro e quarto momentos competitivos comparada com a análise dos dois primeiros momentos competitivos verificou-se uma melhoria superior a 70%. Ou seja, existiu uma intenção clara por parte dos alunos em realizarem as proteções ao bloco aquando de uma ação ofensiva da sua equipa. Referir ainda que a redução deste tipo de erro,

teve implicações diretas na evolução do nível de jogo deste grupo.

Um dos objetivos definidos no início do ano letivo em conjunto com a professora responsável pelo núcleo de voleibol, relacionou-se com a capacidade de condução de forma autónoma dos treinos do grupo II, a partir da 2.^a etapa. Ora este objetivo foi realizado com êxito, mesmo antes da meta temporal traçada, o que foi extremamente importante para o desenvolvimento das minhas competências enquanto professor estagiário. A concretização deste objetivo previamente estabelecido deveu-se a vários fatores, sendo importante destacar alguns deles, como por exemplo, o facto de ao longo do meu percurso profissional ter orientando grupos de atletas dos escalões de formação, sendo fundamental a forma como fazemos chegar a informação que pretendemos transmitir, bem como a adequação dos FB, tendo em conta a experiência dos mesmos. No meu entender, outros dos fatores contributivos para a concretização destes objetivos, sendo talvez o mais importante, prendeu-se com a dinâmica relacional e profissional entre mim e a professora responsável pelo núcleo de voleibol. O facto de realizarmos várias reuniões com o intuito de refletirmos sobre o trabalho desenvolvido e planejar as UD e as etapas seguintes, garantiu uma maior autonomia durante o decorrer dos treinos.

O último objetivo definido para o núcleo do DE, relacionou-se com a comunicação entre os alunos durante o decorrer dos treinos, em situações de jogo reduzido, assim como durante os encontros competitivos dos DE. Durante os primeiros treinos, na 1.^a etapa, eu e a professora responsável pelo núcleo de voleibol verificámos que os alunos para além de realizarem uma reduzida comunicação durante o decorrer dos jogos, também a sua eficácia era reduzida. Tal como acontece em qualquer desporto a comunicação é um elemento fundamental e indispensável que tem uma influência direta nas ações motoras adotadas pelos alunos durante o decorrer das tarefas. Assim, durante o decorrer dos treinos existiu uma clara intenção da nossa parte, enquanto professores, em focar a necessidade de os alunos comunicarem durante as ações defensivas e ofensivas, no sentido de obterem maior sucesso no seu desempenho. Para além de termos direcionado o foco para o aumento de comunicação durante os jogos reduzidos, em situações de treino, procurámos também definir “palavras-chave”, de forma a otimizarmos a comunicação entre todos os alunos, ou seja, todos os alunos utilizavam as mesmas “palavras-chave” em situações de jogo iguais ou semelhantes.

A concretização deste objetivo foi verificada, quer em situação de treino, quer durante os encontros competitivos, verificando-se uma diferença muito acentuada, no que respeita ao

aumento de comunicação, bem como a um maior índice de eficácia dessa mesma comunicação entre o primeiro encontro e o último. Para aferir o êxito deste objetivo foram planeados momentos de avaliação estatística em alguns treinos e em todos encontros competitivos, de forma a podermos realizar uma análise comparativa.

Avaliação Prognóstica (AP)/ Avaliação Final (AF)		
Alunos	AP	AF
1	E	PA
2	PE	E
3	E	E
4	PE	A
5	E	PA
6	E	E
7	I	PE
8	I	I
9	PI	PI
10	I	I
11	PI	I
12	I	PE
13	I	I
14	I	I

Quadro 5 - Comparação da avaliação obtida na área do Desporto Escolar entre o término da 1.^a e da 4.^a etapa.

4. Seminário

O estágio curricular apresenta quatro áreas em que os professores estagiários têm de intervir. Estas áreas assumem-se como essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento da profissão de docente de EF, sendo que a realização do seminário se constitui como uma prova científico-pedagógica, tal como definido no Regulamento de Estágio 2017-18. Para a realização do seminário foi necessário recolher inúmeras informações sobre a escola na sua globalidade, olhando para a análise SWOT, presente no PE, bem como a análise das entrevistas e observações diretas às aulas dos vários professores que constituem o DEF.

Assim, a realização do meu seminário teve em consideração todas as questões apresentadas anteriormente, refletindo também a minha ligação mais íntima com a matéria de atletismo, enquanto treinador no setor de lançamentos. Essa experiência prévia conjugada com algumas debilidades identificadas pela professora orientadora, nomeadamente na organização das aulas em que existem várias matérias com um elevado risco de segurança, permitiram-me perceber que existia uma excelente oportunidade para desenvolver o seminário que detalharei em seguida.

São várias as razões para muitas das vezes não serem abordadas determinadas matérias, tal como é o caso da matéria de lançamento do peso. Muitas dessas razões prendem-se com a potencial contundência do material, ou o manifesto desajustamento da massa dos engenhos face às capacidades dos alunos, ou à falta de espaços apropriados, ou às dificuldades de organização didático-metodológica vs elevado número de alunos vs segurança (Rolim, 2002). Assim, do ponto de vista pessoal, a realização do seminário “O Lançamento do Peso nas aulas de Educação Física” apresentou-se como uma mais valia para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário e futuros professor de EF, uma vez que me promoveu um maior aprofundamento e desenvolvimento de competências de carácter mais técnico, nomeadamente ao nível do planeamento, estruturação e organização da aula, aquando da lecionação da matéria de lançamento do peso, juntamente com a lecionação de outras matérias em simultâneo (apêndice 12).

Desta forma, este seminário assumiu uma importância elevada, onde por um lado, possibilitou-me uma pesquisa e conhecimento mais detalhado sobre a temática do lançamento do peso em contexto escolar, e por outro lado permitiu-me realizar um debate com os vários professores do DEF, procurando delimitar estratégias que melhorassem a lecionação e

avaliação desta matéria e consequentemente o desempenho dos alunos.

Para além da mais valia em termos pessoais, a realização deste seminário, também se apresentou como uma mais valia para o DEF. Assim, no início do ano letivo, através da caracterização da escola (apêndice 11) e das entrevistas realizadas aos vários professores do DEF, bem como através da análise do PCEF, foi possível constatar que a maioria dos professores abordava, somente a matéria de lançamento do peso quando se encontravam no espaço exterior, onde existe um círculo de peso. Neste sentido, verificou-se a existência de um défice no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências, uma vez que os alunos se encontravam dependentes dos espaços utilizados, assim como das condições meteorológicas para a aprendizagem da matéria de lançamento do peso. Deste modo, os alunos encontravam-se bastante tempo sem contactar com a matéria, não existindo um desenvolvimento das competências dos mesmos. Para além da situação referenciada anteriormente, que se prende essencialmente com as questões do processo de ensino-aprendizagem, outros aspetos importantes de abordar e que se encontravam relacionados com a lecionação da matéria de lançamento do peso, dizem respeito ao controlo e organização da aula, segurança envolvida e à autonomia dos alunos.

Em relação à organização dos alunos e da atividade nas aulas de EF existem várias formas, sendo que cada uma delas tem características e exigências próprias, dependendo das intenções pedagógicas, procurando que os alunos beneficiem do máximo de tempo de prática em cada aula. Estas formas de organização da aula dependem, sobretudo das características dos alunos, das características da atividade, dos materiais disponíveis, bem como da dimensão da turma. Por exemplo, no caso da lecionação da matéria de lançamento do peso na ESP, tendo em conta o material disponível, não é possível que uma turma constituída por vinte seis alunos realize em simultâneo a aprendizagem técnica do lançamento, devido ao reduzido número de engenhos disponíveis.

Os objetivos gerais definidos durante a fase de planeamento do presente seminário foram todos cumpridos, sendo esse um aspeto bastante importante de realçar, tendo em conta a importância que os mesmos representam na melhoria e atualização do processo de avaliação por parte dos vários professores que constituem o DEF do AEPM.

Por outro lado, mas não menos importante a realização e cumprimento dos objetivos gerais definidos representou de forma indireta num melhor desempenho e aproveitamento por parte dos alunos do 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário.

Detalhando os objetivos definidos, começo por realçar a elaboração de um documento formativo (apêndice 13) que pudesse ser utilizado pelo DEF, durante a lecionação e avaliação da matéria de lançamento do peso. Este documento elaborado foi aceite por parte do DEF, integrando os anexos do respetivo PCEF do AEPM. Durante a apresentação do seminário e após apresentar o respetivo documento, os professores mostraram-se bastante recetivos à utilização do mesmo, uma vez que este contém os critérios de avaliação que devem ser tidos em conta nos vários níveis de desempenho, bem como apresenta várias propostas e progressões metodológicas, tendo em conta a técnica de lançamento utilizada. Este é um documento facilitador para o alunos e professores, podendo ser consultado e ao mesmo assumir um momento formativo para os alunos.

O segundo objetivo definido relacionava-se com aprofundamento dos conhecimentos sobre a lecionação do lançamento do peso em contexto de aula de EF, sobretudo nas aulas dos professores estagiários do núcleo de estágio da Universidade Lusófona. Foi possível verificarmos em contexto de aplicação prática nas diversas aulas onde a matéria do lançamento do peso foi abordada, denotando-se sobretudo melhorias ao nível da prescrição dos FB e ao nível da organização da aula com o envolvimento das várias matérias, sendo este um aspeto extremamente positivo.

O terceiro e último objetivo geral definido, consistiu numa proposta de reajustamento das marcas de referência na atribuição do respetivo nível na matéria de lançamento do peso. Desta forma, elaborei uma nova tabela (apêndice 15) com as marcas de referência, baseadas com as médias a nível nacional, realizando também uma alteração ao peso do engenho utilizado nos vários ciclos, propondo uma clarificação dos critérios de avaliação também para os vários ciclos. Esta tabela de referência encontra-se em análise por parte do DEF, sendo que no momento de apresentação do seminário, foi unânime por parte de todos os professores que a tabela utilizada atualmente apresenta um desajustamento perante aquilo que é a realidade da ESP. Caso se verifique a aprovação da nova tabela, poderá permitir um reajustamento nos vários parâmetros, em relação a todo o processo de avaliação da matéria de atletismo.

A realização deste seminário foi determinante no meu processo do EP, revelando e possibilitando oportunidades únicas para o meu percurso e essencialmente para o meu futuro profissional, uma vez que me “obrigou” a desenvolver uma linha de pensamento e raciocínio de todo o projeto, deste a fase de definição do problema até à própria elaboração do documento orientador (apêndice 13).

Todas as tarefas desenvolvidas para a realização com sucesso deste seminário, assumiram-se como determinantes e cruciais, por um lado para mim e para a minha prática profissional futura, e por outro lado, na possibilidade de ter dado um contributo para a discussão e análise do tema aos vários professores que constituem do DEF. O facto de o seminário ter possibilitado alterações e reajustamentos significativos no PCEF (2017), é também um aspeto muito importante para mim, não só por representar o cumprimento de um objetivo definido, mas acima de tudo por poder ter contribuído de forma positiva para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e também de todo o processo utilizado para avaliação da matéria em análise. Como aspeto menos positivo destaco a data tardia de apresentação do seminário, uma vez que não possibilitou uma maior aplicação prática durante o decorrer do ano letivo.

4.1. Objetivos operacionais, plano e balanço da 1.ª etapa

A 1.ª etapa envolveu a identificação do problema, através da observação das aulas de EF lecionadas pelos vários professores do DEF, incluindo as aulas lecionadas pelo núcleo de estágio, onde foi possível verificar que existiam várias limitações no processo de leção da matéria lançamento do peso. Para além da observação das aulas, também através da realização das entrevistas verifiquei que este era um problema que vem ocorrendo ao longo dos anos, e se olharmos para o Planeamento Plurianual definido no PCEF, os alunos no ensino secundário deveriam estar a desenvolver o nível elementar/avançado, algo que não acontece. Este problema identificado anteriormente podia estar relacionado com vários fatores, sendo que um deles parecia-me mais visível e que dizia respeito às questões de planeamento.

No meu entender, o facto de os professores somente lecionarem a matéria lançamento do peso quando se encontravam no espaço exterior, essa situação condiciona o desenvolvimento e o desempenho dos alunos nesta matéria. No entanto, todos os espaços disponíveis para as aulas da disciplina de EF permitiam a leção da matéria de lançamento do peso, quer através de exercícios analíticos, quer através de formas jogadas. Assim, os professores poderiam dar preferência ao espaço exterior para a realização do lançamento na posição de força e do lançamento completo com o engenho definido para cada ano escolar, procurando aferir a aprendizagem dos alunos.

Nesta 1.^a etapa procurei também envolver-me com os vários professores do DEF, de forma a poder recolher o máximo de informações importantes que me pudessem ajudar na fase de elaboração do seminário podendo assim, abordar os aspetos mais determinantes, indo de encontro à resolução de algumas das minhas dificuldades e se possível lembrar e/ou acrescentar mais valias para o crescimento do próprio DEF. Desta forma, através das várias entrevistas realizadas aos professores do DEF do AEPM foi possível identificar os principais problemas/ dificuldades referidas pelos mesmos, sendo que estes incidiram especialmente sobre questões como por exemplo, o planeamento, a formação de grupos e a gestão da aula, tendo em consideração a autonomia que os alunos deveriam de possuir, bem como a seleção das matérias na respetiva UD, em relação ao grau de segurança envolvido.

Para além da realização das entrevistas foi também extremamente importante estar presente em algumas das aulas destes professores, sobretudo aquando da lecionação da matéria do lançamento do peso. Esta presença permitiu análise das aulas, dando-me a oportunidade de *in loco* perceber quais as principais dificuldades sentidas e ao mesmo tempo perceber se iam de encontro aos relatos das entrevistas. Por exemplo, uma das aulas de observação coincidiu com a avaliação formativa da matéria do lançamento do peso, verificando-se nesse caso, uma indefinição dos critérios de êxito para cada um dos níveis, sendo este um aspeto determinante quer para o professor em termos de avaliação, quer para o próprio aluno, funcionando como um referencial e guia do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspeto também identificado durante a observação das aulas e que coincidiu com algumas das referenciações nas entrevistas, prendeu-se com a organização da aula, nomeadamente em termos do tempo de prática, visto que os alunos somente realizaram lançamentos completos. Verifiquei também, na maior parte das aulas, uma ausência clara das progressões e adequações metodológicas, de acordo com o nível de cada um dos alunos.

4.2. Objetivos operacionais, plano e balanço da 2.^a etapa

A 2.^a etapa teve como momento de referência a investigação do tema: revisão da literatura sobre a temática “O Lançamento do Peso na Aula de Educação Física”.

Na fase de pesquisa também foi realizada uma entrevista ao professor Paulo Reis, professor especialista, que atualmente desempenha as funções de Técnico Nacional de Lançamentos na Federação Portuguesa de Atletismo. Para além da revisão da literatura sobre as temáticas da lecionação da matéria de Atletismo na EF, foi fundamental realizar uma

revisão da literatura sobre os conteúdos do PA e Plurianual da matéria de lançamento do peso, de acordo com o PCEF (2017), bem como as considerações ter em conta na lecionação de matérias que envolvem um elevado risco de segurança.

Em relação à revisão da literatura realizada existem alguns pontos importante de referir, uma vez que apresentaram uma influência direta na elaboração e concretização do seminário. Tal como afirma Rolim (2002), são inúmeras as razões para muitas das vezes não serem abordadas determinadas matérias, tal como é o caso da matéria de lançamento do peso. Muitas dessas razões prendem-se com a potencial contundência do material, ou é o manifesto desajustamento da massa dos engenhos face às capacidades dos alunos, ou é falta de espaços apropriados, ou as dificuldades de organização didático-metodológica vs elevado número de alunos vs segurança.

Quando se leciona a matéria de lançamento do peso nas aulas de EF, sobretudo com crianças e jovens, a segurança deve ser a principal preocupação do professor, pois a manipulação dos engenhos feita de forma descuidada e sem regras, pode ser extremamente perigosa. Assim, os professores devem conhecer todas as regras de segurança, e antes de cada aula devem transmiti-las aos alunos, sendo intransigentes no seu cumprimento (Federação Portuguesa de Atletismo, 2012). Assim, um dos objetivos para a realização deste seminário centrou-se na necessidade de alertar e relembrar os professores de EF, sobre as regras de segurança mais importantes do ponto de vista da lecionação como, por exemplo, o aluno e o professor devem sempre certificar-se antes de lançar que não há ninguém no percurso e na zona de queda do engenho. Desta forma, em situações de maior risco o professor deve respeitar determinadas normas, sobretudo deve estar presente, ensinar as componentes técnicas em grupos pequenos, explicar e combinar, através de vários níveis de complexidade, procurando que os alunos executem o que é simples e essencial. É fundamental que o professor se certifique das condições do material (ex. estado de conservação das bolas medicinais e dos pesos).

Quando abordamos a questão da segurança, é importante referir o material (engenhos a utilizar), sendo que é aconselhado que se inicie preferencialmente por engenhos mais leves, e por isso menos perigosos. Assim, a decisão de utilizar material mais específico dependerá das características dos espaços disponíveis e da confiança que os alunos merecem da parte do professor. Na maioria das situações, a utilização dos engenhos oficiais, mesmos os previstos para os escalões jovens, são potencialmente contundentes. Desta forma, é importante perceber

a dinâmica de funcionamento de cada uma das turmas e das respetivas aulas e segundo as orientações estabelecidas, prever a utilização de material utilizado e menos contundente (Rolim & Garcia, 2008).

Sendo um dos objetivos abordar a questões organizacionais é importante perceber que para organização alunos e da atividade nas aulas de EF existem várias formas, sendo que cada uma delas tem características e exigências próprias, dependendo das intenções pedagógicas, procurando que os alunos beneficiem do máximo de tempo de prática em cada aula. Estas formas de organização da aula dependem sobretudo das características dos alunos, das características da atividade, dos materiais disponíveis, bem como da dimensão da turma (Direcção Geral do Ensino Básico, 1993). Por exemplo, no caso da leccionação da matéria de lançamento do peso na ESP, tendo em conta o material disponível, não é possível que uma turma com uma constituição média de vinte seis alunos, realize em simultâneo a aprendizagem técnica do lançamento com o engenho.

Outro aspeto muito importante relaciona-se com a constituição dos grupos tendo em vista a potenciação das aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, numa fase inicial de iniciação ao lançamento do peso é fundamental a criação de grupos heterogéneos, visto ser importante por um lado, colocar os alunos mais hábeis e menos hábeis em pequenos grupos, procurando que os mais hábeis possam funcionar como “modelos” para os menos hábeis (Direcção Geral do Ensino Básico, 1993). Por outro lado, os mais hábeis também poderão cooperar com o professor, no sentido ajudarem a resolverem algumas debilidades dos alunos menos hábeis. No entanto, numa situação de avaliação, em que podemos simular uma competição, a formação de grupos homogéneos terá um pacto positivo maior, pois alunos com níveis semelhantes de desempenho beneficiam, sendo a sua motivação e competitividade maior. Todas estas questões abordadas são importantes, sendo por isso debatidas no seminário do DEF.

Para a leccionação da matéria do lançamento do peso é necessário estabelecer vários objetivos específicos, sobretudo no 2.º e 3.º ciclos, para que todo o processo de ensino possa decorrer de forma organizada, estruturada e evolutiva. Assim, esses mesmos objetivos devem ser tidos em conta pelos professores, nomeadamente a realização dos lançamentos de forma variada, como por exemplo, lançar com a mão direita e com a esquerda e simultaneamente, lateralmente por cima do ombro, após a rotação ou translação com 1 ou 2 passos. Por outro lado é também importante que sejam realizados lançamentos com precisão, onde os

professores deverão estabelecer como estratégias a colocação de alvos fixos ou móveis (grandes ou pequenos), com diferentes ângulos de saída e diferentes trajetórias (Bragada, 2000, p. 3).

De acordo com o referido anteriormente, no que diz respeito aos princípios metodológicos, durante o planeamento e a realização das aulas do lançamento do peso é necessário ter em consideração alguns detalhes, como por exemplo, a utilização de bolas de diferentes tamanhos e pesos, lançamentos com a mão direita, esquerda e com ambas as mãos, realizar os lançamentos pelo lado direito e pelo lado esquerdo, assim como a utilização de variantes de “exercícios base”, tendo sempre presente a importância da utilização de formas lúdicas e competições entre alunos (p. 4).

Durante a revisão da literatura um dos pontos de pesquisa centrou-se nos critérios qualitativos que os professores devem observar durante a realização do lançamento do peso, por parte dos alunos. Desta forma, como critérios qualitativos fundamentais a observar, importa destacar : “em equilíbrio”; “bem apoiado”; “maior percurso de aceleração possível”; “rotação” (grande raio de rotação); “iniciar a fase final do lançamento pela torção da bacia” e “ritmo” (Bragada, 2000, p. 5).

Na perspetiva de Garcia (1993), na abordagem dos lançamentos no contexto escolar, é fundamental ter em consideração os aspetos técnicos que devem ser perseguidos durante a leção da matéria do lançamento do peso. Assim, nesta 2.^a etapa, durante a realização da revisão bibliográfica importa salientar alguns dos pontos técnicos mais importantes, como são exemplo disso, o lançamento em duplo apoio (só em duplo apoio é que se consegue agir com eficácia sobre o engenho) e extensão total do corpo no momento de lançar (aspeto técnico que permite transmitir maior aceleração ao engenho e destacar a importância da altura de saída do engenho).

Segundo os autores Rolim e Garcia (2008), no que se refere aos aspetos técnicos, anteriormente referenciados, decorre a necessidade de o lançamento envolver a totalidade do corpo, de forma a ser transmitida velocidade ao engenho). Deste modo, para se aprender a utilizar a totalidade do corpo na ação do lançamento, torna-se necessário que o professor, na fase de planeamento, procure selecionar exercícios que solicitem essa mesma totalidade, bem como procurar que os alunos aprendam e sintam em cada momento, qual a parte, segmento ou alavanca do corpo, é mais ativa e mais passiva

Em relação aos métodos de abordagem, mais analíticos ou mais globais, durante a realização da revisão bibliográfica, foi possível verificar que existe uma opinião consensual entre os vários autores, para a utilização do método de abordagem com características mistas. Ou seja, em cada aula, deve-se privilegiar um equilíbrio de situações de exercitação da técnica global e, quando necessário, os professores podem recorrer-se a uma exercitação mais analítica.

De acordo com Rolim e Garcia (2008), em relação à exercitação analítica esta:

“é igualmente um recurso importante na óptica da simplificação, ao permitir perceber e realçar as principais acções e gestos técnicos de momentos “chave” que, a exercitação no global não permite ter. Por via disso, necessitam de uma maior atenção e consolidação, só possível de alcançar pela via analítica.” (Rolim & Garcia, 2008, p. 199)

Através da utilização de situações de aprendizagem mais analíticas, estas ganham um maior sentido se, de imediato, tiver reflexos positivos na exercitação global da técnica. No entanto, importa referenciar que este tipo de situações analíticas, ao nível escolar, quando utilizadas com muita frequência, podem ser geradores de desmotivação por parte dos alunos.

Nesse sentido, durante o processo de ensino-aprendizagem da matéria do lançamento do peso, os professores devem ter conta alguns aspetos fundamentais, seguindo uma progressão estruturada e lógica, nomeadamente: 1.º lançamento com impulsão; 2.º amplitude do gesto; 3.º adaptação a uma forma dinâmica de lançamento; 4.º melhoria da performance; e 5.º aplicação ao lançamento do engenho específico.

Partindo de uma perspetiva didático-pedagógica, a abordagem dos lançamentos na escola deve ter com como principais orientações: “partir das formas jogadas de concretização simples, para as formas competitivas institucionalizadas”; “partir dos lançamentos tendo em vista a precisão, para os lançamentos em distância” e “partir dos engenhos adaptados ou da sua improvisação, para os engenhos específicos”. Por outro lado, partindo de uma perspetiva do ensino da técnica, a abordagem dos lançamentos deverá de ter como fio condutor: “partir de gestos motoras simplificados, na esteira das acções e fases globais da técnica”; “partir de uma desmontagem da técnica, por exemplo, em função das características do sujeito, para a técnica cada vez mais composta, em resultado de uma gradualmente junção das suas fases, até se chegar à técnica racional”; “partir do domínio da acção do membro superior lançador para

a coordenação das acções motoras globais do modelo competitivo de um lançamento” e “partir em sentido inverso ao processamento do lançamento e por fases” (Rolim & Garcia, 2008, p. 199-200).

Por fim, mas não menos importante a revisão da literatura recaiu sobre a questões avaliativas da matéria de lançamento do peso. Se observarmos o PCEF (2017), relativamente aos objetivos e competências na matéria de lançamento do peso, nos vários níveis, verificamos uma análise extensa da técnica do lançamento. Assume-se como fundamental definir critérios de êxito para cada um dos níveis, possibilitando ao professor uma avaliação mais simples e específica dos pontos chave a ter em conta na avaliação e por outro lado, possibilita aos alunos terem uma perceção mais clara daquilo que importa ver resolvido e desenvolvido em cada uma das etapas.

Assim, no nível introdutório os critérios de êxito mais importantes são: “utilizar as pernas e tronco antes do braço; terminar o lançamento com o braço direito em extensão e com a palma da mão lançadora voltada para fora”; no nível elementar “frontalizar a anca e o peito antes de utilizar o braço; terminar o lançamento com os pés em contacto com o solo e a perna esquerda em extensão” e no nível avançado “anca termina frontalizada para o sector de queda, ao mesmo tempo que o lado esquerdo (perna, anca e braço) resiste, bloqueando o movimento; ação das pernas e do tronco o movimento termina com uma extensão agressiva do braço lançador, mantendo-se os pés em contacto com o solo até o aluno perder o contacto com o engenho.” (Federação Portuguesa de Atletismo, 2012).

Nesta etapa foi também elaborado documento orientador que integrará os anexos do PCEF, do próximo ano letivo, funcionado como suporte para o processo de avaliação e também para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Em jeito de síntese, esta etapa fica marcada pelas questões relativas à revisão de literatura do tema do seminário, de forma a sustentar as fundamentações apresentadas.

4.3. Objetivos operacionais, plano e balanço da 3.^a etapa

Na 3.^a etapa ficou definido o programa do meu seminário, em virtude da revisão de literatura, tendo como referência os problemas identificados na 1.^a etapa. Assim, ficou definido que o seminário seria dividido em dois momentos.

Num primeiro momento foi realizada uma componente teórica, onde foram abordados os pontos mais importantes que dizem respeito ao planeamento por etapas na leção da matéria de lançamento do peso, bem como a organização e formação de grupos aquando da inclusão de matérias que apresentam um elevado grau de segurança. Ligando este último ponto, foi abordado a importância que a autonomia dos alunos apresenta quando abordamos matérias em que as questões de segurança são fulcrais. Por último, nesta componente teórica, foram também apresentados vários critérios de êxito para os níveis introdutório, elementar e avançado. A apresentação dos critérios de êxito seguiu acompanhada de imagens e vídeos que possibilitaram uma maior compreensão dos mesmos, por parte dos professores do DEF presentes no seminário. Na componente teórica foram apresentados os seguintes temas: Planeamento Plurianual; Matéria Lançamento do Peso; Organização das Unidades Didáticas e a Formação de Grupos; Aspectos de segurança a ter em consideração na leção da matéria de lançamento do peso; A importância da autonomia dos alunos sobretudo aquando da leção da matéria de lançamento do peso e os Critérios de êxito na avaliação da matéria de lançamento do peso.

Num segundo momento, foi realizada uma componente prática onde foram abordados os critérios de êxito, procurando realizar um paralelismo com a componente teórica. Nesta componente prática também foram demonstrados alguns exercícios analíticos e formas jogadas, que poderão ser utilizados, de acordo com o nível que os alunos se encontrem a desenvolver. Assim, este momento com uma forte parte prática foi muito importante, tendo em conta que os vários professores do DEF apresentaram várias perspetivas que permitam potencializar o ensino desta matéria, e consequentemente melhorar as aprendizagens dos alunos. Assim, na componente prática foram apresentados os seguintes temas: Critérios de êxito: Aplicação Prática em Contexto real; Exercícios Analíticos e Formas Jogadas no Lançamento do Peso; Propostas Metodológicas para cada Nível (Introdutório; Elementar; Avançado).

A 3.^a etapa fica marcada pela realização do seminário sendo importante de referir que a estruturação do mesmo foi elaborada tendo em conta os depoimentos recolhidos através das entrevistas realizadas aos professores do DEF, assim como a observação das aulas. A opção pela realização de uma componente teórica e prática teve em conta o trabalho realizado nas 1.^a e 2.^a etapas, onde por exemplo, era de extrema importância que após a definição e apresentação dos critérios de êxito durante a componente teórica, existisse um momento de

caráter prático onde todos os professores pudessem observar e analisar esses mesmos critérios através da execução dos lançamentos nas suas várias fases. Também as informações recolhidas no contato com o professor especialista, foi possível perceber que era importante realizar uma componente prática, uma vez que a mesma ajudaria a consolidar os temas debatidos e analisados na componente teórica.

A entrevista realizada ao professor especialista, tornou-se vital para discutir alguns pontos fulcrais, como é exemplo disso a definição dos critérios de êxito e de avaliação, relativamente à matéria do lançamento do peso, sobretudo porque a mesma se sucedeu após ter recolhido as informações da parte dos professores do DEF. O facto desta entrevista ter sido realizada a posteriori das entrevistas aos professores do DEF possibilitou ter um melhor enquadramento dos temas a analisar no seminário.

Por fim, referir que para além da recolha de depoimentos dos professores do DEF, dos professores especialistas e da observação das próprias aulas, a revisão da literatura tornou-se fundamental, especialmente a consulta do documento Dossier do Professor, elaborado pela Federação Portuguesa de Atletismo, em termos conteúdos, como por exemplo, os critérios de êxito.

4.4. Objetivos operacionais, plano e balanço da 4.^a etapa

Na 4.^a etapa, procurei apurar o impacto que o seminário teve junto do DEF. Assim no final do seminário pedi aos professores do DEF, presentes no seminário para realizarem uma apreciação do mesmo, através do preenchimento de um questionário de satisfação. Após a realização do seminário, foi fundamental observar se de facto ocorreram alterações, no processo de leção dos professores, especialmente ao nível da organização das aulas e à formação de grupos. A concretização dos critérios de êxito definidos para cada um dos objetivos foi também uma forma de avaliação do impacto do seminário, sendo que alguns desses critérios só serão observáveis a longo prazo. Pretendi também realizar um acompanhamento mais direto junto dos professores, durante leção da matéria lançamento do peso. No entanto, este acompanhamento não foi o desejável, visto não terem decorrido aulas suficientes para averiguar esta evolução com maior pormenor.

Durante a observação das várias aulas de EF procurei verificar a utilização dos critérios

de êxito para a avaliação, e ao mesmo tempo abordar os professores procurando perceber o FB dos mesmos, sobre as mais-valias desses critérios de êxito para o processo de avaliação dos alunos, sendo relatado por alguns professores que acima de tudo foram importantes para o processo formativo dos alunos. Também foi fundamental perceber se alguns dos exercícios analíticos e formas jogadas se apresentaram como benéficas e eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na matéria de lançamento do peso.

4.5. Balanço do Seminário

A idealização, construção e concretização deste seminário foram mais um passo importante nesta longa viagem, que culmina com a realização do RE. Em relação aos objetivos definidos aquando da elaboração do projeto seminário, todos eles foram cumpridos com êxito, encontrando-se um deles em análise por parte do DEF, sendo que o ajustamento das marcas de referência na matéria do lançamento do peso só deverá acontecer no próximo ano letivo. Esse é um ponto menos positivo que eu realço em relação ao seminário, que se relaciona com data tardia de apresentação e discussão do mesmo. Realizando uma análise à posteriori parecia-me mais lógico apresentar e discutir o tema do seminário no final da 2.^a etapa, de forma a poder haver mais tempo para debater o tema em conjunto com os professores do DEF.

Conclusões

“Os sonhos não determinam o lugar onde vocês vão chegar, mas produzem a força necessária para tirá-los do lugar em que vocês estão. Sonhem com as estrelas para que vocês possam pisar pelo menos na Lua. Sonhem com a Lua para que vocês possam pisar pelo menos nos altos montes. Sonhem com os altos montes para que vocês possam ter dignidade quando atravessarem os vales das perdas e das frustrações.”

(Augusto Cury)

Esta é a hora de escrever as últimas palavras, aquelas que irão fechar este documento e que representam o culminar de um ciclo de formação. Ciclo esse recheado de momentos importantes para a continuação e prospeção de um futuro profissional ligado à docência da EF.

Este último ano, do EP, foi verdadeiramente um ano repleto de bons e importantes momentos. Foi também um ano no qual enfrentei algumas dificuldades, mas que foram encaradas como desafios, sendo que a frequência no mestrado possibilitou-me crescer em todos os sentidos. Este caminho trilhado antes do EP teve um impacto enorme na forma como encarei o desafio de estagiar, pois existe uma responsabilidade para com toda a comunidade escolar, que tem de ser assumida desde o primeiro dia em que iniciamos o mestrado de Ensino de EF na Universidade Lusófona.

A turma do 10.ºD era constituída por um excelente grupo de alunos empenhados, respeitadores e motivados, proporcionando momentos de excelência. A relação de afetividade (positiva) criada com os meus alunos foi, sem dúvida, uma grande conquista. Assim, fui assumindo um papel duplo de professor e aluno, onde foram surgindo sentimentos de liderança e que coadjuvados com algumas rotinas, serviram de suporte ao caminho trilhado.

O facto de termos uma atuação em várias áreas, foi extremamente importante perceber a forma como a ESP estava organizada, tendo por base os tipos de liderança envolvidos nos processos de gestão da escola. Numa primeira instância, as entrevistas iniciais realizadas foram a base para uma construção equilibrada e detalhada do projeto individual e de grupo. Posteriormente para a concretização e finalização do EP, existe a necessidade de produzir os balanços finais, sendo que estes devem ser específicos e operacionais, e que apontem

claramente, quais os pontos fortes e menos fortes de todo o percurso do EP.

Quando existe um conhecimento detalhado da realidade educativa com que nos relacionamos, tudo se torna mais fácil de interpretar e analisar, aumentando substancialmente a nossa capacidade para intervir eficazmente, nomeadamente quando pretendemos implementar novos projetos.

Na área da lecionação, o trabalho conjunto e desenvolvido com os vários intervenientes no EP como, por exemplo, o colega André Farinha e a professora orientadora, Isabel Figueiredo, permitiram-me crescer e evoluir, mas acima de tudo criar o próprio “professor Nuno Ribeiro”. Mais do que os outros nos moldarem, aquilo que eu senti ao realizar este estágio, relaciona-se com nossa filosofia de trabalho, a nossa raiz está plantada e depois vamos desenvolvendo as várias competências que já possuímos, tal e qual como acontece com o crescimento das folhas nas plantas. Desde o primeiro dia que o processo de estágio se assumiu como uma aprendizagem evolutiva, fazendo uma especial referência aos alunos, uma vez que que foram estes que me permitiram o desenvolvimento das competências técnicas e sociais, na medida em que os próprios me retiravam da zona de conforto, obrigando-me a estar constantemente preparado para as várias situações, muitas delas inesperadas. Do ponto de vista mais técnico, destaco o desenvolvimento das minhas competências ao nível da adequação das progressões pedagógicas, bem como da formação e organização dos grupos.

Apesar de desempenhar funções de treinador, na minha prática profissional, e que me ajudaram na elaboração do planeamento para as áreas da lecionação e do DE, a verdade é que quando realizamos o PA para uma turma, existem muitas questões que por vezes são descuradas. Nesse âmbito, a maior dificuldade sentida, prendeu-se com formação de grupos, sendo esta uma questão delicada, mas essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. De forma a colmatar esta dificuldade sentida, destaco os debates críticos com o meu colega de estágio, bem como as reuniões com o orientador de faculdade, o professor doutor João Comédias.

Sendo este, considerado um professor “especialista”, a sua estimulação contínua permitiu-me desenvolver um pensamento mais crítico sobre os fundamentos por detrás da organização dos grupos, segundos os objetivos previamente delimitados para cada uma das etapas. O PA não se fecha em si próprio, e como tal deve ser um processo contínuo e que vá de encontro com o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao longo da AP e principalmente nas primeiras aulas do ano letivo, a professora

orientadora foi-me dando alguns FB, em relação à lecionação das minhas aulas, como por exemplo, ao nível da organização e gestão do tempo.

Estes FB iniciais foram determinantes para a minha evolução, como é possível verificar pela resolução de um dos problemas iniciais ao nível da gestão do tempo da aula, nomeadamente no término das mesmas. Ou seja, como tinha um foco muito direcionado para o tempo de prática dos alunos, acabava por não dedicar o tempo suficiente e necessário para a realização de uma reflexão crítica sobre aulas. Este problema colocava em causa a organização e o próprio PA, uma vez que não proporcionava aos alunos um momento próprio de reflexão sobre a aula atual, bem como das aulas anteriores. Esta dificuldade foi ultrapassada, tendo um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tal como foi sublinhado pelos mesmos, no decorrer das aulas de EF.

No domínio das Atividades Físicas, destaco uma evolução muito acentuada por parte de todos os alunos, nas matérias de Voleibol e Basquetebol. Sendo estas matérias prioritárias, o tempo de prática destinado às mesmas foi elevado. As várias situações de jogo, quando comparadas com a 1.^a etapa, demonstram sobretudo um melhor entendimento do jogo e das funções a desempenhar perante as posições assumidas. No meu entender este aspeto foi crucial, ou seja, conseguir verificar que atualmente os alunos tomam determinadas decisões e ações, tendo por base os conhecimentos transmitidos no decorrer das aulas, como é o exemplo, nas matérias dos JDC. Gostaria ainda de destacar a melhoria de alguns alunos, substancialmente na matéria de ginástica de solo, que se deveu especialmente pela adequação de uma estratégia adotada, através da utilização dos alunos “modelo” nos grupos. Esta estratégia proporcionou momentos de modelação ao nível das competências técnicas e sociais, estando comprovada como uma situação de aprendizagem muito eficaz, uma vez que após uma análise do aluno “modelo”, o outro aluno (observador), tentava aproximar a sua execução à análise que realizou do aluno “modelo” (Direção Geral do Ensino, 1993).

Também a realização do PTI desempenhou um papel importante, no desenvolvimento das minhas competências e capacidades pedagógicas. O contato com alunos de diferentes anos escolares, com distintas personalidades, capacidades e necessidades, em termos de aptidão, possibilitou-me o desenvolvimento ao nível da adequação das progressões pedagógicas e do processo de instrução. Este processo foi melhorando em crescendo, na medida em que o conhecimento dos alunos promoveu uma melhor adequação dos FB e da mensagem central que pretendia transmitir. Inicialmente a minha instrução era muito dirigida para a globalidade

da turma e com o avançar do processo consegui direccionar a instrução de forma mais individualizada e detalhada.

A área da direção de turma, proporcionou-me momentos fantásticos, promovidos num primeiro plano pela autonomia conferida pelo DT, a professora Ana Alvarenga. Esta autonomia, assente num bom projeto de direção de turma, levou ao crescimento da turma nos mais variados aspetos, destacando o trabalho desenvolvido no âmbito da orientação vocacional para o ensino superior. Denotou-se um entusiasmo elevado por parte dos alunos, aquando da apresentação do projeto de direção de turma, sobretudo pelo facto de o mesmo ser desenvolvido por um professor estagiário em conjunto com o DT. Os alunos sentem que os professores estagiários contribuem para o seu sucesso escolar, uma vez que estão muito mais motivados e focados em resolver os problemas dos mesmos nos vários âmbitos, e não simplesmente em apenas resolver problemas relacionados com o tema: mau comportamento. Nesse sentido é preciso ter em consideração aquilo que Maria Teresa Estrela defende, na medida em que a relação pedagógica é determinada por um contacto que se estabelece entre pessoas, num determinado espaço e tempo delimitados, num processo de ensino-aprendizagem entre professor, aluno e a turma (Estrela, 2002).

No meu entender, os projetos que foram idealizados e desenvolvidos deverão de ter uma continuidade no próximo ano letivo, de forma a sustentar aquilo que foi iniciado neste ano, procurando sobretudo uma maior aplicabilidade prática, como por exemplo, através das visitas às instituições do ensino superior. Se observamos o PE do AEPM, deparamo-nos com uma análise SWOT que nos indica, de forma muito clara, um dos pontos fracos, estando este relacionado com a pouca interligação entre os vários intervenientes da comunidade escolar.

Desta forma, gostaria de salientar o projeto que foi desenvolvido e pensado tendo como base a análise das forças, oportunidades e das fraquezas, sendo um dos meus objetivos, enquanto professor estagiário, poder contribuir para a redução ou até mesmo eliminação de algumas dessas fraquezas identificadas. Assim, o projeto desenvolvido com o intuito de ligar a comunidade educativa, deverá ter uma continuidade para que num futuro bem próximo, os EE possam estar na escola e desenvolverem atividades e eventos em conjunto com os seus educandos.

A complexidade inerente à função de coadjuvação do DT, provocou-me uma curiosidade crescente. Estava, de facto, ansioso por descobrir tudo o que estava ligado a esta importante função. Um dos momentos mais esperados relacionou-se com a minha presença

nas reuniões com os EE, de forma a poder constatar muitas das preocupações que estes apresentam em relação ao ensino na sua globalidade, mas acima de tudo à realidade da ESP.

Estes momentos permitiram-me ter um olhar crítico sobre muitos dos argumentos apresentados pelos EE e ao mesmo tempo perceber qual a visão que o DT tinha sobre os mesmos. A presença nestas reuniões foi também importante para transmitir os objetivos que tinha traçado e a forma como iriam ser desenvolvidos, procurando por um lado, informar os EE, e por outro lado, saber a opinião dos mesmos em relação a cada um dos objetivos propostos. A receptividade foi elevada, ficando claramente demonstrado que os mesmos partilhavam da ideia que existe um claro afastamento entre os vários elementos da comunidade educativa, muito patentes na escola atual.

Também a participação nas reuniões de conselho de turma, deram-me a oportunidade de perceber qual é a verdadeira essência que está presente nas mesmas, dando-me uma visão, que apesar de poder não ser uma generalidade das várias escolas, é uma realidade da ESP. A pergunta que me ocorreu na primeira reunião de conselho de turma foi a seguinte: O DT um gestor de recursos humanos ou um gestor de documentos?

A área do DE teve um carácter muito prático, tendo em conta a própria personalidade da professora responsável pelo núcleo de voleibol. As experiências transmitidas pela mesma, assim como, a sua visão integral sobre o DE permitiram-me desenvolver um olhar mais crítico. A experiência de poder liderar este núcleo durante o EP foi muito importante, onde a possibilidade de escolha do mesmo, tornou-se essencial para me manter focado e motivado ao longo do ano letivo, podendo desta forma, dar um maior contributo aos alunos e melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida, que o facto de eu e a professora Teresa Alpiarça termos um passado ligado à modalidade, nomeadamente ao DE, permitiu-nos potenciar as aprendizagens dos alunos, bem como originar melhores ajustamentos do planeamento e das progressões pedagógicas. Esta partilha de experiências e liderança, ao longo do ano letivo, permitiu um crescimento profissional de ambos. Enquanto professor estagiário senti sempre um enorme respeito e reconhecimento por parte de todos os alunos, denotando-se pela parte dos mesmos, uma enorme vontade e empenho na realização das tarefas, verificando-se o questionamento por parte dos mesmos sobre aspetos mais técnico-táticos, com o intuito de evoluírem.

Através das reuniões realizadas entre mim e a professora responsável, foi possível perceber alguns aspetos que a mesma referia como melhorias em relação ao meu desempenho,

salientando evoluções significativas na prescrição do FB corretivo.

Tal como acontecia na área da lecionação, nos primeiros treinos, apresentava uma boa capacidade para a correção de determinadas componentes técnicas e táticas, no entanto, após a prescrição do FB corretivo, acabava por não verificar se esse aluno conseguia realizar essa correção nas situações seguintes não completando o ciclo de *feedback*. Com a ajuda da professora, esta situação foi sendo resolvida, verificando-se uma diferença muito acentuada na 3.^a e 4.^a etapas. Não descurando a importância que lhe é reconhecida, a ausência de FB não significa ausência de aprendizagem. No entanto, o seu uso leva à apropriação de informações por parte dos alunos, que lhes dão uma base de comparação da resposta motora realizada com a desejada (Lee, et al., 1994). Enquanto professores devemos certificarmo-nos de que completamos o ciclo de *feedback*, observando o novo comportamento do aluno. Só assim se perceberá verdadeiramente se o FB foi bem interpretado, e também só assim o aluno ficará a saber se conseguiu ou não corrigir o seu erro (Mariano, 2015).

No que diz respeito à vertente competitiva do DE, a minha presença nos encontros, por um lado fizeram-me recuar aos tempos em que eu participava como aluno e por outro lado, levaram-me à reflexão sobre as principais diferenças ocorridas. Os momentos competitivos anuais tornam-se muito escassos, colocando em causa o desenvolvimento dos alunos e do próprio DE. A competição é um fator de motivação e quando apenas existem quatro momentos competitivos por ano, sem dúvida que os alunos encontram-se menos motivados para a prática. Desta forma, o facto de ter criado competições “internas” permitiu manter os níveis de motivação dos alunos mais elevados.

Outra estratégia adotada, passou pela utilização da tecnologia em prol da aprendizagem, experiênciando essa que me pareceu muito interessante para utilizar em contextos futuros. Por exemplo, alguns alunos demonstravam dificuldades em realizar o passe de dedos, assim, antes de proceder a uma explicação técnica para a realização dessa ação técnica, mostrava um vídeo, potenciando assim, a eficiência do movimento do aluno. Após esta visualização os alunos realizavam a prática, sendo verificável uma aquisição do padrão motor de forma mais eficiente.

O PTI foi um momento importante neste trilha, também pelo facto de ter realizado um horário completo de professor, possibilitou-me inúmeras oportunidades de contato com alunos e professores da ESP. A escolha das turmas teve em conta a necessidade de sair da minha zona de conforto e assim, possibilitar-me a criação e ajustamento de algumas rotinas e estratégias

operacionais de acordo com a população.

A minha principal preocupação passou por poder experimentar turmas de vários ciclos e desta forma, lidar também com vários tipos de comportamentos mais característicos em determinadas faixas etárias. Desta forma, o PTI ajudou-me a entender a necessidade de adequação de estratégias pedagógicas distintas, mesmo quando apenas os alunos estão separados apenas por um ano de escolaridade.

Em relação à realização do Seminário, a possibilidade de poder abordar uma temática com a qual apresento uma forte afinidade, deu-me uma maior motivação para a realização do mesmo. A construção do projeto do Seminário foi decisiva, uma vez que me possibilitou realizar uma revisão bibliográfica sobre a matéria do lançamento do peso nas aulas de EF, de forma mais aprofundada e detalhada, funcionando como um momento de formação contínua.

O Seminário assentou numa forte componente científica, encontrando-se também sustentada por relatos e experiência de professores especialistas. A estruturação do Seminário, permitiu-me perceber que o diálogo reflexivo junto destes professores é sempre um primeiro passo que devemos de tomar depois de termos realizado a respetiva revisão bibliográfica. Os professores especialistas possuem e acrescentam informações muito úteis, nomeadamente ao nível da aplicação prática, ou seja, no contexto da aula de EF. Um dos aspetos que mais gostei ao elaborar e apresentar neste Seminário, prendeu-se com a geração de um debate entre os vários professores do DEF, onde surgiram opiniões distintas entre os vários professores, especialmente nas questões relativas à avaliação da matéria do lançamento do peso.

Para além da reflexão crítica entre todos os professores do DEF, a realização deste Seminário possibilitou-me desenvolver as minhas capacidades ao nível do planeamento, aquando da combinação de várias matérias com um alto risco de segurança. No meu entender, os vários conteúdos abordados no Seminário terão um impacto muito positivo no DEF, a curto e médio prazo, nomeadamente ao nível do processo de avaliação

Constatou-se receptividade por parte do DEF, nomeadamente do coordenador, o professor Luís Duarte, na necessidade de alterar os critérios de avaliação, em relação à matéria de lançamento do peso. Outro aspeto importante de realçar encontra-se relacionado com a elaboração do documento orientador, que irá permitir aos professores e também aos alunos, perceberem por exemplo, quais os aspetos críticos mais importantes a desenvolverem nos vários níveis, tendo em conta a técnica de lançamento utilizada.

Numa fase inicial de preparação e estruturação do Seminário, adotei uma estratégia com

o objetivo de potenciar a transmissão dos conhecimentos, sobretudo no decorrer da apresentação do seminário, através da elaboração de um inquérito (apêndice16), onde questionei os professores sobre alguns aspetos relativos à avaliação, organização da aula e planeamento da matéria do lançamento do peso. A elaboração deste inquérito, permitiu-me apresentar um melhor enquadramento do tema, tendo em conta a análise prévia realizada.

Em suma, levo comigo a certeza de que contribuí para o desenvolvimento, para a aprendizagem e formação dos meus alunos e que, neste processo recíproco, também eles contribuíram para o meu desenvolvimento, para a minha aprendizagem e formação. Neste momento, apenas posso afirmar que ao longo deste ano cresci, aprendi e vivi intensamente todos os momentos, por forma a tornar-me naquilo que sempre pretendi. Tal como afirma Carreiro da Costa, et al., (1996) também que a aprendizagem do professor não se esgota na obtenção da creditação, mas que é um continuum.

Não sabendo se o dia de amanhã me proporcionará a oportunidade de ser professor de EF, sei que a partir do dia de hoje estou preparado para ser, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FISICA !

Bibliografia

- Alho, S., & Nunes, C. (2009). Contributos do diretor de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 32, 150-158.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em Ginástica*. (2st ed). Porto: Porto Editora.
- Araújo, F. (2015). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana para obtenção do grau de doutor, orientada por José Alves Diniz, Lisboa.
- Brás, J., & Monteiro, J. E. (1998). A Importância do Grupo de Educação Física para o Desenvolvimento da Educação Física (Dossier). *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, XV(86), 22–32.
- Federação Portuguesa de Atletismo (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.
- Funk, D. C., Swank, A. M., Mikla, B. M., Fagan, T. A., & Farr, B. K. (2003). Impact of prior exercise on hamstring flexibility: a comparison of proprioceptive neuromuscular facilitation and static stretching. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 17(3), 489-492.
- Baião, M. D. (2002). O comportamento do treinador de futebol em situação de treino de Desporto Federado e Desporto escolar e com dois escalões de formação distintos: Iniciados e Juvenis. Tese apresentada à Faculdade Motricidade Humana para a obtenção do grau de mestre, orientada por Duarte Luís de Freitas, Lisboa.
- Bastos, M. J., Graça, A., & Santos, P. (2008). Análise da complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 355-364.
- Batalha, A. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I. Projeto Taxonómico*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., & Costa, C. d. (1990). Dossier: A elaboração do projeto de programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 6(35)
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., et al. (1989). *Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano*. Projecto de Programas de EF

- para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto.
Edição: DGBS-Ministério da Educação.
- Bragada, J. (2000). O Atletismo na Escola: proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. *Horizonte* 17(99), 1-12.
- Burt, J. (1998) The role of kinesiology in elevating modern society. *Quest*, 50, 80–95.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar. *Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física–O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Currie, C., et al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dyson, B. Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226- 240.
Acedido em 8 de Agosto de 2018 em <http://www.sirc.ca/>
- Departamento de Educação Física Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide (2017). *Projeto Curricular de Educação Física*. (documento não publicado)
- Direcção Geral do Ensino Básico (1993). “A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Ministério da Educação.
- Doering, N. (2000). Measuring Student Understanding with a Videotape Performance Assessment. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(7), 47-52.
- Estrela, T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, M. (2011). Opções para a composição dos grupos de aprendizagem nas aulas de Educação Física. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da

- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Luís Bom, Lisboa.
- Forte, A., & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e (m) colaboração: reflexões sobre um projeto de intervenção/formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 93-131.
- Fox, E. L. (1979). *Sports Physiology*. Philadelphia: Saunders
- Garcia, R. (1993). *Ensino do Atletismo - As corridas, os saltos e os lançamentos*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol. Ensinar jogando*. Lisboa: Livros Horizonte
- Graça, A. , & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 17). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Helgerud, J., Høydal, K., Wang, E., Karlsen, T., Berg, P., Bjerkaas, M., & Hoff, J. (2007). Aerobic high-intensity intervals improve VO₂max more than moderate training. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(4), 665-671.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All – A handbook of Staff Development*. London: David Fulton Publishers.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(1), 55–67.
- Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Revisão e atualização dos Programas Nacionais de Educação Física 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kroger, C. & Roth, K. (2005). *Escola da bola: um abc para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Krug, H. (2010). A construção da identidade profissional docente no estágio curricular supervisionado na percepção dos académicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Acedido em 15 de agosto de 2018, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd143/identidade-profissional-docente-no-estagiocurricular-supervisionado.htm>
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos*,

novas práticas. Porto: Edições Asa.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Lee, T. D., Swinnen, S. P., & Serrien, D. J. (1994). Cognitive effort and motor learning. *Quest*, 46, 328-344.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. (2009). Perfil instrucional do estudante estagiário em aulas de atletismo: Análise das dimensões objetivo, direção e conteúdo do feedback pedagógico. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a obtenção de grau de licenciado, orientada por Paula Maria Fazendeiro Batista, Porto.
- Mariano, H. (2015). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária de Avelar Brotero - As dificuldades na detecção do erro no professor estagiário. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de mestre, orientada por Elsa Ribeiro Silva, Coimbra.
- Ministério da Educação. (2001). Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais. Acedido em 10 de agosto de 2018, disponível em http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
- Miranda, E. (2008). A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino aprendizagem no contexto afetividade. Acedido em 23 agosto de 2018, disponível em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>;
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education. Acedido em 23 de agosto de 2018, disponível em http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wpcontent/themes/sots/img/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- 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
- Quina, J. (2009). *A Organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ricardo, V. (2005). Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos. Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade.

Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a obtenção do grau de mestre, Porto.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). ST Louis: Times Mosby College Publishing.

Rolim, R., & Garcia, R. (2008). *Atletismo - Arquipélago de Técnicas, Cores e Sabores. O atletismo em idades púberes e pós-púberes*. Porto: FADEUP.

Rolim, R. (2001). Aumento de eficácia das aulas de Educação Física: *Implicações do envolvimento dos alunos nas tarefas de preparação das aulas de atletismo*. Comunicação apresentada no International Association of Higher Schools of Physical Education International Congress, Madeira, Portugal.

Rolim, R., Colaço, P., Garcia, R. (2000). Considerações e perspetivas de abordagem do atletismo na escola. *Horizonte*, 16(94), 33–39.

Roldão, M. C. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, 1, 71, 24-29

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas* (p. 24). Lisboa: Ministério da Educação.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva, L. (1994). A profissão docente: ética e deontologia profissional: contributo para o estudo da deontologia dos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de mestre, Lisboa.

Silverman, S. (1985). Relationship of engagement and Practice Trials to Student Achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.

Sobral, F. (2002). Desporto Escolar: Compreendê-lo para Transformá-lo. In: A. Marques, C. P. Cardoso, F. Alves, F. Sobral, J.T. Lima, J. M. Araújo, M.J. Carvalho, N. Puga (Orgs.). *Alta Competição: Uma Cultura de Exigência* (37-50). Lisboa: Confederação do Desporto de Portugal.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora

Sousa, J. (1992). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Horizonte*, 8(46), 1-8.

Tavares, F., Janeira, M. A., Graça, A., Pinto, D., & Brandão, E. (2001). *Tendências actuais da investigação em basquetebol*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., et al. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955–962.
- Torres, M. (2007). O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sociocultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de mestre, orientada por Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho, Porto.
- Werner, P. & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching Education*, 8, 280-297.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Diretor de Turma na colaboração Escola – Família*. Porto: Porto Editora.

Referências Legislativas

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho

Despacho normativo n.º 6984-A/2015 – Diário da República n.º 120/2015, 2º Suplemento, Série II de 2015-06-23

Decreto-Lei n.º95/1991 – Programa do Desporto Escolar (2017-2021)

Apêndices

Apêndice 1 – Avaliação Prognóstica - Lecionação	II
Apêndice 2 – Avaliação do Domínio da Aptidão Física - FitEscola	III
Apêndice 3 – Planeamento Anual do 10.º D - Lecionação.....	IV
Apêndice 4 – Objetivos Intermédios e Terminais das Matérias Nucleares e Alternativas	VII
Apêndice 5 – Exemplo do Plano da 2.ª - Etapa	X
Apêndice 6 – Projetos da Direção de Turma	XII
Apêndice 7 – Registo e análise do comportamento dos alunos da turma do 10.º D.....	XV
Apêndice 8 – Avaliação Prognóstica – Desporto Escolar	XVI
Apêndice 9 – Planeamento Anual – Desporto Escolar.....	XVII
Apêndice 10 – Objetivos Intermédios e Terminais do Núcleo de Voleibol	XVIII
Apêndice 11 – Caracterização Inicial da Escola Secundária da Portela.....	XIX
Apêndice 12 – Projeto do Seminário “O lançamento do peso nas aulas de EF”	XXII
Apêndice 13 – Documento Orientador – Lançamento do Peso.....	XXXI
Apêndice 14 – Exemplo – Newsletter	XLIV
Apêndice 15 – Proposta de Avaliação da Matéria do Lançamento do Peso.....	XLVI
Apêndice 16 – Inquérito - Seminário	XLIX
Apêndice 17 – Exemplo da Prescrição Individualizada – Domínio da Aptidão Física.....	LIII
Apêndice 18 – Protocolo de Avaliação Gestão Instrução e Clima (AGIC)	LIV
Apêndice 19 - Definição dos níveis e objetivos nas matérias prioritárias.....	LVI
Anexos	LVII
Anexo 1 – Roulement de Espaços.....	LVIII
Anexo 2 – Plano Anual de Atividades e Composição Curricular do PCEF (2017).....	LIX

Apêndice 1 – Avaliação Prognóstica - Lecionação

NÚMERO	ATIVIDADES FÍSICAS									
	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS				GINÁSTICA			BADMINTON	ATLETISMO	
	FUTEBOL	VOLEIBOL	ANDEBOL	BASQUETEBOL	SOLO	APARELHOS	ACROBÁTICA		SALTO EM COMPRIMENTO	VELOCIDADE 40 METROS
1	I	I	I	PE	I	I	E	I	I	I
2	I	I	I	PE	PI	PI	E	I	PI	PI
3	I	I	PI	I	I	I	PE	PI	PI	I
4	E	PE	E	PA	I	PE	E	I	PE	E
5	I	I	PI	I	PI	PE	PE	PI	PI	PI
6	E	PE	E	PA	I	PE	E	I	PE	E
7	I	I	PE	E	PI	PE	E	I	I	E
8	E	I	I	I	PE	E	E	PI	I	I
9	I	PI	PI	I	PI	I	I	I	I	PE
10	PA	E	E	E	E	E	PA	E	E	PA
11	I	I	I	I	PI	I	E	I	I	I
12	E	E	PE	I	I	E	E	PE	PE	E
13	I	I	I	I	PE	E	E	I	PI	I
14	I	PI	PI	I	PE	I	E	I	I	I
15	PE	PE	I	I	I	PE	I	PE	PE	PE
16	E	I	I	PE	NI	I	I	I	I	I
17	PE	I	PE	PE	PE	PE	E	I	I	PI
18	PE	PE	I	I	PE	PE	E	I	I	PI
19	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
20	E	PE	PE	E	I	E	I	PE	PE	E
21	E	PE	I	E	I	E	E	PE	E	E
22	NI	NI	NI	NI	NI	I	I	PI	NI	I
23	PA	E	E	E	E	E	PA	E	E	PA
24	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I
25	I	I	I	I	I	I	I	PI	PI	I
26	I	PE	I	PE	I	E	E	PE	PE	PE
TOTAL	1	1	1	1	2	0	0	0	1	0
	0	2	4	0	5	1	0	5	5	4
	12	13	13	13	12	10	8	14	11	11
	3	7	4	5	5	7	2	5	6	3
	8	3	4	5	2	8	14	2	3	6
	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Apêndice 2 – Avaliação do Domínio da Aptidão Física - FitEscola

Tabela FitEscola																							Avaliação																
Peso		Altura	Perímetro da Cintura		IMC		Vaiagem		Abdominais		Flexões de Braços		Impulsão Vertical		Impulsão Horizontal		Senta e Levanta		Flex. de Ombros		Apto / Inapto																		
1º	2º	1º	2º	1º Min	1º Max	2º Min	2º Max	1º Min	1º Max	2º Min	2º Max	1º Min	1º Max	2º Min	2º Max	1º Min	1º Max	2º Min	2º Max	1º Min	1º Max	2º Min	2º Max																
40.3	1.65	90.5	AND	16.3	22.1	14.6	AND	AND	AND	43.6	AND	40	32.8	AND	1	AND	16.4	AND	210.0	1	AND	30.5	AND	16.0	170	0	AND	S	S	1	0	3	AND	AND	AND	AND			
70.3	1.98	76.8	AND	16.3	22.8	25.5	AND	AND	AND	38.1	AND	30	38.0	AND	22	1	AND	7	AND	10	1	AND	20.0	AND	31.6	260	0	AND	S	S	1	0	1	AND	AND	AND	AND		
57.1	1.55	76.8	AND	16.3	22.8	22.8	AND	AND	AND	38.1	AND	40	42.0	AND	1	AND	19	AND	78	1	AND	7	AND	27	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
64.3	1.83	90.5	AND	16.3	23.1	19.2	AND	AND	AND	43.6	AND	50	55.3	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	20	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
53.6	1.58	76.8	AND	16.3	23.8	21.5	AND	AND	AND	38.1	AND	24	38.5	AND	1	AND	19	AND	45	1	AND	7	AND	10	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	4	AND	AND	AND	AND
66.1	1.83	91.8	AND	16.3	23.8	19.7	AND	AND	AND	44.1	AND	88	55.8	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	19	0	AND	30.0	AND	0	AND	S	S	1	0	4	AND	AND	AND	AND
64.4	1.95	90.5	AND	16.3	23.1	18.8	AND	AND	AND	43.6	AND	65	55.0	AND	1	AND	24	AND	45	1	AND	16	AND	14	0	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	4	AND	AND	AND	AND
51.8	1.88	76.8	AND	16.3	22.8	18.8	AND	AND	AND	38.1	AND	27	41.2	AND	0	AND	19	AND	27	1	AND	7	AND	13	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	1	AND	AND	AND	AND
42.6	1.94	90.5	AND	16.3	23.1	15.8	AND	AND	AND	43.6	AND	54	55.2	AND	1	AND	24	AND	54	1	AND	16	AND	14	0	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
73.0	1.78	90.5	AND	16.3	23.1	23.0	AND	AND	AND	43.6	AND	96	53.0	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	12	1	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	4	AND	AND	AND	AND
73.0	1.87	90.5	AND	16.3	23.1	23.2	AND	AND	AND	43.6	AND	46	47.2	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	25	1	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	4	AND	AND	AND	AND
53.0	1.71	90.5	AND	16.3	23.1	18.1	AND	AND	AND	43.6	AND	70	56.4	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	19	0	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	4	AND	AND	AND	AND
43.7	1.50	76.8	AND	16.3	22.8	19.4	AND	AND	AND	38.1	AND	34	43.0	AND	1	AND	19	AND	73	1	AND	7	AND	20	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
44.6	1.52	76.8	AND	16.3	22.8	19.3	AND	AND	AND	38.1	AND	45	48.0	AND	1	AND	19	AND	80	1	AND	7	AND	14	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
63.6	1.81	90.5	AND	16.3	23.1	19.1	AND	AND	AND	43.6	AND	42	50.4	AND	0	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	19	0	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	4	AND	AND	AND	AND
40.8	1.65	90.5	AND	16.3	23.1	15.0	AND	AND	AND	43.6	AND	60	56.7	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	25	1	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
69.2	1.57	76.8	AND	16.3	23.8	23.1	AND	AND	AND	38.1	AND	24	34.5	AND	0	AND	19	AND	50	1	AND	7	AND	12	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
57.9	1.83	76.8	AND	16.3	23.8	21.7	AND	AND	AND	38.1	AND	40	43.3	AND	1	AND	19	AND	65	1	AND	7	AND	20	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
62.3	1.64	76.8	AND	16.3	22.8	20.2	AND	AND	AND	38.1	AND	32	40.1	AND	1	AND	19	AND	77	1	AND	7	AND	12	0	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	3	AND	AND	AND	AND
77.3	1.70	90.5	AND	16.3	23.1	20.7	AND	AND	AND	43.6	AND	70	58.5	AND	1	AND	24	AND	50	1	AND	16	AND	21	1	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
55.6	1.83	90.5	AND	16.3	23.1	16.5	AND	AND	AND	43.6	AND	80	57.4	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	19	0	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
38.2	1.64	76.8	AND	16.3	23.8	14.2	AND	AND	AND	38.1	AND	23	42.7	AND	0	AND	19	AND	25	1	AND	7	AND	8	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	3	AND	AND	AND	AND
60.4	1.86	90.5	AND	16.3	23.1	21.9	AND	AND	AND	43.6	AND	107	52.7	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	41	1	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	6	AND	AND	AND	AND
44.2	1.76	90.5	AND	16.3	23.1	14.3	AND	AND	AND	43.6	AND	48	54.8	AND	1	AND	24	AND	80	1	AND	16	AND	20	1	AND	32.0	AND	0	AND	S	S	1	0	5	AND	AND	AND	AND
45.3	1.82	76.8	AND	16.3	23.8	17.3	AND	AND	AND	38.1	AND	30.0	AND	AND	0	AND	19	AND	50	1	AND	7	AND	10	1	AND	20.0	AND	0	AND	S	S	1	0	3	AND	AND	AND	AND
59.0	1.78	91.8	AND	16.3	22.8	18.6	AND	AND	AND	44.1	AND	88	55.7	AND	1	AND	24	AND	88	1	AND	16	AND	20	1	AND	30.0	AND	0	AND	S	S	1	0	6	AND	AND	AND	AND

Apêndice 3 – Planeamento Anual do 10.º D - Lecionação

PLANO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10.º D	1.º PERÍODO																													
	MÊS	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO										
	DATA	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	30	5	7	12	14		
	N.º AULA	1	2	3	4	5	6	Feriado	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
	ETAPA	1.ª Etapa - Avaliação Prognóstica													2.ª Etapa - Prioridades															
	U.D.	1	2	3			4			5			6			1			2			3			4			5		
ESPAÇO	P1			GINÁSIO			P2			EXTERIOR			P1			GINÁSIO			P2			EXTERIOR								
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	FUTEBOL	3x3 + GR (campo reduzido)						Controlo da bola Enquadramento com a baliza Procura do espaço vazio Marcação individual entre o adversário e a baliza Enquadra-se como GR para impedir o golo 3x1 + GR (campo reduzido)																						
	BASQUETEBOL	3X3 (meio campo)						Drible de progressão (mão direita e mão esquerda) Mudança de direção e paragem a um e dois tempos Decide passar quando o colega está livre Dificulta a abertura de linhas de passe Oferece linha de primeiro passe																						
	ANDEBOL	4x4 + GR (campo reduzido)						Realiza o passe com o braço armado Realiza desmarcações Finaliza utilizando o remate em salto Tenta interceptar a bola colocando-se numa posição diagonal de defesa 3x1 + GR (campo reduzido)																						
	VOLEIBOL	4x4 (campo reduzido)						Serviço por baixo Deslocamento para o ponto de queda da bola, tendo em conta a trajetória da bola Passe de dedos Remate em apoio ou em salto 1+1/ 2+2 (campo reduzido)																						
	ATLETISMO	Salto em Altura (Fosbury Flop) e Salto em comprimento; Corrida de estafetas (4 x 40 m) e lançamento do peso						Transpõe a fasquia com o corpo ligeiramente "arqueado" Realiza uma corrida de balanço de 5 a 8 passadas, com as últimas 3/4 passadas em curva Flexão das coxas e extensão das pernas na fase descendente do voo Realiza uma corrida de balanço de 8 a 12 passadas e impulsão na tábua de chamada. Aumenta a cadência nas últimas passadas para realizar uma impulsão eficaz, mantendo o tronco direito Recebe o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entrega-o, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração;																						
	BADMINTON	1X1						Pega da raqueta Serviço Clear Drive Lob																						
GINÁSTICA	SOLO	Sequência: Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, cambalhota atrás engrupada, rolamento atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino rolamento (cambalhota)						Sequência: Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, cambalhota atrás de pernas juntas e esticadas, posição de flexibilidade, pino cambalhota, rolamento atrás com passagem por pino (com ajuda);																						
	APARELHOS	Plinto longitudinal (4 caixas + cabeça): Salto entre mãos Minitrampolim: ¼ de Mortal à frente Trave: Saltos com receção equilibrada (enjambé, corsa, gato, tesoura)						Plinto longitudinal (4 caixas + cabeça): Salto entre mãos Minitrampolim: ¼ de Mortal à frente Trave: Saltos com receção equilibrada (enjambé, corsa, gato, tesoura)																						
	ACROBRÁTICA	Exercícios 6, 7 e 8 a pares						Exercícios 6, 7 e 8 a pares																						
DANÇA		Rumba Quadrada						Compasso Lento, Rápido, Rápido Passo básico em posição fechada, os passos para a frente e para trás são num ritmo lento e os laterais (sem ultrapassar a largura dos ombros) e a junção dos apoios ao ritmo rápido; Passos progressivos em posição fechada, para a frente e para trás. (Homem a avançar com a perna esquerda a um ritmo lento, rápido, rápido e lento, rápido, rápido)																						
CONHECIMENTOS		Trabalho de Grupo (Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável) + Apresentação						Trabalho de Grupo (Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável) + Apresentação																						
FITESCOLA		Resistência aeróbia + Força abdominal + Outro (Força superior ou Flexibilidade (O aluno realiza os testes de Resistência aeróbia, Força abdominal e Outro (Força superior ou Flexibilidade), devendo estar na ZSAF em todos eles para ser considerado apto).						Resistência aeróbia + Força abdominal + Outro (Força superior ou Flexibilidade (O aluno realiza os testes de Resistência aeróbia, Força abdominal e Outro (Força superior ou Flexibilidade), devendo estar na ZSAF em todos eles para ser considerado apto).																						

PLANO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10.º D		2.º PERÍODO																	
		MÊS	JANEIRO						FEVEREIRO						MARÇO				
		DATA	4	9	11	16	18	23	25	30	27	1	6	8	13	15	20	22	
		N.º AULA	27	28	29	30	31	32	33	34	41	42	43	44	45	46	47	48	
		ETAPA	2.ª Etapa - Prioridades									3.ª Etapa - Progresso							
		U.D.	7						8			2		3					
ESPAÇO		P1						GINÁSIO			EXTERIOR		P1						
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	FUTEBOL	Objetivo Intermédio 1						Controlo da bola Enquadramento com o alvo Procura do espaço vazio Marcação individual entre o adversário e a baliza 3x1 + GR/ 3x3 + GR (campo reduzido)											
	BASQUETEBOL	Objetivo Intermédio 1						3x3 campo reduzido Decide bem quando o colega está livre Lançamento na passada Mudança de direção e paragem a dois tempos											
	ANDEBOL	Objetivo Intermédio 1						GR + 3x3 + GR (campo reduzido) Cumprе objetivos intermédios 1											
	VOLEIBOL	Objetivo Intermédio 1						2x2 4x4 Serviço por baixo Recepção (passe e/ou manchete)											
	ATLETISMO	Salto em Altura (Fosbury Flop) e Salto em comprimento; Corrida de estafetas (4 x 40 m) e lançamento do peso						Em competição, entrega o testemunho, sem desaceleração nítida na zona de transmissão, utilizando a técnica descendente e ou ascendente, e recebe-o em aceleração sem controlo visual Em competição, após uma corrida de balanço ajustada e uma impulsão ativa na tábua de chamada, «puxa» as pernas e os braços (paralelos) para a frente e para baixo com inclinação do tronco à frente na receção Acompanha a impulsão enérgica e vertical com a elevação ativa dos ombros e braços Realiza uma corrida de balanço de 6 a 10 passadas e impulsão na tábua de chamada Dentro do círculo de lançamentos, coloca-se de costas com duplo apoio e roda sem balanço											
	BADMINTON	Objetivo Intermédio 1						Mantém a posição base com os joelhos ligeiramente fletidos com a perna direita avançada Regresso à posição inicial após cada batimento Serviço, curto e comprido colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento 1+1 / 2+2 / 1x1											
GINÁSTICA	SOLO	Objetivo Intermédio 1						Sequência: Rolamento à frente saltada, roda, ¼ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, cambalhota atrás de pernas juntas e esticadas, posição de flexibilidade, pino cambalhota, rolamento atrás com passagem por pino (com ajuda);											
	APARELHOS	Objetivo Intermédio 1						Plinto longitudinal (4 caixas + cabeça): Salto entre mãos Minitrampolim: ¼ de Mortal à frente Trave: Saltos com receção equilibrada (enjambe, corsa, gato, tesoura)											
	ACROBRÁTICA	Objetivo Intermédio 1						Exercícios 6, 7 e 8 a pares; Exercício 5 e 6 a trios											
DANÇA		Saraquité																	
CONHECIMENTOS		Teste Escrito						Teste Escrito											
FITESCOLA		Resistência aeróbia + Força abdominal + Outro (Força superior ou Flexibilidade (O aluno realiza os testes de Resistência aeróbia, Força abdominal e Outro (Força superior ou Flexibilidade), devendo estar na ZSAF em todos eles para ser considerado apto).						Resistência aeróbia + Força abdominal + Outro (Força superior ou Flexibilidade (O aluno realiza os testes de Resistência aeróbia, Força abdominal e Outro (Força superior ou Flexibilidade), devendo estar na ZSAF em todos eles para ser considerado apto).											

PLANO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10.º D	3.º PERÍODO														
	MÊS	ABRIL						MAIO		JUNHO					
	DATA	10	12	17	19	24	26	1	3	31	5	7	12	14	
	N.º AULA	49	50	51	52	53	54	Feriado	55	Feriado	63	64	65	66	
	ETAPA	3.ª Etapa - Progresso									4.ª Etapa - Produto				
	U.D.	4					5			2	3				
	ESPAÇO	GINÁSIO					P2			P1	GINÁSIO				

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	FUTEBOL	Objetivo Intermédio 2	4+GRx4+GR (campo reduzido) Decide bem quando rematar, passar ou realizar o drible Marcação, assumindo uma atitude defensiva quando a sua equipa perde a bola Desmarcação de rutura ou de apoio Realiza interceções, desarmes colocando pressão na equipa adversária
	BASQUETEBOL	Objetivo Intermédio 2	3x3 (campo reduzido) Adara em corte para o cesto Dificulta o drible, passe ou lançamento Oferece bloqueios diretos/ indiretos Lançamento na passada dos dois lados Desmarca-se ocupando racionalmente o espaço de jogo Dribla preferencialmente pelo corredor central
	ANDEBOL	Objetivo Intermédio 2	4+GRx4+GR (campo reduzido) Penetra utilizando fintas e mudanças de direção Marca individualmente na proximidade e na distância Tenta interceptar a bola e realiza marcação de controlo Ocupa equilibradamente o espaço de jogo ("Trapézio Ofensivo")
	VOLEIBOL	Objetivo Intermédio 2	4x4 / 6x6 Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil receção Realiza, passe para ataque Remate em apoio ou em salto Durante o bloco da sua equipa, o jogador da posição 6, desloca-se em atitude defensiva protegendo a ação do companheiro
	ATLETISMO	Salto em Altura (Fosbury Flop) e Salto em comprimento; Corrida de estafetas (4 x 40 m) e lançamento do peso	Em competição, entrega o testemunho, sem desaceleração nítida na zona de transmissão, utilizando a técnica descendente e ou ascendente, e recebe-o em aceleração sem controlo visual Em competição, após uma corrida de balanço ajustada e uma impulsão ativa na tábua de chamada, «puxa» as pernas e os braços (paralelos) para a frente e para baixo com inclinação do tronco à frente na receção Acompanha a impulsão enérgica e vertical com a elevação ativa dos ombros e braços Realiza uma corrida de balanço de 6 a 10 passadas e impulsão na tábua de chamada Dentro do círculo de lançamentos, coloca-se de costas com duplo apoio e roda sem balanço Desliza (de costas) com o ritmo de apoios «curto e longo» rasante ao solo
GINÁSTICA	BADMINTON	Objetivo Intermédio 2	1x1 Desloca-se com rapidez e recupera a posição base Remate e Amorti Posiciona-se e desloca-se corretamente para devolver o volante utilizando os diferentes tipos de batimento Serviço, curto e comprido colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento
	SOLO	Objetivo Intermédio 2	Sequência: Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, cambalhota atrás engrupada, rolamento atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino rolamento (cambalhota) e rolamento atrás com passagem por pino (com ajuda); Apoio facial invertido com rolamento à frente; Posições de força; Rolamento atrás de pernas juntas e esticadas; Rolamento atrás com passagem por pino Cumprimento objetivo intermédio 2
	APARELHOS	Objetivo Intermédio 2	Plinto de espuma: Salto entre mãos Plinto transversal: Salto de eixo e entre mãos / Passagem por pino e rodada Plinto longitudinal (4 caixas + cabeça): Salto entre mãos Minitrampolim: Pirueta vertical; Carpa de pernas; ¾ de mortal à frente para plano elevado e sem plano elevado / Mortal à frente engrupado; Mortal encarpado Trave: Meia volta; Saída em salto em extensão com meia pirueta; Saltos com receção equilibrada (enjambe, corsa, gato, tesoura) Barra fixa: Subida de frente; Passagem de uma perna por cima e para a frente; Saída à frente
	ACROBRÁTICA	Objetivo Intermédio 2	Coreografia Musicada
DANÇA		Saraquitê e Rumba Quadrada	
CONHECIMENTOS		Trabalho em grupo (Relacionar o impacto económico do sedentarismo com os gastos do Sistema Nacional de Saúde) + Apresentação + Teste Oral	Trabalho em grupo (Relacionar o impacto económico do sedentarismo com os gastos do Sistema Nacional de Saúde) + Apresentação + Teste Oral
FITESCOLA		Resistência aeróbia + Força abdominal + Outro (Força superior ou Flexibilidade (O aluno realiza os testes de Resistência aeróbia, Força abdominal e Outro (Força superior ou Flexibilidade), devendo estar na ZSAF em todos eles para ser considerado apto).	Resistência aeróbia + Força abdominal + Outro (Força superior ou Flexibilidade (O aluno realiza os testes de Resistência aeróbia, Força abdominal e Outro (Força superior ou Flexibilidade), devendo estar na ZSAF em todos eles para ser considerado apto).

Apêndice 4 – Objetivos Intermédios e Terminais das Matérias Nucleares e Alternativas

FUTEBOL									
	OBJETIVOS					ALUNOS			
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1 3x1+GR (1/2 campo)	Controlo da bola					1; 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13; 14; 19; 22; 25; 26			
	Enquadramento com o alvo								
	Procura do espaço vazio								
	Marcação individual entre o adversário e a baliza								
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2 3+GRx3+GR	Cumpre Objetivo Intermédio 1					4; 6; 8; 10; 12; 15; 16; 17; 18; 20; 21; 23; 24			
	Remata quando em situação privilegiada e passa quando tem um colega livre								
	Quando perde a posse de bola muda imediatamente de atitude, procurando defender a sua baliza								
OBJETIVOS TERMINAIS 4+GRx4+GR	Cumpre Objetivo Intermédio 2								
	Decide corretamente entre o Remate, Passe ou Drible								
	Marcação, assumindo atitude base defensiva								
	Desmarcação de Rotura e apoio								

BASQUETEBOL									
	OBJETIVOS					ALUNOS			
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1 3x3	Drible de progressão (mão esquerda e direita)					1; 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13; 14; 19; 22; 25; 26			
	Mudança de direção e Paragem a 1 e dois tempos								
	Decide passar quando o seu colega está livre								
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2 3x3 campo reduzido	Cumpre Objetivo Intermédio 1					4; 6; 8; 10; 12; 15; 16; 17; 18; 20; 21; 23; 24			
	Lança na passada e em apoio								
	Desmarca-se criando linhas de passe ofensivas								
	Assume uma atitude defensiva								
	Participa no ressalto ofensivo e defensivo								
OBJETIVOS TERMINAIS 3x3 e 5x5	Cumpre Objetivo Intermédio 2								
	Aclara em corte para o cesto								
	Dificulta o drible o passe e o lançamento								
	Dificulta a abertura de linhas de passe								

VOLEIBOL									
OBJETIVOS					ALUNOS				
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1 2+2	Serviço por baixo				1; 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13; 14; 19; 22; 25; 26				
	Deslocamento tendo em atenção a Trajetória da Bola								
	Passe								
	Manchete								
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2 2x2 e 3x3	Cumprir Objetivo Intermédio 1				4; 6; 8; 10; 12; 15; 16; 17; 18; 20; 21; 23; 24				
	Dinâmica dos três toques (passe por cima ou manchete)								
OBJETIVOS TERMINAIS 4x4 e 6x6	Cumprir Objetivo Intermédio 2								
	Serve por baixo ou por cima, colocando a bola em profundidade ou numa zona de difícil receção								
	Finaliza o ataque em passe colocado ou remate								

ANDEBOL									
	OBJETIVOS					ALUNOS			
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1 2x1+GR	Passa com o braço armado					1; 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13; 14; 19; 22; 25; 26			
	Desmarca-se								
	Finaliza em remate em Salto								
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2 3+GRx3+GR	Cumpre Objetivo Intermédio 1					4; 6; 8; 10; 12; 15; 16; 17; 18; 20; 21; 23; 24			
	Assume uma atitude defensiva								
	Após recuperar a bola inicia de imediato o contra-ataque								
	Dribla em progressão para finalizar								
	Executa ações de penetração								
OBJETIVOS TERMINAIS 4+GRx4+GR e 7x7	Cumpre Objetivo Intermédio 2								
	Ocupa equilibradamente o espaço de jogo ("Trapézio Ofensivo")								
	Marca individualmente na proximidade e à distância (Marcação de Controlo)								
	Tenta interceatar a bola colocando-se numa posição diagonal de defesa								

ATLETISMO									
	OBJETIVOS					ALUNOS			
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1 Salto em altura, comprimento e corrida de estafetas (4x40) e lançamento do peso 3 e 4 kg	Realiza uma corrida de balanço de 5 a 8 passadas, com as últimas 3/4 passadas em curva					1; 2; 3; 5; 7; 8; 9; 11; 16; 17; 18; 19; 22; 24; 25			
	Apoia ativamente o pé de chamada no sentido da corrida, com elevação enérgica da coxa da perna livre, conduzindo o joelho para dentro (provocando a rotação da bacia).								
	Realiza uma corrida de balanço de 8 a 12 passadas e impulsão na tábua de chamada								
	Recebe o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entrega-o, após sinal sonoro								
	Coloca-se de costas com duplo apoio e roda sem balanço								
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2 Salto em altura, comprimento e corrida de estafetas (4x40) e lançamento do peso 3 e 4 kg	Flexão das coxas e extensão das pernas na fase descendente do voo, caindo de costas no colchão com os braços afastados lateralmente					4; 6; 10; 12; 15; 20; 23; 26			
	Flexão das coxas e extensão das pernas na fase descendente do voo, caindo de costas no colchão com os braços afastados lateralmente								
	Aumenta a cadência nas últimas passadas para realizar uma impulsão eficaz, mantendo o tronco direito.								
OBJETIVOS TERMINAIS Salto em altura, comprimento e corrida de estafetas (4x40) e lançamento do peso 3 e 4 kg	Desliza (de costas) com o ritmo de apoios «curto e longo» rasante ao solo								
	Utilizando a técnica descendente e ou ascendente, e recebe-o em aceleração sem controlo visual								
	Puxa» energeticamente as coxas com extensão das pernas (corpo em «L») na fase descendente do voo, para receção de costas no colchão com braços afastados lateralmente								
	"Puxa" as pernas e os braços (paralelos) para a frente e para baixo com inclinação do tronco à frente na receção								
	Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão de perna, empurrando o engenho com extensão total dos segmentos e flexão da mão								
Troca dos apoios, após a saída do peso, em equilíbrio									
Entrega o testemunho, sem desaceleração nítida na zona de transmissão									

BADMINTON									
	OBJETIVOS					ALUNOS			
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1 1+1	Serviço, Clear, Drive e Lob					1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 22; 24; 25			
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2 1+1	Cumpre Objetivo Intermédio 1					10; 12; 15; 20; 21; 23; 26			
	Diferencia os tipos de pegas								
	Mantém uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento								
OBJETIVOS TERMINAIS 1x1	Cumpre Objetivo Intermédio 2								
	Remate e Amorti								
	Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver o volante utilizando os diferentes tipos de batimento								
	Serviço, curto e comprido								

GINÁSTICA DE SOLO		
	OBJETIVOS	ALUNOS
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1	Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino sem ajuda;	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 11; 12; 15; 16; 19; 20; 21; 22; 24; 25; 26
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2	Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, cambalhota atrás engrupada, rolamento atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino rolamento (cambalhota)	8; 10; 13; 14; 17; 18; 23
OBJETIVOS TERMINAIS	Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, cambalhota atrás de pernas juntas e esticadas, posição de flexibilidade, pino cambalhota, rolamento atrás com passagem por pino (com ajuda);	

GINÁSTICA DE APARELHOS		
	OBJETIVOS	ALUNOS
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1	Plinto transversal: Salto de eixo e entre mãos Plinto longitudinal (4 caixas + cabeça): Salto entre mãos Minitrampolim: Pirueta vertical; Carpa de pernas; ¼ de mortal à frente para plano elevado e sem plano elevado Trave: Meia volta; Saída em salto em extensão com meia pirueta; Saltos com receção equilibrada (enjambé, corsa, gato, tesoura) Barra fixa: Subida de frente; Passagem de uma perna por cima e para a frente; Saída à frente	1; 2; 3; 9; 11; 14; 16; 19; 22; 24; 25
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2	Plinto transversal. (4 caixas + cabeça): Passagem por pino Plinto transversal (5 caixas + cabeça): Rodada Minitrampolim: Mortal à frente engrupado; Mortal encarpado Trave: Saída em rodada; Cambalhota à frente; 1 pirueta; Saída em salto de mãos Barra fixa: Sarilho; Volta de barriga; Subida de bicos	4; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 13; 15; 17; 18; 20; 21; 23; 26
OBJETIVOS TERMINAIS	Consolidação	

APTIDÃO FÍSICA		
	OBJETIVOS	ALUNOS
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1	Aptidão Aeróbia Aptidão Muscular – Força Média Aptidão Muscular – Força Superior Aptidão Muscular - Força Inferior Aptidão Muscular – Flexibilidade de Ombros Aptidão Muscular – Flexibilidade de Pernas	1; 3; 22; 25 + Os restantes alunos em cada especificidade, conforme as várias avaliações.
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2	Enfatizar o desenvolvimento das capacidades menos desenvolvidas individualizando as mesmas a cada aluno, dependendo dos resultados da baterias de testes FITESCOLA	Todos os alunos
OBJETIVOS TERMINAIS	Enfatizar o desenvolvimento das capacidades menos desenvolvidas individualizando as mesmas a cada aluno, dependendo dos resultados da baterias de testes FITESCOLA	

Apêndice 5 – Exemplo do Plano de 2.ª Etapa

Turma: 10.º D Nº Alunos: 26 Nº da Aula: 24 Duração: 12 semanas		M	Voleibol; Basquetebol; Ginástica de Solo; Dança; Aptidão Aeróbia	Prof. Orientadora: Isabel Figueiredo
		a		
		t		
		é		
		r		
		i		
		a		
		s		
		O	- Desenvolvimento das matérias prioritárias tendo em conta a AI	Prof. Estagiário: Nuno Ribeiro
		b	- Promover situações de aprendizagem que projetem os alunos para os níveis idealizados no Plano Plurianual	
		j	- Criação de hábitos e rotinas de aula e de um bom clima e relação professor-aluno	
		e		
		t		
		i		
		v		
		o		
		s		
Planeamento	U.D.	E		
		s		
		p		
		a		
		ç		
		o		
	1	P	Voleibol: Serviço por baixo; passe; manchete; deslocamento para ponto de queda da bola; Jogo de cooperação 2+2	
		1	Basquetebol: Lançamento na passada; passe e corte; ressaltos; 3x2 com condicionantes (defesa sombra e jogo sem drible)	
			Badminton: 1+1; 1x1; lob; serviço curto e longo	
	2	G	Ginástica de Solo: Progressões para rolamento à frente, pino com saída em rolamento à frente. Sequência nível introdutório	
		i	Ginástica de Aparelhos: Plinto de espuma (Salto entre mãos); Minitrampolim (Piruetas vertical; Carpa de pernas)	
		n	Ginástica Acrobática: Exercícios 6, 7 e 8 a pares	
		á	Atletismo: Salto em Altura: Salto com a técnica de tesoura e corrida de balanço de 5 a 8 passadas, com as últimas 3/4 passadas em curva.	
		s	Dança: Rumba Quadrada	
		i		
		o		
	3	P	Voleibol: Serviço por baixo; passe; manchete; deslocamento para ponto de queda da bola; colocação da bola em zonas de difícil receção; Jogo de cooperação 2+2 e 2x2	
		2	Basquetebol: Lançamento na passada; passe e corte; ressaltos; 3x2 e 3x3 com condicionantes (defesa sombra e jogo sem drible)	
			Ginástica de Solo: Progressões para rolamento à frente, pino com saída em rolamento à frente. Sequência nível introdutório	

			Condição Física: Ênfase em exercícios aeróbios (ex. Intervalado de alta intensidade)
4	E x t e r i o r		Voleibol: Jogo de cooperação 2+2 e 2x2 (Obrigatoriedade da utilização da dinâmica dos 3 toques e após receção aluno que não recebe desloca-se para junto da rede para distribuir) Basquetebol: 3x2 e 3x3 com condicionantes (defesa sombra e jogo sem drible) Futebol: 3x1+ GR em ½ campo com a preocupação da procura do espaço vazio e a marcação individual entre o adversário e a baliza Andebol: 3x2; passe com armação do braço; remate em salto e enquadramento ofensivo; largura e profundidade
5	P 1		Voleibol: Jogo de cooperação 2+2 e 2x2 (Obrigatoriedade da utilização da dinâmica dos 3 toques e após receção aluno que não recebe desloca-se para junto da rede para distribuir) Basquetebol: 3x2 e 3x3 com condicionantes (defesa sombra e jogo sem drible) Condição Física: Ênfase em exercícios aeróbios (ex. Intervalado de alta intensidade) e na força inferior e superior Ginástica de Solo: Progressões para rolamento à frente, pino com saída em rolamento à frente. Sequência nível introdutório e elementar
6	G i n á s i o		Ginástica de Solo: Progressões para rolamento à frente, pino com saída em rolamento à frente. Sequência nível introdutório e elementar Ginástica de Aparelhos: Plinto de espuma (Salto entre mãos); Minitrampolim (Piruetas vertical; Carpa de pernas) Trave (Meia volta; Saída em salto em extensão com meia pirueta; Saltos com receção equilibrada) Ginástica Acrobática: Exercícios 6, 7 e 8 a pares e Exercício 5 e 6 a trios Atletismo: Salto em Altura: Salto com a técnica de tesoura e fosbury flop com corrida de balanço de 5 a 8 passadas, com as últimas 3/4 passadas em curva; Lançamento do Peso (Bola medicinal) e Estafetas (transmissões de cima para baixo) Dança: Rumba Quadrada
7	P 2		Ginástica de Solo: Progressões para rolamento à frente, pino com saída em rolamento à frente. Sequência nível introdutório e elementar Voleibol: Jogo de cooperação 2+2; 2x2 e 3x3 Basquetebol: 3x2 e 3x3 Dança: Rumba Quadrada

Apêndice 6 – Projetos Direção de Turma

OBJETIVOS PARA A DIREÇÃO TURMA

Objetivo 1: Promoção da articulação entre a comunidade escolar

Estratégia: Um dos grandes problemas que nos deparamos no meio escolar relaciona-se com a falta de interligação entre os vários elementos que compõem a comunidade escolar, nomeadamente entre os EE, os Alunos e os Professores. As várias aprendizagens dos alunos, nos mais variados contextos e áreas que a escola proporciona, são muitas das vezes zonas obscuras do conhecimento dos EE. Tendo como principal objetivo estabelecer uma ponte que permita que os principais intervenientes possam estar todos conectados acerca dos vários momentos marcantes ao longo do ano letivo. Assim, através dos grupos formados pela turma irão apresentar todos os meses em formato digital, os momentos que foram mais marcantes e determinantes nas várias áreas que compõem a comunidade escolar. Toda esta informação será posteriormente compilada e enviada aos EE através do correio eletrónico. Este projeto será sem dúvida um desafio para os alunos, e ao mesmo tempo uma oportunidade de ligar os pais naquilo que são as atividades e projetos que a escola dispõem. Por exemplo, aquando a realização do torneio TriBola, os EE terão a oportunidade de perceber a caracterização e organização do mesmo, evidenciando o impacto que este assume no contexto escolar. No final do ano letivo, será feita uma compilação de todos os artigos.

CrITÉrios de êxito: Todos os encarregados têm o conhecimento das informações relativas à turma do 10.ºD e também das atividades desenvolvidas pelo AEPM.

Etapas: Este objetivo será desenvolvido na 2.ª, 3.ª e 4.ª etapas do presente ano letivo.

Objetivo 2: Melhoria do comportamento dos alunos nas várias disciplinas

Estratégia: Durante a reunião intercalar e também na reunião de notas, o comportamento geral dos alunos foi referenciado negativamente, colocando em causa o decorrer de algumas das aulas e sobretudo colocando em causa a aprendizagem dos alunos. Assim, sendo esta uma questão prioritária é necessário elaborar uma estratégia operacional que permita melhorar o clima das aulas, e acima de tudo que os alunos entendam que esta alteração depende acima de tudo de uma mudança que envolva todos os alunos da turma.

Do meu ponto de vista, uma estratégia interessante que pode ajudar a colmatar este problema será envolver os alunos num processo de auto e heteroavaliação do seu comportamento de forma diária. Assim, elaborei uma grelha de registo diário do comportamento da turma, onde em cada dia, após o término das aulas, um aluno realiza uma avaliação do comportamento da turma durante esse mesmo dia.

A avaliação do comportamento encontra-se enquadrada numa escala de quatro níveis: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. O aluno responsável pela avaliação também poderá colocar algumas observações relativas a uma situação em específico. Esta estratégia irá procurar, que os alunos ao realizarem a avaliação possam ter maior consciência acerca do comportamento da turma e dessa forma gerar uma dinâmica na turma no sentido de todos trabalharem para cumprir com as normas estipuladas para o normal decorrer das aulas. Por outro lado, o facto de os alunos serem avaliadores e avaliados ao mesmo tempo, irá estimular a sua perceção e autoperceção perante a questões comportamentais.

Critérios de êxito: Na reunião final de notas do 2.º período, os professores referenciarem uma melhoria, no que ao comportamento diz respeito.

Etapas: Este objetivo será desenvolvido na 2.ª, 3.ª e 4.ª etapas do presente ano letivo.

Objetivo 3: Orientação vocacional para o Ensino Superior

Estratégia: Uma vez que os alunos se encontram no primeiro ano do ensino secundário, este apresenta-se como um ano fundamental, sobretudo pela transição do tipo de ensino, bem como pela maior especialização na área científica que maior parte dos alunos pretende continuar a desenvolver no Ensino Superior. Aproveitando os grupos já definidos para a realização da newsletter, cada grupo realizará uma pesquisa sobre as características dos vários cursos que os alunos pretendem seguir, desde os requisitos de acesso, composição curricular e saídas profissionais. Após essa pesquisa, os alunos irão apresentar à turma, procurando criar um debate, onde serão respondidas a algumas dúvidas que os alunos possam ter, possibilitar a organização do seu percurso escolar para a entrada no curso pretendido. Estes balanços realizados e sustentados pelas pesquisas realizadas ao longo dos meses irá possibilitar que os alunos comecem a definir área que pretendem seguir. Todos os documentos realizados mensalmente serão compilados juntamente com as newsletters e enviados para o EE através do correio eletrónico.

Critérios de êxito: Maior parte dos alunos da turma do 10.ºD terem conhecimento das características e saídas profissionais que os cursos do ensino superior apresentam, sobretudo na área socioeconómica.

Etapas: Este objetivo será desenvolvido na 2.ª, 3.ª e 4.ª etapas do presente ano letivo.

Apêndice 7 – Registo e análise do comportamento dos alunos da turma do 10.º D

NÚMERO ALUNO	DIAS DO MÊS - JANEIRO																															OBSERVAÇÕES
	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	
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																																

AVALIAÇÃO	COMPORTAMENTO
A	MUITO BOM
B	BOM
C	SUFICIENTE
D	INSUFICIENTE

Apêndice 8 – Avaliação Prognóstica – Desporto Escolar

NÚCLEO DE VOLEIBOL			
NÚMERO	NOME	NÍVEL	GRUPO
1	Aluno 1	E	GRUPO I
2	Aluno 2	PE	
3	Aluno 3	E	
4	Aluno 4	PE	
5	Aluno 5	E	
6	Aluno 6	E	
7	Aluno 7	I	GRUPO II
8	Aluno 8	I	
9	Aluno 9	PI	
10	Aluno 10	I	
11	Aluno 11	PI	
12	Aluno 12	I	
13	Aluno 13	I	
14	Aluno 14	I	

Apêndice 9 – Planeamento Anual – Desporto Escolar

ETAPAS	1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA			4ª ETAPA		
PERÍODO	1º Período				2º Período			3º Período		
MESES	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
COMPETIÇÃO	TREINOS	T	T	T	JOGOS DE TREINO	1º ENCONTRO	2º ENCONTRO	3º ENCONTRO	4º ENCONTRO	T
OBJETIVOS	Avaliação Prognóstica (ajustada) de acordo com o PCEF. Situação de jogo formal 4x4.		Componentes Ofensivos: - Escolha de alvos para atacar. - Diferenciação de papéis: recebedor/atacante e não recebedor/passador Componentes Defensivos: - Aquisição de noções elementares de oposição. - Defesa: Identificação das zonas de responsabilidade.		Período competitivo. Treino com ênfase em situações próximas do jogo formal e jogo formal. Componentes Ofensivos: - Decide bem, na realização do remate diagonal ou à linha (concretiza o ponto); - Realiza a chamada para o remate independentemente de o distribuidor colocar a bola para rematar. Componentes Defensivos: - Adaptação das ações à trajetória da bola; - Diferenciação da defesa alta e defesa baixa; - Ocupação de espaço para intervir no jogo, após ataque.					
PREPARAÇÃO FÍSICA	Criação de uma base de força e desenvolvimento da mesma. Desenvolvimento da força média (core).				Desenvolvimento da força, nomeadamente da força explosiva dos membros superiores, inferiores e também da força média (core).					
SITUAÇÕES DE EXERCÍCIO	Grupo I – Situação de jogos reduzidos 3x3 e 4x4, com algumas condicionantes, por exemplo, em situação de jogo 4x4, em que só pontua se a bola for enviada para determinada zona do campo, definida pelo professor. Grupo II – Situação de jogo de cooperação 1+1 e 2+2. Colocação de algumas condicionantes, por exemplo, só é permitido realizar passe de dedos.				Grupo I – Situação de jogo formal 6x6. Grupo II – Iniciação ao jogo de competição 2x2, com algumas condicionantes, no entanto, como estão em período competitivo utilizar com menor frequência. Procurar desenvolver a dinâmica dos 3 toques.					
PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA	Incentivar através de feedback positivo, procurando apontar estratégias aquando de uma má decisão.				Incentivar através de reforço verbal a auto-estima e autoconfiança, a promoção de expectativas positivas individualmente e em grupo. Preparação mental para a competição.					

Apêndice 10 – Objetivos Intermédios e Terminais do Núcleo de Voleibol

	OBJETIVOS
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 1 2+2	Conhecer as regras do jogo Serviço por baixo Deslocamento tendo em atenção a Trajetória da Bola Passe ++ Manchete ++
OBJETIVOS INTERMÉDIOS 2 2x2 e 3x3	Cumprir Objetivo Intermédio 1 Serviço por baixo ou por cima Executa a sua receção, através de um passe alto ou manchete para o passador Dinâmica dos três toques (passe por cima ou manchete) ++ Finaliza o ataque em passe colocado ou remate ++
OBJETIVOS TERMINAIS 4x4 e 6x6	Cumprir Objetivo Intermédio 2 Serve por baixo ou por cima, colocando a bola em profundidade ou numa zona de difícil receção Finaliza o ataque em passe colocado ou remate ++ Ação do jogador da posição 6 assume atitude defensiva Realização do bloco

Apêndice 11 – Caracterização Inicial da Escola Secundária da Portela

Caracterização do Meio

O Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide insere-se nas freguesias de Moscavide e da Portela pertencentes ao Concelho de Loures. O presente Agrupamento tem na sua constituição cinco estabelecimentos de ensino (tabela 1) sendo a escola-sede a Secundária da Portela e insere-se num contexto heterogéneo seja do ponto de vista cultural ou social, tratando-se de uma população, maioritariamente urbana, ligada aos sectores do comércio/serviços. Na freguesia da Portela, habitam populações de estrato social e cultural médio e médio-alto e na freguesia de Moscavide, cujos pais ou EE exercem as suas funções nessa freguesia pertencem a um estrato social médio ou médio-baixo.

Tabela 1 - Escolas pertencentes ao Agrupamento da Portela e Moscavide

Estabelecimentos	Nível de Ensino
E.B. 1/JI da Portela	Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo
E.B. 1/JI Quinta da Alegria	Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo
E.B. 1 Dr. Catela Gomes	1º Ciclo
E.B. 2,3 de Gaspar Correia	2º e 3º Ciclos
Escola Secundária da Portela	3º Ciclo e Secundário

Destaca-se o importante papel do Município no crescimento do Agrupamento, perfilando ações no âmbito da Ação Social Escolar não só no apoio alimentar, onde coordena a rede de refeitórios escolares no 1º ciclo, como também nos auxílios económicos no ensino pré-escolar e no 1º ciclo. Assegura ainda as operações de manutenção do parque escolar do 1º ciclo no que a edifícios e recreios se refere. Nota ainda para a celebração de acordos e protocolos por parte do Agrupamento com instituições educativas públicas e particulares, coletividades e outras numa visão de melhoria do seu sistema educativo. Nos últimos anos tem-se observado algumas mudanças culturais nas duas freguesias com a chegada de populações de etnias diversas provenientes das ex-colónias com mais acentuação na freguesia da Portela e ainda, de

emigrantes do leste para a freguesia de Moscavide. Este facto faz saltar à vista novas preocupações para as escolas do Agrupamento.

Caracterização da Escola

A Escola Secundária da Portela tem capacidade para aproximadamente mil alunos, distribuídos pelo 3º ciclo e ensino secundário. A escola tem na sua constituição 8 pavilhões, sendo um deles um pavilhão gimnodesportivo. Este estabelecimento de ensino funciona em dois turnos que se desenvolvem das 8:30 às 13:35 e das 13:50 às 18:50. É no Pavilhão A que opera a Direção e os Serviços Administrativos e se situa a Biblioteca Escolar, a Sala de Professores, a Sala de Diretores de Turma e os Serviços de Reprografia.

A maioria dos alunos é residente nas freguesias da Portela, Moscavide, Olivais e Sacavém pesa embora haja também um número significativo de alunos residentes noutras freguesias, principalmente alunos do 8º e 9º anos. Na sua grande parte, os pais são empregados de comércio/serviços seguido da profissão de docente. No que diz respeito às habilitações, grande parte possui o ensino secundário e superior.

Tabela 2 - Oferta Educativa da Escola Secundária da Portela

3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Regular
Ensino Secundário	Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Artes Visuais; Línguas e Humanidades
Ensino Secundário	Curso Tecnológico de Desporto Curso Profissional de técnico de apoio à Gestão Desportiva

A oferta educativa apresentada pela escola não é fechada apenas a currículos regulares, apresentando também currículos tecnológicos e profissionais procurando harmonizar as opções e necessidades dos alunos com as próprias disponibilidades e possibilidades da escola (tabela

2) criando apoios, tutorias e Clubes. A escola tem em funcionamento os Clubes de Matemática, Férias, Teatro, Artes, Ciências e Desporto Escolar, onde estes quatro últimos se projetam na comunidade como oportunidade de ocupação dos tempos livres.

Apêndice 12 – Projeto do Seminário “O lançamento do peso nas aulas de EF”

1. Seminário Individual “O Lançamento do Peso nas aulas de Educação Física”

1.1 Introdução

São várias as razões para muitas das vezes não serem abordadas determinadas matérias, tal como é o caso da matéria de lançamento do peso. Muitas dessas razões prendem-se com a potencial contundência do material, ou o manifesto desajustamento da massa dos engenhos face às capacidades dos alunos, ou à falta de espaços apropriados, ou às dificuldades de organização didático-metodológica vs elevado número de alunos vs segurança (Rolim, 2002). Assim, do ponto de vista pessoal, a realização do seminário “O Lançamento do Peso nas aulas de Educação Física” será uma mais valia para o nosso desenvolvimento enquanto professores estagiários e futuros professores de Educação Física, uma vez que me promoverá um maior aprofundamento e desenvolvimento das nossas competências, sobretudo nas questões que dizem respeito ao planeamento, estruturação e organização da aula, aquando da lecionação da matéria de lançamento do peso, juntamente com a lecionação de outras matérias em simultâneo.

Desta forma, este seminário assume uma importância elevada, onde por um lado, irá possibilitar-nos uma pesquisa e conhecimento mais detalhado sobre a temática do lançamento do peso em contexto escolar, e por outro lado permite-nos realizar um debate com os vários professores do Departamento de Educação Física, procurando delimitar estratégias que melhorem a lecionação e avaliação desta matéria e consequentemente o desempenho dos alunos.

Para além da mais valia em termos pessoais, a realização deste seminário, também se apresenta como uma mais valia para o Departamento de Educação Física (DEF). Assim, no início do ano letivo 2017/18, através da caracterização da escola e das entrevistas realizadas aos vários professores do DEF e da análise do PCEF, foi possível constatar que a maioria dos professores somente abordam a matéria de lançamento do peso quando estão no espaço exterior, onde existe um círculo de peso. Neste sentido, existe um défice no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências, uma vez que os alunos estão dependentes dos espaços

utilizados, assim como das condições meteorológicas para a aprendizagem da matéria de lançamento do peso.

O princípio da progressividade é colocado em causa quando os professores optam por somente abordar a matéria de lançamento do peso quando estão no espaço exterior. Assim, os alunos encontram-se bastante tempo sem contactar com a matéria, não existindo um desenvolvimento das competências dos mesmos.

Para além da situação referenciada anteriormente, que se pretende sobretudo com as questões do processo de ensino-aprendizagem, outros aspetos importantes de abordar e que se relacionam com a lecionação da matéria de lançamento do peso, dizem respeito ao controlo e organização da aula, segurança envolvida e à autonomia dos alunos. Quando se leciona a matéria de lançamento do peso nas aulas de Educação Física, sobretudo com crianças e jovens, a segurança deve ser a principal preocupação do professor, pois a manipulação dos engenhos feita de forma descuidada e sem regras, pode ser extremamente perigosa. Os professores devem conhecer todas as regras de segurança, e antes de cada aula devem transmiti-las aos alunos, sendo intransigentes no seu cumprimento.

Assim, importa referir as regras de segurança mais importantes: o aluno e o professor devem sempre certificar-se antes de lançar que não há ninguém no percurso e na zona de queda do engenho; após o lançamento, o aluno deve esperar que todos os seus colegas lancem, ou então por uma indicação do professor, antes de ir buscar o seu engenho; nos dias de chuva todos os cuidados devem ser redobrados, especialmente no caso dos engenhos que deslizam após baterem no chão; os devem manter sempre um contacto visual com o professor (e vice-versa) e os alunos destros devem ser colocados no lado direito da zona de lançamentos e os alunos canhotos do lado esquerdo (Federação Portuguesa de Atletismo, 2012). Em situações de maior risco o professor deve respeitar determinadas normas, sobretudo deve estar presente, ensinar as componentes técnicas em grupos pequenos, explicar e combinar, através de vários níveis de complexidade, procurando que os alunos executem o que é simples e essencial. É fundamental que o professor se certifique das condições do material (ex. estado de conservação das bolas medicinais e dos pesos). Aquando a instrução das tarefas pedidas aos alunos, é importante que estes, verbalizem a ação que vão realizar, procurando assim, melhorar o seu processo de aprendizagem e consciencialização (Direcção Geral do Ensino Básico, 1993).

Em relação à organização dos alunos e da atividade nas aulas de Educação Física existem várias formas, sendo que cada uma delas tem características e exigências próprias, dependendo das intenções pedagógicas, procurando que os alunos beneficiem do máximo de tempo de prática em cada aula. Estas formas de organização da aula dependem sobretudo das características dos alunos, das características da atividade, dos materiais disponíveis, bem como da dimensão da turma (Direcção Geral do Ensino Básico, 1993).

Por exemplo, no caso da leccionação da matéria de lançamento do peso na Escola Secundária da Portela, tendo em conta o material disponível, não é possível que uma turma constituída por 26 alunos realizem em simultâneo a aprendizagem técnica do lançamento com o engenho.

Abordando ainda as questões organizacionais, mais concretamente as estratégias operacionais, importa referir outro aspeto importante, que se encontra relacionado com o tipo de matérias que são abordadas na mesma aula, quando temos presente a matéria de lançamento do peso. Sendo este uma matéria que exige a presença do professor junto dos alunos, é fundamental que as tarefas que os alunos que estão a desenvolver, no que respeita a outras matérias do currículo, sejam tarefas que os alunos já dominem e entendam, ou seja sem grande grau de complexidade e que não seja necessária a presença do professor constantemente. Para além desta questão referente à organização é também importante de referir que os grupos formados pelo professor assumam autonomia suficiente na realização das tarefas propostas, possibilitando assim que o professor possa estar mais tempo junto dos alunos que se encontram a trabalhar a matéria de lançamento do peso. Ora esta autonomia para a realização das tarefas propostas requer um período anterior de estabilização, no sentido de os alunos entenderem que e perceberem quais os objetivos da tarefa, estando comprometidos com a mesma. Desta forma, não fará qualquer sentido que o professor numa aula em que leciona a matéria de lançamento do peso, em situação de avaliação, adicione tarefas novas que os alunos não dominem. Esta situação iria ter consequências negativas na aprendizagem dos alunos, uma vez que requeria um acompanhamento mais presencial por parte dos professores. Uma forma de organização interessante de utilizar durante a leccionação da matéria de lançamento do peso será o circuito, sendo que desta forma, o professor poderá concentrar-se em determinada estação, acompanhando diretamente a prestação dos alunos (Direcção Geral do Ensino Básico, 1993). Todos estes aspetos assumem uma importância fundamental e que têm um impacto alto sobretudo no planeamento por etapas das várias unidades didáticas, apresentando uma

implicação direta na formação dos grupos. No que respeita à formação de grupos, numa fase inicial de iniciação ao lançamento do peso é fundamental a criação de grupos heterogéneos, visto ser importante por um lado colocar os alunos mais hábeis e menos hábeis em pequenos grupos, procurando que os mais hábeis possam funcionar como “modelos” para os menos hábeis. Por outro lado, os mais hábeis também poderão cooperar com o professor, no sentido ajudarem a resolverem algumas debilidades dos alunos menos hábeis. No entanto, numa situação de avaliação, em que podemos simular uma competição, a formação de grupos homogéneos terá um pacto positivo maior, pois alunos com níveis semelhantes de desempenho beneficiam, sendo a sua motivação e competitividade maior. Todas estas questões abordadas são importantes, sendo por isso debatidas no seminário do DEF.

Outro objetivo passa por apresentar várias formas de potenciar o lançamento do peso através de exercícios analíticos e de formas jogadas, possibilitando aos professores desenvolverem as competências dos alunos através de várias organizações possíveis. Por fim, serão apresentados vários critérios de êxito a ter em consideração na avaliação da matéria de lançamento do peso, nos níveis introdução, elementar e avançado. No que diz respeito à avaliação, se observarmos o PCEF, relativamente aos objetivos e competências na matéria de lançamento do peso, nos vários níveis, verificamos uma análise extensa da técnica do lançamento.

Assim é fundamental definir critérios de êxito para cada um dos níveis, possibilitando ao professor uma avaliação mais simples e específica dos pontos chave a ter em conta na avaliação e por outro lado, possibilita aos alunos terem uma perceção mais clara daquilo que importa ver resolvido e desenvolvido em cada uma das etapas. No nível introdutório os critérios de êxito mais importantes são: “utilizar as pernas e tronco antes do braço; terminar o lançamento com o braço direito em extensão e com a palma da mão lançadora voltada para fora”; no nível elementar “frontalizar a anca e o peito antes de utilizar o braço; terminar o lançamento com os pés em contacto com o solo e a perna esquerda em extensão” e no nível avançado “anca termina frontalizada para o sector de queda, ao mesmo tempo que o lado esquerdo (perna, anca e braço) resiste, bloqueando o movimento; ação das pernas e do tronco o movimento termina com uma extensão agressiva do braço lançador, mantendo-se os pés em contacto com o solo até o aluno perder o contacto com o engenho.” (Federação Portuguesa de Atletismo, 2012).

Em jeito de balanço, este seminário apresenta-se como uma mais valia para todos os professores do DEF do AEPM, onde por um lado, podem ser revistas várias questões abordadas,

como por exemplo a definição dos critérios de êxito, bem como a formação de grupos tendo em conta o grau de segurança envolvido, e por outro lado, possibilitar a discussão entre os vários professores sobre as temáticas envolvidas na lecionação da matéria de lançamento do peso. Um aspeto importante e que deverá ser tido em conta na realização deste seminário, é a proposta de atualização da tabela de com as marcas de referência. É também importante de clarificar e uniformizar os critérios de avaliação, visto que alguns professores realizam a avaliação da matéria de lançamento do peso apenas pelos critérios e competências descritas no PCEF, enquanto outros professores fazem a avaliação apenas pela marca de referência em cada nível (introdutório, elementar e avançado).

Do nosso ponto de vista, a avaliação desta matéria deveria englobar a componente técnica, sendo esta decisiva para aferir o nível introdutório, enquanto a marca de referência do lançamento, iria permitir a atribuição do nível, de acordo com a distância do lançamento, ajudando o professor na sua apreciação da classificação global.

1.2

1.2.1 Objetivos Gerais

Objetivos	CrITÉrios de Êxito
Elaborar um documento formativo que possa ser utilizado pelo DEF, durante a lecionação e avaliação da matéria de lançamento do peso.	Aprovação do documento formativo por parte do DEF.
Aprofundar os conhecimentos sobre a lecionação do lançamento do peso em contexto de aula de EF.	Verificam-se melhorias ao nível da organização, estruturação e formação de grupos, na lecionação da matéria de lançamento do peso, nas aulas dos professores estagiários.
Apresentar uma proposta para reajustamento das marcas de referência na atribuição do respetivo nível na matéria de lançamento do peso.	O DEF aprova o reajustamento das marcas de referência na atribuição do respetivo nível na matéria de lançamento do peso.

1.2.2 Objetivos Operacionais (Documento Formativo)

Objetivos
Apresentar critérios de êxito para o lançamento do peso nos níveis introdutório, elementar e avançado.
Apresentar exercícios analíticos e formas jogadas para a progressão na lecionação da matéria de lançamento do peso.
Apresentar os aspetos de segurança a adotar durante a lecionação da matéria de lançamento do peso.

1.3 Programação de Fases

Este seminário foi delineado em 4 fases:

1.3.1- Fase 1 – Identificação do Problema

A primeira fase diz respeito à escolha do tema enquadrado com a problemática identificada, durante o 1º Período. Através da observação das aulas de Educação Física lecionadas pelos vários professores do DEF, incluindo as nossas aulas, foi possível verificarmos que existem várias limitações no processo de lecionação lançamento do peso. Para além da observação das aulas, também através da realização das entrevistas verificámos que este é um problema que vem ocorrendo ao longo dos anos, e se olharmos para o Planeamento Plurianual definido no PCEF, os alunos no ensino secundário deveriam estar a desenvolver o nível elementar/avançado algo que não ocorre. Este problema identificado anteriormente pode estar relacionado com vários fatores, sendo que um deles parece-nos mais visível e que diz respeito ao planeamento.

No nosso entender o facto de os professores somente lecionarem a matéria lançamento do peso quando se encontram no espaço exterior, essa situação irá condicionar o desenvolvimento e o desempenho dos alunos nesta matéria em específico. No entanto, todos os espaços disponíveis para as aulas da disciplina de Educação Física permitem a lecionação da matéria de lançamento do peso, quer através de exercícios analíticos, quer através de formas jogadas. Assim, os professores poderiam dar preferência ao espaço exterior para a realização do lançamento na posição de força e do lançamento completo com o engenho definido para cada escalão, procurando aferir a aprendizagem dos alunos. Uma vez que o problema central se encontra relacionado com as questões do planeamento será fundamental interligar o planeamento com formação de grupos e a gestão da aula, tendo em consideração a autonomia que os alunos

deverão de possuir, bem como a seleção das matérias na respetiva unidade didática.

1.4.2- Fase 2 – Pesquisa

A segunda fase tem como referência a investigação do tema: revisão da literatura sobre a temática “O Lançamento do Peso na Aula de Educação Física”. Na fase de pesquisa também estão presentes as várias as entrevistas realizadas aos professores do DEF. Para além da revisão da literatura sobre as temáticas sobre a lecionação da matéria de Atletismo na Educação Física, será fundamental realizar uma revisão da literatura sobre as temáticas de planeamento anual e plurianual da matéria de lançamento do peso, bem como as considerações ter em conta na lecionação de matérias que apresentam um risco elevado de segurança.

Relativamente à apresentação dos critérios de êxito na avaliação dos alunos, da matéria de lançamento do peso, será consultada documentação de referência elaborada por professores especialistas, procurando desta forma, melhorar e simplificar as formas de avaliação que se encontram definidas nos PCEF 2017-2018.

1.4.3. Fase 3 – Implementação/Ação

O programa do nosso seminário irá estar dividido em dois momentos. Num primeiro momento será realizada uma componente teórica, onde serão abordados os pontos mais importantes que dizem respeito ao planeamento por etapas na lecionação da matéria de lançamento do peso, bem como a organização e formação de grupos aquando da inclusão de matérias que apresentam um elevado grau de segurança. Também ligando este último ponto, pretendemos abordar a importância que a autonomia dos alunos apresenta quando abordamos matérias em que as questões de segurança são fulcrais. Por último, nesta componente teórica, serão apresentados vários critérios de êxito para os níveis introdutório, elementar e avançado. A apresentação dos critérios de êxito será acompanhada de imagens e vídeos que possibilitarão uma maior compreensão dos mesmos, por parte dos professores do DEF presentes no seminário.

Assim, na componente teórica serão apresentados os seguintes temas:

- A) Planeamento Plurianual: Matéria Lançamento do Peso
- B) Organização das Unidades Didáticas e a Formação de Grupos

- C) Aspetos de segurança a ter em consideração na lecionação da matéria de lançamento do peso
- D) A importância da autonomia dos alunos sobretudo aquando da lecionação da matéria de lançamento do peso
- E) Critérios de êxito na avaliação da matéria de lançamento do peso

Num segundo momento será realizada uma componente prática onde serão abordados os critérios de êxito, procurando realizar um paralelismo com a componente teórica. Nesta componente prática também serão demonstrados alguns exercícios analíticos e formas jogadas, que poderão ser utilizados, de acordo com o nível que os alunos se encontrem a desenvolver. Assim, este momento com uma forte parte prática será muito importante, no sentido em que os vários professores do DEF poderão apresentar várias perspetivas que permitam potencializar o ensino desta matéria, e consequentemente melhorar as aprendizagens dos alunos.

Assim, na componente prática serão apresentados os seguintes temas:

- A) Critérios de êxito: Aplicação Prática em Contexto real
- B) Exercícios Analíticos e Formas Jogadas no Lançamento do Peso
- C) Propostas Metodológicas para cada Nível (Introdução; Elementar; Avançado)

1.4.5. Fase 4 – Resultados/Conclusão

A última fase está relacionada com o impacto que o seminário teve junto do DEF. Assim sendo, no final do seminário será pedido aos professores do DEF, presentes no seminário para realizarem uma apreciação do mesmo, através do preenchimento de um questionário de satisfação. Para além deste questionário será fundamental observar ao longo do ano letivo se de facto ocorreram alterações sobretudo no que respeita à organização das aulas e a formação de grupos. A concretização dos critérios de êxito definidos para cada um dos objetivos é também uma forma de avaliação do impacto do seminário, sendo que alguns desses critérios são observáveis a longo prazo. Para além da concretização dos critérios de êxito definidos para cada um dos objetivos, pretendemos realizar um acompanhamento mais direto com os professores durante lecionação da matéria lançamento do peso. Desta forma, serão combinados com os professores, os momentos de observação e análise da componente técnica, de acordo com os critérios de êxito para cada nível, procurando que uma avaliação semelhante entre todos os

professores, no que se refere à avaliação desta matéria.

Cronograma

	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
	.	.	.	.	.	.	.	.
Fase 1 – Identificação do Problema								
Fase 2 – Desenvolvimento da atividade								
Fase 3 – Implementação/Ação								
Fase 4 – Resultados/Conclusão								

A realização do seminário “O Lançamento do Peso nas aulas de Educação Física” está prevista para o dia 21 de março de 2018.

Cronograma Detalhado

Dezembro	Entrevistas aos professores do DEF
Janeiro	Definição do Seminário “O Lançamento do Peso nas aulas de Educação Física”
Janeiro	Revisão da Literatura
Fevereiro	Reunião com Professor Especialista
Fevereiro	Definição dos Critérios de Êxito; Critérios de Avaliação e Proposta Programática
Fevereiro	Divulgação do Seminário
Março	Apresentação do Seminário
Março	Auto e Heteroavaliação do Seminário

1.5 Avaliação do Projeto

Como forma de avaliar o impacto deste seminário, iremos verificar se os critérios de êxito propostos foram cumpridos. Durante a observação das várias aulas de Educação Física iremos procurar verificar a utilização dos critérios de êxito para a avaliação, e ao mesmo tempo abordar os professores procurando perceber o feedback dos mesmos, sobre as mais-valias desses critérios de êxito para o processo de avaliação dos alunos. Também será fundamental perceber se alguns dos exercícios analíticos e formas jogadas apresentam-se como benéficas e eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na matéria de lançamento do peso.

Apêndice 13 – Documento Orientador – Lançamento do Peso

1. CARACTERIZAÇÃO DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO

Lançar corresponde à capacidade de projetar um objeto / engenho a uma determinada distância. Os lançamentos podem ser analisados de acordo com as seguintes fases:

- I. Preparação, em que o aluno pega no engenho e coloca-se na posição inicial;**
- II. Balanço, onde o aluno executa uma série de movimentos que têm como objetivo acelerar o corpo e conseqüentemente o engenho;**
- III. Lançamento propriamente dito, altura em que o aluno passa pela “posição de força” e procura transferir a velocidade do corpo para o engenho e;**
- IV. Recuperação, que se inicia depois de o engenho sair da mão e visa equilibrar o aluno para evitar ensaios nulos.**

Nos lançamentos, a fase de lançamento propriamente dito, que corresponde à transmissão final de forças para o engenho de forma a projetá-lo, pode considerar-se a mais importante numa fase inicial do processo ensino-aprendizagem. Podemos ainda fazer uma subdivisão dos lançamentos consoante as características dos engenhos utilizados:

- Engenhos Pesados
- Engenhos Leves

O QUE É FUNDAMENTAL?

- Iniciar os movimentos com flexão dos membros inferiores;
- Utilização da cadeia extensora (de baixo para cima);
- Terminar com ambos os pés em contacto com o solo.

COMO PODEMOS ESTIMULAR?

- **Exercícios Analíticos** (com os alunos organizados aos pares ou por filas, dispostas frente a frente, ou integrando um circuito, durante o aquecimento) – *ver exemplo, no capítulo 7.*

- **Formas Jogadas** (em competição direta entre 2 ou mais equipas, somando pontos para a equipa em função do resultado obtido, ou permitindo a continuidade da progressão da equipa, a partir do local de queda do elemento anterior) *ver exemplo, no capítulo 7.*

ASPETOS TÉCNICOS E RÍTMICOS?

Na fase do lançamento propriamente dito o aluno realiza um conjunto de ações sucessivas contínuas e interligadas que se iniciam de baixo para cima (pernas antes do tronco e tronco antes do braço) em que sobretudo o lado direito (perna, anca e peito) empurra contra o lado esquerdo que lhe resiste. Para um aluno que utiliza a braço esquerdo como o braço lançador o processo é o inverso.

Nesta fase o aluno não deve perder contacto dos pés com o solo antes de o engenho sair das mãos, pois, só assim consegue aplicar energia no sistema. É também fundamental em todos os lançamentos que o ritmo seja lento ao início e rápido no final. A distância do lançamento está relacionada com três fatores fundamentais, **a altura da saída do engenho, a velocidade de saída e o ângulo de saída.**

QUAIS SÃO OS ASPETOS TÉCNICOS FUNDAMENTAIS?

É importante chamar à atenção dos alunos que o **ritmo deve ser lento a iniciar o lançamento e mais rápido a terminar**, deve também pedir-se ao aluno que **comece descontraído (relaxado) e acabe forte e agressivo**. Deve “exigir-se” ao aluno uma **Posição de Força** corretamente definida e que realize a **extensão completa da perna esquerda na fase do lançamento (bloco)**.

É importante utilizar uma **grande variedade de exercícios, engenhos, situações e lançamentos** e que também treinem **os lançamentos à esquerda** de forma a melhorar a coordenação e a capacidade de concentração dos alunos.

AS TÉCNICAS DO LANÇAMENTO DO PESO

Há **duas técnicas** diferentes para o lançamento do peso, a **técnica retilínea** e a **técnica em rotação**. Embora haja muitos pontos comuns entre essas técnicas, elas distinguem-se pela diferença que existe no percurso de aceleração do engenho, em linha reta na técnica retilínea e num percurso circular na técnica em rotação. Se observarmos os diferentes percursos dos pés podemos distinguir as duas técnicas.

A **técnica retilínea deve ser ensinada em contexto escolar**, por ser menos complexa na sua estrutura de movimentos, mais segura e permitir uma aprendizagem mais fácil.

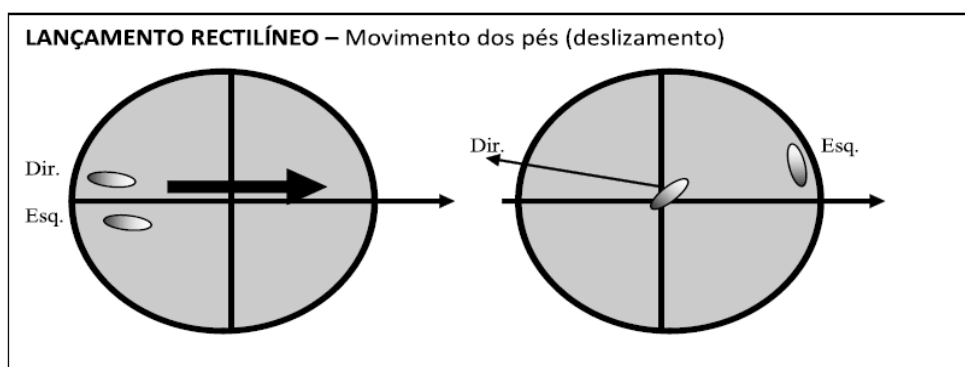


Figura 1 – Técnica Retilínea (menor complexidade).

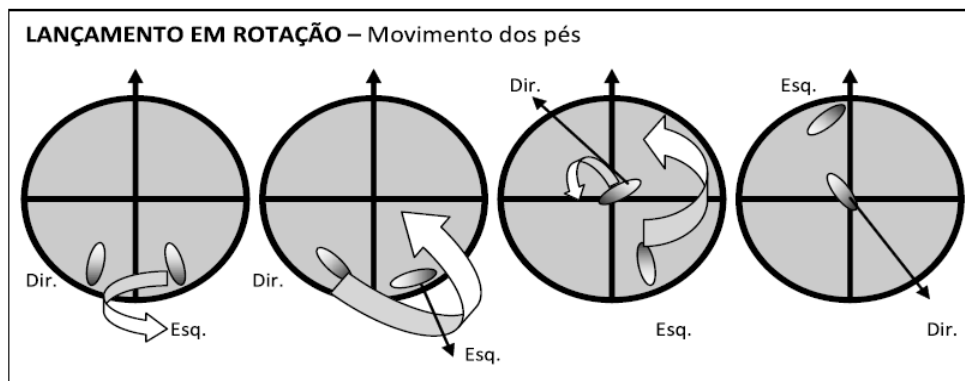


Figura 2 – Técnica em Rotação (maior complexidade).

CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS MAIS IMPORTANTES

O lançamento do peso pode dividir-se em quatro fases: **PREPARAÇÃO, DESLIZAMENTO, ARREMESSO e RECUPERAÇÃO.**

1.º PREPARAÇÃO

O aluno deve segurar o engenho com os três dedos centrais, servindo o polegar e o mindinho apenas para o equilibrar. O peso é colocado junto ao pescoço entre a orelha e o queixo e o aluno deve colocar-se de costas para o sector, numa posição relaxada. O olhar deve estar dirigido para o local oposto ao sector de queda.

O aluno inicia de seguida o movimento, inclinando o tronco para a frente (ficando quase na posição horizontal) e equilibrando-se numa só perna (a direita para lançadores dextros).

2.º DESLIZAMENTO

O aluno deve fletir a perna de apoio e lança a perna livre para trás de forma explosiva, ficando a perna de apoio em extensão sobre o calcanhar que se mantém em contacto com o solo durante a maior parte do deslizamento. O tronco continua inclinado para a frente com os ombros paralelos à antepara, sempre voltados para o ponto de partida. É fundamental que este deslizamento não se realize de forma brusca ou demasiado rápida. Tem de haver o cuidado de iniciar o movimento de forma lenta e procurar que o ritmo seja progressivo.

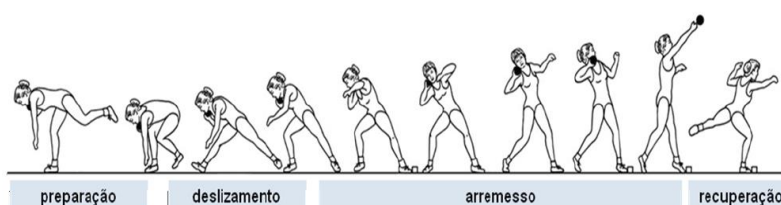
3.º ARREMESSO

Na primeira parte do arremesso o aluno passa pela posição de força com o peso do corpo sobre a perna direita (alunos destros) que deve estar fletida. Os ombros mantêm-se paralelos à antepara, mas a linha das ancas já rodou para a esquerda. O olhar mantém-se num ponto imaginário oposto ao sector de queda.

A partir desta posição deve haver uma rotação da bacia na direção do lançamento, que termina frontalizada para o sector de queda, ao mesmo tempo que o lado esquerdo (perna, anca e braço) resiste, bloqueando o movimento. Após a ação das pernas e do tronco o movimento termina com uma extensão agressiva do braço lançador, mantendo-se os pés em contacto com o solo até o aluno perder o contacto com o engenho.

4.º RECUPERAÇÃO

Esta é uma fase que surge normalmente quando a velocidade de execução dos alunos é grande e consiste numa troca rápida de pernas no sentido de estabilizar o aluno e evitar lançamentos nulos.



2. AS ETAPAS NO ENSINO DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO

1 – Ensinar a pega do engenho e as regras de segurança: O engenho é um elemento novo para o aluno, e numa primeira fase ele tem de conhecer as suas características, a forma de pegar no engenho (pega) e as regras de segurança.

2 – Ensinar a técnica de lançamento a partir da posição de força: A aprendizagem da posição de força e da movimentação deve realizar-se a partir dessa mesma posição. Esta aprendizagem deve ser feita inicialmente sem engenho e numa fase seguinte com engenhos leves ou standard, ligando assim as posições apreendidas.

3 – Ensinar o deslizamento: No ensino do deslizamento podem fazer-se exercícios para conheceras posições e o respetivo movimento (sobretudo sem engenho) e realizar exercícios fazendo uma paragem na posição de força (lançamentos interrompidos).

4 – Realizar lançamentos completos utilizando a técnica retilínea: Esta técnica exige coordenação e uma boa condição física. Um erro a evitar nesta fase é a utilização de engenhos

demasiados pesados para as capacidades dos alunos, pois os engenhos mais leves permitem uma aprendizagem da técnica mais facilitada.

5 – Aperfeiçoar o ritmo do Lançamento: Os alunos têm uma tendência para iniciar o movimento demasiado rápido, que deve ser contrariada, procurando incutir uma noção rítmica em que a parte inicial é claramente mais lenta que a fase final. A velocidade deve surgir na fase do “arremesso”, dependendo da ligação entre o trabalho das pernas e do tronco, que tem uma ação decisiva sobre o braço do lançador.

3. PROGRESSÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO

1- PEGA E MANIPULAÇÃO DO PESO

- Lançamentos acima
- Lançamento ao solo

2- LANÇAMENTOS COM BOLA MEDICINAL

- Lançamento Dorsal
- Lançamento Frontal

3- LANÇAMENTOS FRONTAIS

- De frente com os pés paralelos
- De frente, com pé direito atrás do pé esquerdo

4- LANÇAMENTOS DA POSIÇÃO DE FORÇA

- Com bola medicinal
- A partir da posição de força

5- LANÇAMENTOS COM DESLOCAMENTO

- Lançamentos com apoios alternados
- Lançamentos completos

4. PLANEAMENTO PLURIANUAL DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO

▪ PROJECTO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2017-2018

CONTEÚDOS POR ANOS

5º Ano	Corrida de velocidade (40 metros) Corrida de estafetas Salto em altura (técnica de tesoura) Arremesso da bola (ténis)	6º Ano	Corrida de velocidade (40 metros) Corrida de estafetas Corrida de barreiras (pequenos obstáculos) Salto em comprimento (técnica de voo na passada) Salto em altura (técnica de tesoura) Lançamento do Peso (2/3 Kg)
7º Ano	Corrida de velocidade (40 metros) Corrida de estafetas; Corrida de barreiras Salto em comprimento (técnica de voo na passada) Salto em altura (técnica de tesoura) Lançamento do Peso (2/3 Kg)	10º Ano	Corrida de velocidade (40 m) Corrida de estafetas (4 x 40 m) Corrida de barreiras Salto em comprimento (técnica de voo na passada) Salto em altura (<i>Fosbury Flop</i>) Lançamento do peso (3 a 4 kg) Triplo salto.
8º Ano	Corrida de velocidade (40 m) Corrida de estafetas (4 x 40 m) Corrida de barreiras Salto em comprimento (técnica de voo na passada) Salto em altura (<i>Fosbury Flop</i>) Lançamento do peso (3/4 kg)	11º Ano	Corrida de velocidade Corrida de estafetas (4 x 40 m) Corrida de barreiras (40 m) Salto em comprimento (técnica de voo na passada) Salto em altura (<i>Fosbury Flop</i>) Triplo salto Lançamento do peso (4 /5 Kg)
9º Ano	Corrida de velocidade (40 m) Corrida de estafetas (4 x 40 m) Corrida de barreiras Salto em comprimento (técnica de voo na passada) Salto em altura (<i>Fosbury Flop</i>) Lançamento do peso (3/4 kg) Triplo salto	12º Ano	Corrida de velocidade Corrida de estafetas (4 x 40 m) Corrida de barreiras (40 m) Salto em comprimento (técnica de voo na passada) Salto em altura (<i>Fosbury Flop</i>) Triplo salto Lançamento do peso (4 /5 Kg)

Nível Introdutório

Lançamento do Peso (2/3 Kg) – De lado e sem balanço, apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço, com flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna. Empurra o peso para a frente e para cima, com extensão da perna e do braço do lançamento e avanço da bacia, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.

Nível Elementar

Lançamento do peso (3/4 kg) – Dentro do círculo de lançamentos, coloca-se de costas com duplo apoio e roda sem balanço, avançando a bacia do lado do peso com extensão total das pernas e do braço do lançamento para empurrar o engenho para a frente e para cima, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco;

Nível Avançado

Lançamento do peso (3 a 4) kg - *Em competição*, de um círculo de lançamentos, com a pega correta, encadeando o deslizamento com o lançamento. Desliza (de costas) com o ritmo de apoios «curto e longo» rasante ao solo. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão de perna, empurrando o engenho com extensão total dos segmentos e flexão da mão, trocando de pés, após a saída do peso, em equilíbrio.

▪ PROPOSTA PROJECTO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2018-2019

Tendo em conta as variáveis envolvidas no âmbito da lecionação da matéria do Lançamento do Peso, existem algumas considerações que me parecem interessantes de ter em conta. Relativamente ao atual Projeto Curricular de Educação Física parece-me importante um reajuste dos conteúdos por ano, no que diz respeito à progressão de aprendizagem ao longo dos anos letivos (2.º, 3.º ciclos e ensino secundário). Por exemplo, observando os conteúdos do 5.º ano de escolaridade em relação à lecionação do lançamento do peso, observamos o arremesso (bola de ténis), sendo que este lançamento está associado a uma progressão para o lançamento do dardo. No entanto, derivados às condições espaciais e de materiais, não é possível os alunos do AEPM, desenvolverem e serem avaliados em todos os níveis, no que se refere ao lançamento do dardo.

Desta forma, apresento a seguinte proposta:

Proposta de Progressão das Aprendizagens
Lançamento Bola Medicinal (2/3kg)
Lançamento do Peso (2/3kg)
Lançamento do Peso (3/4kg)
Lançamento do Peso (4/5kg)

5. AVALIAÇÃO DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO

Tendo em consideração as especificidades da matéria do Lançamento do Peso, nomeadamente no que se refere ao peso do engenho e às diferentes composições corporais dos vários alunos, é necessário realizar definir uma avaliação criteriosa e ajustada.

Desta forma, a proposta de avaliação que proponho é a seguinte:

▪ 2.º CICLO

- Avaliação das **competências técnicas** do lançamento do peso (PCEF)

▪ 3.º CICLO E SECUNDÁRIO

- Para a avaliação do nível introdutório serão tidas em conta as **componentes técnicas (PCEF)**;
- Para avaliação do nível elementar e avançado serão tidas em conta as **componentes técnicas** e a **distância alcançada** tendo como referência a Tabela de Aferição de Atletismo.

Esta proposta tem por base garantir uma avaliação centrada nas componentes técnicas durante a primeira fase de aprendizagem da matéria do Lançamento do Peso (2.º ciclo) e posteriormente valorizar as questões técnicas, bem como a distância alcançada por parte do aluno.

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO PARA OS NÍVEIS INTRODUTÓRIO, ELEMENTAR E AVANÇADO

▪ NÍVEL INTRODUTÓRIO

- Utilizar as pernas e tronco antes do braço;
- Terminar o lançamento com o braço direito em extensão e com a palma da mão lançadora voltada para fora.

Na abordagem do lançamento do peso, no nível de introdutório é fundamental centrar a aprendizagem nas ações de propulsão do engenho, utilizando o corpo de forma progressiva, dos membros inferiores para os superiores, com os apoios numa posição correta e empurrando o engenho.

▪ NÍVEL ELEMENTAR

- Frontalizar a anca e o peito antes de utilizar o braço;
- Terminar o lançamento com os pés em contacto com o solo e a perna esquerda em extensão;

No nível elementar pretende-se aumentar a trajetória de aceleração do engenho, após os alunos terem desenvolvido a fase final de propulsão. O lançamento realiza-se ainda sem deslocamento, a partir da posição de força.

▪ NÍVEL AVANÇADO

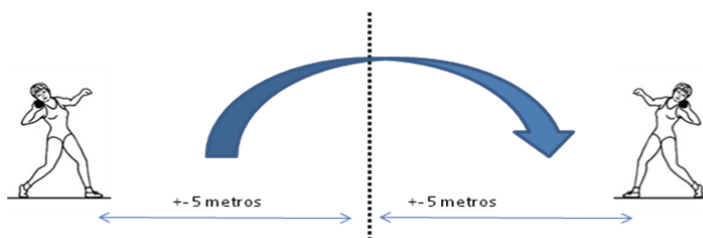
- Passagem pela posição de força;
- Rotação da anca no sentido do lançamento;
- Perna esquerda em extensão e ambos os pés em contato com o solo.

No nível avançado a aprendizagem centra-se no balanço, solicitando aos alunos que realizem um deslocamento prévio, com passagem pela posição de força, a partir da qual se realiza o lançamento.

7. EXERCÍCIOS ANALÍTICOS E FORMAS JOGADAS PARA A PROGRESSÃO NA LECIONAÇÃO DA MATÉRIA DE LANÇAMENTO DO PESO

▪ Chegar à Linha

Num campo delimitado, dividido ao meio por uma linha, duas equipas ou jogadores colocam-se afastados da linha cerca de 5 metros cada (a distância

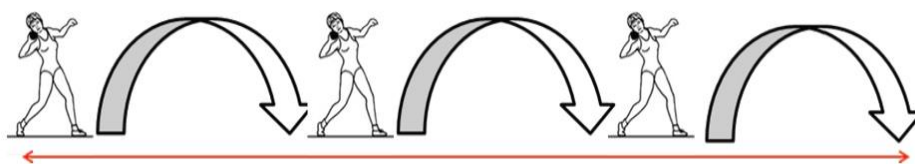


deve ser ajustada consoante o peso do engenho e o nível dos alunos). O primeiro a lançar a bola medicinal (ou peso) tem de tentar passar a linha pela maior margem possível, lançando-a de seguida o jogador ou equipa adversária exatamente a partir do local onde o engenho tocou o solo (deve colocar lá o pé esquerdo). O primeiro jogador ou equipa a não conseguir num lançamento ultrapassar a linha perde o jogo.

▪ Que equipa chega mais longe?

Formam-se duas ou mais equipas de 4 ou 5 elementos. O jogo inicia-se com um lançamento efetuado por um dos jogadores da equipa, lançando de seguida um jogador

da mesma equipa, na mesma direção, colocando o pé esquerdo no local onde o peso caiu. Quando o último jogador lançar, define-se a distância que a equipa alcançou, no somatório dos ensaios de todos os elementos da equipa. De seguida a equipa adversária procede da mesma maneira. Sagra-se vencedora a formação que consiga atingir uma maior distância.



▪ Exercício Analítico - Lançamento Frontal (de baixo para cima)

- Descrição

Posição Inicial: Costas direitas; Pernas Fletidas (+- 90 graus) e bola sensivelmente a meio dos joelhos

- Movimentação

Fazer extensão completa das pernas seguida da ação dos braços, arremessando a bola para a frente e para cima.



▪ Exercício Analítico - Lançamento Dorsal

- Descrição

Posição Inicial: Pernas fletidas, costas direitas e bola apoiada pelas duas mãos sensivelmente à altura dos joelhos.

- Movimentação

Fazer extensão completa das pernas seguida da ação dos braços, arremessando a bola para trás, de baixo para cima.



▪ Exercício Analítico - Lançamento do Peito

- Descrição

Posição Inicial: Costas direitas; Pernas Fletidas (+- 90 graus); bola junto ao peito.

- Movimentação

Fazer extensão completa das pernas, seguida da ação dos braços, arremessando a bola para a frente e para cima.



▪ Exercício Analítico - Lançamento de Ombro

- Descrição

Posição Inicial: De lado em relação ao local para onde se vai lançar; peso do corpo na perna direita; bola segura pelas duas mãos junto ao peito.

- Movimentação

Rodar o corpo na direção do sector de queda e lançar a bola apenas com uma mão;



8. ASPETOS DE SEGURANÇA A ADOTAR DURANTE A LECIONAÇÃO DA MATÉRIA DE LANÇAMENTO DO PESO

Quando se ensina a matéria do lançamento do peso nas aulas de Educação Física, sobretudo com crianças e jovens, a segurança deve ser a principal preocupação do professor, pois a manipulação dos engenhos feita de forma descuidada e sem regras, pode ser extremamente perigosa. Os professores devem conhecer todas as regras de segurança, e antes de cada aula devem transmiti-las aos alunos, sendo intransigentes no seu cumprimento. Assim, importa referir as regras de segurança mais importantes:

- O aluno e o professor devem sempre certificar-se antes de lançar que não há ninguém no percurso e na zona de queda do engenho;
- Após o lançamento, o aluno deve esperar que todos os seus colegas lancem, ou então por uma indicação do professor, antes de ir buscar o seu engenho;
- Nos dias de chuva todos os cuidados devem ser redobrados, especialmente no caso dos engenhos que deslizam após baterem no chão;
- Os alunos devem manter sempre um contacto visual com o professor (e vice-versa);
- Os alunos destros devem ser colocados no lado direito da zona de lançamentos e os alunos canhotos do lado esquerdo;
- Na leção da matéria do lançamento do peso devem utilizar-se formas de organização específica do grupo:

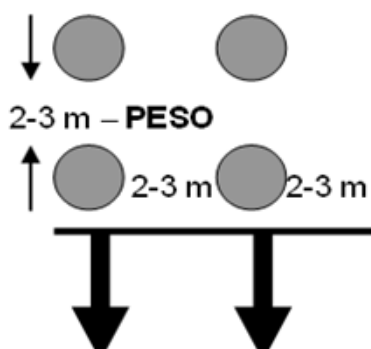


Figura 3 - Lançamentos em Translação.

Apêndice 14 – Exemplo Newsletter

ESCOLA SECUNDÁRIA
DA PORTELA

PONTOS
DE INTERESSE
ESPECIAIS:

- Recuperação do nosso colega Bernardo.
- O nosso dia dos namorados.
- Riscos na escola.
- Atividades propostas pela escola.

Jornal 10ºD

N.º 8 14 DE MARÇO DE 2018

Brincadeira no refeitório conduz a tragédia

Na terça-feira passada, dia 27 o nosso colega e subdeleado Bernardo Semedo sofreu um trágico acidente no refeitório da escola enquanto brincava com um outro colega de outra turma e foi parar ao hospital.

Ambos encontravam-se dentro do pavilhão G onde se encontra o bar e o refeitório a brincar, a situação fez com que o Bernardo fosse contra o vidro da porta de saída do pavilhão, pela o outro colega corria atrás dele, ou seja, o nosso colega à velocidade que lá foi contra o vidro e para além de o ter partido ele também cortou-se na face e no braço esquerdo.

Após algumas horas no hospital o Bernardo acabou por levar 40 pontos, foi uma brincadeira que saiu caro para o nosso querido subdeleado e ele certamente



Foto de Bernardo pós acidente.

não só por ser frágil como também por não se estilhaçar, isto é, quando o vidro se parte fica em bocados enormes sendo mais perigoso de haver acidentes como este e cortes mais profundos e graves. O vidro deveria de ser mais forte e estilhaçado logo quando se partisse caindo bocados mais pequenos sendo menos perigoso para todos.

não ouerei mais recordar. Apesar da escola não ter nada a ver com o acontecimento o vidro que se encontra naquele pavilhão é bastante perigoso para todos os alunos que frequentam o bar e o refeitório



Romeu ou Julieta?

Dia 14 de fevereiro como todas as pessoas sabem celebra-se o dia dos namorados e a nossa escola não é exceção.

A nossa associação de estudantes organizou-se e criou uma pequena atividade para todos participarmos. Essa atividade baseava-se numa procura

pelo nosso Romeu ou então pela nossa Julieta, isto é, todos os alunos tiveram oportunidade de mandar mensagens ao crush, a um amigo ou até mesmo a um professor ou auxiliar que gostam muito. Foi uma atividade muito engraçada e houve imensas cartas entregues aos seus

destinatários com remete de ou anonimamente. Eram tantas cartas para ser entregues que a nossa associação nem conseguiu entregar as cartas no dia 15, lá que dia 14 ainda estávamos de mini férias.

PÁGINA 2

Rusga na escola



Imagem de drogas.

Neste mês também foi feita uma rusga na nossa escola onde a polícia judiciária interrogou diversos alunos à procura de consumidores ou vendedores de drogas.

Esta rusga causou polémica para a nossa escola pois a maioria das interrogações foram a alunos do curso profissional de desporto, o que surpreendeu o resto dos alunos, pois os alunos do curso profissional de desporto deveriam ser os alunos que ficavam mais contra drogas e tabaco pois o desporto e drogas não são compatíveis muito menos complementares.

No entanto, não deixamos o assunto ser falado por alto e fomos falar com alguns alunos que foram interrogados e eles justificaram-se dizendo que a única droga que consumiam era

o tabaco e alegaram serem maiores de idade logo não estavam a cometer nenhum delito que justificasse a existência de uma rusga na escola, palavras dos mesmos.

No entanto, gostaríamos de alertar os alunos para não consumirem nenhum tipo de droga mesmo que seja tabaco.

Atividades Diferentes

Ao longo deste mês a escola produziu-nos várias atividades umas relacionadas com a saúde outras com o nosso futuro.

A primeira atividade que tivemos foram as bancas expostas no ginásio sobre as várias áreas e faculdades do interesse dos alunos. Havia bancas de diversas universidades porém não só, também havia bancas da escola naval e do exército. Os alunos tinham a oportunidade de falar com os respetivos representantes das áreas, tirar as suas dúvidas e para as pessoas que se encontravam às "cegas" terem uma perspetiva das diversas áreas que existem à

volta de Lisboa.

Outras das atividades foi a presença de duas ex-alunas da nossa escola uma do curso de Economia e outra do curso de Humanidades que falaram da sua experiência profissional e conseguiram retirar dúvidas que os alunos tinham.

As outras duas atividades foram sobre a saúde uma relacionada com a inteligência emocional e outra relacionada com o tabatismo.

Todas estas atividades foram importantes para o nosso conhecimento.

JORNAL
10º D

10º D-Fevereiro

Akshit Kirane Nº1
Duarte Mendes Nº10
Joana Venâncio Nº14
Mafalda Gomes Nº17
Maria César Nº18
Nuno Coelho Nº23



Associação de Escolas Portela e Moscavide

Apêndice 15 – Proposta de Avaliação da Matéria do Lançamento do Peso

1. AVALIAÇÃO DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO

Tendo em consideração as especificidades da matéria do Lançamento do Peso, nomeadamente no que se refere ao peso do engenho e às diferentes composições corporais dos vários alunos, é necessário realizar definir uma avaliação criteriosa e ajustada.

Desta forma, a proposta de avaliação que proponho é a seguinte:

▪ 2.º CICLO

- Avaliação das **competências técnicas** do lançamento do peso (PCEF)

▪ 3.º CICLO E SECUNDÁRIO

- Para a avaliação do nível introdutório serão tidas em conta as **componentes técnicas** (PCEF);
- Para avaliação do nível elementar e avançado serão tidas em conta as **componentes técnicas** e a **distância alcançada** tendo como referência a Tabela de Aferição de Atletismo.

Esta proposta tem por base garantir uma avaliação centrada nas componentes técnicas durante a primeira fase de aprendizagem da matéria do Lançamento do Peso (2.º ciclo) e posteriormente valorizar as questões técnicas, bem como a distância alcançada por parte do aluno.

CONTEÚDOS POR ANO			
5.º Ano	Lançamento Bola Medicinal com as duas mãos (2kg)	6.º Ano	Lançamento Bola Medicinal com as duas mãos (2kg)
7.º Ano	Lançamento do Peso (2/2 kg)	8.º Ano	Lançamento do Peso (2/3kg)
9.º Ano	Lançamento do Peso (2/3kg)	10.º Ano	Lançamento do Peso (3/4kg)
11.º Ano	Lançamento do Peso (3/4kg)	12.º Ano	Lançamento do Peso (3/4kg)

2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA MATÉRIA DO LANÇAMENTO DO PESO PARA OS NÍVEIS INTRODUTÓRIO, ELEMENTAR E AVANÇADO

▪ NÍVEL INTRODUTÓRIO

- Utilizar as pernas e tronco antes do braço;
- Terminar o lançamento com o braço direito em extensão e com a palma da mão lançadora voltada para fora.

Na abordagem do lançamento do peso, no nível de introdutório é fundamental centrar a aprendizagem nas ações de propulsão do engenho, utilizando o corpo de forma progressiva, dos membros inferiores para os superiores, com os apoios numa posição correta e empurrando o engenho.

▪ NÍVEL ELEMENTAR

- Frontalizar a anca e o peito antes de utilizar o braço;
- Terminar o lançamento com os pés em contacto com o solo e a perna esquerda em extensão;

No nível elementar pretende-se aumentar a trajetória de aceleração do engenho, após os alunos terem desenvolvido a fase final de propulsão. O lançamento realiza-se ainda sem deslocamento, a partir da posição de força.

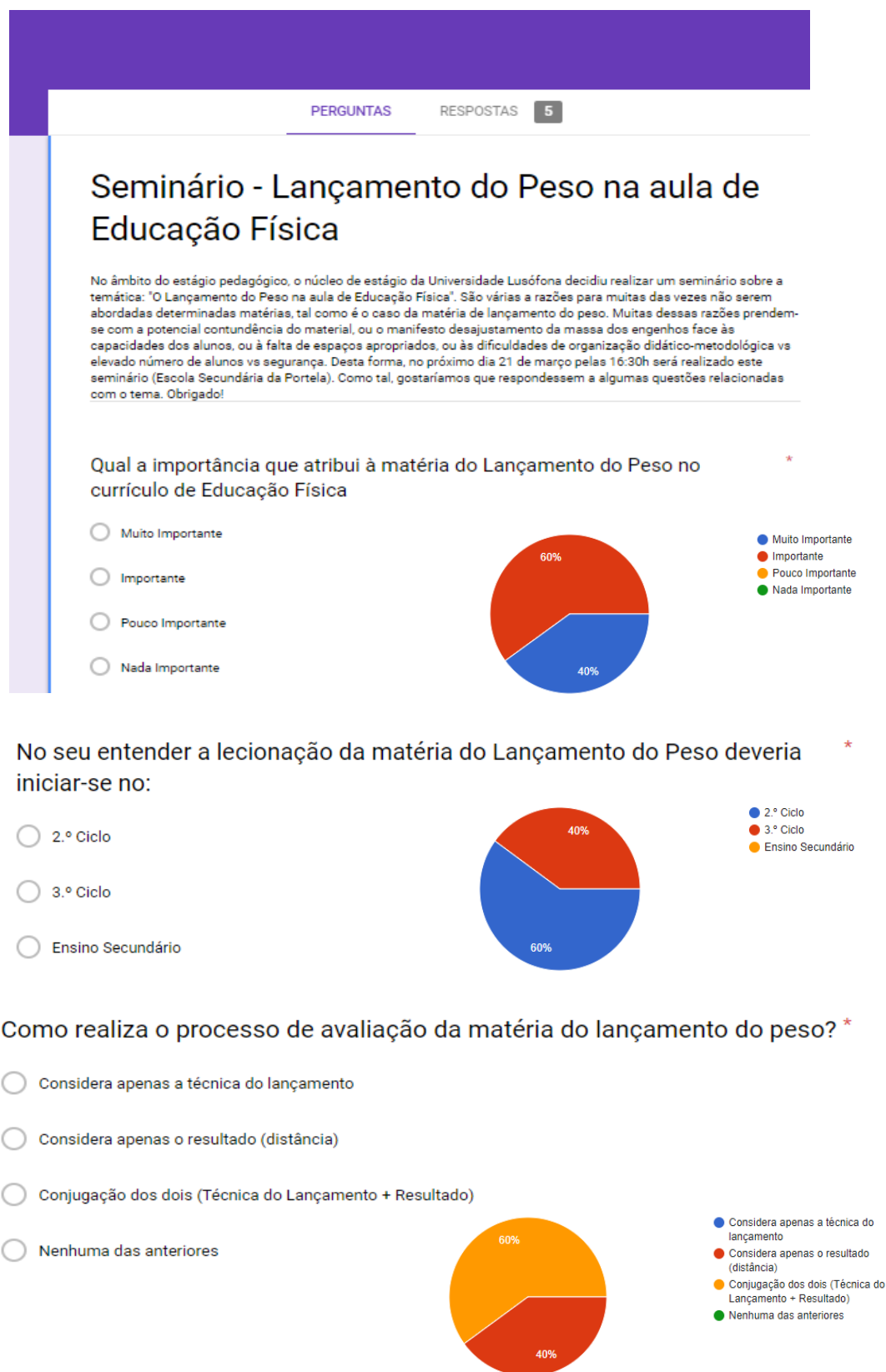
▪ NÍVEL AVANÇADO

- Passagem pela posição de força;
- Rotação da anca no sentido do lançamento;
- Perna esquerda em extensão e ambos os pés em contato com o solo.

No nível avançado a aprendizagem centra-se no balanço, solicitando aos alunos que realizem um deslocamento prévio, com passagem pela posição de força, a partir da qual se realiza o lançamento.

ANOS	NÍVEL	LANÇAMENTO DO PESO		ANOS	NÍVEL	LANÇAMENTO DO PESO	
		M (2 KG)	F (2 KG)			M (3 KG)	F (2 KG)
7.º	A	13,10	10,10	8/9º	A	13,70	10,70
7.º	A	13,00	10,00	8/9º	A	13,60	10,60
7.º	A	12,90	9,90	8/9º	A	13,50	10,50
7.º	A	12,80	9,80	8/9º	A	13,40	10,40
7.º	A	12,70	9,70	8/9º	A	13,30	10,30
7.º	A	12,60	9,60	8/9º	A	13,20	10,20
7.º	E	12,50	9,50	8/9º	E	13,10	10,10
7.º	E	12,40	9,40	8/9º	E	13,00	10,00
7.º	E	12,30	9,30	8/9º	E	12,90	9,90
7.º	E	12,20	9,20	8/9º	E	12,80	9,80
7.º	E	12,10	9,10	8/9º	E	12,70	9,70
7.º	E	12,00	9,00	8/9º	E	12,60	9,60
7.º	I	11,90	8,90	8/9º	I	12,50	9,50
7.º	I	11,80	8,80	8/9º	I	12,40	9,40
7.º	I	11,70	8,70	8/9º	I	12,30	9,30
7.º	I	11,60	8,60	8/9º	I	12,20	9,20
7.º	I	11,50	8,50	8/9º	I	12,10	9,10
7.º	I	11,40	8,40	8/9º	I	12,00	9,00
7.º	NI	11,30	8,30	8/9º	NI	11,90	8,90
7.º	NI	11,20	8,30	8/9º	NI	11,80	8,80
7.º	NI	11,10	8,20	8/9º	NI	11,70	8,70
7.º	NI	11,00	8,10	8/9º	NI	11,60	8,60
7.º	NI	10,90	8,00	8/9º	NI	11,50	8,50
7.º	NI		7,90	8/9º	NI	11,40	8,40

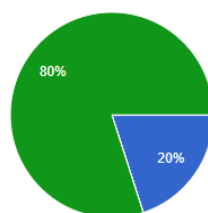
Apêndice 16 – Inquérito - Seminário



Quando leciona a matéria do Lançamento do Peso, que forma de organização prefere utilizar:

*

- ☐ Circuito
- ☐ Percurso
- ☐ Apenas leciona a matéria do lançamento do peso
- ☐ Leciona várias matérias em simultâneo
- ☐ Outra opção...

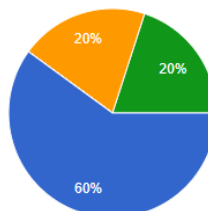


- Circuito
- Percurso
- Apenas leciona a matéria do lançamento do peso
- Leciona várias matérias em simultâneo

Qual dos critérios entende como mais importante para a avaliação da matéria do Lançamento do Peso no nível Introdutório?

*

- ☐ O aluno utiliza as pernas e tronco antes do braço.
- ☐ O aluno termina o lançamento com os pés em contato com o solo e a pena esquerda em extensão.
- ☐ Outra opção...

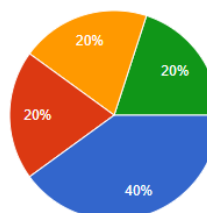


- O aluno utiliza as pernas e tronco antes do braço.
- O aluno termina o lançamento com os pés em contato com o solo e a pena esquerda em extensão.
- Já respondida acima
- .

Qual dos critérios entende como mais importante para a avaliação da matéria do Lançamento do Peso no nível Elementar?

*

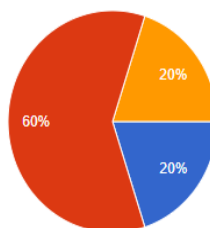
- ☐ O aluno frontaliza a anca e o peito antes de utilizar o braço.
- ☐ O aluno utiliza as pernas e tronco antes do braço.
- ☐ Outra opção...



- O aluno frontaliza a anca e o peito antes de utilizar o braço.
- O aluno utiliza as pernas e tronco antes do braço.
- Já respondida acima
- .

Qual dos critérios entende como mais importante para a avaliação da matéria do Lançamento do Peso no nível Avançado? *

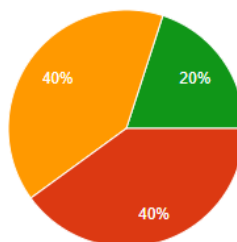
- ☐ O aluno passa da posição lateral para a posição frontal antes de realizar o lançamento.
- ☐ O aluno termina o lançamento com o braço direito em extensão e com a palma da mão lançadora voltada para fora.
- ☐ Outra opção...



- O aluno passa da posição lateral para a posição frontal antes de realizar o lançamento.
- O aluno termina o lançamento com o braço direito em extensão e com a palma da mão lançadora voltada para fora.
- Já respondida acima

Como avalia o desempenho geral dos alunos na matéria do lançamento do peso? *

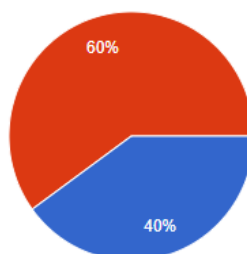
- ☐ Muito Bom
- ☐ Bom
- ☐ Suficiente
- ☐ Insuficiente



- Muito Bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

No seu entender a lecionação da matéria do Lançamento do Peso apenas se justifica no espaço exterior? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

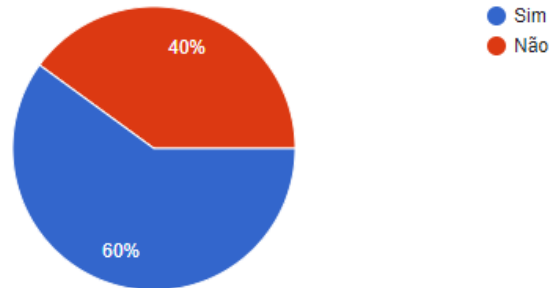


- Sim
- Não

No seu entender a escola possui todas as condições (materiais e espaciais) ^{*} para a lecionação da matéria do Lançamento do Peso?

☐ Sim

☐ Não



Apêndice 17 – Exemplo da Prescrição Individualizada – Domínio da Aptidão Física

CIRCUITO DE FORÇA 10.º D

1. BURPEES (15 repetições)



2. AGACHAMENTO (20 repetições)



3. FLEXÕES DE BRAÇOS INCLINADAS (20 repetições)



4. AIRBIKE (40 repetições)



7. AFUNDO (2x15 repetições)



5. SALTO À CORDA (50 repetições)



6. SALTO HORIZONTAL A PÉS JUNTOS (12 repetições)



Apêndice 18 – Protocolo de Avaliação Gestão Instrução e Clima (AGIC)

Protocolo AGIC							
Estagiário:			Turma:			Espaço:	
Nº de alunos:			Data:			Material:	
U.D:			Etapa:				
Critérios	Parte Inicial	Parte Fundamental	Parte Final	Total	Apreciação - % TDP		
Tempo de Informação (I)					- 40% = F		
Tempo de Transição (T)					40/55% = F/S		
Tempo Disponível Prática (P)					55/65% = S		
Duração Total					65/75% = S/B		
					+75% = B		
Parte Inicial							
				F	S	B	
Gestão	Segurança nas atividades						
	Comportamentos de Desvio						
	Colocação Espacial do Professor						
Instrução	Define objetivos com clareza e concretos						
	Controlo da atividade						
	Linguagem simples e Clara						
	Utilização de Feedback						
Clima	Atenção e concentração dos Alunos						
Parte Fundamental							
				F	S	B	
Gestão	Segurança nas atividades						
	Aproveitamento dos Tempos de Espera						
	Colocação Espacial do Professor						
	Organização dos Alunos						
	Organização do Espaço/ Material						
Instrução	Feedback	Prescritivo	Individual				
			Grupo				
			Turma				
		Descritivo	Individual				

			Grupo			
			Turma			
		Interrogativo	Individual			
			Grupo			
			Turma			
		Avaliativo	Individual			
			Grupo			
			Turma			
		Ciclo de Feedback	Individual			
			Grupo			
			Turma			
	Adequação dos objetivos da aula					
	Controlo da atividade					
	Linguagem simples e Clara					

Clima	Ambiente Harmonioso			
	Valorização das prestações			

Parte Final						
				F	S	B
Gestão	Colocação Espacial do Professor					
	Arrumação do Material					
Instrução	Balanço Final da Aula					
	Projeção da aula seguinte					
Clima	Atenção e concentração dos Alunos					

Apêndice 19 – Definição dos níveis e objetivos nas matérias prioritárias

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - VOLEIBOL	
Nível	Objetivos
Parte Introdutório	Em concurso 2+2, num campo de dimensões reduzidas: Serviço por baixo e dinâmica dos três toques (passe por cima ou manchete).
Parte Elementar	Em situação de jogo num 4x4: Serve por baixo ou por cima, colocando a bola em profundidade ou numa zona de difícil receção; 1º Toque: Se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, executa a sua receção, através de um passe alto ou manchete para o passador; 2º Toque: passa a bola a um companheiro ou envia a bola para o campo contrário (se tem condições vantajosas); 3º Toque: finaliza o ataque em passe colocado e que, de preferência, dificulte a ação dos adversários.
Parte Avançado	Em situação de jogo 6x6 -Sistema de jogo 0:6:0: Durante o bloco da sua equipa, o jogador da posição da posição 6, desloca-se em atitude defensiva protegendo a ação do companheiro; Receção ao serviço em W; Ao remate da sua equipa, colaborando com os companheiros.

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - BASQUETEBOL	
Nível	Objetivos
Parte Introdutório	Em situação de jogo 3x3: Lança parado a curta distância; Passa a um companheiro que garanta linha de passe mais ofensiva; Dribla para abrir linha de passe.
Parte Elementar	Em situação de jogo 3x3: Lança na passada e em apoio de curta distância; Desmarca-se criando linhas de passe ofensivas, mantendo uma ocupação equilibrada do espaço; Participa no ressaltos ofensivo e defensivo; Dificulta o drible, o passe e o lançamento; Aclara em corte para o cesto; Ao entrar em posse de bola enquadra-se ofensivamente numa atitude de tripla ameaça; Desmarca-se ocupando racionalmente o campo de jogo; Dificulta a abertura de linhas de passe.
Parte Avançado	Em situação de jogo 5x5: Oferece bloqueios diretos/indiretos aos companheiros; Recupera o enquadramento defensivo; Corta para o cesto para abrir linha de passe; Dribla em progressão preferencialmente pelo corredor central; Passa, desmarcando-se de seguida e se não receber a bola repõe o equilíbrio ofensivo; Opta pela forma mais rápida de progressão passando rapidamente ou driblando rapidamente pelo corredor central; Desenquadra o seu adversário direto para finalizar, penetrar em drible ou passar; Explora situações de 3x2 e de 2x1; Ataca em 5 aberto; Dificulta as ações ofensivas do adversário, recuperando de seguida a defesa do seu jogador, se o companheiro é ultrapassado pelo jogador da sua responsabilidade

GINÁSTICA - SOLO	
Nível	Objetivos
Parte Introdutório	Sequência: Avião, cambalhota à frente, ½ pirueta, cambalhota atrás, posição de flexibilidade e Pino (com ajuda).
Parte Elementar	Sequência: Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino sem ajuda.
Parte Avançado	Sequência: Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, cambalhota atrás de pernas juntas e esticadas, posição de flexibilidade, pino cambalhota, rolamento atrás com passagem por pino (com ajuda).

ANEXOS

Anexos	LVII
Anexo 1 – Roulement de Espaços.....	LVIII
Anexo 2 – Plano Anual de Atividades e Composição Curricular do PCEF (2017)	LIX

Anexo 1 – Roulement de Espaços

ED. FISICA (2017/18) - MAPA DE ROTAÇÃO DAS TURMAS PELOS ESPAÇOS DE AULA											
BLOCOS/HORAS		2ª FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
		TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO
45	8H30 / 9H15	7ª G	PAV 2	12ª A	EXT	8ª A	EXT	9ª E	PAV 1	12ª A	EXT
		12ª E	PAV 1	10ª G	GIN	10ª C	GIN	9ª B	EXT	11ª E	PAV 1
		8ª F	GIN	10ª D	PAV 1	7ª B	PAV 1	8ª E	PAV 2	10ª H	GIN
		11ª D	EXT	9ª F	PAV 2	7ª D	PAV 2	10ª B	GIN	7ª E	PAV 2
45	9H15 / 10H00	7ª G	PAV 2	12ª A	EXT	7ª G	EXT	9ª E	PAV 1	12ª A	EXT
		12ª E	PAV 1	10ª G	GIN	10ª C	GIN	9ª B	EXT	11ª E	PAV 1
		7ª C	GIN	10ª D	PAV 1	7ª B	PAV 1	8ª E	PAV 2	7ª D	PAV 2
		11ª D	EXT	9ª F	PAV 2	7ª D	PAV 2	10ª B	GIN	10ª H	GIN
45	10H20 / 11H05	12ª D	EXT	12ª C	PAV 2	11ª I	GIN	12ª C	PAV 2	12ª B	PAV 2
		7ª F	PAV 2	11ª F	PAV 1	9ª A	PAV 2	11ª C	GIN	12ª D	EXT
		11ª B	GIN	10ª E	EXT	11ª E	PAV 1	9ª G	PAV 1	10ª C	GIN
		10ª F	PAV 1	10ª H	GIN	9ª C	EXT	10ª E	EXT	11ª F	PAV 1
45	11H05 / 11H50	12ª D	EXT	12ª C	PAV 2	11ª I	GIN	12ª C	PAV 2	12ª B	PAV 2
		7ª F	PAV 2	11ª F	PAV 1	9ª A	PAV 2	11ª C	GIN	12ª D	EXT
		11ª B	GIN	10ª E	EXT	11ª E	PAV 1	9ª G	PAV 1	10ª C	GIN
		10ª F	PAV 1	10ª H	GIN	9ª C	EXT	10ª E	EXT	11ª F	PAV 1
45	12H05 / 12H50	9ª E	PAV 1	11ª C	GIN	12ª B	PAV 2	10ª D	PAV 1	12ª E	PAV 1
		8ª G	EXT	11ª A	EXT	7ª C	GIN	8ª G	EXT	11ª A	EXT
		10ª A	PAV 2	9ª D	PAV 1	11ª D	EXT	11ª B	GIN	10ª A	PAV 2
		10ª B	GIN			10ª F	PAV 1	7ª F	PAV 2	10ª G	GIN
45	12H50 / 13H35	7ª B	PAV 1	11ª C	GIN	12ª B	PAV 2	10ª D	PAV 1	12ª E	PAV 1
		10ª A	PAV 2	11ª A	EXT	7ª C	GIN	9ª F	PAV 2	11ª A	EXT
		10ª B	GIN	9ª D	PAV 1	11ª D	EXT	8ª G	EXT	10ª A	PAV 2
				8ª E	PAV 2	10ª F	PAV 1	11ª B	GIN	10ª G	GIN
45	13H50 / 14H35	9ª B	EXT	DE - Volei	PAV 2	DE - Gin	GIN	DE - Badm	PAV 1		
						DE - Volei	PAV 2	DE - Gin	GIN		
						DE - Badm	PAV 1	DE - Basq	PAV 2		
						DE - Surf					
45	14H45 / 15H30	9ª G	PAV 1	10ª J	EXT	8ª B	PAV 1	10ª J	EXT	8ª F	GIN
		7ª A	GIN	11ª J	PAV 1	10ª J	PAV 2	11ª J	PAV 1	8ª C	PAV 1
		8ª A	EXT			DE - Surf		7ª E	PAV 2	11ª J	PAV 2
						DE - Gin	GIN	DE - Basq			
45	15H30 / 16H15	9ª A	PAV 2	10ª J	EXT	8ª B	PAV 1	10ª J	EXT	8ª F	GIN
		7ª A	GIN	11ª J	PAV 1	10ª J	PAV 2	8ª D	GIN	8ª C	PAV 1
		8ª A	EXT			DE - Surf		11ª J	PAV 1	9ª C	EXT
		8ª B	PAV 1					7ª E	PAV 2	11ª J	PAV 2

Anexo 2 – Plano Anual de Atividade e Composição Curricular do PCEF (2017)

Plano Anual de Turma (orientações gerais)

Tabela 2. Plano anual de turma

Etapas	MES	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA	CARACTERÍSTICAS
1ª Etapa Prognóstico	SETEMBRO	Reuniões de preparação do ano Planeamentos		1ª Etapa – prognóstico - Avaliação inicial		1º Período
	OUTUBRO	Avaliação inicial	1ª Rotação	1ª Rotação	2ª Rotação	3/4 Semanas de Avaliação Inicial (Rotação semanal) 2 Semanas em cada espaço
2ª Etapa Progressão	NOVEMBRO	2ª Rotação	3ª Rotação	3ª Rotação	4ª Rotação	1 Semana de avaliação cruzada incluindo os TCF e a aula de autoavaliação
	DEZEMBRO	4ª Rotação	Avaliação cruzada Torneios Autoavaliação	Férias do Natal		
	JANEIRO	5ª Rotação		6ª Rotação		2º Período
3ª Etapa Progressão	FEVEREIRO	7ª Rotação		8ª Rotação		2 Semanas em cada espaço (1x)
	MARÇO	Avaliação cruzada Torneios Autoavaliação		Férias da Páscoa		2 Semanas de avaliação cruzada e a aula de autoavaliação
	ABRIL	9ª Rotação	10ª Rotação	11ª Rotação	12ª Rotação	3º Período
4ª Etapa Produto	MAIO	13ª Rotação	Prova de Afirmação: 9º Ano e 12º Ano	14ª Rotação	15ª Rotação	1 Semana em cada espaço; 2x para 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos e 2x-1 para 9º, 11º e 12º anos
	JUNHO	16ª Rotação	Avaliação cruzada Torneios Autoavaliação	Torneios e autoavaliação	Férias	Avaliação cruzada
	JULHO	Férias		Férias		

Observação: Anexo III, inventários de material. Anexo IV, mapa anual de rotação pelos espaços (Routement).

Plano Anual de Atividades

Anexo anualmente ao projeto (Anexo IVf)

Plano Plurianual

Tabela 3. Composição Curricular - do 1º ao 12º ano (Domínio das Atividades Físicas)

1º CICLO		MATÉRIAS	2º CICLO		3º CICLO			SECUNDÁRIO		
1º e 2º ANO	3º e 4º ANO	Nucleares	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	10º ANO	11º ANO*	12º ANO*
Jogos (II)	Jogos (II)	Futebol	PI	I	PE	E	PA	PA	A	A
		Basquetebol	PI	PI	PI	I / PE	PE	PE/A	A	A
		Voleibol	PI	PI	PI	I/PE	PE	PE/A	A	A
		Andebol		PI	PI	I/PE	E	PE/A	A	A
		Ginástica Aparelhos	PI	PI/I	I	PE	E	E/PA	PA	A
	Perícias e Manipulações	Ginástica de Solo	PI	I	I	PE	E	E/PA	PA	A
		Atletismo	PI	PI	I	I/PE	E	E/PA	PA	A
		Badminton	PI	PI	PI/I	I/PE	E	E	PA	A
		Luta/Judo	PI	PI	PI/I	I/PE	E			
		Patinagem	PI	PI	PI/I	I/PE	E			
Atividades Rítmicas Expressivas (I)	Deslocamentos e Equilíbrios	Dança	PI	PI	I	I	PE	E	E/PA	A
		Alternativas								
		Ginástica Acrobática			PI	I	PE	E	PA	A
		Orientação			PI	I	PE			
		Corfebol			PI	I	PE	E	PA	A
	Ginástica	Rãguebi			PI	I	PE	E	A	A
		Basebol/Softebol			PI	I	PE	E	PA	A
		Escalada			PI	I	PE	E/PA	PA	A

Legenda: I (Introdução) – E (Elementar) – A (Avançado) – P (Parte do nível)