

ANDRÉ ALEXANDRE COSTA SILVA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA DE VALE
ROSAL**

Orientador: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

ANDRÉ ALEXANDRE COSTA SILVA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA DE VALE
ROSAL**

Relatório de Estágio Pedagógicoc defendido em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 26 de Janeiro de 2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 75/2023, de 16 de janeiro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Luís Fernandes Monteiro

Arguente: Prof. Doutor Miguel Cardoso Pereira Fialho
Pombeiro

Orientador: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

Epígrafe

*Pequeno reino de sebes e canteiros,
O meu jardim me ensina
Que até a rosa nobre de Mileto
Tem de, para ser bela, ser podada
Também ela deve compreender
Que a couve, o alho e outros legumes
De origem modesta, mas não menos úteis,
Têm, como ela, direito
À sua razão de água.
O jardim seria mato
Se só na rosa imperial pensássemos.*

(A Lição do Jardineiro, Bertolt Brecht)

Dedicatória

A todos aqueles que lutaram pela consagração do direito à cultura física e ao desporto na Constituição da República Portuguesa e pela construção de uma visão profundamente humanista e educativa sobre a Educação Física, bem como a todos os que diariamente lutam pela efectivação prática e afirmação desses valores fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a melhoria da qualidade de vida das populações, dedico este trabalho.

Agradecimentos

O primeiro e mais especial agradecimento a realizar, dirijo à minha família. Aos meus pais, muito mais do que a herança biológica, agradeço os valores, o exemplo e a dedicação que colocaram neste projecto colectivo que nos une. Aos meus irmãos, agradeço a existência que me torna involutariamente o “irmão do meio”, mas sobretudo por toda a partilha que isso representa e pelas aprendizagens que me têm possibilitado até aqui. À minha companheira, agradeço a compreensão e o incentivo desde o primeiro momento em que demonstrei vontade em seguir este caminho e o modo solidário como acompanhou de tão perto todo este processo.

Ao meu colega de estágio Abel Pinto, pelo companherismo. Na gíria militar, atribuiu-se a designação de “parelha” à unidade mais reduzida de combate composta por dois militares. E foi com esse sentido de apoio e partilha permanente que vivemos os momentos inesquecíveis e os desafios desta etapa.

Ao Professor Rui Petrucci, que levo deste estágio como referência, por todas as valiosas observações e sugestões. Através de questões e da sua postura ponderada levou-me a repensar várias decisões e à procura permanente de argumentos para justificar as opções tomadas. As lições e experiências de vida que partilhou connosco, demonstraram um enorme respeito e carinho por esta profissão e pela Educação Física e no meio de todas as dificuldades tornaram-se importantes elementos de motivação ao longo do ano.

Ao Professor Armando Lopes, pelos conhecimentos partilhados sobre áreas onde possui vasta experiência profissional, como a gestão de eventos desportivos.

À Professora Sónia Gomes, directora de turma do 8ºB, pelos conhecimentos partilhados relativamente à Direcção de Turma que, mais tarde, se revelaram fundamentais quando a Professora Sandra Hung assumiu esta tarefa, à qual também agradeço a disponibilidade e a colaboração.

Ao Professor Luís Preto, da escola ES João de Barros, pelo importante apoio e boa vontade na concretização da saída de campo.

Aos professores do Departamento de Educação Física, pela disponibilidade, pelos conselhos e pela forma como me integraram nesta equipa. A todos os professores e trabalhadores não-docentes da EBI Vale Rosal com quem convivi diariamente, em especial, ao Sr. Luís, ao Sr. Elias, à Sr.ª Carina, à Sr.ª Isabel e ao Sr. Agostinho, auxiliares nesta escola a quem agradeço o afecto e atenção e com os quais partilhei longas horas de conversa e bons momentos.

Aos professores do curso de mestrado em Ensino de Educação Física da Universidade Lusófona e em especial ao Professor Francisco Carreiro da Costa, ao Professor João Valente dos Santos, ao Professor João Comédias, ao Professor Francisco Ramos Leitão e ao Professor José Brás que de diversas e tão distintas formas marcaram significativamente esta etapa da minha formação.

A cada aluno do 8ºB, turma que guardarei para sempre na memória com especial carinho. Aos alunos do núcleo de Golfe do Desporto Escolar e a todos os demais alunos da escola, agradeço o carinho, o respeito e tudo o que me ensinaram.

Abreviaturas

AEDS – Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio
AE – Aprendizagens Essenciais
AEN – Atividades de Exploração da Natureza
AF – Aptidão Física
AI – Avaliação Inicial
ASE - Ação Social Escolar
CF – Condição Física
CT – Conselho de Turma
CPCJ – Conselho de Protecção de Crianças e Jovens
DE – Desporto Escolar
DEF – Departamento de Educação Física
DGE – Direção Geral de Educação
DGS – Direção Geral de Saúde
DC – Desportos de Combate
DT – Diretor de Turma
EBVR – Escola Básica de Vale Rosal
EE – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Pedagógico
ESDS – Escola Secundária Daniel Sampaio
FB – Feedback
FPA – Federação Portuguesa de Atletismo
IMC – Índice de Massa Corporal
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
NE – Núcleo de Estágio
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OE – Orientador de Escola
OU – Orientador Universitário
PAA – Plano Anual de Atividades
PAT – Plano de Ação Tutorial
PC – Plano Curricular

PE – Projeto Educativo

PNEF – Planos Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

RI – Regulamento Interno

SAS – Serviços de Acção Social

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

Índice

<i>Introdução</i>	15
Caracterização da escola	17
Departamento de Educação Física	17
Horário do estágio	18
1. <i>Lecionação</i>	19
Caracterização da turma	22
Recursos espaciais, temporais e materiais.....	23
Plano anual	25
a) 1ª Etapa – Prognóstico	26
Objectivos operacionais.....	26
Plano	26
Balanço	28
b) 2ª Etapa - Prioridades.....	31
Objectivos operacionais.....	31
Plano	32
Balanço	34
c) 3ª Etapa - Progresso	37
Objectivos operacionais.....	38
Plano	38
Balanço	40
d) 4ª Etapa – Produto.....	42
Objectivos Operacionais.....	42
Plano	42
Balanço	43
Projecto de lecionação.....	45
Professor a Tempo Inteiro	47

Objectivos Operacionais.....	48
Plano	48
Balanço	49
Conclusões na área da lecionação	49
Cooperação na área da lecionação	50
2. Direcção de Turma	51
A turma.....	53
Plano anual de Direcção de Turma	54
a) 1ª Etapa - Prognóstico	55
Objectivos Operacionais.....	55
Plano	56
Balanço	56
b) 2ª Etapa – Prioridades	58
Objectivos Operacionais.....	58
Plano	58
Balanço	59
c) 3ª Etapa – Progresso.....	59
Objectivos Operacionais.....	59
Plano	60
Balanço	60
d) 4ª Etapa – Produto.....	61
Objectivos Operacionais.....	61
Plano	61
Balanço	62
Saída de Campo.....	62
Conclusão da área da Direcção de Turma	66
Cooperação na área da Direcção de Turma.....	67

3. <i>Desporto Escolar</i>	67
Justificação da escolha	68
Horários e gestão de espaços.....	69
Plano Anual	70
a) 1ª Etapa – Prognóstico	71
Objectivos operacionais.....	71
Plano	71
Balanço	72
b) 2ª Etapa – Prioridades	73
Objectivos Operacionais.....	73
Planeamento.....	73
Balanço	74
c) 3ª Etapa – Progresso.....	74
Objectivos operacionais.....	74
Plano	75
Balanço	76
d) 4ª Etapa - Produto	77
Objectivos Operacionais.....	77
Plano	77
Balanço	78
Projecto do Desporto Escolar	78
Conclusão da área do Desporto Escolar	79
Cooperação na área do Desporto Escolar.....	81
4. <i>Seminário</i>	82
Identificação do tema	82
Objectivos do Seminário	83
Plano Anual	84

a) 1ª Etapa – Prognóstico	84
Objectivos operacionais	84
Plano.....	84
Balanço.....	85
b) 2ª Etapa – Prioridades	86
Objectivos operacionais	86
Plano.....	86
Balanço.....	87
c) 3ª Etapa – Progresso.....	89
Objectivos operacionais	89
Plano.....	89
Balanço.....	90
d) 4ª Etapa – Produto.....	90
Objectivos operacionais	90
Plano.....	91
Balanço.....	91
Conclusão da área do Seminário	91
Cooperação na área do Seminário	92
<i>Conclusão</i>	94
<i>Referências Bibliográficas</i>	96
<i>Referências Legislativas</i>	101
<i>Apêndices</i>	I
Apêndice I – Lecionação: Plano da 1ª Etapa.....	I
Apêndice II – Lecionação: Plano da 2ª Etapa	II
Apêndice III - Lecionação: Unidade de Transição (entre a 2ª e 3ª etapa).....	III
Apêndice IV – Lecionação: Plano da 3ª Etapa.....	IV
Apêndice V - Lecionação: Plano da 4ª Etapa.....	V

Apêndice VI – Lecionação: Plano de Turma (exemplo: 3ª Etapa)	VI
Apêndice VII – Lecionação: Plano de aula (PTI)	X
Apêndice VIII – Lecionação: Grelha de Avaliação Final (8ºB)	XI
Apêndice IX – Lecionação: Grelha de Avaliação de Conhecimentos (8ºB).....	XII
Apêndice X – Lecionação: Grelha de registo FITescola(8ºB)	XIII
Apêndice XI – Direcção de Turma: Projecto Interdisciplinar (DAC)	XIV
Apêndice XII – Desporto Escolar: Proposta Grupo de DE de Atletismo	XVII
Apêndice XIII – Golfe (DE): Plano anual.....	XIX
Apêndice XIV – Golfe (DE): Grelha de Observação.....	XX
Apêndice XV – Golfe (DE): Objectivos 3ª Etapa	XXI
Apêndice XVI – Golfe (DE): Objectivos 4ª Etapa.....	XXII
Apêndice XVII – Golfe (DE): Registo de Assiduidade	XXIV
Apêndice XVIII – Golfe (DE): Plano 1ª Etapa	XXV
Apêndice XIX – Golfe (DE): Plano 2ª Etapa	XXVI
Apêndice XX – Golfe (DE): Plano 3ª Etapa	XXVII
Apêndice XXI – Golfe (DE): Plano 4ª Etapa	XXVIII
Apêndice XXII – Golfe (DE): Mapa de aulas das UD's da 3ª etapa	XXIX
Apêndice XXIII – Golfe (DE): Mapa de aulas das UD's da 4ª etapa	XXX
Apêndice XXIV – Seminário: Questionário (DEF)	XXXI
<i>Anexos</i>	XXXV
Anexo I – Oferta desportiva AEDS (cartaz)	XXXV
Anexo II – Caminhada Desporto Escolar Comunidades AEDS (Cartaz)	XXXVI
Anexo III –Rotação de Espaços (Mapa)	XXXVII
Anexo IV – Lecionação: Protocolo de Avaliação Inicial no AEDS	XXXVIII
Anexo V – Direcção de Turma: Plano de Saída de Campo	XXXIX
Anexo VI – Direcção de Turma: Saída de Campo.....	XLI
Anexo VII – Golfe (DE): Classificação Final dos Encontros Regionais	XLII

Anexo VIII – Golfe (DE): Classificação 1º Encontro Regional	XLIII
Anexo IX – Golfe (DE): Classificação 2º Encontro Regional	XLIV
Anexo X – Golfe (DE): Classificação 3º Encontro Regional	XLV

Índice de Quadros

Figura 1 - Horário de EP (por áreas).....	19
Figura 2 - Horário Professor a Tempo Inteiro (PTI).....	47

Introdução

O EP representa uma unidade curricular na formação de Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básicos e Secundários. Neste âmbito pressupõe a integração dos estudantes num contexto de prática pedagógica supervisionada e encerra o processo de formação inicial, que pretende dotar o estudante de competências e de habilitação profissional para o exercício da docência naqueles graus de ensino.

Esta componente da formação para o ensino compreende a cooperação entre três partes: a instituição formadora, o professor estagiário e a escola de estágio. O EP assenta ainda numa lógica de projeto sobre a preparação, realização e avaliação pedagógica em quatro áreas, sendo elas: a Lecionação, a Direção de Turma, o Desporto Escolar e o Seminário. À intervenção em qualquer destas quatro áreas está também inerente o planeamento por etapas.

Importa destacar ainda que o presente trabalho parte de pressuposto inicial e transversal que “não há educação neutra”, como afirma o educador e filósofo Paulo Freire (1977). Nesse sentido, pretende-se reconhecer a indissociável relação entre a cientificidade, preocupação central durante todo este processo, e a prática interpretativa, à qual está subjacente uma dimensão ideológica e subjectiva sobre a educação. Como tal, todas as reflexões expostas neste documento, bem como as opções e decisões sobre as quais assenta a pesquisa e a fundamentação apresentada, devem ser entendidas à luz deste paradoxo entre a procura constante da imparcialidade e o reconhecimento da inevitável parcialidade do mesmo.

Reforçando esta ideia, Vieira e Costa (2017) referem a influência de um conjunto de crenças que o professor transporta consigo, geralmente designada por concepção educativa, sobre a forma como os conteúdos são ensinados, valorizados e avaliados. Carreiro da Costa (2004) mostra-nos ainda diversos estudos onde são reconhecidas a influência das crenças, valores e expectativas dos professores na prática, no planeamento e na interação com os alunos na aula. A análise desta dimensão sobre os professores com quem trabalhei regularmente, contribuiu decisivamente para superar diversas barreiras que foram surgindo ao longo do EP e para a construção de uma identidade enquanto professor de acordo com os valores e princípios que defendo.

Por outro lado, tendo em conta o carácter pedagógico intrínseco à intervenção do

professor, importa também tomar posição no plano da psicologia da educacional e das teorias da aprendizagem. Entre as grandes teorias explicativas da aprendizagem encontramos o construtivismo social, que enfatiza o processo de desenvolvimento das aprendizagens como produto das interações sociais (Vigotsky, 1978) e que serviu como suporte à estrutura da minha intervenção. De acordo com esta visão percebemos que além do conhecimento dos conteúdos, demonstra-se fundamental que o professor domine um conjunto de competências ao nível das relações humanas e de gestão das mesmas em diversos grupos como a turma, os professores, e os EE.

Relativamente à minha intervenção nas quatro áreas, procurei assumir o maior número de responsabilidades, construir boas relações humanas com toda a comunidade escolar e alcançar autonomia que me permitisse dar contributos sobre as diversas possibilidades de intervenção na escola.

Na lecionação, tendo em conta as características particulares desta turma, procurei de forma contínua desenvolver a cooperação e a inclusão entre alunos, bem como a promoção da actividade física fora das aulas de EF.

Na direcção de turma, partindo das condições proporcionadas pela substituição do professor responsável, estabeleci como principal objectivo assumir o máximo de responsabilidades e envolver-me activamente nas três áreas.

No DE, a preocupação inicial foi conhecer a modalidade sobre a qual não tinha experiência anterior e a partir daí assumir a coordenação da equipa, colocando contributos inovadores na abordagem metodológica do treino.

Relativamente ao seminário, após seleccionar como problema a intervir a lecionação dos DC em EF, iniciei um processo de discussão com os professores do DEF e procurei estratégias que permitissem sensibilizá-los acerca da importância e particularidades desta matéria da EF. Em simultâneo, estudei sobre a possibilidade de integração dos DC numa estratégia de intervenção sobre a violência em contexto escolar e apresentei uma proposta ao DEF, no sentido de estreitar a ligação com as entidades desportivas locais.

Caracterização da escola

O EP decorreu na EBVR, localizada na freguesia da Charneca da Caparica que integra o concelho de Almada. A oferta educativa desta escola compreende o 1º, 2º e 3º ciclo, mas se considerarmos o AEDS, onde a mesma se insere, vemos que a oferta educativa do agrupamento abrange todos os ciclos de ensino desde o pré-escolar até ao secundário.

A EBVR não foi a minha primeira escolha de estágio, tendo iniciado o mesmo na Escola Secundária Padre António Vieira, em Lisboa. Contudo, na sequência da alteração de residência durante a primeira semana de estágio, solicitei a transferência para uma escola com uma localização geográfica mais favorável e surgiu a possibilidade de alteração para a EBVR.

Uma característica a destacar neste agrupamento passa pela existência de uma UEE, que tem como propósito o trabalho com alunos com NEE, com vista à optimização da inclusão destes alunos na escola. Para a efectivação desse trabalho, a escola contava com uma rede significativa de professoras de educação especial e psicólogas que trabalhavam em parceria com os CT e os diversos serviços e departamentos da escola permitindo um acompanhamento com maior proximidade e qualidade a estes alunos.

Relativamente aos documentos de referência na AEDS, nomeadamente o seu RI e PE, importa referir que se encontram desactualizados no entanto foram mantidos em vigor para além do período previsto pela ausência de novos documentos. Sobre a visão emanada nestes documentos saliento a concepção sobre integração de saberes e a interdisciplinaridade como via para o desenvolvimento integral dos alunos.

Departamento de Educação Física

Como podemos perceber no organograma da AEDS, a estrutura organizativa do agrupamento compreende vários departamentos. De salientar como bastante positivo, a existência de um departamento próprio para a EF, tendo em conta que esta realidade não se confirma em muitas escolas, nas quais a EF está inserida num departamento com outras áreas disciplinares.

A composição do DEF, sem considerarmos o NE, compreendia 16 professores, sendo que 6 destes leccionavam na EBVR. Assinalar também que vários professores do DEF leccionavam em várias escolas do AEDS.

Ao nível das dinâmicas entre professores do DEF e tendo em conta as cinco

dimensões apresentadas por Hord (1997) - liderança partilhada, visão partilhada, prática partilhada, aprendizagem coletiva e condições de suporte – considero que o DEF apresenta um funcionamento desigual, quando comparadas as dinâmicas na área do DE e na área da leccionação. No DE, como aprofundado em capítulo próprio, o funcionamento e as dinâmicas entre professores demonstravam o estabelecimento de compromissos e creio que o PAA é disso o melhor exemplo. Observa-se ainda que as reuniões de DEF eram frequentemente orientadas nesse sentido. Contudo, ao nível da leccionação na EBVR, a lógica de funcionamento revelou-se bastante individualizada, não se verificando de forma considerável uma visão e prática partilhada entre professores, segundo uma lógica de projecto com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem ou à resolução de problemas na EF.

A aprendizagem colectiva representa outra dimensão a desenvolver, tendo em conta a ausência de momentos destinados ao desenvolvimento profissional à formação contínua e recíproca interna, para além dos seminários promovidos pelo NE. No que concerne ao desenvolvimento de recursos e equipamentos, observa-se maior preocupação, contudo geralmente assente na iniciativa individual de algum professor e não como resultado de uma reflexão e decisão colectiva.

Sobre este ponto, analisando a dinâmica das reuniões entre professores, registo alguns comportamentos bastante prejudiciais para um ambiente positivo de debate que estimule a participação de todos, como a verificação de algumas formas de liderança autoritárias e interrupções durante a intervenção de outro professor. Na minha opinião essas atitudes devem ser evitadas no seio do DEF e uma estratégia a implementar pode passar pela nomeação de um moderador da reunião, cuja responsabilidade consista na coordenação dos momentos de discussão e na sinalização sobre eventuais perturbações enquanto alguém intervém. Esta estratégia é frequentemente utilizada no seio de instituições onde a lógica de discussão colectiva é uma importante ferramenta de trabalho, como empresas, associações e grupos de trabalho.

Horário do estágio

O horário de EP compreendia cinco categorias diferentes, como pode verificar-se no Quadro 1. O horário na área da leccionação compreendia as aulas da turma, pela qual estava responsável, bem como a observação das aulas na turma em que o meu colega de NE lecionava e as aulas das três turmas que tinham como professor o nosso OE.

Figura 1 - Horário de EP (por áreas)

	Segunda-feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8:15 – 9:00					
9:00 – 9:45					
9:50 – 10:35					
10:35 – 11:20					
11:35 – 12:20					
12:20 – 13:05					
13:40 – 14:25					
14:25 – 15:10					
15:25 – 16:10					
16:10 – 16:55					
17:00 – 17:45					
17:45 – 18:30					

Turma Titular		Desporto Escolar		Horário de atendimento aos EE		Observação de aulas		Reunião NE+OE	
---------------	--	------------------	--	-------------------------------	--	---------------------	--	---------------	--

Na área do DE, leccionava três tempos de 45 minutos distribuídos em dois dias por semana, sendo que como refiro no capítulo próprio, não havia alunos inscritos nos treinos à sexta-feira, pelo que alterámos para a terça-feira, mas também essa possibilidade não se confirmou possível.

Na área da DT durante o 1º semestre com a primeira professora responsável, o horário correspondeu ao assinalado, contudo a partir do 2º semestre embora o horário oficial fosse esse, o horário de trabalho efectivo em cooperação com a professora responsável era bastante superior, sendo que regularmente ocupávamos parte significativa das manhãs de terça ou quinta-feira com tarefas relativas à DT.

Por último, tínhamos ainda um tempo previsto para reunião entre o NE e o OE à quarta-feira, mas frequentemente essas reuniões ocorriam à segunda e à sexta-feira.

1. Lecionação

A primeira área de intervenção de acordo com o regulamento de EP, conforme abordado no capítulo anterior, corresponde à leccionação. Como o nome indica, esta área pressupõe a intervenção enquanto professor de EF, sob uma turma atribuída ao OE. Nesse sentido, o trabalho nesta área compreende a responsabilidade por todas as dimensões

inerentes ao ensino, como o planeamento e organização de todo o processo, bem como a aplicação prática e operacionalização do mesmo nas aulas.

Esta é também a área que assume maior relevância no exercício da profissão docente pelo tempo lectivo e não lectivo que exige o seu exercício e reflecte de forma mais evidente a nossa concepção e actuação sobre a Educação Física. Porém, o destaque do professor na aula, deve ser entendido segundo uma visão abrangente e articulada do sistema educativo, que compreenda a influência de diversos intervenientes sobre a dimensão micro onde aparentemente observamos apenas o professor e a turma. Nesse sentido, para melhor compreensão da realidade, e na mesma linha de pensamento que Carreiro da Costa (2004) sob a indissociabilidade entre o ensino de EF e o sistema de ensino em que se insere, importa analisar o DEF, a escola e os seus organismos de direcção e ainda os órgãos de tutela da educação.

No EP, devemos também considerar as implicações da intervenção do OE e da sua concepção no processo e no produto.

No AEDS encontramos um PC que foi concebido tendo por base os PNEF e revisto com vista à adaptação aos PNEF. Neste documento observamos as várias directrizes definidas pelos DEF para a implementação da EF nos diversos ciclos de ensino e uma conceção plurianual, com vista à aquisição contínua e progressiva de aprendizagens ao longo do ensino obrigatório. Contudo, ao nível continuidade das aprendizagens, vejo neste documento alguns elementos como a divisão das matérias por semestres, ou a anteriormente referida limitação de matérias por espaços e, por esse motivo, considero ser possível afirmar que se verifica um modelo de ensino por blocos.

Creio que esta divisão não é positiva, pois implica grandes períodos sem praticar determinada matéria e por esse motivo não respeita o princípio da continuidade do treino. Para além disso, assenta numa percepção de ensino maioritariamente centrado na avaliação de carácter sumativo, momento a partir do qual a matéria em questão deve ser encerrada, transitando para outra. Considero que a avaliação deve servir o ensino e não o contrário, devendo revestir-se sempre de um carácter formativo (Lopes & Silva, 2010).

Ao nível da avaliação, no PC e no PAI vemos expressa uma divisão por níveis de desempenho. No entanto, encontramos nestes documentos um acréscimo de níveis relativamente aos estabelecidos nos PNEF, descritos como Parte de Nível Introdução 1, Parte de Nível Introdução 2, e Parte de Nível Elementar (Anexo IV). Sobre estes, importa dizer que embora aparentem representar uma divisão dos três níveis assinalados nos PNEF em partes, numa lógica de facilitação da avaliação, funcionam na realidade como novos

níveis separados e com critérios próprios. Para além disso, encontramos ainda neste PAI a frequente repetição de critérios que, dificulta a operacionalização da observação sistemática com base nestes instrumentos e contraria o pressuposto progressivo que deveriam expressar, sendo que ao avaliar o nível seguinte pressupõe-se que o aluno domina todas as competências expressas no anterior, não sendo preciso repeti-las.

Sobre a avaliação destaco ainda a decisão do DEF de descida dos níveis de desempenho exigidos em cada ano, justificada como resposta à situação pandémica e às alterações provocadas pelo confinamento. Porém, após o confinamento essa situação não foi revista e reajustada, verificando-se este ano a continuidade da mesma. Creio que esta redução da dificuldade exigida, sobre as referências nas AE que por si só, expressavam uma redução anterior face aos PNEF, não é positiva para os alunos e em muitas situações dificulta o cumprimento dos objectivos previstos para o ensino da EF durante a escolaridade obrigatória. Na minha perspectiva, isto reflecte ainda conformismo e acomodação por parte de alguns professores a objectivos mais fáceis de cumprir, demonstrando-se assim um aparente sucesso na sua intervenção pedagógica e didáctica.

Quando confrontadas as diretrizes institucionais com a aplicação prática por parte dos professores do DEF, percebe-se também uma divergência significativa. Ao nível do PAI, esse documento não era utilizado por vários professores e mantinham uma avaliação, sobretudo centrada na sua percepção, justificada pela experiência profissional. Por outro lado, é compreensível que face a uma lógica de funcionamento por blocos, a avaliação inicial não seja particularmente relevante. A mesma lógica verificava-se sobre o planeamento do processo educativo. Para alguns professores no DEF, o planeamento limitava-se apenas ao cumprimento de determinadas exigências burocráticas e não reflectia a prática na aula. Sobre este problema, na minha actuação procurei planear o processo e cada etapa, a partir da avaliação formativa e balanço da etapa anterior.

No que respeita à gestão de espaços, a EBVR tinha como documento orientador o roulement de espaços (anexo). Este estabelecia a rotação pelos espaços de aula a cada 2 semanas. Este ponto permite perceber e reforçar a ideia expressa anteriormente, sobre a falta de tempo, para a consolidação de aprendizagens, limitada pelas duas semanas em cada espaço, e as quatro semanas em que a prática de algumas matérias não era possível. Procurei ser compreensivo com o contexto, mas ainda assim implementar alterações como a deslocação de recursos que estavam inutilizados no ginásio durante todo o ano e que permitiriam a realização de matérias como a ginástica no pavilhão. Porém não houve abertura para a discussão sobre esta proposta.

Caracterização da turma

Sobre a turma do 8º B, destacarei em seguida o conjunto de elementos gerais e específicos que considere particularmente relevantes para as opções metodológicas tomadas.

Em primeiro lugar, a dimensão da turma distingue-se da dimensão média das turmas nesta escola, devido à integração de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Contudo, verificamos que apesar da redução significativa do número de alunos, a realidade supera o enquadramento legal vigente (Despacho Normativo n.º 10-A/2018) que estabelece um máximo de dois alunos por turma nessa situação. Neste caso, falamos de uma turma com sete alunos que necessitam de acompanhamento individualizado. No que respeita à disciplina de Educação Física, apenas cinco são considerados, uma vez que dois alunos são avaliados neste domínio por uma disciplina de Boccia.

Dos cinco acima referidos, a aluna nº 20 encontra-se em processo de abandono escolar e, como tal, esse caso tem sido acompanhado no âmbito da direcção da escola e da CPCJ como abordarei com maior profundidade no capítulo da DT. A aluna nº 8 possui um Currículo Específico Individual (CEI), medida educativa ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que prevê adaptações curriculares significativas no currículo. Os alunos nº 3, 11 e 14, não possuem qualquer adaptação curricular ao nível da EF, no entanto requerem uma atenção e compreensão especial ao nível do desenvolvimento de determinadas competências e sobretudo ao nível das atitudes e relação com os pares.

Desse modo, considere desde o início do ano a presença de 18 alunos nas aulas de EF, número que subiu no mês de Abril com a entrada de uma aluna estrangeira de nacionalidade ucraniana com estatuto de refugiada.

Na minha opinião relativamente à dimensão da turma, a redução significativa de alunos que poderia ter representado uma vantagem, foi na realidade um factor de preocupação transversal durante todo o ano lectivo, devido à presença de quatro alunos com NEE. Embora tivessem condições para ser enquadrados nas restantes actividades da turma, todos eles requeriam uma atenção especial, ao nível do desenvolvimento cognitivo, da compreensão das actividades e objectivos previstos, bem como, da socialização com os restantes colegas.

No que respeita à socialização, constatei que apesar dos colegas identificarem que estes alunos possuíam estatutos especiais, no quotidiano e nas aulas de EF, durante grande

parte das interacções entre pares, não reconheciam as dificuldades dos colegas, assumindo por vezes comportamentos exclusivos e negativos para o desenvolvimento destes alunos. Trabalhei sobre este problema ao longo do ano, através do feedback constante a vários alunos acerca dos seus comportamentos, com o objectivo de sensibilizá-los para valores como a inclusão, a cooperação e a solidariedade. Outra estratégia passou pelo esclarecimento frequente que acerca da disciplina de Educação Física não deve ser vista como desporto, considerando o carácter exclusivo que este pode assumir. Esta concepção vai na linha do PNEF (Bom, 1989), na medida em que procurei desenvolver o conjunto abrangente de finalidades aí expressas e permite valorizar outros aspectos a desenvolver, tais como, os valores sociais e o relacionamento interpessoal.

Por outro lado, a dimensão da turma e a presença de vários alunos com NEE representou ainda uma condicionante significativa, uma vez que na formação de grupos de trabalho, onde procurei distribuir estes alunos de forma equilibrada pelos diferentes grupos, bem como os alunos com maiores competências e cooperantes de forma a criar ambientes cooperativos de aprendizagem (Leitão, 2015), não havia tanta flexibilidade possível quando alguns alunos faltavam à aula. Perante a necessidade de adaptações imediatas na aula com tão poucos elementos e tantas particularidades a atender, em alguns momentos os objectivos de aula eram forçosamente alterados.

Recursos espaciais, temporais e materiais

Ao nível dos espaços destinados à EF, creio que a escola dispõe de recursos com qualidade. Conforme descrito no PC, a EBVR possui 3 espaços e a utilização simultânea destes, tem como limite máximo as 3 turmas. O espaço para a realização de EF verifica-se o polidesportivo exterior, o pavilhão polidesportivo interior e o ginásio. Relativamente aos espaços exteriores, importa assinalar que a utilização do campo de basquetebol exterior, geralmente está associada à aula em curso no ginásio.

Embora estes espaços pareçam corresponder aos pressupostos defendidos por alguns autores na literatura (Rocha e Brito, 1992), pela existência de três espaços de aula, o PC estabelece o conjunto de matérias que podem ser abordadas em cada espaço. Nesse sentido, considero que existe alguma limitação à polivalência dos espaços com repercussões ao nível do planeamento do processo de ensino-aprendizagem de acordo com um modelo por etapas.

Ao nível dos recursos espaciais, creio que é relevante reflectir ainda sobre a requalificação de espaços de espaços desportivos das escolas por entidades privadas. Na

minha opinião, esta situação representa um desenvolvimento positivo quando associada à requalificação e melhoria dos recursos espaciais e materiais para a prática da EF e do DE. No entanto, partindo de situações concretas observadas no AEDS e noutras escolas no concelho de Almada, creio que devem ser devidamente ponderadas as implicações negativas que esses projectos podem representar. Desde logo, porque em vários casos a requalificação e posterior concessão e partilha destes espaços com entidades privadas, implica o encerramento dos mesmos (exemplo: a vedação de campos polidesportivos) fora do horário lectivo e a redução significativa de espaço na escola disponível para os alunos nos períodos extra-curriculares. Por outro lado, apesar da inovação associada a alguns destes projectos, deveria considerar-se a polivalência dos espaços a implementar, de forma a evitar situações como a substituição de um polidesportivo exterior onde os alunos podem realizar diversas actividades físicas e desportivas em horário lectivo e não lectivo, por espaços monovalentes e a consequente redução de oportunidades e recursos espaciais disponíveis para todos os alunos.

A este propósito, o relatório da OMS (2018) sobre a promoção da actividade física no sector educativo, refere como um dos cinco elementos-chave nesta área, a construção de “intervalos activos”. Este consiste na oferta de oportunidades e infraestruturas adequadas que possibilitem e facilitem que as crianças e jovens sejam fisicamente activos durante os intervalos.

Relativamente aos recursos temporais, a divisão da carga horária assenta em duas sessões semanais por turma, tendo uma a duração de 90 e outra de 45 minutos. Esta divisão compreende o mesmo tempo total destinado à EF por semana, mas não corresponde às orientações expressas nos PNEF (2001), onde se recomenda o mínimo de três aulas semanais de EF de 45 minutos e, preferencialmente, em dias não consecutivos, no entanto perfaz o total mínimo de 135 minutos semanais de EF em dias não consecutivos.

Na minha perspectiva, seria importante que fossem realmente implementadas as três aulas por semana, porque como demonstram Marques e Carreiro da Costa (2011), as aulas de 45 minutos proporcionam aos alunos mais tempo em atividade durante a aula e proporcionam melhores resultados no que respeita à frequência cardíaca e aos benefícios associados ao desenvolvimento deste indicador. Com base na experiência ao longo do ano, pareceu-me também mais fácil gerir o clima de aula em 45 minutos, evitando a desmotivação, a fadiga e eventuais comportamentos de desvio ou fora da tarefa associados.

No que concerne aos recursos materiais, de um modo geral a EBVR dispõe de condições positivas para assegurar o ecletismo da EF. Contudo, embora a escola disponha

até de materiais que permitem a leccionação de diversas matérias opcionais menos comuns e interessantes verificam-se algumas limitações nesta área, ao nível dos equipamentos para a leccionação da matéria de patinagem, que representa uma matéria nuclear, e ao nível da ginástica, considerando que os equipamentos do ginásio não podem ser utilizados noutros espaços. Esta última condicionante, tem por base evitar a degradação de materiais, porém é possível resolver esse problema através de estratégias que tenham em causa o correcto transporte dos materiais. Sobre esse entrave, procurei intervir apresentando propostas, mas não foram aceites, pelo que se manteve o impedimento à realização da matéria de ginástica fora do ginásio. Creio que esta indisponibilidade, reflecte de alguma forma a concepção educativa sobre a EF, visto que essa forma de organização não condiciona a prática nas suas aulas, onde parece prevalecer um modelo de planeamento por blocos.

Plano anual

A estruturação e planeamento na área da leccionação, tal como nas restantes áreas de intervenção, assentou no planeamento por etapas, conforme apresentado em apêndice (apêndice). Nesse sentido, defini o período e os objectivos para cada uma das quatro etapas 4 etapas ao longo do ano letivo. A 1ª etapa, foi organizada desde logo com os objectivos de receber os alunos e de realizar uma avaliação inicial dos mesmos, de forma a identificar as competências e dificuldades gerais na turma e específicas de cada aluno, bem como as dinâmicas de intervenção com vista a construção de estruturas cooperativas de aprendizagem (Ramos Leitão, 2006).

Na etapa seguinte, foquei-me nos balanços da avaliação inicial e defini as prioridades de intervenção, com o objectivo central de garantir o sucesso dos alunos. A minha opção de trabalho nesse sentido, passou por focar junto dos alunos com maiores dificuldades no trabalho sobre as matérias onde estavam mais próximos do êxito sucesso, e nos alunos com maiores competências sobre as matérias onde apresentavam maiores dificuldades. Na 3ª etapa, procurei manter a linha de trabalho anterior, com o objectivo de garantir a continuidade e consolidação de competências, bem como, recuperar as aprendizagens anteriores, mas nesta foram introduzidas novas matérias e o trabalho de competências de níveis de dificuldade superiores. Na última etapa, mantive a recuperação de aprendizagens nos aspectos que ficaram por alcançar e consolidar e preparei situações com vista à preparação do ano letivo seguinte nas matérias onde era possível antecipar esse progresso.

a) 1ª Etapa – Prognóstico

Objectivos operacionais

Na 1ª etapa, defini como objectivos: (a) recepção orientada para os objectivos; (b) estabelecer normas, condutas e um clima positivo e disciplinado; (c) realizar a AI.

Plano

A primeira etapa da leccionação, designada também por Prognóstico compreende como o nome indica dois objectivos centrais intrinsecamente associados: receber os alunos no início de um novo ano lectivo e dirigir desde logo o processo para que sejam alcançados os objectivos estipulados pelas Aprendizagens Essenciais e pelo Projecto Curricular.

A recepção dos alunos teve início com a apresentação de ambas as partes, privilegiando a apresentação a dos alunos com o objectivo de recolher informação relevantes e memorizar os nomes de cada um dos alunos. Ao nível da recepção, procurei ainda não centrar a atenção sobre mim para não fomentar um clima possivelmente desinteressante e desmotivante. Para isso estruturei a minha apresentação tendo em conta os objectivos atrás mencionados e realizei um treino prévio cronometrado de modo a garantir que não excedia largamente o tempo previsto.

Na apresentação individual de cada aluno, solicitava que identificassem o seu nome no início e o repetissem no fim. Foquei-me bastante neste elemento, procurando associá-lo a determinadas características do aluno, pois tinha como prioridade memorizar o nome de todos os alunos. Prioridade que resulta do estudo sobre estratégias de comunicação e relações humanas e assenta no reconhecimento da importância que o nome próprio tem para as pessoas. Na aula de EF, esse aspecto parece-me particularmente importante, sobretudo no que respeita ao feedback individualizado e à necessidade de comunicar com cada aluno durante atividades de grupo.

Solicitei ainda que se expressassem sobre algumas questões, como o interesse pela EF e a experiência relacionada. A propósito deste último ponto, tinha como objectivo estimular que entendam a EF como uma área que vai para além do desporto e para isso incentivei à reflexão sobre o interesse por outro tipo de atividades físicas de intensidade significativa no seu quotidiano e apresentei exemplos como “desloco-me frequentemente a pé ou de bicicleta”, “cuido do meu irmão/ primo mais novo”, “ajudo os meus familiares

em tarefas no campo”, entre outros.

Relativamente às regras de funcionamento, destaquei que seria rigoroso sobre aspectos como a falta de pontualidade ou de material.

Ao início adoptei um estilo de ensino predominantemente de comando (Mosston & Ashworth, 2008) e massivo, apesar do estímulo ao feedback intrínseco através do questionamento constante durante a instrução e feedback. Esta decisão, teve como objectivos implementar regras de comunicação e evitar ambientes difíceis de controlar face à minha inexperiência e que facilitassem a existência de conversas paralelas.

Sobre a fase de prognóstico, procurei conhecer os alunos nas diferentes matérias, identificar as matérias prioritárias, os pontos críticos em cada matéria, os alunos com maiores e menores dificuldades e o estabelecimento de rotinas e condutas, essenciais para otimizar o TPA em cada aula, como demonstram os PNEF (Bom et al., 1989).

Para a definição dos objectivos pedagógicos didáticos a que me propus, procurei num trabalho conjunto do NE, conhecer desde o início os recursos temporais, espaciais e materiais disponíveis na escola e sistematizá-los por áreas, como pode ser consultado em apêndice.

Como aspectos determinantes para as opções metodológicas tomadas, sublinho a carga horária semanal da disciplina de EF e sobretudo a distribuição da mesma, em duas aulas por semana (uma de 45 minutos e uma aula de 90 minutos). De acordo com a evidência consultada, verifiquei que a forma como os tempos de aula estão distribuídos ao longo da semana pode ter grande relevância no contributo da EF ao nível da saúde pública, sendo indicado como preferível a distribuição em três aulas por semana e, idealmente, em dias não consecutivos (Marques, 2011). Com base nessa informação procurei, de modo informal, recolher as opiniões de vários professores a este respeito.

No que respeita à avaliação e tendo em conta o calendário escolar, o número de matérias que tinha para avaliar e o *roulement* de espaços de EF, criei uma unidade didática para dezoito aulas e um mapa (apêndice) com a distribuição destas matérias a avaliar por aula ao longo desse período.

O conhecimento dos alunos nas diferentes matérias, foi conduzido com base na observação sistemática suportada pelas grelhas de avaliação para cada matéria, presentes no Protocolo de Avaliação Inicial.

Na área da aptidão física recorri a cinco testes da bateria de testes do FITescola, conforme estabelecido no projecto curricular do DEF e às tabelas de referência apresentadas

(apêndice).

A implementação de rotinas, dirigiu-se sobretudo aos momentos do aquecimento, do treino da condição física, arrumação de materiais e rotação entre estações durante a aula. Na primeira aula prática expliquei, demonstrei e acompanhei de perto a execução das rotinas de aquecimento e de treino de força de alta intensidade (designado por *tabata*), bem como as formas de organização dos alunos. Nas duas aulas seguintes, embora tenha demonstrado e realizado alguns elementos destas rotinas com os alunos, privilegiei o feedback intrínseco, promovendo-o através do questionamento individual e colectivo frequente (“quem é que se lembra qual era o exercício a seguir?” ou “se fazemos a mobilização articular de baixo para cima, então a seguir aos tornozelos vamos aquecer os...?”).

Balanço

Grineski (1996) afirmava que seleccionar *goal structures* (formas de organização das interdependências entre alunos, face a objectivos) é uma das decisões mais críticas que os professores têm que tomar. Pessoalmente, reconheço a exigência identificada pelo autor, o desafio que constituiu para mim, como o primeiro momento enquanto professor de EF, bem como a importância que esta etapa representou no planeamento anual.

Sobre os recursos temporais, mais concretamente o tempo de aulas. Verifiquei junto dos professores alguns argumentos comuns, como a preferência pelas aulas de noventa minutos, justificada na maioria dos casos pelo sentimento de insuficiência de tempo útil nas aulas de quarenta e cinco minutos devido aos tempos de transição entre aulas e à falta de pontualidade dos alunos.

Sobre a recepção e em particular a minha apresentação, considero que foi breve e sintética, concentrada sobre aspectos relevantes para que os alunos compreendessem a pessoa que tinham à sua frente, do ponto de vista da sua história e experiência, mas também a minha concepção e alguns os valores que valorizo como professor de EF. No entanto, ao analisar a comunicação e a instrução ao longo de toda a etapa creio que estas são áreas a otimizar, com vista ao aumento do TPA dos alunos.

A propósito da identificação e memorização dos nomes dos alunos, fui bem-sucedido, tendo em conta que na segunda aula e daí para a frente raramente tive que solicitar a algum aluno que me lembrasse o nome. Reconheço que esta tarefa pode ser mais difícil numa turma de maior dimensão, mas na minha opinião, essa dificuldade é

superável e a importância desse objectivo justifica o esforço inicial.

Relativamente à apresentação dos alunos, verifiquei que a maioria tinha pouco iniciativa e até algum desconforto para falar diante da turma. Esta percepção correspondeu ao retrato da turma traçado por vários professores do CT que os acompanhavam desde o ano anterior e indicavam uma maioria de alunos pouco participativos e passivos. Para colmatar algumas lacunas na recolha das informações resultantes das dificuldades enunciadas e estreitar a comunicação com os alunos mais introvertidos, decidi criar um questionário que remeti através da plataforma digital *Classroom*, que utilizei para facilitar a comunicação à distância e o envio de materiais de apoio.

Desta primeira experiência, destaco ainda como decisão para o futuro, a utilização da primeira aula para sensibilização dos alunos sobre a importância de valores sociais na EF e ao longo da vida (Ramos Leitão, 2010), como a cooperação, a tolerância, a solidariedade, através de uma estratégia que apliquei alguns meses mais tarde, e que compreendia a apresentação de um vídeo curto sobre este tema relacionado com os Jogos Olímpicos. Julgo que a aplicação desta estratégia desde o início pode ajudar a sensibilizar os alunos e à compreensão sobre a importância atribuída a esse tema, garantindo maior eficácia e possivelmente até prevenindo alguns comportamentos que levaram mais tarde a enfatizar este assunto.

Quanto ao prognóstico, considero que consegui alcançar a maioria dos objectivos a que me propus inicialmente, mas para tal foi necessário implementar diversas alterações no plano inicial. As principais alterações, verificaram-se ao nível do PAI, mas também na selecção de matérias a observar por aula, devido à complexidade da avaliação de algumas matérias e à in experiência neste sentido.

A respeito do PAI importa acrescentar que, em conjunto com o meu companheiro de estágio, que desde cedo identificou, procurou organizar e começou a trabalhar sobre possíveis contributos para a melhoria deste instrumento, construímos propostas e fundamentos com vista a tornar este documento mais operacional. No nosso entender e de acordo com a percepção que vamos construindo sobre a utilização deste instrumento pelos restantes professores do DEF, a dimensão das grelhas de observação é em alguns casos excessiva para a utilização sistemática em contexto de aula e pode ser simplificada com a clarificação de alguns critérios e com a anulação de alguns critérios redundantes.

Apesar das dificuldades, a observação sistemática e a recolha de dados permitiram

conhecer os alunos, os pontos críticos em cada matéria e os alunos com maiores e menores dificuldades. Sobre este último ponto, procurei ainda perceber os alunos mais ou menos cooperantes e para isso supor-tei-me na minha percepção durante as situações de avaliação, mas também noutros elementos em situações específicas, como a formação de grupos e as reacções dos alunos, ou até mesmo os testemunhos dos alunos no final das aulas sobre a relação com determinado colega.

Com isto, conclui que os alunos com menos dificuldades e mais cooperantes eram os números 1, 8, 15 e 21. Um caso particular foi o aluno nº 22 que, apesar de possuir competências motoras e uma performance atlética superior aos seus colegas na maioria das matérias, apresentava uma enorme falta de cooperação e até conflitualidade com vários elementos da turma e como tal, não consta nos alunos inicialmente referidos e foi identificado para trabalho diferenciado sobre estes problemas específicos.

Por outro lado, os alunos com maiores dificuldades na maioria das matérias eram o número 2, 7, 10 e 12. As alunas 3 e 14 apresentavam também uma participação bastante inibida nas actividades colectivas e devido às NEE que apresentavam essa questão teria que ser abordada com particular atenção.

Na área das Actividades Físicas, avaliei nos Jogos Desportivos Colectivos (JDC) as quatro matérias (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol), no Atletismo avaliei a corrida de velocidade e o salto em comprimento, na Ginástica avaliei as matérias de solo, de aparelhos e de acrobática e avaliei ainda o Badminton.

Olhando para as matérias apresentadas inicialmente, é possível verificar que algumas não foram abordadas nesta 1ª etapa e essa decisão parte da reflexão sobre uma nota do OE de que não fazia sentido avaliar matérias que os alunos não tinham abordado em anos anteriores. Sobre esta decisão, considero que em alguns casos concretos onde a diferenciação pedagógica no ensino não é tão notória (exemplo: lançamento do peso) pode fazer sentido, mas actualmente penso que poderá ter interesse observar numa fase inicial algumas matérias como a Dança, mesmo quando é necessário introduzir essa matéria, visto que competências que podem ter implicações no planeamento, como a maior ou menor coordenação, noção de ritmo e que devem ser avaliadas inicialmente.

Na área da Aptidão Física, avaliei todos os testes do FITescola apresentados no PAI para o 8º ano (Vaivém, Impulsão Horizontal, Senta e Alcança, Flexões, Abdominais) bem como o IMC e verifiquei que os testes onde mais alunos apresentavam dificuldades eram as flexões e o vaivém. Ainda assim, importa referir que a maioria dos alunos não

apresentava muitos testes fora da zona saudável. As excepções a esta observação foram as alunas nº 7 e 11. Nesta área, comecei por avaliar os alunos de acordo com o resultado máximo em cada teste, no entanto, por decisão do OE, limitei a avaliação ao valor estabelecido nas tabelas de referência a partir do qual os alunos se encontravam na ZSAF. Esta condicionante assenta no pressuposto que numa primeira fase interessa avaliar somente os testes na ZSAF ou fora desta, bem como na optimização do tempo da avaliação. Contudo, considero que pode ter interesse para o professor conhecer desde logo a real condição física de cada aluno e verifiquei que este tipo de estratégia pode ter contribuído para que nos testes seguintes vários alunos se orientassem pelos valores de referência e não pelo melhor resultado que poderiam alcançar.

Na área dos conhecimentos, nesta 1ª etapa apenas foram realizadas avaliações informais no decurso das instruções, de forma a rever e actualizar as aprendizagens anteriores, sobretudo através de perguntas sobre as principais regras das atividades físicas e desportivas praticadas e sobre os objectivos dos testes do FITescola e a relação de cada um destes com a saúde.

Ao nível da implementação de rotinas creio que a turma correspondeu com sucesso, tendo conseguido que ao final de poucas aulas estes momentos já fossem realizados pelos alunos com autonomia, o que me permitiu libertar a atenção e o foco para outras questões.

Sobre a arrumação de materiais, considero que a rotina e a responsabilização dos alunos não foi devidamente implementada, uma vez que corresponderam bem ao início, mas gradualmente foram participando menos nesta tarefa.

b) 2ª Etapa - Prioridades

Objectivos operacionais

Na 2ª etapa defini como objectivos: (a) desenvolver as matérias prioritárias; (b) trabalhar para o sucesso, a partir de objectivos intermédios nos pontos críticos identificados em cada aluno; (c) formar grupos heterógeneos.

Plano

Esta etapa do planeamento designa-se por “Prioridades” e como o próprio nome indica, tem como objectivo trabalhar as matérias prioritárias e dentro destas os principais pontos críticos identificados.

Na definição de matérias prioritárias a trabalhar nesta etapa, a primeira preocupação que considerei foi a garantia do sucesso de todos os alunos, tendo por referência as tabelas de organização curricular e a matriz de classificação estabelecidas no PC (anexos). Nesse sentido, relativamente aos jogos desportivos colectivos verifiquei que parte significativa da turma tinha dificuldades nas quatro matérias.

Uma vez que na avaliação sumativa no 8º ano apenas seria considerada a melhor das quatro (anexo), durante esta fase priorizei o andebol, considerando que apesar das dificuldades evidenciadas pela maioria, havia mais alunos próximos do sucesso. Além disso, a maioria dos alunos nesta turma demonstrava maior interesse por esta matéria. A auscultação sobre o interesse dos alunos por cada matéria foi realizada de forma quantitativa através do anteriormente referido questionário digital. O levantamento e a utilização desta informação no planeamento e na selecção de matérias, justifica-se pela importância que a motivação intrínseca representa no processo de ensino-aprendizagem.

Para garantir um número mais elevado de oportunidades de alcançar o sucesso a todos os alunos e evitar a desmotivação daqueles que não tenham tanto interesse pelo andebol, selecionei ainda o voleibol, onde as alunas 2, 8, 13 e 15 demonstravam maiores competências e como tal poderíamos fomentar dinâmicas de ensino recíproco (Lopes & Silva, 2010).

Sobre os JDC importa ainda sublinhar que face à evidência de dificuldades em competências transversais a várias matérias, como a desmarcação para zona livre e à distância de passe, ou a recuperação e colocação defensiva, procurei enfatizar durante os momentos de instrução e feedback a compreensão do jogo e a transferência de competências entre matérias nos JDC caracterizados pela invasão. Do ponto de vista da psicologia educacional, esta abordagem combinou os métodos cognitivistas (cognitivismo) mais centrados na transmissão do conhecimento através da instrução e do feedback e nos processos cognitivos como a associação e a assimilação, mas ainda inclui o método ecológico (modelo ecológico) de compreensão do jogo, através da situação de jogo, questionando os alunos e procurando gerar feedback intrínseco e a descoberta autónoma da melhor decisão a tomar em cada momento.

Relativamente à formação de grupos heterogéneos, defini à partida dois grupos. De modo a garantir a heterogeneidade tive como critérios as competências demonstradas durante a AI e o equilíbrio entre o número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino, bem como de alunos com NEE, em cada grupo, de forma a garantir a inclusão e a cooperação entre alunos e a responsabilização dos alunos mais competentes nesse sentido.

Na formação dos grupos, ponderei ainda as atitudes e comportamentos dos alunos, de forma a evitar a junção no mesmo grupo de muitos alunos identificados como mais destabilizadores e conversadores.

Ao nível da aptidão física e com base na AI, enfatizei o treino de flexões durante o circuito de treino de força de alta intensidade (tabata) e de resistência, através da corrida continua ou de atividades com duração superior a 8 minutos em todas as aulas (Bom et al, 1989).

Os conhecimentos foram avaliados nesta etapa com base num teste realizado através de uma plataforma digital (em apêndice), designada por Quizizz, que permite construir testes de escolha múltipla e oferece uma organização interactiva e interessante. Para fomentar o desenvolvimento desta área e a compreensão dos objectivos da avaliação, construí uma apresentação digital, na qual expliquei os objectivos por áreas e dei exemplos de questões que poderiam ser apresentadas.

Sobre o comportamento, verifiquei durante esta fase um aumento dos comportamentos de desvio. Para controlar esse problema identificava durante cada aula o elemento que mais se tinha destacado a esse nível e no final da aula conversei individualmente com alguns deles. Sobre esta estratégia, importa sublinhar que a conversa individual tinha como objectivo repreender os comportamentos de desvio, mas acima de tudo perceber as causas desses comportamentos de modo a construir soluções que pudessem prevenir a reincidência desses comportamentos e valorizar aspectos positivos de cada aluno, de modo que compreendesse as implicações do seu comportamento, como isso afetava o seu potencial de desenvolvimento e até mesmo a sua relação com os restantes elementos da turma.

Os pressupostos desta intervenção assentam num estudo de Strahan (2009) sobre a intervenção dos professores junto dos alunos relutantes algumas das estratégias assinaladas como as “discovery talks” que consiste na conversa com o objectivo de descobrir detalhes sobre a vida dos alunos de forma a perceber se está tudo bem com eles e a “friendly listening” de forma a identificar problemas pessoais que possam afectar o rendimento do aluno.

Balanço

Sobre a garantia do sucesso de todos os alunos, considero que as opções tomadas na planificação inicial e ao longo desta etapa foram positivas, pois permitiram colmatar os principais pontos críticos em cada matéria e com isso assegurar uma avaliação global positiva dos alunos.

No final desta etapa, apenas uma aluna com NEE não conseguiu alcançar o sucesso no mínimo de uma matéria na área dos JDC. No andebol, progredimos de um “jogo anárquico”, marcado por vários passos em profundidade e em balão sem sucesso, para um jogo que apresentava formas de organização colectiva ofensivas, onde priorizavam o passe apoiado para progressão da bola uma ocupação do espaço mais racional, embora ainda com pouca largura e problemas ao nível da qualidade do passe.

O recurso ao treino analítico foi necessário em alguns momentos para resolver problemas biomecânicos no passe de ombro, relacionados na maioria dos casos com a não elevação do cotovelo e com a pega da bola incorrecta. Para aumentar o tempo na tarefa, a consolidação dessas habilidades e otimizar o tempo de aula, introduzi durante o a parte inicial de algumas aulas, alguns destes exercícios analíticos em deslocamento para garantir em simultâneo o aquecimento e a activação neuromuscular para a parte principal da aula.

No voleibol, conseguimos progredir do 1+1 em cooperação para o 2+2 e em alguns casos até introduzi o 4+4, uma vez que havia vários alunos com boas competências nesta matéria. Outro aspecto relevante para esta progressão até uma forma de jogo superior à prevista para este ano, prende-se com a verificação de que a maioria dos alunos desta turma jogavam voleibol no campo exterior durante os intervalos. Como tal, considerei que seria importante trabalharmos alguns aspectos nesse tipo de jogo, de modo, a evitar a consolidação de erros durante essa prática livre e espontânea dos alunos que valorizei várias vezes em aula.

Contudo, reconheço também algumas consequências dessa prática nas aulas, como a constante intenção de competição, contrária ao jogo em cooperação e a tendência para a utilização de gestos técnicos que não estavam previstos, como o remate ou o serviço por cima. Nesse sentido, tive que condicionar as tarefas às habilidades que pretendia trabalhar.

Inicialmente, havia sete alunos com dificuldades significativas no toque de dedos e na manchete e, como tal, investi algum tempo no trabalho e feedback específico com estes alunos através do 1+1 e em alguns casos com exercícios de passe.

Na ginástica, alterei o plano inicial e acabei por focar-me na ginástica de aparelhos, mantendo apenas uma estação para o treino da ginástica de solo. Esta decisão derivou da maior proximidade dos alunos aos critérios de êxito definidos para a ginástica de aparelhos. Pessoalmente, aprendi bastante sobre a forma de trabalho desta matéria, a identificação de componentes críticas em cada exercício e o trabalho por rubricas, reduzindo a imprecisão das instruções, como demonstra Lund (2002). Segundo este autor, a utilização de descritores de desempenho promove a consistência, previne a variação e permite aos alunos perceberem onde devem focar a sua aprendizagem.

No ensino da ginástica, privilegiei também a consciencialização sobre a posição corporal. Como defende Cizeron e Gal-Petitfaux (2005), o ensino de ginástica na EF não deve ter por referência os aspectos particulares do alto-rendimento, mas antes deve guiar-se e orientar os alunos para os objectivos dos programas, tendo por base a auto-percepção corporal dos alunos.

No atletismo, abordámos a corrida de velocidade, o salto em comprimento e o lançamento do peso nesta fase. Na velocidade, foi enfatizado as fases de corrida do tempo de reacção e a capacidade de aceleração. Para isso, recorri ao estilo de ensino da descoberta guiada (Mosston & Ashworth, 2008) e exploraram diversas formas de partida (“deitado”, “de pé”, “sentado”, “de pé com os pés juntos”, “de pé com um pé à frente do outro”, “com inclinação do tronco à frente e sem”, entre outras) de modo a experimentarem e compreenderem quais os tipos de partida que permitiam maior aceleração. Essa exploração ia sendo acompanhada por feedback interrogativo da minha parte.

Trabalhámos ainda na corrida de velocidade a partida de acordo com as regras formais (“aos seus lugares”, “prontos”, apito) de forma a conhecerem, mas também a preparar possíveis participantes na fase de escola do Mega-Sprinter. Pelas mesmas razões, no salto em comprimento e no lançamento do peso, focámos algumas questões protocolares, como a proibição de saída para a frente da antepara no sector de lançamentos, ou para trás no salto em comprimento.

Entre estas duas matérias procurei ainda que compreendessem de forma combinada e integrada os ângulos de saída do engenho, no caso do lançamento e do corpo no caso do salto. Para tal questioneei diversas vezes, quais as consequências de saltar ou lançar o peso com um ângulo reduzido, próximo dos 0º graus, que era o principal problema evidenciado, ou pelo contrário com um ângulo próximo dos 90º graus.

As matérias de dança e badminton foram também leccionadas durante esta etapa. No badminton focámos o serviço curto, o lob e o clear, sob a forma de jogo de cooperação. A

pega da raquete foi um dos pontos que tivemos que trabalhar analiticamente, através da minha demonstração e da tentativa de associação a outros movimentos (no caso, a pega de um martelo e o movimento de martelar) e a posição do corpo e dos pés, perpendicular à rede, virada para a direita ou para a esquerda, consoante a trajetória do volante. Nesta matéria a aluna 2, 7 e 12, apresentaram dificuldades mais significativas e como tal tive que investir mais tempo no feedback específico e até no trabalho individual com cada uma delas.

Ao nível das interações sociais, foi evidente a redução dos problemas atrás indicados. Sobre isso, reconheço que se deve a uma multiplicidade de variáveis difícil de determinar, pelo que seria impreciso e incorrecto, atribuí-los exclusivamente à minha intervenção enquanto professor. Ainda assim, no que me compete procurei trabalhar nesse sentido e as estratégias que adoptei passaram pela formação de grupos já referida, criando cenários que só poderiam ser ultrapassados pela cooperação entre alunos seleccionados de forma intencional pela falta de comunicação entre si. No início do ano, verificava que os alunos não passavam os intervalos juntos ou estavam divididos em grupos, no entanto verifiquei que a partir de novembro, estes começaram a aproveitar todos os tempos extra-curriculares para atividades físicas e desportivas (sobretudo voleibol). Estas atividades incluíam geralmente a maior parte dos elementos da turma, com excepção da aluna 7, pelos problemas cognitivos anteriormente referidos, da aluna 10 que geralmente a acompanhava e das alunas 3 e 14, que não se integravam nestes grupos e que também demonstram NEE.

A alteração anteriormente referida, torna-se ainda mais relevante se considerarmos a “tremenda importância” da EF na promoção de estilos de vida saudáveis (Tappe, 2004) e particularmente no combate ao sedentarismo.

Outra estratégia, passou pela tentativa de sensibilização sobre esse problema e os impactos negativos que este representa dentro e fora das situações vividas em EF. Procurei transmitir essa mensagem em vários momentos de instrução, dirigidos ao colectivo, bem como, em momentos concretos através de feedback individual e até mesmo, em dois casos, a partir de conversas individuais com os alunos, destacando os pontos positivos dos mesmos (Leitão F., 2006) a nível de competências e a importância que a alteração de comportamentos e determinadas atitudes poderia ter.

A propósito da motivação dos alunos, creio ser possível afirmar que houve desenvolvimentos positivos. Verifiquei que alguns alunos que inicialmente demonstravam uma atitude passiva e até receosa sobre as suas competências em determinadas situações de aprendizagem que lhes eram colocadas, começaram a procurar informação e ajuda por iniciativa própria. Em alguns casos, como nas matérias de ginástica de aparelhos ou na

aptidão física, verifiquei durante as últimas semanas desta etapa o surgimento de dinâmicas interessantes, em que os próprios procuravam frequentemente conhecer as competências do nível de aprendizagem seguinte e superar-se nesse sentido.

Exemplos concretos disso, são a realização por diversos alunos do salto entre-mãos no boque, do salto e cambalhota no plinto, ou do salto encarpado no minitrampolim, que de acordo com os critérios definidos pelo DEF para o 8º ano e quando devidamente executados à luz dos critérios apresentados, correspondem a avaliações de nível 4 e 5. Na aptidão física, recebi também com agrado o testemunho de um aluno, relativamente ao treino em casa de capacidades motoras onde possuía maiores dificuldades (no caso, a força dos membros superiores, expressa na avaliação do teste de flexões do FITescola).

Com base nos argumentos anteriormente referidos, é nítido que fiz também uma apreciação positiva sobre o clima de aula, sobretudo quando comparada com outros momentos ao longo dos meses anteriores. Ainda assim, não creio que seja uma conquista alcançada, uma vez que também esta dimensão não evolui de forma linear e há ainda muitos aspectos a melhorar, quer sobre a disciplina, quer sobre a gestão de comportamentos de desvio. Nesse sentido, as minhas estratégias passaram pela combinação alternada de estilos de ensino de comando e de descoberta guiada (Mosston e Ashworths), insistindo bastante no envolvimento activo dos alunos através de feedback interrogativo.

A partir do feedback do OE, verifiquei também lacunas na gestão de tempos de espera, por falta de experiência e conhecimento prático sobre outras formas de organização.

Os resultados da avaliação dos conhecimentos, foram inferiores às minhas expectativas iniciais, tendo-se verificado sete negativas, embora algumas destas muito próximas à positiva. Após reflexão sobre esses resultados, considero que poderia ter preparado a avaliação com tarefas e objectivos intermédios específicos e deveria ter solicitado a colaboração da professora de Educação Especial, uma vez que tenho vários alunos que noutras disciplinas dispõem de medidas como a leitura acompanhada do enunciado e mais tempo para a realização da prova.

Relativamente aos grupos heterogéneos, foi necessário realizar alterações, pois verifiquei que a criação de grupos de menores dimensões era mais fácil de trabalhar, tendo em conta que havia poucos alunos na turma e que desta forma responsabilizaria mais alunos para colaborarem comigo na gestão das atividades e na manutenção de um clima adequado na aula.

c) 3ª Etapa - Progresso

Objectivos operacionais

Na 3ª etapa defini como objectivos: (a) consolidar competências nas matérias abordadas na 2ª etapa; (b) introduzir novas matérias; (c) recuperar de aprendizagens nos alunos com maiores dificuldades; (d) introduzir competências de níveis de desempenho superiores.

Plano

Nesta etapa, designada por Progresso, mantive os conteúdos e competências das matérias prioritárias abordadas na 2ª etapa, de modo a garantirmos a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento progressivo de competências nas mesmas. No entanto, a esta acresceram novas matérias, introduzidas com vista a assegurar a formação eclética estabelecida nos PNEF (Bom et al, 1989) e o cumprimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017).

Na área das Atividades Físicas, introduzi nesta etapa três novas matérias. A decisão de introdução de novas matérias nesta fase do planeamento, permite ainda dar resposta aos objectivos enunciados pelo Despacho no 6478/2017, 26 de Julho, que refere como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória” e aponta os princípios, valores e áreas de competências, associadas a uma visão de aluno que se pretende formar durante a escolaridade obrigatória.

Para o sucesso nesta etapa, demonstrou-se novamente essencial avaliar a etapa anterior (apêndice). Nesse sentido, importa assinalar que devido à organização semestral do calendário escolar neste agrupamento, a avaliação formativa e sumativa estava ainda a ser realizada na altura da construção e entrega do plano da 3ª etapa, pelo que foi necessário reajustar posteriormente o planeamento.

Estabeleci ainda como objectivo, aumentar o tempo disponível em exercícios de consolidação de competências básicas nos jogos, como a condução de bola nos JDC, ou o passe. Este objectivo, resulta da percepção de que os jogos nas diversas matérias já apresentavam alguma organização, mas havia ainda necessidade de automatizar determinadas habilidades básicas para a evolução para garantir maior qualidade ao jogo e a evolução para níveis seguintes.

Relativamente à formação de grupos heterogéneos, realizei várias alterações e trocas nos grupos definidos no início da etapa. Trocas que considerei necessárias, devido ao

reduzido número de alunos desta turma e às frequentes faltas de presença nesta fase de 2 a 3 alunos na sequência da situação pandémica, que acabavam por desequilibrar bastante os grupos criados e condicionar a as formas de organização seleccionada.

A partir da recolha de dados pela observação sistemática, verifiquei que os alunos nº 2, 3, 7, 10 e 14 apresentam dificuldades num número significativamente maior de competências e matérias. Por outro lado, os alunos 1, 5, 8, 15, 18, 21, 22 apresentam menos dificuldades.

No planeamento das situações de aprendizagem, estas informações foram consideradas para organizar estruturas cooperativas, mas quando necessário foram também tidas em conta para a formação de grupos homogéneos, com vista ao desenvolvimento de competências com níveis de dificuldade superiores.

Na área dos conhecimentos, pretendo estimular a participação activa dos alunos na pesquisa e partilha dos conhecimentos de acordo com o estabelecido no Projecto Curricular. Para tal, criei grupos de trabalho que desenvolveram em conjunto apresentações sobre temas específicos propostos por mim. A data para a apresentação dos trabalhos foi definida pelos próprios alunos e coincidiu com a 4ª etapa.

Relativamente a esta área, considero prioritário dotar os alunos de competências ao nível da procura de conhecimento, não intervindo de modo meramente expositivo e fornecendo aos alunos os conhecimentos que devem reter, mas sim, identificar claramente os objectivos e servir como suporte e guia no processo de pesquisa. Creio que este objectivo vai ao encontro das competências transformativas a desenvolver na escolaridade obrigatória até 2030 apresentadas pela OCDE (OECD, 2019)

Dentro das matérias a introduzir, no que respeita ao atletismo, pretendi trabalhar a disciplina de estafetas. Esta decisão resulta da combinação de diversas competências motoras e sociais nesta disciplina, como a velocidade, a cooperação e a possibilidade de trabalhar com os alunos a transmissão do testemunho a partir do estilo de ensino de Descoberta Guiada.

Na matéria da Dança, introduzi as danças sociais, através do merengue. O nível de dificuldade desta dança, surge como um dos principais factores que determinaram esta opção.

Nos JDC, seriam introduzidas as matérias do futebol e do basquetebol. Uma opção que reconheci como desafiante desde o início, uma vez que nesta turma a grande maioria dos alunos demonstrava pouco interesse e competência nestas matérias. Para tal, conforme

referido anteriormente, procurei transferência de competências e conhecimentos do andebol, enfatizando mais uma vez o modelo ecológico e o ensino através do jogo. Procurei ainda condicionar o jogo de modo a fomentar a cooperação com os alunos menos competentes e evitar um jogo protagonizado pelos poucos alunos com elevadas competências sobretudo na matéria de futebol (nº 5, 18, 21 e 22). Neste sentido, introduzi condicionantes como a necessidade da bola passar por todos os elementos da equipa e em alguns casos, a impossibilidade de finalização pelos alunos com maiores competências, para aumentar o número de finalizações não protagonizadas.

No basquetebol, considerando que o jogo começava a apresentar mais qualidade e organização, mas a finalização persistia como uma área particularmente problemática, introduzi uma estação dedicada ao treino analítico do lançamento na passada

Nesta fase, adaptei ainda o aquecimento, aproveitando este momento para exercícios individuais de condução de bola no basquetebol e no futebol.

Balanço

A nível pessoal, esta fase foi muito importante pela relação que estabeci durante o PTI com alguns professores do DEF, com um aumento significativo da cooperação e da partilha de experiências de ambas as partes e pelo reconhecimento concreto de alguns erros que tinha realizado até aqui ao nível do planeamento, da organização de informação e da gestão da aula. Com as alterações introduzidas, optimizei a qualidade do planeamento, o tempo investido nessa tarefa, mas também a organização de dados recolhidos ao longo processo, colmatando algumas falhas pontuais e tornando o dossier mais funcional.

Sobre a relação entre professores de EF, existe evidência de que o departamento de EF é provavelmente um factor determinante para promover o trabalho de equipa (numa lógica de colaboração, ou seja com objectivos comuns, com responsabilidades e benefícios partilhados) e decisões curriculares coerentes, tal como, boas práticas educativas na escola, que possibilitem um ambiente positivo, motivador, e orientado para o sucesso com o potencial de influenciar a participação presente e futura dos alunos na AF (Marques, 2017). Neste sentido, importa acrescentar que apesar da crescente colaboração entre professores motivada pelo núcleo de estágio, ao nível da leccionação o trabalho por objectivos comuns na EBVR, continuou a verificar-se bastante limitado.

Ao nível da turma, considero que embora não tenha conseguido abordar todas as que

tinha definido inicialmente a introdução de novas matérias foi na sua maioria bem-sucedida.

O processo de ensino-aprendizagem construído até aqui permitiu resolver boa parte dos aspectos críticos identificados em cada matéria e garantir que a maioria dos alunos já alcançavam ou estavam muito próximos de cumprir os critérios de êxito para o sucesso.

Na área das AFD, o ensino das matérias com base num modelo ecológico centrado na compreensão do jogo, embora mais exigente no planeamento concreto, porque não se focava sobretudo na instrução e no *feedback* mas na criação de constrangimentos no jogo que conduzam aos objectivos traçados, gerou resultados importantes no meu ponto de vista. Os alunos deixaram de se centrar tanto no professor como “fonte de soluções” e passaram a investir mais na tomada de decisão. Alguns autores referem que a abordagem *Teaching Games for Understanding* (TGfU) contribui nos desportos colectivos, para a melhoria da capacidade de tomada de decisão, levando-os a executar mais habilidades eficazes e à redução das menos eficazes (Harvey, 2003).

Creio que essa compreensão do jogo, contribuiu ainda de forma significativa para a transferência de competências, uma vez que o objectivo de aula estava mais centrado na tomada da melhor decisão em cada momento do que na reprodução de uma representação ideal. Desse modo, privilegiei o questionamento sobre qual seria a melhor decisão.

Contudo, verifiquei que o problema anteriormente detetado da grande competitividade e foco nos resultados dos jogos, estava a acentuar-se e com isto surgiam problemas associados como a falta de *fairplay*, de cooperação entre alunos com maiores e menores dificuldades, o incumprimento frequente das condicionantes colocadas ao jogo (como o “defesa sombra”) e até mesmo casos de desrespeito como as celebrações de resultados em forma de provocação da equipa adversária. Nesse sentido, face à ineficácia de algumas instruções individualizadas, na fase final desta etapa considerei que era urgente intervir e durante uma aula com várias situações de jogo condicionado, aguardei que esses problemas se verificassem várias vezes e no final da mesma aproveitei um desses momentos para interromper os jogos e fazer uma intervenção sobre a diferença entre o desporto e a EF e a importância dos valores sociais na EF e ao longo de toda a vida.

Para consolidar a mensagem transmitida, recorri ainda à nossa plataforma digital do Classroom e partilhei com a turma dois vídeos sobre os valores no desporto.

Esta intervenção está relacionada com a minha concepção sobre a EF e corresponde ainda com as finalidades dos PNEF, onde vemos que o professor deve entender as diversas dimensões que implica a literacia física e procurar intervir sobre cada uma destas, não limitando a sua actuação às questões didáticas e ao contexto de aula. Surge, portanto, a

necessidade de compreender e actuar também ao nível da escola, da família e da comunidade de forma a alterar preconceitos e o “status” da EF na sociedade (Carreiro da Costa, 2019)

O resultado foi claramente positivo, porque os alunos ficaram sensibilizados face aos problemas que identifiquei, perceberam que não estava apenas a criticá-los, mas a ajudá-los e adaptaram imediatamente o comportamento. Num dos casos mais críticos, houve até o reconhecimento autónomo do aluno (nº 22) posteriormente à aula, sobre o seu problema e a intenção de modificar esse comportamento.

d) 4ª Etapa – Produto

Objectivos Operacionais

Na 4ª etapa defini como objectivos: (a) recuperar aprendizagens nos aspectos que ficaram por alcançar; (b) preparar os alunos para o ano letivo seguinte nas matérias onde era possível antecipar esse progresso.

Plano

A 4ª etapa corresponde à última fase do planeamento por etapas e designa-se por “Produto”. A recuperação da aluna com maiores dificuldades e em maior risco de incumprimento dos critérios de êxito bem como a preparação dos alunos direccionada às exigências finais do ano, antecipando sobre algumas matérias em que o nível da globalidade da turma permite trabalhar níveis superiores, foram os principais focos nesta etapa. Face à não realização na totalidade do objectivo de introdução de matérias na etapa anterior, introduzi ainda nesta etapa novas matérias e aprendizagens mais desafiadoras, sobretudo nas matérias mais fortes como a ginástica de aparelhos e o andebol.

Nesta etapa, o foco em todas as matérias foram os objectivos terminais e como tal o jogo assumiu maior preponderância e progressivamente trabalhámos em situações mais próximas da situação formal. Face ao nível da maioria dos alunos superior aos critérios de êxito definidos, pretendi que procurassem superar-se e alcançar níveis superiores. Considero que nesta fase, face à relação positiva que construí durante o ano e ao clima de aula, foi possível estimular maior autonomia.

Mantive ainda a preocupação sobre os valores sociais e a cooperação e nesse sentido exigi agora maior disciplina sobre as condicionantes colocadas e esforço aos alunos mais

competentes para que todos tivessem oportunidades de desenvolvimento se sentissem integrados e motivados a alcançar o sucesso. Esta preocupação, vai ao encontro do ensino recíproco, um meio de ensino que demonstra contribuir para a melhoria das aprendizagens, inclusive junto de alunos com NEE (Lopes & Silva, 2010).

A área dos conhecimentos, foi abordada através de grupos de trabalho e da partilha posterior com a restante turma sobre a forma de apresentações. Como referido na etapa anterior, cada grupo desenvolveria uma matéria na área das AFD dentro de um conjunto previamente definido que inclui os quatro JDC abordados e o badminton e uma matéria na área da AF, associada a um dos cinco testes do FITescola e ao IMC.

Sobre as AFD, os objectivos pretendidos para o trabalho, foram a explicitação do objectivo da modalidade abordada, das principais regras, a dimensão do campo formal, duração do jogo e as principais acções defensivas e ofensivas.

Sobre a AF, o grupo deveria identificar o objectivo da avaliação de um teste e a relação do mesmo com a saúde (“porque motivo o resultado do senta-e-alcança é importante para a nossa saúde?”).

Para a garantia do sucesso dos trabalhos, solicitei que enviassem o trabalho antecipadamente de forma que pudesse dar contributos para a melhoria até à apresentação final.

Relativamente à introdução de novas matérias, abordei a corrida de estafetas. A justificação para esta opção, corresponde à apresentada na etapa anterior, mas que acabou por ser abordada apenas numa aula.

Caso se verificassem condições que permitissem a maior proximidade, tinha ainda como objectivo abordar a matéria de luta e desportos de combate, que estava temporariamente limitada por decisão do DEF. A abordagem a essa matéria seria de acordo com um modelo didático que abordo com maior profundidade no capítulo do seminário.

A nível pessoal, procurei ainda melhorar as competências no que respeita à instrução e à gestão do tempo de aula e para tal, num trabalho conjunto do NE, aplicámos o protocolo AGIC de forma a analisar a percentagem da aula relativamente ao tempo disponível para a prática, ao tempo de transição e aos tempos de informação.

Balanço

No que concerne à recuperação da aluna nº 10 que apresentava maiores dificuldades e resultados perto do limite para o sucesso, o foco nas aulas a esta aluna permitiu conseguir

maior empenho da mesma no trabalho sobre as suas dificuldades e superar algumas destas, que se revelaram fundamentais para a avaliação positiva da aluna. Como exemplos mais significativos nesse sentido, destaco a melhoria da técnica de corrida, fortemente condicionada até então pela reduzida acção dos membros superiores, bem como a realização do salto ao eixo no boque nesta etapa. Uma dificuldade que vinha a ser trabalhada desde a 2ª etapa, mas onde demonstrava medo em progredir do plinto de esponja para o boque. Ao nível da AF esta aluna melhorou os seus resultados, mas manteve uma avaliação negativa em quatro dos cinco testes avaliados.

Ao nível dos JDC, o jogo nas quatro matérias apresentou melhorias significativas, mas continua a ser necessário muito investimento no trabalho da desmarcação e na qualidade do passe para a progressão eficaz nestas matérias.

Numa apreciação global da turma, a matéria onde obtivemos melhores resultados foi a ginástica de aparelhos e de solo. No final desta etapa, apenas a aluna nº 12 não realizava salto ao eixo no boque e oito alunos já tinham progredido para o salto entre mãos, que representa um nível de dificuldade bastante superior. Também na ginástica de solo, a sequência de habilidades definida foi realizada por quase todos os alunos sem dificuldades.

Na ginástica de solo, o ensino do pino e da roda numa estação própria e a definição de uma progressão partindo de ajudas materiais, para a ajuda entre colegas e só em última instância a ajuda manual do professor, revelou-se positiva. Neste aspecto, importa destacar o grande ênfase do OE sobre as ajudas manuais, que o levava a considerar a minha abordagem didáctica menos competente. Contudo, tentei explicar-lhe várias vezes que à luz da formação que tinha tido em didáctica da ginástica, parecia-me preferível enfatizar as ajudas materiais e entre colegas, ao invés da ajuda manual do professor. Procurei ainda confirmar esta opção junto do professor Mário Guimarães, pela sua formação nesta área, tendo verificado que a minha opção era correcta e que as ajudas manuais só deveriam ser usadas em situações muito específicas de alguns alunos.

Na área dos conhecimentos, embora as apresentações tenham revelado na maioria dos grupos, problemas relacionados com a leitura permanente dos slides, que reflectiam a falta de domínio do tema, o processo demonstrou-se bastante participativo e enriquecedor. Todos os grupos enviaram antecipadamente os trabalhos e o processo revelou-se bastante positivo, sendo que em alguns dos casos, os trabalhos foram até revistos mais que uma vez. Na revisão dos trabalhos, procurei não identificar directamente todos os erros, mas salientar que sobre determinados assuntos a resposta não estava correcta e desafiando-os a encontrar autonomamente o erro e corrigir, podendo contar com a minha ajuda, caso tivessem

dificuldades nesse processo. Esta opção está de acordo com a descoberta guiada e a promoção de autonomia destacada como uma competência a desenvolver na escola (OECD, 2019).

Na matéria de atletismo, cumpri ainda a introdução da corrida de estafetas, de acordo com um modelo proposto no Manual do Professor elaborado pela Federação Portuguesa de Atletismo. Este modelo, permitiu trabalhar a corrida de estafetas por fases, partindo da exploração em grupos sobre a transmissão do testemunho e a habituação ao mesmo, bem como, o ensino progressivo da transmissão para um colega parado, para a transmissão em corrida entre ambos.

No que concerne às competências enquanto professor que tinha destacado como mais problemáticas, procurei realizar alterar consideravelmente o tempo de instrução inicial, reduzindo a quantidade de informação na instrução inicial e aumentando o feedback individual durante a aula, bem como nas transições, dando início à actividade seguinte assim que alguns alunos estivessem prontos, de forma que não ficassem à espera e a evitar comportamentos de desvio. Esta estratégia, demonstrou-se eficaz uma vez que os alunos que realizavam as transições de forma mais lenta, ao perceberem que a atividade já tinha iniciado compreenderam que não esperaríamos por eles para dar início e que teriam que ser mais rápidos nesse processo.

A realização das Provas de Aferição durante esta etapa, permitiu-me ainda observar sobre os mesmos critérios as várias turmas do 8º ano e retirar algumas conclusões. Embora reconheça que os resultados expressam muito mais do que o trabalho realizado pelo professor, quando comparadas as turmas e tendo em conta que a minha turma tinha sido acompanhada no ano anterior por uma professora do DEF, percebi que de alguma forma os bons resultados da minha turma, expressavam também reflexos do trabalho que desenvolvi com estes ao longo do ano.

A aplicação do protocolo AGIC em duas aulas veio confirmar a melhoria nesses campos e os resultados revelaram mais de 85% do tempo de aula em tempo disponível para a prática.

Projecto de lecionação

Para o projecto de lecionação escolhi como tema de estudo e aprofundamento a motivação dos alunos.

Esta opção resulta essencialmente da análise ao longo do ano sobre diversos cenários

de leccionação, através da observação das aulas que eu próprio leccionei, bem como, das aulas a que assistia regularmente, lecionadas pelo meu colega de estágio e pelo OE e ainda de aulas de outros professores a que pontualmente pude assistir. Durante e após estas aulas, questioneei-me e reflecti inúmeras vezes sobre os impactos da motivação dos alunos na adopção de comportamentos fisicamente activos fora do contexto educativo e da EF, pois considero que esse é um dos principais desafios do professor de Educação Física e que por vezes as concepções dos professores e o modo como conduzem a sua leccionação reflecte-se também na maior ou menor motivação dos alunos.

Sobre este assunto, Cox (2018) conclui que a motivação relacionada com as experiências em EF parece influenciar a atividade física durante o tempo de lazer. Acrescenta ainda que esta transferência da motivação entre contextos tende a resultar melhor se associada a factores como a percepção de competência, autonomia, prazer e auto-determinação. Surge então a necessidade de olhar mais concretamente para a “motivação intrínseca”, conceito desenvolvido por Deci e Ryan e que se insere na Teoria da Auto-determinação (as cited in Lonsdale, 2011) frequentemente usada para estudar a motivação em contexto de EF.

À luz desta teoria e no que respeita a instrumentos de avaliação da motivação, destacam-se os questionários *Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)* e o *Situational Motivation Scale (SIMS)*. Ambos se encontram traduzidos para português e validados.

As quatro dimensões que o *SIMS* procura avaliar são: a amotivação, a regulação externa, a regulação identificada e a motivação intrínseca. O *PLOCQ* tem como dimensões: a motivação intrínseca, a motivação extrínseca identificada, a motivação extrínseca introjetada, a motivação extrínseca externa e a amotivação (Lonsdale, 2011)

Relativamente à motivação intrínseca, vemos ainda que a sua variação parece estar relacionada com factores de ordem individual como referidos anteriormente, porém devem também ser considerados factores de ordem social como por exemplo o conteúdo das aulas, a turma, o professor de EF, as condições da escola para a prática e até os comportamentos da família e o encorajamento no que respeita à prática de actividade física (Hassandra, 2003).

Segundo Goudas, Biddle, Fox e Underwood (as cited in Hassandra, 2003) entre as estratégias de intervenção com influência na motivação intrínseca dos alunos parece estar o estilo de ensino do professor. Nesse sentido, um estilo de ensino que ofereça oportunidades de escolha, demonstrou reacções positivas entre os alunos.

Com base na percepção que construí ao longo deste ano lectivo, creio que a

motivação intrínseca dos alunos é frequentemente descurada pelos professores na leccionação da EF. Verifiquei que nas escassas vezes que este assunto é abordado, os professores tendem a expressar percepções pessoais e carecem de uma avaliação estruturada e validada. Por outro lado, limitavam-se sobretudo a analisar aspectos de carácter individual do aluno que, sendo também relevantes devem ser integrados numa análise que considere também os factores sociais atrás mencionados. Ao nível da actuação, foram também reduzidas as oportunidades de escolha proporcionadas aos alunos e nas aulas a que assisti ao longo do ano predominou o estilo directivos. Neste sentido, faço também a minha auto-crítica e na minha intervenção profissional futura pretendo focar nesta preocupação ao longo do ano, recorrendo a instrumentos de avaliação que me possibilitem uma análise mais consistente e a adequação da minha actuação na leccionação.

Professor a Tempo Inteiro

O PTI pressupõe a leccionação pelo estagiário de um horário normal de 22 horas lectivas, durante uma semana do EP.

Para tal, procurei junto de alguns professores do DEF autorização para leccionar às suas turmas durante uma semana e todos se demonstraram disponíveis a cooperar. Por motivos de saúde e de calendário de DE, não foi possível concretizar este projecto na data inicialmente prevista. A escolha das turmas a leccionar incidiu sobretudo na opção por turmas do 2º ciclo, de forma a leccionar a ciclos diferentes daqueles que acompanhava e no horário das turmas.

Figura 2 - Horário Professor a Tempo Inteiro (PTI)

	Segunda-feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8:15 – 9:00		5º C	5º A		5º A
9:00 – 9:45		5º C	5º A		
9:50 – 10:35			6º B	8º D	6º F
10:35 – 11:20		6º F	6º B	8º D	6º F
11:35 – 12:20					6º B
12:20 – 13:05				5º C	
13:40 – 14:25					

14:25 – 15:10		8º D			
15:25 – 16:10				8º B	
16:10 – 16:55				8º B	
17:00 – 17:45		8º B			
17:45 – 18:30					

Turma Titular		Desporto Escolar		DT		Leccionação PTI		Encontro de DE	
---------------	--	------------------	--	----	--	-----------------	--	----------------	--

O planeamento das aulas foi realizado em colaboração com os diversos professores a intervenção que faria durante aquela semana.

Objectivos Operacionais

No PTI, defini como objectivos: (a) conhecer diversas abordagens pedagógicas e didáticas de cada professor; (b) identificar os aspectos críticos a desenvolver sobre as matérias e sobre a turma e alunos; (c) introduzir algumas inovações.

Plano

Na preparação do PTI, procurei perceber junto dos professores como abordavam as diferentes matérias professores e esse processo trouxe contributos importantes para a minha actuação na medida em que alargou significativamente os meus conhecimentos. Sobre este ponto, os professores deram-me grande autonomia para intervir da forma que considerasse mais adequada, mas alguns pediram-me ainda que abordasse matérias como a dança nas quais não tinham incidido tanto até ao momento.

Outro aspecto que procurei conhecer durante a preparação foram os aspectos críticos a desenvolver, a dinâmica da turma e os alunos a quem teria que dedicar maior atenção pelas dificuldades ou comportamentos apresentados.

Neste processo introdutório, procurei ainda debater com os professores sobre questões que fossem para além das competências físico-motoras e sobre a possibilidade de intervenção em problemas concretos ao nível socio-afectivo e das relações interpessoais como a discriminação, intolerância, bullying, alimentação saudável, excesso de peso, entre outros. Uma das professoras demonstrou-se bastante interessada por esta área e identificou problemas de discriminação e falta de cooperação significativos na sua turma. Nessa medida, e tendo em conta que o problema era semelhante aquele que tinha verificado na turma pela

qual estava responsável, recorri à mesma estratégia e partilhei com eles um vídeo durante a aula e outro para que a professora enviasse por classroom, de forma a sensibilizá-los para esses problemas. Conversei ainda com eles sobre a importância que a inclusão tem, não só na EF e no desporto, como em toda a vida e futuro, partilhando alguns exemplos, sobre as relações sociais na vida profissional (dando exemplos práticos de profissionais como os médicos, repositores, padeiros, etc, e destacando a necessidade que todos têm de trabalhar num ambiente de respeito e cooperação com vários profissionais de diversas valências).

Balanço

O PTI foi uma experiência muito positiva, que permitiu ter uma percepção mais aproximada da intervenção do professor, considerando que assumi um horário normal.

Considero que o trabalho junto de alunos do 2º ciclo, contribuiu também para perceber as particularidades dos alunos nestas idades e a forma como isso deve suscitar alterações na nossa actuação.

Ao nível da cooperação com outros professores e do trabalho do DEF, considero que foi muito positivo e contribuiu para estimular dinâmicas de discussão, bem como, a partilha e a inovação sobre algumas estratégias.

Sobre a intervenção concreta numa turma, articulada com a professora, na área da inclusão e da cooperação, recebi também feedbacks bastante positivos e agradeceu-me essa iniciativa.

Ao nível da actuação nas turmas, considero que no que respeita ao comportamento das turmas se verifica uma dinâmica diferente durante esta semana tendo em conta que os alunos não nos conhecem e isso inibe alguns comportamentos de desvio mais frequentes quando estabelecem uma relação mais próxima com o professor.

Nesta área, destaco ainda a necessidade de estudo sobre estratégias de intervenção no 2º ciclo, sobretudo na área de jogos lúdico-didáticos, para a manutenção de um clima de aula motivante e desafiador.

Conclusões na área da leccionação

A área da leccionação representou o maior desafio durante o EP, mas sem dúvida também aquela que trouxe mais aprendizagens.

Creio que, através da observação de várias aulas leccionadas por outros professores

me permitiu compreender claramente o importante papel do professor no desempenho dos seus alunos e o modo como as suas concepções influenciam o processo de ensino-aprendizagem em direcções diferentes e por vezes opostas.

No que respeita aos resultados da leccionação junto da minha turma, saio com a percepção de um bom trabalho e do estabelecimento de um clima de aula muito positivo. Considero que o estímulo ao ensino recíproco foi das estratégias mais importantes ao longo do ano que permitiu trabalhar as competências dos alunos a diversos níveis. A este respeito, considero que ao nível das diversas matérias, devo priorizar o estudo sobre os JDC e a didáctica nesta área.

A experiência ao longo do ano contribuiu também de forma muito significativa para reconhecer como elementos centrais na minha intervenção o feedback e o trabalho sobre a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos. Pelo que pude assistir na intervenção de outros professores, termino o estágio com a profunda convicção que não pretendo ser um elemento de pressão para os alunos, mas de cooperação e que devo esforçar-me para reconhecer nos alunos não só as suas dificuldades e aspectos negativos, como tudo aquilo que fazem correctamente e que muitas vezes não é devidamente reconhecido por alguns professores.

Ao nível da cooperação com outros professores e do trabalho do DEF, considero que o PTI foi possivelmente o momento mais alto de partilha durante este ano lectivo, pois permitiu-me viver algumas dimensões como a prática partilhada são pouco frequentes neste DEF ao nível da leccionação, tal como identifiquei anteriormente.

Sobre isto, reforço ainda que a relação com o OE contribuiu para identificar algumas das minhas lacunas, mas percebo que a incidência do professor sobre alguns pontos, assenta sobretudo numa divergência muito significativa de visões e de prioridades na actuação. Considero que em alguns casos, a intervenção do OE constituiu um elemento de grande pressão e até limitação à minha actuação junto da turma. Exemplos disso, foram algumas interrupções durante aulas, em forma de repreensão sobre aspectos que não estavam errados na minha intervenção (exemplo: a realização de determinada habilidade na ginástica que o OE considerava ser de um nível superior ao daquela aula e se veio a verificar ser uma opção correcta, ou a solicitação de auto-avaliação durante a avaliação intercalar, que considerou desadequada, mas que corresponde ao estabelecido no PC) e que na minha opinião deveriam ter sido feitas após a aula, ou num ambiente mais restrito que não expusesse tanto os alunos a essa situação.

Cooperação na área da leccionação

A cooperação entre o NE foi um aspecto decisivo na leccionação. Esta relação assentou numa grande cooperação desde a preparação de cada aula e dos objectivos a estabelecer, ao momento da aula e aos contributos constantes do meu colega no processo e ainda nas longas horas de reflexão sobre os resultados e sobre os aspectos a rever e melhorar.

Esta relação foi sempre marcada por um ambiente de entre-ajuda e foi determinante para reflectir sobre alguns aspectos que não estava a considerar, que me levavam a rever vários planos de aula. Contribuiu também ao nível da partilha de informação e recursos para estudo, sobretudo no que respeita à pedagogia e à análise sobre as concepções educativas bem como os impactos das mesmas.

A acção conjunta, permitiu ainda aplicar alguns instrumentos de avaliação à minha intervenção, como o protocolo AGIC, que se demonstrou determinante para perceber o resultado das alterações realizadas na instrução e gestão da aula.

Porém, considero que o aspecto mais importante e pela qual classifico esta cooperação como decisiva, foi a constante motivação que construímos e que permitiu superar as diversas adversidades, identificar pontos positivos, bem como, compreender que parte das críticas que nos eram colocadas, assentavam sobretudo numa divergência ideológica sobre a educação e o papel do professor.

2. Direcção de Turma

De acordo com o regulamento do EP, a segunda área de intervenção do estagiário, corresponde à DT.

Para compreender o papel da DT, julgo ser relevante analisar o processo de desenvolvimento desta área numa perspectiva sócio-histórica. Nesse sentido, embora existam referências anteriores semelhantes, como a designação de “director de classe” que remonta para as reformas pombalinas no século XVIII, ou o título de “director de ciclo” implementado durante o período do Estado Novo, a origem da DT como hoje a concebemos, parece estar sobretudo associada à massificação do ensino que teve lugar na década de 70 e à necessidade de adequar as estruturas organizativas de ensino a essa nova realidade (Formosinho & Machado, 2008). O aumento célere e significativo do número de alunos e consequentemente do número de professores acarretava novos desafios e é dentro desta reestruturação do ensino e numa lógica de “gestão intermédia” que surge o director de turma

como o professor responsável pela coordenação da “relação interna entre o grupo-turma e o grupo-professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação” (Boavista & Sousa, 2013).

Neste capítulo, abordarei então a minha intervenção enquanto professor coadjuvante na direcção de turma do 8ºB, tendo por base essa tripla função de ligação e gestão pedagógica entre a turma, o conselho de turma e os encarregados de educação. Segundo Harris, Hopkins e Leithwood (2008), para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos é essencial construir um compromisso entre todos os actores da comunidade escolar. Compromisso esse para o qual a intervenção do DT se demonstra determinante.

Nesse sentido, o sucesso do trabalho na área de DT acarreta um grande conhecimento ao nível do enquadramento legal vigente, mas parece-me também de grande relevo, a visão do professor em causa sobre a integração da comunidade educativa neste processo e a orientação da mesma para os objectivos determinados pela escola (Boavista & Sousa, 2013).

Os mesmos autores analisam ainda, um conjunto de características valorizadas na DT a partir da opinião dos alunos, entre as quais se destacam a responsabilidade, a simpatia, a compreensibilidade, a amizade e a paciência (Boavista & Sousa, 2013). Este conhecimento demonstrou-se útil ao longo do ano, permitindo-me trabalhar algumas das minhas características com base num perfil reconhecido pelos próprios alunos.

De acordo com o RI do AEDS, a nomeação do DT acontece entre os professores da turma tendo em conta a sua competência tanto pedagógica como relacional, de modo a orientar o CT. Contudo, constatei que o critério da competência pedagógica e relacional pode não ser efectivamente aplicado e um exemplo prático disso, foi a atribuição da direcção de turma do 8º B a uma professora contratada em regime de habilitação própria, ou seja, sem necessidade de formação profissional em docência, sem conhecimento e experiência anterior na área da DT.

Ao nível da organização interna na EBVR, no organograma da instituição (anexo) vemos ainda nesta área a presença de um coordenador de DT, desempenhado durante este ano lectivo pela DT do 8º A e que em vários momentos ao longo do ano representou um ponto de apoio fundamental para o sucesso desta área. Este aspecto tornou-se particularmente importante, a partir de fevereiro aquando da entrada de uma professora inexperiente na DT em substituição da professora inicialmente nomeada para esta função, devido à colocação de baixa pela mesma.

A nível do CT, ao abrigo do Decreto-Lei Nº 75/2008 e em conformidade com o RI da escola, de salientar que a constituição deste órgão compreendia todos os professores das

várias unidades curriculares, três professoras do ensino especial, dois representantes dos EE e um representante da turma (o delegado ou sub-delegado, ambos nomeados pelos alunos). Considerando a existência de alunos em regime de ensino articulado, o RI previa ainda a participação de um representante externo da Academia de Música de Almada, no entanto apesar de convocados ao longo de todo o ano essa participação não se verificou possível, por indisponibilidade da instituição.

A turma

No que respeita ao 8º B, assinala-se que ao início do ano esta turma era constituída por 22 alunos. No entanto, devido a processos de transferência de dois alunos para outras escolas e à entrada de uma aluna estrangeira de nacionalidade ucraniana com condição de refugiada, no final do ano a turma registava 21 alunos.

Importa ainda assinalar como característica estruturante e particularmente significativa, que ao abrigo do Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, o estatuto de turma reduzida devido à inclusão de alunos com NEE. No entanto, tendo em conta que esta estabelece como o número de vinte alunos e o limite de dois alunos nesta situação por turma, verifica-se o incumprimento da mesma, considerando que a turma excedia o número total de alunos, bem como, o número de alunos com NEE. Sobre este ponto, creio que deve ser visto como um factor limitante uma vez que o elevado número de alunos nesta condição prejudica a nossa capacidade de resposta e a intervenção pedagógica adequada sobre cada um desses casos.

Relativamente aos casos especiais na turma, três alunos possuíam adaptações curriculares significativas e como tal, um programa educativo especial acompanhado por profissionais de Educação Especial e outros três alunos possuíam adaptações curriculares não significativas, mas ainda assim eram também acompanhados no decurso de várias disciplinas por profissionais de Educação Especial. De acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018, por adaptações curriculares significativas entende-se a substituição das aprendizagens previstas nos documentos orientadores como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), por outros objectivos a atingir que passam essencialmente pela promoção nestes alunos de competências ao nível da autonomia, desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal. No mesmo decreto, vemos que as adaptações curriculares não significativas embora não pressuponham alterações ao nível dos objetivos terminais e das competências definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins,

2017), compreendem a necessidade de adaptações nos objectivos e conteúdos de forma que estes alunos consigam alcançar o sucesso.

No que respeita ao absentismo escolar, tínhamos registo desde o ano anterior de dois casos particulares. O primeiro destes, associado à emigração da sua família, mas que por falta de comunicação manteve o aluno inscrito até ao final do 1º semestre quando recebemos a indicação de transferência e outro, mais preocupante, de uma aluna cujo absentismo estava associado a um estado psicológico grave.

Para além destes casos, considere ainda como particularmente relevantes os 6 alunos abrangidos por apoios da ASE, cinco destes no escalão e um no escalão B. A minha experiência pessoal nesse sentido e a visão que partilho sobre o direito à educação, levam-me a olhar também para estes alunos com especial atenção. Conforme demonstra um relatório da OCDE (2017) sobre a mobilidade social, as desigualdades na educação expressam-se à nascença e tendem a agravar-se ao longo do crescimento. A nível nacional, essa realidade encontra-se também devidamente evidenciada, como podemos perceber pelos relatórios Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2016) que afirmam a taxa de sucesso de alunos do 6º ano nos exames nacionais “mais do que duplica” (de 27% para 63%) quando comparados aqueles que se encontram no escalão mais alto de apoios da ASE, com os seus pares com melhores condições socioeconómicas.

Recolhi ainda informações junto da DT e do CT, bem como na ata do ano da ultima reunião do anterior, onde se encontrava o DT do ano lectivo anterior bem como outros professores que acompanhavam esta turma pelo segundo ano e pude perceber que existia uma consideração sobre o aproveitamento e comportamento geral da turma como satisfatórios, embora relatassem como uma característica da turma a passividade, fraca participação e desinteresse da maioria dos alunos.

Plano anual de Direção de Turma

O planeamento da intervenção na Direção de Turma assentou, tal como nas restantes áreas, no modelo de planeamento por etapas.

Contudo, sublinhar que a saída em dezembro da professora responsável pela DT por motivo de licença de maternidade, o consequente período de substituição, a atribuição com carácter temporário desta responsabilidade a outro professor da turma e a entrada em Fevereiro da professora em substituição, colocaram várias alterações ao processo inicialmente previsto e implicaram inclusive, o retrocesso à 1ª etapa nalgumas das

dimensões.

Na 1ª etapa, pretendi estabelecer uma relação próxima com a professora responsável, de modo a conhecer as dinâmicas inerentes a esta área, apoiar nas tarefas regulares, participar ao máximo em todos os momentos relativos à DT e ganhar a sua confiança para assumir mais responsabilidades no futuro. Em simultâneo, procurei analisar a turma, o CT e os EE, de forma a identificar os principais desafios e problemas em cada uma das três sub-áreas. Na 2ª etapa, face à identificação de duas situações na turma que requeriam uma resposta urgente estabelecemos e conduzimos uma estratégia de intervenção nesse sentido. Nesta etapa verificou-se a saída já mencionada da professora responsável e durante o período de transição, disponibilizei-me para ajudar o professor nomeado temporariamente e acabei por assumir boa parte das tarefas nesse processo. Após a substituição pela professora que efectivamente ficaria com essa responsabilidade e considerando a inexperiência e total desconhecimento da mesma sobre a área, acabei por ficar responsável por apoiar na intermediação entre o trabalho desenvolvido anteriormente, bem como, transmitir todos os conhecimentos relativos à função de DT, que tinha adquirido até então, bem como as informações e análise sobre as três sub-áreas de intervenção.

Por esse motivo, a 3ª etapa foi relativamente adiada, ainda que sobre os casos identificados anteriormente o trabalho tenha continuado a ser desenvolvido. Apesar disso, a nova professora responsável pela DT demonstrou interesse por dedicar-se a alguns dos problemas identificados e nesse sentido houve algumas alterações nas prioridades definidas, sobretudo no que diz respeito à relação com os EE e à necessidade de estreitar essa ligação. Nesta etapa, dediquei-me ainda à preparação da saída de campo.

Por último na 4ª etapa, destaco a realização da saída de campo, a participação activa na relação com os EE e apoio à preparação e execução do processo de conclusão do ano lectivo.

a) 1ª Etapa - Prognóstico

Objectivos Operacionais

Na 1ª etapa defini como objectivos: (a) o prognóstico em cada uma das três sub-áreas da DT (professores, encarregados de educação e alunos); (b) a construção de uma relação profissional de proximidade com a professora responsável pela DT; (c) o envolvimento, colaboração e demonstração de iniciativa em quaisquer tarefas neste âmbito.

Plano

Tendo como ponto de partida, a identificação de problemas nas sub-áreas da DT, procurei logo na primeira semana apresentar-me à Directora de Turma e estabelecer uma boa relação com a mesma. A partir daqui, comecei a acompanhá-la durante o seu horário para a DT e atendimento aos pais, de modo a conhecer as tarefas concretas desta área, demonstrar responsabilidade e conseguir a confiança da professora para que mais tarde pudesse assumir algumas tarefas específicas.

Para a análise da turma e dos EE, recorri a documentos de caracterização da turma e de cada aluno em particular presentes na plataforma Inovar, de forma a recolher desde o início o maior conhecimento possível sobre o contexto social dos alunos.

A ata da última reunião do ano anterior, foi outro elemento utilizado para recolha de informações sobre a turma. Nessa análise, foquei-me sobretudo em aspectos gerais como o aproveitamento e comportamento da turma e específicos como as medidas curriculares adoptadas, tendo em conta o grande número de alunos nesta situação.

Balanço

Para além da colaboração activa em áreas como a preparação do CT e a elaboração da ata, a presença constante nestes momentos semanais dedicados exclusivamente à DT, permitiram-me ainda acompanhar de perto o trabalho e aprofundar o conhecimento sobre diversas situações relativas às três áreas. Na actuação procurei ainda dar contributos que pudessem melhorar os processos, sobretudo ao nível da utilização dos recursos informáticos para otimizar o trabalho de todos, como por exemplo, auxiliar na disponibilização de diversos materiais em formato editável por todos os membros do CT.

No que respeita aos alunos, verifiquei que de um modo geral a turma vinha referenciada do ano anterior como uma turma pouco participativa e interessada. Como tal, procurei incentivar a professora responsável sobre a importância de se estimular a discussão de estratégias no CT. No entanto, apesar de registar com agrado a colocação desse assunto durante o CT, percebo agora que as motivações que conduziram à estratégia apontada de alteração da planta de sala de aula, foram sobretudo o cumprimento da resposta formal e não a real adequação dessa estratégia ao problema apresentado. Considero ainda que essa estratégia é relativamente limitada e por parte de alguns professores não chega a ser colocada em prática. Durante este ano apercebi-me também que é frequentemente utilizada como

justificação formal em ata.

Verifiquei ainda a existência de problemas concretos relacionados com alguns alunos, dos quais se destacou um caso de absentismo escolar com a aluna nº 20. Numa primeira fase, abordámos este problema procurando estabelecer contacto com o EE.

Ao nível dos EE, o principal problema evidenciado foi a falta de participação de vários EE. Esta dificuldade, colocou algumas barreiras à resolução de problemas de alguns educandos, como a falta de assiduidade ou as faltas disciplinares por comportamentos indevidos. Ainda assim, a utilização da plataforma Inovar+ permitiu-nos estabelecer uma comunicação célere das principais ocorrências.

No que respeita à análise de documentos disponibilizados na plataforma Inovar, pude ter acesso a diversas informações como o grau de escolaridade dos pais, a profissão, a existência ou não de computador e de internet em casa, entre outros aspectos que aparentemente poderão ser vistos como irrelevantes, mas na minha opinião contribuem para a compreensão do contexto do EE antes de uma reunião e do aluno.

Sobre os professores, verifiquei que embora a maioria identificasse problemas na turma, por parte daqueles que acompanhavam a turma desde o ano anterior predominava uma atitude de impotência, justificada pela ineficácia de todas as medidas mobilizadas e pela opinião de que muitos destes problemas teriam que ser resolvidos em casa. Neste sentido, embora compreenda o descontentamento da classe docente relativamente a alguns problemas que afectam a sua capacidade de intervenção, verifiquei que na verdade alguns daqueles problemas foram abordados de forma muito superficial e com pouco envolvimento e estudo de estratégias concretas para a sua resolução.

Ao nível do conselho de turma, pude perceber que a maioria também não se envolvia na procura de soluções para os problemas e que as medidas curriculares eram frequentemente atribuídas apenas para cumprimento burocrático dos regulamentos.

Importa também sublinhar, que a própria professora responsável pela DT reconhecia em conversa comigo que não gostava daquela responsabilidade e que a cumpria apenas por obrigação.

Reflectindo sobre estes problemas, penso que no futuro, ao deparar-me com uma realidade semelhante dentro de um CT, a estratégia pode passar por criar um ambiente de trabalho mais positivo e menos desmotivante desde o início que relembre e sensibilize os professores sobre os propósitos pedagógicos e formativos da nossa profissão. Esta reflexão parece-me corresponder ao que defendem Boavista e Sousa (2013), quando afirmam que os atributos relativos ao perfil psicológico são privilegiados na escolha de um “perfil

ambicionado para o DT”.

b) 2ª Etapa – Prioridades

Objectivos Operacionais

Na 2ª etapa defini como objectivos: (a) construir e executar uma estratégia de resposta a duas situações identificadas na turma (b) auxiliar o professor nomeado temporariamente para a função; (c) contribuir como intermediário entre o trabalho desenvolvido anteriormente e a nova DT.

Plano

Um dos aspectos mais significativos durante esta etapa, esteve relacionado com o caso de absentismo escolar da aluna nº 20. Neste sentido, a primeira decisão tinha sido a comunicação com os pais, mas face à gravidade do problema e à incapacidade reconhecida pelo EE de resolver a situação, entendemos que deveríamos remeter o assunto para a Direcção da escola, que posteriormente remeteu para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Verificámos também durante esta etapa um episódio particularmente grave de discriminação associada à orientação sexual do aluno nº 22, sobre o qual intervimos juntamente do colega que ofendeu, confirmando a situação e demonstrando que a eventual repetição do mesmo não seria tolerada e seria alvo de procedimento disciplinar, bem como dos EE de ambos.

Relativamente à saída da professora responsável e à nomeação temporária de um professor da turma para a função, apresentei a minha disponibilidade para auxiliar o professor e verifiquei com o mesmo que essa atribuição pressupunha uma carga horária extraordinária. Face à indisponibilidade horária do professor procurei acompanhar de forma mais próxima a turma e recorri sobretudo às aulas de EF e aos tempos extra-curriculares para perceber e identificar eventuais problemas a intervir.

Após este período, com a colocação de uma nova professora e a atribuição desta função, foi necessário transmitir todo o conhecimento relativo à turma, aos EE e ao trabalho desenvolvido até então, bem como, auxiliar a professora na aquisição de conhecimentos sobre a função, tendo em conta que não possuía experiência, como referi anteriormente.

Balanço

Sobre o caso de absentismo da aluna nº 20, apesar da intervenção a vários níveis, não foi possível resolver a situação pelo que o caso foi atribuído ao CPCJ

Relativamente à estratégia implementada sobre o episódio de discriminação dirigido ao aluno nº 22, verificámos não só a resolução daquele caso concreto, como uma melhoria significativa da integração deste aluno na turma e do relacionamento do mesmo com os colegas.

A saída da professora responsável marcou também significativamente esta etapa e a atribuição temporária a um professor com horário completo fez com que vários processos a que só o professor responsável tinha acesso através da Plataforma Inovar tenham ficado por tratar durante longos períodos. Por outro lado, ao nível da turma verificou-se um período significativo de tempo sem professores a duas disciplinas e esse elevado número de horas na escola parece ter influenciado as dinâmicas sociais e os comportamentos da turma. Nesse sentido, destaco como muito positivo o já referido aumento significativo do tempo dispendido pela maioria dos alunos em actividades físicas nos espaços da escola. No entanto, vários professores reflectiram nas reuniões de avaliação do final do 1º semestre que, contrariamente à passividade demonstrada durante o ano anterior e no início do ano, nessa altura o comportamento da turma em sala de aula parece ter sofrido alterações de forma negativa.

A entrada da nova professora, representou para o meu desenvolvimento nesta área ser um contributo muito positivo, tendo em conta que o professor responsável e o CT confiou-me a responsabilidade de transmitir toda a informação anterior, bem como contribuir para a formação da professora nesta área, devido à sua inexperiência. Pessoalmente, entendo esse voto de confiança como um reflexo do profissionalismo com que encarei esta área e o reconhecimento de que possuía condições para conduzir esta função. Ao mesmo tempo, a necessidade de explicar e repetir todo o processo aprendido durante os primeiros meses, contribuiu significativa para a consolidação de competências e para o aumento da experiência nesta área.

c) 3ª Etapa – Progresso

Objectivos Operacionais

Na 3ª etapa defini como objectivos: (a) responder a problemas identificados ao nível

da relação com os EE; (b) preparação da saída de campo; (c) manter o acompanhamento sobre as situações prioritárias identificadas até ao momento; (d) identificação de uma nova situação prioritária.

Plano

A construção de uma relação de proximidade e confiança com a turma e com outros professores, permitiu detetar problemas como o caso da aluna nº 12, que revelava transtornos psicológicos e comportamentos que colocavam em risco a sua integridade física. Comuniquei imediatamente à DT e solicitei que ativasse os mecanismos de resposta necessários como o apoio pelo Gabinete de Psicologia.

Durante o processo de transmissão de informações sobre o trabalho anterior e a identificação de problemas, a professora que agora assumia a responsabilidade da DT demonstrou-se muito interessada em resolver o problema ao nível da relação com os EE e definimos essa nova prioridade na nossa intervenção. Nesse sentido, a estratégia assentou sobretudo no maior retorno de informação aos pais e com maior regularidade através da plataforma Inovar e a sensibilização frequente aos pais sobre a possibilidade de utilização dos horários de atendimento.

Relativamente ao caso de absentismo escolar da aluna nº 20, procurámos receber informação dos organismos que estavam a acompanhar esta aluna, bem como reunir com o EE. Neste âmbito, descobrimos ainda durante esta etapa que no processo do ano anterior da aluna constava um relatório que dava conta de uma perturbação do espectro do autismo, contudo esta informação tinha ficado arquivada e não estava a ser considerada pela escola. Alertámos para esta situação e anexámos essa informação ao processo actual de forma que a aluna possa ter o acompanhamento previsto nestas situações quando regressar à escola.

Ao nível da saída de campo, durante esta fase, enquanto NE dedicámo-nos à organização e preparação da mesma, como abordo de forma mais aprofundada no sub-capítulo destinado a este tema.

Balanço

Ao nível da alteração na abordagem junto dos EE, revelou-se muito positiva, pelo aumento significativo do número de reuniões dentro e fora do horário de atendimento e como os próprios reconheceram em reunião com os EE. No entanto, reconheço que aqui não participei como gostaria, sobretudo porque a professora responsável considerava que os pais

poderiam sentir-se mais à vontade em falar com apenas um professor.

Sobre a situação da aluna nº 20 e a descoberta durante esta etapa de que tinha sido diagnosticada no ano anterior com perturbações de desenvolvimento, creio que essa situação reforça a responsabilidade e o impacto que uma má intervenção nesta área pode representar no futuro dos alunos. Neste caso concreto, os problemas desta aluna eram reportados apenas pelo quadro de depressão grave e este diagnóstico podia ter levado a accionar outros meios mais cedo como a intervenção de profissionais de educação especial.

Relativamente à preparação da Saída de Campo, por orientação do OE priorizámos a mobilização de professores dentro do DEF, com base no argumento que se o maior foco era a Educação Física, então devíamos considerar os professores da área. No entanto, creio que termos adoptado este caminho não foi o mais benéfico, tendo em conta que a saída de campo tem por base a multidisciplinariedade e como tal, devem participar professores de várias áreas disciplinares. Sobre este aspecto, destaco ainda o descontentamento face à falta de compromisso de vários professores sobre as tarefas assumidas. De entre os seis professores que tinham aceitado contribuir para a realização desta saída de campo, apenas três estiveram efectivamente presentes no dia e alguns dos professores em falta, avisaram com uma antecedência muito reduzida que não permitia resolver o problema. Este caso, parece-me particularmente grave porque pode condicionar a realização de um evento por falta de rigor e compromisso profissional.

d) 4ª Etapa – Produto

Objectivos Operacionais

Na 4ª etapa, defini como objectivos: (a) realizar a saída de campo; (b) manter o acompanhamento sobre as situações prioritárias identificadas até ao momento; (c) auxiliar na preparação e conduzir a última reunião; (d) participar activamente na área de relação com os EE.

Plano

O caso do aluno nº 22 referido nas etapas anteriores, revelou-se bastante complexo e detetámos problemas familiares graves (associados a violência doméstica) que conduziram

à possibilidade de transferência do aluno após a interrupção lectiva da Páscoa, para uma escola no distrito do Porto, passando a habitar com os avós. A nossa actuação, foi orientada pela consideração de que é importante garantir um ambiente familiar seguro para o aluno, mas demonstrámos a também nossa preocupação sobre as implicações negativas que a transferência deste aluno naquela fase do ano poderia representar para o próprio.

No que respeita à participação activa na sub-área da relação com os EE, procurei junto da professora responsável pela DT a sua autorização para participar nas reuniões com os encarregados de educação, justificando pela importância de compreender a dinâmica dessas reuniões e da relação directa com os familiares e perceber ainda a aplicação prática das estratégias que definíamos em parceria sobre a comunicação com os pais e as prioridades a destacar nesse momento, orientadas pelo objectivo de contribuir para a maior participação dos EE no processo educativo dos seus educandos.

Ao nível da preparação da última reunião, mais uma vez, ajudei em todo o processo organizativo e procurei autorização da professora responsável para conduzir a reunião. No entanto, devido á recente entrada e a algumas dificuldades de integração que esta professora teve junto de vários professores do CT, demonstrou que gostaria de conduzir essa última reunião, embora reconhecesse a minha capacidade para fazê-lo. Nesse sentido, durante a reunião assumi a responsabilidade de secretário e nalguns momentos, como a leitura da pauta para os restantes professores.

Balanço

Após reuniões com EE e resposta a alguns procedimentos institucionais, como o pedido de relatório por parte do CPCJ à escola sobre o aluno nº 22, concluiu-se que o aluno ficaria até ao final do ano lectivo, procedendo-se à transferência de escola posteriormente. Nesse sentido, procurei acompanhar de perto esse aluno de forma a detectar precocemente eventuais problemas. Esse acompanhamento foi facilitado pela relação que tinha com ele e pela forma aberta com que falávamos sobre os problemas.

A autorização da DT para que integrasse as reuniões com os EE, foi também uma experiência gratificante. Tive uma participação activa e frequentemente as questões eram-me colocadas directamente porque possuía maior conhecimento sobre a realidade concreta de cada aluno na escola ao longo do ano.

Saída de Campo

O projecto de saída de campo representa uma produção conjunta do núcleo de estágio. A saída ocorreu no dia 17 de Maio e teve como local a Praia da Ponta dos Corvos.

Com esta atividade pretendíamos proporcionar aos alunos das duas turmas, uma experiência multidisciplinar desafiante fora do espaço escolar. As áreas de incidência deste projecto foram as atividades físicas e desportivas, com especial destaque para as atividades náuticas e as AEN, a inclusão, a sustentabilidade e a alimentação saudável.

Ao nível das atividades náuticas, os alunos realizaram canoagem. Para consegui-lo sem custos, contactámos o professor Luís Preto e através desta cooperação e do apoio da Câmara Municipal do Seixal, conseguimos os equipamentos necessários. Além disso, estiveram ainda presentes dois técnicos superiores de desporto por parte da câmara, que também contribuíram para a realização da actividade. Apesar da disponibilidade e da importância que estes três elementos representaram para a realização e para a segurança da iniciativa, a experiência e didática da canoagem foi conduzida pelo NE, de forma a vivenciarmos também essa responsabilidade.

Durante a organização desta iniciativa, o professor Luís Preto solicitou-nos se seria possível integrarmos nas actividades durante o período da manhã uma das suas turmas da Escola Secundária João de Barros e ainda questionou se estaríamos interessados em realizar escalada no início desse dia. Respondemos afirmativamente a ambas, tendo em conta a enorme disponibilidade deste professor e a possibilidade de organizarmos e realizarmos as actividades sem quaisquer constrangimentos pelo aumento do número de alunos. Além disso, com a possibilidade de realização de escalada, os alunos beneficiariam de mais uma experiência na matéria de AEN que considerámos muito interessante, tendo em conta que a EBVR não possui equipamentos para abordarmos esta matéria.

Devido à dimensão do grupo (46 alunos) e à impossibilidade de realização simultânea das atividades, porque apenas dispúnhamos de seis kayaks duplos, decidimos criar quatro grupos de 11 a 12 elementos e quatro estações com diferentes actividades.

Nas actividades de praia, organizámos seis estações onde realizariam diferentes matérias, sendo elas: o tiro com arco, os jogos tradicionais, o voleibol sentado, o frisbee, a orientação e o lançamento do disco integrado na matéria de atletismo. Para a realização das mesmas e após recolha de informação junto do professor Luís Preto, que possui larga experiência na organização de iniciativas deste género, optámos por priorizar a autonomia

dos alunos nas tarefas e nesse sentido, construirmos as atividades de forma que eles pudessem realizá-las com o mínimo de instruções possíveis e numa dinâmica de descoberta guiada. Como tal, elaborámos pequenos cartões, que colocámos em local visível junto a cada estação e onde encontravam as informações essenciais sobre as actividades a realizar, como os objectivos, as principais regras e em alguns casos ainda curiosidades sobre a matéria.

Na estação de tiro com arco, tínhamos uma área de tiro, o alvo e uma área de segurança, de forma a salvaguardar que os restantes participantes não estavam próximos da área de tiro. Pelo maior risco de acidente nesta atividade, instalámo-la numa zona periférica, onde não havia grande probabilidade de passarem outros alunos, mas de visibilidade e alcance fácil para os professores, sendo que um destes dedicaria mais atenção a esta estação.

A estação de jogos tradicionais, destinava-se ao jogo da petanca e tinha uma área delimitada de jogo, com uma dimensão próxima à regulamentar e uma zona específica para o jogador lançar a bola. Aqui jogariam na modalidade por equipas de 3 elementos, com 6 bolas de cada cor por equipa. O objectivo era conseguir colocar o máximo número de bolas junto à bola alvo e evitar bolas da equipa adversária mais próximas.

Na estação de voleibol de praia, os alunos teriam uma experiência de desporto adaptado, através do voleibol sentado. Organizámos esta actividade com o âmbito de permitir o contacto com os desportos adaptados e sensibilizar para o tema da inclusão, porque acreditamos que mesmo em grupos onde não existem alunos com limitações funcionais, a experiência sobre o desporto adaptado pode contribuir para sentir algumas dificuldades vividas por pessoas com alguma incapacidade física ou motora e reflectir sobre a inclusão dos mesmos na sociedade.

Na estação de frisbee, os alunos tinham um campo delimitado para o jogo de frisbee 3x3. No entanto, se o grupo considerasse mais adequado, poderiam realizar apenas o exercício em formato 1+1.

Na estação de orientação, os alunos realizariam a actividade de acordo com um método designado por “oricones”. Assim, com 81 cones distribuídos num quadrado, à distância de um metro entre cada e com base nos percursos assinalados em cartões de orientação, os alunos organizavam-se a pares, onde um executava e outro, fora da área de cones dava as instruções através dos pontos cardeais norte, sul, este e oeste e do número de

cones a avançar no respectivo sentido.

Por último e no outro extremo do recinto, encontrava-se a estação de atletismo destinada ao lançamento do disco. Considerando que possuíamos na escola materiais didáticos para essa abordagem (discos de borracha para introdução, da FPA), mas esta exige muito espaço disponível caso o aluno tenha capacidade para lançar o engenho a vários metros, pensámos que a praia seria o local ideal para experimentarem esta actividade sem constrangimentos. A opção pela colocação na periferia, está mais uma vez relacionada com o risco do lançamento e como tal o sector de lançamentos estava delimitado e orientado para uma grande área livre. Nesta estação, estava também delimitada a área de segurança onde deveriam permanecer os restantes elementos do grupo enquanto um destes lançava.

O projecto contemplava ainda o tema da alimentação saudável, que consistiu na solicitação expressa nas autorizações enviadas aos EE e na sensibilização em aula de EF, para que optassem por almoços e lanches saudáveis. Não pretendíamos ser restritivos neste sentido, mas apelar a que evitassem alimentos com elevada quantidade de gorduras ou açúcares, pelos impactos que podem ter na saúde. Relativamente ao tema da sustentabilidade, o projecto pressupunha um momento em grupo destinado à recolha de lixo na praia, de forma a consciencializar sobre este problema. Por último, a multidisciplinidade seria trabalhada através de pequenos desafios construídos pelos professores das diversas disciplinas, que seriam resolvidos pelos grupos em momentos específicos do dia. Por exemplo, após alcançarem o ponto referido na carta de oricones, receberiam um cartão com um desafio de matemática que terão que resolver coletivamente, para poderem progredir para a estação seguinte.

O contributo do OE, foi importante nesta área, na medida em que nos facilitou o contacto com a transportadora e também foi através dele que entrámos em contacto com o professor Luís Preto, porque até determinada altura, considerámos realizar a saída de campo noutra local.

No que concerne à realização da iniciativa, importa assinalar que decorreu conforme previsto em todas as áreas e a participação e comportamento dos mesmos foi bastante positivo. As excepções foram a recolha de lixo que acabou por ter um impacto muito menor do que pretendíamos porque a praia encontrava-se relativamente limpa, e a multidisciplinidade na medida em que apenas um professor contribuiu com desafios específicos na área disciplinar que leccionava. De um modo geral o feedback foi muito

positivo e consideramos que cumprimos com sucesso os nossos objectivos centrais que passavam por oferecer aos alunos um dia de actividades rico em experiências diferentes das que têm habitualmente na escola.

Relativamente à participação dos professores, importa assinalar que entre os 6 mobilizados que assumiram o compromisso de colaborar nesta iniciativa, três não estiveram presentes e por esse motivo, demonstrou-se ainda mais importante a presença de professores externos à EBVR e dos técnicos superiores de desporto-

Conclusão da área da Direcção de Turma

Na DT, tive a oportunidade de intervir activamente nas três sub-áreas. No que respeita aos alunos, acompanhei o processo deles do início ao fim do ano, identifiquei alguns casos problemáticos e participei no desenvolvimento de estratégias de resolução. Nesse âmbito procurei interligar ao máximo com a sub-área da relação com os EE. Considero que a intervenção integrada de todas as sub-áreas é fundamental para o sucesso.

Os principais benefícios desta intervenção para os alunos, passaram sobretudo pela dimensão relacional e a proximidade, que permitiu identificar algumas situações e conduzir várias ocorrências com um clima positivo e sem o distanciamento que alguns alunos afirmavam sentir em relação a outros professores.

Relativamente ao contacto com os EE, gostaria de ter tido mais tempo de contacto directo, porque me pareceu que a definição desta área como uma prioridade nesta turma, pode estar relacionada com a melhoria da participação dos EE no processo educativo.

Mantenho a ideia de que o elevado número de alunos com NEE nesta turma, excedia demasiado o recomendável e impossibilitava um acompanhamento de qualidade sobre cada um deles. Neste campo, foi positivo também o trabalho junto de profissionais de Educação Especial, porque mostrou-me algumas dinâmicas específicas na escola que por vezes passam despercebidas.

A área dos professores e do CT, foi talvez aquela que registo como o maior desafio ao longo do ano. Ainda que comigo, não tenham demonstrado essas atitudes, reconheço que não esperava encontrar entre professores e colegas de profissão dinâmicas tão negativas e pouco construtivas. Julgo que isso também reflecte o desanimo e desmotivação profissional de muitos professores, que resultam da desvalorização profissional a vários níveis. Nesse sentido, reforço a convicção sobre a referência de Boavista e Sousa (2013) acerca da

importância do perfil psicológico do professor para o exercício desta função.

A nível pessoal, a alteração do professor responsável, embora tenha colocado alterações ao planeamento representou um cenário muito favorável, para o meu desenvolvimento pelos motivos que apresentei ao longo do capítulo. Esta área representou ainda um forte contributo para a melhor compreensão das dinâmicas dentro da escola, a vários níveis.

Cooperação na área da Direcção de Turma

Nesta área, a cooperação directa entre o NE verificou-se essencialmente ao nível da saída de campo. Esse projecto é o resultado de muitas horas de trabalho cooperativo, de partilha de ideias e de reflexão conjunta e saímos ambos imensamente felizes pela satisfação e dia inesquecível que proporcionámos aos alunos. Esse era o nosso principal objectivo e sabemos-lo cumprido pelo feedback devolvido pelos próprios.

A este nível procurei ainda participar em actividades organizadas pela DT do meu colega, como a assembleia de turma que este coordenou junto dos seus alunos.

Relativamente à cooperação, importa ainda referir que para a concretização da saída de campo com sucesso, revelou-se fundamental o contributo do professor Luís Preto, da Escola São João de Barros em Corroios, que nos facultou o material para a canoagem e ainda proporcionou a possibilidade de realizarmos escalada nas instalações da escola onde leciona.

Não menos importante, foram os contributos de vários professores para a minha formação nesta área que desconhecia e em especial da coordenadora de directores de turma de 3º ciclo, à qual recorri frequentemente em busca de esclarecimentos e que sempre se demonstrou disponível para ajudar.

3. Desporto Escolar

A terceira área de intervenção do professor estagiário, designa-se por DE, conforme estabelecido no protocolo do EP.

Como determina o artigo 79.º da Constituição da República Portuguesa, “todos têm direito à cultura física e ao desporto”. Na segunda alínea do mesmo artigo, assinala ainda a incumbência do Estado, por via da colaboração com as escolas e outras entidades

desportivas, de “promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e do desporto, bem como prevenir a violência no desporto”.

Na mesma linha ideológica, assente nos princípios da universalidade, da não discriminação e do desenvolvimento integral do indivíduo, observamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro que estabelece o enquadramento legal do DE no sistema de ensino, definido como o “conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo” de carácter extra-curricular e optativo.

Numa análise comparada da organização do DE, com base em três modelos mencionados por Hardman (2007): modelo não formal, modelo escolar e modelo desportivo cívil – verificamos que a nível nacional o modelo escolar assume maior preponderância, tendo em conta a realização das actividades por professores de EF e a coordenação e financiamento sob a tutela do Estado. Contudo, considero que estão também presentes várias marcas do modelo desportivo cívil, como a colaboração com clubes, federações (em alguns casos, verifica-se até a formação de clubes desportivos com participação federada a partir de grupos-equipas de DE) ou a utilização de espaços desportivos.

No AEDS, observamos que o DE é uma área reconhecida e devidamente enquadrada na dinâmica da instituição. Em documentos de referência como o RI, vemos expressa a integração do DE numa estratégia de “promoção do sucesso educativo, da inclusão, do combate ao abandono escolar, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”. A este propósito, destaco ainda a vasta oferta desportiva do agrupamento (Anexo I), que reflecte diversas preocupações do DEF como o ecletismo, a inclusão, o equilíbrio da oferta consoante o género e vários grupos equipa mistos.

Durante o presente ano lectivo, a oferta disponibilizada pela EBVR, considerava os núcleos de: Boccia, Escola Activa, Golfe, Padel e Voleibol.

Além disso, o DEF apresenta um plano anual de actividades de DE de modo a garantir ao longo do ano um calendário de eventos desportivos de cariz esporádico, que compreende eventos conhecidos neste âmbito, como o Corta-Mato Escolar ou Mega Sprinter, bem como, diversos torneios inter-turmas e ainda um conjunto de actividades destinadas a toda a comunidade escolar como as caminhadas sazonais (a Caminhada de Outono, a Caminhada de Inverno, e a Caminhada da Primavera).

Justificação da escolha

No âmbito do DE assumi o grupo equipa de Golfe. Neste caso, não se pode dizer que tenha resultado de uma escolha, uma vez que foram disponibilizadas as opções de Padel e Golfe e devido a ter iniciado o estágio noutra escola, como referi anteriormente, aquando da transição para a EBVR, o meu colega de estágio tinha optado por assumir o grupo equipa de Padel.

Face à minha inexperiência e desconhecimento sobre o golfe e com base na percepção durante as primeiras semanas de estágio de um número significativo de interessados pela matéria de atletismo nas diversas turmas que acompanhava, apresentei ao OE uma proposta escrita com vista à abertura de um núcleo de atletismo na EBVR, destacando vários aspectos positivos como a qualidade dos recursos espaciais e materiais da escola, a proximidade de instalações desportivas especializadas, a representação da mesma a nível local, a minha experiência anterior na modalidade, entre outras.

Contudo, a proposta não foi aceite, tendo em conta que a abertura de um novo núcleo implicaria a responsabilização de um professor da escola pelo mesmo e a necessidade de horário disponível para tal.

Horários e gestão de espaços

Segundo o RI, as atividades de DE devem reflectir e dar resposta aos interesses e motivações dos alunos. Nesse sentido, pode considerar-se que o princípio que regula a definição dos horários de treinos do DE seja os horários dos próprios alunos.

Na EBVR, praticamente todos os horários de treino disponibilizados nos cinco núcleos estão compreendidos no período de almoço e organizados como as aulas de EF, num bloco de 90 minutos e num bloco de 45 minutos. Sobre este ponto, vemos que salvo excepções pontuais, os alunos não participam em mais do que um treino por semana, por incompatibilidade horária, o que compromete desde logo o princípio de treino da continuidade.¹

Nesse sentido, considero que seria benéfico aproximar os horários de treinos do DE da realidade verificada no desporto civil, onde a maioria dos treinos ocorre num período de final da tarde. Ainda assim, partindo de alguns testemunhos recolhidos ao longo do ano, compreendo que esta ambição possa ser difícil de efectivar, tendo em conta que a maioria

¹ Proença, J. (2019) Metodologia do Treino em Educação Física e Desporto Escolar (apontamentos). Disciplina do Mestrado em Ensino da Educação Física. Lisboa. Universidade Lusófona.

dos professores demonstrava interesse em terminar o seu horário de trabalho o mais cedo possível. O que na verdade, remete novamente à questão se os horários do DE são definidos em função dos interesses dos alunos ou dos professores.

Relativamente ao Golfe, os horários de treino definidos inicialmente apontavam para dois treinos à quarta-feira entre 12h20 e as 13h05 e seguidamente entre as 13h40 e as 14h25, e um treino à sexta-feira entre as 12h20 e as 13h05.

Ao nível de espaços, geralmente tínhamos o pavilhão disponível, local que pela sua dimensão oferece melhores condições para o treino desta modalidade. Contudo, em alguns momentos, no primeiro treino à quarta-feira o pavilhão encontrava-se ocupado para aulas de EF, pelo que tínhamos como espaço alternativo o ginásio. A este respeito pode acrescentar-se que pelas características da modalidade, a prática de golfe em contexto escolar fica facilitada se realizada em espaços indoor, limitados por paredes, evitando assim a perda de materiais e eventuais acidentes que possam resultar da projecção de uma bola para fora do recinto.

Plano Anual

À semelhança das restantes áreas o planeamento do DE, compreendeu quatro etapas: prognóstico, prioridades, progresso e produto (Apêndices XVIII, XIX, XX, XXI).

Apesar de termos iniciado os trabalhos nesta área no início do ano lectivo, os treinos começaram apenas no início de Novembro, devido à falta de alunos inscritos. Durante a 1ª etapa, o professor responsável assumiu maior preponderância na condução dos treinos devido à minha inexperiência e falta de referências sobre a modalidade. Ainda assim, procurei desde logo desenvolver os meus conhecimentos e competências sobre a modalidade para que em breve pudesse assumir maiores responsabilidades no processo de treino.

Nesta etapa, tendo em conta que os alunos inscritos não possuíam experiência anterior na modalidade, o elemento central foi a segurança e a implementação de rotinas e normas de treino. Ao nível dos skills, o professor começou por ensinar a pega, a posição base, a postura e a colocação de bola, e entre as técnicas específicas do golfe enfatizou o *swing*.

Dentro dos três treinos possíveis, verificou-se uma grande afluência na segunda hora de treino à quarta-feira, com cerca de quinze alunos por treino, uma afluência reduzida na primeira hora no mesmo dia, com apenas três alunos e a ausência de alunos no treino da

sexta-feira. Nesse sentido, verificámos que seria benéfico alterar o horário do treino à sexta e divulgámos um novo horário à quarta-feira. Contudo, também este se verificou incompatível. Procurei ainda em vários momentos sensibilizar para a importância da alteração do horário, disponibilizando-me para assumir quaisquer outros horários que não convergissem com o meu horário de lecionação, mas uma vez que a alteração dependia também do horário do professor responsável, acabou por não ser possível resolver de outra forma. Importa destacar que este aspecto condicionou significativamente o número de treinos.

a) 1ª Etapa – Prognóstico

Objectivos operacionais

Nesta etapa, defini os seguintes objectivos: (a) captar alunos para o núcleo; (b) realizar o inventário de recursos materiais disponíveis; (c) introduzir os alunos à modalidade; (d) implementar rotinas e normas, de forma a salvaguardar a segurança; (e) contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, sobre a forma de feedback; (f) aprofundar o conhecimento pedagógico e didático sobre a matéria.

Plano

A captação de alunos para o núcleo de DE revelou-se o principal desafio desta etapa. Neste âmbito, a nossa estratégia assentou sobre três vias: a afixação de cartazes no espaço da escola (anexo I), a divulgação através da página dirigida aos EE e a o desafio durante as aulas de EF a que viessem experimentar os treinos da modalidade. Entre estas creio que a divulgação nas aulas de EF, acabou por demonstrar melhores resultados, visto que 14 dos 17 alunos deste grupo-equipa, eram alunos das nossas turmas de EF.

Antes do início dos treinos, procedi à inventariação dos recursos de que a escola dispunha para esta modalidade, de forma a planificar as situações de aprendizagem.

Relativamente aos objectivos pessoais definidos de aprofundamento do conhecimento sobre a modalidade, procurei identificar os princípios fundamentais para iniciar a prática de golfe, tais como o respeito pelas normas de segurança, o conhecimento dos materiais e equipamentos da modalidade, a postura e pegadas e algumas situações de aprendizagem para novos praticantes (PGA Portugal, 2017).

No que respeita à introdução da modalidade, os treinos durante esta etapa ficaram

marcados por um grande ênfase na segurança. Para tal, ao nível da gestão dos espaços considerámos as preocupações referidas no manual da PGA Portugal (2017), de orientação ao golfe nas escolas, que indicavam a colocação das estações a um mínimo de 2 metros entre elas e o estabelecimento de zonas de segurança, onde deviam permanecer os colegas que não estavam a executar o exercício. Tendo em conta este grupo-equipa era essencialmente composto por alunos do 2º ciclo e analisando as características comportamentais dos mesmos, geralmente optámos por um distanciamento superior ao referido.

Procurei ainda inventariar os recursos de que a escola dispunha para esta modalidade, de forma a planificar as situações de aprendizagem.

Durante os treinos nesta fase, trabalhei essencialmente a componente do feedback assente na avaliação formativa dos objectivos e aspectos centrais destacados pelo professor responsável durante a instrução. Ou seja, coadjuvei a acção do professor, averiguando o processo pós instrução e multiplicando o feedback. Para tal, privilegiei sobretudo o método de questionamento e o feedback positivo de forma a promover uma cultura de reflexão sobre as aprendizagens (Hattie e Timperley, 2007) e a incentivar a autocritica e autoregulação dos alunos.

Balanço

O recrutamento de alunos para este grupo equipa de DE, apesar de moroso, tendo atrasado o início dos treinos, revelou-se positivo uma vez que conseguimos aumentar o número de alunos relativamente aos anos anteriores. No entanto, verificou-se que a maioria dos alunos apenas podia treinar numa das três aulas por semana previstas para a modalidade. Nesse sentido, tínhamos cerca de 14 a 15 alunos na segunda hora à quarta-feira, três alunos na primeira hora à quarta-feira e nenhum aluno com disponibilidade no horário atribuído ao Golfe na terça-feira.

Relativamente à identificação do nível dos alunos, verificámos que todos eles estavam numa fase de introdução à modalidade e no que respeita à identificação do nível competitivo no DE, todos correspondiam ao nível 1.

Outro ponto, sobre o qual partilhei várias vezes a minha perspectiva de forma construtiva, prendia-se com a inadequação dos materiais para praticantes desta idade. Os ferros, de que a escola dispunha adequavam-se à estatura de alunos do 3º ciclo, mas pareceram-me desadequados e excessivamente grandes para os alunos do nosso grupo.

Um aspecto que considero muito positivo nesta experiência foi a possibilidade de

trabalho junto de alunos de 2º ciclo, significativamente mais novos que os alunos que acompanhei na área da lecionação.

Os objectivos definidos a nível pessoal e o modo como intervim durante esta etapa, permitiram-me desenvolver um conjunto de competências pedagógicas e didáticas sobre o nível introdutório da modalidade, bem como, estabelecer uma relação próxima com todos os alunos e contribuíram significativamente para que na segunda etapa pudesse assumir os treinos deste grupo-equipa com autonomia e com a confiança do professor responsável.

b) 2ª Etapa – Prioridades

Objectivos Operacionais

Nesta etapa, defini os seguintes objectivos: (a) consolidação das competências iniciais; (b) a identificação dos alunos com maiores dificuldades; (c) motivação dos alunos; (d) desenvolvimento de valores sociais;

Planeamento

Relativamente à consolidação de competências iniciais, mantive o foco sobre cinco aspectos fundamentais: a) segurança; b) pega; c) postura; d) alinhamento; d) colocação da bola.

Para o cumprimento dos objectivos relativos à segurança e ao respeito das regras e normas estabelecidas, recorri sobretudo à repetição em todos os momentos iniciais de cada aula da demonstração e explicação. Contudo, durante esses momentos, fomentei sob a forma de feedback interrogativo, que fossem os próprios a explicar cada procedimento antes de demonstrá-lo (“E agora, o que é que devo fazer?”, “Antes de bater a bola, que preocupação devo ter, para garantir que não vou magoar ninguém?”). Durante as aulas, enfatizava ainda várias vezes cada um desses pontos sobre a forma de feedback específico ou de novas demonstrações (Lopes & Silva, 2010).

Outra estratégia passou pela responsabilização de alguns elementos com menores dificuldades pela introdução aos novos alunos dos procedimentos e preocupações iniciais.

Ao nível da prática e face às restrições colocadas na época sobre as competições do DE, devido ao contexto pandémico, procurámos implementar em alguns treinos momentos competitivos de forma a estimular a motivação para as aprendizagens e aproximá-los de um cenário mais formal de prática.

Balanço

Ao nível dos recursos materiais o problema identificado na etapa anterior foi colmatado durante esta etapa com a aquisição de um novo kit de ferros ajustados às idades dos nossos alunos.

A escola adquiriu ainda novos tapetes e *tees*. Creio que dei um contributo relevante nesta área, através da identificação das necessidades, sensibilização frequente sobre esse tema e mesmo pela disponibilidade para colaborar no processo de aquisição de materiais.

Sobre a distribuição horária deste núcleo, manteve-se o problema da falta de alunos numa das horas atribuídas ao Golfe.

Relativamente ao primeiro objectivo nesta etapa, considero que a estratégia permitiu a consolidação das regras de segurança e das normas estabelecidas. Geralmente, respondiam acertadamente às questões e em situações de prática quando pedia que identificasse a regra ou procedimento que não estava a considerar, a maioria dos alunos reconhecia autonomamente o problema e corrigia.

Na minha opinião, a idade dos participantes representou um grande desafio uma vez que a modalidade exige um grande número de procedimentos iniciais e bastante concentração e nestas idades ainda procuram frequentemente brincar com os colegas ou até mesmo sozinhos em vários momentos.

Relativamente à diferenciação no ensino, identifiquei dois elementos com maiores dificuldades e procurei trabalhar com estes os procedimentos iniciais durante mais tempo e com maior número de feedbacks.

Ao nível da técnica, as principais dificuldades verificadas estavam relacionadas com a pega e com o auto-controle necessário, sobretudo em pancadas mais curtas.

c) 3ª Etapa – Progresso

Objectivos operacionais

Nesta etapa, defini os seguintes objectivos: (a) introduzir o desporto formal; (b) trabalhar de modo enquadrado com a tipologia da competição; (c) introduzir uma abordagem ecológica.

Plano

Com o levantamento das restrições anteriormente referidas, tornou-se possível agendar encontros e nesse sentido procurámos junto das escolas da região com grupos equipa de Golfe, construir um calendário de encontros regionais. Da reunião entre professores do DE, resultou a marcação de quatro encontros sendo que, na EBVR apenas participaríamos em três destes porque um dos encontros destinava-se a alunos de nível 2 ou 3.

Nesse sentido, enfatizámos durante os treinos a preparação específica para cada tipo de encontro. No primeiro encontro, os alunos competiriam em dois tipos de pancada (o putt e o swing) e como até aquela fase tínhamos trabalhado bastante o *swing*, privilegiámos nos treinos seguintes o *putt*, mas mantendo sempre algum tempo de prática para o treino do *swing*.

Relativamente à competição, foi também necessário introduzir um conjunto de conhecimentos e normas para adequar o comportamento e atitude dos alunos, bem como, o vestuário, às regras estabelecidas num campo de golfe.

Ao nível da segurança manteve um grande foco e um elevado número de feedback interrogativo, uma vez que alguns alunos ainda não tinham devidamente consolidada alguns procedimentos e normas. Segundo Lopes e Silva (2010), o professor deve procurar substituir a tendência de identificar tudo o que viu, por perguntas como “porque decidiste fazê-lo desta maneira?”.

Partindo da bibliografia consultada desde o início do ano sobre a matéria, pareceu-me importante alterar alguns aspectos na metodologia do treino praticada até esta etapa. O primeiro destes, estava relacionado com uma alteração ao nível da gestão da aula. Apesar de manter uma organização por estações, diminuí significativamente o tempo consecutivo na mesma estação, orientando as transições entre exercícios pelo número de repetições e não pelo tempo na estação. O objectivo desta alteração foi implementar a variabilidade funcional no processo de treino de forma a promover a retenção, o maior envolvimento cognitivo dos alunos na prática e o transfer entre batimentos com o alvo a diferentes distâncias e alturas (Barreiros, 2006).

A segunda alteração, tem que ver com a metodologia de aprendizagem de skills, designada “do green para o tee”. A introdução dos alunos na modalidade, teve como técnica de partida o swing. No entanto, de acordo com orientações metodológicas divulgadas pela Federação Portuguesa de Golfe, a proposta é que se desenvolvam os skills partindo do mais simples para o mais complexo, ou seja, do putting para o swing (FPG, 2015).

Nesta etapa, o trabalho em aula foi ainda desenvolvido tendo em conta a diferenciação e os objectivos individuais por aluno à luz das competências definidas nos PNEF. Introduzimos também momentos de competição em várias aulas, de forma a preparar para a competição formal, bem como, promover o desenvolvimento de competências sociais como a auto-estima, o auto-conhecimento e a regulação emocional (Eime, 2013). Segundo Eime, importa ainda destacar que a competição pode estar também associada ao aumento de interacções negativas nas relações entre pares e como tal, procurámos identificar desde o início que esse tipo de comportamentos e relações não seria tolerado nos treinos do DE.

Balanço

Nesta etapa, o conhecimento que construí e iniciativa permitiu-me assumir na integra vários treinos, mantendo sempre um estreito contacto com o professor responsável.

O estudo de situações de aprendizagem para as diferentes pancadas através da observação de vídeos e a adaptação dos exercícios analisados aos recursos que possuíamos na EBVR, demonstrou-se adequado, tendo em conta que todas as situações de aprendizagem apresentadas e propostas de organização das aulas foram aprovadas.

A participação em encontros de DE, revelou-se também bastante positiva, quer pela motivação demonstrada durante o encontro, quer pelo impacto no processo de treino posterior, onde senti um maior envolvimento e responsabilização dos alunos para corresponder aos desafios propostos no treino.

Sobre as alterações introduzidas, verifiquei numa primeira fase a redução de comportamentos de desvio, uma vez que a variabilidade não permite tanta habituação e mantém as tarefas desafiantes. Por outro lado, a abordagem do “green para o tee” permitiu também aumentar o sucesso na tarefa, promovendo a motivação sobretudo nos alunos com maiores dificuldades.

Ao nível das competências iniciais e do cumprimento das questões de segurança, a maioria dos alunos apresentou progressos consideráveis, permitindo libertar maior atenção para outros aspectos técnicos, pelo que considero positivas as rotinas implementadas desde o início.

Tal como na etapa anterior, trabalhei a diferenciação pedagógica a partir da avaliação formativa e da identificação das dificuldades concretas de cada aluno relativamente aos critérios estabelecidos (Apêndice XV), procurando em cada treino dirigir-me aos alunos quando se encontravam em situações de exercício onde poderiam evidenciar os seus erros e

dificuldades e promover o feedback intrínseco sobre a forma de questionamento.

d) 4ª Etapa - Produto

Objectivos Operacionais

Nesta etapa defini como objectivos: a) aperfeiçoar as competências técnicas com foco no jogo formal de golfe; b) preparação específica de acordo com o calendário de encontros/competições do DE; c) consolidação de normas e condutas da modalidade; d) alcançar os objectivos terminais e recuperar aprendizagens nos alunos com maiores dificuldades.

Plano

O jogo formal, bem como o treino específico dos diferentes tipos de pancada e em especial do chipp, onde demonstram maiores dificuldades, foram as principais preocupações na organização de cada sessão de treino.

Mais uma vez, a preparação dos treinos foi orientada com base na tipologia dos encontros de forma a preparar os alunos para os desafios específicos que encontrariam nos momentos de competição.

Sobre a metodologia e abordagem pedagógica, mantivemos o modelo ecológico e o ênfase na variabilidade dos exercícios (Barreiros, 2006).

Ao nível dos conhecimentos, privilegiámos a utilização de mais termos formais da modalidade durante as instruções e feedbacks, relativamente às diferentes zonas do campo e trabalhamos mais uma vez sobre a forma de questionamento e descoberta guiada, identificar os diferentes tacos de golfe (sobretudo os vários tipos de ferros e o putter)

Faça à identificação de alguns comportamentos de desvio no primeiro encontro, foi ainda necessário reforçar as normas de conduta e nesse sentido, procurei garantir maior disciplina nos treinos, através de conversas individualizadas com os alunos 8, 11, 13 e 17, mas sobretudo do reforço positivo sobre os comportamentos adequados durante os treinos (Lopes & Silva, 2010).

Balanço

Sobre o ênfase na variabilidade de exercícios nos treinos, considero que permitiu não só o desenvolvimento de competências, como a melhoria na adaptação dos alunos a diferentes contextos de prática. Esta situação foi particularmente importante, aquando do adiamento do segundo encontro devido às condições meteorológicas. O impacto negativo da alteração de calendário na preparação específica dos alunos para o tipo de jogo, destacado por alguns professores de núcleos de golfe na região de Setúbal, revelou-se pouco significativo no nosso grupo-equipa, uma vez que os alunos compreendiam o jogo e estavam habituados à introdução de novos desafios durante os treinos. No geral, os resultados demonstrados apresentaram uma progressão de encontro para encontro.

Relativamente ao comportamento, creio que a estratégia definida teve contributos positivos, contudo face às características desta modalidade e à rigidez exigida ao nível dos comportamentos, é importante dar continuidade a esse trabalho e ao estudo sobre formas de gestão dos comportamentos. Este ponto, levou-me ainda a reflectir se a personalidade do aluno será ou não um factor preponderante no sucesso no Golfe. Sobre este tema, verifiquei que não existe muita bibliografia disponível.

Na área de conhecimentos, verificou-se uma melhoria na compreensão do jogo, dos equipamentos e dos espaços, contudo as competências nessa área poderiam ter sido optimizadas se esta preocupação tivesse sido introduzida desde o início.

Projecto do Desporto Escolar

Para o desenvolvimento do projecto de estudo nesta área considerei como tema a influência das condições materiais na promoção da actividade física. A curiosidade sobre este tema surgiu devido às reacções muito positivas dos alunos do núcleo de golfe e à percepção de um aumento da motivação dos mesmos após a aquisição de vários materiais para a prática de golfe.

Sabe-se que o envolvimento físico influencia positivamente os hábitos associados à actividade física. Exemplo disso, são os estudos sobre a relação entre a proximidade de espaços verdes e a maior adopção de comportamentos saudáveis e fisicamente activos, como demonstra De Jong (2012). Na mesma linha, Sallis (1997) estudou a relação entre a actividade física e as variáveis no envolvimento físico e social, categorizando-as como “facilitadoras” ou “barreiras”. Contudo, estes estudos dirigem a sua análise sobretudo para a população adulta e geralmente têm como espaço o ambiente envolvente à residência e a

comunidade local.

Por outro lado, no que respeita à EF e neste caso concreto ao DE, interessa perceber como é que esta associação se expressa relativamente à escola, espaço onde os alunos se encontram durante grande parte do dia.

Nesse sentido, Bevans (2010) refere que os recursos materiais ao nível dos equipamentos, bem como, das instalações de EF revelam um impacto positivo sobre o nível de AF dos estudantes. E tendo em conta as orientações da *World Health Organization* (2010) que indicam para crianças e jovens entre os 5 e os 17 anos, um mínimo de 60 minutos por dia em AF de intensidade moderada a vigorosa, bem como, a orientação do *Centers for Disease Control and Prevention* (2012) amplamente adoptada a nível internacional sobre a recomendação de pelo menos 50% do tempo de aula em AF de intensidade moderada a vigorosa, este indicador deve representar uma importante preocupação na intervenção do professor na EF e no DE.

Relativamente à relação entre os recursos materiais e a motivação dos estudantes é possível perceber que carece de mais estudos, no entanto, verifiquei no estudo de Ganciu (2014) que os estudantes consideravam que as aulas de EF poderiam ser mais estimulantes se tivessem acesso a equipamentos melhores.

Creio que os argumentos anteriormente apresentados são essenciais na fundamentação de um professor de EF sobre eventuais propostas relativas à melhoria de equipamentos e infraestruturas, considerando a necessária iniciativa e o papel activo que este deve manifestar pelo superior interesse das crianças e adolescentes.

A partir da experiência vivida no EP, considero que o DEF demonstrava frequentemente interesse pela melhoria da qualidade e disponibilidade dos recursos materiais. Nesse sentido, para a melhoria das condições materiais no núcleo de golfe procurei sensibilizar o professor responsável e simultaneamente coordenador do DE, sobre a necessidade de equipamentos com dimensões ajustadas à altura média dos nossos alunos e à renovação de alguns equipamentos de desgaste rápido como os *tees* e os tapetes. Sugestões que foram atendidas na totalidade e que melhoraram significativamente a qualidade da prática dos alunos.

Conclusão da área do Desporto Escolar

No desfecho do ano lectivo, importa sublinhar o cumprimento do PAA, à excepção de um torneio anulado pela sobreposição de data com outra iniciativa na escola e o

entendimento de que seria muito difícil adiá-lo para outra data, porque iria convergir com a preparação de outros eventos. De modo geral, destacaria a elevada participação de alunos nestas iniciativas, bem como da comunidade escolar nos eventos dirigidos a este público-alvo (caminhadas)

A este nível, aprendi muito ao longo deste ano sobre a importância das relações humanas no DEF e os impactos que a desmotivação e resistência de alguns elementos pode representar para a concretização das actividades. Apesar das actividades serem decididas por todo o DEF, a organização das mesmas cabe ao grupo de professores da escola. Nestas reuniões, foi visível a divergência de atitudes face às actividades a realizar, sendo que alguns professores assumiam uma crítica frequente sobre o número de eventos calendarizados. Este tipo de atitudes, pode gerar consequências como a anulação de algumas iniciativas propostas, ou a limitação do alcance possível das actividades sobre diversos aspectos, como os ciclos abrangidos, o número de jogos disputados por equipa, a duração dos mesmos, ou a redução da distância, no caso de provas de corrida.

Pessoalmente, considero que enquanto NE contribuímos significativamente neste sentido, na medida em que procurámos incentivar à concretização dos eventos propostos, dentro e fora destas reuniões, sensibilizando os professores sobre o elevado valor formativo, social e pedagógico das mesmas para os alunos e assumindo um grande número de responsabilidades na preparação, realização e conclusão dos vários eventos.

Sobre o núcleo de DE de golfe, destaco como principais conquistas a elevada assiduidade de alunos nos treinos, a motivação demonstrada pelos mesmos, a garantia de segurança durante a prática de golfe e os resultados obtidos nos encontros regionais da modalidade. Dentro das limitações anteriormente referidas, que importa considerar no início do próximo ano lectivo, a maioria dos alunos assumiu com compromisso a presença na hora de treinos que era compatível com os seus horários.

Considerando que as actividades de DE têm um carácter opcional, creio que esta participação reflecte a motivação dos alunos, um factor que contribui significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento de competências. No mesmo sentido, registo com grande satisfação o interesse de vários alunos na continuação da prática de golfe.

Relativamente à segurança, a primeira preocupação que definimos na introdução à modalidade e um aspecto trabalhado transversalmente em todas as etapas, devido aos riscos associados aos equipamentos específicos da modalidade, salientar que não se verificaram quaisquer acidentes ou lesões durante os treinos.

Por último, tendo em conta a dimensão competitiva inerente ao DE, assinalo os

resultados obtidos. Na classificação global dos três encontros, que compreende todos os alunos de nível 1 da região, entre os alunos do núcleo de DE da EBVR, alcançámos um 2º classificado. De notar, que o primeiro classificado foi um aluno federado de outro núcleo da região, que possuía bastante experiência anterior e se destacou em todos os encontros dos restantes alunos. Destaco ainda a presença de cinco alunos entre os primeiros dez classificados e de sete alunos entre os quinze primeiros. Estes resultados assumem ainda maior relevância e expressam uma evidente progressão, quando comparados os três encontros. No primeiro encontro, entre os seis núcleos de Golfe da região ficámos classificados em 5º lugar. Nos dois encontros seguintes, embora não tenha sido efectuada uma classificação por equipas, pudemos perceber pelas classificações individuais dos nossos alunos que o grupo-equipa da EBVR obteve o 2º e o 1º lugar.

Do ponto de vista pessoal, a confiança que recebi parte do professor responsável permitiu-me desenvolver autonomia e representou um grande incentivo ao estudo sobre a modalidade, abordagens pedagógicas e didáticas. Nesse sentido, faço uma apreciação positiva sobre as alterações que introduzi no processo de treino ao nível da abordagem ecológica e da metodologia “do green para o tee”. A dimensão inter-escolar do DE, foi também enriquecedora, na medida em que interagi com professores de outros núcleos, conheci o processo de organização de eventos desportivos e adquiri experiência na condução dos mesmos, assumindo responsabilidades durante os encontros regionais. Ainda assim, gostaria de ter participado nas reuniões entre núcleos, mas não foi possível porque coincidiam com o meu horário lectivo na faculdade.

Cooperação na área do Desporto Escolar

No Desporto Escolar, apesar dos membros do NE assumirem grupos-equipa distintos, procurámos apoiar-nos constantemente. Para além da discussão e partilha de opiniões regular sobre as opções tomadas, em diversos momentos disponibilizei-me e colaborei ativamente em tarefas como a instalação de equipamentos, a cooperação em tarefas logísticas antes dos encontros e estive presente nos encontros do núcleo de estágio do meu colega, de forma a aprofundar o meu conhecimento e contribuir no que fosse necessário.

Ao nível do PAA, como referi anteriormente, assumimos um elevado número de responsabilidades e procurei cooperar inclusivamente em eventos cuja organização estava sob a responsabilidade dos professores da ESDS, como as caminhadas para a comunidade escolar, de forma a estreitar a relação e a partilha de conhecimentos com professores do DEF

com os quais não tinha contacto regular, adquirir experiência na organização e condução de actividades fora do recinto escolar e de natureza comunitária.

Relativamente às actividades do PAA, constatei que o estagiário é visto por alguns professores como um elemento no DEF para o qual podem encaminhar a maioria das tarefas burocráticas ou com menos interesse. Esta atitude converge com a iniciativa, entreaduada e vontade de participar que demonstramos enquanto estagiários, mas importa referir que em alguns momentos as tarefas foram atribuídas sem nos consultarem previamente. Este aspecto parece-me prejudicial para o meu desenvolvimento enquanto professor, visto que condiciona o processo natural de negociação de tarefas entre professores, o envolvimento equilibrado de todos os membros do DEF de acordo com as suas disponibilidades e fomenta uma percepção errada de hierarquia.

4. Seminário

A quarta área de intervenção no EP, designa-se por Seminário e tem como objectivo o estudo e resolução de um problema ou tema sobre a área da EF ou DE e promover no estagiário a análise e intervenção crítica e projectiva sobre a realidade do agrupamento e da escola, bem como o envolvimento e a formação recíproca no DEF. Como referem os autores Bom e Brás, este trabalho deve assentar no estudo e na investigação da realidade com que nos deparamos na escola e não apenas numa perspectiva tecnocrática de investigação que reduza o professor ao papel de aplicador de um saber produzido por aqueles que se dedicam à investigação científica (2003).

Identificação do tema

Partindo da análise sobre a realidade da EF e do contacto com os professores do DEF no AEDS, numa primeira etapa identifiquei problemas e eventuais temas a tratar no seminário.

O primeiro problema identificado como possível tema de estudo e desenvolvimento foi a leção da patinagem. Apesar da escola dispor de recursos materiais para a leção desta matéria, de acordo com a descrição dos professores, estes não eram adequados e a utilização dos mesmos danificava o piso das instalações interiores (pavilhão e ginásio). Embora considere um tema pertinente, uma vez que a patinagem corresponde a uma matéria nuclear na EF, acabei por não desenvolver o mesmo pela percepção de alguma resistência à discussão sobre esse assunto e à falta de elementos para análise que daí poderia

resultar. Importa referir que numa situação normal como professor nesta escola, esse motivo não representaria qualquer entrave à minha intervenção e à procura de soluções para o problema, pois considero que enquanto professor não me devo conformar com quaisquer problemas identificados, independentemente dos obstáculos encontrados no caminho. Porém na condição de estagiário, como abordado com maior profundidade no capítulo da introdução e tendo em conta a receptividade inicial, considerei prudente não “remar contra a corrente”, sobretudo porque reconhecia outras opções de trabalho igualmente pertinentes.

O segundo tema identificado resultou da análise conjunta do NE sobre os instrumentos de avaliação da escola, nomeadamente sobre o PAI. Desde a preparação à leccionação da 1ª etapa, na qual procedemos à avaliação inicial dos alunos de acordo com o modelo de planeamento por etapas, sentimos uma grande dificuldade na operacionalização deste instrumento durante a aula, devido a factores como a extensão do mesmo, a ausência de indicadores de observação nos jogos desportivos colectivos que permitissem a avaliação partindo do jogo, para o aluno (Comédias Henriques, 2012), a repetição do mesmo critério em diversos níveis, entre outros. No entanto, o meu colega de estágio demonstrou bastante interesse por esse tema e como tal, assumiu o desenvolvimento do mesmo.

O terceiro tema, radicava na leccionação dos Desportos de Combate em EF. O interesse por este assunto surgiu de conversas informais com alguns professores do DEF e da percepção de que a maioria dos professores não lecionava esta matéria embora considerasse interessante e reconhecesse o valor educativo e o contributo particular que a sua aplicação através da EF podia revelar no desenvolvimento da criança e do jovem. Por outro lado, o contacto com a realidade no interior da escola sensibilizou-me também para o problema da violência em contexto escolar e pela experiência e conhecimento anterior que possuía sobre esta área, sabia que os desportos de combate poderiam ser integrados numa estratégia de intervenção sobre esse fenómeno.

Pelos motivos acima descritos, este foi o tema que seleccionei para trabalhar na área do seminário.

Objectivos do Seminário

Partindo do tema e dos problemas identificados, defini como objectivos para o seminário: (a) sensibilizar os professores do AEDS sobre a leccionação dos DC em EF; (b) partilhar contributos para a operacionalização didáctica da matéria; (c) propor a integração dos DC como parte de uma estratégia de intervenção sobre a violência em contexto escolar.

Plano Anual

Apesar das características singulares do seminário, também esta área foi organizada e conduzida de acordo com um modelo de planeamento por etapas ao longo do ano lectivo.

Na 1ª etapa, procurei analisar a realidade na AEDS de forma a identificar problemas e oportunidades de trabalho e estudo no seminário. Na 2ª etapa, a prioridade assentou na recolha de informação sobre o tema seleccionado através de entrevistas semi-estruturadas (Galletta, 2013) na discussão com professores do DEF e no levantamento bibliográfico sobre o tema. A 3ª etapa consistia na preparação e realização da apresentação do seminário em reunião de DEF, tendo em vista promover novamente a discussão interna. Por último, na 4ª etapa pretendi recolher feedback sobre o processo e a apresentação, bem como, analisar a influência deste seminário na intervenção futura do DEF e dos professores que o compunham.

a) 1ª Etapa – Prognóstico

Objectivos operacionais

Na 1ª etapa defini como objectivos: (a) analisar a realidade na AEDS e identificar oportunidades de intervenção para o seminário; (b) construir uma pergunta de partida sobre o tema seleccionado; (c) estreitar relações com os professores do DEF; (d) realizar um primeiro levantamento de bibliografia sobre o tema.

Plano

O ponto de partida na organização do seminário, passou pela observação e reflexão crítica, individual e colectiva no seio do NE, sobre problemas e oportunidades de intervenção para o seminário. Neste âmbito, analisei a realidade da escola numa dimensão formal, a partir do enquadramento institucional e dos documentos de referência do DEF, como o PC e o PAI, à luz das orientações estabelecidas nos PNEF (Bom, 1989) e nas AE. Em simultâneo, numa dimensão prática analisei a aplicação e operacionalização dessas orientações no AEDS, e em particular na AEDS.

Através dessa análise, e dos problemas percebidos sobre a aplicação prática das orientações, identifiquei um conjunto de temas possíveis, conforme explicitado no sub-

capítulo “Identificação do Tema”.

A partir desse momento, procurei através de conversas informais com alguns professores recolher informações que pudessem contribuir para a selecção do tema. Realizei ainda breves pesquisas sobre os diversos temas de modo a compreender se posteriormente encontraria bibliografia sobre os mesmos.

O desenvolvimento de relações com os professores do DEF, foi outra das dimensões trabalhadas nesta etapa. Para resolver o maior distanciamento com os professores da ESDS, uma vez que o meu local de estágio foi a EBVR, procurei participar e contribuir nas atividades de âmbito comunitário, cuja responsabilidade e organização coube aos professores dessa escola, em três momentos ao longo do ano.

Após a identificação do tema a trabalhar, um dos objectivos passava por construir uma pergunta de partida. Para a construção da pergunta de partida, procurei ter em conta os critérios FINER (Hulley, 2007).

Balanço

A análise efectuada durante esta etapa, permitiu-me identificar divergências entre a dimensão formal e a dimensão operacional na EBVR, sobre alguns aspectos. Este tema encontra-se desenvolvido de modo mais aprofundado no capítulo da “Introdução”, no entanto, importa aqui destacar que daí surgiram as três possibilidades de intervenção apresentadas na “Identificação do tema”.

Sobre a primeira recolha bibliográfica nas dentro das possibilidades identificadas, importa referir que esse processo foi facilitado pelo estudo e conhecimento adquirido durante a minha formação anterior, em unidades curriculares na licenciatura e durante o primeiro ano de mestrado. Pelo que recorri, em vários momentos, a bibliografia anteriormente estudada sobre a qual possuía sínteses e fichas de leitura que permitiram recordar com maior facilidade as ideias-chave de cada artigo analisado.

Ao nível das relações humanas, a estratégia de aproximação aos professores da ESDS a partir da colaboração nas caminhadas organizadas pelos mesmos, revelou-se uma boa opção e considero que permitiu conhecer estes professores num ambiente colaborativo e informal.

No que respeita à selecção do tema, importa ainda assinalar que este teve como ponto de partida a análise de vários documentos orientadores. Em primeiro lugar, analisei o Projecto Curricular construído pelo DEF do AEDS, e verifiquei que a Luta está contemplada

como uma das matérias na área das Atividades Físicas, desde o 2º ciclo ao ensino secundário, sendo que neste último acresce ainda a possibilidade de lecionação de matéria do Judo. Posteriormente, debrucei-me sobre os PNEF (2001), documento orientador da EF a nível nacional, que identifica como finalidades da nossa disciplina “assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”. Este ponto reforça a importância que a formação dos professores e a lecionação desta matéria pode desempenhar, mas vemos ainda que também numa perspectiva de melhoria da aptidão física e elevação das capacidades físicas “de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno”, ou até mesmo sobre “formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais” (outras duas das cinco finalidades da EF), os DC representam uma matéria com um grande potencial.

b) 2ª Etapa – Prioridades

Objectivos operacionais

Nesta etapa, defini como objectivos: (a) recolher informação sobre o tema selecionado através de entrevistas semi-estruturadas aos professores (b) envolver os professores na discussão sobre o tema; (c) e aprofundar o levantamento bibliográfico.

Plano

No planeamento desta etapa estabeleci, como meio de recolha de informação a realização de entrevistas semi-estruturadas aos professores de EF. Segundo Galetta (2013) as entrevistas semi-estruturadas permitem que o investigador coloque aos entrevistados questões abertas e desenvolva o seguimento da entrevista com base nas respostas e num estilo de conversa.

Contudo, defini antecipadamente um conjunto de objectivos e temas a abordar durante a entrevista, de modo a orientar o trabalho para resultados concretos. Os principais objectivos definidos foram: (a) perceber se nos últimos 5 anos leccionou DC; (b) identificar a regularidade com que leccionou a matéria; (c) conhecer a abordagem utilizada; (d) avaliar o interesse do professor sobre a matéria; (e) perceber a sensibilidade do professor sobre os valores educativos associados à matéria; (f) perceber as limitações à lecionação da matéria.

O levantamento bibliográfico foi também um dos pontos centrais. Nesse sentido,

orientei a pesquisa sobretudo em torno de dois sub-temas concretos: (a) a didática de desportos de combate; (b) os desportos de combate e a violência. O primeiro sub-tema tinha como objectivo, encontrar contributos para a leccionação da matéria em EF, considerando que a falta de domínio desta matéria é apresentada na literatura como uma das dificuldades dos professores que conduz à não leccionação da mesma (Lima, 2012; Robles, 2008 as cited in Avelar Rosa, B., 2015). Relativamente ao segundo sub-tema o propósito era agregar um conjunto de evidências que consolidasse uma proposta de integração dos DC, como parte de uma estratégia de intervenção sobre a violência em contexto escolar.

Balanço

Nesta etapa, realizei entrevistas semi-estruturadas aos professores do DEF. Procurei enquadrá-las nas interacções diárias com os professores, de forma que não fosse entendido como mais uma tarefa, mas como um momento normal de discussão e partilha de experiências entre professores. Considero importante que o trabalho no seio do DEF assente em boas relações, de modo a fomentar o envolvimento colectivo no trabalho desenvolvido e permitir uma recolha de informações mais natural que reflecta não só o raciocínio, como as emoções dos professores sobre os assuntos discutidos, sem eventuais inibições que uma lógica mais formal possa colocar. Segundo Marques (2017) o trabalho no DEF deve ser conduzido numa lógica de colaboração, com objectivos comuns, com responsabilidades e benefícios partilhados e um ambiente positivo.

Sobre as informações recolhidas nas entrevistas, importa sublinhar que entre os doze professores que abordei, apenas três tinham leccionado esta matéria nos últimos cinco anos e entre estes apenas um o fazia de forma regular. Defini este intervalo de cinco anos, visto que a situação pandémica veio condicionar a leccionação desta matéria nos últimos anos, devido à proximidade e ao elevado contacto entre alunos inerentes. Como tal, o espaço de cinco anos permitiu-me avaliar a leccionação antes deste impedimento.

Por outro lado, verifiquei que entre os professores que não leccionavam esta matéria as principais razões apontadas, estavam relacionados com as limitações de equipamentos e espaços. Estas respostas, evidenciaram ainda uma concepção de que a leccionação de DC exige colchões e devido às limitações no DEF sobre a utilização destes materiais noutros espaços para além do ginásio, isso representaria uma barreira.

Em resposta ao objectivo da primeira etapa, com base na informação e literatura analisada defini como pergunta de partida “Qual o contributo(s) da leccionação de DC em

EF?”, tendo em conta os critérios FINER (Hulley, 2007).

Do ponto de vista da exequibilidade (feasible), o projecto foi teve como preocupação central a discussão com os professores do DEF. Esse aspecto vai ao encontro dos Princípios orientadores (Artigo 2º), do Regimento Interno do DEF (2019) e em particular, da alínea b, que refere que o funcionamento do departamento deve “privilegiar critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa, tendo por finalidade a promoção de uma oferta de qualidade de ensino público”.

Para além disso, encontrei um modelo didático (Morales, 2020) que permitia a introdução dos DC em EF de um modo relativamente simples e organizado. Segundo o autor, a metodologia de treino proposta não requer conhecimentos profundos sobre as diversas modalidades que compõem esta área e a aplicação posterior pelos professores também não pressupunha recursos adicionais aos que a escola possui, permitindo que esta matéria fosse lecionada nos diversos espaços destinados à EF. Sobre este ponto, importa referir que não pretendi contornar as orientações dos PNEF (Bom, 1989) e das AE, mas tendo em conta que esta matéria está entre as opcionais, os alunos podem chegar ao ensino secundário bases anteriores ou qualquer experiência com os DC. Nesse sentido, creio que o conhecimento sobre uma abordagem pré-desportiva, de desenvolvimento de competências transversais aos DC, pode representar um contributo para todos os professores do DEF, independentemente do ciclo em que lecionam.

Relativamente ao interesse (interesting) da pergunta de partida, a evidência aponta que a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, pode ser até mais relevante que um conhecimento profundo sobre esse assunto, não excluindo nem menorizando a importância desse mesmo conhecimento sobre o tema (Silva, 2015). Através do projecto proposto, pretendi contribuir para o desenvolvimento e partilha de conhecimento pedagógico e sobretudo didático desta matéria, entre os professores do DEF.

Ao nível da inovação (novel), julgo que a abordagem por fases, bem como as situações de aprendizagens propostas, permitem promover o desenvolvimento de competências de forma coerente e multilateral, uma vez que a passagem para etapa seguinte depende do sucesso na etapa anterior. Sucesso esse, que está também relacionado com a atitude dos alunos, por exemplo, face à segurança do próprio e do oponente.

No que respeita à dimensão ética (ethical) e considerando que o projecto foi pensado de forma a ser aplicado durante as aulas, a intervenção e recolha de dados nas turmas pressupunha o consentimento informado assinado pelos Encarregados de Educação.

Por último, sobre a relevância (relevant), apesar dos resultados não serem

representativos devido à dimensão da amostra, as informações recolhidas no processo, podem contribuir para a reflexão do DEF sobre o desenvolvimento desta área em EF, do ponto de vista quer da didática dos DC, quer da importância da formação recíproca entre professores. Sobre este tema, Sinelnikov (2016) demonstra como a formação, mesmo com um carácter breve e pontual, pode contribuir para o maior número de tarefas adequadas com diversas demonstrações verbais e visuais, bem como, para o maior número de adaptações durante a tarefa para indivíduos ou pequenos grupos.

Através do levantamento bibliográfico, recolhi ainda informações relevantes como o efeito do treino de artes marciais tradicionais na redução dos níveis de agressividade e a evidência que crianças e jovens com problemas comportamentais e de violência demonstram uma resposta positiva ao treino de artes marciais (Lafuente, 2021). Na mesma linha, outros autores demonstram que os DC, especificamente o karate, ajuda a canalizar a agressão e os sentimentos negativos e nesse sentido “evita a emergência do vicioso ciclo de bullying” (Galindo, 2001).

c) 3ª Etapa – Progresso

Objectivos operacionais

Nesta etapa, defini como objectivos: (a) elaborar a apresentação do seminário; (b) construir os instrumentos e propostas a partilhar com o DEF; (c) realizar a apresentação; (d) promover no DEF a discussão sobre as propostas apresentadas.

Plano

Para a reunião com o DEF e concretização do seminário, preparei uma apresentação formato digital de forma a facilitar a compreensão da proposta didáctica apresentada através das situações de aprendizagem ilustradas no artigo de Morales (2020). Sobre este artigo e após consentimento dos professores do DEF, partilhei-o com todos em formato digital. Decidi também imprimir dois exemplares em formato de revista, para que os professores tivessem a oportunidade de consultar este documento em papel na EBVR e na ESDS.

Relativamente à proposta de integração dos DC numa estratégia de intervenção sobre a violência em contexto escolar, realizei um levantamento de dados sobre a oferta desportiva por modalidade nos clubes e associações desportivas locais. O objectivo deste instrumento, foi facilitar à escola o acesso a informação e contactos, de forma a estreitar a relação entre a

escola e as entidades desportivas civis.

De modo a promover a discussão durante a reunião, preparei também um momento final, que tinha por base o recurso a estruturas cooperativas de aprendizagem, como o modelo *think-pair-share*. Entre vários efeitos da cooperação na aprendizagem referidos na obra de Leitão (2010), pretendia desta forma incentivar o pensamento crítico sobre o tema, bem como as interações sociais e o trabalho em equipa, características essenciais no DEF e que neste caso em particular, na minha opinião deveriam ser fomentadas e optimizadas.

Balanço

A reunião e apresentação do seminário ao DEF teve lugar na ESDS no dia 18 de Maio. Relativamente à apresentação, durante uma reunião anterior do NE com o OE, explicitámos como pretendíamos conduzir o seminário e nesse sentido recebemos um conjunto de orientações, das quais destaco, a não realização dos momentos de discussão entre o DEF e a indicação, no meu caso, de que deveria ter realizado um questionário. Procurei explicar que tinha procedido à recolha das informações referidas, mas perante a insistência de que devia tê-lo feito de modo mais formal, optei por elaborar um questionário online conforme indicado, onde introduzi as questões que tinha trabalhado anteriormente. Contudo, não considero que este procedimento fosse necessário, tendo em conta que a entrevista semi-estruturada permite realizar esse levantamento de informação e me parece mais adequada à dinâmica de trabalho colaborativo no DEF que o seminário pretende desenvolver pelas características anteriormente referidas.

Por outro lado, a orientação para a não realização da discussão, levou-me a abdicar do momento previsto para as dinâmicas com base nas estruturas cooperativas de aprendizagem. Na minha opinião, incutiu na apresentação um maior carácter de acção de formação que de outro modo teria sido evitado e condicionou a expectável reflexão colectiva sobre as propostas apresentadas. Contudo, para contornar esta limitação na medida do possível, procurei durante a minha exposição apresentar os resultados do processo de discussão desenvolvido, articulando com a evidencia na literatura, de forma que os professores identificassem os seus contributos no trabalho ali apresentado.

d) 4ª Etapa – Produto

Objectivos operacionais

Nesta etapa, defini como objectivos: (a) avaliar a concretização das metas estabelecidas nesta área; (b) recolher feedback sobre o processo e a apresentação do seminário.

Plano

Para avaliar os impactos do seminário recorri ao questionário online que enviei para todos os professores do DEF. Este visava três questões de tipo aberto e semi-aberto, sobre: a importância atribuída a acções deste género no departamento de EF; o contributo deste seminário e da proposta didáctica partilhada e a influência sobre as decisões pedagógicas no futuro; e a consideração acerca da integração dos DC numa estratégia de intervenção sobre a violência em contexto escolar, bem como, da aproximação da ligação entre as escolas e as entidades desportivas locais.

Sobre a apresentação em concreto e o processo de seminário, procurei ainda recolher feedback junto de alguns professores.

Balanço

A resposta dos professores do DEF ao questionário demonstrou-se muito reduzida, tendo recebido apenas três respostas. Ainda assim, posso referir que todas as respostas: salientaram a importância destas acções; consideraram que o meu seminário e que os materiais partilhados “são muito úteis e de fácil utilização” e poderão ter influência nas suas decisões pedagógicas no futuro; e o contributo positivo que a estratégia de intervenção sobre a violência em contexto escolar, bem como, a importância de estreitar ligações com as entidades desportivas locais. Destaco ainda nas respostas um agradecimento sobre o meu “contributo e dedicação ao tema abordado”.

Tendo em conta, o número muito reduzido de aulas entre a data do seminário e o final do ano lectivo, bem como a continuidade da situação de pandemia, não foi possível avaliar o impacto concreto na leccionação.

Ao nível do feedback sobre a apresentação, salientar que recebi os parabéns de alguns professores e palavras de incentivo para o futuro nesta profissão.

Conclusão da área do Seminário

Relativamente às metas definidas para o seminário, considero que todo o processo

contribuiu de construção do seminário contribuiu para a sensibilização do DEF sobre a lecionação dos DC. Sobre a proposta didática, creio que foi compreendida e aceite com interesse pelos professores.

No que respeita à proposta de estratégia de intervenção sobre a violência em contexto escolar, teria sido importante reflectir conjuntamente e apontar naquela reunião o seguimento que o DEF daria ao mesmo, sob risco de não se concretizar no futuro. No entanto, considero que mesmo que não venha a ser implementada pelo DEF, o levantamento de dados sobre as entidades desportivas locais, poderá ainda ser utilizado individualmente pelos professores que considerarem relevante promover uma estratégia nesse sentido, junto dos alunos que acompanham em EF.

Como referi no balanço da última etapa as respostas que recebi ao questionário, apesar do número reduzido, reforçam estas considerações. Sobre o défice de reflexão colectiva pós-seminário, mais uma vez considero que a utilização de instrumentos formais pode não ser a melhor abordagem neste contexto. Com isto, levo como aprendizagem para o futuro que qualquer trabalho neste âmbito terá mesmo que ser estruturado de modo a garantir a reflexão conjunta posterior e no próprio dia da apresentação, devendo ser contrariados quaisquer obstáculos temporais ou de forma que procurem limitar o debate.

Cooperação na área do Seminário

A cooperação entre o NE nesta área foi constante desde o início. Toda a reflexão, da qual resultaram posteriormente as possibilidades de intervenção, foi alvo de discussão colectiva. Como demonstrei no capítulo “Identificação do tema”, alguns dos temas identificados estiveram inclusive a ser trabalhados por ambos numa primeira fase.

Esta atitude manteve-se mesmo após a selecção dos temas e da mesma forma que procurei reflectir com o meu colega sobre o seu tema e os desenvolvimentos que ia construindo, procurei também partilhar e ouvir as suas opiniões sobre as opções que tomei e as pesquisas que ia fazendo.

Nesse sentido, posso afirmar que no dia da apresentação qualquer um de nós estaria à vontade para apresentar ambos os temas, com profundo conhecimento de causa, uma vez que até o processo de recolha bibliográfica foi sendo discutido durante o ano.

No entanto, nesta área considero também que a cooperação com os professores do DEF foi fundamental e muito positiva. Mais do que a apresentação do seminário em si, registo com enorme agrado os incentivos que recebi desde a primeira fase para avançar neste

tema e as horas de discussão sobre o mesmo que faziam do processo de entrevista, momentos de trabalho, convívio e crescimento mútuo.

Conclusão

Como balanço final, reconheço o enorme valor do EP no processo de formação inicial do professor e a forma como a organização do mesmo permite adquirir experiência e desenvolver competências sobre as principais áreas de intervenção do professor de EF.

Considero ainda que a linha de pensamento e os valores desenvolvidos sobre a educação e a EF ao longo deste ciclo de estudos, expressam-se no EP de forma diferenciadora e na minha concepção muito positiva, levando os professores formados nesta instituição a olhar para a Educação Física como uma área que ultrapassa largamente o âmbito do desporto e que deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e o desenvolvimento de cidadãos activos.

Vejo como essencial que a integração do professor estagiário na escola durante a formação inicial tenha por base a prática pedagógica supervisionada, contudo importa perceber em que medida a prática da supervisão assenta também sobre valores pedagógicos e nesse sentido, embora tenha uma apreciação muito positiva sobre o que o EP me permitiu desenvolver, considero que a relação de supervisão na escola neste caso em concreto, centrou-se demasiado sobre o reforço negativo.

Como afirmam Bom e Brás (1997), o desenvolvimento da autonomia e a responsabilidade adequada para a função de professor devem assentar num correto EP, devidamente orientado e esse foi um aspecto que no decurso deste estágio me levou a reflectir sobre a influência das concepções educativas e à análise frequente desta dimensão naqueles professores com quem intervinha com maior proximidade.

Contudo, não considero que essa divergência conceptual seja um factor impeditivo de alcançar objectivos comuns (Marques, 2017) se existir um espaço de discussão aberto que permita partilhar e reflectir conjuntamente sobre as decisões pedagógicas tomadas, bem como um ambiente positivo.

Fernandes et al (2012) aborda este aspecto que considero particularmente relevante durante o estágio e que se prende com a “tensão” exercida na relação entre o estagiário e o OE e as alterações resultantes na actuação do estagiário. Nesse sentido, procurei estabelecer uma boa relação, mas não tenho dúvidas que a condição de estagiário pode não reflectir o que o estagiário efectivamente representa enquanto professor.

No culminar deste EP, guardo sobretudo as inúmeras experiências surpreendentes que este me proporcionou, convicto que irei desempenhar esta profissão no futuro e contribuir para a educação das crianças e jovens e para a defesa da EF centrada “no valor

educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Bom et al, 1989).

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de escolas Daniel Sampaio (2015). Regulamento Interno Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio. Consultado em Outubro de 2021 em: <https://www.esecdanielsampaio.pt/website/pt/>
- Avelar Rosa, B. & Figueiredo, A. (2015). As Artes Marciais e Desportos de Combate na Educação Física Escolar – Interpretação Curricular. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 1 (14).
- Barreiros, J. (2006). Interferência e variabilidade na aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(5), 41-42.
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L. A., Sanchez, B. M., Riley, A. W., & Forrest, C. (2010). Physical education resources, class management, and student physical activity levels: a structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness. *The Journal of school health*, 80(12), 573–580.
- Boavista, C., Sousa, O. (2013) O Diretor de Turma: perfil e competências, *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J. & Rocha, L. (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
- Brás, J., & Bom, L. (1997). Estágio para “dar aulas” ou para “ser professor”? O estágio será uma praxe. *Horizonte, Revista de Educação Física e Desporto*, 18(108), 15-24.
- Carreiro da Costa, F. (2019). Educación física como proyecto de innovación y transformación cultural. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2), 19-32
- Carreiro da Costa, F. (2004); *Tendencias de la Enseñanza de la Educación Física*; Conferência proferida no Congresso Mundial FIEP, Monterrey, México
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP: la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Movement & Sport Sciences*, 2 (55), 9-32.
- Comédias Henriques, J. (2012). A avaliação Autêntica em Educação Física. O Problema dos Jogos desportivos Coletivos. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Doutor, orientado por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa. Consultado em Janeiro de 2022 em:

<https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/8571/1/Tese.pdf>

Coutinho, M. (1998). O papel do director de turma na escola actual. Porto: Porto Editora

Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 43(5), 506–513. Consultado a 03-06-2022 em <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>

Centers for Disease Control and Prevention (2010) *Strategies to improve the quality of physical education*. National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Division of Adolescent and School Health, 1-3. Consultado em Julho de 2022 em: http://www.cdc.gov/healthyyouth/physicalactivity/pdf/quality_pe.pdf

Centers for Disease Control and Prevention (2012) *Parent Engagement: Strategies for Involving Parents in School Health*. Department of Health and Human Services. Atlanta. Consultado em Maio de 2022: https://www.cdc.gov/healthyschools/parentsforhealthyschools/pdf/parent_engagement_strategies.pdf

De Jong, K., Albin, M., Skärbäck, E., Grahn, P., & Björk, J. (2012). Perceived green qualities were associated with neighborhood satisfaction, physical activity, and general health: results from a cross-sectional study in suburban and rural Scania, southern Sweden. *Health & place*, 18(6), 1374–1380.

Direção-Geral da Educação (2021) *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*, Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016), *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II – 2.º Ciclo do Ensino Público Geral*, Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Direção Geral de Saúde (2016) *Estratégia Nacional para a Promoção da Atividade Física, da Saúde e do Bem-Estar*, Lisboa, Direção Geral de Saúde.

Eime, R., Young, J., Harvey, J. et al. (2013) A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*, 98(10).

Federação Portuguesa de Golfe (2015) *Referenciais de Formação – Golfe. Grau I. Programa Nacional de Formação de Treinadores*, Instituto Português do Desporto e da Juventude.

Fernandes, L., et al (2012) O stress no estágio da prática pedagógica: contributos do

- supervisor de Portugal e Brasil. *Revista Educativa*, 15(2)
- Freire, P. (1977) *Não há educação neutra*. O Jornal, Lisboa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. NYU Press, New York. Consultado em Julho de 2021 em <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814732939.001.0001>
- Ganciu, O. (2014) The role of motivational factors in the practice of physical education in higher education for deadlock, *Paripex Indian Journal of Research*, 2 (12).
- Hardman, K. (2007). Current situation and prospects for physical education in the European. Bruxelas: Parlamento Europeu.
- Harvey, S. (2003). *Teaching Games for Understanding: A study of U19 college soccer players improvement in game performance using the Game Performance Assessment Instrument*. Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding, Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Harris, A., Hopkins, D. & Leithwood, K. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, (1), 27- 42.
- Hulley, S. B. (Ed.). (2007). *Designing clinical research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: Sage Publications
- Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias Henriques, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Lafuente, J., Gonzalez, M., Gutiérrez-García, C. (2021). Effects of martial arts and combat sports training on anger and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. 58.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL – Edições

Técnicas, Lda.

- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 284–292.
- Lund, J., Kirk, M. (2002), Performance Based Assessment for Middle and High School PE. Champaign, USA : Human K
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado em Julho de 2022 em:
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf
- Marques, A., Ferro, N., & da Costa, F. C. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de Educação Física de 45 vs 90 minutos. *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 2(1), 55-72.
- Marques, F., Ferro, N., Martins, J., Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(1), 100-111
- Morales, J., Fukuda, D., Curto, C., Iteya, M., Kubota, H., Pierantozzi, E., La Monica, M. (2020). Progression of Combat Sport Activities for Youth Athletes, *Strength and Conditioning Journal*, 42(3), 78-89.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (First Online Edition). Spectrum of Teaching Styles. Consultado em Julho de 2022 em:
https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017), *OECD Future of Education and Skills 2030: Transformative Competencies for 2030*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019), “*The Only Way is Up? Social Mobility and Equal Opportunities*,” *The Issue note*, Center for Opportunity and Equality, OECD.
- PGA Portugal (2017) *O Golfe na Escola: Um novo desafio – Nível I*. Consultado em Janeiro de 2022 em:
<https://drive.google.com/file/d/14SB0XApSKtauQxzTp7ivcC3r8d6fWB/view>
- Ramos Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.

- Ramos Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso_Española de Ediciones.
- Rocha, L., & Brito M. (1992). Espaços para a Educação Física: Proposta de reorganização das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 107-119.
- Silva, H., Lopes, J. (2015), O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa, *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia* (2), 62-81.
- Sinelnikov, O., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., Li, W. (2016). Changing beginning teachers content knowledge and its effects on student learning, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425-440.
- Sallis, J. F., Johnson, M. F., Calfas, K. J., Caparosa, S., & Nichols, J. F. (1997). Assessing perceived physical environmental variables that may influence physical activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 68(4), 345–351.
- Strahan, D. (2009) Successful Teachers Develop Academic Momentum with Reluctant Studentes, *Middle School Journal*, 39(5), 4-12
- Tappe, M., & Burgeson, C. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281–299.
- Vieira, F., Costa, F. (2017). As Orientações Educacionais dos Professores Portugueses de Educação Física Las orientaciones educacionales de los profesores de Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación. 31. 252-258.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- World Health Organization (WHO) (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva: WHO. Consultado em Novembro, 2021 em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>
- World Health Organization. Regional Office for Europe. (2018). *Promoting physical activity in the education sector: current status and success stories from the European Union Member States of the WHO European Region*. World Health Organization. Regional Office for Europe. Consultado em Julho de 2022 em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/345134>

Apêndices

Apêndice I – Lecionação: Plano da 1ª Etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidade Didática	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
8º B	EROS	1	19	18	André Silva
Objectivos Gerais					
- Receção e orientação dos alunos para o sucesso; - Revisão das aprendizagens anteriores; - Conhecimento os alunos nas diferentes matérias; - Identificação dos alunos com maiores e menores dificuldade; - Identificação de matérias prioritárias; - Identificação de aspetos críticos no tratamento de cada matéria; - Identificação de possibilidades de desenvolvimento conjunto das matérias (<i>transfer</i>); - Implementação de rotinas, regras e condutas;					
Matérias					
Conhecimentos, Aptidão Física (FITescola), Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol; Atletismo (Lançamento do Peso e da bola, Corrida de Barreiras, Corrida de Estafetas, Salto em Comprimento, Salto em Altura); Dança; Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática); Raquetas (Badminton)					
Recursos Temporais	Recursos Espaciais	Recursos Materiais			
18 Aulas (6x45' e 6x90')	Exterior (Polidesportivo, sector de lançamento do peso, corredor de salto em comprimento, campo de basquetebol, campo de voleibol) Pavilhão, Ginásio	Bolas de Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol; Rede de badminton; Raquetes de Badminton; Pesos; Testemunhos; Barreiras; Rodo e fasquia; Aparelhos de Ginástica e Colchões de queda; Equipamento de som; Coletes.			

Apêndice II – Lecionação: Plano da 2ª Etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidade Didática	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
8º B	Prioridades	1	21	18	André Silva
Objectivos Gerais					
- Lecionação de matérias prioritárias - Motivação dos alunos - Formação de grupos heterogéneos - Criação de bom clima de aula - Avaliação intercalar					
Objectivos Intermédios (retirados do PAI)					
Andebol – Passe apoiado, desmarcação, colocação defensiva Voleibol – Toque de dedos, deslocamento para o ponto de queda da bola Atletismo (Barreiras) - Realiza uma corrida de curta distância, transpondo pequenos obstáculos Dança – Sabe os passos da coreografia					
Matérias					
Andebol, Voleibol; Atletismo (Lançamento do Peso, Salto em Comprimento, Corrida de Estafetas); Aptidão Física, Dança					
Recursos Temporais	Recursos Espaciais		Recursos Materiais		
21 Aulas (7x45' e 7x90')	Exterior		Bolas de Andebol, Voleibol; Raquetes; Pesos; Testemunhos; Equipamento de som; Coletes.		

Apêndice III - Lecionação: Unidade de Transição (entre a 2ª e 3ª etapa)

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidade Didática	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Data de concretização
8º B	Avaliação Prioridades	1 UD	10	18	01/02/2022
Objectivos					
- Avaliação de competências nas atividades físicas e desportivas abordadas durante a etapa anterior. - Avaliação da aptidão física (a partir da bateria de testes FITescola) - Avaliação formal dos conhecimentos. - Aprofundar a recolha de informação para a elaboração da etapa seguinte.					
Matérias					
Conhecimentos, Aptidão Física, Andebol, Basquetebol, Voleibol; Dança; Ginástica (Aparelhos) e Badminton.					
Recursos Temporais		Recursos Espaciais		Recursos Materiais	
10 Aulas (4x45' e 3x90')		Exterior Pavilhão, Ginásio		Bolas de Andebol, Basquetebol, Voleibol; Rede de badminton; Raquetes; Volantes; Aparelhos de Ginástica e Colchões de queda; Equipamento de som; Coletes.	

Apêndice IV – Lecionação: Plano da 3ª Etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidades Didáticas	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
8º B	Progresso	2 UD's	32	18	André Silva
Objectivos					
- Recuperação de alunos que ainda não tenham alcançado os objectivos anteriores - Consolidação das aprendizagens anteriores - Introdução de novas matérias - Motivação dos alunos - Criação de bom clima de aula					
Matérias					
Andebol, Basquetebol, Voleibol; Futebol; Atletismo (Corrida de Estafetas); Dança; Ginástica (Solo e Acrobática), Aptidão Física e Conhecimentos					
Recursos Temporais	Recursos Espaciais		Recursos Materiais		
32 Aulas	Exterior (Polidesportivo, sector de lançamento do peso, corredor de salto em comprimento, campo de basquetebol, campo de voleibol) Pavilhão, Ginásio		Bolas de Andebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol; Rede de badminton; Raquetes; Testemunhos; Colchões de queda; Equipamento de som; Coletes.		

Apêndice V - Lecionação: Plano da 4ª Etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidades Didáticas	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
8º B	Produto	1 UD	28	18	André Silva
Objectivos					
- Consolidação de matérias - Preparação dos alunos direccionada aos objectivos terminais - Desenvolvimento de níveis superiores (nos casos de menores dificuldades) - Recuperação de alunos com maiores dificuldades - Motivação dos alunos - Desenvolvimento de valores sociais (cooperação, fairplay, respeito) - Avaliação sumativa					
Matérias					
Andebol, Basquetebol, Voleibol; Futebol; Atletismo (corrida de estafetas); Dança; Ginástica (Solo e Aparelhos), Luta (se possível), Aptidão Física e Conhecimentos					
Recursos Temporais	Recursos Espaciais	Recursos Materiais			
28 Aulas	Exterior (Polidesportivo, sector de lançamento do peso, corredor de salto em comprimento, campo de basquetebol, campo de voleibol) Pavilhão, Ginásio	Bolas de Andebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol; Rede de badminton; Raquetes; Testemunhos; Colchões de queda; Equipamento de som; Coletes.			

Apêndice VI – Lecionação: Plano de Turma (exemplo: 3ª Etapa)

Plano de turma - 3ª Etapa - 8ºB				
Alunos		Objetivos Intermediários	Objetivo Terminal	
Jogos desportivos coletivos	Voleibol	nº 3, 7, 9, 10, 14, 18, 21;	1.Deslocar-se para o ponto de queda da bola;	2. Cumprir o Nível Introdução Voleibol nos PNEF/Projeto Curricular
		nº 3, 7, 9, 10, 11, 14, 18, 21;	2.Realizar toque de dedos para dar continuidade ao jogo;	
		nº 3, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21;	3.Realizar manchete para dar continuidade ao jogo;	
		nº 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 22	4.Conhecer as regras básicas;	
		nº 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 22	5.Realizar serviço por baixo para dar continuidade ao jogo;	
Jogos desportivos coletivos	Andebol	nº 2, 7, 10, 14	1.Reconhecer-se como defesa e coloca-se na zona de defesa após perda de bola.	2. Cumprir o Nível Introdução Andebol nos PNEF/ Projeto Curricular
		nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22	2.Driblar em progressão quando isolado	
		nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22	4.Conhecer as regras básicas.	
Jogos desportivos coletivos	Futebol (Introdução)	nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22	1.Realiza passe, desmarcação e condução de bola, sem pressão de adversário	2. Cumprir o Nível Introdução Futebol nos PNEF/ Projeto Curricular

		nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22 2. Enquadra-se defensivamente (entre a bola e o alvo)	
	nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22 3. Conhecer as regras básicas.		
Atletismo		1. Realizar a transmissão do testemunho de diversas formas 2. Executar a transmissão do testemunho à velocidade máxima ou próximo	1. Cumprir o Nível Introdução do Atletismo (Estafetas) no Projeto Curricular/PNEF
Dança	Danças Sociais (Introdução de nova matéria) nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22 1. Executar os passos no ritmo certo e dentro do tempo da música;	1. Cumprir o Nível Introdução do Merengue no Projeto Curricular/PNEF	
Ginástica	Solo Comum às cambalhotas nº 2, 7, 10, 14, 16 nº 2, 7, 10, 14, 16, 18, 21 nº 2, 7, 10, 14, 18, 21 nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22	1. Realizar o desequilíbrio e Impulsão das pernas para a frente 2. Realizar o desequilíbrio e Impulsão das pernas para atrás 3. Colocar o queixo ao peito e joelhos juntos 1. Realizar cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão num plano inclinado	Isolado (ensinado em sequência) 1. Cumprir o Nível P12 na Ginástica de Solo do Projeto Curricular Em sequência 2. Cumprir o Nível I na Ginástica de Solo do Projeto Curricular/PNEF

[illegible]

Aptidão Física	nº 2, 3, 7, 10, 12, 14, 16	Aumentar a capacidade aeróbica.	1. Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas enquadrado nos PNEF/ Projeto Curricular	
	nº 3, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 18	Aumentar força membros superiores		
	nº 10, 11, 22	Aumentar flexibilidade membros inferiores		
	nº 2, 7, 12, 16	Aumentar força membros inferiores.		
	nº 2, 3, 7, 12, 14, 16	Aumentar força abdominal		
Conhecimentos	Todos os alunos (Grupos de 4 elementos à escolha)	Realizar trabalhos de grupo com os seguintes temas: 1. Jogos Desportivos Coletivos. 2. Ginástica. 3. Atletismo. 4. Dança. 5. Aptidão Física e Saúde	1. Identifica o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as principais regras dos Jogos Desportivos Coletivos. 2. Identifica os aparelhos e técnica de execução dos principais elementos técnicos abordados na Ginástica. 3. Identifica as modalidades abordadas e as respetivas regras no Atletismo e a técnica de execução das matérias dadas. 4. Conhece o objetivo, identifica e discrimina as principais ações técnicas e as principais regras/regulamentos da Dança. 5. Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável	1. Desenvolvimento da área dos conhecimentos segundo os PNEF/Projeto Curricular

Tabela 1 - Plano de Turma (adaptação do modelo desenvolvido por Abel Pinto

Apêndice VII – Lecionação: Plano de aula (PTI)

Plano de Aula			
Ano letivo: 2021/2022	Semestre: 2º	Ano/turma: 5º A	Etapas: Produto
Data: 27/04/2022	Local: Pavilhão	Hora: 08h15-09h45	N.º alunos prev.: 27
Professor: Pedro Pé-Curto	Professor Estagiário: André Silva	Matérias: Futsal/ Badminton	
Função didática: Cooperação, Compreensão da matéria Objetivo de aula (Badminton): Realiza serviço (curto ou comprido) e dá continuidade ao jogo. Objectivo de aula (Futsal): Tomada de decisão sobre quando passar, conduzir ou finalizar (sem pressão) Recursos materiais: Sistema de som, volantes, redes, raquetes de badminton, bolas de futebol, balizas pequenas, coletes			
Tempo	Tarefas / situações de aprendizagem	Organização	Objetivos comportamentais Componentes críticas
Inicial			
Total 08h20 0' 15' 08h35	Instrução Inicial Aquecimento (treino de força de alta intensidade - <i>Tabata</i>)	Todos	- Compreensão dos objectivos de aula - Preparação fisiológica para a parte principal
Fundam.			
08h36' 0' 55' 09h29	<u>Badminton</u> Jogo 1+1 Serviço, Lob, clear (contam o nº máximo de toques entre o par) <u>Futebol</u> Jogo 4x4 (pressão condicionada, "defesa sombra")	6 grupos de 4/5 alunos. 7 minutos em cada estação (grupos mudam para a estação à direita) Tabata entre a 3ª e 4ª rotação	- Manter o volante no ar - Deslocamento para o ponto de queda do volante; - Serviço em posição base de lado (perpendicular à rede) - Decide bem quando passar, conduzir ou finalizar (sem pressão)
Final			
09h30 09h35	Instrução/ Considerações finais Retorno à calma	Todos	- Balanço da aula.
Estágio Pedagógico Professor a Tempo Inteiro (PTI) Escola Básica Vale Rosal André Costa Silva			

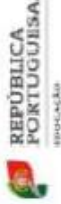
Apêndice VIII – Lecionação: Grelha de Avaliação Final (8ºB)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DANIEL SAMPAIO											
MENU INICIAL		Escola Básica Vale Rosal									
EDUCAÇÃO FÍSICA											
AVALIAÇÃO SUMATIVA											
 TURMA: 8.º B		Atividades Físicas (3,5V)		Aptidão Física (1V)		Conhecimentos (0,5V)		2.º SEMESTRE MÉDIA			Auto - Avaliação 2.º S
2.º S		2.º S		2.º S				2.º S NOTA PROPOSTA			
Nº		70%	N	20%	N	10%	N				
1		3,1	4,47	1,0	5	0,4	4	4,5	5	5	4
2		2,2	3,13	0,8	4	0,3	3	3,3	3	3	3
3		2,4	3,40	0,6	3	0,3	3	3,2	3	3	3
4		2,5	3,60	1,0	5	0,3	3	3,8	4	4	4
5		2,8	4,00	1,0	5	0,3	3	4,1	4	4	4
7		1,8	2,53	0,2	1	0,3	3	2,3	NA	3	NA
8		3,1	4,47	1,0	5	0,3	3	4,4	4	5	4
9		2,9	4,13	1,0	5	0,3	3	4,2	4	4	4
10		2,1	3,07	0,2	1	0,3	3	2,6	3	3	3
11		2,6	3,73	0,6	3	0,3	3	3,5	4	4	3
12		2,2	3,20	1,0	5	0,4	4	3,6	4	4	3
13		2,7	3,87	1,0	5	0,3	3	4,0	4	4	4
14		2,3	3,27	0,8	4	0,3	3	3,3	3	3	3
15		2,8	3,93	0,8	4	0,3	3	3,9	4	4	4
16		2,7	3,87	0,6	3	0,3	3	3,6	4	4	3
18		2,6	3,73	1,0	5	0,4	4	4,0	4	4	4
20		NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
21		3,0	4,27	1,0	5	0,4	4	4,4	4	5	5
22		3,1	4,40	0,6	3	0,3	3	4,0	4	4	3
Média		2,61		0,79		0,31	3,13	3,71	3,79		3,59

Apêndice IX – Lecionação: Grelha de Avaliação de Conhecimentos (8ºB)

N	Nome	Apresentação Organização 10% (0,5 val)	Comunicação 5% (0,25 val)	Pontualidade 5% (0,25 val)	Conteúdos 35% (1,75 val)	Língua Portuguesa 15% (0,75 val)	Domínio do tema 25% (1,25 val)	Referências 5% (0,25 val)	Avaliação Trabalho	Avaliação 2.º SEMESTRE	Menção	Grupo
1		0,5	0	0,25	1,75	0,75	1,25	0	4,5	4,5	Excelente	GR2
2		0,4	0	0,25	1,25	0,75	0,7	0	3,4	3,4	Satisfaz	GR6
3		0,3	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,1	3,1	Satisfaz	GR5
4		0,4	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,2	3,2	Satisfaz	GR3
5		0,4	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,2	3,2	Satisfaz	GR4
7		0,4	0	0,25	1,25	0,75	0,7	0	3,4	3,4	Satisfaz	GR6
8		0,4	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,2	3,2	Satisfaz	GR3
9		0,4	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,2	3,2	Satisfaz	GR4
10		0,3	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,1	3,1	Satisfaz	GR5
11		0,3	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,1	3,1	Satisfaz	GR5
12		0,4	0	0,25	1,25	0,5	0,7	0	3,1	3,1	Satisfaz	GR1
13		0,4	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,2	3,2	Satisfaz	GR3
14		0,4	0	0,25	1,25	0,5	0,7	0	3,1	3,1	Satisfaz	GR1
15		0,4	0	0,25	1,25	0,6	0,7	0	3,2	3,2	Satisfaz	GR4
16		0,4	0	0,25	1,25	0,75	0,7	0	3,4	3,4	Satisfaz	GR6
18		0,5	0	0,25	1,75	0,75	1,25	0	4,5	4,5	Excelente	GR2
20												
21		0,5	0	0,25	1,75	0,75	1,25	0	4,5	4,5	Excelente	GR2
22		0,4	0	0,25	1,25	0,5	0,7	0	3,1	3,1	Satisfaz	GR1

Apêndice XI – Direcção de Turma: Projecto Interdisciplinar (DAC)

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DANIEL SAMPAIO PLANIFICAÇÃO DAC (Domínio de Autonomia Curricular) Ano letivo 2021/2022 8.º B Ano de escolaridade: <u>8º</u> Turma: <u>B</u> Escola: <u>Básica de Vale Rosal</u>						
Tema do Projeto: <u>Condição Física</u> Professores intervenientes: Sónia Gomes, Armando Lopes, Carla Fonseca,						
DISCIPLINAS	PERFIL DO ALUNO Áreas de Competência	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ATIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO / ETAPAS	PRODUTO FINAL/ APRESENTAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Educação Física	A. Consciência e domínio do corpo B. Bem estar, saúde e ambiente	Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, da resistência geral do longa o do média Duração; da força resistente; da força rápida; da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência; das destrezas geral e específica.	Levantamento de dados, com base na realização da bateria de testes FITescola.	setembro, outubro		

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO						
Matemática	B. Informação e comunicação; C. Raciocínio e resolução de problemas; D. Pensamento crítico e pensamento criativo; E. Relacionamento interpessoal;	- Interpretar e produzir informação estatística e utilizá-la para resolver problemas e tomar decisões informadas e fundamentadas. - Recolher, organizar e representar dados recorrendo a diferentes representações, incluindo o diagrama de extremos e quartis, e interpretar a informação representada. - Analisar e interpretar informação contida num conjunto de dados recorrendo às medidas estatísticas mais adequadas (mediana, quartis, amplitude interquartis, média, moda e amplitude) e reconhecer o seu significado no contexto de uma dada situação.	Organização e Tratamento Estatístico dos resultados obtidos pelos alunos desta turma nos testes de Condição Física - Fitescola	dezembro, janeiro e fevereiro	O tipo de produto final ficará ao critério de cada grupo, podendo ser cartazes, apresentação power-point, quadro virtual, entre outros.	o trabalho produzido e grelha de observação
Físico-Química	A. Linguagens e textos; B. Informação e comunicação; C. Raciocínio e resolução de problemas; D. Pensamento crítico e pensamento criativo; E. Relacionamento interpessoal;	- Interpretar o conceito de velocidade de uma reação química como a rapidez de desaparecimento de um reagente ou aparecimento de um produto. - Interpretar, em situações do dia a dia, fatores que influenciam a velocidade das reações químicas: concentração dos reagentes, temperatura do sistema, estado de divisão dos reagentes sólidos e presença de um catalisador	Resolução e discussão de exercícios do manual adotado; Realização de atividades de consolidação. Realização de discussão de atividades práticas;	Janeiro a Março	O trabalho e apresentação será ao critério do grupo dos alunos, ex. folhetos, cartazes, maquete, apresentação oral.	Observação direta do comportamento , participação e atenção dos alunos na aula. Empenho nas atividades propostas. Resolução e discussão de exercícios do

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	F. Desenvolvimento pessoal e autonomia; I. Saber científico, técnico e tecnológico; J. Consciência e domínio do corpo.	apropriado, concluindo sobre formas de controlar a velocidade de uma reação. · Identificar diversos processos de transferência de energia (condução, convecção e radiação) no dia a dia, justificando escolhas que promovam uma utilização racional da energia. · Identificar, em situações concretas, sistemas que são fontes ou receptores de energia, indicando o sentido de transferência da energia e concluindo que a energia se mantém na globalidade. · Apresentação e exploração dos conteúdos programáticos (recursos a meios digitais/ Plataformas interativas).	· Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa.		manual adotado. · Realização de atividades de consolidação. · Realização e discussão de atividades práticas. · Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa.
--	---	--	---	--	---

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória- Áreas de Competência:

A. Linguagens e textos; B. Informação e comunicação; C. Raciocínio e resolução de problemas; D. Pensamento crítico e pensamento criativo; E. Relacionamento interpessoal; F. Desenvolvimento pessoal e autonomia; G. Bem-estar, saúde e ambiente; H. Sensibilidade estética e artística; I. Saber científico, técnico e tecnológico; J. Consciência e domínio do corpo.

Apêndice XII – Desporto Escolar: Proposta Grupo de DE de Atletismo

Agrupamento de Escolas

Daniel Santos



Proposta: Grupo de Desporto Escolar de Atletismo

O presente documento tem como objectivo propor a criação de um grupo de Desporto Escolar de Atletismo na Escola Básica Integrada de Vale Rosal durante o ano lectivo 2021-2022.

Apresento em seguida uma breve síntese de fundamentos para a proposta em epígrafe:

- **Qualidade dos recursos espaciais na EBI Vale Rosal.**
 - modalidade facilmente adaptável a diversos espaços (interior, exterior, sintético, etc)
 - a escola dispõe de sector de lançamento do peso; sector de salto em comprimento; possibilidade de treino de corrida de fundo num percurso dentro da área da escola (prática comum em Educação Física).
- **Interesse demonstrado por vários alunos durante as aulas de EF, em tarefas características da modalidade (corridas, lançamentos e saltos)**
- **Pista de Atletismo da Sobreda**
 - a 3,2 km da nossa escola
 - Contacto com um espaço destinado à prática “oficial” da modalidade. Pista ao ar livre com as dimensões regulamentares (400m) e equipamentos para as diversas disciplinas do atletismo.
 - A avaliar, possibilidade de treino ocasional nestas instalações.
- **Tradição da modalidade a nível nacional e enraizamento no movimento associativo local**
 - Amigos Atletismo Charneca Caparica- AACC;
 - Clube Pedro Pessoa Escola de Atletismo – CPPEA;

André Silva, Professor estagiário
EBI Vale Rosal, 2021

Agrupamento de Escolas

Daniel Sampaio



- Tempo suplementar para apoio a alunos com dificuldades em EF
 - na matéria do atletismo
 - no desenvolvimento de diversas capacidades motoras (resistência¹, velocidade e força) em diversas matérias da EF (contributo para o FITescola)

Horário e escalão etário: à consideração do Departamento. Disponibilidade total para assumir esta responsabilidade no horário considerado mais conveniente.

Nota: De acordo com a informação consultada, a abertura de um novo grupo de DE carece da disponibilidade horária de um docente da escola. Sendo professor estagiário, coloco à consideração do orientador de estágio na escola (Professor Armando Lopes) e do Departamento de EF, a avaliação da viabilidade da proposta.

Experiência na modalidade: Praticante federado de atletismo (meio-fundo e fundo) entre os 13 e os 19 anos, no Núcleo do Sporting de Faro e na Casa do Benfica de Faro. Grande interesse pela modalidade e pelas suas diversas disciplinas.

¹ Actualmente, a evidência demonstra um agravamento da aptidão aeróbia infanto-juvenil na sequência do confinamento devido à COVID-19.

“A equipa do programa FITescola® publicou um relatório intitulado «Impacto da Pandemia no Desenvolvimento da Aptidão Física dos Alunos Portugueses – 2019-2020», promovendo uma análise do impacto de seis meses sem aulas presenciais, nos indicadores de aptidão física de crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos de idade.”

André Silva, Professor estagiário
EBI Vale Rosal, 2021

Apêndice XIII – Golfe (DE): Plano anual

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Prognóstico	Prioridades	Progresso	Produto
15/07 a 22/12	09/01 a 23/02	02/03 a 13/04	20/04 a 24/05
- Divulgação da modalidade - Captação de alunos - Ajustamento do horário - Introdução à modalidade (regras de segurança, pega, posição, alinhamento, postura) - Desenvolvimento de competências: a) Swing	- Prioridades: a) segurança b) pega c) postura d) alinhamento d) colocação da bola - Preparação dos alunos direccionada aos objectivos intermédios - Motivação dos alunos - Desenvolvimento de valores sociais (cooperação, fairplay)	- Introdução ao desporto formal - Trabalho direccionado para a tipologia da competição (encontros regionais) - Abordagem ecológica (variabilidade e tarefas desafiantes) - Introdução de metodologia “Do green para o tee”	- Desenvolvimento de competências e conhecimentos relativos ao desporto formal - Trabalho direccionado para a tipologia da competição (encontros regionais) - Abordagem ecológica (variabilidade e tarefas desafiantes) - Continuação do treino de acordo com a metodologia “Do green para o tee”

Apêndice XIV – Golfe (DE): Grelha de Observação

ACRIPAMENTO DE ESCOLAS DANIEL SAMPAIO - DFF												
FICHA DE REGISTO DA OBSERVAÇÃO FINAL - ANO LETIVO DE 2021-2022												
Golfe												
I												
Matéria		Putt e Chipp						Swing				
Situação de avaliação												
Indicad. Sucesso		Postura (define linha bola alto; colocar a face do taco perpendicular à mesma)	Pega (mantendo as palmas de ambas viradas uma para a outra e paralelas à face do taco)	Postura (correcta, posição confortável, pés ligeiramente afastados, ligeira flexão das pernas, flexão do tronco à frente e braços pendentes)	Alinhamento de corpo (linhas dos ombros e dos pés paralelas à linha bola-alvo)	Coloca a bola à sua frente e no meio dos dois apoios.	Postura (define a linha bola-alvo e coloca a aresta inferior da face do taco perpendicular à mesma)	Pega pela mão esquerda (para dextros) e coloca a mão direita à frente e bem encostada à esquerda.	Postura (correcta, posição confortável, pés ligeiramente afastados, ligeira flexão das pernas, flexão do tronco à frente e braços pendentes)	Alinhamento de corpo (linhas dos ombros e dos pés paralelas à linha bola-alvo)	Coloca a bola à sua frente e no meio dos dois apoios	
Nº	Nome											
1		S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	
2		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
3		N	N	S	S	S	N	N	S	N	S	
4		S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	
5		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
6		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
7		N	N	S	N	S	N	N	S	N	S	
8		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
9		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
10		S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	
11		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
12		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
13		N	N	N	N	S	S	N	N	S	S	
14		N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	
15		S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	
16		N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	
17		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	

Apêndice XV – Golfe (DE): Objectivos 3ª Etapa

Objectivos Intermediários		Objectivo Terminal
[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]	1. Pontaria (define linha bola alvo; colocando a face do taco perpendicular à mesma)	Cumprir o Nível Introdução
	2. Pega (mantendo as palmas de ambas tiradas uma para a outra e paralelas à face do taco)	
	3. Postura (correcta, posição confortável, pés ligeiramente afastados, ligeira flexão das pernas, flexão do tronco à frente e braços pendentes)	
	4. Alinhamento do corpo (linhas dos ombros e dos pés paralelas à linha bola-alvo)	
	5. Coloca a bola à sua frente e no meio dos dois apoios.	
	1. Pontaria (define linha bola alvo; colocando a face do taco perpendicular à mesma)	
	2. Pega (mantendo as palmas de ambas tiradas uma para a outra e paralelas à face do taco)	
	3. Postura (correcta, posição confortável, pés ligeiramente afastados, ligeira flexão das pernas, flexão do tronco à frente e braços pendentes)	
	4. Alinhamento do corpo (linhas dos ombros e dos pés paralelas à linha bola-alvo)	
	5. Coloca a bola à sua frente e no meio dos dois apoios.	

Apêndice XVI – Golfe (DE): Objectivos 4ª Etapa

Objetivos Intermediários		Objetivo Terminal
[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]	1. Pontaria (define linha bola alvo; colocando a face do taco perpendicular à mesma)	Cumprir o Nível Introdução
	2. Pega (mantendo as palmas de ambas tiradas uma para a outra e paralelas à face do taco)	
	3. Postura (correcta, posição confortável, pés ligeiramente afastados, ligeira flexão das pernas, flexão do tronco à frente e braços pendentes)	
	4. Alinhamento do corpo (linhas dos ombros e dos pés paralelas à linha bola-alvo)	
	5. Coloca a bola à sua frente e no meio dos dois apoios.	
[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]	1. Pontaria (define linha bola alvo; colocando a face do taco perpendicular à mesma)	
	2. Pega (mantendo as palmas de ambas tiradas uma para a outra e paralelas à face do taco)	
	3. Postura (correcta, posição confortável, pés ligeiramente afastados, ligeira flexão das pernas, flexão do tronco à frente e braços pendentes)	
	4. Alinhamento do corpo (linhas dos ombros e dos pés paralelas à linha bola-alvo)	
	5. Coloca a bola à sua frente e no meio dos dois apoios.	

	1. Coopera com os companheiros ; cumpre as regras de segurança estabelecidas, nas situações de exercício e jogo, respeitando a sua integridade física e a dos colegas	Cumprir o Nível Introdução
	2. Conhece os principais elementos que compõem cada buraco ("tee", "fairway" e "green")	
	3. Conhece o vestuário/equipamento adequado e as principais regras de etiqueta relacionadas com a cortesia no Campo de Golfe e cuidados com o campo	
	4. Principais características e utilizações específicas dos diferentes tacos que compõem um conjunto de jogo ("putter", ferros e madeiras)	

Apêndice XVII – Golfe (DE): Registo de Assiduidade

MAPA DE FALTAS																								
Escola	Escola Básica de Vale Rosal, Almada												Golfe DE											
	Jan				Fev				Março				Abril				Maio				Torneio de Futsal Escolar			
	12	19	26	9	16	23	2	9	16	23	30	6	13	20	27	4	11	18						
	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						

Apêndice XVIII – Golfe (DE): Plano 1ª Etapa

Grupo Equipa	Etapa Planeamento	Unidades Didáticas	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
Golfe	EROS		8	14	André Silva
Objectivos					
- Captação de alunos - Introdução à modalidade (regras de segurança, pega, posição, alinhamento, postura) * Coadjuvação do trabalho orientado pelo professor responsável (foco no feedback individualizado e na aprendizagem sobre a modalidade) ** Por indicação do professor responsável, realizámos identificação de alunos por nível de competição (todos N1). Na altura não foram avaliadas competências.					
Matérias					
Conhecimentos (material) Swing					
Recursos Temporais		Recursos Espaciais		Recursos Materiais	
4 Aulas		Pavilhão ou Ginásio		Kit de ferros, bolas reais, bolas borracha, tapetes, tees, marcadores, arcos, pinos, fitas, rolo de putting	

Apêndice XIX – Golfe (DE): Plano 2ª Etapa

Grupo Equipa	Etapa Planeamento	Unidades Didáticas	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
Golfe	Prioridades		8	14	André Silva
Objectivos					
- Prioridades - segurança, pega, postura, alinhamento, colocação da bola - Preparação dos alunos direccionada aos objectivos intermédios - Motivação dos alunos - Desenvolvimento de valores sociais (cooperação, fairplay, respeito) * Coadjuvação do trabalho orientado pelo professor responsável (foco no feedback individualizado)					
Matérias					
Conhecimentos (material) Swing					
Recursos Temporais	Recursos Espaciais	Recursos Materiais			
8 Aulas	Pavilhão ou Ginásio	Kit de ferros, bolas reais, bolas borracha, tapetes, tees, marcadores, arcos, pinos, fitas, rolo de putting			

Apêndice XX – Golfe (DE): Plano 3ª Etapa

Grupo Equipa	Etapa Planeamento	Unidades Didáticas	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
Golfe	Progresso	4 UD	10	15	André Silva
Objectivos					
- Consolidação dos princípios introdutórios da modalidade (segurança, pega, postura...) - Preparação dos alunos direccionada aos objectivos terminais - Recuperação de alunos com maiores dificuldades - Motivação dos alunos (novos materiais ajustados) - Desenvolvimento de valores sociais (cooperação, fairplay, respeito) - Introdução ao desporto formal e trabalho direccionado para a tipologia da competição (encontros regionais)					
Matérias					
Conhecimentos (material, dinâmicas de torneio, equipamento) Chipp, Putt e Swing					
Recursos Temporais	Recursos Espaciais	Recursos Materiais			
10 Aulas	Pavilhão ou Ginásio	Kit de ferros, bolas reais, bolas borracha, tapetes, tees, marcadores, arcos, pinos, fitas, rolo de putting			

Apêndice XXI – Golfe (DE): Plano 4ª Etapa

Grupo Equipa	Etapa Planeamento	Unidades Didáticas	Nº de Aulas	Nº de Alunos	Professor
Golfe	Produto	4 UD	6	17	André Silva
Objectivos					
- Desenvolvimento de competências orientadas pelo calendário competitivo - Preparação dos alunos direccionada aos objectivos terminais - Recuperação de alunos com maiores dificuldades - Motivação dos alunos - Desenvolvimento de valores sociais (cooperação, fairplay, respeito)					
Matérias					
Conhecimentos (material, dinâmicas de torneio, equipamento) Chipp, Putt e Swing					
Recursos Temporais	Recursos Espaciais	Recursos Materiais			
6 Aulas	Pavilhão, Ginásio, Campo de Golfe (encontros)	Kit de ferros, bolas reais, bolas borracha, tapetes, tees, marcadores, arcos, pinos, fitas, rolo de putting			

Apêndice XXII – Golfe (DE): Mapa de aulas das UD's da 3ª etapa

Mapa UD's – 3ª Etapa		
Aulas	Matérias	Objectivos
1 a 5	Swing, Putt	- Consolidação da técnica de swing - Foco nos critérios da pontaria, pega e postura De acordo com identificação de objectivos intermédios. (ex: Eduardo foco na pega) - Introdução de conhecimentos sobre os ferros (número e tipo de ferro) - Recuperação de competências para o sucesso nos alunos com maiores dificuldades (Diogo) - Introdução de conhecimentos sobre vestuário/equipamento adequado e as principais regras de etiqueta relacionadas com a cortesia no Campo de Golfe e cuidados com o campo
6 a 10	Chipp, Putt	- Consolidação da técnica de Chipp - Introdução de nova abordagem em aula: Modelo ecológico de Brofenbrenner (variabilidade e aproximação da situação de aprendizagem ao contexto real) - Treino em sequência Chipp – Putt - Variação de distância e altitude de batidas frequente – promover auto-regulação

Apêndice XXIII – Golfe (DE): Mapa de aulas das UD's da 4ª etapa

Mapa UD's – 4ª Etapa		
Aulas	Matérias	Objectivos
1 a 6	Skills Chipp e Putt	- Consolidação da técnica de swing, chipp e putt - Foco nos critérios da pontaria - De acordo com identificação de objectivos intermédios. - Introdução de conhecimentos sobre as zonas do campo (tee, fairway e green) - Recuperação de competências para o sucesso nos alunos com maiores dificuldades e novos alunos (Diogo, João Pereira e Matilde Nogueiro) - Consolidação de conhecimentos sobre vestuário/equipamento adequado e as principais regras de etiqueta relacionadas com a cortesia no Campo de Golfe e cuidados com o campo (trabalho em aula da atitude e comportamento nos encontros)

Apêndice XXIV – Seminário: Questionário (DEF)

Seminário - Educação Física

No âmbito do mestrado em Ensino de EF, o seminário representa uma das quatro áreas que compõem o estágio pedagógico. Este tem como objectivo a apresentação e debate de uma investigação-acção numa reunião do Departamento de EF.

Ao longo do ano, abordei individualmente os professores do departamento de forma a recolher informações relevantes sobre o tema e o trabalho desenvolvido nesse sentido.

Este breve questionário tem como único objectivo formalizar esta recolha de dados.

Desde já agradeço a atenção e a cooperação do Departamento.

Abraço,
André Silva (Professor estagiário)

***Obrigatório**

Desportos de Combate em EF

1. Nome (primeiro e último) *

2. Ciclo(s) de ensino *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Secundário

3. Escola(s) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ EBI Vale Rosal
- ☐ ES Daniel Sampaio
- ☐ EB1 Vale Figueira
- ☐ EB1 Marco Cabaço
- ☐ EB1 Presidente Maria Emília
- ☐ Outra: _____

4. Abordagem à matéria (DC e/ou Luta) em EF, nos últimos 5 anos *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Avançar para a pergunta 7*

Lecionação de Desportos de Combate

5. Regularidade da lecionação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Todos os anos (+ de 3 aulas)
- ☐ Todos os anos (1 a 3 aulas)
- ☐ Ocasionalmente (não leciono esta matéria todos os anos)
- ☐ Raramente (não leciono esta matéria há vários anos)
- ☐ Outra: _____

6. Formas de lecionação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Lecionação de competências das modalidades formais (Judo, Luta, outras)
- ☐ Abordagem pré-desportiva (introdução de competências associadas à matéria através de jogos e formas lúdicas)
- ☐ Outra: _____

Relação com a área - Desportos de Combate

7. Experiência pessoal (enquanto praticante, treinador, outra) em modalidade(s) nesta área *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

8. Se sim, indica que modalidade(s) praticaste?

9. Interesse pela área *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

10. De forma sucinta, quais as principais vantagens que reconheço nesta área? *

11. De forma sucinta, quais as principais desvantagens que reconheço nesta área?

12. Caso queiras partilhar outras informações relevantes, ou colocar alguma observação neste sentido,

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexos

Anexo I – Oferta desportiva AEDS (Cartaz)



OFERTA DESPORTIVA	PROFESSOR(A)	ESCALÃO ETÁRIO	LOCAL	HORÁRIO
	Andebol	Lídio Fernandes	Iniciados masculinos	ES Daniel Sampaio
	Badminton	Luís Genebra	Vários Misto	ES Daniel Sampaio
	Boccia	Isaura Faria	Vários Misto	EB Vale Rosal
	Escola Ativa	Mónica Maçarico	Vários Misto	EB Vale Rosal
	Golfe	Élio Santos	Vários Misto	EB Vale Rosal
	Padel	Armando Lopes	Vários Misto	EB Vale Rosal Rackets Pro (Aquafitness)
	Ténis	João Branco	Vários Misto	ES Daniel Sampaio
	Voleibol	Pedro Pé Curto	Infantis B Feminino	EB Vale Rosal
	Voleibol	Luís Castro	Juvenis masculinos	ES Daniel Sampaio
	Voleibol	Lígia Nunes	Juvenis femininos	ES Daniel Sampaio

Anexo II – Caminhada Desporto Escolar Comunidades AEDS (Cartaz)

DESPORTO ESCOLAR COMUNIDADES

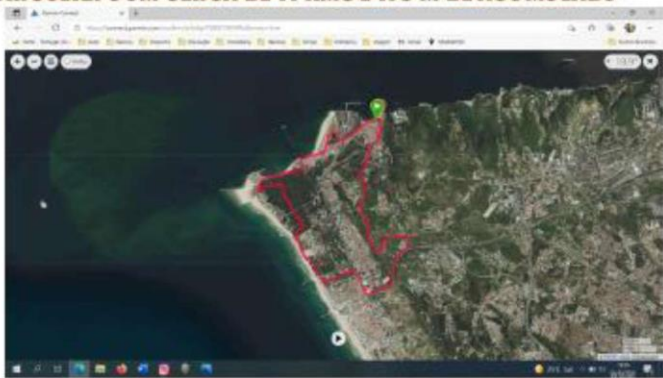
CAMINHADA DE OUTONO



QUANDO
6 de novembro de 2021
- sábado, 9:00 - 12:00

ONDE
Trafaria
Rotunda junto ao terminal da Transtejo

PERCURSO
CIRCULAR COM CERCA DE 11 KMS E 175 M DE ACUMULADO





Desporto Escolar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DANIEL SAMPAIO

**ALUNOS
DOCENTES
FUNCIONÁRIOS
FAMILIARES*
AMIGOS***

* SEGURO NÃO INCLUIDO

LEVAR

- Roupas e calçado confortável
- Água
- Pequena merenda (fruta, barra energética)
- Boa disposição

ESTACIONAMENTO
JUNTO AO TERMINAL DA TRANSTEJO

INSCRIÇÕES



XXXVII

Anexo IV – Lecionação: Protocolo de Avaliação Inicial no AEDS

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DANIEL SAMPAIO - DEF																												
FICHA DE REGISTO DA OBSERVAÇÃO INICIAL - ANO LETIVO DE 2020-2021																												
Matéria		Badminton																										
Situação de avaliação		PII		PI		I							PE		PA		A											
		1+1				1x1																						
Indicad. Sucesso	Nº	Nome	Coopera com o colega batendo e devolvendo o volante		Desloca-se tentando antecipar-se à queda do volante		Realiza Clear		Realiza Lob		Realiza Clear		Realiza Lob em afundo		Serviço curto e comprido, tanto para os lados		Drive À esquerda e à direita		Age com intencionalidade, no sentido de alcançar ponto imediato		Desloca-se com rapidez e oportunidade, de acordo com a trajetória do volante, recuperando rapidamente a posição base após batimento (tanto no jogo de singulares como de pares		Realiza serviço curto ou comprido, consoante as situações, de forma a criar dificuldades ao adversário		Realiza com intencionalidade, correção e oportunidade os batimentos - clear, drive, lob, renate e amorti - conforme a trajetória do volante e			

Anexo V – Direcção de Turma: Plano de Saída de Campo (Versão resumida para apresentação ao CT e à Direcção)

Projeto Multidisciplinar e de Ensino Recíproco: Atividades de Exploração da Natureza, Jogos Desportivos Coletivos na Praia, Atividades Náuticas e Recolha de lixo na Praia

17 de Maio de 2022 (Terça-Feira)

Plano da saída de campo

Objetivo: Proporcionar aos alunos experiências fora da oferta educativa da escola na área da Educação Física e no âmbito do novo Projeto do Desporto Escolar, potenciar a frequência dos alunos nos CFD de modalidades náuticas; educar os alunos a conviver com o mar em segurança, reconhecendo toda a sua magnificência no contributo para a valorização ambiental do nosso país.

Número de alunos envolvidos: 65 alunos (Escola Básica Vale Rosal: 8°C + 8ºB; Escola Secundária João de Barros: 10ºA)

Professores envolvidos: Professor Armando Lopes, Professora Isaura Faria, Professor Pedro Pé-Curto, Professor Luis Preto, Professor estagiário Abel Pinto e Professor estagiário André Silva.

Ponto de encontro: 8h20 na Escola Básica Vale Rosal

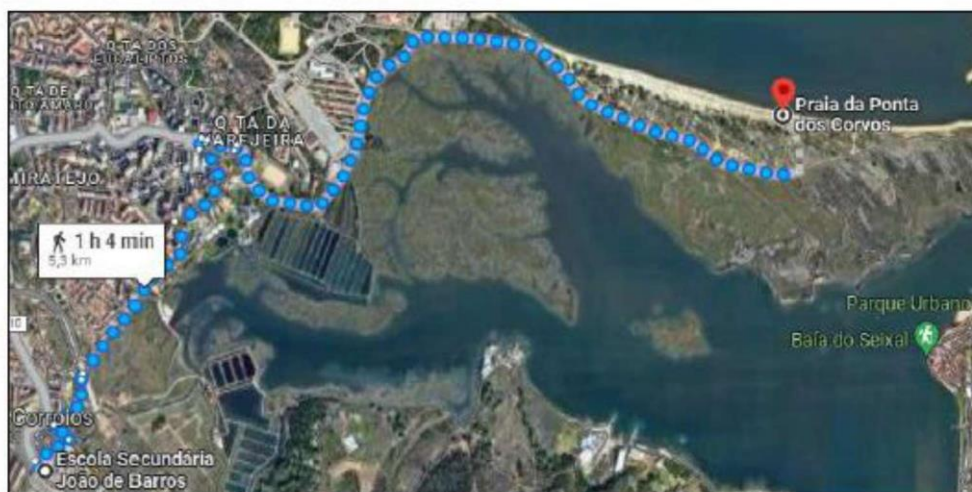
Partida da escola: 8h35 com destino à Escola Secundária João de Barros (Corroios) **Duração:** 15 min

Empresa de transporte: Transimpulso, lda.

Início das atividades: 9h00 na Escola Secundária João de Barros

Atividade 1: Parede de escalada (ES João de Barros) **Duração:** 45min

Atividade 2: Percurso de orientação 5KM até à Praia Ponta dos Corvos (Seixal) **Duração:** 60min



Após a Atividade 1, os alunos saem por grupos, com o respetivo mapa, sinalizados com um colete refletor. Em cada grupo existe um telemóvel com os contactos dos professores responsáveis.

Atividade 3: (3 Estações – Praia Ponta dos Corvos) **Duração:** 120 min

1. Canoagem: Estafetas
2. Voleibol de Praia
3. Tiro ao arco



Pausa para Almoço Saudável 13:00 – 14:00

Atividade 4: Limpeza de Praias: Praia Ponta dos Corvos (Seixal) **Duração:** 60min

Partida para a escola: aproximadamente às 15:00.

Local de Recolha: Parque de merendas da Ponta dos Corvos

Empresa de transporte: Transimpulso, lda.

Chegada à escola: aproximadamente às 15:30.

Anexo VI – Direcção de Turma: Saída de Campo



Anexo VII – Golfe (DE): Classificação Final dos Encontros Regionais

NOME		Escola	Prova Abertura				Skills no Campo				Swing & Putt			TOTAL	Classificação
			3/mar/22				27/abr/22				24/mai/22				
			Stab. nett	Pont.	Acum.	Stab. nett	Pont.	Acum.	Stab. nett	Pont.	Acum.				
#	2		AE Vale Rosal		5/	5/	28	18	46		33	33	136	2º	
	4		AE Vale Rosal		50	50	26	16	42		32	32	124	4º	
	5		AE Vale Rosal		46	46	25	16	41		30	30	117	5º	
	8		AE Vale Rosal		52	52	16	10	26		30	30	108	8º	
	9		AE Vale Rosal		48	48	19	11	30		29	29	107	9º	
	11		AE Vale Rosal		0	0	43	19	62		38	38	100	11º	
	13		AE Vale Rosal		50	50	13	6	19		28	28	97	13º	
	17		AE Vale Rosal		48	48	15	7	22		25	25	95	17º	
	20		AE Vale Rosal		52	52	9	6	15		26	26	93	19º	
	22		AE Vale Rosal		50	50	6	6	12		28	28	90	22º	
	32		AE Vale Rosal		52	52	10	6	16		0	0	68	31º	
	34		AE Vale Rosal		50	50	3	6	9		0	0	59	33º	
	35		AE Vale Rosal		20	20	3	6	9		26	26	55	34º	
	49		AE Vale Rosal		0	0	11	6	17		29	29	46	44º	
	57		AE Vale Rosal		0	0	0	0	0		31	31	31	54º	
	58		AE Vale Rosal		0	0	0	0	0		24	24	24	55º	
	59		AE Vale Rosal		0	0	3	6	9		0	0	9	59º	

Anexo VIII – Golfe (DE): Classificação 1º Encontro Regional



REPÚBLICA PORTUGUESA

BRUNÃO



Equipa do Desporto Escolar

Península de Setúbal

2021 / 2022



Nível 1 / 2

Nome	Escola	Putt	Pontos	Drive	Pontos	Total Pontos	Classificação
	AE Vale Rosal	14	19	6	18	57	8º
	AE Vale Rosal	23	11	3	15	52	32º
	AE Vale Rosal	23	11	3	15	52	33º
	AE Vale Rosal	30	6	2	14	52	36º
	AE Vale Rosal	17	17	2	14	50	39º
	AE Vale Rosal	19	15	2	14	50	40º
	AE Vale Rosal	21	13	2	14	50	41º
	AE Vale Rosal	22	12	2	14	50	43º
	AE Vale Rosal	16	18	1	13	48	45º
	AE Vale Rosal	22	12	1	13	48	48º
	AE Vale Rosal	24	10	0	12	46	57º
	AE Vale Rosal	26	8	0	12	46	60º
	AE Vale Rosal	26	8	0	12	46	61º

Anexo IX – Golfe (DE): Classificação 2º Encontro Regional

Equipa do Desporto Escolar
Península de Setúbal
2021 / 2022

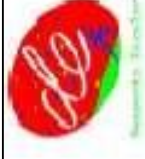
Torneio Skills

Clube Golf e Arceira
27 de abril de 2022

Nível 1

NOME	Escola	Skills no Campo			TOTAL	Classificação		
		27/abr/22		Acum.				
		Stab. net	Pont.					
	AE Vale Rosal	43	19	62	62	2º		
	AE Vale Rosal	20	10	46	46	3º		
	AE Valc Rosal	26	16	42	42	6º		
	AE Vale Rosal	25	16	41	41	7º		
	AE Vale Rosal	19	11	30	30	10º		
	AE Vale Rosal	16	10	26	26	12º		
	AE Vale Rosal	15	7	22	22	15º		
	AE Vale Rosal	13	6	19	19	17º		
	AE Vale Rosal	11	6	17	17	25º		
	AE Valc Rosal	10	6	16	16	27º		
	AE Vale Rosal	9	6	15	15	29º		
	AF Vale Rosal	6	6	12	12	37º		
	AE Vale Rosal	3	6	9	9	40º		
	AE Vale Rosal	3	6	9	9	42º		
	AE Vale Rosal	3	6	9	9	43º		
	AE Vale Rosal	6	6	12	12	54º		

n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1
n1



Equipa do Desporto Escolar
Península de Setúbal
2021 / 2022

Torneio Skills

Clube Golfe Aroeira
27 de abril de 2022
Nível 1

Anexo X – Golfe (DE): Classificação 3º Encontro Regional

REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

direção-geral
educação

Equipa do Desporto Escolar
Península de Setúbal
2021 / 2022

de
Desporto Escolar

Swing&Putt

CG Peru

nível 1

Nome	Escola	Putt	Pontos	Drive	Pontos	Total Pontos	Classificação
	AE Vale Rosal	18	18	7	20	38	2º
	AE Vale Rosal	21	16	3	17	33	4º
	AE Vale Rosal	21	16	2	16	32	7º
	AE Vale Rosal	23	14	3	17	31	9º
	AE Vale Rosal	21	16	0	14	30	13º
	AE Vale Rosal	27	10	7	20	30	
	AE Vale Rosal	22	15	0	14	29	17º
	AE Vale Rosal	23	14	1	15	29	
	AE Vale Rosal	23	14	0	14	28	25º
	AE Vale Rosal	24	13	1	15	28	
	AE Vale Rosal	25	12	0	14	26	31º
	AE Vale Rosal	26	11	1	15	26	
	AE Vale Rosal	26	11	0	14	25	34º
	AE Vale Rosal	27	10	0	14	24	36º