

ANA MARGARIDA AFONSO COMPLETO BENTO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA PORTELA**

Orientador da Faculdade: Professor Doutor António Manuel Moreno Quaresma

Orientadora de Escola: Professora Isabel Figueiredo

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2022

ANA MARGARIDA AFONSO COMPLETO BENTO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA PORTELA**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, perante o júri, com o Despacho de Nomeação n.º 40/2022, de 24 de dezembro de 2022 com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor António Manuel Marques de Sousa
Alves Lopes

Arguente: Professor Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Orientador: Professor Doutor António Manuel Moreno Quaresma

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2022

AGRADECIMENTOS

Com a chegada final desta etapa académica, concretizada com enorme satisfação e orgulho, e com vista a novos desafios que se avizinham, gostaria de agradecer a todos aqueles que embarcaram comigo nesta longa caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus Avós João Bento, José Afonso e Avó Maria Ester que já partiram e não podem estar presentes neste momento tão especial da minha vida, mas certamente estarão a festejar esta vitória no céu. Se hoje consegui chegar até aqui, devo tudo a eles!

Aos meus queridos Pais, Henrique e Maria José, Irmãos Pedro e Ana Patrícia, Cunhados Maria Leonor e Francisco, e Avó Ermelinda, pelo apoio incondicional durante toda a minha vida a nível pessoal, escolar e profissional. Agradeço também pelo facto de me terem ensinado e incentivado a nunca desistir dos meus sonhos e a lutar por eles.

Aos meus Professores Orientadores de Escola e Universidade, Isabel Figueiredo e Jorge Mira, respetivamente, no qual foram os meus conselheiros pedagógicos durante todo o ano e que assumiram um papel fundamental durante o estágio. Foram eles que me fizeram acreditar nas minhas capacidades e forma de melhor ultrapassar os obstáculos, encontrados pelo caminho.

Agradeço também a todos os professores do Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide, incluindo o meu colega de estágio João Fiúza, por todo o trabalho realizado em conjunto até ao final do ano.

Aos alunos da turma do 9.ºE, à Diretora de Turma (Professora Clementina Fernandes), à Professora responsável pelo Desporto Escolar de Desportos Gímnicos (Professora Ana Zacarias) e respetivos praticantes bem como ao Coordenador de EF do 1.ºCiclo (Professor Carlos Luz), por todos os conhecimentos transmitidos, disponibilidade e colaboração para me tornar numa melhor profissional.

Por último, mas não menos importante, quero também fazer um agradecimento especial aos meus amigos, por terem sido um pilar essencial nesta aventura, pois foram eles que me puxaram para cima quando estive mais em baixo, e agora festejam comigo esta conquista.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular, Estágio Pedagógico, do Curso Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa. Este foi desenvolvido na Escola Secundária da Portela no ano letivo 2020-2021, estando organizado em quatro áreas: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário, tendo sido demonstrado um pequeno estudo, em cada uma das áreas.

Na Lecionação foi estudada a “**Aprendizagem cooperativa na prática do Voleibol e Ginástica de Solo**”, no qual demonstra a progressão nos objetivos de aprendizagem de uma aluna com dificuldades em duas matérias prioritárias. Os ganhos alcançados só foram possíveis através da definição de objetivos realistas e individualizados, bem como o trabalho cooperativo com alunos modelo. Verificou-se uma superação das capacidades da aluna e simultaneamente uma motivação durante a sua aprendizagem.

Na Direção de Turma, participei em três áreas do cargo: relação com os Encarregados de Educação (EE), Conselho de Turma (CT), apoio aos alunos, contudo a minha principal atuação foi nesta última, através da elaboração de um “**Programa de Mentorias**”. Destacou-se novamente a progressão da aluna com mais dificuldade na disciplina de Português, tendo-se alcançado o sucesso nessa disciplina, no final do 2.º Período, bem como enriquecimento das suas competências pessoais.

No Desporto Escolar foi estudada “**A importância da competição interna na melhoria das aprendizagens**”, no qual as alunas desenvolveram, adquiriram conhecimentos e orientações nas funções como jurados e participantes, através da construção e análise da sua própria coreografia. Esta dualidade de funções permitiu a melhoria contínua do seu desempenho.

No Seminário foi abordado o tema “**Coerência e Efetividade da Educação Física no 1.º Ciclo no Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide (AEPM) (Projeto de Coadjuvação)**”. Foi construído um documento orientador, onde se identificavam as aprendizagens adquiridas pelos alunos do 3.º e 4.º ano, de acordo com a estrutura e orientação das “Aprendizagens Essenciais” e PNEF. Sendo aceite pelas Professoras Titulares, Diretor do Agrupamento bem como o Departamento de Educação Física (DEF).

Palavras-chave: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário

ABSTRACT

This report was carried out within the Traineeship Curricular Unit, of the Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa. It was developed at Escola Secundária da Portela during the academic year 2020-2021, and it's organized in four areas: Teaching, Class Management, School Sports and a Seminar. A small study has been done in each area.

In the Teaching area, I explored the “**Cooperative Learning in the practice of Volleyball and Ground Gymnastics**”, in which it was demonstrated the progression in the learning objectives of a student with difficulties in two priority subjects. The gains achieved were only possible through the definition of realistic and individualized goals, as well as cooperative work with model students. There was an overcoming of the student's abilities, and at the same time, she remained motivated during her improvements.

In the Class Management area, I worked in three areas: relationship with the Education Guardians (EE) Class Council (CT) and student's support. However, my focus was on student's support, through the elaboration of a “**Mentorships Program**”. The progression of the student with most difficulties in the Portuguese subject stands out, having achieved success in that subject at the end of the 2nd Period, as well as the improvement of her personal skills.

In School Sports I discussed “**The importance of internal competition in the learning improvement of learning**”, in which the students developed, acquired knowledge and guidance in their roles as judges and participants, through the construction and analysis of their own choreography. This duality of functions allowed the continuous improvement of their performance.

In the Seminar area, I addressed the theme “**Coherence and Effectiveness of Physical Education in the 1st Cycle in Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide (AEPM) (Coadjuvation Project)**”. A guiding document was created, which identified the learning acquired by the 3rd and 4th year students, according to the structure and orientation of the “Essential Learning” and PNEF. The document was accepted by the Head Teachers, Group Director as well as the Department of Physical Education (DEF).

Keywords: Teaching, Class Management, School Sports and Seminar 5

ABREVIATURAS

A- Avançado

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AEPM- Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

CNAPEF- Conselho Nacional de Associação de Profissionais de Educação

Física e Desporto

CT- Conselho de Turma

DE- Desporto Escolar

DEF- Departamento de Educação Física

DGE- Direção Geral de Educação

DGS- Direção Geral de Saúde

DT- Diretor de Turma

E- Elementar

EE- Encarregados de Educação

EF- Educação Física

ESP- Escola Secundária da Portela

FB- Feedback

GEF- Grupo de Educação Física

GS- Ginástica de Solo

I- Introdução

IMC- Índice de Massa Corporal

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

PCEF- Projeto Curricular de Educação Física

PE- Parte do nível E

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PI- Parte do nível I

PNEF- Programas Nacionais de Educação Física

PTI- Professor a Tempo Inteiro

RCT- Relatório Curricular da Turma

RI- Regulamento Interno

UD- Unidade Didática

ZSAF- Zona Saudável de Aptidão Física

ÍNDICE

ÍNDICE	7
ÍNDICE DE QUADROS.....	10
ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
INTRODUÇÃO	11
1. LECIONAÇÃO	13
1.1. Aprendizagem Cooperativa na Prática do Voleibol e Ginástica de Solo	24
1.1.1. Cronograma do Estudo.....	26
1.1.2. Metodologia	27
1.1.2.1. Amostra do Estudo	27
1.1.2.2. Instrumentos	27
1.1.3. Procedimentos	31
1.1.4. Resultados	32
1.1.5. Análise e Discussão de Resultados	34
2. DIREÇÃO DE TURMA	38
2.1. Programa de Mentorias	38
2.1.1. Cronograma do Estudo.....	39
2.1.2. Dimensões Fundamentais do Programa de Mentorias	40
2.1.2.1. Caracterização da Amostra.....	40
2.1.2.2. Articulação entre Mentor e Mentorando	43
2.1.2.3. Monitorização e Avaliação.....	43
2.1.2.4. Resultados do Programa.....	44
3. DESPORTO ESCOLAR.....	47
3.1. A Importância da Competição Interna na Melhoria das Aprendizagens.....	50
3.1.1. Cronograma do Estudo.....	52
3.1.2. Metodologia	52
3.1.3. Instrumentos	56
3.1.4. Resultados	57
3.1.5. Análise e Discussão de Resultados	59
4. SEMINÁRIO: Coerência e Efetividade da EF no 1.ºCiclo no AEPM.....	62
4.1. 1.ª Etapa.....	63
4.1.1. Caracterização do AEPM e da EF.....	63
4.1.2. Análise da Pesquisa Bibliográfica sobre a Disciplina de EF.....	66
4.1.3. Análise da Pesquisa Bibliográfica sobre os Programas Nacionais de EF no 1.ºCiclo	68
4.2. 2.ª Etapa.....	71
4.2.1. Amostra do Estudo	71
4.3. 3.ª Etapa.....	73
4.3.1. Caracterização das Escolas do 1.ºCiclo do AEPM face aos Recursos Espaciais e Materiais	73
4.4. 4.ª Etapa.....	80

5. AUTOAVALIAÇÃO ENQUANTO ESTAGIÁRIA	88
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	110
OUTROS DOCUMENTOS.....	110
APÊNDICES.....	I
Apêndice 1 – RELAÇÃO ENTRE O AEPM E AS 4 ÁREAS DE ESTÁGIO	I
Apêndice 2 – LECIONAÇÃO.....	VII
2.1 Departamento de Educação Física (DEF)	VII
2.1.1. <i>Recursos Humanos</i>	VII
2.1.2. <i>Recursos Temporais</i>	VII
2.1.3. <i>Recursos Espaciais</i>	VIII
2.1.4. <i>Roulment</i>	X
2.1.5. <i>Documentos Orientadores</i>	XII
2.1.6. <i>Intervenção pessoal nas reuniões preparatórias</i>	XIII
2.1.7. <i>Protocolo de Avaliação do PCEF</i>	XIV
2.2. Caracterização da Turma.....	XVI
2.3. 1.ªEtapa.....	XIX
2.3.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	XX
2.3.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	XXVII
2.3.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	XXX
2.4. 2.ªEtapa.....	XXXI
2.4.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	XXXIII
2.4.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	XLI
2.4.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	XLIV
2.5. 3.ªEtapa.....	XLVI
2.6. 4.ªEtapa.....	LVI
2.6.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	LVIII
2.6.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	LXX
2.6.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	LXXII
2.7. Professor a Tempo Inteiro	LXXIII
2.8. Avaliação.....	LXXVI
Apêndice 3 – DIREÇÃO DE TURMA	LXXXI
3.1. 1.ªEtapa.....	LXXXIV
3.2. 2.ªEtapa.....	LXXXVIII
3.3. 3.ªEtapa.....	XCII
3.4. 4.ªEtapa.....	CII
3.5. Saída de Campo.....	CV
Apêndice 4 – DESPORTO ESCOLAR.....	CXIII
4.1. 1.ªEtapa.....	CXVIII
4.2. 2.ªEtapa.....	CXXII
4.3. 3.ªEtapa.....	CXXXII
4.4. 4.ªEtapa.....	CXXXVII
Apêndice 5 – Protocolo do guião da entrevista ao Coordenador de EF do 1.º Ciclo ...	CXLVIII
Apêndice 6 – Protocolo do guião da entrevista dos Professores de EF do 1.º Ciclo.....	CXLIX

Apêndice 7- Protocolo do guião da entrevista dos Professores de EF do 2.º Ciclo	CL
Apêndice 8 – Escolas do 1.ºCiclo do AEPM	CLI
Apêndice 9 – Recursos materiais de cada escola do 1.ºCiclo do AEPM	CLII
Apêndice 10 – Guião da entrevista ao professor Carlos Lopes (Projeto de Adaptação ao Meio Aquático).....	CLIV
Apêndice 11 – Projeto das bicicletas (Entrevista).....	CLV
Apêndice 12 – Questionários aos professores de EF do 1.ºCiclo.....	CLVI
Apêndice 13 – Documento sobre as aprendizagens a serem adquiridas pelos alunos do AEPM	CLXIII
Apêndice 14 – Convite do cartaz	CLXVII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Alunos Cooperantes

Quadro 2: Aluna com mais dificuldade

Quadro 3: Objetivos operacionais da matéria de Voleibol

Quadro 4: Objetivos operacionais da matéria de Ginástica de Solo

Quadro 5: Cronograma do estudo na área da Lecionação

Quadro 6: Desafios propostos para a matéria de Voleibol

Quadro 7: Desafios propostos para a matéria de Ginástica de Solo

Quadro 8: Resultados obtidos nos desafios propostos para a matéria de Voleibol

Quadro 9: Resultados obtidos nos desafios propostos para a matéria de Ginástica de Solo

Quadro 10: Cronograma do estudo na área da Direção de Turma

Quadro 11: Cronograma do estudo na área do Desporto Escolar

Quadro 12: Resultados obtidos na Carta de Competição do 1.º esquema tendo em conta avaliação das alunas e professora

Quadro 13: Resultados obtidos na Carta de Competição do 2.º esquema tendo em conta avaliação das alunas e professora

Quadro 14: Plano anual do Seminário

Quadro 15: Identificação da amostra de estudo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Cartas de Competição para o ajuizamento da Coreografia de Grupo

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico faz parte do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário no qual através dele, os alunos ficam reconhecidos profissionalmente como docentes e não apenas como meros professores de Educação Física (EF) com licenciatura. Para Bom e Brás (2003) o Estágio promove a formação da própria profissão mais concretamente o papel de “Professor de Educação Física”, e também para Ferreira (2017) o Estágio Pedagógico fortalece a capacidade de articulação entre a experiência e a formação pedagógica enquanto docentes de ensino, seja em qualquer ciclo de ensino.

O presente documento está organizado em quatro áreas (Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário), no qual o estagiário realiza um pequeno estudo, com o objetivo de solucionar um problema ou aprimorar uma potencialidade encontrada. Deste modo, procura contribuir para a melhoria da intervenção pedagógica, enquanto docente, bem como no respetivo agrupamento. Para isso foi necessária uma análise crítica e reflexiva, tomada de decisão e aprendizagens pessoais, bem como as diferentes formas de resolução dos problemas percebidos.

Todo o relatório foi desenvolvido no Agrupamento de Escola de Portela e Moscavide (AEPM) e desta maneira foi fundamental uma análise detalhada de alguns documentos do Agrupamento, bem como outros documentos oficiais como Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), Direção Geral de Educação (DGE) e Direção Geral de Saúde (DGS). Todos eles foram a base de trabalho, para a respetiva integração e operacionalização, enquanto estagiária neste agrupamento.

Importa reforçar que em cada área, a população alvo, o contexto aplicado, assim como o seu tempo, foi diversificado consoante a sua especificidade.

Na área da Lecionação procurei estudar a **Aprendizagem cooperativa na prática do Voleibol e Ginástica de Solo**, no qual realça a importância da construção de grupos heterogéneos nas aulas de EF em duas matérias de ensino, com o recurso a meios auxiliares (fichas de trabalho). Foi possível averiguar que a aprendizagem cooperativa nas aulas de EF apresenta resultados benéficos e melhorias significativas na performance dos alunos com mais dificuldade (Dyson (2001)).

Na Direção de Turma desenvolvi um estudo no âmbito de um **Programa de Mentorias**, com o objetivo de enfatizar o contributo da aprendizagem cooperativa entre pares na disciplina de Português. A sua aplicação foi realizada no apoio pedagógico da disciplina. Conclui-se que através deste trabalho a aluna em causa conseguiu alcançar o sucesso na disciplina de Português, tendo simultaneamente, existido ganhos em competências pessoais.

No Desporto Escolar estudei **A importância da competição interna na melhoria das aprendizagens**, tendo como objetivo dar resposta à simulação de uma competição. Através deste Projeto os alunos puderam atuar como participantes e júris. O principal foco neste projeto foi o ajuizamento do seu esquema de grupo, e a sua melhoria tendo em conta os resultados manifestados. Para este projeto foram utilizados meios auxiliares “Cartas de Competição”, no qual se assemelhavam às provas oficiais de Desportos Gímnicos. No final, foi notável o agrado dos alunos pelo resultado obtido.

Por último e não menos importante, foi realizado um Seminário, com o tema: **Coerência e Efetividade da EF no 1.ºCiclo no AEPM (Projeto de Coadjuvação)**, com o objetivo de acrescentar ao mesmo um conjunto de aprendizagens que fossem comuns entre todos os professores de EF que lecionavam 3.º e 4.º ano, bem como incluir outras aprendizagens que considerasse prioritárias. Na discussão deste Projeto ao Diretor e professores do agrupamento, foram referidas algumas sugestões de melhoria como: a implementação desta área curricular nos dois anos iniciais do 1.ºCiclo aos alunos AEPM, sendo a mesma iniciada no próximo ano letivo.

1. LECIONAÇÃO

De acordo com Bom e Brás (2003), a Lecionação constitui o mais importante compromisso com o professor, pois os alunos são os principais beneficiários e os que mais dependem diretamente da atuação do mesmo. Assim, o estagiário aprende a elaborar planos de lecionação, tendo como referência os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), ajustando de acordo com as necessidades e aptidões dos alunos.

Quando chegamos à escola onde vamos estagiar a primeira coisa que devemos ter em conta é ao nível da gestão e organização desta, procurando conhecer como funciona e quais os objetivos que pretende fomentar nos seus alunos ao longo do percurso escolar. A caracterização da escola, é fundamental nas opções e nas atividades formativas dos estagiários, pois só dessa forma é exequível que os professores estagiários possam inovar e trazer benefícios tanto para os alunos como para toda a comunidade educativa envolvente (Bom & Brás, 2003).

Ao Agrupamento de Escolas é concedido um papel de autonomia sobre as funções e decisões no âmbito da organização pedagógica, curricular, gestão de recursos humanos, administrativos e financeiros, sendo este espelhado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2020-2023), onde se destaca o papel da disciplina de Educação Física (EF).

A missão do Agrupamento expressa no PEA (2020-2023) pretende ser um espaço de referência pela excelência do trabalho educativo articulado com o papel ativo, na construção da igualdade de oportunidades, para o futuro de todos os alunos e na comunidade em que se insere. É aqui que se destaca a importância da disciplina de EF no currículo, não sendo possível garantir o “mesmo” currículo para todos os alunos, sendo fundamental procurar um patamar, no qual todos os alunos possam estar inseridos. Assim, os PNEF estão ajustados ao estágio de desenvolvimento dos alunos, de modo a proporcionar um equilíbrio na aprendizagem dos mesmos (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001), desta forma o agente de ensino deve realizar as suas aulas de acordo com as necessidades e aptidões dos alunos, pois é necessário respeitar as diferenças naturais de cada indivíduo, dando lugar para que o mesmo se integre na sociedade (Crahay, 2013).

Os valores presentes no PEA (2020-2023) e no qual devem ser incutidos e fomentados aos alunos são: Solidariedade, Equidade, Cidadania, Integridade, Justiça, Tolerância, Rigor, Reconhecimento pelo Mérito, Esforço e Empenho, Cooperação, Defesa

Ambiental, entre outros. A área disciplinar da EF culmina todo este conjunto de valores na ação pedagógica, quer pelo seu carácter grupal interativo das diferentes matérias, quer pelas referências desportivas que estão presentes na aprendizagem dos alunos, como é o caso da cooperação, da competição, fair-play, as regras e tomadas de decisão (Bom & Brás, 2003). Também Jacinto et al. (2001), indicam que atitudes e valores como a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade são adquiridos através do desenvolvimento das atividades físicas.

A carga horária da disciplina de EF neste agrupamento, nos anos anteriores esta estava dividida em aulas de três sessões de 50 minutos distribuídos ao longo da semana, o que vai ao encontro com o referido por Jacinto et al. (2001, p. 20) “O número de sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana, é no mínimo três sessões de EF por semana, desejavelmente em dias não consecutivos”.

Este ano o Departamento de Educação Física (DEF), juntamente com a direção da escola, conseguiu manter os 50 minutos de aula, contudo não foi possível que todas as turmas tivessem aulas em dias não consecutivos, devido à pandemia. Deste modo, foi necessária uma organização das sessões de aula mais concentradas (uma de 100 minutos e outra de 50 minutos semanais). Face à escolha da direção sobre o tempo horário das aulas de EF, não considero que a opção definida fosse a mais adequada, uma vez que os alunos seriam os mais prejudicados desta situação, pois implicava que os mesmos ficassem durante um período (cerca de 4 dias) sem realizar atividade física, o que contradiz o princípio da continuidade. Segundo Rama (2016) o princípio de treino da continuidade é um processo distribuído ao longo do tempo de modo a garantir adaptações devido aos efeitos do exercício ambicionando progresso nos resultados.

Estava previsto que no próximo ano letivo, retomar aos 3 tempos semanais desfasados, o que vai ao encontro de Jacinto et al. (2001) sobre a carga horária prevista para a disciplina.

Na Escola Secundária da Portela, existem três espaços destinados à prática das aulas de EF, sendo um pavilhão gimnodesportivo, um campo sintético e um ginásio. A sua descrição mais pormenorizada encontra-se no Apêndice 2, no tópico 2.1.3, (p.VIII.).

Relativamente ao pavilhão gimnodesportivo, este apresenta as mesmas dimensões que um campo oficial de futsal e estava dividido em P1 e P2.

Devido à situação pandémica, houve necessidade de reajustar o espaço P1 e o Ginásio. No ano anterior, estes eram considerados espaços distintos e naquele ano, ficou decidido em DEF, que os dois espaços se aglutinavam num mesmo, para permitir um maior distanciamento entre os alunos.

Após análise de cada um dos espaços de aula, verificou-se que os mesmos eram polivalentes, permitindo na grande maioria das vezes, dar continuidade às atividades de aprendizagem dos alunos, nas respetivas áreas e subáreas, mesmo que não fossem realizadas situações formais (Jacinto et al. (2001)). Para uma boa aula de EF, é importante ter em conta o ABCD (Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança), possibilitando aos alunos de trabalharem e consolidarem as diferentes matérias em função dos seus objetivos e necessidades, não sendo fundamental que voltassem a um determinado espaço para realizar essa mesma matéria. Era de notar que no espaço exterior quando as condições meteorológicas não o permitissem, era necessário existir ajuste no planeamento e respetiva gestão de aula. Este foi um ponto chave para o planeamento anual de turma, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos de acordo com as suas aptidões.

A rotação dos espaços era semanal, com a exceção das duas primeiras semanas de aulas. Nos anos anteriores a rotação era bissemanal e a distribuição das turmas era da seguinte forma: uma turma tinha aula no campo exterior, a outra tinha aula no ginásio e as 2 restantes, no pavilhão.

Naquele ano como não era possível colocar três turmas em simultâneo no pavilhão e perante a presença de condições meteorológicas adversas, a turma que tivesse aula no campo exterior, teria duas opções:

De três em três semanas, quando havia 4 turmas a ter EF em simultâneo, existia sempre uma turma que ficava sem espaço de aula (“OUT”), tal como é apresentado na figura 2 do Apêndice 2.

O currículo enunciado surge associado aos documentos oficiais (Marzano, 2005) promulgado pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Nesta escola, podemos averiguar que o currículo implementado (Marzano, 2005) é definido pelo Projeto Curricular de Educação Física (PCEF), no qual evidencia as práticas curriculares do DEF.

À semelhança dos PNEF, o modelo de planeamento utilizado foi o planeamento por etapas, garantindo uma adequação pedagógica recorrendo a estratégias de ensino

diferenciadas que facilitem a aprendizagem dos alunos. Deste modo, os professores deverão repartir o ano letivo em períodos mais curtos, subdividindo-os em 4 etapas. A 1.ª Etapa consiste na avaliação inicial (prognóstico), a 2.ª Etapa (prioridades), a 3.ª Etapa (progresso) e a 4.ª Etapa (produto). Cada etapa encontra-se discriminada no Apêndice 2, relativamente à minha intervenção ao longo do estágio.

Tal como mencionado nos PNEF e no PCEF (2020-2021), os alunos são avaliados em 3 grandes áreas sendo estes fundamentais e particulares para alcançar o sucesso na disciplina de EF. Estas dividem-se em três áreas: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

Relativamente à área das Atividades Físicas, observou-se através das avaliações realizadas ao longo do ano, que as competências demonstradas pelos alunos ficavam aquém dos objetivos propostos, conforme se identificou na Ginástica e nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Poder-se-á considerar que esta situação se devia à falta de cumprimento do currículo de EF no 1.º Ciclo por consequência dos vários órgãos não integrarem esta disciplina no sistema de ensino português (Proença & Brás, 2010), suportando pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho e ainda pelo facto de termos vivenciado uma situação epidemiológica – Covid 19, onde os alunos terão realizado pouca ou nenhuma atividade física durante o confinamento e interrupção letiva, tendo esta interferido na performance na 1.ª Etapa. Segundo a CNAPEF e SPEF (2020) a disciplina de EF terá sido uma das que teve maiores efeitos negativos na aprendizagem e saúde dos alunos.

Tendo em conta esta situação diagnóstica, considerei que seria pertinente desenvolver estratégias de atuação que permitissem minimizar este impacto.

Tendo como base esta premissa, o estudo foi desenvolvido através da recolha de todos os dados fulcrais, no período prévio à leção das aulas, de modo alargar o meu conhecimento sobre os alunos da turma, que consistiu numa entrevista à professora de EF do ano anterior, questionários individuais aos respetivos alunos e pesquisa bibliográfica sobre o tema abordar.

A entrevista à professora de EF do ano anterior foi uma boa estratégia para conhecer a turma, dado que se encontrava na continuidade do ciclo de escolaridade. De acordo com Heacox (2006) o professor deve pensar no ensino diferenciado como um processo cumulativo, procurando aproveitar no ano seguinte, algo que deu resultado no ano anterior.

Embora a entrevista fosse importante para planear e organizar os grupos de trabalho, promovendo a heterogeneidade na avaliação inicial, também foi imprescindível aplicação dos questionários aos alunos para tornar mais fidedignas as informações recolhidas. Algumas sugestões apresentadas pela Direção Geral do Ensino Básico (1993), procurando analisar os interesses e motivações dos alunos na disciplina de EF, através da sua perceção nas matérias que tinham mais dificuldade e facilidade.

Através dos resultados dos questionários averigui, que de uma forma geral, a turma era bastante heterogénea nas diferentes matérias, contudo onde existia maior discrepância era na Subárea dos Jogos Desportivo Coletivos (JDC) nomeadamente na matéria de Voleibol e na Subárea da Ginástica principalmente na matéria de Solo.

A realização destas duas estratégias, permitiram perceber tanto a opinião da professora, como a dos alunos, levando a que o efeito Pigmalião não se instalasse, conforme referido por alguns autores, o estudo do efeito Pigmalião ou profecia de autorrealização no ensino de educação física (Lee, 1997)¹, considera que as expectativas dos professores podem influenciar o desempenho dos alunos face ao esperado (Henrique, 2004).

A recolha das respetivas informações, foram fundamentais para a organização e planeamento dos grupos de trabalho, tendo-se verificado que a avaliação realizada pela entrevista da professora e pelos questionários dos alunos, foi coincidente.

1.ª Etapa

A etapa de avaliação inicial é descrita por Ferreira (2017) através de três verbos: diagnosticar, prognosticar e projetar. O mesmo explica Carvalho (1994) que os objetivos gerais do processo de avaliação inicial são: diagnosticar as principais dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens adquiridas, prognosticar o seu desenvolvimento e projetar quais as aprendizagens que virá a adquirir, com ajuda dos professores e colegas da turma.

Embora nesta etapa fosse precoce a formação dos grupos, a sua constituição resultou dos dados obtidos pelas duas ferramentas de trabalho (entrevista e questionários). Assim, decidi desde o início formar os grupos heterogéneos, conforme os objetivos do currículo e as suas necessidades de aprendizagem. Segundo Heacox (2006) uma tarefa-chave para

¹ Lee, A. (1997). Contributions of Research on Student Thinking in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.

implementar o ensino diferenciado é organizar os alunos, nas tarefas de aprendizagem mais apropriadas aos mesmos.

Através da entrevista, houve a preocupação de não colocar alunos que não estabelecessem uma boa relação ou que costumavam apresentar comportamentos de desvio em aula, pois seria um fator que não contribuiria para um bom desempenho em EF. Por outro lado, foram formados grupos mistos, por forma a melhorar a dinâmica de grupo, no entanto houve necessidade de realizar pequenos ajustes, quando necessário, de acordo com a performance de cada aluno.

Relativamente à organização e gestão do tempo horário da disciplina, um dos fatores essenciais foi maximizar o tempo útil, procurando definir estratégias não só para esta etapa como para as seguintes e deste modo rentabilizar o tempo de prática. De acordo com Ferreira (2017) a distribuição das matérias em aula e a quantidade de exercícios deverá ser repartida no tempo de aula consoante as funções de ensino. Desta forma, procurei definir uma estrutura de aula idêntica, contudo a rotação dos alunos pelas aulas de 50 minutos e de 100 minutos não era igual. Nas aulas de 50 minutos nem todos os alunos passaram por todas as estações na mesma aula, no mínimo passavam por duas, e na aula seguinte iniciam na estação que não tinham realizado na aula anterior. No caso das aulas de 100 minutos, os alunos passavam por todas as estações definidas, exceto nos casos em que algum grupo necessitasse de mais tempo na tarefa, nessa mesma estação. Através destas dinâmicas e rotinas de aulas, tive a preocupação de diferenciar o ensino usando o tempo de maneira flexível, adequando e correspondendo à satisfação e necessidades de aprendizagem dos alunos (Heacox, 2006).

Uma outra estratégia eram as demonstrações utilizadas na fase fundamental e de retorno à calma, de modo a salientar os objetivos principais da aula. Para Carreiro da Costa (1996), proporcionar aos alunos instruções de forma clara, necessita por vezes de serem realizadas demonstrações frequentes. Nesta etapa a utilização de alunos foi fulcral para exemplificar as tarefas, nomeadamente nos JDC, o que vai ao encontro de Onofre (1995), as demonstrações são um excelente meio para o professor que não seja ágil, possibilitando simultaneamente os alunos terem um momento de afirmação pessoal.

Esta etapa de Avaliação Inicial teve maior ênfase na realização de situações de avaliação do nível Introdução, sendo posteriormente aumentado o grau de exigência dos exercícios, de acordo com o desempenho de cada aluno e dos objetivos a atingir no nível seguinte.

Inicialmente, houve necessidade de formar os alunos em grupos heterogéneos por forma a dar uma resposta mais eficiente ao objetivo proposto e consequentemente o desenvolvimento de um ambiente de grupo mais favorável e equilibrado. De acordo com (Sales, 2019), nos grupos heterogéneos, procura-se que nenhum aluno deve ser visto de forma isolada, mas como parte integrante de um grupo e construtora dos saberes com os outros. O mesmo refere Bom (2017), o trabalho de grupo é fundamental porque aprendemos uns com os outros e também com os melhores.

Posteriormente, de acordo com o sucesso nas situações de avaliação do nível Introdução, alguns alunos foram agrupados em grupos homogéneos, dado que os mesmos são mais vantajosos em termos de avaliação e consecução dos objetivos comuns. A distribuição dos mesmos alunos nos dois grupos (homogéneos e heterogéneos) pelas rotações da aula, foi realizada de forma equitativa, por forma a facilitar a recolha de informação e devido à minha inexperiência nesta tarefa.

No que concerne à concretização de cada uma das matérias, procurei ter em conta aquilo que era desejável, dentro do que era possível, ou seja, primeiro selecionei as matérias que eram desejáveis avaliar nesta primeira etapa e posteriormente enquadradas dentro dos espaços de aula. Assim, após analisar os recursos espaciais da escola, atribui maior ênfase às matérias de Ginástica e de Badminton, quando lecionava as aulas dentro dos dois espaços interiores (“P1+ Ginásio” e “P2”), pois apresentava melhores condições espaciais para utilizar os colchões e as raquetes. Nos JDC, avalei preferencialmente no espaço exterior a matéria de Futebol, sendo que no Voleibol e Basquetebol foram distribuídas de forma versátil em todos os espaços. No caso da Dança também foi avaliada tanto nos espaços interiores como exteriores. As situações de avaliação encontram-se no Apêndice 2, no tópico 2.1.3. subcapítulo “Organização da aula” da 1.ª Etapa (p.XXI.).

No término da avaliação inicial da turma foi possível contextualizar a mesma nas aulas de EF, sendo observável um clima relacional bastante positivo, entre a professora e os alunos. Segundo Onofre (1995) o clima está relacionado com a boa relação que é estabelecida em três níveis: a relação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-matéria.

Através do cruzamento de dados anteriores e da experiência com a turma, confirmei que ao nível da Área das Atividades Físicas, a turma era bastante heterogénea e ao mesmo tempo colaborante nas diversas tarefas que lhes eram propostas, apresentando um excelente espírito de união, interajuda e cooperação. Tal como referido por Fernandes, Caires,

Rodrigues e Lopes (2014) após a avaliação inicial existem três fatores que os docentes devem procurar identificar na prestação motora dos seus alunos, para poder diagnosticar a heterogeneidade da turma, são eles:

- a) Os alunos que revelam maiores potencialidades (cooperantes);
- b) Os alunos que apresentam maiores dificuldades e que necessitam de maior acompanhamento;
- c) As matérias que os alunos apresentam mais dificuldades e encontram-se distantes dos objetivos definidos.

Face à alínea a) consegui definir os “alunos cooperantes” da turma. O que é um aluno cooperante? É um aluno que possui características pessoais para ajudar outro colega com dificuldades e que simultaneamente apresentam melhores desempenhos motores. Tal como indicado nas Aprendizagens Essenciais (2018, p.5), uma das competências do aluno é “utilizar conhecimento, para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados”. Desta maneira, estes alunos foram a minha base de trabalho na construção dos grupos nas diferentes etapas.

Alunos Cooperantes					
Voleibol	Basquetebol	Ginástica	Dança	Futebol	Badminton
AM; GP; MM; PB; PP; RJ; RT	GC; DS; PB; PP; RJ; RT	MM; MF; TS; RJ PP	GC; PB; MF; MM PP	AA; RCo; LP; RT RJ; AP; GP	GP; RCo; LP; PB RJ; MM

Quadro 1- Alunos Cooperantes

Relativamente à alínea b), averigui que a aluna FC era a que apresentava mais dificuldade nas diferentes matérias não cumprindo nível I na sua grande maioria.

Aluna com mais dificuldade
FC

Quadro 2- Aluna com mais dificuldade

Finalmente, em relação à alínea c) as matérias trabalhadas na segunda etapa foram o Voleibol e o Basquetebol, dentro da Subárea dos JDC e a Ginástica de Solo, dentro da Subárea da Ginástica, uma vez que foi onde os alunos ficaram aquém dos resultados esperados. Os objetivos desenvolvidos nas diferentes matérias, encontram-se no Apêndice 2, tópico 2.4.1, (p. XXXIII).

Após análise dos dados obtidos, foi possível proceder à diferenciação de ensino, de acordo com as diferenças dos alunos, identificando aqueles que poderão servir como agente

de ensino/demonstração e aqueles que careciam de um acompanhamento mais individualizado.

Na aula de EF, a diferenciação e a inclusão, são os fatores que melhor sustentam o sucesso no processo ensino-aprendizagem. A diferenciação relaciona-se com as aprendizagens, concebendo o ambiente da aula de EF, de acordo com os diferentes níveis de interpretação dos PNEF. A inclusão está relacionada com a gestão da aprendizagem do aluno, procurando promover tarefas, segundo o seu nível de aptidão (Sousa 2012).

2.ªEtapa

Com as orientações estratégicas definidas DEF, cada professor deverá orientar e organizar o processo ensino-aprendizagem do ano letivo desenhando, em traços gerais, um plano anual da sua turma. Segundo Carvalho (1994) e Araújo (2017) o plano anual de turma é feito com base numa avaliação inicial/prognóstico onde cada aluno da turma é avaliado em três áreas de ensino: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. A partir desses resultados vamos organizar as etapas seguintes, operacionalizando de forma adequada às necessidades da turma.

A 2.ªEtapa (Prioridades) tinha como principal objetivo, criar situações de aprendizagem para que os alunos recuperem as competências não adquiridas. Assim, seria necessário selecionar os objetivos a ensinar primeiro, de maneira a que os alunos atingissem o sucesso mais facilmente.

Nesta etapa, era fulcral a organização da turma e preparação das aprendizagens para consequentemente tornar as transições entre as atividades mais eficientes, reduzir os comportamentos de desvio e promover um clima favorável, tornando-a mais fluída e produtiva tanto para o professor como para o aluno.

A formação dos grupos foi construída tendo em conta o princípio da heterogeneidade nas matérias (Voleibol, Basquetebol e Ginástica), onde se identificavam maiores lacunas, no entanto esta referência careceu de ajuste, formando-se grupos homogéneos, como o foi o caso da sua aplicação na matéria de Voleibol. Os alunos iniciavam a aulas em grupos heterogéneos, onde os alunos com melhor desempenho nesta matéria trabalhavam com alunos com mais dificuldades, ajudando-os a evoluir. No final da aula, os alunos melhores eram colocados em grupos homogéneos com dois objetivos: primeiro, os alunos melhores consolidarem o nível em que se encontravam e segundo, os alunos com mais dificuldades,

treinarem situações de exercício analítico de outras matérias prioritárias. Foi possível concluir, que de uma maneira geral, os grupos funcionaram bem em conjunto, contudo onde houve maior necessidade de ajuste, foi entre os alunos cooperantes, dado que os mesmos nem sempre passavam por todas as matérias, oferecendo a possibilidade de trocarem entre si.

As aulas iniciavam-se sempre com a explicação dos objetivos dos conteúdos e simultaneamente com um aquecimento em filas, no respetivo grupo que iam trabalhar na fase fundamental. Os exercícios de aquecimento devem ser relacionados com os objetivos de aula (Siedentop & Tannehill (2000)) não só para prepará-los para a atividade física seguinte, como também para aplicar os conteúdos apreendidos na fase fundamental da aula e consequentemente melhor aproveitamento do tempo de prática dos diversos exercícios.

Assim, os exercícios recaiam ao nível dos deslocamentos para a matéria de Voleibol e para a posição básica defensiva do Basquetebol.

De modo a dar continuidade ao processo-ensino e aprendizagem das matérias não ficando condicionados pelo espaço de aula, considerei que quando lecionasse a matéria de Voleibol no espaço exterior subdividi os grupos, dado que o único campo montado não dava para ter mais dos 4 alunos a realizar o exercício. Assim, uma estratégia utilizada foi aproveitar metade do campo de futebol para fazer a montagem de uma segunda rede.

A matéria de Ginástica de Solo foi lecionada maioritariamente no espaço interior, no entanto quando estava atribuído o espaço exterior, optei por realizar exercícios de progressões pedagógicas de forma a que os alunos percebessem melhor a ação motora, na execução das habilidades gímnicas, nomeadamente a posição de “bolinha”, balanços para a frente e para trás de pernas afastadas e posições de equilíbrio.

Os aquecimentos mais lúdicos serviam para melhorar o clima de aula, assim como potenciar a motivação e empenhamento ao longo da mesma. Um exemplo utilizado era fomentar momentos de competitividade entre os grupos, verificando qual era o grupo que conseguia levantar mais rápido sem colocar as mãos no chão, visto que era um problema identificado nas habilidades gímnicas na fase final. Este pensamento vai ao encontro de Moreira (2017) que refere que uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos na matéria de Ginástica é a na fase de finalização, quando termina o movimento.

Em relação à matéria de Futebol não foi definida como prioritária nesta etapa, uma vez que existiam outras matérias que os alunos tinham mais dificuldade. No entanto, considerei

que seria importante colocá-la no planeamento, para manter a motivação dos alunos, dado tratar-se de uma matéria do seu agrado. Esta apenas foi trabalhada no espaço exterior, por este apresentar um campo sintético e com melhores condições de prática, tendo sido lecionada apenas duas vezes.

Na fase fundamental das aulas, na sequência da etapa anterior, nas aulas de 50 minutos os alunos praticavam a matéria que tinham maior dificuldade, ou seja, o que era prioritário para eles. Nas aulas de 100 minutos, os alunos para além de desenvolverem a matéria que tinham mais dificuldade, também realizavam as outras.

O retorno à calma era essencialmente utilizado para promover um conjunto de alongamento e ao mesmo tempo realizar um balanço sobre os principais pontos-chave desenvolvidos em aula e também para reunir com os grupos fazendo uma breve correção sobre os trabalhos realizados na área dos conhecimentos.

3.ª Etapa

Ao contrário das etapas anteriores, a 3.ª Etapa transformou o ensino presencial em ensino online, o que foi um desafio recriar e adaptar um contexto completamente diferente do que estava habituada, permitindo-me sair da minha zona de conforto e enriquecer competências pessoais nomeadamente ao nível da criatividade e da originalidade, para cativar a atenção dos alunos nas aulas.

4.ª Etapa

A 4.ª Etapa (Produto) da área da lecionação abrangeu todo o 3.º Período deste ano letivo. Esta etapa tinha como principais objetivos a identificação e o respetivo aperfeiçoamento nas matérias em que os alunos tinham maior competência, bem como verificar e trabalhar as matérias que estavam em atraso, de modo a preparar o próximo ano letivo.

Ao longo desta etapa, a constituição dos grupos teve de ser ajustada tendo em conta os espaços, uma vez que as matérias trabalhadas não eram iguais para todos, principalmente nos JDC. Assim, procurei que dentro dos respetivos grupos existisse heterogeneidade, de maneira que os mais fracos progredissem nas matérias que apresentavam mais dificuldade através da cooperação de alunos melhores. Contudo, pretendi que simultaneamente existissem momentos de aula, onde os grupos fossem homogéneos para que conseguissem trabalhar situações de nível E, nomeadamente na matéria de Voleibol e Badminton.

Relativamente à distribuição dos grupos, pretendia que nas aulas de 50 minutos os alunos trabalhassem sempre que se justificasse em grupos heterogéneos, contudo foi necessário realizar algumas permutas, devido às dificuldades apresentadas, em mais do que uma matéria.

Nas aulas de 100 minutos os alunos para além de desenvolverem as matérias que apresentam maior dificuldade, também passavam pelas outras, em função dos objetivos. Assim, foram constituídos quatro grupos, contudo os alunos só trabalhavam três matérias na fase fundamental.

Tendo em conta o descrito, considerei pertinente desenvolver um estudo, onde o contributo de uma estratégia adequada ao contexto da turma, poderia colmatar as dificuldades de aprendizagem de uma aluna, em duas matérias e simultaneamente diferenciar o ensino, por forma a conquistar pequenos objetivos, para alcançar o objetivo final. Com este estudo foi crucial a construção de grupos heterogéneos, bem como a importância da aprendizagem cooperativa e a sua ação, nos alunos com mais dificuldade.

1.1. Aprendizagem Cooperativa na Prática do Voleibol e Ginástica de Solo

Quando falamos de uma turma heterogénea, não podemos deixar de salientar a importância desta característica na aprendizagem cooperativa. Esta nasce em virtude da criação de grupos heterogéneos, dado que pode ser observada como uma ferramenta de ensino a várias dimensões. Segundo Leitão (2010) a aprendizagem cooperativa assume um valor e plenitude, quando se coloca numa perspetiva de inclusão escolar, estruturando-se na base da heterogeneidade dos alunos, procurando incentivar o esforço do colega de turma, assim como o desenvolvimento de relações sociais entre os alunos, através de ajuda mútua no seio da comunidade de aprendizes.

A estratégia de conjugar alunos com maior diferenciação nas aprendizagens, com alunos mais fracos, permite criar uma oportunidade bilateral, onde é possível aumentar as interações positivas entre alunos e permite que os mesmos aprendam uns com outros, construindo a sua própria aprendizagem (Sales, 2019).

Todos os alunos envolvidos na aprendizagem cooperativa, podem e devem desenvolver, concomitantemente, tarefas com outros grupos heterogéneos e homogéneos, para que possam dar continuidade aos seus objetivos pessoais e assim trabalhar com outros alunos

melhores noutros grupos. A formação de grupos deverá ter como critério a promoção do aluno numa dimensão multilateral (Sousa, 2012).

Estudos indicam que as aprendizagens cooperativas nas aulas de EF apresentam resultados promissores. Segundo Smith, Markley e Goc Karp (1997), a aprendizagem cooperativa melhora as relações sociais e a participação dos alunos nas aulas, principalmente dos alunos que apresentam mais dificuldades.

Assim e através da compilação de todos os instrumentos e dados recolhidos, considerei pertinente estudar a “Aprendizagem cooperativa na prática do Voleibol e Ginástica de Solo”.

De acordo com a referência de Heacox (2006), o nosso desafio como professores é encontrar maneiras de desenvolver e ampliar a aprendizagem dos alunos, onde se pretende o desenvolvimento de todas as estratégias possíveis para promover um melhor desempenho na aprendizagem dos alunos.

Uma das estratégias para promover o ensino diferenciado, de acordo com Heacox (2006, p.23) é “o professor agrupar alunos com vários níveis de capacidades e graus de disponibilidade para trabalhar em colaboração”. Assim, e tendo em conta estes fatores, identifiquei dois “alunos cooperantes” (TS e GP) (Quadro 1) que poderiam ser promissores para a aprendizagem de alunos com maiores dificuldades, pois apresentavam uma relação amigável com a maioria da turma e bom desempenho em algumas das matérias avaliadas.

Para a concretização desta estratégia e tendo por base as competências demonstradas pelos “alunos cooperantes”, foi definido o seguinte objetivo:

- Promover um papel ativo na evolução e aprendizagem da colega que apresenta maiores dificuldades, através feedback e intervenções (ajuda/parada)

Face aos alunos que apresentavam mais dificuldades nas diversas matérias de EF, destacou-se a aluna FC, não cumprindo os requisitos mínimos para obter positiva no final do 1.º Período. Deste modo, era premente intervir na sua aprendizagem o quanto antes.

As matérias identificadas, no qual a aluna FC apresentava maiores dificuldade, foram no Voleibol e Ginástica de Solo.

Em relação ao Voleibol, a aluna não cumpria o nível I, uma vez que não conseguia manter a bola no ar, dado que não se deslocava para o ponto de queda da bola e não executava o gesto técnico em toque de dedos corretamente, impossibilitando de dar continuidade à sustentação da bola numa situação de exercício 2+2.

Relativamente à Ginástica, a aluna também não conseguiu combinar todas as habilidades em sequência, dado que existiam dois elementos gímnicos realizados sem êxito: Cambalhota à frente e Cambalhota atrás.

Assim, definiu-se um objetivo para esta aluna, bem como os respetivos “alunos cooperantes” em cada matéria, conforme discriminado em cada um dos quadros:

Objetivo	Nível	Critério de Sucesso	Aluno com mais dificuldade	Aluno Cooperante
Situação de 1+1 com rede a 2 metros: Serviço em passe, execução do gesto técnico em toque de dedos; deslocamento tendo em conta a trajetória da bola	Cumprir PI	10 passagens de bola (2 repetições)	FC	GP

Quadro 3- Objetivos operacionais da matéria de Voleibol

Objetivo	Nível	Critério de Sucesso	Aluno com mais dificuldade	Aluno Cooperante
O aluno combina as habilidades em sequência, realizando: Avião; cambalhota à frente, ½ pirueta e cambalhota atrás.	Cumprir PI	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas (2 repetições)	FC	TS

Quadro 4-Objetivos operacionais da matéria de Ginástica de Solo

1.1.1. Cronograma do Estudo

Dias	Semana de 21/09-12/11	Semana de 09-13/11	Semana de 16/11- 03/12	Semana de 10- 14/12
Tarefas	- Recolha de dados sobre a turma	- Construção das fichas com os desafios	- Diálogo com os alunos sobre a aplicação da ficha de trabalho a pares - Início e desenvolvimento do estudo	- Análise e respetivas conclusões dos dados do estudo

Quadro 5- Cronograma do estudo na área da Lecionação

1.1.2. Metodologia

1.1.2.1. Amostra do Estudo

Neste estudo participaram três alunos, dois deles (GP e TS), foram considerados os “alunos cooperantes” nas matérias de Voleibol e Ginástica de Solo respetivamente, no qual desempenharam a mesma função: promover um papel ativo na evolução e aprendizagem da colega (FC) que apresenta maiores dificuldades, através feedback e intervenções (ajuda/parada).

A escolha destes alunos deveu-se ao facto de estarem próximos de cumprir o nível E, em cada uma destas matérias, sendo reconhecidos como alunos predispostos para ajudar os outros, destacando-se do resto da turma pelas suas características pessoais. Por também gostarem desta disciplina, permite que estejam mais empenhados e envolvidos na mesma. Os professores quando reconhecem que existem alunos que estão interessados na aprendizagem e lhes dão o devido valor, os mesmos tornam-se mais ativos, mais empenhados e motivados nas tarefas propostas (Heacox, 2006).

A aluna FC foi escolhida por apresentar grandes dificuldades na disciplina de EF e esteve em risco de obter nota negativa no final do 1.º Período.

A Ginástica de Solo e o Voleibol eram matérias que FC gostava e, por conseguinte, poderia ser assim mais fácil de alcançar o nível de Introdução, tendo em conta o espaço temporal definido, pelo que se consideraram as matérias prioritárias. De acordo com (Bom, 2017) na 2.ª Etapa do planeamento, os alunos com mais dificuldades devem trabalhar as matérias de maior capacidade e que simultaneamente fossem prioritárias. A escolha das mesmas, teve por base os critérios de avaliação do 9.º ano, assim como o Plano Plurianual.

1.1.2.2. Instrumentos

Os dados recolhidos para este estudo foram através de meios auxiliares (fichas de trabalho), tendo por base as características mencionadas por Silva e Lopes (2016) cujos objetivos têm de ser: específicos (indicando o comportamento observável tanto para os alunos como para os professores); mensuráveis (menciona o que é que o aluno tem de fazer para alcançar o objetivo); orientados para o resultado (apontando a informação que possibilita ao aluno saber se o objetivo foi alcançado) e temporalmente definidos (ou seja, o tempo esperado em que o objetivo foi atingido).

Estas fichas de trabalho foram realizadas de acordo com as características da aluna FC e respetivas dificuldades nas duas matérias. Foram definidos os objetivos e os respetivos critérios de êxito, bem como o número mínimo de repetições, sendo que as mesmas apresentavam um ligeiro aumento de dificuldade.

Assim, foi construído um “Desafio Boss”. Esta designação pretendeu que a aluna se sentisse mais motivada, uma pessoa importante e valorizada, no respetivo desafio. Este pretendia realizar uma avaliação mais pormenorizada da professora e outros 4 pequenos desafios, que a aluna teria que cumprir com sucesso para poder concretizar o objetivo final (Quadro 6 e 7).

O quadro seguinte apresenta os desafios propostos na matéria de Voleibol.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D PORTELA E MOSCAVIDE
- Educação Física (2020/2021) -

FICHA INDIVIDUAL DAS ATIVIDADES FÍSICAS



Nome: FC Ano e Turma: 9.ºE

OBJETIVO: Manter a bola no ar em toque de dedos, deslocando-se para o ponto de queda da bola.

Nota: Só passas para o desafio seguinte se conseguiste cumprir o anterior.

Execução técnica do passe					
	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Desafio 4	Boss
VOLEIBOL	Situação 1+1 com rede a 2 metros: Realizar auto-passe para o meu colega executando 4 transposições (2 repetições)	Situação 1+1 com rede a 2 metros: Realizar auto-passe para o meu colega executando 6 transposições (2 repetições)	Situação 1+1 com rede a 2 metros: Realizar auto-passe para o meu colega executando 8 transposições (2 repetições)	Situação 1+1 com rede a 2 metros: Realizar passes diretos para o meu colega executando 8 transposições (2 repetições)	Situação 1+1 com rede a 2 metros: Realizar passes diretos para o meu colega executando 10 transposições (2 repetições)

Aluno Cooperante:	GP											
	Data	Desafio 1		Desafio 2		Desafio 3		Desafio 4		Boss		Estou pronta para ser avaliada pela prof.!!
		FC	GP	FC	GP	FC	GP	FC	GP	FC	GP	
VOLEIBOL (Coloca um “S”) se conseguiste OU (“N”) se NÃO conseguiste)	17/11											
	19/11											
	24/11											
	26/11											
	03/12											

Quadro 6- Desafios propostos para a matéria de Voleibol

De acordo com Buck e Harrison (1990)² o ensino do voleibol para alunos com baixo nível de desempenho, deverá ser iniciado através de situações de aprendizagem mais ajustadas, que possibilitem um maior número de contactos com a bola, bem como uma melhoria na qualidade de resposta, sendo sugerido preferencialmente situações de jogo reduzido (Graça & Mesquita, 2002). Também Rodgers (1937)³ o melhor método para aprender a matéria de Voleibol de uma forma mais divertida é “exercitar as técnicas relacionando-as com a necessidade de melhorar a habilidade técnica enquanto se joga o jogo” (Comédias, 2012, p.91).

Assim, pretendia que a aluna FC melhorasse o seu deslocamento para o ponto de queda da bola e por isso promovi exercícios de auto-passe, para que conseguisse adquirir uma capacidade de sustentação da bola e procurar adaptar o seu deslocamento consoante a sua trajetória e desta forma ter uma orientação correta quando a devolvesse.

A execução do gesto técnico tinha de ser realizada em toque de dedos para dar continuidade ao jogo, uma vez que segundo Gonçalves (2009) nas etapas de aprendizagem, a ação técnica mais fácil e eficaz de executar é o passe (toque de dedos) tanto para trajetórias de bolas altas, como para curvilíneas.

Foram também criadas situações de 1+1 para que facilitasse a colocação da bola para o colega com mais dificuldades. A rede com 2 metros de altura, ajuda os alunos a tentarem realizar uma trajetória o mais alto possível, para terem tempo de se deslocar para o ponto de queda da bola.

Em relação à matéria de Ginástica de Solo, os desafios foram construídos de uma forma gradual, beneficiando de algumas ajudas materiais.

O quadro seguinte apresenta os desafios propostos para a matéria de Ginástica de Solo.

² Buck, M., & Harrison, J. M. (1990). An analysis of game play in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 38-48.

³ Rodgers, E. G. (1937). An experimental investigation of the teaching of team games. *Teachers College Record*, 38(5), 435-437.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D PORTELA E MOSCAVIDE
- Educação Física (2020/2021) -

FICHA INDIVIDUAL DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Nome: FC

Ano e Turma: 9.ºE

OBJETIVO: Combinar as habilidades em sequência realizando: **Avião, cambalhota à frente, meia pirueta e cambalhota atrás.**

Nota: Só passas para o desafio seguinte se conseguiste cumprir o anterior.

Habilidades Gímnicas em sequência						
	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Desafio 4	Boss	
GINÁSTICA DE SOLO	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente no plano inclinado (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente no plano inclinado - meia pirueta (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente - meia pirueta (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente - meia pirueta - cambalhota atrás no plano inclinado (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente - meia pirueta - cambalhota atrás (2 repetições)	

Aluno Cooperante:	TS											
	Data	Desafio 1		Desafio 2		Desafio 3		Desafio 4		Boss		Estou pronta para ser avaliada pela prof.!!
		FC	TS	FC	TS	FC	TS	FC	TS	FC	TS	
GINÁSTICA DE SOLO (Coloca um ("S") se conseguiu OU ("N") se NÃO conseguiu)	17/11											
	19/11											
	24/11											
	26/11											
	03/12											

Quadro 7- Desafios propostos para a matéria de Ginástica de Solo

O principal problema da aluna FC na cambalhota à frente e atrás, era não manter a posição engrupada durante os rolamentos e desta forma condicionava a direção dos mesmos. Associado a este fator existia a falta de velocidade na rotação, o que interrompia o movimento. Assim, procurei utilizar progressões pedagógicas para o ensino dos movimentos associados aos elementos gímnicos, tal como referido por Moreira (2017). Houve também recurso ao plano inclinado para o aumento da velocidade de rotação de um elemento e possivelmente poderá facilitar, na colocação dos segmentos (Barata, 2013).

A aplicação das respetivas fichas, pretendia ir ao encontro do Estilo de Ensino Tarefa (Mosston & Ashworth, 2008), onde se apresenta a tarefa a cada aluno e os mesmos determinavam qual o grau de intensidade e ritmo, tornando os alunos mais autónomos. Esta estratégia pretende por um lado, incutir maior responsabilidade aos alunos, tornando-os mais empenhados, motivados e envolvidos em superar os desafios propostos. Tal como refere Cardona (2015), a motivação, por si só, não é válida para explicar o sucesso e insucesso dos alunos, mas constitui um fator importante no processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, permite ao professor um acompanhamento momentâneo destes alunos e da restante turma. Num estudo realizado por Cardona (2015) as “fichas de trabalho” apresentam um impacto positivo na aquisição de conhecimentos referentes à matéria lecionada e de trabalho autónomo.

Concomitante, com aplicação da ficha, potencieei a diferenciação pedagógica, dado que os alunos tinham tarefas de execução diferentes para alcançar o “Desafio Boss”. Segundo Sousa (2012) é fulcral que o professor reconheça que é possível aprender por caminhos diferentes, sendo que todas as decisões do docente têm de ter um impacto particular, sobre cada um dos alunos. Considerando que esta diferenciação pedagógica podia resultar numa perceção negativa da própria competência do aluno, uma das opções tomadas foi criar pequenos desafios interligados e alcançar o “Desafio Boss”.

Desta forma, procurei promover um contexto com diversas oportunidades para que a aluna FC experienciasse uma maior perceção de competência, de autonomia e de relacionamento positivo, face às características da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2008), devendo estas ser satisfatórias para a motivação da aluna (Rodgers & Loitz, 2009).

Ainda sobre necessidades psicológicas básicas da Teoria da Autodeterminação (Rodgers & Loitz, 2009), uma das estratégias utilizadas para aumentar a autonomia dos alunos era dar a conhecer o significado atribuído às atividades que estavam a desenvolver, como foi o caso dos objetivos de aprendizagem e as formas de realização (Martins, Gomes & Carreiro da Costa (2017)). Perante esta teoria, a ficha cumpriu esse objetivo.

1.1.3. Procedimentos

Este estudo foi realizado tendo em conta algumas variáveis, nomeadamente: momento de aula em que se realizava a tarefa e o tempo previsto.

O facto de os espaços de aulas serem polivalentes, permitiu garantir uma continuidade das aprendizagens, tendo sido possível a aplicação deste estudo nas aulas de EF, tanto nas aulas de 50 minutos, bem como nas aulas de 100 minutos. Nas primeiras, era prioritário a aluna trabalhar só essas duas matérias e nas aulas de 100 minutos, para além destas, também trabalhava outras matérias.

Para conseguir dar continuidade às aprendizagens, tanto nos espaços interiores como exterior, foi necessário realizar algumas adaptações, nomeadamente levar material próprio de ginástica (colchões e plano inclinado), para o espaço exterior e assim conseguir dar resposta às necessidades da aluna FC.

Durante as aulas existiam momentos em que se observava o trabalho de equipa entre os “alunos cooperantes” e a aluna FC, bem como a evolução e a melhoria das suas competências.

Para garantir este momento de heterogeneidade através da aprendizagem cooperativa, e assim colmatar as dificuldades da aluna FC, este trabalho foi desenvolvido durante 10 minutos.

Relativamente à aplicação da ficha, numa fase inicial, foi explicado à aluna FC e aos “alunos cooperantes” (GP e TS), qual a sua função em cada uma das tarefas, bem como o respetivo preenchimento, sendo que a sua certificação era realizada pela professora. A transição de um desafio para o seguinte, só era possível quando existia acordo entre a avaliação realizada pelo “aluno cooperante” e FC. A sua não concordância implicava nova realização da tarefa.

O aluno GP foi informado que o seu principal objetivo, na matéria de Voleibol, era colocar a bola alta e direcionada para a aluna FC, de forma que a mesma tivesse tempo de se deslocar para o ponto de queda da bola.

Por forma a que a FC cumprisse Parte do Nível Introdução da sequência de Ginástica de Solo, a aluna TS tinha como objetivo fornecer-lhe feedback (FB), tendo em conta os critérios de êxito descritos no meio auxiliar e realizar intervenções (ajuda/parada).

1.1.4. Resultados

De seguida, vão ser apresentados os resultados obtidos pela aluna FC nas duas matérias em questão, tendo em conta a sua aplicação da ficha durante as três semanas.

No quadro 8 verifica-se que aluna FC foi conseguindo alcançar de forma gradual os desafios solicitados para a matéria de Voleibol, contudo não conseguiu alcançar o “Desafio Boss”.

VOLEIBOL					
Data:	Desafio 1: <u>Situação 1+1 com rede a 2 metros:</u> Realizar auto-passe para o meu colega executando 4 transposições (2 repetições)	Desafio 2: <u>Situação 1+1 com rede a 2 metros:</u> Realizar auto-passe para o meu colega executando 6 transposições (2 repetições)	Desafio 3: <u>Situação 1+1 com rede a 2 metros:</u> Realizar auto-passe para o meu colega executando 8 transposições (2 repetições)	Desafio 4: <u>Situação 1+1 com rede a 2 metros:</u> Realizar passes diretos para o meu colega executando 8 transposições (2 repetições)	Desafio Boss: <u>Situação 1+1 com rede a 2 metros:</u> Realizar passes diretos para o meu colega executando 10 transposições (2 repetições)
17/11	Cumpriu	Não cumpriu			
19/11		Cumpriu	Não cumpriu		
24/11			Não cumpriu		
26/11			Cumpriu	Não cumpriu	
03/12				Cumpriu	Não cumpriu

Quadro 8- Resultados obtidos nos desafios propostos para a matéria de Voleibol

No dia 17 de novembro, a aluna FC conseguiu cumprir o desafio 1, no entanto não conseguiu cumprir o desafio 2, dado que não realizou as duas repetições corretamente.

No dia 19 de novembro, cumpriu o desafio 2, mas não cumpriu o 3, no tempo estabelecido.

Já no dia 24 de novembro, a aluna não conseguiu concretizar o desafio 3, pelas razões já referidas.

No dia 26 de novembro, a aluna conseguiu cumprir o desafio 3, mas não concretizou o desafio 4, não tendo concluído as transposições preconizadas.

Finalmente, no último dia de aplicação da ficha, a aluna apenas conseguiu atingir até ao desafio 4, não conseguindo alcançar o “Desafio Boss”, por não realizar o número de repetições referenciado.

No quadro 9 apresentam-se os resultados obtidos pela aluna FC, na matéria de Ginástica de Solo.

GINÁSTICA DE SOLO					
Data:	Desafio 1:	Desafio 2:	Desafio 3:	Desafio 4:	Desafio Boss:
	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente no plano inclinado (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente no plano inclinado - meia pirueta (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente - meia pirueta (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente - meia pirueta - cambalhota atrás no plano inclinado (2 repetições)	Combina as habilidades em sequência realizando: Avião - cambalhota à frente - meia pirueta - cambalhota atrás (2 repetições)
17/11	Não cumpriu				
19/11	Cumpriu	Cumpriu	Não cumpriu		
24/11			Não cumpriu		
26/11			Cumpriu	Não cumpriu	
03/12				Não cumpriu	

Quadro 9- Resultados obtidos nos desafios propostos para a matéria de Ginástica de Solo

No dia 17 a aluna FC não conseguiu cumprir o desafio 1, uma vez que durante a sequência, no elemento cambalhota à frente a mesma não mantinha a direção durante o rolamento.

No dia 19 a aluna conseguiu cumprir o desafio 1 e 2.

No dia 24 de novembro a aluna não conseguiu cumprir o desafio 3, dado que no elemento gímico cambalhota à frente a mesma não mantinha a direção durante o rolamento.

No dia 26 de novembro cumpriu o desafio 3.

No dia 3 de dezembro a aluna iniciou o desafio 4, contudo não conseguiu cumprir o desafio na sua totalidade, dado que durante a cambalhota atrás, não mantinha a mesma direção durante o rolamento, colocando as mãos incorretamente aquando do contacto com o solo.

1.1.5. Análise e Discussão de Resultados

Este estudo teve de sofrer alguns ajustes tendo em conta os espaços de aula. Estava planeado ser aplicado em dois espaços interiores e um espaço exterior, contudo quando ia lecionar a aula no espaço exterior as condições meteorológicas não eram propícias para a sua realização. Coincidentemente, nesse dia havia uma turma em isolamento e desta forma, lecionei a aula no espaço interior.

Saliento o impacto positivo que este estudo desempenhou em todos os intervenientes. Em primeiro lugar, pela envolvimento e participação dos alunos, demonstrando grande empenho na concretização das tarefas, uma vez que este trabalho se tornou um desafio tanto para a aluna FC que estava a aprender, como para os alunos GP e TS, que estavam a cooperar. Segundo Cohen (1994) só é possível ganhos significativos da aprendizagem, quando os professores delegam responsabilidades nos alunos, conversando e trabalhando em conjunto com eles.

Foi notável a evolução da aluna FC nas duas matérias, tendo existido um trabalho de parceria e entreajuda com os “alunos cooperantes”, o que permitiu que a aluna atingisse os objetivos e consequentemente elevar a sua autoestima e motivação, nas duas das matérias com mais dificuldade. Segundo Gonçalves (2009) uma das principais preocupações do professor é manter a elevada autoestima dos alunos da sua turma e desta forma a heterogeneidade viabiliza que os alunos mais fracos não se considerem marginalizados, quando colocados em situações de aprendizagens com os melhores.

O estudo em causa refere-se à aprendizagem cooperativa num conjunto de condições já explicadas anteriormente, e deste modo importa reforçar que o facto da aluna FC ter estado a trabalhar com alunos melhores, constitui uma “experiência vicariante” para a mesma, uma vez que o trabalho com alunos com maiores capacidades serviu como trabalho de Modelagem, que através da observação do desempenho do par ajudou aluna FC a sentir-se mais confiante na sua capacidade de executar ou até a realizar esses mesmos objetivos (Pekmezi, Jennings & Marcus, 2009).

No que concerne à aplicação da ficha de trabalho, esta foi uma excelente ferramenta na aprendizagem dos alunos, por forma a que os mesmos a utilizassem como um guião, através de critérios específicos (desafios), tendo-se verificado benefícios ao nível do empenhamento motor dos alunos e, simultaneamente, a diminuição dos comportamentos de desvio nas duas matérias.

Constatou-se que na matéria de Voleibol os desafios estavam adequados à mesma, daí a aluna FC os ter alcançado de forma gradual até ao desafio 4. Possivelmente se este estudo se tivesse prolongado no tempo (mais uma/duas semanas), talvez a aluna conseguisse alcançar o “Desafio Boss”. Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro de um estudo

realizado por Sieijts, Latham e Woodwark (2012)⁴ em que os objetivos quando definidos como desafiadores e específicos, têm tendência apresentar maiores níveis de sucesso escolar (Silva & Lopes, 2016).

Importa realçar que apesar da aluna não ter conseguido alcançar o “Desafio Boss”, esta esteve muito perto do mesmo.

Através da observação deste estudo, averigui que os exercícios de auto-passe, para a resolução do problema ao nível do deslocamento para o ponto de queda de bola, não se adequavam, face às características e dificuldades da aluna FC, uma vez que o auto-passe era realizado com a bola “muito baixa”, não permitindo posicionar corretamente os membros superiores, nem proporcionava as melhores condições para o deslocamento dos apoios, tendo em conta a trajetória da bola.

Assim, teria sido interessante ter realizado exercícios no qual potenciasses maior deslocamento para o ponto de queda da bola, como por exemplo colocar os dois alunos em pequenos grupos de 3 ou 4 colegas (com um nível intermédio) realizando toque de dedos entre si, pois seria necessária uma maior dissociação motora entre os membros inferiores e superiores. Embora nas situações de 1+1, a disponibilidade motora seja reduzida (Gonçalves, 2009), a mesma ajuda a simplificar a relação do jogador com a bola através de situações mais ajustadas, sendo que o 1+1 possibilita o maior contacto com a bola (Buck & Harrison (1990)⁵) (Graça & Mesquita, 2002).

No que diz respeito à matéria de Ginástica de Solo, verificou-se que os objetivos para cada um dos desafios estavam um pouco ambiciosos, face ao número de aulas em que foi aplicado, dado que a aluna tinha de melhorar em dois elementos gímnicos. O facto de ter realizado três desafios que incidiam na execução da cambalhota à frente e apenas dois desafios na cambalhota atrás, possivelmente poderá ter sido uma razão que levou aluna a ter dificuldade em alcançar o sucesso desta ficha, não conseguido cumprir a Parte do Nível I da Ginástica de Solo. Desta forma seria importante que os desafios realizados incluíssem mais progressões pedagógicas, por exemplo exercícios ao nível da repulsão, balanços, bolinhas,

⁴ Sieijts, G. H., Latham, G. P., & Woodwark, M. (2012). Learning goals: A qualitative and quantitative review. In E. A. Locke & G. P. Latham (Ed), *New Development in Goal Setting and Task Performance* (1th ed, pp. 195-2012). London: Routledge.

⁵ Buck, M., & Harrison, J. M. (1990). An analysis of game play in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 38-48.

(Barata, 2013) podendo a aluna beneficiar com as mesmas e não apenas com ajuda do plano inclinado.

Apesar da aluna FC não ter conseguido alcançar o “Desafio Boss” verificou-se que existiu uma progressão constante aos longo dos dias, e simultaneamente uma superação individual em os conquistar os pequenos desafios propostas, conseguindo adquirir algumas competências nas duas matérias.

Importa salientar, que apesar de terem sido apenas desenvolvidas duas matérias de ensino neste estudo, foi possível dar continuidade aos objetivos de cada aluno, nas diferentes matérias a trabalhar nesta etapa.

Como proposta de melhoria, seguindo o pensamento de Fernandes (2011) seria interessante ter recorrido ao registo de vídeo ou observação direta do colega de estágio, sobre cada uma das aulas em que foi aplicado, de forma a visualizar o progresso dos alunos, assim como os seus erros, dado que as conversas informais durante as aulas e no final das mesmas, eram reduzidas.

2. DIREÇÃO DE TURMA

A preparação e lecionação das aulas é uma das competências dos professores, contudo existem outras tarefas e responsabilidades que são necessárias em qualquer escola, nomeadamente a Direção de Turma (DT) (Bom & Brás, 2003).

O estágio concede ao estagiário a oportunidade de poder acompanhar, participar e intervir na DT, integrando três áreas: relação com os Encarregados de Educação (EE), apoio aos alunos e Conselho de Turma (CT). Deste modo foi essencial realizar uma análise detalhada dos documentos oficiais do AEPM, para averiguar quais as suas principais funções, para que futuramente conseguisse intervir de forma ativa sobre a turma e respetivos alunos.

Relativamente aos EE, o diretor de turma deve garantir a “ponte” entre a escola e a família, destacando-se como elemento integrador das influências destas duas entidades (Alho & Nunes, 2009). Esta relação “saudável”, entre os vários intervenientes, é um pilar fundamental para que os alunos apresentem comportamentos e atitudes assertivas, bem como os princípios e valores desejáveis.

O DT é um educador e assume um papel de muita responsabilidade na relação educativa, no qual orienta os alunos nas tarefas e estabelece laços de convívio, comunicação e coordenação das atividades da turma. Cabe-lhe conhecer cada um dos alunos da turma, de forma a desenvolver com sucesso, o processo ensino-aprendizagem (Marques, 2002).

No que concerne ao CT, é importante assegurar a articulação entre os diversos professores, potenciando um bom ambiente relacional, onde a partilha de informação conduza a melhor tomada de decisões e atuações, por parte dos docentes. Esta é uma excelente forma de fomentar o trabalho colaborativo entre professores, promovendo uma clara vantagem para a otimização e conformidade da atuação, dos diversos docentes (Almeida, 2012).

2.1. Programa de Mentorias

Após conhecimento das respetivas áreas de atuação, consignadas ao DT, optei por desenvolver um pequeno estudo na área de apoio aos alunos. A escolha deveu-se ao facto de vivenciarmos um período pandémico, que dificulta a aprendizagem dos alunos, tendo em conta as limitações impostas, como era o caso de ensino à distância.

Na reunião de Conselho Pedagógico e atendendo à situação atual de contingência, ficou definido que seria fulcral desenvolver um Programa de Mentorias no seio de cada turma, devendo cada DT aproveitar o tempo de Assembleia de Turma, para reflexão e incentivo desta cooperação entre os alunos. Este Programa também surge no contexto de um conjunto de orientações e medidas da DGE, propostas pelo documento “Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo 2020-2021”. Este tinha como principais objetivos “promover competências de relacionamento pessoal, interpessoal e académico, procurando que os alunos adequem os seus comportamentos em contexto de cooperação, partilha e colaboração e que sejam capazes de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade” com os seus pares (Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens, 2020/2021, p.46).

A literatura refere que os programas de mentoria, implementados nas escolas, promovem benefícios cruciais, no período em desenvolvimento, onde se observa melhorias a nível académico, autoestima e nas relações com os pares e adultos significativos (pais e professores) (Silva & Freire, 2014). Estes programas têm por base as relações entre pares, onde o acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades específicas (menturando) é realizado por alunos (mentor), com melhor aproveitamento nessas áreas (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005).

2.1.1. Cronograma do Estudo

Dias	Semana 21/09- 17/12	Semana 08/19 -02	Semana 22/26-03	Semana 01/26- 03	Semana 22/31-03
Tarefas	- Recolher informações sobre os alunos da turma (Caracterização da Turma) - Reuniões de CT	- Identificar junto da aluna AD qual a disciplina onde era possível alcançar maior sucesso no próximo período; - Dialogar com o professor da respetiva disciplina para identificação das dificuldades da aluna, bem como um colega de turma para participar neste acompanhamento	- Comunicar com os alunos envolvidos quais os seus objetivos, tarefas a serem desenvolvidas e respetivo agendamento e local onde se desenvolve. - Contactar com EE dos alunos envolvidos para tomarem conhecimento do mesmo	- Aplicação do Programa de Mentorias através de aprendizagem cooperativa; - Reuniões com a professora de Português para avaliar a evolução do programa	- Análise e respetivas conclusões dos dados do estudo

Quadro 10- Cronograma do estudo na área da Direção de Turma

2.1.2. Dimensões Fundamentais do Programa de Mentorias

De acordo com Silva e Freire (2014) e o Documento orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens (2020/2021), sugerem que o desenvolvimento destes programas devem ser aplicadas 4 dimensões fundamentais para responder aos programa de mentorias.

2.1.2.1. Caracterização da Amostra

O estudo foi desenvolvido na turma do 9.ºE e para dar resposta ao Regulamento Interno (RI) (2020-2024), foi fundamental recolher informações sobre o percurso escolar dos respetivos alunos e identificar as suas necessidades, interesses e hábitos de trabalho.

Assim, no início do ano letivo foi estabelecido um trabalho a pares entre mim e a respetiva DT, procurando reunir o maior número de informações possíveis para conhecer a turma, dado que ainda não tinha havido contacto anterior com a mesma. A consulta do “Relatório Curricular de Turma” (RCT) do ano anterior, os processos de cada um dos alunos e os questionários (Apêndice 3 -figura 17) realizados para a disciplina (EF), foram a nossa base de trabalho.

Tendo em conta o RI (2020-2024), uma das competências do DT é identificar, os alunos que apresentam dificuldades, sendo necessário um acompanhamento especial e a elaboração de um programa de apoio, a nível da ação social escolar, domínio pedagógico e/ou psicológico. Assim e após análise de toda a documentação recolhida, a atenção foi dirigida à aluna AD, com 18 anos de idade, que já tinha reprovado pelo menos duas vezes no 7.º e 8.º ano, demonstrando um comportamento inadequado e desinteresse durante as aulas, bem como uma assiduidade irregular ao longo do ano letivo anterior. No RCT estava referenciado que a aluna deveria ter um acompanhamento mais personalizado.

Durante as reuniões realizadas entre o CT e tendo em conta o historial pouco satisfatório da AD, bem como as avaliações negativas intercalares em várias disciplinas no final do 1.º período, considerei que seria premente atuar como DT, promovendo estratégias para atingir o sucesso no seu processo ensino-aprendizagem, atendendo às necessidades e características individuais, o que vai ao preconizado no RI (2020-2024).

A existência de uma boa relação entre professor e alunos facilita a aceitação, pelos segundos, sobre os procedimentos e ações a concretizar (Marzano, 2005). Com base nesta referência, no final das aulas, procurei aproximar-me da aluna AD, tendo como objetivos não

só estabelecer uma relação afetiva entre professor-aluno, mas também perceber a sua receptividade em participar num programa de mentoria, onde se promovia a melhoria das suas competências a nível pessoal e académico. A mesma ficou agradada pela proposta e demonstrou de imediato interesse e motivação para iniciar neste desafio.

A aluna AD demonstrou maior interesse em ser ajudada na disciplina de Português por dois motivos. Por um lado, porque podia existir a possibilidade de realizar Exame Nacional desta disciplina, por outro lado, de todas as disciplinas que aluna obteve negativa, esta foi a que ela considerou que seria mais fácil de alcançar positiva no final do 2º período.

Assim, entrei em contacto com a professora da respetiva disciplina para compreender as razões que levaram a aluna a obter negativa, no final do 1.º Período. De acordo com o RI (2020-2024), uma das competências do DT é desenvolver em colaboração com outros professores da turma, possíveis estratégias de aprendizagem que contribuam para aquisição de hábitos de trabalho, realizado a nível individual e em equipa, promovendo valores de cooperação e solidariedade.

Foi referido pela professora, que a aluna tinha poucos hábitos e rotinas de estudo, o que se evidenciava também nas restantes disciplinas. Considerou que o trabalho de parceria com um colega de turma, poderia ajudar a motivá-la para a estudar e simultaneamente despertar a vontade em aprender.

Para além das razões já referidas, foi mencionado que a aluna ainda apresentava:

- Falta de autoestima das suas capacidades e desmotivação
- Falta de assiduidade e pontualidade ao longo do 1.º Período;
- Dificuldades na área da interpretação do texto e gramática;
- Pouco participativa e falta de iniciativa.

Segundo Mentor (2009) a seleção dos mentores nestes programas é um dos critérios a ter em conta, de modo a que sejam cumpridos os seus objetivos e realçar um impacto positivo e transformador na vida dos alunos. De acordo com AD, esta referenciou que a IC seria a pessoa mais indicada para essa tarefa (mentor), dado o seu perfil de excelente aluna e também por apresentar maior afinidade dentro da turma. Também foi corroborado pela docente de Português, que a aluna IC seria a mais indicada para cooperar com AD, tendo em conta a sua excelente prestação nesta disciplina e também pela sua facilidade de promover a entreajuda com vários colegas. Por outro lado, a mesma reunia as competências pessoais

necessárias tendo em conta a sua dedicação, esforço, desempenho escolar e por revelar capacidades e atitudes em prol de ações de benefício social e/ou comunitário na escola, pelo que integrava o Quadro de Valor do Agrupamento.

Assim, foi também exposta a situação a IC, onde se solicitou a sua colaboração para acompanhar AD, que aceitou de imediato dado que era uma tarefa que a mesma gostava de realizar.

Para a participação dos alunos nestes programas, é necessário a autorização dos pais (Mentor, 2009). Deste modo, juntamente com a DT entrámos em contacto com os respetivos EE das alunas com o intuito de esclarecer as regras de funcionamento do programa, bem como os papéis do mentor e mentorando e os respetivos benefícios para ambas. Através desta transmissão de informação, procurei que os EE se sentissem envolvidos e que ao mesmo tempo pudessem acompanhar o programa, demonstrando-se num primeiro momento satisfeitos e disponíveis para qualquer tarefa que fosse necessário. Quando os pais são envolvidos na escolaridade dos seus educandos, estes sentem que a escola lhes dá o devido valor (Marzano, 2005) e desta forma podem colaborar com os docentes na articulação de estratégias de ensino-aprendizagem (Alho & Nunes, 2009).

Após a seleção das alunas AD e IC, procedeu-se à transmissão dos objetivos, a cada uma delas, tendo também sido explicado a importância deste programa de mentoria e o contributo e benefícios bilaterais. Quando se estrutura um trabalho de grupo onde a aprendizagem cooperativa é o foco, importa despertar o interesse nos alunos provando que o compartilhamento de conhecimentos e ajuda mútua na aprendizagem contribui para o sucesso de todos (Johnson, Johnson, & Holubec (1999)).

Através deste programa pretendia-se que a aluna AD melhorasse as suas competências pessoais a nível da autoestima e motivação, assim como as suas competências académicas, através das situações de aprendizagem cooperativas com a IC.

Relativamente a IC, pretendia-se que a mesma cooperasse, através de feedback na resolução dos exercícios de interpretação e gramática da aluna AD e colaborasse em várias tarefas, tais como: responder a eventuais dúvidas sobre as aulas da disciplina, estudar em conjunto para algum momento de avaliação futuro, acompanhar nos trabalhos de casa, etc.

Este pequeno estudo esteve sujeito a recursos de meios auxiliares de ensino, como aplicação de fichas de trabalho da disciplina de Português, orientadas pela respetiva

Professora sobre os conteúdos programáticos de Gramática e Interpretação de Texto “Auto da Barca do Inferno”, dado que era a matéria que se encontrava a ser lecionada no momento.

Durante um mês as alunas teriam de estar presentes no apoio pedagógico de Português (3.^a feira- das 12h45 às 13h35), por via digital “Zoom”. Neste desenvolviam atividades em conjunto, fornecidas pela professora. A escolha desse horário foi realizada por duas razões: em primeiro lugar, para dar continuidade ao horário já estabelecido anteriormente e garantir uma maior assiduidade da AD e desta forma promover uma rotina de estudo, dado que tinha assumido um compromisso com a colega IC. Em segundo lugar, o facto de a professora de Português estar presente foi um contributo para este trabalho a pares, através do esclarecimento de eventuais dúvidas.

Durante o desenvolvimento de todo este processo, procedi ao acompanhamento integral das duas alunas, estabelecendo contato direto com as mesmas e desempenhando um trabalho colaborativo com a professora de Português.

2.1.2.2. Articulação entre Mentor e Mentorando

Durante aplicação do projeto houve um acompanhamento das alunas tanto por mim como pela professora de português, e no final de cada aula procurava perceber qual a sua opinião segundo a evolução da aluna AD.

Foi notório e evidente a cumplicidade desenvolvida entre as duas alunas, onde AD aceitava as críticas e sugestões de melhoria que lhe eram colocadas no decurso de cada sessão.

Através dos incentivos frequentes de IC, observou-se que AD já apresentava alguma iniciativa e participação nas atividades propostas.

2.1.2.3. Monitorização e Avaliação

A aplicação deste estudo foi realizada durante um mês, conforme a calendarização proposta.

No tema estudado, foram observadas várias mudanças face aos resultados obtidos pela aluna AD e no qual mereceram destaque.

Observou-se que no final das aulas de apoio pedagógico de Português, a respetiva aluna demonstrou uma melhoria nas aprendizagens e sistematização dos conteúdos, contudo seria ainda necessário promover mais algumas sessões de trabalho cooperativo, por forma a atingir um maior sucesso nas suas competências. Assim, seria fulcral dar continuidade no próximo período, de acordo com a disponibilidade de IC.

No caso da aluna IC existiu um trabalho constante de entreajuda para com a colega AD, utilizando diferentes estratégias e metodologias, referenciadas pela docente de Português. A cooperação pode ser vista como um desafio quando os alunos apresentam níveis diferentes e desta forma é necessário que o professor defina diretrizes para cada um deles nessas atividades, responsabilizando-os e estabelecendo as relações de interdependência (Onofre, 1995). Também Johnson et al. (1999) indica que aprendizagem cooperativa apresenta resultados benéficos não só para a própria pessoa, como também para todos os elementos do grupo envolventes.

2.1.2.4. Resultados do Programa

Durante uma reunião de CT do 2.º Período, foi divulgado a forma como decorreu o programa de mentorias, bem como avaliação realizada. Ficou demonstrado que aluna teve uma evolução positiva, conseguindo alcançar o nível 3 na disciplina de Português.

Também sugeri ao CT que estes projetos/ programas de mentorias deveriam ser aplicados mais vezes entre os alunos em contexto de aula ou até nos apoios pedagógicos e tempos de assembleia de turma, devido aos benefícios apresentados por diversos estudos. Também o facto de estarmos em período pandémico, onde os alunos são cada vez mais prejudicados por ficarem atrasados nas matérias e com mais dificuldades, considero que seja uma mais-valia e um ótimo investimento.

No final do programa, solicitei às duas alunas, o preenchimento de um questionário em formato online, cujo objetivo pretendia refletir acerca da experiência partilhada e do seu impacto.

O questionário foi composto por 3 perguntas dirigidas a AD:

- “Consideras que este projeto foi útil para ti, ou seja, apercebeste que evoluíste na disciplina de Português ao nível da interpretação de texto e gramática?”

R: A aluna considerou que este projeto foi uma mais-valia para si, tendo sentido diferenças positivas na interpretação de texto e na gramática.

- “Consideras que este projeto ajudou/melhorou a tua participação/intervenção nas aulas?”

R: Considera que melhorou a sua prestação durante as aulas, sendo mais participativa e tendo mais confiança em si própria.

- “Sentes que este projeto surtiu efeitos positivos? Consideras ser necessário dar continuidade no próximo período?”

R: Salienta que seria benéfico dar continuidade a este projeto para o próximo período de maneira a conseguir ultrapassar as suas dificuldades com ajuda da sua colega.

Em relação à aluna IC também foram realizadas 2 perguntas:

- “Consideras que este projeto foi útil para ti, melhoraste competências ao nível da explicação e/ou entreaajuda?”

R: A aluna considerou que foi importante, pois lembrou algumas matérias que já foram trabalhadas ao longo do ano e notou que melhorou competências pessoais pois empenhou-se para ajudar aluna AD a superar as suas dificuldades. Segundo Johnson et al. (1999) indica que aprendizagem cooperativa apresenta resultados benéficos não só para a própria pessoa, como também para todos os elementos do grupo envolventes.

- “Consideras que este projeto foi útil para a AD?”

R: Considerou que foi bastante positivo, pois ambas foram trabalhando em conjunto para aperfeiçoar lacunas apresentadas pela aluna AD durante o tempo do projeto.

Também foi realizada uma reunião final, com a professora de Português, a fim de se fazer um balanço sobre o respetivo programa, tendo a mesma considerado que o mesmo surtiu efeitos positivos por duas razões: por um lado, a aluna AD ficou mais motivada para trabalhar e para perceber que era capaz de fazer melhor, tendo em conta o trabalho demonstrando, o que de certa forma promoveu a sua autonomia e ainda motivação e confiança das suas capacidades. Por outro lado, a mesma aluna criou rotinas de estudo, melhorou a sua pontualidade e assiduidade, no apoio de português e nas aulas online. De acordo com Mentoring Partnership (2012) a mentoria a pares poderá levar a efeitos positivos relevantes para o mentorado como é o caso da autoestima, maior conexão entre a escola e os colegas, melhoria da assiduidade na escola e diminuição de problemas comportamentais.

Apesar dos aspetos positivos demonstrados neste estudo, considero que este trabalho deveria ser concretizado durante mais tempo ao longo do ano, não só porque apresenta efeitos positivos para os alunos com mais dificuldades, mas por outro lado, porque é possível existir um trabalho de cooperação, onde permite uma maior proximidade entre pares e a partilha de conhecimento de ambos. Por vezes, a transmissão de informação entre aluno-aluno apresenta maior sucesso do que por vezes entre professor-aluno. Tal como é comprovado por Serra (2012), por vezes, a explicação realizada por colegas da turma sobre uma determinada matéria poderá ser mais eficaz e aceite, do que quando realizada por um professor, dado que as estratégias utilizadas são diferentes.

Tal como acontece na avaliação inicial das aulas de EF, onde o professor identifica os alunos cooperantes e define grupos de trabalho heterogéneos ou homogéneos para acompanhar ao longo do ano, também os professores das outras disciplinas deveriam também investir, principalmente com os alunos que usufruem de apoio pedagógico, dado que os professores são em número insuficiente face ao número de alunos da turma.

Uma proposta de melhoria neste projeto seria que a sua concretização, fosse realizada no tempo de Assembleia de Turma, dado que é uma hora que está definida no horário, onde se podia acrescentar mais alunos em trabalho cooperativo

Outra proposta de melhoria, seria envolver mais os EE nestes projetos, mantendo-os informados do desenvolvimento do mesmo, para que sintam que a escola dá valor e reconhecimento à sua participação. Num estudo realizado por Bucknam (1976) as escolas que tendem a envolver os pais e comunidade escolar reportam taxas menores de absentéismo, faltas e abandono escolar.

3. DESPORTO ESCOLAR

Tal como nos estudos anteriores, também neste foi fulcral existir um estudo aprofundado sobre documentos oficiais relacionados com o Programa e Regulamento do Desporto Escolar afunilando o mesmo até à caracterização do Desporto Escolar (DE) no AEPM.

De acordo com os Jacinto, Mira, Carvalho e Comédias (2001, p. 21) “Deverão constar do Projeto de EF decisões sobre a composição do currículo dos alunos, no quadro das orientações programáticas em vigor, incluindo opções sobre as atividades de enriquecimento curricular (Desporto Escolar e outras) ...”.

Segundo o PCEF (2020-2021), as atividades físicas de enriquecimento curricular, englobam o Plano Anual de Atividades e do DE, que se devem organizar e desenvolver no quadro do PCEF, sendo consideradas como uma componente explícita da qualificação das práticas e benefícios educacionais, no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), à semelhança do que se preconiza por Jacinto, et al. (2001).

De acordo com o Programa do Desporto Escolar (2017-2021, p. 13) um dos vetores estratégicos e objetivos é a articulação entre as atividades desportivas com a organização escolar, no qual “avalia o impacto do DE no Projeto Educativo”. Assim, no PEA do AEPM (2020-2023, p. 9), tem como objetivo estratégico: “Promover um ensino de excelência numa escola assente na cultura”, em que propõem três ações para o alcançar, sendo que a primeira ação pretende “promover o sucesso escolar dos alunos” através da promoção de valores no qual favoreçam o diálogo, o respeito pelo outro e a tolerância. Uma das linhas de ação é a valorização da participação dos alunos em atividades de enriquecimento curricular, sendo estas incluídas posteriormente no seu currículo, o que no meu entender considero que esta permite uma maior motivação e incentivo dos alunos, à prática do DE.

Segundo o Decreto de Lei n.º 7739/2020 de 6 de agosto (p. 73), o DE é destacado pela sua importância em âmbito escolar, com o intuito de fomentar o gosto pela prática desportiva como também como estratégia “de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis e, ainda, como meio para desenvolver as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Isto considera que o DE deverá ser praticado com o intuito de inculcar valores e princípios que poderão ser

conseguidos com a prática desportiva e no qual são expressos na nossa sociedade, com o intuito de formar cidadãos.

O DE são atividades de complemento curricular no qual é proporcionado atividades que se estendem para além do currículo (carácter facultativo) e que permitem aos alunos alargar o seu reportório de aprendizagem de uma modalidade em específico (Bom & Brás, 2003).

O DE é uma atividade lúdico-desportiva que tem como objetivo formativo um determinado desporto enquanto complemento curricular, desta forma apresenta três pressupostos: Específico, uma vez que o aluno escolhe uma determinada modalidade desportiva para praticar. Voluntário/facultativo, isto é, de acordo com a vontade do aluno. Vocacional, onde o aluno escolhe uma modalidade de acordo com as suas aptidões pessoais e nível de prática ou escolhe uma modalidade que pretende aperfeiçoar nas atividades onde a sua participação não vai ao encontro às suas aptidões (SPEF & CNAPEF, 2015).

Quando falamos de DE, podemos associar a competição desportiva, como forma de promover a equidade e igualdade de oportunidades, no qual todos poderão usufruir quer ao nível de acesso, quer a nível do sucesso. Ao ser garantido a participação de todos os alunos nas competições estamos a proporcionar um equilíbrio competitivo e centrarmo-nos nos objetivos da formação (Santos, 2009).

Por outro lado, permite que o professor identifique traços dominantes do comportamento dos alunos, assim como uma forma de avaliar e corrigir o processo de ensino, com a introdução de novas habilidades e conhecimentos, com o objetivo de fazer sempre melhor do que já foi feito.

A competição é considerada um instrumento crucial de aprendizagem no processo de formação desportiva dos alunos e onde o professor tem um papel fundamental na orientação da sua intervenção pedagógica. Por outro lado, a competição entre os alunos promove uma valorização individual e cada um assume uma função dentro do próprio grupo.

Após análise do PCEF foi possível concluir que o DE apresenta 10 grupos- equipas de DE, sendo este desenvolvido em três locais diferentes, nomeadamente na Marina do Parque das Nações, na Escola Gaspar Correia e na Escola Secundária da Portela. Das várias modalidades, escolhi os Desportos Gímnicos, para coadjuvar junto da professora responsável

pelo núcleo, dado que era uma modalidade onde já fui atleta, e gostaria de desempenhar a função como treinadora de maneira aprofundar conhecimentos e competências.

Assim, numa primeira fase procurei entender como funcionava o DE de Desportos Gímnicos, onde realizei uma entrevista à professora responsável por este núcleo, sendo também treinadora e juiz nesta modalidade fora do contexto escolar.

De acordo com as questões solicitadas, a professora fez referência que a equipa, na sua grande maioria, apresentava um espírito competitivo, gostando de participar nas competições realizadas ao longo do ano, mas em contrapartida existia uma minoria que considera que a competição era um momento de grande pressão, devido à sua exposição perante o público, nomeadamente por timidez, falta de confiança e insegurança das suas aptidões.

O grupo-equipa que frequentava o DE de Desportos Gímnicos no AEPM, reduziu drasticamente face aos anos anteriores. Os primeiros treinos, ficaram assinalados com pouca adesão (4 praticantes). Inicialmente considerei que uma das causas estava associada à falta de informação sobre o início do DE. Assim, considerei ser fundamental a divulgação do mesmo, junto dos alunos da minha turma e de outras, convidando-os para experimentar e participar independentemente das suas competências. Através desta estratégia consegui a participação de mais 2 alunos.

Outra estratégia que utilizei, foi indicar junto dos alunos do DE para trazerem algum amigo para vir experimentar e deste modo foi possível angariar mais 3 alunos para o DE, contudo foi referenciado pelos alunos, que muitos não queriam participar no DE, pois implicaria sair do efeito de bolha da turma. Deste modo, esta foi a principal adversidade, colocada. No final, o DE de Desportos Gímnicos ficou marcado com a presença de 9 alunas. Contudo nem tudo correu como planeado, desta maneira apercebi-me que a assiduidade nos treinos de 3 alunas, não era regular.

Concluiu-se que o principal fator que estava associado à ausência destas alunas devia-se não só aos momentos de avaliação e apoios pedagógicos, mas também à diferença de idades que existia, face ao restante grupo, apesar de gostarem dos treinos.

3.1. A Importância da Competição Interna na Melhoria das Aprendizagens

Nas etapas iniciais de formação desportiva, é fulcral que a competição seja estruturada de modo a periodizar a participação de todos os intervenientes. Assim, as atividades competitivas devem satisfazer as suas necessidades formativas procurando ao mesmo tempo serem atrativas e motivantes nas camadas mais jovens (Santos, 2009).

Segundo Lima (1987) e outros autores, a competição devem contemplar diversos pressupostos de maneira a dar resposta a formação desportiva dos mais jovens, como por exemplo:

“(…), conter atividades que proporcionem o desenvolvimento físico e psíquico; estimular o desenvolvimento da personalidade, possibilitar a avaliação de si próprio e demonstração dos seus progressos; desenvolver nas crianças e nos jovens a capacidade de independência, iniciativa, liderança, cooperação, e ter prazer, divertindo-se na participação de atividades competitivas”.

Devido à situação pandémica, a competição estava comprometida dado que a mesma não seria possível realizar-se com outras equipas externas. Apesar dos obstáculos colocados pela pandemia, é possível ter experiências com grande sucesso que contribuem para a formação humana dos alunos, para a socialização e para o aprofundamento de conteúdos específicos (Carlos de Andrade, Silva & Junior, 2021), sendo que este estudo procurou demonstrar um pouco este conceito. Assim, para manter o espírito e a motivação foi necessário desenvolver estratégias para dar essa resposta, o que veio a suscitar o meu interesse no desenvolvimento da temática: **A importância da competição interna na melhoria das aprendizagens.**

A competição interna neste contexto era vista como uma forma de vínculo na melhoria não só das aprendizagens, mas também em saber gerir os nervos, as emoções, confiança e motivação visto que um dos receios encontrados pelos alunos era a exposição perante o público. É também necessário saber liderar com o “resultado/pontuação” alcançada numa coreografia de grupo e como esta poderá ser vista como uma melhoria da performance. Segundo Cid (2017) a avaliação traz por si só a criação de condições efetivas na aprendizagem para todos, promovendo uma cultura de sucesso no qual é possível que todos aprendam. A avaliação e a aprendizagem estão intimamente relacionadas, sendo indicado pelo mesmo autor que avaliação é considerada como uma “parte integrante do processo de

aprendizagem”. Também Coelho (2015) a competição é vista como uma componente intrínseca do desporto e constitui uma alavanca na aprendizagem e evolução dos praticantes apresentando-se como um fator potencial educativo e formativo.

No Código de Ética Desportiva (2014) estão presentes diversos agentes desportivos, tais como: Praticantes, Treinadores, Dirigentes, Árbitros, Júris, entre. Desta maneira, para que fosse possível realizar um trabalho de Júris, era necessário que existissem dois lados, quem demonstrava (praticantes) e quem pontua (júris). Pretendia-se assim que cada aluna desempenhasse, em momentos distintos, as duas funções (júri e atleta). Esta estratégia foi apresentada ao respetivo grupo-equipa, que aceitou de imediato o desafio com entusiasmo.

O trabalho desenvolvido neste estudo procurava dar resposta ao Regulamento Geral de Provas do Desporto Escolar (2020-2021), art.25.º, “todos os jogos/provas da fase local, regional e nacional é obrigatório que cada equipa seja acompanhada por 1 (um) aluno juiz/árbitro, com formação para exercer as funções de arbitragem, cronometragem e secretariado”. Também no Regulamento Geral de Desportos Gímnicos (2018-2019, p.11), “todos os Grupos-Escola devem obrigatoriamente fazer-se acompanhar por juizes-árbitros para o nível da competição em que se apresentam e em número definido pela organização da prova”. Quer dizer que em qualquer prova é necessário que alguém ajuíze, e este ano mesmo que não existissem provas seria importante que cada aluno soubesse como são pontuados e classificados em prova. Visto que existiam alunos que gostavam de competir, a aplicação deste trabalho também seria uma forma de os motivar este ano.

Para o projeto realizado no DE de Desportos Gímnicos, o grupo-equipa, era constituído por 6 alunas em que todas eram da mesma faixa etária (5.º/ 6.º ano) e frequentavam a mesma escola (Escola EB 2,3 Gaspar Correia), o que permitia uma melhor envolvência e proximidade. Todas elas tinham características e competências distintas, nomeadamente em termos de personalidade (liderança, entreaajuda, autoestima e criatividade). Estas alunas não praticavam ginástica fora do contexto escolar e adquiriram o gosto por esta modalidade através das aulas de EF ou por terem afinidades de grupo.

A carga horária era às 3.ªfeiras (13h35-14h35) e às 6.ª feiras (13h35-15h05) na Escola Secundária da Portela. De acordo com Pires (1991), o horário estipulado para o Desporto Escolar não deverá ser só uma vez por semana de treinos, da mesma maneira, que segundo o Decreto-Lei (N.º 95/91), no art. 10.º, tal como menciona Cordovil (1991) a escola

deve solucionar possíveis problemas que possam existir como é o caso do horário, instalações, enquadramento humanos dos treinos e competições.

Assim, ficou definido que se pretendia elaborar, realizar e apreciar uma coreografia de grupo de 6 alunas (AL, MC, MG, BP, VC, CM) no DE de Desportos Gímnicos aplicando três critérios de avaliação: “Variedade nas Formações”; “Utilização dos Três Níveis de Espaço” e “Variedade e Distribuição de Conteúdos”. A escolha destes critérios encontra-se definido pelos Chefes de Paineis relativamente à “Nota A- composição/ estrutura da rotina apresentada”, no qual considerei que fossem mais fáceis de identificar/observar, dado que era a primeira vez que as alunas teriam a função de juízas.

3.1.1. Cronograma do Estudo

Dias	Semana de 21- 25/09	Semana 05-15/01	Semana 23/02-23/03	Semana 06- 30/04	Semana 04-07/05	Semana 11- 21/05	Semana 25-28/05	Semana 31/05- 04/06
Tarefas	- Entrevista à professora do DE	- Realização e apresentação da sequência gímica a pares	-Explicação teórica dos critérios de avaliação das provas gímnicas	- Construção da coreografia	- Apresentação da coreografia de grupo - Análise do vídeo e respetivoajuizamento	- Aperfeiçoamento da coreografia	- Nova apresentação da coreografia. - Análise do vídeo e novoajuizamento	- Análise e respetivas conclusões dos dados do estudo

Quadro 11- Cronograma do estudo na área do Desporto Escolar

3.1.2. Metodologia

Antes de dar início à construção da coreografia de grupo, os alunos realizaram uma mini sequência a pares sem música, apresentando posteriormente ao núcleo de Desportos Gímnicos. Esta realizou-se durante 4 treinos e tinha como objetivos preparar as alunas para a futura construção da coreografia de grupo, através da ligação entre os elementos de forma lógica e variada, bem como a sua fluidez. Simultaneamente, compreender qual o espírito de grupo e criatividade das alunas para estas tarefas, respeitando os princípios equivalentes para todos.

As alunas poderiam utilizar aparelhos portáteis ou apenas o seu próprio corpo e qualquer espaço do praticável, para a realização da mini sequência. Esta deveria de conter a definição da posição inicial, os elementos obrigatórios da sequência (um elemento de flexibilidade, um elemento de equilíbrio, dois rolamentos e um elemento de ligação, entre outros) e quando terminasse, teriam que adotar uma posição final.

No final de cada treino foi entregue uma folha a cada par, para que registassem todo o processo realizado na sequência, desde o momento da apresentação até à posição final (Apêndice 4, figura 28, p. CXXX).

No momento da apresentação, todas as alunas demonstraram e observaram as colegas. Decidi que a respetiva avaliação, deveria ser realizada de forma verbal, sem recurso a manuscrito, a fim de evitar constrangimento bilateral. Pretendia-se que nesta exposição fossem identificados aspetos a melhorar de acordo com a observação realizada.

Com esta estratégia foi possível retirar diversas conclusões. Em primeiro lugar, foi uma tarefa em que as alunas demonstraram grande entusiasmo durante a sua realização e posterior avaliação dos seus pares, dado que nunca tinham sido confrontadas com esta função.

No que concerne à fluidez dos elementos, averiguou-se que em alguns grupos, as alunas por vezes faziam algumas pausas na sua sequência, ou porque esperavam que a colega terminasse de realizar algum elemento, ou por vezes porque se esqueciam da sequência.

Foi também possível identificar e destacar as alunas com características de liderança (VC, MG, CM), ou seja, aqueles que “comandavam” a sequência e que apresentavam mais sugestões. Por coincidência, estas alunas ficaram distribuídas em diferentes grupos o que permitiu uma maior dinâmica de todos os pares.

Finalmente, o grupo da BP e VC destacou-se face aos outros por ter sido o único que recorreu ao espaldar na sua mini sequência, através do elemento gímico “pino do parque infantil”, tendo sido elogiada a sua criatividade durante a sequência.

Dado que surgiu uma interrupção obrigatória da frequência de aulas, em modo presencial devido à Covid, houve necessidade de dar continuidade em modo online. Assim, isto implicou uma alteração do planeamento procurando ajustar face às novas condições (Apêndice 4, figura 29, p. CXXXIII).

Os treinos consistiram numa parte teórica, sobre os conteúdos a ter em conta, na construção de uma coreografia e revisão dos mesmos nos treinos seguintes, de modo a que fosse colocado em prática, aquando do regresso às aulas presenciais.

Dado a incompatibilidade de aplicar os conteúdos num contexto prático, recorri à utilização de diversos materiais didáticos, no qual fossem mais adequados a nível pedagógico e motivacional para a aprendizagem, nomeadamente um guião para a coreografia e vídeos.

Assim, construí um documento orientador com a devida explicação, sobre as três características para a elaboração das coreografias: “Variedade nas Formações”; “Utilização dos três níveis de espaços” e “Variedade e distribuição dos conteúdos”. Após esta explicação às alunas, foram apresentados dois vídeos com cerca de 3 minutos cada um, onde eram visualizadas as três características. No decorrer da passagem de cada vídeo, foram transmitidas as informações necessárias e no final de cada um, as alunas respondiam a uma ficha, sobre os critérios que observaram (Apêndice 4, figura 30, p. CXXXV). Segundo Cardona (2015) a utilização de “vídeos/filmes” em contexto de aula é apresentada como muito proveitosa para a melhoria da motivação dos alunos para a sua aprendizagem.

Considero que esta estratégia foi crucial para as alunas visualizarem exemplos de coreografias, onde a exemplificação de cada uma das características, poderia servir de inspiração para o seu melhor desempenho em contexto real e no momento de avaliar o seu grupo.

No treino seguinte, houve um esclarecimento de dúvidas sobre os vídeos observados, tendo-se dado início à introdução da música e movimento em simultâneo, que embora não sendo um critério de avaliação, estava relacionada com a construção da coreografia. Foi explicado aos alunos como era realizada a contagem dos tempos de uma música, inicialmente de forma mais lenta e gradualmente de forma mais rápida. Posteriormente, através de outra música, as alunas realizaram a sua própria contagem dos tempos. Verificou-se que nem todos os alunos tinham facilidade de realizar a contagem dos tempos, e isto pode dever-se ao facto de ser algo que os mesmos, normalmente não estão habituados a fazer. De seguida, apliquei uma dessas músicas na prática, ou seja, os alunos tinham de construir uma frase de movimentos, contando os 8 tempos da música, utilizando todas as partes do corpo e explorando todo o espaço. Através deste exercício foi possível averiguar a imaginação que cada aluno apresentava, durante a respetiva coreografia. A aluna CM destacou-se, dado que a mesma praticava ginástica, fora do contexto escolar e por vezes era solicitado nos seus treinos, que realizasse tarefas semelhantes a esta.

Apesar de não ter dado início à construção da coreografia em modo online, foi apresentado o respetivo guião para que as alunas se comesçassem a familiarizar com o mesmo. Dado que algumas não puderam estar presentes nas sessões online, por incompatibilidade de horário, foi fornecido o mesmo documento, na plataforma “Google Classroom”, a todas antes do início do 3.º Período. (Apêndice 4, figura 31, p. CXXXVII).

Dado o contexto, era difícil aplicar estes critérios diretamente com as alunas, tendo em conta que a coreografia devia realizar-se em grupo, no entanto, quando regressássemos aos treinos presenciais, iriam ser colocados em prática.

Quando se iniciou o 3.º Período, procurei ter uma breve conversa com as alunas, sobre como se iriam desenrolar os próximos treinos e quais os seus objetivos, visto que três dessas alunas não estiveram presentes online.

Primeiramente, face ao critério “Variedade nas Formações”, utilizei um quadro branco para lhes explicar algumas formações e como ocorria a transformação de uma formação para a outra, sendo esta realizada através do deslocamento de todos os ginastas ou pelo menos de uma delas.

De seguida, indiquei-lhes como estas se podiam deslocar no praticável (marchar, corrida, saltitar, passos rítmicos, etc.), utilizando diferentes direções (frente, trás, lateralmente e diagonal) (Barata, 2015). Nesse mesmo treino, coloquei as alunas na primeira formação e indiquei como é que passariam para outra, contudo para a realização da terceira formação e da quarta, já coloquei essa responsabilidade no grupo, para pensarem numa outra formação e que elementos ou deslocamentos, iriam fazer. Com esta tarefa, as alunas começaram a ter algumas ideias para construir a sua coreografia.

Em relação à “Utilização dos Três Níveis de Espaço”, foram desenvolvidos exercícios em vagas, nomeadamente depois do aquecimento, no qual tinham de construir uma sequência, de acordo com os níveis de espaço.

Relativamente à “Variedade e distribuição dos conteúdos”, foi colocada uma música, ao gosto das alunas e conforme a mesma, construíram a parte coreográfica, em conjunto com elementos gímnicos à sua escolha. Através destas tarefas foi perceptível que as alunas tinham adquirido os conhecimentos transmitidos e houve uma grande evolução face à referência inicial.

A construção da coreografia não foi uma tarefa fácil no início, tornando-se um objetivo coletivo e desafiante, pois era uma atividade que as alunas normalmente não estão habituadas a realizar. Desta forma, procurei incentivar as mesmas indicando algumas ideias de como poderia ajudar, como por exemplo: fecharem os olhos e realizarem movimentos como forma de expressão corporal, consoante o que fossem sentindo ao ouvir a música. Segundo Sousa, et al., (2014) as danças e brincadeiras utilizadas em contexto escolar poderão

dar a conhecer aos alunos as qualidades do movimento expressivo, assim como técnicas de execução, possibilitando-os de improvisar e construir coreografias. Esta estratégia não teve êxito em todas as alunas, dado ao seu grau de timidez, contudo as alunas VC e CM, destacaram-se pelo facto de já terem participado em modalidades, no qual tinham exibições frequentes predispondo-se para a sua execução.

Durante a realização da coreografia uma das dificuldades sentidas era também a contagem dos tempos da música das alunas e desta forma tentei estabelecer diversas estratégias como por exemplo, bater uma palma, ou indicar a letra “e” ao final do 8.º tempo ou coincidir com partes fortes da música, em determinados momentos da coreografia. De maneira a retirar-me desta função e proporcionar a uma das alunas de o fazer, indiquei a aluna CM para que se encarregasse do mesmo, uma vez que a mesma se sentia à vontade, para esta tarefa, ficando também desta forma como referência do grupo. O facto de o professor delegar funções aos alunos, permite que os mesmos se sintam responsáveis e empenhados.

A realização da coreografia de grupo, em 1 minuto e 30 segundos, teve a duração de quatro semanas, sendo que no final da mesma, esta foi gravada para que as alunas a pudessem avaliar. De seguida existiu um momento de discussão e reflexão entre todos, com o intuito de chegarem a um consenso e perceber o que se poderia melhorar. Também ajuizei a respetiva coreografia, com o objetivo de discutir com as alunas a avaliação feita, bem como a comparação com as mesmas.

Durante as duas semanas seguintes, as alunas tiveram tempo de aperfeiçoar a sua coreografia consoante o ajuizamento realizado, de modo a obter a pontuação máxima. Posteriormente, houve uma nova apresentação do esquema, no qual contou com a presença de outros núcleos de DE, que estivessem a praticar à mesma hora. Este tinha como objetivo tornar o contexto real através da presença do público, assim como reduzir o receio das alunas, perante a sua exposição em público.

3.1.3. Instrumentos

Para este estudo, foram utilizadas “Cartas de Competição”, no qual se assemelham às provas oficiais de Desportos Gímnicos, contudo foram adaptadas, uma vez que só foram avaliados os critérios pontuados pelos Chefes de Paineis, relativamente à “Nota A-composição/ estrutura da rotina apresentada”, dada a faixa etária. Por outro lado, numa fase inicial, considerei que eram os critérios mais fáceis de identificar/observar.

Posteriormente, à sua realização, cada elemento do grupo ajuizou a coreografia através da observação do seu vídeo.

A imagem seguinte apresenta a carta de competição utilizada pelas alunas para o ajuizamento do seu esquema de grupo.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE
 - Desporto Escolar (2020/2021) -



CARTA DE COMPETIÇÃO- GINÁSTICA DE GRUPO		NOME DO JUÍZ	
		DATA	
		NOME DA CLASSE	
Nota de composição/estrutura da rotina	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE
	3 PONTOS	2 PONTOS	1 PONTO
Número de Formações	5 ou + formações	3 a 4 formações	2 ou - formações
Utilização dos 3 níveis do espaço	Utilização equilibrada e continuidade dos três níveis de espaço	Utilização maioritariamente de dois níveis de espaço	Utilização maioritariamente de um nível de espaço
Variedade e distribuição de conteúdo	Exercício com muita variedade nos elementos coreográficos e distribuição equilibrada dos elementos ginmicos	Exercício com pouca variedade nos elementos coreográficos e distribuição equilibrada dos elementos ginmicos	Exercício com pouca variedade nos elementos coreográficos nos elementos e muita repetição nos elementos ginmicos
TOTAL			

Figura 1-Carta de competição para o ajuizamento da Coreografia de grupo

3.1.4. Resultados

Tal como planeado na semana de 04-07/05 as alunas apresentaram e gravaram a respetiva coreografia de grupo. De seguida, entreguei uma Carta de Competição a cada uma, relembrando quais os critérios a ter em conta quando analisassem o vídeo.

Cada aluna observou o seu vídeo individualmente, para que nenhuma fosse influenciada pela colega, podendo observar mais do que uma vez. O objetivo através desta visualização poder ser repetida fazia com que as alunas conseguissem parar o vídeo para analisar mais pormenorizadamente o mesmo, uma vez que não é uma tarefa fácil para quem avalia a primeira vez.

O quadro 12 apresenta os resultados obtidos pelas alunas, bem como a minha avaliação face ao esquema visualizado.

CARTA DE COMPETIÇÃO (Nota de composição/estrutura da rotina)	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE
Número de Formações	0	6 alunas + 1 professora	0
Utilização dos 3 níveis de espaço	6 alunas + 1 professora	0	0
Variedade e distribuição de conteúdo	3 alunas	3 alunas + 1 professora	0

Quadro 12- Resultados obtidos na Carta de Competição do 1.º esquema tendo em conta avaliação das alunas e professora

Relativamente ao critério “Número de Formações” as alunas, indicaram como “Bom”, uma vez que o grupo apenas apresentou 3 formações durante a sua coreografia (Formação Circular, Formação Triangular e Formação Horizontal). Tendo a minha avaliação sido igual à das alunas.

No critério “Utilização dos Três Níveis de Espaço” identificaram como “Muito Bom”, pois foi possível observar que durante a coreografia a utilização dos três níveis de espaço tendo em conta os elementos gímnicos era variada, existindo uma grande alternância dos mesmos, procurando existir entre eles um nível diferente. Também nesta avaliação concordei com avaliação das alunas.

Finalmente, no critério “Variedade e Distribuição dos Conteúdos”, a sua classificação foi de “Muito Bom” para 3 alunas e 3 alunas foi “Bom”. As alunas que classificaram como “Bom”, assim como eu, atribuíram esta classificação, uma vez que existia uma grande distribuição equilibrada dos elementos gímnicos, contudo existia pouca variedade nos elementos coreográficos do esquema. As alunas que responderam como “Muito Bom” consideravam que a parte coreográfica do esquema era boa e adequada, não sendo fundamental atribuir tanto ênfase como nos elementos gímnicos, contudo expliquei-lhes que para chegarem ao patamar do “Muito Bom” esta distribuição deveria ser equitativa.

Após os resultados apresentados, foi necessário existir um aperfeiçoamento do esquema, tendo existido um ajuste ao nível do planeamento, uma vez que as alunas apenas precisaram de trabalhar a coreografia durante uma semana e meia para melhorar os critérios em falta.

O quadro 13 apresenta os resultados obtidos na semana de 25-28/05, no qual as alunas voltaram a avaliar a sua coreografia.

CARTA DE COMPETIÇÃO (Nota de composição/estrutura da rotina)	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE
Número de Formações	6 alunas + 1 professora	0	0
Utilização dos 3 níveis de espaço	6 alunas + 1 professora	0	0
Variedade e distribuição de conteúdo	6 alunas + 1 professora	0	0

Quadro 13- Resultados obtidos na Carta de Competição do 2.º esquema tendo em conta avaliação das alunas e professora

Verificou-se que as alunas conseguiram alcançar o patamar do “Muito Bom” nos critérios “Número de Formações” e “Variedade e distribuição de conteúdo”.

No 2.º momento de observação do vídeo, este foi visualizado em conjunto e apenas uma vez, tal como acontece nas provas oficiais. Na discussão dos critérios as respostas foram unânimes, tendo as alunas conseguido alcançar o respetivo nível em cada um dos critérios que faltava.

3.1.5. Análise e Discussão de Resultados

Na sua globalidade, as alunas conseguiram corresponder às expectativas e solicitações indicadas, tendo sido uma enorme surpresa os resultados obtidos.

Relativamente à construção da coreografia, numa fase inicial, não foi uma tarefa fácil, tornando-se um objetivo coletivo e desafiante para as mesmas, pois era uma atividade que as alunas normalmente não estavam habituadas a realizar. Contudo, no segundo momento, as alunas já apresentaram uma maior facilidade nesta tarefa, tendo sido necessário apenas uma semana para melhorar as aprendizagens do grupo, correspondendo assim à totalidade dos critérios de sucesso solicitados.

No que concerne, à observação do vídeo, verificou-se que não era necessário existir uma observação constante para diagnosticar os critérios presentes na sua coreografia, o que considero que foi uma tarefa bastante acessível para uma primeira vez. A sua justificação poderá acontecer porque o facto de as alunas terem contactado com os critérios durante dois meses, permitiu que as mesmas já tivessem familiarizado e adquirido os conhecimentos.

Em relação à discussão dos critérios, averiguou-se que no primeiro momento, as respostas foram diferentes possivelmente por falta de atenção em alguns pormenores. No segundo momento as respostas foram unânimes, tendo as alunas conseguido alcançar o respetivo nível em cada um dos critérios que faltava.

Por último, a presença de um Núcleo de DE (Basquetebol) no segundo momento do esquema foi notória dado que as alunas apresentaram uma atitude mais empenhada, existindo maior rigor quando demonstrada a coreografia.

Importa reforçar que neste projeto os elementos gímnicos realizados pelas alunas tanto na sequência a pares, como na construção da coreografia de grupo não eram critérios de avaliação, uma vez que existia alguma discrepância entre o nível técnico das alunas. Contudo, as escolhas dos elementos teriam de cumprir determinados requisitos, como a flexibilidade, rolamento, posições invertidas, etc. Através desta obrigatoriedade fazia com que a procura dos elementos e a sua originalidade enriquecesse a composição e também a elaboração dos elementos gímnicos, apresentasse diferentes graus de dificuldade técnica. Ao mesmo tempo procurava criar um estímulo, bem como um envolvimento de elevado valor pedagógico, através da apresentação de diferentes tipos de trabalho entre todas as alunas. Segundo Lima (1987) as competições desportivas das crianças devem ser adaptadas ao seu talento e habilidades, bem como ao grau de desenvolvimento.

O facto de este projeto ter sido aplicado no 3.º Período, foi possível colocar elementos gímnicos equitativos para todos (exemplo: Roda, cambalhota trás a pés juntos, ponte) como também elementos que apresentavam graus de dificuldade elevado não realizados por todas (exemplo: espargata lateral, “pino cambalhota”). Desta forma foi necessário realizar uma avaliação prognóstica de acordo com as possibilidades de desenvolvimento das alunas, definindo objetivos realistas a serem cumpridos a longo prazo. Ao longo do ano existiam treinos do DE no qual havia partilha e discussão sobre os objetivos de aprendizagem de cada aluna, com o intuito de as orientar a ultrapassar as suas dificuldades e por sua vez alcançarem o sucesso (Silva & Lopes, 2016).

As alunas durante o esquema optaram por realizar elementos iguais, o que permitia uma inclusão de todas, independentemente das suas capacidades e competências. Desta forma, o desporto organizado e as atividades de competição têm um valor significativo para as crianças, quando as regras aplicadas são iguais a todos os que nela estão envolvidos (Santos,

2009). É possível observar a progressão das alunas nos diferentes elementos gímnicos no Apêndice 4, de acordo com as diferentes etapas.

4. SEMINÁRIO: Coerência e Efetividade da EF no 1.ºCiclo no AEPM

O Seminário científico-pedagógico é uma área onde o professor estagiário é avaliado no seu percurso do Estágio Pedagógico, dado que durante a formação de professores a importância do estudo e o trabalho de investigação e reflexão não pode ser ignorado (Bom & Brás, 2003).

Segundo o regulamento do estágio esta área deverá apresentar uma dupla perspetiva. Por um lado, numa dimensão de participação colaborativa, ou seja, o estagiário intervém numa eventual resolução de algum problema identificado no DEF ou no aperfeiçoamento de alguma potencialidade no mesmo, e por outro lado numa dimensão pessoal, ou seja, na elevação e demonstração das próprias capacidades/competências pessoais (pensamento crítico, reflexão, estudo) e profissionais através da sua experiência numa dada temática.

A semelhança do que acontece nas outras áreas do estágio, esta também se encontra dividida por etapas. Assim, o quadro seguinte apresenta o plano anual do seminário.

Etapas	1.º Etapa	2.ª Etapa	3.ª Etapa	4.ª Etapa
Datas:	21 set. – 20 nov.	23 nov. – 8 jan.	11 jan. – 23 mar.	5 abr. – 27 maio
Objetivos	- Caracterização inicial do DEF e a respetiva escolha do tema para o seminário - Projeto de Coadjuvação de EF no 1.ºCiclo (entrevista do Coordenador de EF no 1.ºCiclo) - Análise de Pesquisa Bibliográfica (sobre a importância da EF no 1.ºCiclo, quais as repercussões quando esta disciplina não é incluída no currículo) - Análise da Pesquisa Bibliográfica (Blocos Programáticos)	- Caracterização da amostra do estudo - Entrevista aos Professores de EF do 2.ºCiclo -Entrevista aos Professores de EF do 1.ºCiclo	- Observação das condições espaciais e materiais de cada uma das escolas do 1.ºCiclo do agrupamento - Análise dos resultados obtidos nas provas de aferição do 5.º ano e 2.º ano	- Questionário aos Professores de EF no 1.ºCiclo (Aprendizagens dos Blocos Programáticos) - Análise de Projetos de Coadjuvação de EF no 1.ºCiclo de outros agrupamentos - Construção de um documento orientador sobre as aprendizagens de EF no 1.ºCiclo -Apresentação da Proposta da aos Professores Titulares do 1.ºCiclo, DEF e Diretor do Agrupamento - Conclusões

Quadro 14- Plano anual do Seminário

4.1. 1.ª Etapa

4.1.1. Caracterização do AEPM e da EF

Esta etapa teve como objetivo, identificar quais as principais problemáticas ou potencialidade detetadas no DEF e posteriormente, intervir no mesmo. Assim, foram desenvolvidas várias fases e estratégias de pesquisa. Inicialmente pretendeu-se caracterizar o agrupamento de maneira geral, “afunilando” o mesmo até à disciplina de EF.

Foi realizada uma análise detalhada de alguns documentos: PEA, o Plano de Ação de Melhorias, RI, PCEF, entre outros, sendo os mesmos a base de trabalho, para a minha integração enquanto estagiária neste agrupamento e que contribuíssem para o sucesso da minha intervenção.

Tive também a oportunidade de assistir às reuniões realizadas mensalmente pelo DEF, onde eram debatidas várias temáticas e que foram também um contributo para enriquecer o meu conhecimento sobre as mesmas.

As reuniões entre os estagiários e a orientadora de escola, eram muitas vezes realizadas com o intuito de melhorar a qualidade das nossas práticas e projetos, sendo ao mesmo tempo uma forma de identificar as lacunas no DEF.

Por outro lado, as conversas informais realizadas com alguns dos professores, teve como objetivo, não só estabelecer uma boa relação pedagógica e profissional com todos os docentes de EF, mas também, compreender os seus pontos de vista/opinião relativamente a esta área disciplinar, bem como o seu envolvimento e compromisso/ valor que demonstravam pela mesma. Nas conversas informais, com alguns dos professores que lecionavam EF no 2.º Ciclo, consideraram que os alunos que transitavam para o 5.º ano, apresentavam algumas dificuldades nas diferentes matérias sendo, na sua maioria, alunos que frequentavam as escolas do agrupamento. Referiram ainda, que por vezes era necessário recorrer aos blocos programáticos do 1.º Ciclo, como forma de recuperar algumas aprendizagens.

Após análise do PCEF (2020-2021) verifiquei que existia de forma resumida, um Projeto de Coadjuvação no 1.ºCiclo, entre os professores titulares e os professores de EF. Após leitura do respetivo resumo, considerei pertinente a leitura aprofundada do mesmo, pelo que solicitei ao Coordenador do 1.ºCiclo de EF, o documento completo. No respetivo projeto era explicado, de forma muito sintetizada, que os professores de EF acompanham e apoiam o Professor Titular do 1.ºCiclo, nas aulas de EF, ocorrendo esta quinzenalmente e apenas aos

alunos do 3.º e 4.º ano (Projeto de Coadjuvação de Professores de Educação Física ao 1.ºCiclo, 2016-2017).

Comparativamente com o PCEF, este Projeto de Coadjuvação estava muito incompleto, fornecendo poucas ou nenhuma orientação, a qualquer professor que fosse integrado. Assim, como não estavam identificadas as aprendizagens promovidas e as adquiridas pelos alunos, denotava que não existia uma harmonização vertical, contrariando ao referencial por Quina (2009), em que os programas devem estar organizados em sentido vertical, sendo que os primeiros quatro anos de escolaridade, são uma preparação geral para os anos seguintes.

Através da análise deste Projeto de Coadjuvação foi possível concluir que não existia um compromisso coletivo entre o DEF, levando a uma desarticulação da EF entre as escolas básicas do agrupamento e a escola secundária. Perante esta premissa era fulcral construir um documento/ferramenta, onde se identificavam as aprendizagens adquiridas ao longo do ano, de acordo com a estrutura e orientação das “Aprendizagens Essenciais” e PNEF.

Para complementar esta etapa, decidi realizar uma entrevista ao Coordenador do 1.º Ciclo de EF, com o intuito de compreender desde quando é que o Projeto de Coadjuvação de EF no 1.º Ciclo estava implementado, que orientações eram fornecidas a um professor que inicia a leção neste ciclo (independentemente de ser novo ou não no agrupamento), assim como identificar as razões que levam à inexistência de um Projeto de Coadjuvação de EF para todos os anos de escolaridade, dado que atualmente só existe para o 3.º e 4.º ano.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) uma entrevista é uma conversa intencional realizada normalmente por duas pessoas no qual existe um contacto direto. Esta é dirigida por uma pessoa obtendo as informações que procura através da outra. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134) indicam que o objetivo das entrevistas são “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Assim, para a realização desta entrevista considereei que era fundamental estruturá-la com uma sequência lógica, de modo a ser mais fácil a construção da mesma e posterior análise, pelo que decidi construir cinco categorias diferentes: participantes, tema, objetivo, tipo de resposta e perguntas (Apêndice 5). Os participantes são todos os membros envolvidos no processo; o tema seria para facilitar a categorização das perguntas; o objetivo seria para

indicar a importância de realizar aquela pergunta; relativamente ao tipo de resposta defini que seria de resposta aberta, obtendo assim uma maior diversidade de conteúdo na informação, sendo esta apresentada como mais rica e detalhada (Foddy, 2002). Também Gonçalves (2004) indica que as perguntas de resposta aberta, têm a possibilidade de obter informações sobre um vasto domínio de informações, podendo auxiliar em temas no qual não é possível obter um elenco de respostas possíveis. E finalmente indicava a pergunta que pretendia fazer.

De acordo com as indicações da literatura (Sousa & Batista, 2011), antes de dar início à entrevista, procurei ter os cuidados de contextualizar o Coordenador de EF do 1.º Ciclo sobre o meu tema de seminário, tendo em conta a sua finalidade e enquadramento, tal como é indicado por Ghiglione e Matalon, 2001, quando efetuado o primeiro contato com os entrevistados.

Foi solicitada autorização ao entrevistado, para gravar os depoimentos em áudio, no sentido de viabilizar e facilitar a transcrição do seu discurso. Foi assegurado a confidencialidade e o anonimato dos mesmos, garantindo que todas as informações transmitidas seriam apenas e unicamente utilizadas no meu Projeto de Estágio Pedagógico, pelo que foi utilizado o telemóvel pessoal, para a respetiva gravação.

Durante a entrevista existiu uma precaução na linguagem adequada e perceptível, com o cuidado e o reforço necessário, à melhor compreensão das perguntas. Tal como é indicado pelos autores Ghiglione e Matalon (2001) e Sousa e Batista (2011) durante uma entrevista deveremos ter em conta três princípios, são eles: flexibilidade em relação ao guião; atitude de compreensão e simpatia face aos depoimentos; cuidado na linguagem utilizada e reforço ao aprofundamento das ideias.

De acordo com o Coordenador de EF no 1.º Ciclo, o Projeto de Coadjuvação do 1.º Ciclo foi realizado em duas fases diferentes. Referiu que a sua elaboração foi iniciada há mais de 30 anos, por ele e outros dois professores que saíram posteriormente do agrupamento. Após um interregno de cerca de 10/15 anos, foi de novo reativada a continuação desse Projeto, através de um conjunto de outros professores de EF.

O Coordenador referiu que inicialmente o projeto era apenas dirigido aos alunos do 4.º ano, dado que estes iriam posteriormente ingressar no 5.º ano.

Atualmente a população alvo, são os alunos do 3.º e 4.º anos, considerando que estes eram os anos mais importantes, uma vez que os primeiros (3.º ano), são um ano de transição

para o 4.º ano e estes encerram o último ano do ciclo de escolaridade. No entanto considero que seria benéfico a aplicação do Projeto Coadjuvação a partir do 1.º ano com a crescente adequação dos anos seguintes, uma vez que ao iniciar apenas no 3.º ano, poderá limitar as suas aprendizagens e atraso dos anos anteriores. Assim, não faria sentido “apostar” na disciplina de EF nos anos seguintes, quando não existe uma base bem consolidada. Por outro lado, os programas estão construídos para serem iniciados a partir do 1.º ano.

Futuramente, pretende-se que este projeto seja ampliado a todos os anos de escolaridade e que as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) não sirvam como um substituto da EF, uma vez que esta disciplina tem objetivos específicos de aprendizagem que não deverão ser menosprezados. Compreendo o ponto de vista do Coordenador, contudo este projeto deveria ser ampliado com a maior brevidade possível ao 1.º e 2.º ano, caso contrário serão as AEC a desempenhar essa função.

Foi ainda referido pelo entrevistado que não existem orientações, quando um professor inicia a sua lecionação no 1.º Ciclo, independentemente de ser recente ou não no agrupamento, contudo considera que as mesmas deveriam de existir. Estou de acordo com o que foi referido, uma vez que é de extrema importância a transmissão de informações, contextualizando o professor sobre o processo de Coadjuvação no 1.º Ciclo, visto que qualquer professor poderá ser “destacado” pela direção, para participar neste Projeto e o mesmo deverá sentir-se enquadrado neste novo ambiente escolar.

Perante todas estas conclusões, considerei que era fundamental realizar uma revisão bibliográfica no qual justificasse a pertinência do seminário, demonstrando a importância da disciplina de EF para as crianças nestas idades e quais as futuras consequências, quando não existe a inclusão da disciplina de EF no currículo.

4.1.2. Análise da Pesquisa Bibliográfica sobre a Disciplina de EF

De acordo com o art. 21 do Decreto de Lei n.º 55/2018 de 6 de julho a disciplina de EF é uma componente do currículo do 1.º Ciclo, sendo considerada uma área disciplinar de frequência obrigatória. Neste ciclo de ensino é possível realizar um trabalho de práticas de coadjuvação, nas áreas de Educação Artística e da Educação Física, através da articulação entre os docentes de outros ciclos de ensino, no qual pertençam aos grupos recrutados nestas áreas, privilegiando os recursos humanos disponíveis.

A lecionação desta disciplina no 1.º Ciclo é uma das principais preocupações dos profissionais especializados na área da Educação Física, pelo facto de constar nos Programas Oficiais. Esta torna-se uma necessidade institucional, no qual representa um compromisso formativo fundamental de todos os cidadãos (Gonçalves, 2016). Também Moreira (2000), indica que apesar de já existirem algumas iniciativas locais da fomentação da área, continua a constatar-se que a disciplina de EF no 1.º Ciclo não apresenta o tempo, dedicação e qualidade necessária para o cumprimento das suas finalidades. Pode-se concluir que o facto de não existir uma prática regular de EF, faz com que muitas crianças fiquem privadas de desfrutar de experiências únicas e fundamentais, que são competentes para o seu desenvolvimento harmonioso e multilateral.

A falta de incumprimento do currículo de EF no 1.º Ciclo, por consequência dos vários órgãos que integram o sistema, é apontado como uma lacuna no sistema de ensino português (Proença & Brás, 2010). Segundo Ferreira (2004) a disciplina de Educação Física no ensino primário é obrigatória desde 1902, contudo as falhas desta podem resultar da falta de organização do sistema educativo e da pouca vontade política sobre a sua valorização. Esta disciplina é preconizada pelo reconhecimento da sua importância nestas idades, pela aquisição fundamental de novas competências a nível físico, social e pessoal, contribuindo deste modo para o desenvolvimento harmonioso e global dos alunos (Jacinto, et al. (2001)).

As idades referentes ao 1.º Ciclo, são destacadas por muitos autores como sendo uma fase crucial e insubstituível nestas idades, quando as crianças não são abrangidas pela disciplina de Educação Física. Tal como é indicado pela Direção Geral do Ensino (1993, p. 25) o período correspondente ao 1.º Ciclo é considerado uma fase crucial na criança devido ao “momento crítico da maturidade do organismo”. O mesmo é referenciado por Ribeiro, Sim, Flores e Pereira (2017) o desenvolvimento das capacidades motoras e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, encontra-se na faixa etária entre os 5 aos 10 anos, que não é nada mais, do que os anos que correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Também Quina (2009) indica que o 1.º Ciclo do Ensino Básico é etapa fundamental para os alunos desenvolver três competências: a primeira é adquirir e aperfeiçoar as habilidades fundamentais (como o correr, saltar, lançar, trepar, etc.) e as respetivas múltiplas combinações (correr/lançar; agarrar/driblar); a segunda é desenvolver as capacidades motoras coordenativas e a terceira o desenvolvimento social e moral.

4.1.3. Análise da Pesquisa Bibliográfica sobre os Programas Nacionais de EF no 1.º Ciclo

Os programas de EF do 1.º Ciclo, foram construídos através da definição de competências e com a referência específica dos resultados esperados, por cada aluno. Apresentam-se definidos de uma forma objetiva, através de uma prática pedagogicamente orientada, com a identificação das diferentes habilidades, que os alunos têm de aprender e as condições de realização: percursos, concursos, sequências (Direção Geral do Ensino Básico, 1993).

Segundo Moreira (2000) e Direção Geral do Ensino Básico (1993), os programas de EF são apresentados como instrumentos de trabalho, encontrando-se com as seguintes características: **aberto, prescritivo, progressivo**.

É definido como **aberto** porque determina o padrão geral de competências que os alunos devem adquirir em cada bloco, no final de ano ou ciclo e ao mesmo tempo propor situações que estão para além do programa sobre características próprias do contexto educativo. Também é considerado **prescritivo**, porque explicita os efeitos desejáveis para os alunos em cada ano e no conjunto de anos deste ciclo através de uma prática pedagógica devidamente orientada pelo professor. E **progressivo** uma vez que está estruturado por diferentes níveis de dificuldade, progredindo do mais simples para o mais complexo conforme as características gerais de cada escalão etário. Para além destas características, os programas também estão construídos por um ritmo de programa “**lento**” possibilitando a todas as crianças o seu próprio ritmo de aprendizagem. Finalmente é igualmente definido como **flexível** permitindo ao professor selecionar os objetivos mais adequados às necessidades e possibilidades dos alunos no ano de escolaridade que estiver a lecionar.

Os programas do 1.º Ciclo, prescreve as Aprendizagens Essenciais (2018), encontrando-se estruturados em oito blocos programáticos, com os seguintes objetivos gerais:

- 1) Elevação do funcional das capacidades condicionais e coordenativas (como é o caso da resistência geral, velocidade de reação simples e complexa, flexibilidade, agilidade, ritmo, entre outros...);
- 2) Fomentar a cooperação dos alunos no desenvolvimento dos diferentes jogos e exercícios;

- 3) Impulsionar a participação dos alunos aperfeiçoando as suas habilidades nos diferentes tipos de atividades.

Os blocos programáticos que compõem o currículo de EF abarcam um conjunto de características próprias, distintas e complementares entre si, promovendo a fim da sua prática educativa as habilidades motoras fundamentais para o desenvolvimento multilateral do aluno (Direção Geral do Ensino Básico, 1993).

Bloco 1- Perícias e Manipulações: inclui um conjunto de ações motoras básicas que exigem o domínio de aparelhos portáteis e/ou manipuláveis (exemplo: cordas, bolas arcos, raquetes, executando ações como pontapear, cabecear, lançar, driblar, etc.). Este bloco é desenvolvido através de concursos individuais a pares e/ou estafetas contribuindo decisivamente para aprendizagens que têm de ser adquiridas no Bloco dos Jogos do 3.º e 4.º ano.

Bloco 2- Deslocamentos e Equilíbrios: está relacionado com as ações motoras básicas que envolvem o domínio do próprio corpo seja no solo ou com a utilização de aparelhos (trepas, saltar sobre obstáculos, rolar, equilíbrio na trave, balanços nas barras, etc.). Este bloco é realizado através de diferentes formas de organização como concursos individuais, ou percursos que integrem várias habilidades. O domínio destas habilidades permite e prepara os alunos para aprendizagem específicas dos blocos Ginástica e Patinagem do 3.º e 4.º ano.

Bloco 3- Ginástica: surge no 3.º ano e estende-se até ao 4.º ano e tem como objetivo visar o aperfeiçoamento e combinação das habilidades já introduzidas no bloco do 1.º e 2.º ano (deslocamentos e equilíbrios), através de esquemas gímnicos básicos, no solo (cambalhotas, pinos, rodas, etc.) e/ ou na utilização de aparelhos (salto de eixo, salto de barreira no plinto, rolamento e suspensões na barra, etc.), executando em percursos diversificados.

Bloco 4- Jogos Pré-desportivos: refere-se à participação de jogos infantis que permite aquisição de competências básicas e fundamentais para o desenvolvimento de ações técnico-táticas essenciais para servir de ponto para a prática dos JDC, e das outras matérias do currículo. Alguns exemplos são: “Bola ao Capitão”, “Jogo do Mata”, “Bitoque Raguebi”, etc. Este bloco está organizado de uma forma de progressão coerente e flexível do 1.º ano 4.º ano.

Bloco 5- Patinagem: tem como objetivo levar a criança a patinar em segurança obrigando a uma adaptação ao nível das atitudes e controlo da postura, a necessidade de existir um equilíbrio dinâmico e estático e coordenação global e fluidez nos movimentos. Através da realização dos conteúdos presentes neste bloco, a criança aprende os requisitos fundamentais como deslizar, travar e curvar. Este bloco é considerado como área alternativa tal com os seguintes blocos que serão apresentados de seguida.

Bloco 6- Atividades Rítmicas Expressivas (Dança): é uma área que é salientada na perspetiva de interdisciplinaridade no qual pode ser articulada como Área de Expressão Dramática e Musical. Neste bloco combina-se habilidades motoras, deslocamentos e movimentos não locomotores desenvolvendo a orientação espacial e temporal com estruturas rítmicas e melodias de composições musicais.

Bloco 7- Percursos na Natureza: promove experiências dedicadas aos objetivos da Educação Ambiental, integrando diferentes habilidades motoras como trepar, correr, saltar e também adquirir uma aprendizagem referente às características do terreno e os sinais de orientação. Este tipo de atividades despertada nas crianças, o sentido de descoberta e curiosidade no espaço em que se encontram.

Bloco 8- Natação: Este bloco é o que se encontra mais se encontra condicionado face aos outros uma vez que a maioria das escolas não apresenta condições para a sua prática. Este bloco não consta no quadro de composição curricular tendo sido considerado como vantajoso introduzi-lo no Programa para apoiar as escolas em que os professores eventualmente possuam condições e utilizem as piscinas. A natação pretende trabalhar de momento o nível Introdução da Natação, utilizando situações de exercício ou jogos através de objetos que flutuam ou que ficam submersos.

Assim, defini que o meu tema de seminário: **Coerência e Efetividade da EF no 1.º Ciclo no AEPM**, com o objetivo de **melhorar o Projeto de Coadjuvação integrando um conjunto de aprendizagens que fossem comuns entre todos os professores de EF que lecionam 3.º e 4.º ano no AEPM, bem como incluir outras aprendizagens que eu considerasse prioritárias.**

Com este objetivo pretendia que no final estas aprendizagens, fossem aceites e comuns aos respetivos professores de EF do 1.º Ciclo do agrupamento.

4.2. 2.^a Etapa

Para a 2.^a Etapa, os meus principais objetivos estavam centrados em caracterizar a amostra do estudo, construir os guiões das entrevistas dos professores do 1.º e 2.º Ciclo de EF e efetuar as mesmas.

4.2.1. Amostra do Estudo

Assim, esta era composta por oito entrevistados, incluindo o Coordenador de EF do 1.º Ciclo, e cinco professores que lecionam 2.º Ciclo.

O quadro seguinte apresenta de forma sintetizada todos os professores que participaram neste estudo, tendo em conta o ano de escolaridade que lecionam, bem como a respetiva escola. Todos estes critérios foram importantes para a recolha de dados das entrevistas.

Código	Professores	Ano do 1.º Ciclo que leciona	Escolas	Leciona 2.º Ciclo?
260 (2.º Ciclo)	Entrevistado 3	3.º ano	EB1/JI Portela	Sim
	Entrevistado 4	3.º ano	EB1/JI Quinta da Alegria	Sim
	Entrevistado 5	4.º ano	Dr. Catela Gomes	Sim
	Entrevistado 2	Coordenador	-----	Sim
620 (3.º Ciclo e Secundário)	Entrevistado 8	4.º ano	EBJI Portela	Não
	Entrevistado 7	3.º e 4.º ano	EB1/JI Portela e Dr. Catela Gomes	Não
	Entrevistado 6	3.º ano	EB1/JI Quinta da Alegria	Sim
	Entrevistado 1	4.º ano	EB1/JI Quinta da Alegria	Não

Quadro 15- Identificação da amostra de estudo

Para a construção do guião da entrevista aos professores de EF do 1.º Ciclo, foi importante investigar vários autores no qual dedicaram os seus estudos aos blocos programáticos que compõem o currículo de EF, para o 1.º Ciclo.

Guimarães e Martins (2002) debruçaram-se sobre o impacto dos programas nacionais de EF no 1.º Ciclo, sendo uma das variáveis de estudo relacionada com a frequência de aplicação/utilização dos blocos - Que bloco aborda mais vezes? e qual o bloco que nunca abordou? Também Guimarães (2002), descreveu um estudo dirigido à aplicação e cumprimento dos blocos programáticos, a fim de compreender qual o modelo de organização de ensino dos professores de EF. Moreira (2000), com base nos conteúdos desenvolvidos nas

suas aulas de EF, procurou identificar quais os blocos programáticos que eram mais vezes abordados pelos professores de EF.

Partindo destes estudos, decidi que as questões das entrevistas aos professores, iriam recair sobre a hierarquização dos blocos, consoante a sua importância. O método utilizado para a recolha de dados, seguiu o mesmo modelo que a entrevista realizada ao Coordenador de EF no 1.ºCiclo.

Assim, foram novamente criadas cinco categorias, uma vez que considero uma boa estratégia, seguindo uma linha orientadora, partindo do geral para o específico, com perguntas de resposta aberta, mas também perguntas de resposta semiabertas. De acordo com Foddy (2002), através deste tipo de respostas, conseguimos reduzir os efeitos das respostas enviesadas. As respostas semiabertas foram apenas utilizadas na identificação dos blocos programáticos, dando a possibilidade, ao mesmo tempo, de as justificar.

Durante a leitura sobre os vários artigos e livros que pudessem ajudar nos guiões das entrevistas aos professores de EF do 1.ºCiclo, decidi que a melhor solução seria a realização das mesmas em dois momentos distintos, de modo a não ficar demasiado exaustiva. Assim, a primeira entrevista esteve relacionada com os blocos programáticos (realizada nesta etapa) e uma segunda entrevista seria realizada na terceira etapa, referente às aprendizagens desenvolvidas em cada um dos blocos.

Dado que este estudo incidia apenas nas opções de aprendizagem, lecionadas pelos professores de EF no 1.º Ciclo, existiram algumas perguntas que não foram essenciais, nomeadamente a caracterização do entrevistado, experiência no 1.º Ciclo e a sua opinião sobre a EF neste ciclo (Apêndice 6).

Relativamente ao guião da entrevista realizado aos professores do 2.ºCiclo, foi construído através de perguntas que incidiram principalmente sobre o Projeto de Coadjuvação de EF no 1.º Ciclo, nomeadamente as suas implicações positivas, na transição dos alunos do 4º para o 5º ano, bem como a necessidade de recorrer a estes blocos para recuperar aprendizagens (Apêndice 7).

4.3. 3.^a Etapa

Para esta etapa pretendia fazer uma caracterização das instalações e do material existente em todas as escolas do 1.ºCiclo do AEPM, analisar os dados obtidos nas primeiras entrevistas realizadas, referentes aos blocos programáticos e comparar com artigos científicos e livros estudados.

4.3.1. Caracterização das Escolas do 1.ºCiclo do AEPM face aos Recursos Espaciais e Materiais

O Agrupamento de Escola de Portela e Moscavide é composto por três escolas do 1.º Ciclo (EB 1/JI da Portela, EB 1/JI Quinta da Alegria e EB 1 Dr. Catela Gomes) (Apêndice 8). Todas estas escolas apresentam boas instalações desportivas, tanto no espaço interior como no exterior, sendo possível cumprir grande parte das competências presentes no currículo do 1.ºCiclo.

No que concerne ao apetrechamento do material (recursos materiais) este era mais reduzido (Apêndice 9), existindo uma maior discrepância do mesmo em qualquer estabelecimento de ensino. Na EB 1/JI da Portela, a aquisição do material era realizada pela Associação dos Pais e nas outras escolas era fornecido pela Câmara Municipal de Loures. Considero que o facto da entidade que faz a reposição do material não ser a mesma, impossibilita a existência de uma equidade nas aprendizagens a serem adquiridas pelos alunos, e desta forma seria fulcral existir ou um empréstimo do material entre as escolas ou um acréscimo do mesmo. Segundo Heacox (2006) os reduzidos orçamentos que as escolas possuem para a aquisição do material e o desenvolvimento de competências dos profissionais, coloca em causa o cumprimento do currículo e o planeamento do ensino diferenciado, ficando estes limitados. Também num estudo realizado por Alencar e Fleith (2008) 38,2% dos inquiridos, afirmam que uma das principais barreiras apontadas para os professores, que dificulta a promoção da criatividade em sala de aula, é a escassez de material didático disponível na escola.

Esta deslocação permitiu-me compreender, o que era possível realizar em cada um dos espaços das escolas, tendo em conta as condições existentes. Para garantir o valor e reconhecimento da EF nas escolas, é necessário identificar no terreno, a realidade de cada

escola, as opções pedagógicas, materiais e carga horária (Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha & Carreiro da Costa, 1990).

No decorrer da realização das entrevistas e análise das mesmas, deparei-me que um problema identificado pelos entrevistados era exatamente a falta de condições espaciais e materiais, condicionando a sua prática, “além dos espaços não serem os melhores, nem os desejados, mas são espaços que são o suficiente (...) o mesmo acontece com o material (...), numas temos muito material noutras temos pouco (...)” (entrevistado 7). O entrevistado 4 referiu que os alunos que frequentam a EB 1/JI da Portela apresentam um reportório de conhecimento e destreza melhor, devido às condições a que estão sujeitos “(...) principalmente os alunos que vêm da Escola da Portela, ao nível da ginástica dado as condições materiais que lá existem, já conseguem ter alguns conhecimentos e destrezas bem desenvolvidas para a Ginástica”.

Das entrevistas realizadas aos professores de EF do 1.ºCiclo, estas centraram-se em dois temas: “Projeto de Coadjuvação de EF do 1.º Ciclo” e “Blocos Programáticos”.

Relativamente ao tema “Projeto de Coadjuvação de EF no 1.ºCiclo”, procurei compreender qual a opinião dos entrevistados dado que no Projeto de Coadjuvação não apareciam explícitas as aprendizagens a serem realizadas pelos alunos do 3.º e 4.º ano. Dos oito entrevistados, existiram cinco professores que não consideraram uma dificuldade, no entanto seria uma mais-valia, possibilitando que todos direcionassem o ensino para o mesmo objetivo. Tal como indicado pelo entrevistado 8 “se todos os professores de o agrupamento direcionarem para o mesmo objetivo, identificando quais as áreas em que os alunos precisam de trabalhar mais e com o objetivo comum”. Contudo, dois professores não responderam à pergunta. Também foi indicado por três professores que o facto de não existir este documento de apoio, que muitas vezes se baseiam no programa do 2.º Ciclo de maneira a preparar os alunos para o 5.º ano, tal como indicado pelo entrevistado 1 “olhar para o programa do 5.º ano e tentar também perceber o que é que falta para os miúdos chegarem ao 5.º ano e terem sucesso na EF”. Curtner-Smith (1999) indica que num estudo realizado em Inglaterra e no País de Gales, foi possível concluir que os professores adaptam o currículo, recriando e modificando de acordo com as suas perspetivas e crenças, sobre qual a melhor forma do ensino de Educação Física.

Relativamente aos “Blocos Programáticos”, procurei compreender se todos os blocos eram lecionados ou apenas os blocos referentes ao 3.º e 4.º ano. Foi possível concluir que não

existe nenhum professor que leccione apenas os blocos do 3.º e 4.º ano, uma vez que os alunos se encontram atrasados nos conteúdos programáticos do 1.º e 2.º ano. Tal como referiu o entrevistado 4

“No próprio programa do primeiro ciclo, sabemos que o 1.º e 2.º ano, trabalha muito perícias e manipulações, no 3.º e 4.º é mais jogos e ginástica, mas a dificuldade é que no 1.º e 2.º ano não há Projeto de Coadjuvação e nós temos de começar no 3.º e 4.º ano a trabalhar aquilo que não foi trabalhado antes.”

Tal como a Direção Geral do Ensino Básico (1993) é essencial que professores percorram toda a extensão do programa, dado que os blocos programáticos que compõem o currículo de EF, abarcam um conjunto de características próprias, distintas e complementares entre si, promovendo a sua prática educativa.

As perguntas seguintes estavam relacionadas com a frequência com que os blocos programáticos eram lecionados.

Face à pergunta “Qual o bloco programático que aborda mais vezes e porquê?” todos os professores indicaram mais do que um bloco programático, deste modo, as respostas foram diversificadas.

Dos sete professores entrevistados, cinco responderam que era “Perícias e Manipulações” dado ser uma base de trabalho para os blocos seguintes. Quatro professores responderam “Deslocamentos e Equilíbrios”, atribuindo a mesma justificação que a resposta anterior. Cinco professores responderam “Jogos”, devido ao facto de existir um trabalho de grupo entre os alunos e também por “questões de motivação nas aulas” (entrevistados 7 e 8). Três professores responderam “Ginástica”, por considerarem que é a matéria que os alunos “chegam ao 2.º Ciclo com mais dificuldade” (entrevistado 3) e para “ver se ganham alguma confiança com esta matéria” (entrevistado 8). Num estudo realizado por Guerreiro, Guerreiro e Veiga (2013) muitos professores consideram essencial aplicação das matérias de ginástica nos níveis mais baixos de escolaridade, com o objetivo de garantir uma preparação gímnica de base e, deste modo, facilitar as aprendizagens, indo ao encontro do referido pelos entrevistados. Somente um professor respondeu “Atividades Rítmicas e Expressivas”.

Em suma, os blocos programáticos mais vezes mencionados foram: “Perícias e Manipulações” e “Jogos”, o que vai ao encontro de um estudo realizado por Guimarães (2002), em que 57% dos docentes valoriza claramente a matéria de “Jogos”, sendo que o bloco de “Perícias e Manipulações”, encontra-se em segundo lugar com 21%. Também Rocha

(1998) indica que os blocos mais abordados pelos docentes são os: “Jogos”; “Perícias e Manipulações”; “Deslocamentos e Equilíbrios”, o que se assemelha a este estudo.

Em relação à pergunta “Qual o bloco programático que nunca abordou? Porquê?” as respostas dos entrevistados incidiram em três blocos “Patinagem”; “Percursos da Natureza”; “Natação”. O bloco da “Patinagem” apenas pode ser abordado na escola EB 1/JI da Portela, uma vez que é a única escola que tem disponível esse material para a prática. Existem três professores que lecionam nesta escola, sendo que apenas um é que não utiliza os patins. O bloco “Percurso na Natureza” nunca foi abordado por 3 professores, sendo que um deles justificou que estava relacionado “por uma questão de localização da escola e tempo”. Finalmente, nunca nenhum professor abordou o bloco de “Natação”, uma vez que este bloco é lecionado pelos Técnicos da Câmara Municipal de Loures, no qual o AEPM apresenta um protocolo (informação obtida através do Coordenador de EF do 1.º Ciclo). Num estudo realizado por Guimarães e Martins (2002) indica que 91% dos professores nunca abordou “Patinagem”; 82% “Natação” e 58% “Percursos da Natureza”, o que se assemelha aos professores do AEPM.

Depois da análise das entrevistas senti que era necessário saber como decorria este projeto visto que a natação é apresentada como uma área alternativa dos Programas Nacionais de EF, tendo os alunos do agrupamento, a possibilidade de usufruírem da mesma.

Para isso, entrei em contacto com o Professor Carlos Lopes (Diretor dos Cursos Profissionais e Coordenador do Centro Formação Desportiva), envolvido em todo este projeto. Entre as diferentes técnicas de entrevista, optei por utilizar a entrevista semi diretiva ou “semidirecta”. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), este tipo de entrevista é utilizada como forma de captar as informações gerais, de como estava construído o projeto e como é que o mesmo decorria. Estas entrevistas não são totalmente de resposta aberta, mas também não são dirigidas para um grande número de questões precisas. Assim, o entrevistador apresenta uma série de perguntas abertas, não sendo necessariamente indicadas pela ordem que tinha planeado, possibilitando o entrevistado falar abertamente e pela ordem que pretender (Quivy & Campenhoudt 2005) (Apêndice 10).

Há cerca de 8 anos foi criado o Projeto “AquaKits” no âmbito do Curso Profissional de Desporto, aplicado somente aos alunos do 3.º e 4.º ano. Há cerca de 2 anos a Câmara Municipal de Loures decidiu usufruir da ideia concebida pelo AEPM (sempre de uma forma cordial), aplicando este projeto a todas as escolas do 1.º Ciclo do Concelho de Loures, visto

ser uma entidade que apresenta posses para abarcar mais alunos e expandir o projeto. Assim, criou o Projeto “Projeto Adaptação ao Meio Aquático”, no qual tinha o mesmo objetivo que o projeto anterior, contudo a única diferença era apresentar um carácter regular. Ou seja, as turmas eram divididas por períodos e cada turma tinha esta prática de Adaptação ao Meio Aquático, durante um período e uma vez por semana, havendo posteriormente uma rotação entre eles, ao fim de cada período.

Numa das reuniões do DEF, também foi abordado o desenvolvimento de outro projeto que era aplicado em contexto das aulas de EF. Duas professoras explicaram de uma forma geral, como surgiu o “Projeto-Piloto DE sobre rodas” (2019-2020) e como estava a decorrer neste ano letivo. Posto isto, para saber mais informações decidi contactar uma das professoras (Apêndice 11).

Este projeto foi implementado há 4 anos, no âmbito da prova de aptidão profissional dos alunos do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (CPTAGD) do Projeto “BikeKids”, no qual as bicicletas foram fornecidas pela Câmara. Inicialmente este Projeto estava associado a uma das atividades desenvolvidas pelo “Projeto Receio Ativo”, no qual tinha como objetivo promover aos alunos do 1.º Ciclo atividades lúdicas durante os intervalos letivos, de maneira a reduzir e evitar os comportamentos disruptivos e a violência.

Atualmente, este projeto está a ser aplicado no contexto das aulas de EF por diversos motivos: primeiro para criar o efeito de bolha dentro da turma (devido ao Covid), reduzindo a partilha de material entre os alunos; existir um maior controlo sobre as competências motoras dos alunos com as bicicletas e por fim proporcionar aos alunos de forma equitativa. Considero que foi uma boa opção para rentabilizar os recursos existentes e porque se torna importante nestas idades os alunos aprenderem a pedalar e andar de bicicleta, de maneira adquirirem hábitos de vida saudáveis atualmente e para o futuro.

Relativamente às entrevistas realizadas aos professores do 2.º Ciclo (5 professores) foram questionados sobre duas temáticas diferentes. A primeira incidiu sobre o Projeto de Coadjuvação de EF do 1.º Ciclo, com o objetivo de compreender se estes têm implicações positivas para os alunos que transitam do 4.º ano para o 5.º ano de escolaridade, ou seja, apresentam as habilidades motoras básicas devidamente adquiridas? Se não porquê?”. Todos os professores indicaram que está a ter implicações positivas na sua aplicação, não só a nível de competências motoras, bem como a sua postura e envolvimento em aula. Importa realçar que embora a disciplina de EF se centre na prática de atividade, também nela estão associados

uma multiplicidade de interações fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. O que permite que à chegada dos alunos ao 5.º ano possuam algumas “ferramentas” sobre a dinâmica nas aulas de EF. O entrevistado 3 indica:

“nota-se muita diferença, porque já existem muitas competências motoras que são muito evidentes, nomeadamente na Ginástica, na Manipulação das Bolas.... Até mesmo na postura deles na aula, do entrarem, levar o equipamento, não é só nos conteúdos, mas também na dinâmica da aula, o saberem estar.”

Também o entrevistado 4 refere “os miúdos quando chegam ao 5.º ano a nível dos jogos principalmente pré-desportivos já têm o conhecimento dos mesmos”. Por fim o entrevistado 6 menciona que “as duas turmas que eu tenho do 5.º ano, eu não sei se é por terem tido nos anos anteriores EF ou se já tiveram este projeto, porque eles acabam por ter uma vez por semana e ainda assim ainda é uma boa hora na parte das vezes, eu noto que o nível dos miúdos é bastante bom.”

Contudo, os professores não consideram que os alunos “apresentam as habilidades motoras básicas devidamente adquiridas”, não estando preparados para ir para o 5.º ano, sendo justificada por existir pouco tempo de prática (15 em 15 dias). Tal como mencionado pelo entrevistado 2 “Nem sempre!... Não quer dizer com isto, que eles conseguem adquirir todas as competências... agora é curto e precisam de ter maior coerência”, o mesmo refere o entrevistado 5 “se apresentam as habilidades motoras básicas devidamente adquiridas!? A resposta será não!” Segundo Rodrigues e Neves (2017) indicam que negar estas aprendizagens, principalmente neste ciclo de escolaridade, iniciando somente no 2.ºCiclo poderá ter repercussões no desenvolvimento das competências. O que vai ao encontro da Direção Geral do Ensino Básico (1993) não é possível repetir fases de crescimento nem aquilo que a criança deve aprender num determinado momento específico, deste modo as suas possibilidades formativas ficam diminutas, quando não são colocadas em contexto escolar no qual abrange a disciplina de Educação Física.

Foi questionado aos professores de EF do 2.ºCiclo, de acordo com o tema “Blocos Programático” se: “Considera que necessita de recorrer muitas vezes aos blocos programáticos dos anos anteriores como formas de recuperar aprendizagens? Se sim, quais e porquê?”. Os 5 entrevistados afirmaram todos que sim, principalmente nos Blocos: “Perícias e Manipulações”, “Deslocamentos e Equilíbrios”, “Ginástica” e “Jogos pré-desportivos”, sendo

que neste último as respostas recaíram na matéria de Voleibol. Tal como é referido pelo entrevistado 6

“Sim, eu nos dois 5.º anos e posso dizer que neste 1.º Período... acabei muitas vezes por recorrer aos blocos do 1.º Ciclo para consolidar e para perceber bem o que é que eles eram capazes de fazer. Os blocos que recorri mais foram: os jogos, perícias e deslocamentos, ginástica, fiz muito pouco”.

Também o entrevistado 3 indica “Sim, eu vou ali um bocadinho aos Jogos Pré-desportivos, no voleibol, tenho que ir à manipulação de bola...” O entrevistado 5 indica “Sim fui um bocadinho atrás...vi que existem miúdos que têm muitas dificuldades, e há miúdos que não têm... agora o voleibol, esquece, nem consegui dar nem uma parte”.

É possível concluir, através das respostas mencionadas pelos entrevistados, que os alunos não terminam o 1.º Ciclo com as aprendizagens motoras básicas devidamente adquiridas, pois todos estes professores consideram que é necessário recorrer às aprendizagens que ficaram para trás. Assim, o projeto que está implementado pela opinião destes professores, não está a ter o sucesso pretendido, daí ser importante eles terem aprendizagens específicas que deverão ser adquiridas anteriormente, sendo estas bases para as aprendizagens futuras.

Após análise das entrevistas realizadas aos professores de EF do 2.º Ciclo, bem como a sua perceção sobre os alunos que transitam para o 5.º ano, procurei investigar junto da Direção da Escola, os resultados obtidos pelos alunos nas provas de aferição de 2019, uma vez que o Projeto de Coadjuvação já estava implementado.

Conclui-se que os resultados obtidos foram bastante positivos dado que o AEPM no parâmetro “Conseguiu” foi definido como superior relativamente aos resultados nacionais, exceto nos conteúdos de Atividades Rítmicas Expressivas, onde não obteve qualquer classificação.

Importa salientar que os conteúdos solicitados pelas provas de aferição do 5.º ano são competências simples e por vezes nem correspondem ao nível Introdução de algumas matérias. Porém existiram cerca de 30 a 35 % dos alunos do agrupamento que não conseguiram realizar ou revelaram dificuldade, nas matérias de Ginástica, JDC e Patinagem. O que reforça a perceção dos professores quanto à chegada dos alunos no 5.º ano. Relativamente a cada uma das turmas do 5.º ano estas eram bastante heterogéneas e só metade conseguiu alcançar a média nacional.

De seguida, considerei que era essencial também averiguar os resultados das provas de aferição dos alunos do 2.º ano, para compreender como tinham sido os resultados obtidos no mesmo ano.

No que diz respeito aos resultados obtidos nas provas de aferição do 2.º ano na disciplina de Educação Física no ano letivo 2019 foi possível averiguar que o AEPM ficou abaixo dos valores nacionais nos três domínios avaliados, sendo que o valor que ficou mais longe foi nos “Deslocamentos e Equilíbrios” (21,4%). Em cada uma das 3 escolas do 1.º Ciclo, verificou-se que todas ficaram aquém da média nacional. Sendo que cerca de 80% dos alunos não conseguiram cumprir as tarefas do Bloco “Deslocamentos e Equilíbrios” e “Perícias e Manipulações”, também nelas, as tarefas solicitadas eram simples.

Face a estas conclusões era urgente investir nos dois primeiros anos iniciais, pelas razões já mencionadas pela importância da EF no 1.º Ciclo e as repercussões que estas têm no futuro. Independentemente da escola, apesar de existir uma que tem mais condições que as outras, também esta necessita de ter EF no 1.º e 2.º ano.

4.4. 4.ª Etapa

Esta etapa tinha como principais objetivos recolher os dados sobre as aprendizagens que eram concretizadas por cada um dos professores de EF no 1.º Ciclo, contudo a ideia inicial foi alterada. Devido à extensão de aprendizagens apresentadas pelos Programas Nacionais de EF no 1.º Ciclo, a utilização do modelo de entrevista não seria o mais adequado, uma vez que os professores teriam mais dificuldade em dar resposta a cada uma das aprendizagens dos blocos programáticos.

Assim, determinei que o questionário seria o método mais adequado, pois fornece as informações precisas, sobre o que o entrevistador pretende recolher para o seu estudo, não desviando o entrevistado para outras respostas. Este tinha como objetivo, averiguar quais as aprendizagens que eram lecionadas por todos os professores de EF do 1.º Ciclo do AEPM, dentro de cada um dos blocos programáticos desde o 1.º ao 4.º ano. A partir dos dados recolhidos, seria realizado um documento sobre **aprendizagens comuns entre os professores de EF no 1.º Ciclo no AEPM e mais algumas no qual eu considerasse pertinentes estarem presentes.**

A construção dos questionários, tal como foi mencionado, teve como base de trabalho, as aprendizagens de cada um dos blocos programáticos dos Programas Nacionais de EF no 1.º Ciclo. Contudo, os meus orientadores indicaram-me que em cada uma das aprendizagens mencionadas deveria de se colocar a ação motora das aprendizagens e as condições de realização, sem focar o seu critério de êxito. Por exemplo, nos programas indica: Em concurso individual, “LANÇAR uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos”. No meu questionário apenas coloquei: Em concurso individual, “LANÇAR uma bola em precisão a um alvo fixo”. Decidi colocar desta forma, uma vez que o meu objetivo era não reduzir as possibilidades de ação que o professor leciona, dado que o mesmo poderá apenas reconhecer-se só numa parte desta aprendizagem e acaba por não selecionar a opção, pois não aplica a totalidade da mesma durante as aulas. À frente de cada uma das aprendizagens os professores teriam de selecionar se a mesma era lecionada no 3.º ano ou no 4.º ano ou em ambos (Apêndice 12).

Relativamente aos blocos programáticos procurei aglutinar as aprendizagens dos blocos do 1.º e 2.º ano, e apenas diferenciar as aprendizagens do 3.º e 4.º ano, uma vez que este projeto apenas se aplicava aos alunos do 3.º e 4.º ano.

Após a construção do questionário e antes de enviar para todos os professores de EF no 1.ºCiclo, solicitei a opinião sobre o mesmo, a um dos professores de EF no 1.ºCiclo. A sua contribuição foi uma mais-valia, pois o mesmo apresentava algumas lacunas, tendo sugerido que no final do questionário deveria deixar espaço para a atribuição de outras sugestões de aprendizagem que fossem realizadas com a sua turma, independentemente dos blocos referidos.

De seguida, irei apresentar a análise de dados de cada um dos blocos programáticos.

Face ao bloco programático “Perícias e Manipulações” foi possível constatar que existiam 13 aprendizagens comuns entre os 4 professores do 3.º ano e 16 aprendizagens comuns entre os 4 professores do 4.º ano.

Em relação às aprendizagens que eram comuns entre os professores do 3.º ano, elas recaiam principalmente na utilização de bolas, arcos e cordas. Ao nível das manipulações com bolas, os professores davam prioridade às aprendizagens com a utilização de “mão” (6 aprendizagens num total de 10) e a manipulação realizada com os pés não implicava aprendizagens de “pontapear”, desta forma considero que desde cedo, deverão ser realizadas

aprendizagens no qual impliquem um contacto com a bola nos pés dado o difícil controlo da mesma, sem que exista um olhar direto para o objeto. Contrariamente não existia nenhuma aprendizagem que envolvesse o recurso de raquetes.

Nos professores do 4.º ano, as aprendizagens que eram comuns entre todos demonstrava um maior ecletismo, porque já utilizavam raquetes, bolas com mãos e com os pés, arcos, cordas, contudo davam mais ênfase na utilização das bolas (11 aprendizagens num total de 17).

Relativamente ao Bloco “Deslocamentos e Equilíbrios” existiam 11 aprendizagens que eram comuns entre os professores do 3.º ano e do 4.º ano.

No caso do 3.º ano as aprendizagens recaiam principalmente na utilização de Espaldar, Obstáculos, Plano superior.

Relativamente aos professores do 3.º ano existiam 13 aprendizagens que não eram lecionadas por nenhum dos professores e no caso dos professores do 4.º ano existiam 8 aprendizagens. Estas aprendizagens diziam respeito às habilidades que implicam patins e/ou skate, cordas suspensas e barras.

Relativamente ao bloco de Jogos englobava não só Jogos Pré- Desportivos, como forma de preparação para o Desportos Coletivos, como também Jogos de Luta, e situações de exercício de Atletismo e Raquetes.

Nos “Jogos Pré-Desportivos” do 3.º e 4.º ano, os jogos mencionados por ambos foram três: “Jogo dos Passes”, “Bola ao Capitão” e “Jogo do Mata”. Além dos anteriores, também o jogo “Bola ao Fundo” foi mencionado pelos professores do 4.º ano. Importa realçar que todos os jogos comuns entre os professores do 3.º e do 4.º ano eram jogos coletivos com bola, existindo novamente um maior ênfase em situações de jogo com a manipulação da bola com as mãos, ficando condicionado as situações de futebol ou até os concursos individuais/pares das matérias relacionadas com o Atletismo, Raquetes ou Voleibol. Considero que devem continuar a investir em exercícios e situações de futebol, devido às suas especificidades ao nível da dissociação dos apoios, o conflito com o domínio da bola e deslocamentos com a mesma durante o jogo. Por outro lado, são conhecidos por mais alunos, sendo praticados por muitos alunos fora do contexto escolar. Finalmente, é importante reduzir os estereótipos sexistas e cativar as raparigas precocemente a “brincar ao futebol com os rapazes em pé de igualdade” (Bom, et al., 1990, p.8).

Pelos Professores do 4.º ano também foram mencionadas aprendizagens relacionadas com a matéria de Raquetes e Atletismo e duas situações de Voleibol.

Face aos Jogos mencionados pelos professores era essencial que os alunos que se encontravam no 3.º ano iniciassem os “Jogos de Luta”, por exemplo “Puxa-Empurra” (aprendizagem mencionada por 3 professores), uma vez que os Programas de Educação Física destinados para o 1.ºCiclo não são referenciados os Desportos de Combate nem o recurso à utilização destas “modalidades”, no entanto existem objetivos intrínsecos às mesmas (Figueiredo, 1997).

Cruz, Damas de Carvalho, Rodrigues, Mira, Fernandes e Brás (1998) o Bloco de Ginástica inicia-se no 3.º ano adotando uma sequência dos blocos do 1.º e 2.º ano (Perícias e Manipulações e Deslocamentos e Equilíbrios) mas com habilidades que apresentam novos objetivos ou habilidades que exigem maior dificuldade. Sendo estas feitas na combinação de vários exercícios em sequência. Também Bom et al. (1990) a matéria de Ginástica apresenta uma carga mais significativa entre o 3.º e 7.º ano, sendo este o período benéfico para o desempenho de habilidades mais complexas nesta área.

Relativamente a este bloco os professores do 3.º ano indicaram duas aprendizagens comuns dentro do bloco de ginástica do 3.º ano e 4 aprendizagens comuns no bloco de ginástica 4.º ano. Relativamente aos professores do 4.º ano existem 2 aprendizagens comuns dentro do bloco de ginástica do 3.º ano de escolaridade e 2 aprendizagens comuns no bloco de ginástica 4.º ano.

Importa salientar que os professores do 3.º ano estão a lecionar mais aprendizagens do 4.º ano, do que do respetivo ano de escolaridade, o que de certa forma é um aspeto positivo pois verifica-se que os alunos estão preparados para aprender competências do ano seguinte, contudo existe um conjunto de aprendizagens do respetivo ano que estão a ficar para trás.

De uma forma em geral, verifica-se que existem poucas aprendizagens comuns entre os professores neste bloco, assim deveria existir um maior investimento no mesmo, uma vez que os resultados das provas de aferição de 2019 no 5.º ano, foi onde algumas turmas ficaram mais aquém dos resultados nacionais.

Relativamente aos Blocos Patinagem, Atividades Rítmicas Expressivas e Percursos da Natureza praticamente os professores lecionam pouco, por dificuldades de logística de material ou por outras opções. Sendo que apenas um professor na escola é que leciona

Patinagem no 4.º ano, e só um professor é que realiza os Percursos da Natureza. No caso das Atividades Rítmicas Expressivas, três professores lecionam esta matéria, não existindo aprendizagens comuns.

Em suma, através da análise dos questionários foi possível constatar que o maior número de aprendizagens comuns são nos blocos: “Perícias e Manipulações” e “Deslocamentos e Equilíbrios”, ou seja, blocos que deverão ser trabalhados no 1.º e 2.º ano de EF. Isto acontece porque as aprendizagens destes blocos não foram adquiridas no ano correspondente, o que faz com que os professores necessitem de recuperar as aprendizagens anteriores, para dar resposta aos blocos seguintes.

Finalmente, foi possível constatar que existiam 35 aprendizagens comuns no 3.º ano e 42 aprendizagens comuns no 4.º ano. Para o tempo disponível que existe são consideradas bastantes aprendizagens para um só ano, e desta forma deveriam ser distribuídas ao longo dos 3 e 4 anos.

Esta etapa também se destacou pela elaboração e construção de um documento orientador sobre as aprendizagens a serem adquiridas pelos alunos do 3.º e 4.º ano do agrupamento, assim como apresentação do seminário e respetiva avaliação do mesmo.

Para esta etapa, considerei essencial realizar uma entrevista ao Professor Mário Guimarães da região de Almada (Agrupamento de Escolas da Caparica) relativamente ao Projeto de Coadjuvação do seu agrupamento, de modo a compreender quais as ferramentas-chaves. Esta foi fundamental pois permitiu-me ter uma visão geral sobre quais os princípios básicos, sendo este uma linha orientadora para a construção da minha proposta.

Posteriormente, prossegui para a construção da minha proposta, iniciando com um Enquadramento salientado a importância da disciplina de EF no 1.º Ciclo e a explicação do Projeto de Coadjuvação no AEPM, os objetivos gerais e específicos do Projeto, assim como os recursos materiais e espaciais do AEPM. Finalmente, eram apresentadas as aprendizagens a serem adquiridas pelos alunos, tendo como referência os PNEF, assim como as respostas mencionadas pelos professores nos questionários e algumas aprendizagens no qual eu considerasse pertinentes estarem presentes. O documento completo encontra-se no apêndice 13.

No que concerne às aprendizagens, numa primeira fase, “criei” um bloco designado como o bloco “Pré-Requisitos”, tinha como objetivo fazer uma síntese das competências

fundamentais indicadas nos blocos iniciais do 1.º e 2.º ano (perícias e manipulações e deslocamentos e equilíbrios), nos quais eram comuns entre os professores do 3.º e 4.º ano. Recomendei que este bloco seria um ponto de partida de avaliação inicial, onde os professores ao avaliarem os alunos nestas aprendizagens conseguiram compreender se os mesmos já tinham ganho estas competências ou se era necessário continuar a investir. Caso existam aprendizagens que os alunos ainda não tenham consolidado, os alunos poderiam continuar a adquirir em simultâneo as aprendizagens deste bloco, assim como as competências do respetivo ano de escolaridade.

Relativamente à proposta de aprendizagens do 3.º e 4.º ano teve por base a progressão e continuidade de aprendizagens do bloco “Pré-requisitos”, tendo em conta o mencionado anteriormente.

Após a construção deste documento, este foi apresentado ao Coordenador do 1.º Ciclo de EF, por forma a que desse a sua opinião. Este considerou que seria fundamental referenciar algumas orientações curriculares de EF para a Educação do Pré-escolar, uma vez que as educadoras desde muito cedo realizam algum trabalho de EF com os seus alunos, com o objetivo de os preparar para o 1.º ano. Assim, foi concretizado tendo em conta as aprendizagens dos PNEF para os alunos do 1.º ano, dada a proximidade dos objetivos estabelecidos serem semelhantes ao Pré-escolar.

A apresentação do seminário foi realizada no dia 27 de maio, sendo a divulgação do mesmo por via e-mail e através de convite a todos os Professores de EF, Direção do AEPM, Coordenadoras e Professoras do 1.º Ciclo, Apêndice 14. Para além do convite também foi enviado em anexo o documento construído para que todos tivessem conhecimento do mesmo atempadamente e pudesse esclarecer eventuais questões. A decisão de estarem presentes todos estes docentes tinham como objetivo alertar sobre a importância desta disciplina no 1.º Ciclo, podendo sensibilizar para a respetiva mudança. Desta forma, este objetivo também foi cumprido, contando com a presença de 28 assistentes, o que se tornou uma agradável surpresa.

Enquanto preletora do seminário, procurei ser concisa fundamentando as opções expostas, e deste modo, considero que os objetivos foram concretizados com êxito. Em relação ao momento de debate e reflexão sobre a proposta apresentada, foi observável a participação massiva dos docentes, o que denota a preocupação com a disciplina de EF no 1.º Ciclo, levando à superação das minhas expectativas.

No final do seminário foram realizadas algumas sugestões de melhoria, tanto por mim como pelo Grupo de EF e Professores Titulares.

Em primeiro lugar, sugeri que o Projeto de Coadjuvação deveria ser implementado nos dois anos iniciais deste ciclo, por duas razões. Por um lado, os professores de EF sentiam a necessidade de lecionar aprendizagens que deviam ser trabalhadas no 1.º e 2.º ano, o que fazia com que deixassem de lecionar tantas aprendizagens do 3.º e 4.º ano. Por outro lado, os resultados das provas de aferição do 2.º ano em 2019, ficaram aquém do expectável, o que demonstrava que os alunos apresentavam algumas lacunas nas suas competências. Foi também sugerido por uma professora de EF que fosse alargada a carga horária nos 3.º e 4.º anos, pelo menos duas vezes por semana, dado que nestes anos já se encontrava em implementação de 15 em 15 dias. Estas duas propostas seriam apresentadas ao Conselho Pedagógico.

Também sugeri que existisse um acréscimo de material necessário, para que fosse cumprido o currículo de EF no 1.º Ciclo, assim como o empréstimo do mesmo entre as diversas escolas, nomeadamente os Patins. O Coordenador de EF do 1.º Ciclo, indicou que os patins seriam implementados em todas as escolas, uma vez que a Escola EB 2,3 Gaspar Correia tinha patins a mais.

Foi solicitado por uma Professora Titular e acordados pelos restantes professores e Diretor de Agrupamento, existir uma Ação de Formação para os professores de EF e do 1.º Ciclo do AEPM, com dois objetivos distintos. Em primeiro lugar, discutir a didática de EF no 1.º Ciclo e em segundo lugar, aperfeiçoar o Projeto de Coadjuvação. Esta sugestão foi realizada tendo em conta a pouca preparação dos Professores Titulares para lecionarem esta área disciplinar. Segundo Rodrigues e Neves (2017) uma das principais problemáticas da EF no 1.º Ciclo em Portugal é a confiança dos professores titulares lecionarem esta área por carência de formação.

Para também ter um conhecimento mais individualizado de cada docente, foi construído um “GoogleForms”, no qual os professores expressaram a sua opinião sobre o documento e apresentação realizada.

Em relação à proposta do documento sugerido, a grande maioria dos professores de EF, assim como os Professores Titulares, elogiaram o trabalho realizado como sendo um instrumento de suporte, para tomarem melhores decisões e proporcionar melhores

aprendizagens aos alunos, contudo só colocando o mesmo em prática no próximo ano letivo, é que poderão verificar se é necessário sofrer reajustes. Face à apresentação realizada, esta foi conseguida com sucesso, procurando alertar sobre os problemas da EF do AEPM e como podem ser colmatados.

Em suma, considero que o contributo deste seminário foi correspondido às expectativas da plateia, tendo recebido vários FB positivos, pela qualidade da temática apresentada.

Os objetivos pessoais propostos foram atingidos e a intervenção e liderança de todo este trabalho, foi concretizado com êxito.

5. AUTOAVALIAÇÃO ENQUANTO ESTAGIÁRIA

A minha etapa de formação académica enquanto estudante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, terminou com um marco importantíssimo - o Estágio Pedagógico. Foi através dele que consegui aplicar a “caixa de ferramentas”, construída ao longo da Licenciatura e respetivo Mestrado, caso contrário seria impossível o bom funcionamento e consecução de todo o processo.

Durante todo o Estágio Pedagógico as lecionações de aulas de EF não foram consideradas como uma dificuldade, dado a vivência da experiência no terreno. O facto de ser professora de AEC e aulas de Ginástica para Bebés, facilitou a minha atuação e intervenção durante o estágio. Num estudo realizado por Martins, Onofre e Costa (2014, p. 38) as experiências exteriores ao estágio (exemplo: treino de jovens) favorecem na preparação para o mesmo, pois permite ao estagiário “estar em contacto com crianças e jovens em contexto de lecionação”. Em contrapartida, considerou-se um desafio, uma vez que ainda não tinha desenvolvido atividades escolares com o 3.º Ciclo e Secundário, bem como coadjuvante na Direção de Turma e no Desporto Escolar.

Apesar de ter alguma experiência na área, tenho de destacar o grande apoio dos meus Orientadores de Faculdade e Escola, no qual sempre estiveram disponíveis para o respetivo acompanhamento, orientando a minha intervenção durante o ano, fazendo-me acreditar nas minhas capacidades enquanto aprendiz e futura profissional de EF. O professor orientador é considerado como um conselheiro pedagógico no qual guia nos primeiros passos deste desafio, assumindo um papel fundamental no estágio (Ferreira, 2017). Acrescento também a minha força de vontade em ultrapassar os obstáculos encontrados pelo caminho, aumentando e melhorando a minha qualidade enquanto professora de EF.

Todo o estágio foi desenvolvido durante a pandemia da COVID-19, impedindo e dificultando o trabalho realizado ao longo do ano nas diferentes áreas avaliadas, mas ao mesmo tempo, tornou-se um desafio e uma constante superação individual, para ter sucesso no produto final. Tive consciência que cometi alguns erros aos quais tive a preocupação de perceber o porquê e tentar modificá-los, porém só foi possível com as reuniões entre orientadores e estagiários, leitura e análise da revisão da bibliografia.

Tendo em conta a minha experiência enquanto estagiária, existem algumas reflexões a serem colocadas em cima da mesa, bem como sugestões para os futuros estagiários. O meu

estágio iniciou-se no dia 1 de setembro, no qual tive a oportunidade de conhecer a escola e as dinâmicas do agrupamento, podendo assim ter uma perceção imediata sobre a realidade que me iria deparar. Os documentos oficiais do AEPM, também foram outro fator-chave para entender mais detalhadamente como estavam organizados e elaborados os diversos setores, e compreender de que forma a minha intervenção enquanto estagiária, poderia ser uma mais-valia para o agrupamento. Realço que é fulcral que os estagiários acompanhem e dominem o regulamento do estágio e projetem o plano anual do mesmo, para que consigam acompanhar todas as etapas e procedimentos que estão sujeitos.

Relativamente à realidade da EF no AEPM foi possível constatar que esta encontrava-se repartida por dois aspetos diferentes, mas que possivelmente eram convergentes. Por um lado, a coadjuvação da disciplina de EF no 1.º Ciclo não estava a surtir os efeitos desejados, uma vez que os resultados obtidos nas provas de aferição do 5.º ano demonstraram que cerca de 30 a 35% dos alunos do agrupamento não conseguiram realizar ou revelaram dificuldade, nas matérias de Ginástica, JDC e Patinagem. A disciplina de EF no 1.º Ciclo é caracterizada pela promoção das capacidades psicomotoras fundamentais, inerentes aos diferentes estádios de desenvolvimento (Aprendizagens Essenciais, 2018), e desta maneira quando esta disciplina é condicionada, existem repercussões no desenvolvimento dessas competências. Por outro lado, a consequência da falta de EF no 1.º Ciclo, poderá ser uma razão que leva à discrepância muito grande entre as aprendizagens descritas nos PNEF e as aprendizagens efetivas dos alunos para o ano correspondente, assim é fundamental refletir sobre a didática da EF no AEPM.

De seguida, irei salientar a minha prestação em cada uma das áreas avaliadas, bem como os respetivos pontos fortes.

Em relação ao DEF, foi possível participar e intervir de forma ativa desde o início do ano letivo, destacando-me nas reuniões preparatórias, que antecederam o começo das aulas. Devido à pandemia COVID-19 foi essencial existir um reajuste nas orientações curriculares, tendo em vista as finalidades da EF, os objetivos e as aprendizagens essenciais, sem desprezar o seu ecletismo. Segundo Araújo (2017) se nós adaptamos o currículo na lógica do desenvolvimento curricular, certamente que a avaliação tem de ser adaptada. Tendo em conta esta conformidade, os estagiários apresentaram algumas sugestões sobre os conteúdos programáticos a serem abordados nas matérias de JDC, dado as recomendações da DGS e DGE. Esta opção foi deliberada dado que o meu colega de estágio já tinha vivenciado esta

experiência no ano passado através da Unidade Curricular de Jogos Desportivos Coletivos. Num estudo realizado por Sá e Carreiro da Costa (2009) os estudantes consideram que a formação e os conhecimentos adquiridos pelo curso são um fator que contribui para as conceções da sua prática pedagógica. Assim, destaco a nossa intervenção pela liderança do processo, bem como a aprovação da nossa proposta e inclusão no PCEF. O nosso contributo veio a considerar-se uma valência, não só pela coesão entre os estagiários e o DEF através da partilha de conhecimento em encontrar novas soluções na intervenção pedagógica coletiva, face à variabilidade do contexto. Também potenciou o enriquecimento do reportório e bagagem de quem está a aprender e acaba de entrar numa escola. O trabalho coletivo produzido pelo Grupo de Educação Física (GEF) através dos compromissos inerentes, tende a ser a base de sucesso na aplicação do PNEF (Ferreira, 2017).

No que diz respeito à minha intervenção e crescimento enquanto professora estagiária, considero que os objetivos individuais estabelecidos ao longo do ano foram cumpridos, e para isso foi essencial recorrer a uma ficha de observação, o protocolo de AGIC. Este tinha como objetivo fazer uma avaliação mais concreta e concisa sobre minha prestação em quatro domínios (Avaliação, Gestão, Instrução e Clima) durante as aulas. Através desta ficha foi possível averiguar a minha própria evolução, de acordo com as reflexões críticas bem como, análise e discussão sobre respetivos fatores a melhorar.

Considero que as dimensões do protocolo de AGIC auxiliaram-me no sucesso dos meus estudos em cada área de avaliação do estágio. Procurei que a minha intervenção pedagógica contribuísse para melhorar no processo ensino-aprendizagem dos alunos em diversos fatores. Em primeiro lugar, foi fundamental existirem momentos de Instrução, apresentando as atividades de aprendizagem de forma clara e objetiva, de maneira que os alunos tivessem consciência sobre os objetivos propostos e o respetivo empenhamento no cumprimento dos mesmos (Onofre, 1995). Assim, a utilização de “alunos modelo” e fichas de trabalho alusivas às tarefas propostas, reduziram a complexidade de aprendizagem e facilitaram o êxito dos alunos. Em segundo lugar, na grande maioria dos projetos, os alunos tiveram de trabalhar em grupos, e desta maneira foi fulcral conhecer os alunos desde o início do ano e promover um bom Clima de Aula, através da relação pedagógica entre professor - alunos, os alunos entre si e respetivas as atividades de aprendizagem. De acordo com Delors

(2005)⁶, o cerne do processo pedagógico forma-se através da relação estabelecida entre o aluno e o professor, assim, conhecer o melhor de cada um, é uma ponte de ligação para o sucesso de um estagiário (Silva, 2016). Em terceiro lugar, ao nível da Gestão e Organização, verificou-se que as rotinas criadas ao longo das etapas otimizaram o tempo de prática. Finalmente, em todos os projetos foi crucial definir momentos de Avaliação Formativa, através de pequenos balanços e uma sistemática reflexão em cada um deles, podendo ajustar e dar resposta, consoante a necessidade.

Em relação à área de Lecionação, esta foi a que considerei mais exigente e trabalhosa, pois a principal finalidade da intervenção pedagógica dos professores, na lecionação das aulas de EF, é construir estratégias de ensino para a obtenção de boas aprendizagens por parte dos alunos. Desta maneira, foi imprescindível existir um estudo constante e uma reflexão sobre as práticas, bem como a forma como se avaliava. Foi nesta área onde tive de tomar mais decisões, e onde apareceram maiores imprevistos, tendo-me me destacado em algumas estratégias utilizadas, para promover a aprendizagem dos alunos.

Relativamente à matéria de Ginástica de Solo, começou a ser trabalhada desde o início do ano letivo, através dos dados obtidos pela avaliação inicial. Esta foi uma das matérias no qual considerei preocupante, uma vez que era fulcral para o sucesso dos alunos na disciplina de EF. Assim, procurei que ao longo de todas as etapas, esta estivesse presente nas aulas, tanto no espaço interior como no espaço exterior. Considero que a minha atuação foi fundamental na aprendizagem, através da construção de fichas individuais de ginástica, indicando as habilidades gímnicas que cada aluno deveria realizar, com as respetivas progressões pedagógicas, colocando-as posteriormente em sequência. Para elevar o rendimento dos alunos é fulcral que estes conheçam os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem, de maneira a perceber onde estão e como os podem alcançar (Silva & Lopes, 2016). Averiguei que esta ficha, não só trouxe benefícios ao nível da diminuição dos comportamentos de desvio, como também no empenhamento motor dos alunos, promovendo a motivação para a tarefa, através da “Teoria da Auto-Determinação” (Rodgers & Loitz (2009)), no qual estes percecionavam a sua competência, sendo posteriormente confirmado pela professora.

⁶ Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI* (9.ª Edição). Brasil: Cortez.

No que concerne à Área da Aptidão Física, saliento os métodos e estratégias utilizadas para os alunos desenvolverem a aptidão aeróbia nas diferentes etapas. Em primeiro lugar, procurei potenciar um trabalho autónomo para 8 alunos que necessitavam de trabalhar a resistência, através dos percursos de Vaivém nos momentos de transição, no qual não precisavam de um controlo rigoroso da minha parte, uma vez que estes iam doseando a intensidade e ritmo da corrida, registando no final o número de percursos realizados. Deste modo, permitiu-me um maior foco nos restantes alunos da turma. Segundo Onofre (1995) é importante que o agente de ensino realize a diferenciação na organização dentro de cada tipo de atividade, de maneira a potenciar adoção de comportamentos organizativos e automatizar rotinas nas sessões. Também Silva e Lopes (2016) o facto de os alunos estarem centrados nos seus objetivos de aprendizagem, permite também que se centrem na sua aprendizagem monitorizando o seu próprio progresso.

Em segundo lugar, procurei através desta tarefa individual alterá-la para uma atividade em pequenos grupos, no qual os 8 alunos escolhiam um colega de turma para acompanhá-los na corrida, dado o grau de satisfação da turma para treinar aptidão aeróbia. Segundo um estudo realizado por Salvy, Roemmich, Bowker, Romero, Stadler e Epstein (2009) um fator que influencia os níveis de atividade física nos mais jovens é o contexto social. Assim, os jovens são mais propensos a realizar atividade física quando estão na presença de amigos e colegas, do que quando estão sozinhos, pois aumenta os níveis de motivação para a prática.

Em suma, foi possível concluir que dos 8 alunos, exceto dois (AP, RG) não conseguiram aumentar o número de percursos de Vaivém, o que indica que as estratégias utilizadas durante as aulas foram alcançadas com êxito. Num estudo realizado pelo Fitescola sobre o “Impacto da Pandemia no Desenvolvimento da Aptidão Física dos Alunos Portugueses” (2020) concluiu-se que na taxa de aptidão aeróbia se observou uma subida ligeira nos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos na “Zona Saudável” do género masculino, contudo no género feminino o mesmo diminui cerca de 8%. Face a esta premissa, averiguou-se que dos cinco rapazes avaliados, existiram três que aumentaram o número de percursos, o que vai ao encontro do estudo realizado.

Na área da Direção de Turma a minha atuação principal foi no apoio aos alunos, pois foi a população onde consegui ter um maior contributo/intervenção ao longo do ano. O facto de estabelecer um bom clima nas aulas de EF e uma preocupação com os mesmos, fora do

respetivo contexto, fez com que criasse um maior laço e enquanto coadjuvante da Diretora de Turma, sendo por vezes vista como conselheira. Nas outras duas áreas também procurei sempre desenvolver estratégias e projetos no qual fosse possível cativar os intervenientes, contudo foram as áreas onde senti maior dificuldade de intervenção, possivelmente dado à in experiência nesta função.

Nesta área destaco a minha intervenção não só pelo impacto do trabalho desenvolvido em estudo, assim como também na construção de um cronograma de estudo para os alunos que estavam em risco de retenção de ano, assim como o “Contrato” entre os alunos, EE e CT.

Sobre a primeira estratégia aplicada na construção do cronograma, considero que foi importante para orientar e monitorizar os alunos, contudo apenas dois, num total de sete, retiraram benefício com o mesmo, reduzindo o número de avaliações negativas. Como proposta de melhoria considero que este cronograma deveria ter sido realizado em conjunto com os alunos e não apenas entre mim e a DT, pois permitia que os alunos adaptassem o cronograma a seu gosto. Segundo Bom (1985, p. 2) a preparação e organização das atividades, deve ser observada como uma “base de cooperação entre os alunos, turma e o professor”. Por outro lado, seria importante nomear alunos tutores no qual pudessem apoiar e acompanhar estes alunos, sobre os trabalhos facultados pelos professores.

No que concerne ao “Contrato” implementado entre alunos, EE e CT na 4.^a Etapa, tinha como objetivo que os alunos tomassem consciência sobre o seu comportamento e postura nas aulas, comprometendo-se a mudar e a melhorar. Foi visível que em pouco tempo os alunos aumentaram o compromisso e ganharam uma maior responsabilidade individual, entre si e os elementos envolventes. Também através deste contrato os alunos deram resposta às suas necessidades, seguindo as sugestões conforme a Teoria do Comportamento Planeado. De acordo com Ajzen (1991) a Teoria do Comportamento Planeado indica que as intenções para a realização de um determinado comportamento estão relacionadas com as atitudes, norma social e controlo percebido.

Ainda nesta área, apesar das dificuldades sentidas na proximidade e relação com os EE, procurei durante a 3.^a Etapa o envolvimento dos mesmos, na realização de atividades educativas com os alunos e professores da turma, em diferentes contextos de aprendizagem (RI, 2020-2024). Assim, após contacto com o CT sugeri a realização de um pequeno vídeo para divulgar junto dos EE, onde seriam apresentados trabalhos e atividades realizadas pelos

alunos, ao longo do 2.º Período. Atendendo à minha disciplina, promovi um momento de convívio em família, através da participação ativa nos desafios solicitados aos alunos nas aulas assíncronas. Foi evidente o entusiasmo por parte dos EE, tendo demonstrado uma grande envolvimento nesta tarefa, elogiando o filme realizado.

Na área do Desporto Escolar intervimos no núcleo de Desportos Gímnicos, enquanto coadjuvante da professora responsável, pois foi uma modalidade onde fui atleta e que de certa forma gostaria de aprofundar o meu conhecimento e experiência, enquanto treinadora. Através desta considero que desenvolvi algumas competências. Salienta-se ainda a nível pessoal, a liderança, bem como incremento do trabalho de equipa.

No que diz respeito à liderança dos treinos, esta iniciou-se na 2.ª Etapa até ao final da 4.ª Etapa, procurando promover a minha autonomia durante os treinos, assumindo maior responsabilidade pelo grupo-equipa, nomeadamente na explicação e condução do treino. Assim, considerei que o mesmo foi atingido uma vez que as alunas do DE tinham total confiança no meu trabalho, sendo que quando tinham alguma questão dirigiam-se a mim. Se um professor responder às necessidades individuais dos alunos, estes mostram-se mais confiantes quanto às suas capacidades de aprendizagem (Heacox, 2006).

No que concerne ao trabalho de equipa do DE, este foi salientado não só pela aplicação e conquista do trabalho desenvolvido durante o estudo, assim como também o trabalho a pares, concretizado ao longo dos treinos através da realização de intervenções manuais entre as alunas. Desta forma foram potenciados os respetivos objetivos, nomeadamente estabelecer uma ligação entre si, confiança/segurança própria, demonstrado através da realização na colaboração de alguns elementos gímnicos, onde nem sempre existiam ajudas materiais ou apenas a minha ajuda. Por outro lado, os erros dos colegas tornaram-se um objeto de aprendizagem, no qual as alunas aprenderam e aperfeiçoaram a sua técnica. Num estudo realizado por Canto, Müller e Filho, Valdeni de Lima (2013) a reação ao erro tende a ser apresentada como uma forma positiva, no qual dá suporte à realização de novas aprendizagens.

Finalmente, ainda destaco a minha capacidade de improvisação e tomada de iniciativa para a concretização de treinos do DE online. Apesar de ter existido pouca adesão, dado que os horários das alunas tiveram de ser reformulados, procurei chegar a todos através de aulas assíncronas e síncronas. Foi evidente que durante este período foi essencial manter as alunas ativas e motivadas para a prática, tendo em conta as suas necessidades e refazendo o

planeamento que estava previsto em termos de objetivos. Os relatos das alunas foram bastante satisfatórios na sua generalidade, contudo não substituíam o DE online pelas aulas presenciais. Com estas premissas, considero que foram superaram as minhas expectativas, pois as alunas demonstraram o mesmo empenhamento que nas aulas presenciais.

Para terminar, a área do Seminário foi sem dúvida a que me deu maior prazer de realizar ao longo do ano, procurando investigar e saber mais sobre a disciplina de EF no 1.ºCiclo, ajustando a mesma com base nos conhecimentos científicos. A importância deste projeto, contribuiu não só para a minha formação enquanto profissional, como também analisar as perspetivas do agrupamento em prol de um ensino melhor na EF no 1.ºCiclo. Assim, foi aprovado pelos professores e respetivo diretor do agrupamento, o documento construído sobre as aprendizagens a ter em conta no Projeto de Coadjuvação e futuramente aceite pelo Conselho Pedagógico a implementação do Projeto de Coadjuvação no 1.º e 2.º ano e alargamento da carga horário no 3.º e 4.º ano do ano letivo seguinte. O facto de as Professoras Titulares sentirem a necessidade de formação mais direccionada nesta área, demonstra também a sua preocupação nesta disciplina e a sua implicação na vida dos alunos.

Relativamente à organização do Programa de Estágio, considero que se encontra bem organizado indo ao encontro das funções que um professor necessita de realizar na sua vida profissional. Em suma, o ano de estágio pedagógico representou toda a minha formação académica e aplicação em contexto real, dando-me a possibilidade de colocar os conhecimentos em prática e enriquecer a minha experiência enquanto futura Professora de Educação Física, aprender a superar obstáculos e erros cometidos.

CONCLUSÃO

Para terminar este relatório de estágio é importante fazer uma reflexão e balanço sobre a realização de cada um dos estudos apresentados.

Em relação à área da **Lecionação**, os objetivos propostos para o mesmo não foram atingidos na sua totalidade, no entanto existiu uma melhoria das competências da aluna FC nas duas matérias, apesar de não conseguir alcançar o “Desafio Boss”.

Face aos “alunos cooperantes”, foi possível constatar que desenvolveram competências de cooperação e trabalho em equipa, pelo que se considera que foram cumpridos todos os objetivos estabelecidos para estes alunos, uma vez que realizavam correções sistemáticas como fornecer o FB necessário, pois sabiam o quanto era importante e essencial para a progressão e evolução da aluna FC. Segundo Onofre (1995), as tarefas realizadas em grupo deverão suscitar uma complementaridade da atividade dos alunos, recorrendo à crítica construtiva e apreciação positiva do trabalho dos seus pares.

Este estudo demonstra claramente que a organização dos alunos em pequenos grupos visa ser um recurso para a promoção da aprendizagem, isto é: “... podem aprender umas com as outras de diferentes formas: ao dar e receber ajuda, ao partilhar conhecimentos, ao refletir e construir conhecimentos sobre as ideias uns dos outros, ao observarem as estratégias; e ao interiorizarem o processo de resolução de problemas, progredindo desta forma o aumento do seu conhecimento” (Vala, 2008, p.42).

No que concerne aos objetivos pessoais e a importância deste trabalho para a minha formação enquanto profissional, saliento dois aspetos. Em primeiro lugar, é possível comprovar que os alunos aprendem por rumos diferentes, por exemplo com o recurso de meios auxiliares (fichas de trabalho), contudo só é possível se o professor conhecer muito bem os alunos da sua turma e o meio envolvente.

Em segundo lugar, é importante construir objetivos/desafios realistas e estrategicamente bem definidos levando os alunos à sua superação caso contrário, a motivação para aprender, diminui.

No que concerne à área da **Direção de Turma**, averiguou-se que existiu uma intervenção significativa na aluna AD, tendo alterado a sua postura de acordo com contexto estudado, o que permitiu que no final do 2.º Período, a mesma conseguisse alcançar o nível 3 na disciplina de Português.

Importa salientar que este projeto contribuiu para a minha formação profissional, através da minha capacidade de liderança, monitorização, bem como colaboração com a professora de Português, DT e EE. Evidenciou-se também a capacidade de articular conhecimentos pedagógicos e educativos com conteúdos de uma área curricular que não era minha, no qual contribuiu para a aprendizagem e sucesso das alunas. Segundo Marzano (2005) os professores devem procurar atuar tendo em conta as exigências feitas ao nível da escola, de modo a dar resposta ao currículo, contudo os resultados advêm das estratégias educativas aplicadas, a gestão da sala de aula, assim como o investimento no plano curricular.

Atualmente, a escola desempenha um papel de formador para os futuros cidadãos, preparando-os para viver em comunidade e de forma responsável e participativa. Desta maneira, o professor deverá recorrer a diversas estratégias de ensino, principalmente trabalhos de grupos no qual potenciem aprendizagem cooperativa através de grupos heterógenos (Valente, 2012). Com a realização deste projeto foi possível constatar que existiu de ambas as partes uma responsabilização de não falhar enquanto cidadãos num determinado dia e hora, ou seja, intrinsecamente valores como compromisso e responsabilidade, foram desenvolvidos e salientados.

Relativamente ao estudo na área do **Desporto Escolar**, de acordo com os objetivos propostos, constatou-se que foram alcançados na sua totalidade.

Foi possível concluir, que as alunas tiveram alguma facilidade na aplicação dos critérios de avaliação, pelas razões já mencionadas, o que de certa forma destacou a minha capacidade de organização e liderança nas diversas tarefas desenvolvidas para alcançar o produto final com êxito. Quando os alunos têm tempo para consolidar e familiarizar-se com os conteúdos lecionados, mais facilmente ficam motivados para aprender e desta forma envolvem-se mais na aprendizagem, tendo esta sido demonstrada através da manutenção de espírito de equipa e colaboração entre todas as alunas. Novamente importa reforçar que a utilização de materiais didáticos auxilia no processo ensino-aprendizagem, facilitando a relação professor- aluno- conhecimento, contudo só é possível estabelecer esta relação, se o agente de ensino criar momento de discussão e reflexão entre todo o grupo, de acordo com a realidade dos alunos (Eduardo de Souza, 2007), pelo que considero que a minha prestação enquanto responsável deste trabalho, correspondeu às expectativas. Também através deste estudo consegui aprofundar o meu conhecimento sobre os critérios de pontuação e ajuizamento de uma prova de Desporto Gímnicos, dado que ainda não tinha passado pela

experiência, nem como aluna nem como professora responsável, para poder usufruir de uma vivência como esta.

Como proposta de melhoria, seria aplicar os critérios oficiais das Cartas de Competições de Desportos Gímnicos e não apenas uma mera adaptação, como forma de aumentar o grau de dificuldade, bem como incluir mais patamares de avaliação. A decisão de ter realizado esta adaptação baixado o nível de dificuldade, deveu-se ao facto das alunas terem inexperiência nesta tarefa, bem como assim como a interrupção total do 2.º Período, contudo não tinha ideia de que tivessem tanta facilidade e à vontade no projeto aplicado.

Finalmente, no que concerne ao **Seminário** considero que correspondeu às expectativas do agrupamento, tendo sido possível uma melhoria da disciplina de EF no 1.ºCiclo, através da evidência de problemas existentes e que em parte foram resolvidos, servindo de base para a construção de uma ferramenta de trabalho e possíveis sugestões para o futuro (implementação o Projeto de Coadjuvação no 1.º e 2.º ano e alargamento da carga horário no 3.º e 4.º ano).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelino, J., Vieira, J., & Coelho, O. (1999). *Treino de jovens: O que todos precisam de saber!* (3th ed.). Lisboa: Centro de Estudos Formação Desportiva.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Alencar, E., & Fleith, S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 59-65.
- Alho, S., Nunes, C., (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 2(32), 150-158.
- Almeida, S. J. D. S. C. (2012). *A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma*. Tese apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do grau de Mestre, orientado pelo Professor Roque Antunes, Lisboa.
- American College of Sports Medicine (2013). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. Lippincott Williams & Wilkins.
- Andrade Martins, G. (2006). Sobre confiabilidade e validade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios-RBGN*, 8(20), 1-12.
- Araújo, C. (2002). Manual de Ajudas em Ginástica e “Progressões para aprendizagem de algumas habilidades gímnicas”. Ed. *Revista Horizonte*, n.º 27.
- Araújo, F. & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Baker-Graham, A. (1994). Can outdoor education encourage creative learning opportunities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 11 (4), 23–25.
- Barata, P. (2013). *Curso de Treinadores de Ginástica de Grau I (todas as disciplinas) - Anexo 1- SOLO*. (1.ª ed.): Lisboa Federação Portuguesa de Ginástica.
- Barata, P. (2015). *Sebenta da cadeira de Ginástica I, 1.ª ano de Licenciatura EFD*. Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa: Universidade Lusófona.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bom, L. & Brás, J. (2003). “Estágio para “dar aulas” ou para “ser professor”?” *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. XVIII. Nº108. Julho-Agosto- Lisboa. Ed. Livros Horizonte, 15-24.

- Bom, L. (1985). A utilização dos meios (gráficos) auxiliares de ensino em Educação Física. *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*, 2(1), 1-12.
- Bom, L. (2017). Planeamento e Avaliação em Educação Física e Desporto, 3.º ano da Licenciatura EFD. Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa: Universidade Lusófona.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., Carreiro da Costa, F. (1990). A elaboração do projecto de programas de Educação Física. *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*, 6(35), Dossiê, I-XII.
- Borges, J. (2016). Teoria e metodologia do treino: modalidades individuais. *Programa nacional de formação de treinadores: Manuais de formação Grau II*, 1-210.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Bucknam, R. B. (1976). The impact of EBCE: Na evaluator's viewpoint. *Illinois Career Education Journal*, 33 (3), 32-36.
- Caballero, P. J. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: Actividades de cooperación simple. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (19), 99-114.
- Canto, A., Müller, T., & Valdeni de Lima, J. (2013). *Erro: uma questão cognitiva ou afetiva?* Comunicação apresentada no XLI Congresso Brasileiro de Educação de Engenharia. Retirado a 12 de outubro de 2021, em https://www.researchgate.net/publication/262483932_ERRO_UMA_QUESTAO_COGNITIVA_OU_AFETIVA.
- Cardona, P. L. F. L. (2015). *A utilização de materiais didáticos diversificados como estratégia de motivação*. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada pela Professora Doutora Custódia Martins, Minho.
- Carlos de Andrade, L., Silva, R. Q., & Junior, E. L. (2021). Educação Física escolar em tempos de Covid-19: o ensino do esporte e a paralisação dos megaeventos. *Olhar de Professor*, 24, 1-8.
- Carrasco, R. (1977). *Gymnastique Aux Agres. L'activité du débutant. Programmes Pédagogiques* (3.ª ed.). Paris: Éditions Vigot.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Castelo, J. (2003). *Atividades Físicas e Desportivas*. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Cid, M. (2017). Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades. In J. Almeida & E. Chaleta (Orgs.), *Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal* (pp. 187-212). Alagoas: EDUFAL.
- Coelho, L. F. S. (2008). O Treino da Flexibilidade Muscular e o Aumento da Amplitude de Movimento: Uma Revisão Crítica da Literatura. *Motricidade*, 4(3), 61-72.
- Coelho, O. (2015). *Pedagogia do Desporto e das Atividades Físicas*, 1.ª ano de Licenciatura EFD. Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa: Universidade Lusófona.
- Cohen, G. (1994). Restructuring in the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, (64), 1-35.
- Comédias, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Comédias, J. (2018). *Didática dos Jogos Desportivos Coletivos*, 1.ª ano de MEEFEBS. Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa: Universidade Lusófona.
- Cordovil, J. E. (1991). Desporto Escolar e Federado: Confusões e Relações. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 41-52.
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec| Nova série*, 3(1).
- Crum, B. (2000). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a Formação Inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.
- Cruz, S., Damas de Carvalho, L., Rodrigues, I., Mira, J., Fernandes, L., & Brás, J. (1998). *Manual de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Câmara Municipal de Oeiras: Gabinete Coordenador do Desporto Escola.
- Curtner-Smith, M. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Dias, F. (2019). *Relatório de estágio pedagógico de educação física na Escola Básica de Telheiras*. Tese apresentada à Faculdade Universidade Lusófona para a obtenção de grau de Mestre, orientado por João Comédias Henriques, Lisboa.
- Diniz, J. (1997). *Estudo integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das atividades em educação física*. Tese apresentada à Universidade Técnica de Lisboa para a obtenção do grau de doutor, orientada pelo Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa, Lisboa.
- Direção Geral do Ensino Básico (1993). *“A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, (22), 69-85.
- Eaton, D. (2000). Cognitive and Affective Learning in Outdoor Education. *Dissertation Abstracts International – Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (10), 35-95.
- Eduardo de Souza, S. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. Comunicação apresentada no I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogias da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Retirado a 15 de outubro de 2021, em <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>.
- Ernst, M., Corbin, C., Beighle, A., & Pangrazi, R. (2006). Appropriate and inappropriate uses of FITNESSGRAM: a commentary. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(2), 90–100.
- Federação Portuguesa de Atletismo. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*.
- Fernandes, M.I., Caires, C., Rodrigues, D. & Lopes, H. (2014). O PNEF e a Heterogeneidade da Prestação Motora dos Alunos: Que Respostas, que Soluções? In digituma.uma.pt/handle/10400.13/1716. Acedido a 20 de dezembro de 2020 em <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1716>.
- Fernandes, R. M. P. (2011). *O vídeo na aula de educação física: contributo da visualização em vídeo da prestação motora para a aprendizagem do lançamento do peso no*

- atletismo*. Tese apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau de Mestre, orientado pelo Professor José Bidarra, Lisboa.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação criterial/Avaliação normativa. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*.
- Ferreira, A. (2017). Será o professor experiente capaz de mudar, melhorar e maximizar as suas rotinas de aula, após o estágio? Um estágio com professora com experiência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 35-47.
- Ferreira, E. M. G. (2004). A disciplina de Educação Física: Oferta e procura de licenciados de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (28-29), 91-99.
- Figueiredo, A. (1997). Os desportos de combate nos programas de educação física. *Horizonte-Revista de Educação Física e Desporto*, 14 (80) 36-39.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, R., Gonçalves, R., & Costa, J. (2015). Exercise, eating disordered behaviors and psychological well-being: A study with Portuguese adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 66-74.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I: programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático*. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, C. A. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.
- Gonçalves, J (2009). *Voleibol – Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gonçalves, L. M. P. (2016). *Reflexão sobre o estado da educação Física no 1º ciclo na perspetiva da Educação no século XXI*. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientada pelo Professor Doutor Jorge Proença, Lisboa.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graser, S. V., Sampson, B. B., Pennington, T. R., & Prusak, K. A. (2011). Children's perceptions of fitness self-testing, the purpose of fitness testing, and personal health. *The Physical Educator*, 68(4), 175-187.

- Guerreiro, A. (2012). *Realidade e dificuldades na aplicação dos programas nacionais de educação física em ginástica (solo, aparelhos e acrobática), no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientada pelo Professora Doutora Ana Maria Leça da Veiga, Lisboa.
- Guerreiro, A., Guerreiro, E., & Veiga, A. (2013). Aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física. Ginástica: Realidade e Dificuldades. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 4(2), 13-47.
- Guimarães, D. (2015). *Kahoot: quizzes, debates e sondagens*. In Ana Amélia A. Carvalho (Coord.). Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Guimarães, M. & Martins, T. (2002). Caracterização da Educação Física no 1.ºCiclo do Ensino Básico. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, (1), 45-55.
- Hambleton, R. K. (2013). *Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process* (1.ª ed.). Routledge.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Portugal: Porto Editora, p. 10-26.
- Henrique, J. (2004). *Processos Mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Tese (não publicada) apresentada Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa para a obtenção do grau de doutor, orientado pelo Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário, Lisboa.
- Instituto Português do Desporto e Juventude. (2014). *Código de Ética Desportiva* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Reajustamento dos Programas Nacionais de Educação Física 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Nuevos círculos del aprendizaje* (1.ª ed.). Barcelona: Editorial Aique.
- Klose, L. M. (2008). Understanding and Fostering Achievement Motivation. *Principal Leadership*, 9(4), 12-16.
- Kolb, H., Sobotka, R., & Werner, R. (1987) A Model of Performance-Determining in Orienteering. *Scientific Journal of Orienteering*, 3(2), 71-81.

- Ladyshevsky, R. (2006). Building cooperation in peer coaching relationships: Understanding the relationships between reward, structure, learner preparedness, coaching skill and learner engagement. *Psychotherapy*, 92, 4-10.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. (1.^a ed.). Salamanca: Luso-Espanhola de Editores.
- Londsale, C., Rosenkrank, R., Peralta, L., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate to vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152-161.
- Lima T. (1987). Competição para jovens. *Treino Desportivo*, DGD, 2(6), 32-39.
- Lopes, F. S. (2016). *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos*. Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a obtenção de grau de mestre, orientada pela Professora Doutora Cláudia Ribeiro, Porto.
- Maia, V. (2014). *A Relevância da Interação Criança-Criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem*. Tese apresentada à Universidade de Évora para a obtenção de grau de Mestre, orientada pela professora doutora Assunção Folque, Évora.
- Marques, P. (2011). *Sentidos e vivências do desporto escolar perspectiva de alunos e professores pertencentes a grupos de desporto escolar de natação da Direção Regional de Educação do Norte*. Tese apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a obtenção de grau de Mestre, orientada pela Professora Doutora Maria Fazendeiro Batista, Porto.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 53-82.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 27-43.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo- da investigação às práticas*. (1.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Mentor/National Mentoring Partnership. (2005). *How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice: A step-by-step toolkit for program*

- managers. VA: MENTOR. Acedido a 5 de fevereiro de 2022 em https://www.mentoring.org/wp-content/uploads/2019/11/Full_Toolkit.pdf.
- Mentor/National Mentoring Partnership. (2009). *Elements of effective practice for mentoring* (4rd ed.). VA: MENTOR. Acedido a 5 de fevereiro de 2002 em https://www.mentoring.org/wp-content/uploads/2019/11/Final_Elements_Publication_Fourth.pdf.
- Mentoring Partnership. (2012). *The Mentoring Partnership of Southwestern Pennsylvania*. Acedido a 11 de fevereiro de 2022 em <https://www.mentoringpittsburgh.org/media/W1siZiIsIjIwMTcvMDkvMDYvYXpzZW5qNmwzX1BlZXJfTWVudG9yaW5nX0hhbmRib29rLnBkZiJdXQ/Peer%20Mentoring%20Handbook.pdf>.
- Ministério da Educação (2004). Programas do 1º Ciclo. In D. Educação Básica (Eds.), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (pp. 29-97). Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, C. (2000). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a sua efectiva implementação: Estudo realizado com docentes do CAE Tâmega e análise da sua formação inicial*. Tese apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física para a obtenção de grau de Mestre, orientada pela Professora Botelho Gomes, Porto.
- Moreira, M. (2017). As atividades gímnicas: Uma perspetiva. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 97-106.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First online edition.
- Neves, R. (2017). Escolas, professores e educação física: Responsabilidades, gestão e profissionalidade no primeiro ciclo do ensino básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 107-119.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), 75-97.
- O'Sullivan, M. & Dyson, B. (1994). Rules, Routines and Expectations of 11 High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 3(4), 361-374.
- Ottosson, T. (1986) Cognitive processes in orienteering: an outline of a theoretical frame of reference and some preliminary data. *Scientific Journal of Orienteering (IOF)*, 2, 75-101.

- Pekmezi, D., Jennings, E., & Marcus, B. H. (2009). Evaluating and enhancing self-efficacy for physical activity. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13(2), 16-21.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. A. (2009). A motivação dos alunos em Educação Física: Um estudo na perspetiva da orientação de objetivos de realização. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 109-120.
- Pires, G. (1991). Desporto escolar: Opções; estratégias; futuros. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 21-30.
- Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, mudança e identidade profissional em educação física. *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(3), 1- 35.
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*, (91), 1-151.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Rama, L. (2016). Teoria e metodologia do treino: modalidades individuais. *Plano nacional de formação de treinadores: Manuais de formação Grau I*, 1-103.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R. & Gomes, P. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52-60.
- Ribeiro, J., Sim, C. S., Flores, H., & Pereira, J. (2017). Expressão Físico Motora e Desporto Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 59-68.
- Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). Andebol 1. O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Rodgers, W. M., & Loitz, C. C. (2009). The role of motivation in behavior change: how do we encourage our clients to be active? *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13(1), 7-12.
- Rodrigues A. E., & Ferreira S. H. (2011). Iniciação à Orientação na escola em mapas simples. Documento de apoio ao ensino Básico e Secundário e escolas de orientação dos clubes da modalidade. Caderno didático n.º 4. Lisboa.
- Rodrigues, J. M., & Neves, R. (2017). A Educação Física no 1.º CEB—Modelos de Docência e Sustentabilidade. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 11-23.
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 95-108.

- Sales, A. (2019). *A cooperação como estratégia de aprendizagem em turmas heterogéneas*. Tese apresentada ao Instituto Piaget para a obtenção de grau de Mestre, orientada pela Professora Doutora Rosa Nogueira, Almada.
- Salvy, S. J., Roemmich, J. N., Bowker, J. C., Romero, N. D., Stadler, P. J., & Epstein, L. H. (2009). Effect of peers and friends on youth physical activity and motivation to be physically active. *Journal of pediatric psychology*, 34(2), 217-225.
- Santos, J. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as perceções dos praticantes e respetivos encarregados de educação*. Tese apresentada à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de Mestre, orientada pelo Professor Doutor Jorge Alexandre Pereira Soares, Madeira.
- Sardinha, L. B., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A., & Minderico, C. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC pediatrics*, 14(1), 1-9.
- Serra, F. (2012). *A linguagem como instrumento de mediação na construção interativa de significados científicos no 1º CEB*. Tese apresentada à Universidade do Minho para a obtenção de grau de Mestre, orientado pelo Professor Paulo Idalino Balça Varela, Minho.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176.
- Silva, G. D. (2016). *Professor, alunos, mais do que uma relação pedagógica*. Tese apresentada ao Instituto Politécnico de Leiria para a obtenção do grau de Mestre, orientada pela Professora Hélia Gonçalves Pinto, Leiria.
- 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.
- Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*, 12-31.
- Smith, B., Markley, R., & Goc Karp, G. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on the social skill enhancement of a thirdgrade physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (68), 2-32.

- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses.
- Sousa, N. C. P. D., Hunger, D. A. C. F., & Caramaschi, S. (2014). O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, 505-520.
- Sousa, R. P. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (36), 85-92.
- SPEF & CNAPEF (2015). Reflexão sobre o papel da disciplina de Educação Física no currículo nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 103-112.
- Talema, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., & Raitakiri, O. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 46(5). 955-962.
- Torres, M. (2007). *O papel do diretor de turma enquanto mediador sociocultural e gestor intermédio na organização escolar*. Tese apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção de grau de Mestre, orientada pela Professora Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santo Carvalho, Porto.
- UNESCO. (2015). Quality physical education: Guidelines for policy-makers. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Valente, A. S. B. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. Tese apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção de grau de Mestre, orientada pela Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Aveiro.
- Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no Ensino das Ciências: Propostas de trabalho para as Ciências Naturais, Biologia e Geologia* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Vala, A., R. (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância, um estudo de caso*. Tese apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção de grau de Mestre, orientada pela Doutora Margarida Alves Martins, Lisboa.
- Vidal, A. (2011). *A segurança nas atividades de ar livre e de aventura*. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Mestre, orientado pelo Professor Jorge Proença, Lisboa.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers in Education*, (82), 1–17.

White, S. M., Mailey, E. L., & McAuley, E. (2010). Leading a physically active lifestyle: Effective individual behavior change strategies. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 14(1), 8-15.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – I Série N.º 129.

Decreto-Lei n.º 53/2020 de 20 de julho. Diário da República – I Série N.º 139.

Decreto-Lei n.º 7739/2020 de 6 de agosto, Diário da República – II Série N.º 152.

Decreto-Lei n.º 14- G/2020, de 13 de abril. Diário da República – I Série N.º 72

OUTROS DOCUMENTOS

Avaliação Formativa Digital, Pais e Candeias (2020)

Contributos para a implementação do ensino a distância nas escolas, DGE e ANQEP (2021).

Documento de apoio à Organização Curricular e Programas de Educação Física, Ministério da Educação (2011).

Impacto da Pandemia no Desenvolvimento da Aptidão Física dos Alunos Portugueses, Fitescola (2020).

Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021, DGESTE.

Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de Educação Física (2020), DGS e DGE.

Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens (2020-2021), Ministério da Educação.

Orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3.º Período (2020), SPEF e CNAPEF.

Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância, Machado (2020).

Programa do Desporto Escolar (2017-2021)

Projeto Curricular de Educação Física do AEPM (2020-2021)

Projeto de Coadjuvação de Professores de Educação Física ao 1.º Ciclo do AEPM (2016-2017)

Projeto Educativo AEPM (2020-2023)

Projeto-Piloto DE sobre rodas (2019-2020)

Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2020-2021)

Regulamento Geral de Desportos Gímnicos 2018-2019

Regulamento Geral de Provas do Desporto Escolar 2020-2021

Regulamento Interno AEPM 2020-2024

APÊNDICES

Apêndice 1 – RELAÇÃO ENTRE O AEPM E AS 4 ÁREAS DE ESTÁGIO

O Estágio Pedagógico faz parte do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário no qual através dele, os alunos ficam reconhecidos profissionalmente como docentes e não apenas como meros professores de Educação Física (EF) com licenciatura. Para Bom e Brás (2003) o Estágio promove a formação da própria profissão mais concretamente o papel de “Professor de Educação Física”, e também para Ferreira (2017) o Estágio Pedagógico fortalece a capacidade de articulação entre a experiência e a formação pedagógica enquanto docentes de ensino, seja em qualquer ciclo de ensino. Durante o estágio, o estagiário é deparado com diversas funções que qualquer professor de uma escola tem de assumir, sendo este avaliado em quatro áreas fundamentais: Lecionação; Direção de turma; Desporto Escolar/Complemento Curricular, e Seminário. Todas as atividades que o estagiário desempenha devem ser adequadas às características e necessidades da escola.

A Lecionação constitui o mais importante compromisso com o professor, pois os alunos são os principais beneficiários e os que mais dependem diretamente da atuação do professor. Assim, o estagiário aprende a elaborar planos de lecionação, tendo como referência os Programas Nacionais de Educação Física ajustando de acordo com as necessidades e aptidões dos alunos (Bom & Brás, 2003). Ainda nesta área o estagiário tem a oportunidade de realizar durante uma semana de Professor a Tempo Inteiro (PTI), experienciando o horário completo de um professor, para além do seu definido.

Para além da preparação das aulas, existem outras tarefas e responsabilidades dos professores, que são necessárias em qualquer escola, por exemplo a Direção de Turma. O diretor de turma deve assegurar o trabalho de equipa nos conselhos de turma, sendo ele responsável por manter as relações privilegiadas como: os pais; professores do Conselho de Turma (CT) e os próprios alunos (Bom & Brás, 2003). Também nesta área encontra-se incluída uma saída de campo, através de uma tarefa dinamizada pelo núcleo de estágio e respetivos professores do CT, proporcionando às suas turmas um momento de convívio e aprendizagem através da interdisciplinaridade.

O Desporto Escolar (DE) são atividades de complemento curricular no qual é proporcionado atividades que se estendem para além do currículo (carácter facultativo) e que permitem aos alunos alargar o seu reportório de aprendizagem de uma modalidade em específico (Bom & Brás, 2003).

Por fim, existem os Seminários Científico-Pedagógicos permitem que o estagiário realize um trabalho crítico e de investigação sobre problemas que possam ser colocados enquanto profissionais, apresentado posteriormente a sua pesquisa e reflexão ao Grupo de Educação Física Bom & Brás, 2003).

Dentro de todas estas áreas foi incluído um pequeno estudo, que tinha como objetivo fazer um trabalho de investigação sobre um problema ou potencialidade encontrada.

Quando chegamos à escola onde vamos estagiar a primeira coisa que devemos ter em conta é ao nível da gestão e organização desta procurando conhecer como funciona e quais os objetivos que pretende fomentar nos seus alunos ao longo do percurso escolar. A caracterização da escola, é fundamental nas opções e nas atividades formativas dos estagiários, pois só dessa forma é exequível que os professores estagiários possam inovar e trazer benefícios tanto para os alunos como para toda a comunidade educativa envolvente (Bom & Brás, 2003). Toda esta informação é recolhida através da documentação existente na escola ou no site.

Assim, a escola de estágio escolhida foi a Escola Secundária da Portela (ESP) também conhecida como Escola Secundária do Arco-Íris, encontra-se inserida no Agrupamento de Escola de Portela e Moscavide (AEPM) localizada no concelho de Loures, no qual estabelece uma ligação entre duas freguesias: de Moscavide e da Portela (PEA, 2015-2018 citado pelo PEA 2020-2023).

Dentro da freguesia da Portela e Moscavide existem três escolas do 1.º Ciclo (1º Ciclo – EB 1/JI da Portela, EB 1/JI Quinta da Alegria e EB 1 Dr. Catela Gomes) sendo que após a conclusão do 1.º Ciclo estes alunos são encaminhados para a Escola EB 2,3 Gaspar Correia pertencente também ao agrupamento AEPM. No final do 2.º Ciclo os alunos têm duas hipóteses ou permanecem na Escola EB 2,3 Gaspar Correia ou então são conduzidos para a Escola Secundária da Portela, dado que esta última escola não apresenta capacidade para abranger todo o 3.º Ciclo (Regulamento Interno, capítulo 1, caderno 1). No Ensino Secundário apresenta como oferta educativa os Cursos Científico-Humanístico (Ciências e Tecnologias;

Ciências Socioeconómicas; Artes Visuais; Línguas e Humanidades; Curso Profissional de Técnico de Desporto) (RI capítulo 1, caderno 1).

Ao Agrupamento de Escolas é concedido um papel de autonomia sobre as funções e decisões no âmbito da organização pedagógica, curricular, gestão de recursos humanos, administrativos e financeiros, sendo este espelhado no PEA (2020-2023), no qual é possível observar o papel da disciplina de EF.

A missão do Agrupamento expressa no PEA (2020-2023) pretende ser um espaço de referência pela excelência do trabalho educativo articulado com o papel ativo na construção da igualdade de oportunidades para o futuro de todos os alunos, e na comunidade em que se insere. É aqui que se destaca a importância da disciplina de Educação Física no currículo, não sendo possível garantir o “mesmo” currículo para todos os alunos, é importante procurar um patamar, no qual todos os alunos possam estar inserido, assim os PNEF estão ajustados ao estágio de desenvolvimento dos alunos, de modo a proporcionar um equilíbrio na aprendizagem dos mesmos (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001), desta forma o agente de ensino deve realizar as suas aulas de acordo com as necessidades e aptidões dos alunos, pois é necessário respeitar as diferenças naturais de cada indivíduo dando lugar para que ele se integre na sociedade (Crahay, 2013).

Os valores presentes no PEA (2020-2023) e no qual devem ser incutidos e fomentados aos alunos são: Solidariedade, Equidade, Cidadania, Integridade, Justiça, Tolerância, Rigor, Reconhecimento pelo Mérito, Esforço e Empenho, Cooperação, Defesa Ambiental, entre outros. A área disciplinar da EF culmina todo este conjunto de valores na ação pedagógica quer pelo seu carácter grupal interativo das diferentes matérias quer pelas referências desportivas que estão presentes na aprendizagem dos alunos, como é o caso da cooperação, da competição, fair-play, as regras e tomadas de decisão (Bom & Brás, 2003). Também Jacinto et al. (2001), indicam que atitudes e valores como a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade são adquiridos através do desenvolvimento das atividades físicas.

Em suma, a disciplina de EF é uma disciplina formativa que tem contributos que mais nenhuma outra área do currículo apresenta, nomeadamente a utilização das atividades físicas no contexto educativo e enquanto formação da educação, contudo não apenas no domínio das atividades físicas, mas nas restantes dimensões que integram a formação da pessoa humana, quer numa perspetiva individual, quer na perspetiva da sua relação com os

outros. Assim, a EF é uma área curricular para todos os alunos e define-se por ser eclética, ou seja, contempla vários tipos de atividade física diferentes, mobilizando um conjunto de qualidades do aluno de modos diferentes e com graus de empenhamento e intensidade distintas. Também é considerada inclusiva, uma vez que ninguém é excluído por dificuldades ou aptidões insuficientes, desta forma são utilizadas estratégias de aprendizagem de modo a facilitar ou a auxiliar um ensino adequado à evolução dos alunos nas diferentes atividades físicas. Por último, esta promove um desenvolvimento multilateral, isto é, formação de conhecimentos, atitudes, valores, competências e capacidades físicas (SPEF & CNAPEF, 2015).

O plano anual de estágio tem como principal objetivo fazer uma síntese de todo o trabalho desenvolvido pelo estagiário ao longo do ano nas quatro áreas de avaliação e os respetivos momentos críticos.

Períodos	1.º Período				2.º Período			3.º Período		
Meses	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Etapas	Prognóstico			Prioridades				Produto		
Lecionação			Definição e aplicação do estudo de investigação						PTI	
Direção de Turma	Reunião EE	Reunião intercalar		Reunião CT	Reunião de EE	Reunião intercalar Definição e aplicação do estudo de investigação para a DT	Aplicação do Cronograma de Estudo Reunião CT	Reunião EE Contrato com os alunos	Saída de Campo	Reunião CT
Desporto Escolar			Definição do estudo para o DE					Criação da coreografia de grupo e aplicação da carta de competição		
Seminário	Escolha do tema		Entrevista Coordenador de EF do 1.º Ciclo	1.ª Entrevista Professores EF do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo	Análise das entrevistas e cruzamento de dados	Questionários sobre as aprendizagens.		Análise sobre os questionários	Apresentação do seminário e balanço	

Quadro 16- Plano anual de estágio

Relativamente à área da Lecionação foi desenvolvido um trabalho com a turma do 9.ºE, onde se evidenciou um bom clima relacional e de aprendizagem, no qual procurei orientar os alunos para a mestria em função dos objetivos individuais. Também ficou assinalado pelo seu trabalho desenvolvido sobre o pequeno estudo realizado, onde durante três semanas foi possível promover um ambiente de aprendizagem cooperativa com aluna FC, que apresentava muitas dificuldades nas competências da matéria de Ginástica de Solo e Voleibol, tendo posteriormente demonstrado melhorias significativas na sua performance.

Na área de Direção de Turma são apresentados os momentos chave ao longo do ano, no qual presenciei e intervim, sendo destacado fundamentalmente as estratégias e métodos utilizados para a melhoria das aprendizagens e comportamento, com alguns alunos da turma (Cronograma de Estudo, Contrato entre os alunos e professores). O estudo desenvolvido na Direção de Turma (Programa de Mentorias), também favoreceu um trabalho de entreajuda e equipa, potenciando a melhoria de competências individuais ao nível da disciplina, organização e aprendizagem.

Na área do Desporto Escolar, o núcleo centrou-se nos Desportos Gímnicos, no qual enfatizo o respetivo tema desenvolvido durante o estudo, pela excelente estratégia utilizada como forma de dar resposta à simulação de uma competição, particularmente o seuajuizamento, sendo notável o agrado dos alunos pelo resultado final.

Finalmente, o Seminário foi a área que me deu maior prazer e satisfação de realizar ao longo do ano, pelo seu impacto no AEPM na melhoria da disciplina de EF no 1.ºCiclo, bem como no estudo e investigação aprofundada pela temática.

No quadro 17 está representada a distribuição da minha carga horária ao longo da semana relativamente à lecionação das aulas da turma, do colega de estágio e da orientadora de escola. As aulas observadas incidiam principalmente no registo da mesma como forma de melhorar as minhas práticas, através de novos métodos e estratégias de ensino.

As reuniões semanais entre estagiários e a orientadora de escola eram realizadas como momentos de reflexão sobre a nossa prestação em aula, através da discussão e partilha de novas abordagens e intervenção. Finalmente, as reuniões entre os estagiários tinham como objetivo a permuta de experiências vivenciadas nas várias áreas de avaliação de estágio.

As reuniões de Direção de Turma, destinavam-se no primeiro momento, ao atendimento dos Encarregados de Educação via online (zoom) e o outro tempo era utilizado essencialmente para a resolução de problemas da turma, preenchimento de documentos e justificação de faltas, etc.

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08h00 - 08h50		Aula de Educação Física (9.ºE)		Aula de Educação Física (11.ºE) (Estagiário João Fiúza)	
08h50 - 09h40		Aula de Educação Física (11.ºE) (Estagiário João Fiúza)		Aula de Educação Física (11.ºE) (Estagiário João Fiúza)	Aula de Educação Física (10.ºJ) (Professora Isabel)
09h40 - 09h55					
09h55 - 10h45		Aula de Educação Física (10.ºJ) (Professora Isabel)			
9h50- 10h40				Aula de Educação Física (9.ºE) (9H50)	
10h40- 11h30		Aula de Educação Física (10.ºJ) (Professora Isabel)		Aula de Educação Física (9.ºE) (até 11H30)	Hora de atendimento aos EE pelo DT 9.ºE (via zoom)
10h45 - 11h35					
11h45 - 12h35		Reunião Semanal entre os Estagiários		Reunião Semanal com a Orientadora de Escola	Reunião Semanal com DT 9.ºE
12h45 - 13h35					
13h35-14h35		DE- Desportos Gímnicos			
13h45-15h05					DE- Desportos Gímnicos
13h45-14h25					

Quadro 17- Carga horária de estágio

Apêndice 2 – LECIONAÇÃO

2.1 Departamento de Educação Física (DEF)

2.1.1. Recursos Humanos

O Departamento de Educação Física era composto na totalidade por 17 professores de EF (professores contratados e professores do quadro) e dois núcleos de estágio (2 estagiários da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa e 3 estagiários da Faculdade Motricidade Humana). Esses professores lecionavam tanto na Escola EB 2,3 Gaspar Correia como na Escola Secundária da Portela. Dentro deste grupo, 7 professores lecionavam EF ao 1.ºCiclo através do Projeto de Coadjuvação. A coadjuvação na disciplina de EF, não é mais do que a leção de um professor de Educação Física especialista em parceria com um professor titular de uma turma do 1.º Ciclo para a leção de áreas específicas (Ribeiro, Sim, Flores & Pereira (2017)).

2.1.2. Recursos Temporais

Relativamente à carga horária da disciplina de EF, nos anos anteriores esta estava dividida em aulas de três sessões de 50 minutos distribuídos ao longo da semana, o que vai ao encontro com Jacinto et al. (2001, p. 20) “O número de sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana, é no mínimo três sessões de EF por semana, desejavelmente em dias não consecutivos”.

Este ano o DEF juntamente com a direção da escola conseguiu manter os 50 minutos de aula, contudo não foi possível que todas as turmas tivessem aulas em dias não consecutivos devido à pandemia. Deste modo, foi necessária uma organização das sessões de aula mais concentradas (uma de 100 minutos e outra de 50 minutos semanais). Pessoalmente entendo porque foi feita esta escolha, estávamos a viver num ano atípico e foram necessários ajustes, porém quem saiu mais penalizado desta situação foram os alunos pois implicou que os mesmos ficassem durante um período (cerca de 4 dias) sem realizar atividade física, o que contradiz o princípio da continuidade. Segundo Rama (2016) o princípio de treino da continuidade é um processo distribuído ao longo do tempo de modo a garantir adaptações devido aos efeitos do exercício ambicionando progresso nos resultados.

2.1.3. Recursos Espaciais

Na Escola Secundária da Portela, existem três espaços destinados à prática das aulas de EF. Existe um pavilhão gimnodesportivo, um campo sintético e um ginásio. Para além destes espaços, também é possível utilizar todo o exterior, à volta dos 8 pavilhões da escola, onde os alunos têm as suas salas de aula. Este espaço é essencialmente utilizado para realizar um dos testes do Fitescola (a milha), pois para o mesmo é necessário dar 4 voltas, a 3 dos 8 pavilhões, que corresponde aproximadamente aos 1609 metros. Para a lecionação de Atletismo (1000m), também é possível utilizar este mesmo espaço. Após análise dos recursos físicos desta escola, considero que é possível, a rentabilização dos mesmos, proporcionando uma maior polivalência, dado que existe um campo descoberto, que apresenta más condições para a sua prática. Considero que o investimento da escola neste espaço seria uma mais valia, principalmente neste ano atípico, em que a utilização do espaço para as aulas de EF, foram reduzidos devido à Covid-19.

Relativamente ao pavilhão gimnodesportivo apresenta as mesmas dimensões que um campo oficial de futsal e está dividido em P1 e P2.

O P1 (1/3 do campo de futsal (10mx20m) é composto por duas tabelas de Basquetebol, uma baliza de Andebol, um campo de Voleibol e uma parede de Escalada). No qual é permitido ser realizado dentro dos JDC, na matéria de Andebol (exercícios analíticos e situações de finalização), no Futebol (exercícios analíticos e situações de finalização), no Basquetebol (exercícios analíticos, situações de superioridade numérica de 2x1 e/ou 3x2 em meio campo e jogo reduzido 3x3 em meio campo ou até 5x5 em campo inteiro), no Voleibol (exercícios analíticos, jogo reduzido de 1+1, 2+2, 2x2, 4x4 e 6x6). Dentro da Subárea da Ginástica é possível lecionar ginástica de solo sobre diferentes formas de organização (percursos, circuitos, vagas, exercícios individuais ou concursos). Também é possível ser lecionado as matérias de “Raquetas” como o Badminton e o Ténis de Mesa (1+1, 1x1 e 2x2).

O ginásio este ano faz parte do mesmo espaço que o P1, sendo mais propenso a sua utilização para as matérias de ginástica de solo e aparelhos (trave, paralelas, argolas, minitrampolim e barra fixa). É possível ser realizada uma das matérias de Atletismo o Salto em Altura.

O P2 (2/3 do campo de futsal (30mx20m), composto por quatro tabelas de basquetebol e uma baliza de andebol e dois campos de voleibol). É possível lecionar todas as matérias mencionadas no P1, exceto a escalada, contudo apresenta dimensões maiores para a

realização de situações de superioridade numérica de Futebol e Andebol (3x1 ou 4x2). Este espaço apresenta melhores condições para ser realizado situações de 1+1 ou 1x1 de Badminton e Ténis de Mesa.

A Subárea da Patinagem deverá ser lecionada num corredor onde o piso é mais propenso para a sua prática pois o piso do pavilhão gimnodesportivo não dispõe das condições mais favoráveis.

O campo sintético era considerado o espaço ideal para ser lecionado as matérias de atletismo (caixa de areia, pista de corrida de 60m e zona reservada para o lançamento do peso), exceto o Salto em Altura, pois os colchões encontram-se dentro do ginásio. Relativamente aos JDC, este espaço exterior apresenta excelentes condições para a realização de jogo formal de Futebol e Andebol (4x4 e 5x5) e também situações de superioridade numérica e exercícios analíticos. No caso do Voleibol apresenta um campo onde é possível realizar situações de jogo reduzido 2+2 ou jogo 4x4. No caso do Basquetebol é mais favorável a sua utilização para a execução de situações de exercícios analíticos (exemplo: percursos de drible e jogo de lançamentos) e jogos reduzidos de 3x3. Relativamente à matéria de Badminton, esta só pode ser realizada no espaço exterior se as condições meteorológicas o permitirem.

Em qualquer espaço é possível ser lecionado as matérias de Dança e Aptidão Física.

Dentro da Subárea das Outras as matérias de Corfebol e Orientação poderão ser realizadas em qualquer espaço de aula. No caso do Corfebol é possível a sua prática através do transporte dos postes para qualquer espaço e no caso de Orientação através da sua realização numa estação de aula, por exemplo Orientação em estrela.

Considero que dentro de cada espaço existem diversas potencialidades, o que de certa forma é um contributo bastante positivo no que concerne ao planeamento por etapas, pois garante uma maior continuidade no procedimento de cada uma das matérias.

Com base nas matérias que podem ser desenvolvidas em cada espaço, irei explicar mais à frente a forma que apliquei nas minhas aulas.

2.1.4. Roulment

A rotação dos espaços era semanal com a exceção das duas primeiras semanas de aulas, porque estas iniciaram-se numa 6.ªfeira e desta forma muitos professores ainda não tinham usufruído do espaço para a sua prática.

Nos anos anteriores a rotação era de duas em duas semanas e a distribuição das turmas era da seguinte forma: uma turma tinha aula no campo exterior, a outra tinha aula no ginásio e as restantes duas eram no pavilhão. Este ano como não era possível colocar três turmas no pavilhão quando as condições atmosféricas fossem adversas, a turma que tivesse aula no campo exterior, teria duas opções:

- 1.ª Teria aula na sala, e se esta última estivesse ocupada por outras turmas, não tinham aula.
- 2.ª No caso de uma turma estar em isolamento, e nesse dia tivesse a usufruir de um espaço interior, a turma que tivesse no campo exterior poderia utilizar esse espaço interior.

Devido à situação pandémica atual, houve necessidade de reajustar o espaço P1 e Ginásio. No ano anterior, estes eram considerados espaços distintos e este ano ficou decidido, em DEF que os dois espaços se aglutinavam num mesmo, para permitir um maior distanciamento entre os alunos. Foi definido que, de três em três semanas, quando havia 4 turmas a ter EF em simultâneo, existia sempre uma turma que ficava sem espaço de aula (“OUT”), tal como é apresentado nas imagens seguintes.

Este ano, as rotações dos espaço não foram um problema tão notório como no anos anterior dado que de três em três semana, é que a minha turma utilizava o espaço exterior, o que permitia de certa forma, dar continuidade das aprendizagens de cada uma das matéria.

Ana Margarida Afonso Completo Bento.
Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária da Portela

ED. FÍSICA (2020/21) - MAPA DE ROTAÇÃO DAS TURMAS PELOS ESPAÇOS DE AULA												
Rotação 1												
BLOCOS/HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA							
	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA							
1	08:00 / 08:50	9D OUT 11B EXT 7E P2 10F GIN	9E GIN 7D EXT 7D P2 11E GIN	8D GIN 8A P2 10F EXT 12J GIN	11E P2 8C GIN 10F EXT 12J GIN	7A OUT 8E P2 9A EXT 12J GIN						
2	08:50 / 09:40	12A OUT 11B EXT 7E P2 10F GIN	11E GIN 7A P2 8E EXT 11C GIN	8D GIN 7A GIN 11C EXT 11C GIN	11E P2 9G EXT 11C GIN 12J GIN	10J EXT 7A OUT 7B P2 12J GIN						
3	09:50 / 10:40	8A P2 8F EXT 12G GIN	8E EXT 8D GIN 12G GIN	7D GIN 12C EXT 16J P2	9F P2 9G EXT 11C GIN	3D OUT 7B P2 11D GIN						
4	10:45 / 11:35	8A P2 8B EXT 12G GIN	8C EXT 8D GIN 12A P2	7E EXT 16J P2 11A GIN	9F P2 11A GIN 11C GIN	3D OUT 7B P2 11D GIN						
5	11:45 / 12:35	12C OUT 11B EXT 8B EXT 10D GIN	11E GIN 7A P2 8C EXT 12J GIN	8D GIN 7A GIN 12C EXT 12J GIN	11E P2 9G EXT 12C EXT 12B GIN	10J EXT 7A OUT 7C OUT 12B GIN						
6	12:35 / 13:25	8C EXT 10B P2 10D GIN	12J GIN 12B EXT 11D P2	12B EXT 12J GIN 10A EXT	12J GIN 12F EXT 9F P2	12F EXT 9F P2 7C OUT						
7	13:35 / 14:25	VOLEI FUTSAL BASK	GINAS GINAS	11J GIN VOLEI BAD	VOLEI GINAS	11J GIN BASK GINAS						
8	14:25 / 15:15	FUTSAL BASK	7B EXT 8B P2	9B EXT 8B P2	11J GIN BAD	11J GIN GINAS						
9	15:30 / 16:20	7C GIN 10C EXT 11J P2	10A OUT 11C P2 10B GIN	10D P2 9B GIN 11A EXT	11J GIN 11B P2 10J GIN	3F EXT 10J GIN						
10	16:20 / 17:10	11J P2 12B EXT 10B GIN	10A OUT 11C P2 10B GIN	10B P2 9B GIN 11A EXT	11B P2 10B GIN 10J GIN	3F EXT 10J GIN						
11	17:15 / 18:05	10J GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN						
OUT sem espaço												

ED. FÍSICA (2020/21) - MAPA DE ROTAÇÃO DAS TURMAS PELOS ESPAÇOS DE AULA												
Rotação 2												
BLOCOS/HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA							
	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA							
1	08:00 / 08:50	9D EXT 11B OUT 7E GIN 10F P2	9E EXT 7D OUT 7D GIN 11E P2	8D EXT 8A GIN 10F EXT 12J P2	11E EXT 8C GIN 10F EXT 12J P2	7A EXT 8E GIN 9A EXT 12J P2						
2	08:50 / 09:40	12A EXT 11B GIN 7E P2 10F P2	11E EXT 7A GIN 8E P2 11C P2	8D EXT 7A GIN 11C EXT 11C P2	11E EXT 9G GIN 11C EXT 12J P2	10J EXT 7A GIN 7B OUT 12J P2						
3	09:50 / 10:40	8A GIN 8F OUT 12G P2	8E GIN 8D EXT 12G P2	7D GIN 12C EXT 16J P2	9F GIN 9G OUT 11C P2	3D EXT 7B GIN 11D P2						
4	10:45 / 11:35	8A GIN 8B EXT 12G P2	8C GIN 8D EXT 12A P2	7E EXT 16J P2 11A GIN	9F GIN 11A GIN 11C P2	3D EXT 7B GIN 11D P2						
5	11:45 / 12:35	12C EXT 11B GIN 8B P2 10D GIN	11E GIN 7A P2 8C EXT 12J GIN	8D GIN 7A GIN 12C EXT 12J GIN	11E EXT 9G GIN 12C EXT 12B GIN	10J EXT 7A GIN 7C OUT 12B GIN						
6	12:35 / 13:25	8C GIN 10B P2 10D GIN	12J GIN 12B EXT 11D P2	12B EXT 12J GIN 10A EXT	12J GIN 12F EXT 9F P2	12F EXT 9F P2 7C OUT						
7	13:35 / 14:25	VOLEI FUTSAL BASK	GINAS GINAS	11J P2 VOLEI BAD	VOLEI GINAS	11J P2 BASK GINAS						
8	14:25 / 15:15	FUTSAL BASK	7B P2 8B GIN	9B EXT 8B GIN	11J P2 BAD	11J P2 GINAS						
9	15:30 / 16:20	7C EXT 10C P2 11J GIN	10A EXT 11C GIN 10B P2	10D EXT 9B GIN 11A P2	11J P2 11B GIN 10J P2	3F EXT 10J P2						
10	16:20 / 17:10	11J GIN 12B P2 10B GIN	10A EXT 11C GIN 10B P2	10B GIN 9B GIN 11A P2	11B GIN 10B GIN 10J P2	3F EXT 10J P2						
11	17:15 / 18:05	10J GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN						
OUT sem espaço												

ED. FÍSICA (2020/21) - MAPA DE ROTAÇÃO DAS TURMAS PELOS ESPAÇOS DE AULA												
Rotação 3												
BLOCOS/HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA							
	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA							
1	08:00 / 08:50	9D GIN 11B OUT 7E GIN 10F P2	9E GIN 7D OUT 7D EXT 11E GIN	8D GIN 8A EXT 10F EXT 12J P2	11E GIN 8C GIN 10F EXT 12J P2	7A GIN 8E EXT 9A EXT 10C GIN						
2	08:50 / 09:40	12A GIN 11B P2 7E OUT 10F EXT	11E GIN 7A P2 8E GIN 10F EXT	8D GIN 7A GIN 11C EXT 11C P2	11E GIN 9G GIN 11C EXT 12J P2	7A GIN 8E EXT 9A EXT 10C GIN						
3	09:50 / 10:40	8A GIN 8F P2 12G EXT	8E GIN 8D GIN 12G EXT	7D GIN 12C EXT 16J P2	9F GIN 9G OUT 11C P2	3D GIN 7B OUT 11D EXT						
4	10:45 / 11:35	8A GIN 8B P2 12G EXT	8C GIN 8D GIN 12A P2	7E EXT 16J P2 11A GIN	9F GIN 11A GIN 11C P2	3D GIN 7B OUT 11D EXT						
5	11:45 / 12:35	12C GIN 11B P2 8B P2 10D GIN	11E GIN 7A P2 8C EXT 12J GIN	8D GIN 7A GIN 12C EXT 12J GIN	11E GIN 9G GIN 12C EXT 12B GIN	10J GIN 7A GIN 7C OUT 12B GIN						
6	12:35 / 13:25	8C GIN 10B P2 10D GIN	12J GIN 12B EXT 11D P2	12B EXT 12J GIN 10A EXT	12J GIN 12F EXT 9F P2	12F EXT 9F P2 7C OUT						
7	13:35 / 14:25	VOLEI FUTSAL BASK	GINAS GINAS	11J GIN VOLEI BAD	VOLEI GINAS	11J GIN BASK GINAS						
8	14:25 / 15:15	FUTSAL BASK	7B P2 8B GIN	9B EXT 8B GIN	11J P2 BAD	11J P2 GINAS						
9	15:30 / 16:20	7C GIN 10C P2 11J GIN	10A GIN 11C OUT 10B P2	10D EXT 9B GIN 11A P2	11J P2 11B GIN 10J P2	3F GIN 10J P2						
10	16:20 / 17:10	11J GIN 12B P2 10B GIN	10A GIN 11C OUT 10B P2	10B GIN 9B GIN 11A P2	11B GIN 10B GIN 10J P2	3F GIN 10J P2						
11	17:15 / 18:05	10J GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN						
OUT sem espaço												

ED. FÍSICA (2020/21) - MAPA DE ROTAÇÃO DAS TURMAS PELOS ESPAÇOS DE AULA												
Rotação 4												
BLOCOS/HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA							
	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA	TURMA							
1	08:00 / 08:50	9D GIN 11B GIN 7E OUT 10F EXT	9E GIN 7D OUT 7D EXT 11E GIN	8D GIN 8A EXT 10F EXT 12J GIN	11E GIN 8C GIN 10F EXT 12J GIN	7A GIN 8E EXT 9A EXT 10C GIN						
2	08:50 / 09:40	12A GIN 11B P2 7E OUT 10F EXT	11E GIN 7A P2 8E GIN 10F EXT	8D GIN 7A GIN 11C EXT 11C P2	11E GIN 9G GIN 11C EXT 12J P2	7A GIN 8E EXT 9A EXT 10C GIN						
3	09:50 / 10:40	8A GIN 8F P2 12G EXT	8E GIN 8D GIN 12G EXT	7D GIN 12C EXT 16J P2	9F GIN 9G OUT 11C P2	3D GIN 7B OUT 11D EXT						
4	10:45 / 11:35	8A GIN 8B P2 12G EXT	8C GIN 8D GIN 12A P2	7E EXT 16J P2 11A GIN	9F GIN 11A GIN 11C P2	3D GIN 7B OUT 11D EXT						
5	11:45 / 12:35	12C GIN 11B P2 8B P2 10D GIN	11E GIN 7A P2 8C EXT 12J GIN	8D GIN 7A GIN 12C EXT 12J GIN	11E GIN 9G GIN 12C EXT 12B GIN	10J GIN 7A GIN 7C OUT 12B GIN						
6	12:35 / 13:25	8C GIN 10B P2 10D GIN	12J GIN 12B EXT 11D P2	12B EXT 12J GIN 10A EXT	12J GIN 12F EXT 9F P2	12F EXT 9F P2 7C OUT						
7	13:35 / 14:25	VOLEI FUTSAL BASK	GINAS GINAS	11J GIN VOLEI BAD	VOLEI GINAS	11J GIN BASK GINAS						
8	14:25 / 15:15	FUTSAL BASK	7B P2 8B GIN	9B EXT 8B GIN	11J P2 BAD	11J P2 GINAS						
9	15:30 / 16:20	7C GIN 10C P2 11J GIN	10A GIN 11C OUT 10B P2	10D EXT 9B GIN 11A P2	11J P2 11B GIN 10J P2	3F GIN 10J P2						
10	16:20 / 17:10	11J GIN 12B P2 10B GIN	10A GIN 11C OUT 10B P2	10B GIN 9B GIN 11A P2	11B GIN 10B GIN 10J P2	3F GIN 10J P2						
11	17:15 / 18:05	10J GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN	10B GIN 11J GIN						
OUT sem espaço												

Figura 2- Roulment da ESP

2.1.5. Documentos Orientadores

O currículo enunciado surge associado aos documentos oficiais (Marzano, 2005) promulgado pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Nesta escola, podemos averiguar que o currículo implementado (Marzano, 2005) é definido pelo Projeto Curricular de Educação Física (PCEF), no qual evidencia as práticas curriculares do Departamento de Educação Física (DEF). À semelhança dos PNEF, o modelo de planeamento utilizado é o planeamento por etapas, garantindo uma adequação pedagógica recorrendo a estratégias de ensino diferenciadas que facilitem a aprendizagem dos alunos. Deste modo, os professores deverão repartir o ano letivo em períodos mais curtos, subdividindo-os em 4 etapas. A primeira etapa consiste na avaliação inicial (prognóstico), a segunda etapa nas prioridades, a terceira no progresso e a quarta refere-se ao produto, no qual será descrita mais à frente relativamente à minha intervenção.

Tal como mencionado nos PNEF e no PCEF, os alunos são avaliados em 3 grandes áreas sendo estas fundamentais e particulares para alcançar o sucesso na disciplina de EF. Estas áreas dividem-se em:

- Área das Atividades Físicas – específico para cada uma das matérias do programa determinada por 3 níveis (I/E/A). A avaliação das atividades físicas é feita através de um protocolo de avaliação existente na escola.

- Área da Aptidão Física – classifica de acordo com os parâmetros definidos pela ZSAF (zona saudável de aptidão física) do programa FITescola como apto ou não apto. Onde se avalia o nível de cada indivíduo num determinado processo, associando os resultados aos fatores da saúde.

- Área dos Conhecimentos – conhecimentos relacionados com os objetivos gerais dos PNEF. Esta área também classifica os alunos como “revela” ou “não revela”.

Em todas as etapas da Lecionação são apresentadas a explicação sobre cada Área.

Assim, os alunos de 9.º ano foram avaliados em 6 matérias (2 matérias da Subárea de Jogos Desportivos Coletivos (JDC); 1 matéria da Subárea da Ginástica, 1 matéria da Subárea de Dança ou Atletismo e 2 Matérias de 2 das restantes Subáreas), podendo e devendo ser lecionadas mais matérias para além das avaliadas para aumentar o reportório de conhecimento das diferentes matérias de ensino. Relativamente à sua avaliação, esta encontra-se no capítulo “Avaliação”.

Apesar dos tópicos salientados, importa referir uma lacuna apresentada nas conferências curriculares. No PCEF foi possível identificar que existem três conferências curriculares agendadas ao longo do ano, sendo sugerido por Jacinto et al. (2001), que nelas sejam realizadas com o objetivo de tomar decisões sobre informações recolhidas da avaliação dos alunos. Porém, quando realizadas por vezes não eram traduzíveis nesse objetivo, mas sim para a resolução de problemas a nível logísticos ou problemas identificados na disciplina de EF.

O facto desta lacuna não ser colmata verificou-se que estava a ser desenvolvido o “efeito carrossel”, dado que os alunos estão desde o 5.º ano até ao 12.º ano a realizar as mesmas matérias, para cumprir os mesmos objetivos, existindo pouco ou nenhuma evolução nas aprendizagens. Segundo Bom (2017), o efeito carrossel não é nada mais do que a repetição dos mesmos níveis de desempenho e das mesmas matérias, em anos sucessivos. Este autor refere que para evitar este efeito, é necessário ter uma visão sobre o planeamento das aulas de EF em “Mola”, ou seja, uma visão em três dimensões, no qual é destacada a progressão. Através da “Mola” os alunos realizam um conjunto de matérias, e no ano seguinte fazem uma avaliação inicial e voltam a trabalhar as mesmas, para ver se existiu ou não progressão. Só assim é possível garantir uma progressão vertical, elevando as metas e os resultados atingidos (Jacinto et al. (2001)).

Face a isto, a minha sugestão seria que estas conferências curriculares deveriam ser realizadas no final de cada etapa, visto que esta escola trabalha o planeamento por etapas, por forma a identificar as dificuldades e o desempenho dos respetivos alunos.

2.1.6. Intervenção pessoal nas reuniões preparatórias

Antes do início do novo ano letivo, foi criado um plano de contingência no qual mencionava todos os procedimentos preventivos que deviam ser cumpridos pelo agrupamento. Desta forma, foi essencial existir um reajuste das orientações curriculares, tendo em vista as finalidades da EF, os objetivos e as aprendizagens essenciais, sem desprezar o seu ecletismo. Segundo Araújo (2017), se nós adaptamos o currículo na lógica do desenvolvimento curricular, certamente que a avaliação tem de ser adaptada. Dito isto, a avaliação das aprendizagens dos alunos, é determinada de acordo com o nosso objeto de avaliação.

Nesta lógica, as decisões tomadas ao nível do reajuste do Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) tiveram como princípios as normas da Direção Geral de Saúde (DGS) e da Direção Geral da Educação (DGE) estabelecidas para o ano letivo 2020-2021, assim como as conferências realizadas pela CNAPEF (Conselho Nacional de Associação de Profissionais de Educação Física e Desporto) através de professores especialistas nas diferentes matérias, privilegiando intensidade das aulas, o trabalho individual dos alunos e o distanciamento social.

Antes do início das reuniões preparatória do DEF, já tinha havido por parte dos estagiários e orientadora da escola, uma reunião no qual apresentámos algumas sugestões sobre como poderia ser abordada as matérias de JDC tendo em conta as recomendações da DGS e DGE, dado que o meu colega de estágio já ter vivenciado esta experiência no ano passado através da Unidade Curricular de Jogos Desportivos Coletivos. Num estudo realizado por Sá e Carreiro da Costa (2009) os estudantes consideram que a formação e os conhecimentos adquiridos pelo curso são um fator que contribui para as conceções da sua prática pedagógica.

Assim, numa das dessas reuniões foi destacada a nossa intervenção pela liderança do processo, assim como aprovação da nossa proposta, tendo sido inserida no PCEF. O nosso contributo veio a considerar-se uma mais-valia não só pela coesão entre os estagiários e o Departamento de EF através da partilha de conhecimento em encontrar novas soluções na intervenção pedagógica coletiva face à variabilidade de contexto como também enriquecer o reportório e bagagem de quem está a aprender e acaba de entrar numa escola, e não menos importante a relação entre estagiários-professores de EF. O trabalho coletivo produzido pelo GEF através dos compromissos inerentes, tende a ser a base de sucesso na aplicação do PNEF (Ferreira, 2017).

2.1.7. Protocolo de Avaliação do PCEF

A avaliação seja em qual for a etapa deve ter por base três parâmetros das **qualidades formais da avaliação**: a validade, fiabilidade e objetividade. A validade é referente à avaliação de uma aprendizagem que foi alvo no processo ensino-aprendizagem, ou seja, só é possível garantir a validade se existir uma avaliação de algo que foi aprendido (Comédias, 2012). A fiabilidade está relacionada com a objetividade e refere-se à capacidade de avaliação, onde o aluno demonstra as características do objeto a ser avaliado. Deste modo, deverá existir uma estabilidade e consistência nas tarefas avaliativas por parte do avaliador, o

que implica que haja repetição das mesmas provas, com os mesmos protocolos (Comédias, 2012). Assim, a avaliação dos alunos nas diferentes matérias era pelas situações definidas no Protocolo de Avaliação do PCEF, de maneira a que a avaliação fosse semelhante para todos os alunos, independentemente do professor que está a avaliar.

O **Protocolo de Avaliação do PCEF** serve para aferir o nível de cada aluno consoante os objetivos pretendidos para cada matéria. Para além de apresentar as situações de avaliação também contém os critérios de avaliação e os indicadores de observação para cada nível do programa (Introdução (I), Elementar (E) e Avançado (A)) de forma a facilitar a avaliação. Tal como afirma Carvalho (1994, p. 141) é fundamental “definirmos critérios e indicadores que, embora precisos e suficientemente discriminativos, fossem fáceis de observar e sintetizassem o grau de exigência dos diferentes níveis do programa (essencialmente o nível Introdução e Elementar).”

No ano letivo correspondente, esse protocolo teve de ser alterado nomeadamente nos JDC, privilegiando as situações de superioridade numérica. As duas figuras seguintes apresentam um exemplo concreto.

Basquetebol	
NÍVEIS E OBJECTIVOS	
COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR:	
Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras não só como jogador mas também como árbitro	
Nível I	Em situação de exercício: Passe (picado e de peito); Drible de progressão; Lançamento em apoio; Desmarcação. Em situação de jogo 3x3: Lança parado a curta distância; Passa a um companheiro que garanta linha de passe mais ofensiva; Dribla para abrir linha de passe; Desmarca-se oportunamente oferecendo linhas de passe ofensivas
Nível E	Em situação de exercício: Posição Básica Defensiva; Lançamento na passada; Ressalto; Drible de proteção; Passe com as duas mãos por cima da cabeça; Passe e corte; Passe de ombro; Aclaramento; Posição de tripla ameaça; Definição de pé eixo; Drible de progressão com mudança de direção pela frente; Enquadramento defensivo; Em situação de jogo 3x3: Lança na passada e em apoio de curta distância; Desmarca-se criando linhas de passe ofensivas, mantendo uma ocupação equilibrada do espaço; Participa no ressalto ofensivo e defensivo; Logo que perde a posse de bola assume uma atitude defensiva; Dificulta o drible, o passe e o lançamento; Aclara em corte para o cesto; Ao entrar em posse de bola enquadra-se ofensivamente numa atitude de tripla ameaça; Oferece linha de primeiro passe; Desmarca-se ocupando racionalmente o campo de jogo; Dificulta a abertura de linhas de passe
Nível A	Em situação de exercício: Lançamento em suspensão; Em situação de jogo 5x5: Oferece bloqueios diretos/indiretos aos companheiros; Recupera o enquadramento defensivo; Corta para o cesto para abrir linha de passe; Dribla em progressão preferencialmente pelo corredor central; Liberta-se do defensor utilizando fintas e drible para finalizar ou passar a bola; Passa, desmarcando-se de seguida e se não receber a bola repõe o equilíbrio ofensivo; Opta pela forma mais rápida de progressão passando rapidamente ou driblando rapidamente pelo corredor central; Desenquadra o seu adversário direto para finalizar, penetrar em drible ou passar; Explora situações de 3x2 e de 2x1; Ataca em 5 aberto; Dá um tempo de ajuda impedindo ou dificultando as ações ofensivas do adversário, recuperando de seguida a defesa do seu jogador, se o companheiro é ultrapassado pelo jogador da sua responsabilidade

Figura 3- Critérios de avaliação de Basquetebol antes da Covid-19

Nível I	Em situação de exercício: Passe (picado e de peito); Drible de progressão; Lançamento na passada ou em apoio; Desmarcação (Situações analíticas ex: percursos de drible com ou sem lançamento na passada; Jogos de Lançamentos; exercícios de superioridade numérica sem drible em vagas); Em situação de jogo condicionado 3x1: Cada aluno ocupa um corredor (não podendo existir mais que 2 alunos por corredor); Não existindo drible passa, desmarca-se e garante linha de passe; Lança passada ou parado em situação de curta distância (não podendo sair do seu corredor); Crítérios: Lançamentos na passada isolado; trabalho de receção/enquadrar; passa ou lança sem pressão; sabe as regras; reconhece-se como defesa sombra entre o atacante e o cesto. Indicadores: Progressão no campo; Lançamentos na passada não protagonizados (sem o defesa enquadrado).
Nível E	Em situação de exercício: Posição Básica Defensiva; Lançamento na passada; Ressalto Defensivo; Passe com as duas mãos por cima da cabeça; Passe e corte; Passe de ombro; Aclaramento; Posição de tripla ameaça; Definição de pé eixo; Drible de progressão com mudança de direção pela frente; Enquadramento defensivo; (Situações analíticas) Em situação de jogo condicionado 3x2 ou 3x3: Lança na passada e em apoio de curta distância; Desmarca-se criando linhas de passe ofensivas; Participa no ressalto defensivo; Passe e corte em direção ao cesto e Aclara para o lado contrário (só será possível depois de os alunos adquirirem o passe e corte para não existirem mais que 2 alunos por "corredor"); Ao entrar em posse de bola enquadra-se ofensivamente numa atitude de tripla ameaça; Oferece linha de primeiro passe; Crítérios: Saber as regras; Trabalho de receção e posição de tripla ameaça; Ressalto Defensivo; Passe e corte em direção ao cesto. Indicadores: Circulação de bola pelo corredor central (se existir drible); Movimentos ofensivos em direção ao cesto; Posição de tripla ameaça após receção; Defesa sombra (com distanciamento); Ocupação dos espaços mantendo a distância e o nº de alunos por "corredor".

Figura 4- Critérios de avaliação de Basquetebol durante a Covid-19

2.2. Caracterização da Turma

A turma do 9.º E era composta por 28 alunos, dos quais 21 eram rapazes e 7 eram raparigas. Tanto os professores como os respetivos alunos, identificavam a turma como unida e predisposta a ajudar os outros. Com a finalidade de recolher uma informação detalhada sobre cada aluno da turma, recorri a dois processos: questionários e entrevista ao professor de EF do ano anterior. O primeiro teve por base algumas sugestões apresentadas pela Direção Geral do Ensino Básico (1993), analisando os interesses e motivações dos alunos na disciplina de EF, através da sua perceção nas matérias que tinham mais dificuldade e facilidade, realizando um questionário.

Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA DA 9^ªE

Nome: _____ Ano: _____ Nº: _____

Nome que mais gosta de ser tratado: _____

Nota Final de EF (Classificação): _____

1) Pratica algum desporto?

SIM ☐ QUAL: _____ ONDE (Ex: Clube, Desporto Escolar): _____

NÃO ☐

2) Tem algum problema de saúde que impeça ou dificulte a prática das aulas de EF?

3) Na tua opinião, qual a importância da disciplina de EF?

Educação Física (2020/2021)

1

Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA DA 9^ªE

4) Das tuas experiências em EF, quais são as matérias que sentes mais dificuldade? (Assinâ-la com uma cruz)

JDC								Ginástica		Atletismo								Raquetes		Judo /Luta	Patinagem	Orientação	Dança	
Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Corfebol	Basebol	Raguebi	Solo	Aparelhos	Acrobática	Corrida de velocidade (40m)	Corrida de estafetas	Corrida de barreiras	Salto em comprimento	Salto em altura	Lançamento do Peso	Badminton	Ténis de Mesa				Tradicionais	Sociais		

5) Das tuas experiências em EF, quais são as matérias que sentes mais facilidade? (Assinâ-la com uma cruz)

JDC								Ginástica		Atletismo								Raquetes		Judo /Luta	Patinagem	Orientação	Dança	
Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Corfebol	Basebol	Raguebi	Solo	Aparelhos	Acrobática	Corrida de velocidade (40m)	Corrida de estafetas	Corrida de barreiras	Salto em comprimento	Salto em altura	Lançamento do Peso	Badminton	Ténis de Mesa				Tradicionais	Sociais		

Educação Física (2020/2021)

2

Figura 5- Questionário realizado à turma do 9.ºE

Conclui que no panorama geral da turma, esta tinha por hábito realizar pelo menos uma modalidade desportiva para além das aulas de EF (19 alunos), sendo que apenas 1/3 dos alunos da turma não realiza qualquer atividade física para além das aulas de EF.

Relativamente à classificação EF no ano anterior, era de destacar que 5 alunos terminaram o 8.º ano com nível 5 e os restantes elementos da turma obtiveram notas entre o nível 3 e o nível 4. No entanto, importa referenciar que através da análise do “Relatório Curricular da Turma” do ano anterior, dois alunos terminaram o 1.º Período com negativa, sendo indicado pela professora de EF do ano passado que estes alunos não apresentavam os requisitos mínimos para ter nível 3.

No período antecedente à lecionação na minha turma, considerei que uma boa estratégia para conhecer a turma era entrevistar a professora de Educação Física do ano anterior, uma vez que a turma se encontrava na continuidade do ciclo de escolaridade. De acordo com Heacox (2006) o professor deve pensar no ensino diferenciado como um processo cumulativo, procurando aproveitar no ano seguinte, algo que deu resultado no ano anterior. Desta forma, a entrevista foi fundamental para planear e organizar grupos de trabalho e cumulativamente comparar as informações do ano anterior com as adquiridas ao longo do ano.

A compilação dos dois instrumentos permitiu-me organizar os grupos da 1.ª Etapa da Lecionação, conforme os objetivos do currículo e as suas necessidades de aprendizagem. Segundo Heacox (2006) uma tarefa-chave para implementar o ensino diferenciado, é organizar os alunos nas tarefas de aprendizagem mais apropriadas aos mesmos.

No final da etapa da avaliação inicial, consegui definir os “alunos cooperantes” da turma. O que é um aluno cooperante? É um aluno que possui características pessoais para ajudar outro colega com dificuldades e que simultaneamente apresentam melhores desempenhos motores. Tal como indicado nas Aprendizagens Essenciais (2018, p.5), uma das competências do aluno é “utilizar conhecimento, para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados”. Desta maneira, estes alunos foram a minha base de trabalho na construção dos grupos nas diferentes etapas.

Alunos Cooperantes					
Voleibol	Basquetebol	Ginástica	Dança	Futebol	Badminton
AM; GP; MM; PB; PP; RJ; RT	GC; DS; PB; PP; RJ; RT	MM; MF; TS; RJ PP	GC; PB; MF; MM PP	AA; RCo; LP; RT RJ; AP; GP	GP; RCo; LP; PB RJ; MM

Quadro 18- Alunos Cooperantes

Para além destes alunos, também averigui quais os alunos que apresentam muitas dificuldades nas diferentes matérias não cumprindo nível I na sua grande maioria.

Alunos com mais dificuldades
FC

Quadro 19- Aluno com mais dificuldade

2.3. 1.ª Etapa

A etapa de avaliação inicial é descrita por Ferreira (2017) através de três verbos: diagnosticar, prognosticar e projetar. O mesmo explica Carvalho (1994) que os objetivos gerais do processo de avaliação inicial são diagnosticar as principais dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens adquiridas até então, prognosticar o seu desenvolvimento, e projetar quais serão as aprendizagens que conseguirá vir adquirir com ajuda dos professores e colegas da turma.

Período	1.º Período							
Etapa	1ª Etapa - Avaliação Inicial							
Espaço	Exterior		Gin + P1		P2		Exterior	
Aulas	22 set. - 24 set.	29 set. - 1 out.	6 out. - 8 out.	13 out. - 15 out.	20 out. - 22 out.	27 out. - 29 out.	3 nov. - 5 nov.	10 nov. - 12 nov.
UD	1	2	3	4	5	6	7	8
Matérias								
JDC								
Andebol					X		X	X
Basquetebol		X	X	X	X	X	X	X
Voleibol		X	X	X	X		X	
Futebol		X			X		X	
Danças								
Sociais				X		X	X	X
Ginástica								
Solo			X	X				X
Atletismo								
Velocidade	X	X						
Outras								
Badminton				X		X		X
Aperição Física								
Neuromuscular	X	X	X	X	X	X	X	X
Área dos Conhecimentos	X	X	X	X	X			

Figura 6- Planeamento da 1.ª Etapa

Assim, esta etapa iniciou no dia 22 de setembro e terminou no dia 12 de novembro, o respetivo planeamento é apresentado na imagem seguinte.

Inicialmente estava previsto acabar uma semana antes, contudo existiu uma mudança de planos por vários fatores: primeiro, porque os alunos tiveram um período de 6 meses sem aulas de EF e desta forma, as aulas iniciais foram realizadas principalmente para criar rotinas com a turma, mas também para recuperar algumas aprendizagens que ficaram para trás. Em segundo lugar, este ano, devido à Covid-19, teve de existir uma constante desinfeção do material, sempre que existiam transições, o que fez com que os alunos não tivessem tanto tempo de prática, pois estas dinâmicas ainda não estavam incutidas. E finalmente, porque foi a primeira vez que avalei os alunos em diversas matérias, não tendo sido uma tarefa fácil no início do ano, devido à inexperiência.

Aquando do início das aulas de EF foram indicadas as normas de funcionamento de disciplina definidas com base nas orientações da DGS e DGE. Foi solicitado que cada aluno tivesse consigo em todas as aulas um “Kit de Proteção Individual”, com todos os recursos higiénicos essenciais para garantir a sua segurança em aula. Para além das dinâmicas em aulas terem sido reajustadas também existiram dois princípios chaves fundamentais para o decorrer das aulas: a intensidade do esforço e o trabalho individual e respetivo distanciamento social.

A intensidade do esforço em aula é uma componente imprescindível das aulas de Educação Física, pois está inerente à realização dos objetivos da EF (Direção Geral do Ensino Básico, 1993). Contudo devido ao período pandémico esta teve de ser doseada por um lado, porque os alunos utilizavam máscara durante atividade física e por outro, o DEF decidiu que os balneários só seriam utilizados para ir à casa de banho (situações excecionais), não sendo permitido o uso dos chuveiros. O que vai ao encontro da conferência realizada pelo Professor João Comédias sobre “Covid 19- Ciclo de Conversas sobre EF e Desporto”, nos “Jogos Desportivos Coletivos- Que propostas?” no qual sugeriu que a intensidade do esforço numa fase inicial deve ser ligeira visto que os alunos podem utilizar máscara.

Depois de assistir à conferência via Zoom do Professor Mário Guimarães e do Professor Bruno Oliveira, no dia 17 de setembro, sobre “Propostas de Trabalho em Ginástica em tempos de Covid-19”, eu juntamente com o meu colega de estágio e orientadora da escola decidimos que num primeiro momento as aulas de EF iriam incidir em exercícios de cariz individual e/ou com pouca partilha de material entre os seus pares, para que os alunos comesçassem a introduzir algumas regras impostas pela DGS e a ganhar rotinas, demonstrando que a Educação Física “estava diferente”. Assim, à medida que foram introduzidos os jogos reduzidos e condicionados eles já estavam mais atentos às regras de distanciamento social e não havia uma interação tão direta.

2.3.1. Área das Atividades Físicas

Formação de grupos

Tal como mencionado, no capítulo da caracterização da turma, embora fosse precoce a formação de grupos, a sua constituição resultou dos dados obtidos pelos dois instrumentos de trabalho. Assim, ao formar os grupos heterogéneos, também tive em atenção não colocar alunos que não estabelecessem uma boa relação amigável ou que costumavam apresentar comportamentos de desvio em aula, pois seria um fator que à partida não contribuiria para

uma boa aula de EF. Também procurei não colocar as raparigas todas no mesmo grupo. Considerei que esta estratégia me possibilitou de ter uma visão sobre as características individuais dos alunos e o modo como se refletiam nas dinâmicas de grupos, dado que existiam grupos que estavam mais predispostos para a prática e outros nem tanto, desta forma, foi necessário, durante a etapa realizar pequenos ajustes dentro dos grupos quando tinha dúvidas sobre a performance de um aluno.

Organização da aula

Um dos fatores essenciais para maximizar o tempo útil, estava relacionado com a gestão do tempo de aula, assim procurei definir várias estratégias, no qual considerei como úteis não só para esta etapa como para as seguintes para rentabilizar o tempo de prática. A primeira estava associada ao tempo horário da disciplina. De acordo com Ferreira (2017) a distribuição das matérias em aula e a quantidade de exercícios deverá ser repartida no tempo de aula consoante as funções de ensino. Desta maneira, procurei definir uma estrutura de aula idêntica, contudo a rotação dos alunos pelas aulas de 50 minutos e de 100 minutos não era igual. Nas aulas de 50 minutos nem todos os alunos passaram por todas as estações na mesma aula, no mínimo passavam por duas, e na aula seguinte iniciam na estação que não tinham realizado na aula anterior. No caso das aulas de 100 minutos os alunos passavam por todas as estações definidas, exceto nos casos em que algum grupo necessitasse de mais tempo na tarefa nessa mesma estação. Através destas dinâmicas e rotinas de aulas tive a preocupação de diferenciar o ensino usando o tempo de maneira flexível, adequando e correspondendo à satisfação e necessidades de aprendizagem dos alunos (Heacox, 2006).

Uma outra estratégia eram as demonstrações utilizadas na fase fundamental e de retorno à calma de modo a salientar os objetivos principais da aula. Para Carreiro da Costa (1996) proporcionar aos alunos instruções de forma clara necessita por vezes de serem realizadas demonstrações frequentes. Nesta etapa a utilização de alunos foi fulcral para exemplificar de tarefas no qual não era tão habilidosa, nomeadamente nos JDC, o que vai ao encontro de Onofre (1995), as demonstrações são um excelente meio para o professor que não seja ágil, possibilitando simultaneamente os alunos terem um momento de afirmação pessoal.

Finalmente, os momentos de transição eram essencialmente para trabalhar a aptidão física e desinfetar o material de cada uma das estações, considero que esta estratégia foi uma boa opção pois permitiu existir uma maximização do tempo de aula. Mais à frente será explicada como foi desenvolvida.

Esta etapa de avaliação inicial teve maior ênfase na realização de situações de avaliação do nível Introdução e só posteriormente consoante o nível de desenvolvimento de cada aluno é que aumentava a dificuldade dos exercícios de acordo com os objetivos atingidos no nível seguinte. A avaliação é utilizada como um suporte das decisões curriculares do professor, revelando os objetivos de ensino que foram atingidos até ao momento e também as dificuldades no processo ensino-aprendizagem (Araújo, 2017), assim, a avaliação desta etapa foi utilizada com esse propósito.

Como meio facilitador sobre avaliação das diferentes matérias de ensino, foram utilizadas grelhas de observação através de uma simbologia como “certo”; “errado” ou “+/-”, acrescentando as observações que fossem necessárias. Considerava “certo” quando os alunos conseguiam realizar com êxito o critério de avaliação definido, “+/-” se os alunos conseguissem realizar algumas vezes os critérios de avaliação pretendido e “errado” se nunca conseguissem realizar. Segundo Carvalho (1994), os registos das observações devem ser feitos numa linguagem traduzível para todos, podendo ser adaptados a cada professor, consoante o aluno executa com sucesso ou não a tarefa que é proposta. O quadro com o nível prognóstico de cada aluno, encontra-se abaixo.

	Voleibol	Basquetebol	Futebol	Badminton	Ginástica Solo	Dança
AL	I	I	E	E	I	E
AA	I	I	E	E	I	E
AP	I	I	E	E	I	I
AM	E	E	I	I	E	E
AD	E	I	I	I	I	E
BP	I	I	I	E	I	E
DS	I	E	I	E	I	E
FC	I	I	I	E	I	E
GP	E	E	E	E	E	E
GF	I	I	E	E	I	E
GC	I	E	I	E	I	E
IC	I	I	I	E	I	E
JG	I	I	E	E	I	E
LP	E	E	E	E	I	E
MM	E	E	E	E	E	E
MF	I	I	I	E	E	E
MS	I	I	E	E	I	E
PB	E	E	E	E	E	E
PP	E	E	E	E	E	E
RCa	I	I	I	I	I	I
RJ	E	E	E	E	A	E

RCl	I	I	I	I	I	I
RC	I	I	E	E	I	E
RG	I	I	E	E	I	E
RT	E	E	E	E	I	E
RP	I	I	E	E	I	E
SR	I	I	I	E	E	E
TS	I	I	I	E	E	E

Quadro 20- Níveis prognósticos na Área das Atividades Físicas

No que concerne à concretização de cada uma das matérias, procurei ter em conta aquilo que era desejável, dentro do que era possível, ou seja, primeiro selecionei as matérias que eram desejáveis avaliar nesta primeira etapa e posteriormente enquadradas dentro dos espaços de aula. Assim, após analisar os recursos espaciais da escola, atribuindo maior ênfase às matérias de Ginástica e de Raquetes, quando lecionava as aulas dentro dos dois espaços interiores (“P1+ Ginásio” e “P2”), pois podia utilizar os colchões e as raquetes. Nos JDC, avalei preferencialmente no espaço exterior a matéria de Futebol, sendo que no Voleibol e Basquetebol foram distribuídas de forma versátil em todos os espaços.

Relativamente à **Subárea dos JDC** estes foram efetuados através de exercícios/jogos condicionados em pequenos grupos de alunos (2 no mínimo e 6 no máximo). Numa primeira fase criei situações sem oposição, realizando alguns exercícios mais analíticos e com o decorrer das aulas fui introduzindo situações de oposição existindo sempre a superioridade numérica expressiva nos exercícios (exemplo: 3x1 em meio-campo). As formas de organização de aula foram realizadas principalmente em vagas, concurso e exercício, sendo que sempre que exista oposição, o defesa atuava como defesa sombra podendo intercetar na bola, mas nunca desarmar “diretamente” pois isso implicava que as regras de distanciamento não fossem cumpridas. Optei por avaliar JDC desta forma pois para além de ser indicado pela DGS e DGE (2020, p.6) “privilegiar a leção de situações de aprendizagem individual, bem como a utilização de jogos reduzidos e condicionados”, também era um contexto onde o atacante tem mais oportunidades de sucesso. Este último motivo não pode ser justificado apenas com certeza que o aluno consegue executar a ação numa situação de jogo, mas devido à pandemia o DEF decidiu fazer assim a avaliação inicial.

Na matéria de **Basquetebol**, esta começou a ser trabalhada através de gestos técnicos como o drible de progressão e o lançamento da passada. A escolha destes gestos, principalmente o lançamento da passada, deve-se ao facto de ser um dos critérios que na os alunos têm de saber realizar para cumprir o Nível Introdução, nesta matéria e muitas vezes não é visível.

Para avaliar os alunos nesta matéria, foram realizadas situações de superioridade numérica expressiva de 3x1, em vagas, no qual cada aluno ocupava os três corredores (dois alunos nos corredores laterais e um aluno no corredor central). Os alunos que defendiam atuavam como defesa sombra, acompanhando sempre o jogador com bola, e só podendo intervir entre os passes dos atacantes. Todos os alunos rodavam uma posição para o lado direito, passando todos por atacantes e defesas. No dia em que fiz avaliação nesta matéria, foram poucos os alunos que realizaram o lançamento na passada, desta forma 15 alunos cumpriram Parte do Nível Introdução por dificuldade na execução deste gesto em contexto de jogo.

Relativamente à matéria de **Futebol**, ao contrário do esperado na matéria de Voleibol, a maior parte da turma conseguiu cumprir o nível I com sucesso (16 alunos). O Futebol foi avaliado da mesma maneira como no Basquetebol, situações de superioridade numérica expressiva de 3x1+GR, em vagas, em espaço amplo. Nesta situação de superioridade numérica, três alunos “Não Cumpriram o Nível de Introdução (NI)” de Futebol e 9 alunos cumpriram “Parte do Nível Introdução (PI)”. O principal problema encontrado no futebol foi o facto de os alunos por vezes não se desmarcarem em campo e atrapalharem-se quando recebiam a bola de um colega de equipa. Durante avaliação fornecia FB quando os alunos apresentavam principalmente dificuldades nestes critérios, fosse durante a jogada ou no final da mesma. É de salientar que a matéria de Futebol foi das últimas matérias a ser avaliada, pois esta apresentava melhores condições de realização no espaço “Exterior”, e no dia em que seria avaliada as condições atmosféricas não proporcionaram a sua prática, o que atrasou a avaliação.

No que respeita à matéria de **Voleibol**, avaliada através de uma situação de 2+2 em pares heterógenos. Esta foi a matéria que considerei mais fácil avaliar, dado a minha experiência possivelmente e também porque existiram alunos que se destacavam em relação aos outros, sendo visível ou não o cumprimento dos objetivos.

Nesta matéria os alunos foram avaliados tendo em conta dois indicadores de observação, sendo o principal problema encontrado foi a não colocação no ponto de queda da bola e a maioria dos toques não ser realizada em toque de dedos, mas sim em manchete. Deste modo, durante a avaliação eu intervinha perante os grupos dando FB aos alunos, para colocarem a bola alta aos colegas para estes terem tempo de se posicionar no ponto de queda da bola corretamente. Alertei também que o primeiro toque deveria ser realizado em passe, tal

como tínhamos andado a treinar nas aulas anteriores na situação de 1+1. Desta forma, existem 18 alunos que “Não cumprem o nível I” e 10 que cumprem I.

De maneira global, a turma apresentava bastantes dificuldades na matéria de voleibol, sendo um elemento-chave a ser trabalhado na segunda etapa. Tal como indica Carvalho (1994) de acordo com as situações realizadas em contexto de aula, quando os alunos não realizam com êxito as tarefas, dão-nos uma indicação de forma clara que só devem trabalhar os objetivos no nível Introdução da matéria em causa.

Em relação à matéria de **Andebol**, visto que só foram lecionadas duas ou três aulas no ano passado (informação fornecida pela professora de EF do ano passado) considerei realizar alguns exercícios, para que os alunos se familiarizarem com a matéria, nomeadamente situações de jogo 2x0 e 3x0 em meio-campo com o intuito de compreender quais os conteúdos programáticos que os alunos já tinham adquirido em relação a esta matéria. Assim, não fiz uma avaliação tão rigorosa nesta matéria, contudo as principais dificuldades dos alunos era passar a bola executando a armação do braço, sendo esta transversal na finalização.

No caso da **Subárea da Ginástica**, foi apenas avaliada a matéria de Ginástica de Solo, sendo que as primeiras aulas foram centradas no trabalho individual dos alunos nos respetivos colchões executando os diferentes elementos através de meios auxiliares (folhas com os elementos gímnicos do Nível Introdução e alguns elementos do Nível Elementar), sendo posteriormente realizados em sequência as habilidades gímnicas com fluidez de movimentos. A escolha para os alunos trabalharem primeiro individualmente serviu para os alunos lembrarem como se realizavam os elementos antes de os colocarem em sequência.

Nesta matéria para além da minha avaliação também fiz uma avaliação entre pares através do “Estilo Ensino Recíproco” aplicado por Mosston e Ashworth (2008), no qual apresentei uma ficha com todos os elementos gímnicos da sequência que os alunos precisam de fazer para cumprir o Nível Introdução assim como os dos níveis seguintes. Com este estilo de ensino um aluno executava uma dada tarefa e o outro aluno observava e fornecia FB ao seu parceiro, tendo em conta os critérios delineados por mim. Após a realização do trabalho entre dois alunos, procurava proporcionar um novo trabalho a pares entre outros colegas do mesmo grupo. A partilha de conteúdos entre os pares potenciava um maior envolvimento na tarefa, mediação e desenvolvimento de competências (Vasconcelos & Almeida, 2012). Foi possível constatar um grande empenhamento dos alunos, bem como superação individual para tentar fazer melhor cada vez que era avaliado. Ao comparar a minha avaliação com a dos alunos,

foram verificadas algumas semelhanças. Nesta matéria existiram 17 alunos que cumpriram PI, 4 alunos que não cumpriram I, 8 alunos cumpriram I e 1 aluno cumpriu E. Estes dados foram preocupantes, uma vez que esta matéria era fulcral para o sucesso dos alunos na disciplina de EF.

O DEF decidiu que as matérias de Ginástica Acrobática e Aparelhos não seriam dadas no presente ano letivo devido à pandemia.

Em relação à **Subárea de Atletismo**, não avaliei na primeira etapa as diferentes matérias (saltos, corridas e lançamentos) pois com base na entrevista realizada à professora de EF do ano anterior as matérias “lançamentos” não foram lecionados, tendo atribuído maior importância aos saltos e corridas. Por outro lado, as capacidades motoras, como a resistência e velocidade não foram trabalhadas nesta etapa pelas razões justificadas relativamente à intensidade do esforço. Para além disso, as matérias de atletismo apresentam melhores condições de prática quando realizadas no espaço exterior, contudo no início do ano este não apresentava as condições ideais devido à falta de manutenção do espaço durante o período de confinamento.

Nas primeiras aulas apesar de não ter avaliado as matérias de atletismo, decidi realizar alguns exercícios analíticos como técnica de corrida, partida de pé e velocidade de reação pois eram fatores essenciais para uma das disciplinas do Atletismo, as corridas. Pude concluir que através destas aulas iniciais, os alunos apresentaram algumas dificuldades na técnica de corrida e partida de pé, desta forma aproveitava a fase inicial do aquecimento para aperfeiçoar e consolidar a técnica individual.

Na **Subárea das Raquetes**, a matéria que foi avaliada foi Badminton. Foi solicitado aos alunos que realizassem serviço comprido, colocação no ponto de queda do volante e execução dos batimentos clear, lob, numa situação de 1+1.

No momento da instrução expliquei aos alunos como se realizava os três batimentos e que os mesmos deveriam ser realizados para a linha final do campo, visto que são batimentos longos. Durante a sua execução os alunos não realizavam os batimentos conforme eu tinha indicado e com as componentes críticas mencionadas, contudo foi necessário existir um feedback constante sobre a colocação do volante em campo, e deste modo já se verificava algum sucesso na tarefa. Nesta etapa apenas avaliei na situação de 1+1 como forma de

consolidar melhor estas técnicas visto que nem sempre os alunos as executavam corretamente. Apenas 4 alunos não conseguiram cumprir o Nível Introdução.

Em relação à Subárea das Danças, foi avaliada a “**Rumba Quadrada**” (passe base e o passo progressivo) em line-dance, nomeadamente no final da fase fundamental da aula. A escolha desta matéria foi selecionada pelo facto da professora de EF do ano passado, ter ensinado esta dança e de maneira a compreender qual o conhecimento dos alunos sobre esta dança decidi dar continuidade à mesma. Dado que a turma apresenta apenas 7 raparigas, tive de definir 7 rapazes aleatoriamente para fazerem de mulher, para que todos os alunos tivessem um par apesar da dança se realizar em line-dance. Na sua grande maioria, sejam homens ou mulheres, os alunos conseguiram realizar com êxito ambos os passos, e dado que a diferença entre os dois era a sua realização em espelho, não foram necessários fazer reajustes nos pares. Apenas dois alunos apresentam mais dificuldade no passo progressivo, atrapalhando-se na duração dos tempos com o ritmo.

Perante o balanço realizado nesta área, na segunda etapa as matérias abordadas foram o Voleibol e o Basquetebol, dentro da Subárea dos JDC e a Ginástica de Solo, dentro da Subárea da Ginástica, uma vez que os resultados ficaram aquém dos esperados.

2.3.2. Área da Aptidão Física

Tal como mencionado anteriormente, a aptidão física antes da sua avaliação foi realizada para elevar a manutenção das capacidades físicas através de um circuito de exercícios tendo por base uma música de “tabata”. Este método facilitou a minha intervenção, por um lado pela gestão do tempo em cada exercício, uma vez que a música contabilizava o seu tempo e por outro lado, possibilitava de ter um controlo visual de toda a turma, permitindo detetar as falhas e dar FB.

Também esta área é fundamental para o sucesso dos alunos na disciplina de EF, sendo avaliada pelos testes do Fitescola. Os resultados inerentes aos mesmos, apresentam duas vertentes: primeiro, que o professor tome conhecimento sobre o grau de competência dos alunos nas diferentes capacidades motoras planeando e ajustando consoante as suas necessidades. A segunda vertente ajuda os alunos a utilizarem a informação recolhida para monitorizar a sua performance.

Deste modo, para que a segunda vertente fosse cumprida com êxito, era necessário transmitir aos alunos a informação correta sobre a importância dos testes. De acordo com um

estudo realizado por Graser, Sampson, Pennington e Prusak (2011), as crianças gostam da aplicação dos testes sob a forma de uma autoavaliação das suas capacidades físicas, sendo importantes para a sua perceção e a motivação, caso contrário poderá levar aos efeitos contrários da sua utilização (Ernst, Corbin, Beighle & Pangrazi, 2006). Aquando da realização dos testes, procurei ter o cuidado de ir ao encontro dos estudos realizados por diversos autores, facultando aos alunos o verdadeiro significado dos resultados dos testes, para que estes adquirissem o conhecimento ideal e futuramente tenham capacidade de programar o seu próprio treino para estarem dentro da zona saudável.

Assim, a aplicação dos testes foi realizada no final da 1.^a Etapa (última semana de outubro), tal como planeado. Deste modo, foram aplicados todos os testes exceto o da aptidão aeróbia que foi avaliado na segunda etapa, devido à intensidade das aulas ser reduzida. A imagem seguinte apresenta os resultados dos testes.

Tabela 1- Resultados obtidos pelos alunos do 9.ºE nos testes do Fitescola

Os alunos foram divididos em dois grupos nos testes dos abdominais e flexões de braços, onde o primeiro grupo executava e o segundo grupo contabilizava o número de repetições. A divisão dos grupos não foi feita de forma aleatória, mas sim consoante os alunos que a meu ver poderiam estar aptos para cumprir o os valores tabelados da ZSAF ou até alcançar o Perfil Atlético e os alunos que apresentavam mais dificuldades. Esta opção foi tomada para ganhar tempo na realização do teste e não existissem tanto tempo de espera entre os grupos. Depois da realização dos testes, verifiquei que três casos (AL, AA, RP), os alunos deveriam ter ficado em grupos diferentes, dado a rapidez ou demora na execução dos testes. Os restantes testes foram aplicados numa estação, transmitindo os resultados obtidos por cada aluno no final da sua avaliação.

Seguidamente, irei explicar quais os resultados de cada um dos testes de aptidão física.

O **teste dos abdominais**, pretende avaliar a força de resistência da zona abdominal. Toda a turma conseguiu cumprir o teste dos abdominais encontrando-se dentro da Zona Saudável. Sete alunos conseguiram alcançar o Perfil Atlético e dois rapazes e uma rapariga estavam no limite entre a ZSAF.

O **teste das extensões de braços**, avalia a força de resistência dos Membros Superiores. Neste teste os resultados já não foram tão positivos como no teste anterior pois existem 14 alunos, 10 rapazes e 2 raparigas que se encontravam Fora da Zona Saudável e 1 alunos que se encontrava no limite da Zona Saudável.

O **teste da flexibilidade de ombros** avalia a flexibilidade dos Membros Superiores. Neste teste, os valores também foram bastante positivos, na sua grande maioria os alunos estão aptos no teste, com exceção de 8 alunos. A maior dificuldade dos alunos é alcançar a ponta dos dedos do ombro esquerdo, sendo que apenas dois alunos não conseguem alcançar as pontas dos dedos atrás das costas com o braço direito.

O **teste do “Senta e Alcança”**, avalia a flexibilidade dos Membros Inferiores. Após análise dos testes, foi possível averiguar que 12 alunos não realizaram o teste com sucesso. Na grande maioria, os alunos não conseguiram alcançar o valor mínimo nas duas pernas, contudo os resultados não são muitos discrepantes do valor tabelado, à exceção de um aluno que se encontra muito longe do valor de referência.

O **teste da Impulsão Vertical**, tem como principal objetivo avaliar a força explosiva dos MI, alcançando a máxima distância num salto vertical a pé juntos. Neste teste, a turma de forma geral apresentou resultados muito positivos, contudo apenas dois alunos não se encontram “Dentro da Zona Saudável”, e 10 alunos conseguiram alcançar o “Perfil Atlético”.

O **teste de Impulsão Horizontal**, tem como principal objetivo avaliar a força explosiva dos MI, atingindo a máxima distância num salto em comprimento a pés juntos. Através da análise dos resultados deste teste, a turma de forma geral apresentou valores muito positivos, à exceção de dois alunos que se encontram “Fora da Zona Saudável” e com alguma discrepância dos valores tabelados. De restos, a turma encontra-se toda na “Dentro da Zona Saudável” e apenas três alunos apresentam o “Perfil Atlético”.

Relativamente à avaliação do **Índice de Massa Corporal (IMC)**, este foi articulado com um dos temas abordados na área dos conhecimentos. Desta forma, foi solicitado a cada aluno que preenchesse um “Google Forms” com o seu peso e altura e posteriormente fizesse o

respetivo cálculo do IMC. Foi possível constatar que dos 28 alunos existem 4 alunos que estão acima do valor tabelado para a sua idade.

Para a segunda etapa pretendia realizar o teste do Vaivém, uma vez que foi o único que não foi avaliado devido às razões mencionadas anteriormente. A importância deste teste para avaliação recai sobre dois aspetos, primeiro porque segundo o PCEF (2020), os alunos do 9.º ano ao 12.º ano, para estarem aptos nesta área tinham de apresentar sucesso em três testes, eram eles: no teste de aptidão aeróbia, força abdominal e um outro. E segundo porque a aptidão aeróbia está relacionada com a saúde, no qual está comprovado por Sardinha, Marques, Palmeira e Minderico (2014) que o desenvolvimento da aptidão aeróbia é fundamental, não só para saúde como também no desempenho escolar entre as crianças e adolescentes que se encontram no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário.

Em suma, caso existam alunos que não consigam alcançar a “Zona Saudável da Aptidão Física”, esta será a minha principal prioridade na etapa seguinte. Se o valor mínimo for alcançado, será mantida esta atividade em todas as aulas, uma vez que está associada a fatores da saúde.

2.3.3. Área dos Conhecimentos

A área dos conhecimentos nesta etapa foi concebida através de uma ligação direta com aptidão física. Considera-se que o Desenvolvimento das Capacidades Motoras é uma das temáticas que tem de ser adquirida pelos alunos na área dos conhecimentos no 9.º Ano, e deste modo procurei aplicá-la através de uma sugestão apresentada por Jacinto et al., (2001) onde a manutenção da aptidão física deve ser integrada nas aulas de EF, evitando aulas teóricas para trabalhar objetivos específicos para a prática.

Assim, durante as aulas, no circuito realizado com as diferentes capacidades motoras, questionava aos alunos que capacidades motoras estavam presentes em cada exercício, assim como o seu objetivo. Numa fase inicial compreendi que nem todos os alunos tinham conhecimento sobre as capacidades motoras existentes, contudo tinham facilidade em identificá-las nos exercícios.

Ainda nesta etapa, devido às condições atmosféricas não serem propícias para a realização de uma das minhas aulas no espaço “Exterior”, procurei abordar na sala de aula, como se iria proceder à avaliação desta área ao longo do ano letivo. Expus à turma, tal como na primeira aula de apresentação, que a área dos conhecimentos podia ser avaliada de duas

XXX

maneiras: através de um teste escrito ou através de um trabalho de grupo. No qual eu decidi que a turma seria avaliada através de um trabalho de grupo. Para isso apresentei os temas, e expliquei a operacionalização do trabalho e respetiva entrega e apresentação à turma.

Para a segunda etapa, pretendia que cada um dos grupos aprofundasse os diferentes temas definidos.

2.4. 2.ª Etapa

Com as orientações estratégicas definidas DEF, cada professor deverá orientar e organizar o processo ensino-aprendizagem do ano letivo desenhando, em traços gerais, um plano anual da sua turma. Segundo Carvalho (1994) e Araújo (2017) o plano anual de turma é feito com base numa avaliação inicial/prognóstico onde cada aluno da turma é avaliado em três áreas de ensino: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. A partir desses resultados vamos organizar as etapas seguintes, operacionalizando de forma adequada às necessidades da turma.

A 2.ª Etapa (Prioridades) tinha como principal objetivo, criar situações de aprendizagem para que os alunos recuperarem aprendizagens que ficaram para trás. Assim, seria necessário selecionar os objetivos a ensinar primeiro, de maneira a que os alunos atingissem o sucesso mais facilmente.

Iniciou-se no dia 17 de novembro e terminou no dia 21 de janeiro. Desta maneira, foram construídas duas Unidades Didáticas (UD), no qual foram estabelecidos objetivos intermédios (até dia 17 de dezembro), como forma de perceber se os alunos estavam a evoluir tendo em conta os objetivos estabelecidos, ou se era necessário ajustar os objetivos terminais da etapa. No final de uma etapa é importante observar se todos os alunos chegaram aos objetivos desejados e se necessário reformulá-los ou manter os objetivos e/ou estratégias utilizadas (Direção Geral do Ensino Básico, 1993).

Período	1.º Período					2.º Período		
Etapas	2ª Etapa - Prioridades							
Espaço	Gin + P1 + OUT	P2	Exterior	Gin + P1	Gin + P1 + OUT	P2	Exterior	Gin + P1
Aulas	17 nov. - 19 nov.	24 nov. - 26 nov.	3 dez.	10 dez.	15 dez. - 17 dez.	5 jan. - 7 jan.	12 jan. - 14 jan.	18 jan. - 21 jan.
UD	1 UD					2 UD		
Matérias								
JDC								
Basquetebol	X	X	X	X	X	X	X	X
Voleibol	X	X	X	X	X	X	X	X
Futebol			X				X	
Danças								
Sociais			X		X	X		
Ginástica								
Solo	X	X	X	X	X	X	X	X
Outros								
Orientação								
Apetidão Física								
Neuromuscular	X	X	X	X	X	X	X	X
Aeróbica	X	X	X	X	X	X	X	X
Área dos Conhecimentos		X	X	X	X		X	

Figura 7- Planeamento da 2.ª Etapa

Nesta etapa foram cometidos alguns erros no qual procurei refletir sobre a melhor forma de beneficiar a minha intervenção pedagógica e a prestação dos alunos. Segundo Crum (2000) citado por Schon (1983) a prática profissional está relacionada com a descoberta do problema, assim como a resolução para o mesmo. Desta maneira, os futuros professores de EF não deverão ser formados apenas para aplicação de métodos, mas sim desenvolver a capacidade de colocar problemas e refletir sobre os mesmos.

No início da 2.ª Etapa senti alguma dificuldade, principalmente, na lecionação das aulas, devido ao facto de existir alguns alunos que se mantinham nas mesmas estações, mas a trabalhar objetivos diferentes. Desta forma, as aulas iniciais requereram algum trabalho mais ao nível da gestão da aula e menos atividade, pois implicava mais tempo de instrução e explicação dos exercícios. Contudo considero que a meio da segunda etapa os alunos já sabiam quais os exercícios a trabalhar e desta forma a gestão nas rotações deixou de ser um problema, permitindo-me incidir no nível do FB dos alunos nas tarefas.

Outro erro que observei e no qual melhorei, foi o meu posicionamento adequado no espaço de aula, nomeadamente nos exercícios de aquecimento. Dado que os exercícios eram realizados em filas, de maneira a manter o distanciamento social entre os alunos, por vezes colocava-me na vertical das mesmas, o que fazia com que os alunos que ocupavam os últimos lugares não ouviam o que era para fazer, aumentando assim os comportamentos de desvio. Desta forma, após a minha orientadora e colega de estágio terem alertado para este problema, procurei colocar-me no ponto estratégico, numa zona central e na horizontalidade para a turma. De acordo com Onofre (1995), o posicionamento do professor no espaço de aula é muito importante para que consiga manter o controlo visual da maior parte dos alunos.

Contudo nem tudo nesta etapa foram detetadas falhas, também utilizei estratégias no qual contribuíram para aprendizagem dos alunos. Uma delas foi potenciar um trabalho autónomo para os alunos que estavam a trabalhar a resistência, através dos percursos de Vaivém, no qual não necessitavam de tanto controlo da minha parte, uma vez que estes iam doseando a intensidade da corrida ao seu ritmo. Deste modo, permitiu-me um maior foco nos restantes alunos da turma, através das correções sobre erros identificados nos exercícios. Segundo Onofre (1995) é importante que o agente de ensino realize diferenciação na organização dentro de cada tipo de atividade de maneira a potenciar adoção de comportamentos organizativos e automatizar rotinas nas sessões. Também Silva e Lopes (2016) o facto de os alunos estarem centrados nos seus objetivos de aprendizagem permite também que se centrem na sua aprendizagem monitorizando o seu próprio progresso.

Procurei melhorar também a diversidade do meu FB ao longo das aulas, no qual foi notório, nos exercícios de condição física, em que utilizava principalmente o FB descritivo e prescritivo, descrevendo o erro que os mesmos tinham de corrigir no momento, assim como o que precisavam de ser alterado na próxima prestação motora. De acordo com as dimensões do FB, também procurava trabalhá-lo consoante a sua forma (quinestésico/tátil), ou seja, corrigia o movimento através do toque, na tentativa de o aluno adotar a melhor posição para a realização do exercício (Martins, Gomes & Carreiro da Costa (2017)), este era expresso, sobretudo na prancha de antebraços, onde muitos alunos, arqueavam as costas na sua realização, não se visualizando a contração do músculo abdominal.

Todos os aspetos mencionados, foram discutidos no final das aulas, ou nas reuniões entre estagiários e orientadora, e desta forma para ter uma avaliação mais concreta da minha prestação durante as aulas, eu e o meu colega de estágio decidimos aplicar o protocolo de AGIC na etapa seguinte onde existisse um registo mais conciso sobre cada um dos parâmetros e desta maneira depararmo-nos com a nossa evolução.

2.4.1. Área das Atividades Físicas

Esta etapa foi definida consoante as prioridades para cada aluno conseguisse alcançar o sucesso na disciplina de EF. Desta forma, tive em conta os critérios de sucesso no 9.º Ano. Assim, os objetivos eram: Cumprir Parte do nível I na matéria de Voleibol, e cumprir o nível I na matéria de Basquetebol assim como na matéria de Ginástica de Solo o nível I e Parte do nível I. As prioridades estabelecidas para cada aluno não foram mais do que 3 matérias.

O quadro seguinte apresenta as prioridades estabelecidas para cada aluno.

XXXIII

Voleibol PI	Basquetebol I	Ginástica PI	Ginástica I
AL; AA; AP; BP DS; FC; GF; IC; JG MF; MS; RCa; RCl RCo; RG; RP; SR; TS	AL; AA; AP; AD BP; GF; IC; JG MF; MS; RCa; TS RCo; RG; RP; SR	FC; JG; RCl; RG	AL; AA; AP; AD BP; DS; GF; GC; IC; LP; MS; RCa RCo; RP; RT
Total: 18	Total: 16	Total: 4	Total: 15

Quadro 21- Matérias Prioritárias para os alunos

Formação de grupos

A formação de grupos foi criada com base na caracterização da turma, tendo em conta os alunos cooperantes definidos. Assim, foram utilizados todos os alunos do Voleibol (AM, GP, MM, PB, PP, RJ, RT) dado que a turma apresenta muitas dificuldades, e na matéria de Ginástica foram utilizados três alunos (SR, MM, TS), a escolha destes alunos, permitia dar oportunidade aos alunos cooperantes não serem os mesmos em todas as matérias. No caso do Basquetebol numa primeira fase, os alunos estiveram a treinar o lançamento na passada, de forma isolada, não tendo sido necessária a ajuda dos alunos cooperantes, quando foram colocadas situações de jogo o aluno DS e GC foram utilizados essencialmente para fornecer FB aos colegas.

A formação de grupos deverá ter como critério a promoção do aluno numa dimensão multilateral (Sousa, 2012), tendo em conta esta premissa foram construídos 3 grupos (2 heterógenos e 1 homogéneo). O princípio da heterogeneidade foi na matéria de Voleibol, dado as lacunas apresentadas pelos alunos. Relativamente à homogeneidade na mesma matéria, teve dois objetivos: primeiro os alunos melhores, consolidarem o nível em que se encontravam, e segundo, estes alunos não estarem constantemente a ajudar os alunos com mais dificuldades, podendo estes últimos treinar situações de exercício analítico de outras matérias prioritárias. Foi possível concluir, que de uma maneira geral, os grupos funcionaram bem em conjunto, contudo onde houve maior necessidade de ajuste, foi entre os alunos cooperantes, dado que os mesmos nem sempre passavam por todas as matérias, oferecendo a possibilidade de trocarem entre si.

De modo a dar continuidade ao processo-ensino e aprendizagem das matérias não ficando condicionados pelo espaço de aula, considerei que quando estivesse a lecionar a matéria de Voleibol no espaço exterior iria subdividir os grupos, dado que o único campo montado não dava para ter mais dos 4 alunos a realizar o exercício. Assim, uma estratégia utilizada foi aproveitar metade do campo de futebol para fazer a montagem de uma segunda rede.

Organização das aulas

As aulas iniciavam sempre com a explicação dos objetivos de aulas e simultaneamente com um aquecimento em filas, no respetivo grupo que iam trabalhar na fase fundamental. Os exercícios de aquecimento devem ser relacionados com os objetivos de aula (Siedentop & Tannehill (2000)) não só para prepará-los para a atividade física seguinte, como também para evitar comportamentos de desvio. Assim, os exercícios recaiam ao nível dos deslocamentos para a matéria de Voleibol e para a posição básica defensiva do Basquetebol. Para dar continuidade à matéria de Ginástica de Solo tanto nos espaços interiores e exteriores, também procurava realizar progressões, nomeadamente a posição de “bolinha”, balanços para a frente e para trás de pernas afastadas e posições de equilíbrio. Procurava através destes aquecimentos mais lúdicos potenciar momentos de competitividade entre os grupos, verificando qual era o grupo que conseguia levantar mais rápido sem colocar as mãos no chão, visto que era um problema identificado nas habilidades gímnicas na fase final. Este pensamento vai ao encontro de Moreira (2017) que refere que uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos na matéria de Ginástica é a na fase de finalização, quando termina o movimento.

Na fase fundamental das aulas, na sequência da etapa anterior, nas aulas de 50 minutos os alunos praticavam a matéria que tinham mais dificuldade, ou seja, o que era prioritário para eles. Nas aulas de 100 minutos os alunos para além de desenvolverem a matéria que tinham mais dificuldade, também realizavam as outras.

O retorno à calma era essencialmente utilizado para promover um conjunto de alongamento e ao mesmo tempo realizar um balanço sobre os principais pontos-chave desenvolvidos em aula e também para reunir com os grupos fazendo uma breve correção sobre os trabalhos realizados na área dos conhecimentos.

De seguida, apresentarei como foram trabalhadas cada uma das matérias, bem como o cumprimento dos objetivos.

Relativamente aos JDC, os objetivos intermédios e terminais para a matéria de Voleibol e os respetivos alunos que trabalharam esta matéria são apresentados no quadro seguinte.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo terminal:	Situação de 1+1: Serviço em passe, execução do gesto técnico em toque de dedos; deslocamento tendo em conta a trajetória da bola.	Cumprir Parte do nível I	10 passagens de bola (2x)	AL; AA, AP, BP, DS, FC, GF, IC, JG, MF, MS, RCa, RCl, RCo RG, RP SR, TS
Objetivo terminal:	Situação de 2+2: Serviço em passe; dinâmica dos três toques (maioritariamente toque de dedos); Deslocamento tendo em atenção a Trajetória da Bola		10 passagens de bola (2x)	

Quadro 22- Objetivos intermédio e finais para a 2.ª Etapa do Voleibol

O meu principal objetivo para a matéria de **Voleibol** era que no final da etapa conseguissem realizar uma situação de 2+2, mantendo a bola no ar sem ser em ping pong, realizando a maioria em toque de dedos, contudo nenhum aluno conseguiu alcançar este objetivo com sucesso. Experimentei colocar alguns alunos numa situação de 2+2, como foi o caso do RP, MF, AA, GF, DS, JG, AD e RG, mas nem sempre conseguiam manter a bola no ar, sendo o principal problema o deslocamento para o ponto de queda da bola. Assim, na etapa seguinte iriam continuar a trabalhar uma situação de 1+1, mas penso que em pouco tempo os alunos iriam conseguir alcançar a situação de 2+2.

A matéria de **Basquetebol** foi trabalhada para a conclusão do nível de Introdução, devido à dificuldade apresentada pelos alunos (não execução do lançamento na passada numa situação de jogo, trocando muitas vezes os apoios). Assim, inicialmente o lançamento na passada foi realizada em exercício analítico com diversas variantes (exemplo: utilização de ajudas materiais para colocar os apoios, drible de progressão e quando estiver perto do cesto realiza lançamento na passada, lançamento na passada após passe interior) e posteriormente quando adquirido este gesto técnico os alunos passavam para uma situação de jogo reduzido 3x1 em meio-campo.

O quadro seguinte apresenta os objetivos intermédios e terminais para a 2.ª Etapa na matéria de Basquetebol e respetivos alunos.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	Situação analítica de lançamento na passada.	Cumprir	O aluno executa 10 lançamento na passada, sendo que 7 deles tem de colocar corretamente os apoios	AL; AA; AP; AD, BP, GF; IC, JG. MF; MS; RCa.; RCo.; RG; RP; TS; SR;

Objetivo terminal:	Situação de 3x1 em meio-campo: Passa a um companheiro que garanta linha de passe mais ofensiva; dribla para abrir linha de passe; desmarca-se oportunamente oferecendo linhas de passe ofensivas e lançamento na passada quando isolado face ao cesto	Nível I	O aluno executa 7 situações de ataque, sendo que 5 finaliza em lançamento na passada, colocando os apoios corretamente	
---------------------------	---	---------	--	--

Quadro 23- Objetivos intermédios e terminais para a 2.ª Etapa do Basquetebol

Averigui nesta matéria que a grande maioria dos alunos demorou atingir o objetivo intermédio com êxito (lançamento na passada colocando os apoios corretamente) o que fez com que passassem mais tempo nesta situação analítica. Quando estabeleci como objetivo terminal uma situação de 3x1 em meio-campo, considerei que os alunos iriam progredir mais rapidamente da situação analítica para a situação de jogo, contudo verifiquei que os alunos tinham muita dificuldade, quando colocados com um opositor. Penso que fui um pouco ambiciosa, o que ficou aquém das minhas expectativas.

Em relação à matéria de **Futebol** não foi definida como prioritária nesta etapa, uma vez que existiam outras matérias que os alunos tinham mais dificuldade. No entanto, considerei que seria importante colocar esta matéria no planeamento como forma de os alunos estarem motivados durante as aulas, pois sabia que era uma matéria que eles gostavam. Esta apenas foi trabalhada no espaço exterior, por este apresentar um campo sintético e com melhores condições de prática, tendo sido lecionada apenas duas vezes.

Os alunos realizaram principalmente uma situação de 3x1 + GR, sendo que todos rodavam uma posição para o lado direito. Os objetivos eram consolidar o nível Introdução, nomeadamente após receção enquadrar com o alvo, desmarcar-se à distância de passe e manter a bola sem pressão.

Em suma, de todos os JDC trabalhados nesta etapa, realço que deveria ter apostado na matéria de Andebol e não no Basquetebol devido às dificuldades encontradas na finalização em lançamento da passada. Apesar de ambas jogarem-se com as mãos e apresentarem características idênticas, o facto do cesto/alvo não se encontrar de frente para o jogador, permite que haja uma maior dificuldade na sua finalização, bem como o posicionamento em campo. Assim, na etapa seguinte procurei verificar se os alunos teriam mais potencialidade para alcançar o nível introdução na matéria de Andebol.

Relativamente à **Subárea da Ginástica**, mais concretamente a Ginástica de Solo, a minha principal prioridade era diferente para dois grupos de alunos. Um dos grupos tinha

como principal objetivo cumprir Parte do nível I (PI) através da execução da cambalhota à frente e atrás terminando a pés juntos. Ao outro grupo para cumprir o nível I, faltava apenas executar um, dois ou três elementos da sequência, nomeadamente cambalhota atrás, a posição de flexibilidade (ponte), e pino com ajuda.

O quadro seguinte apresenta os objetivos intermédio e terminais para a matéria de Ginástica de Solo.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo terminal:	O aluno combina as habilidades em sequência, realizando: Avião; cambalhota à frente, ½ pirueta e cambalhota atrás.	Cumprir PI	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	- JG.; RCL.; RG; FC
Objetivo terminal:	O aluno combina as habilidades em sequência, realizando: Avião; cambalhota à frente, ½ pirueta e cambalhota atrás, posição de flexibilidade e Pino com ajuda	Cumprir o nível I	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	- AL; AA; AP, AD, BP, DS, GF, GC, IC; LP, MS, RCa, RCo, RT, RP

Quadro 24- Objetivos 2.ª Etapa Ginástica de Solo

Inicialmente, tinha planeado que a sua realização seria feita em percurso, segundo os elementos que lhes faltavam para concluir a sequência. Contudo, considerei que esta opção não foi a mais correta por dois aspetos. Por um lado, porque alguns alunos tinham de realizar elementos que já tinham sucesso, dado que no mesmo grupo existiam alunos a quem lhes faltava esses elementos, assim o tempo de prática seria o mesmo para cada uma das situações de aprendizagem. Por outro lado, percebi que os alunos não se empenharam tanto na tarefa aumentando os comportamentos de desvio. Segundo uma conferência “Covid 19- Ciclo de Conversas sobre EF e Desporto”, pelo Professor Mário Guimarães sobre “Ginástica-Propostas de Trabalho?”, o autor indica que a ginástica deve estabelecer um paralelismo com as outras matérias de ensino, ou seja, a ginástica deverá ser encara como um jogo, que não é nada mais do que, realizar uma sequência de habilidades gímnicas com ações específicas e com características de correção e fluidez, contudo quando uma destas ações não é concretizada o jogo fica limitado.

Desta forma, decidi criar uma ficha individual indicando as habilidades gímnicas que cada aluno deveria realizar com as respetivas progressões pedagógicas, colocando as mesmas em sequência. O facto de cada aluno ter a sua ficha permitiu que os mesmos tivessem consciência sobre quais objetivos que tinham de alcançar na Ginástica de Solo. Para elevar o rendimento dos alunos é fulcral que estes conheçam os objetivos pretendidos para a sua

aprendizagem, de maneira a perceber onde estão e como podem alcançá-los (Silva & Lopes, 2016). Procurei também com esta ficha trabalhar com os alunos o “Estilo de Ensino Tarefa”, referido por Mosston e Ashworth (2008), ou seja, após apresentar a tarefa a cada aluno, estes determinavam qual a sua ordem, grau de intensidade e ritmo, tornando os alunos mais autónomos. Averigui que esta tarefa trouxe benefícios ao nível do empenhamento motor dos alunos e simultaneamente à diminuição dos comportamentos de desvio nesta matéria.

CAMBALHOTA À FRENTE TERMINANDO A PÉS JUNTOS

Pré-Requisitos: Domínio da posição de bolinha

	Aspetos críticos a considerar
Fase Inicial	• Iniciar em pé • Passar para a posição de cócoras • Braços esticados à frente à largura dos ombros • Queixo ao peito
Fase Fundamental	• Apoiar a nuca no solo • Manter o corpo engrupado durante a cambalhota
Fase Final	• Elevar o corpo para a posição de pé, com os braços em cima • Extensão das pernas para finalizar a posição de pé a pés juntos

Exercícios/Progressões de Aprendizagem

- 1) 4x posição de bolinha agarrando os joelhos para a frente e para trás
- 2) 4x posição de bolinha + levantar (sem apoio das mãos) + salto de extensão
- 3) 5x executar cambalhota à frente no plano inclinado
- 4) 3x sequência: Avião- Cambalhota à frente no plano inclinado- meia pirueta**¹
- 5) 5x cambalhota à frente sem plano inclinado
- 6) 3x sequência: Avião- Cambalhota à frente **sem** plano inclinado- meia pirueta**²

***Nota:** Se ainda não consegues fazer a cambalhota à frente no plano inclinado mantendo a mesma direção durante o enrolamento e terminar a pés juntos não passes para o exercício seguinte.

***¹Nota:** Se já achas que já consegues fazer o exercício realiza o desafio 1, pedindo ajuda ao teu “aluno cooperante”

***²Nota:** Se já achas que já consegues fazer o exercício realiza o desafio 2, pedindo ajuda ao teu “aluno cooperante”

ALUNO COOPERANTE - AJUDAS (No caso de ser necessário)

Nota:

a) Nas ajudas os alunos desinfetam sempre as mãos antes e depois do exercício
b) Os alunos encontram-se sempre de Máscara
c) Se tiveres dúvidas como ajudas o teu colega, pergunta à professora!



Ajudas

Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (evitar lesões) e outra na parte posterior das costas ou glúteos para impulsionar o rolamento.

1

Figura 8- Ficha Individual de Ginástica de Solo (Exemplo)

Aquando da aplicação da ficha, referi que quando um aluno considerasse que já sabia realizar um determinado elemento gímico em sequência, que me indicasse para averiguar se ele estava a progredir no sentido correto ou se necessitava de continuar a melhorar. Desta maneira, promovia a motivação do aluno para a tarefa, através da “Teoria da Auto-
XXXIX

Determinação” (Rodgers & Loitz (2009)), no qual o aluno perceciona a sua competência na tarefa, sendo posteriormente confirmado pela professora.

Importa referenciar que um problema identificado na avaliação inicial era a falta de confiança dos alunos na ginástica de solo, sendo muitas vezes solicitada a minha ajuda manual para a concretização de alguns elementos. O risco e a integridade física dos alunos são fatores que nós professores preocupamo-nos, contudo se eu estivesse constantemente ajudar cada aluno, teria de deixar de dar atenção ao resto da turma. Para isso, nesta ficha individual, coloquei algumas ajudas materiais (espaldar, plinto de esponja e plano inclinado) como também intervenções manuais dos “alunos cooperantes”, mas apenas em último caso.

Foi visível que no final da etapa os alunos FC, RCl, RG conseguiram progredir nesta matéria, conseguindo integrar na sua sequência a cambalhota à frente, contudo necessitavam de continuar a trabalhar para realizar a cambalhota atrás. Também os alunos BP, AP, GF conseguiram integrar na sua sequência a cambalhota atrás a pés juntos e o elemento de flexibilidade (ponte), contudo na próxima etapa só necessitam de trabalhar o pino com ajuda para terminar a sequência no nível I. Em suma, considero que a utilização destes meios auxiliares para esta matéria, facilitou a progressão dos mesmos, uma vez que eles estavam mais focados nos seus objetivos e assim, pretendo dar continuidade na etapa seguinte.

Relativamente à escolha da **Dança (Rumba quadrada)** para esta etapa apesar de não ser considerada como prioritária tinha dois objetivos. Por outro lado, foi uma matéria que os alunos gostaram de trabalhar na 1.ª Etapa promovendo diversas competências como a cooperação e a relação entre o corpo, a dança e a sociedade (Sousa, Hunger & Caramaschi (2014)) e por outro lado, porque era essencial para uma boa aula de EF tendo em conta o ABCD, possibilitando se ser trabalhada em qualquer espaço de aula.

Esta matéria permitiu que os alunos relembassem e consolidassem os passos assimilados, sendo possível introduzir um novo passo (Volta Circular da mulher). Dado a dificuldade de exemplificar o passo de mulher e homem em simultâneo, foi fulcral a ajuda do aluno GC como exemplo, pois adquiriu o passo de mulher logo à primeira. Como esta matéria foi realizada em poucas aulas, por não ser uma matéria prioritária, não consegui concluir se todos os alunos tinham adquirido este passo corretamente. Desta forma, esta dança será consolidada e finalizada na etapa seguinte devido à facilidade que os alunos da turma tinham na realização da mesma.

Em relação à **Subárea das Outras**, estava planeado lecionar a matéria de Orientação quando fosse definido no roulemnt como “OUT”. A escolha desta opção era aproveitar esse tempo para a leção de uma matéria que os alunos ainda não tinham tido contacto e também preparar os mesmos para a saída de campo. Primeiramente, visto que não sabia qual o conhecimento dos alunos sobre esta matéria, iria fornecer à turma o mapa da escola, explicando-lhes a simbologia básica. Posteriormente, em pares, os alunos realizariam o percurso de orientação em estrela. Contudo, esta acabou por não ser realizada nesta etapa, uma vez que num dos dias houve uma turma que estava em isolamento profilático, tendo acabado por utilizar o espaço do Ginásio para trabalhar as matérias prioritárias e noutro dia as condições atmosféricas não o permitiram. Assim, para a etapa seguinte, pretendia realizar esta matéria com maior frequência e não apenas quando tivesse “OUT”.

Apesar de não ter lecionado esta matéria, importa referir que as marcações dos pontos do percurso de orientação foram elaboradas por mim, visto que não existe nenhum mapa da escola com os respetivos pontos. Na minha opinião, penso que isto é um aspeto negativo, pois fica ao critério de cada professor “criar” o seu próprio mapa e integrá-lo na sua turma, sendo que este deveria ser do conhecimento de todos, de maneira a que os critérios de avaliação fossem iguais para todos.

2.4.2. Área da Aptidão Física

Tal como tinha sido planeado para a segunda etapa, foi realizado o teste do Vaivém como forma de avaliar aptidão aeróbia na turma. Pude concluir, que 8 alunos não conseguiram cumprir com sucesso o número de percursos estabelecidos para a sua idade. O quadro seguinte apresenta os alunos que não conseguiram alcançar com sucesso o número de percursos, bem como os objetivos para a 2.^a Etapa.

Alunos Prioritários na Aptidão Física	N.º de Percursos Conseguidos	N.º de percursos alcançar (objetivos intermédios da 2.ªEtapa)	N.º de percursos alcançar no final da 2.ªEtapa
FC	18	25	27
RCl	33	36	36
RG	24	30	36
MM	20	25	27
AP	32	36	36
DS	29	33	36
SR	32	36	36
TS	25	27	27

Quadro 25- Alunos Prioritários na Aptidão Física e os respetivos objetivos

Assim, tinha delineado que o trabalho de aptidão aeróbia seria durante os momentos de transição e parte final da fase fundamental, contudo conclui que os alunos ficavam bastante

cansados quando realizado nos momentos de transição e desta forma não realizava no final da fase fundamental.

Este trabalho foi realizado com a utilização de uma música de tabata (4 minutos), no qual os alunos tinham de realizar no mínimo 28 percursos. A escolha do número de percursos foi feita com base no número de percursos que os alunos tinham de conseguir realizar nos primeiros 4 minutos do teste do Vaivém. Também defini que os alunos deviam ter um momento de pausa, tal como acontece no teste do Vaivém, assim entre os percursos os alunos tinham de executar diferentes tarefas, de acordo com os momentos de transição que existissem na aula, por exemplo “tocar com uma mão no chão quando chegassem a linha lateral do campo”.

De maneira a que tanto os alunos como eu conseguíssemos controlar o número de percursos que conseguiam realizar ao longo das aulas, elaborei uma ficha de registo, onde os alunos preenchiam o número de percursos realizados em cada um dos momentos de transição. Nessa ficha os alunos tinham de tentar realizar mais do que o número anterior.

MELHORAR OS RESULTADOS DO TESTE DO VAIVÉM			
(APTIDÃO AERÓBIA)			
<u>Condições de realização:</u>			
Durante a música de “ ~~tabata~~ ” (4 minutos), realiza os percursos de Vaivém, sendo que entre os percursos dos diferentes momentos de transição, executa as seguintes tarefas:			
1.º Momento: Tocar com o rabo no chão e levantar			
2.º Momento: Tocar com uma mão no chão			
3.º Momento: Tocar com as mãos nos joelhos			
<u>Objetivo:</u>			
Realizar <u>mais do que 28 percursos durante os 4 minutos</u>			
Quando a música terminar, registar o número de percursos que conseguiste realizar nos 3 momentos de transição			
AP			
Momentos da aula	1.º	2.º	3.º
Dias			
03/12			
10/12			
15/12			
17/12	Estou pronto para ser avaliado!!		

Figura 9- Ficha de registo do número de percursos (Exemplo)

No que concerne à sua avaliação tinha estabelecido que os alunos na última aula do 1.º Período realizariam o teste do Vaivém para ver se estavam a alcançar os objetivos intermédios, porém por ser a última aula do ano e o também a autoavaliação dos alunos não consegui avaliá-los. Existiu novamente um lapso no meu planeamento, no qual decidi avaliar os alunos na semana 18 a 21 de janeiro, contudo 4 alunos dos 8 faltaram nessa semana dado que o Governo iria fechar as escolas devido à pandemia, não sendo possível avaliar os alunos novamente. Assim, na próxima etapa pretendia continuar a realizar este trabalho, contudo não poderia deixar a respetiva avaliação formativa deste teste para a última semana do planeamento.

A escolha da música de tabata também foi crucial para a restante turma não ficar sem nada para fazer durante o tempo em que os alunos estão a treinar aptidão aeróbia, servindo como voz de comando, para contabilizar os tempos (20 segundo a realizar um exercício e 10 a descansar). Assim, durante os espaços interiores os alunos realizarem um circuito de força dos membros superiores, inferiores e abdominal, sendo estes feitos de forma alternada (1.º agachamentos com salto ou sem salto, 2.º flexões com ou sem joelhos no chão, 3.º prancha de antebraços e 4.º abdominais, com subida e descida de pernas), de modo a trabalhar grupos musculares diferentes. No espaço exterior, foi utilizado o mesmo circuito, mas com a variante de trabalhar a flexibilidade, também de forma alternada entre os membros superiores, inferiores e costas (1.º “Borboletas”, 2.º “Sereias”, 3.º “Fecho” e 4.º deitar decúbito dorsal, colocando os braços atrás tendo de aproximar as mãos um da outra).

Apesar da força e flexibilidade não ter sido definida como prioritária para esta etapa, considerei que após os resultados dos testes do Fitescola ao nível da flexibilidade de pernas era bastante fraca e para além disso, a falta de flexibilidade reflete-se na matéria de Ginástica de Solo. Num estudo realizado por Guerreiro, Guerreiro e Veiga (2013) indica que 65% dos professores considera que o nível insuficiente das aptidões físicas dos alunos, é apresentado como um obstáculo para aquisição de novos elementos gímnicos. Assim, a seguir ao aquecimento decidi proporcionar à turma uma sequência de flexibilidade com música tal como é sugerido pela ACSM (2013) os exercícios da flexibilidade são mais efetivos quando o músculo está aquecido através de atividade aeróbia moderada ou passiva. Preferencialmente, trabalhava a flexibilidade a nível estático (amplitude de movimento sem existir velocidade de reação), utilizando o método de treino ativo (ação muscular realizada pelo próprio executante sem forças externas).

Na próxima etapa pretendo continuar a trabalhar a aptidão física de forma semelhante, contudo utilizar outras estratégias de ensino, como jogos de aquecimento no qual potenciem as diferentes capacidades motoras.

2.4.3. Área dos Conhecimentos

Após uma reunião entre Orientador de Escola e Faculdade, compreendi que a forma como os alunos iriam trabalhar a área dos conhecimentos não era a mais adequada, dado que cada grupo de trabalho iria trabalhar apenas um único tema. Assim, para combater esta lacuna, decidi que no dia 24 de novembro, cada grupo iria apresentar um documento Word (no máximo duas/três páginas), com informações importantes sobre cada um dos temas, referindo a fonte bibliográfica onde encontraram essa informação. Depois dessa data, no final de cada aula (5 minutos), falei individualmente com cada grupo sobre o que está correto e incorreto na sua pesquisa. Através deste trabalho procurava desenvolver com os alunos o estilo de ensino “Descoberta Guiada”, ou seja, promover aos alunos a atividade de exploração, investigação e descoberta da resposta a um problema (Mosston & Ashworth, (2008)). Foi possível concluir, que nem todos os grupos tinham compreendido o que era para fazer, dado que existiram grupos ou que não pesquisaram sobre todos os temas ou simplesmente apresentavam uma linha sobre cada tema, o que dificultava a interpretação e validação do conhecimento integrado. Assim, no início de uma das minhas aulas práticas procurei transmitir novamente aos alunos qual o objetivo do trabalho, bem como ao nível da estrutura e normas APA como o tipo de letras e tamanho, espaçamento, logótipo do agrupamento...), pois acho que eram aspetos essenciais para futuramente saberem realizarem qualquer tipo de trabalho nas outras disciplinas.

Finalmente, com as reformulações dos trabalhos apresentados, decidi dar início à temática “Desenvolvimento das Capacidades Motoras”, uma vez que os conteúdos sobre este tema já deveriam ter sido adquiridos desde o 5.º ano. Contudo existiam grupos que ainda não tinham os conteúdos bem assimilados. Assim, de maneira a ter um conhecimento mais aprofundado sobre cada aluno, decidi aplicar um teste de 10 perguntas de escolha múltipla e verdadeiro ou falso.

<i>Área dos Conhecimentos- Desenvolvimento das Capacidades Motoras</i>	
Nome:	Ano e Turma:
	
1. É possível desenvolver as nossas capacidades motoras regularmente através de exercícios? (Selecione a opção correta) a) Verdadeiro b) Falso	
2. Quais as capacidades motoras condicionais que conheces? (Selecione a opção correta) a) Resistência, Flexibilidade, Destreza Geral, Velocidade, Força b) Resistência, Corrida, Saltos, Flexibilidade, Força c) Força, Flexibilidade, Corrida, Dança, Saltos d) Destreza Geral, Flexibilidade, Dança, Patinagem, Velocidade	
3. A resistência é uma capacidade motora definida como: execução de uma atividade realizada ao longo do tempo, sem perder a eficácia da sua realização? (Selecione a opção correta) a) Verdadeiro b) Falso	
4. Quais os tipos de força que existem? (Selecione a opção correta) a) Força dos Membros Superiores b) Força Média (Abdominal) c) Força dos Membros Inferiores d) Todas as anteriores	
5. A destreza geral é a capacidade de realizar movimentos, através da alternância de ritmos e velocidade, com combinações complexas e globalmente coordenadas? (Selecione a opção correta) a) Verdadeiro b) Falso	
6. Qual destes testes é utilizado para avaliar a flexibilidade dos membros inferiores? (Selecione a opção correta) a) Teste do Vaivém b) Teste da Flexibilidade de Ombros c) Teste do Senta e Alcança d) Teste das Flexões de Braços	
7. A velocidade é uma capacidade motora definida como: execução de movimentos de grande amplitude? (Selecione a opção correta) a) Verdadeiro b) Falso	
8. Qual dos exemplos seguintes permite treinar a velocidade? (Selecione a opção correta) a) Corrida contínua b) Percurso de corrida rápida em ziguezague c) Acertar com uma bola num alvo d) "Folha"	
9. Qual destes testes é utilizado para avaliar a força dos membros inferiores? (Selecione a opção correta) a) Índice de Massa Corporal b) Teste do Vaivém c) Impulsão Horizontal d) Nenhuma das anteriores	
10. A força é definida como uma capacidade motora que permite deslocar um objeto, o corpo de um parceiro ou o nosso próprio corpo, através da contração muscular? (Selecione a opção correta) a) Verdadeiro b) Falso	

Figura 10- Teste sobre o Desenvolvimento das Capacidades Motoras

No dia 12 de janeiro, estava previsto lecionar a aula no espaço exterior, contudo devido às condições atmosféricas não foi possível dar aula prática. Averiguei que 5 alunos (AL, BP, GP, MF, RT) acertaram em todas as perguntas, não existiu nenhum aluno que tivesse obtido menos de 7 respostas corretas, o que indica que os resultados foram muito positivos. Para isso, uma estratégia utilizada nas aulas práticas era aproveitar os exercícios de aquecimento para fazer a revisão dos conteúdos. A escolha dos alunos para responder às questões era com base nos resultados obtidos no teste. Para tornar o exercício mais dinâmico e lúdico, enquanto os alunos estavam a correr e iam respondendo às perguntas, tendo como critério que quando um aluno acertava a resposta toda a turma realizava um salto de extensão, e se o aluno errasse a resposta, toda a turma deitava-se de barriga para baixo e levantava. Neste dia, os alunos selecionados acertaram em todas as respostas, contudo na próxima etapa pretendo continuar a investir nesta temática.

Quando todos os alunos da turma adquirissem os conhecimentos sobre o respetivo tema, passaria para o tema seguinte “Alimentação”. A sua escolha teria como intuito sensibilizar a turma para a importância de tomar o pequeno-almoço, visto que alguns dos alunos da turma não tomam o pequeno-almoço antes das aulas de EF e este condiciona a sua prestação durante as aulas.

2.5. 3.ª Etapa

Ao contrário das etapas anteriores, a 3.ª Etapa reconfigurou o ensino presencial para ensino online, o que foi um desafio recriar e adaptar um contexto completamente diferente do que estava habituada, permitindo-me sair da minha zona de conforto e enriquecer competências pessoais nomeadamente ao nível da criatividade e da originalidade para cativar atenção dos alunos para as aulas.

Após o período de interrupção letiva durante o final de janeiro e início de fevereiro, foi agendada uma reunião com a direção da escola, e com o DEF para saber quais as decisões que irão ser tomadas face à circunstância que nos deparávamos.

Ficou decido pela direção que todas as disciplinas do currículo deveriam cumprir 50% da carga horário das aulas em regime presencial e 60% da carga horária das disciplinas que seriam avaliadas em exame. Decisão suportada à luz do Decreto-Lei n.º 53/2020 de 20 de julho, que em termos gerais indica que as escolas têm autonomia para definir a sua carga horária. Deste modo, na reunião de DEF as de EF em regime não presencial deveriam ter dois

tempos de 50 minutos por semana de aulas síncronas e um tempo de aula assíncrona, sendo que a gestão da aula ficaria encarregue do professor.

Determinou-se que devido à dificuldade de dar resposta a uma das partes estruturantes do currículo de EF (Área das Atividades Físicas), seria fulcral direcionar o ensino para a Área dos Conhecimentos e da Área da Aptidão Física, atribuindo maior prioridade a esta última, dado que os níveis de atividade física dos alunos iriam diminuir drasticamente, na sua globalidade (mesmo os alunos que realizavam atividade física regularmente), uma vez que o tempo estipulado à frente do ecrã seria excessivo dado as tarefas propostas pelos diferentes professores das outras áreas disciplinares, assim como assistir às respetivas aulas.

Relativamente às aulas assíncronas sugeri em reunião de DEF que fossem desenvolvidos pequenos desafios com o objetivo de mobilizar um conjunto de capacidades coordenativas, como intuito compreender a importância destas no desenvolvimento integral do aluno, assim como a sua própria superação. Depois da sua execução enviar para o GoogleClassroom, a minha ideia foi elogiada e aprovada. De acordo com Resende, Aires, Araújo, Gomes (2020) uma estratégia utilizada para a realização das aulas online, era os alunos realizarem desafios relacionados ou não com aptidão física e posteriormente reportarem a realização dos pequenos vídeos com os estudantes estagiários.

Posto isto, em relação à turma do 9.ºE, sugeri à minha orientadora dividir as aulas em dois momentos: os primeiros 20 minutos para uma “Parte Teórica” trabalhando assim a Área dos Conhecimentos, uma vez que a mesma foi pouco abordada durante o regime presencial. Desta forma, seria oportuno aproveitar as aulas para reforçar a respetiva área, para posteriormente em regime presencial recuperar as aprendizagens ao nível das Atividades Físicas. Nos restantes 30 minutos de aula deveria ser centrado no cumprimento das finalidades e objetivos gerais da disciplina respeitando as regras e segurança. Mais à frente será mencionada como foi colocada em prática. O respetivo planeamento encontra-se nas imagens seguintes.

	Aulas Síncronas	Aulas Assíncronas
11/02	Parte Teórica: - Apresentação da "EF à distância" Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20'): Professora (Eu)	"Desafia-te": Link: https://www.youtube.com/watch?v=ihCqjCH43BA&list=PLaOhq-TcnHOSFWmV-15Kpe2WUcK1Dnzi&index=3 Preparação do Tabata ; Grupo 1 e 2 da área dos conhecimentos. (música à escolha)
16/02	Parte Teórica: - Revisão das capacidades motoras Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 1 e 2 da área dos conhecimentos	Preparação do Tabata ; Grupo 3 e 4 da área dos conhecimentos. (música à escolha)
18/02	Parte Teórica: - Revisão das capacidades motoras Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 3 e 4 da área dos conhecimentos.	"Desafia-te": Link: https://www.youtube.com/watch?v=g8j2roD4w&list=PLaOhq-TcnHOSFWmV-15Kpe2WUcK1Dnzi&index=4 Preparação do Tabata ; Grupo 5 e 6 da área dos conhecimentos. (música à escolha)
23/02	Parte Teórica: - Teste/-teste das capacidades motoras Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 5 e 6 da área dos conhecimentos.	Preparação do Tabata ; Grupo 7 e 1 da área dos conhecimentos. (música à escolha)
25/02	Parte Teórica: - Teste/-teste das capacidades motoras - Teste de respostas abertas Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 7 e 1 da área dos conhecimentos.	"Desafia-te": Link: https://www.youtube.com/watch?v=g8j2roD4w&list=PLaOhq-TcnHOSFWmV-15Kpe2WUcK1Dnzi&index=4 Preparação do Tabata ; Grupo 2 e 3 da área dos conhecimentos. (música à escolha) Observação do vídeo sobre a matéria de Orientação "Orientação (o mapa) - Texto Editora/Partida (3º ciclo)" e registo das informações mais pertinentes. Link: https://www.youtube.com/watch?v=Ti7dDfAPng Realização do teste das capacidades motoras (BCa, AD, JG, MS, RP)

02/03	Parte Teórica: - Conclusões e esclarecimento de dúvidas sobre o vídeo; - Análise do mapa da escola e identificação: • "Norte"; • Escala; • Ponto de chegada; • Ponto de partida; • Pontos de controlo; • Explicação do cartão de controlo (imagem); • Os edifícios e a respetiva sala de aula; • Espaços de EF; • Entrada da escola; Da vegetação; Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 2 e 3 da área dos conhecimentos.	Preparação do Tabata ; Grupo 4 e 5 (música à escolha) Estudo sobre a matéria de orientação lecionada em aula.
04/03	Parte Teórica: - Google Earth sobre a matéria de orientação Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 4 e 5 da área dos conhecimentos.	"Desafia-te": Link: https://www.youtube.com/watch?v=nuGa_90drQj&list=PLaOhq-TcnHOSFWmV-15Kpe2WUcK1Dnzi&index=10 Preparação do Tabata ; Grupo 6 e 7 (música à escolha)
09/03	Parte Teórica: - Tabata sobre a matéria de orientação Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 6 e 7 da área dos conhecimentos.	Preparação do Tabata ; Grupo 1 e 2 (música à escolha)
11/03	Parte Teórica: - Teste diagnóstico sobre Alimentação Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - Tabata (20') grupo 1 e 2 da área dos conhecimentos.	"Desafia-te": Link: https://www.youtube.com/watch?v=nuGa_90drQj&list=PLaOhq-TcnHOSFWmV-15Kpe2WUcK1Dnzi&index=10 Preparação do Tabata ; Grupo 3 e 4 (música à escolha)

16/03	Parte Teórica: - Correção do teste diagnóstico sobre Alimentação Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - ~~Tabata~~ (20') grupo 3 e 4 da área dos conhecimentos.	"Desafia-te" Link: https://www.youtube.com/watch?v=Y4RrH892fck&t=1s Preparação do ~~Tabata~~ : Grupo 5 e 6 da área dos conhecimentos. (música à escolha)
	Parte Teórica: - ~~Tabata~~ sobre Alimentação Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - ~~Tabata~~ (20') grupo 5 e 6 da área dos conhecimentos.	"Desafia-te" Link: https://www.youtube.com/watch?v=mlHdne9vPy0&list=PLaOhq-TcnHOSFWmV-15Kpe2WUOK1DnzI&index=11 Preparação do ~~Tabata~~ : Grupo 7 da área dos conhecimentos. (música à escolha)
23/03	Parte Teórica: - Auto-avaliação Parte Prática: - Aquecimento (3'); - Flexibilidade de Pernas (3'); - Flexibilidade de Braços (3'); - ~~Tabata~~ (20') grupo 7 da área dos conhecimentos.	
25/03	HETRO-AVALIAÇÃO	

Figura 11- Planeamento da 3.ª Etapa (Online)

Relativamente à “Parte Teórica”, procurei dar continuidade ao trabalho desenvolvido na 2.ª Etapa. Assim, pensei em consolidar o tema “Desenvolvimento das Capacidades Motoras”; introdução da matéria de Orientação e introdução do tema da “Alimentação”. Nas duas últimas temáticas averigui de que forma poderia promover a interdisciplinaridade nomeadamente com as disciplinas de Geografia e Ciência Naturais.

Relativamente ao tema sobre o “Desenvolvimento das Capacidades Motoras” para ter a certeza de que toda a turma já tinha adquirido os conhecimentos, decidi que as duas primeiras aulas consistiram numa revisão dos conteúdos, procurando questionar algumas perguntas do teste que já tinham realizado. De uma maneira geral, os alunos sentiam “à vontade” com este tema, assim, na aula seguinte procurei aplicar o modelo “teste- reteste”. Segundo Andrade Martins (2006) a aplicação do “teste reteste” quando utilizados em períodos longos, pode favorecer aquisição de novas aprendizagens. Assim, averiguou-se que 16 alunos acertaram em todas as perguntas, e deste modo decidi aplicar um outro teste sobre o mesmo tema, com algumas perguntas diferentes e todas de resposta aberta. Tinha dois objetivos com este teste, o primeiro era dar mais uma oportunidade dos restantes alunos da turma realizarem mais uma vez o teste de respostas fechadas e segundo, os alunos da turma comprovarem efetivamente através de respostas abertas os seus conhecimentos.

Após aplicado o teste de respostas abertas, verificou-se uma descida significativa das notas e desta maneira considero que foi uma lacuna enquanto professora, pois o facto de realizar um teste só de respostas fechadas impossibilitou aos alunos de expressarem a sua opinião. Assim, para futuro, considere que se devia insistir na aplicação de testes com respostas abertas, permitindo aos alunos uma maior liberdade de expressão/opinião sobre as

respetivas temáticas. Relativamente aos alunos que responderam ao teste escrito, apenas 5 alunos não conseguiram responder acertadamente em todas as respostas (RCa, AD, JG, MS, RP) e deste modo no final da aula procurei saber quais eram as suas principais dúvidas sobre esta matéria para poder ajudar a subir as notas. Segundo Machado (2020) para que exista um clima de aprendizagem, é importante que exista diálogo e questionamento entre todos os intervenientes através de dinâmicas informais, só assim é possível recolher informação sobre o pensamento dos alunos e as suas competências para a resolução de problemas. Ficou decidido dar outra vez, a oportunidade de os alunos melhorarem as suas notas e demonstrarem efetivamente os seus conhecimentos sobre esta matéria em modo assíncrono, com recurso a meios auxiliares de pesquisa, de acordo com Pais e Candeias (2020) é importante que o agente de ensino possibilite aos seus alunos diferentes oportunidades de aprendizagem e uma boa estratégia para os alunos aprenderem e reconhecerem o seu progresso de aprendizagem é a utilização de recursos pedagógicos, onde os alunos aprendem a partir de diferentes meios, como é o caso das ferramentas digitais no qual estão disponíveis a todos. Após a utilização desta estratégia verificou-se uma melhoria na nota dos alunos, em que as ferramentas disponibilizadas facilitaram o seu envolvimento.

Em relação à matéria de Orientação esta foi selecionada porque seria uma matéria trabalhada com os alunos na terceira etapa, assim, quando iniciássemos as aulas presenciais apenas faria uma revisão dos conteúdos. Tal como indica a CNAPEF e SPEF (2020) em situações de aprendizagem e treino em EF os professores têm a possibilidade de priorizar determinadas matérias do currículo no qual considerem pertinentes. Antes de lecionar esta matéria à turma, entrei em contacto com o Professor de Geografia da Turma com o intuito de compreender se era possível estabelecer interdisciplinaridade, tendo sido transmitido pelo mesmo que estes conteúdos são abordados na matéria do 7.º ano, desta forma seria difícil estabelecer uma ligação com a matéria atual. Contudo, considerou que a atividade proposta seria interessante como forma de os alunos relembrares os conteúdos apreendidos. Assim, foram realizadas duas aulas assíncronas e duas aulas síncronas. As aulas assíncronas consistiram na visualização de um vídeo sobre a matéria de Orientação da “Texto Editora” (orientação do mapa, e respetiva leitura do mesmo, simbologia e a escala) e também estudo de um PowerPoint sobre a matéria abordada em aula síncrona. As aulas síncronas foram aproveitadas para realização de um teste através do “Google Forms” e outro teste através do “Kahoot. No teste do “GoogleForms” os alunos conseguiram acertar na grande maioria das perguntas, e desta forma proporcionei aos alunos de demonstrar mais uma vez os conteúdos

sobre essa matéria fazendo uma competição entre eles através da aplicação do “Kahoot”. Segundo Junior (2017), o Kahoot é uma aplicação no qual estimula o processo ensino-aprendizagem dos alunos, através da avaliação dos conhecimentos de uma matéria de forma interativa e dinâmica. Também Guimarães (2015) afirma que uma das vantagens na utilização deste jogo é melhorar o raciocínio, pois a pontuação é diferenciada, o que exige um pensamento mais rápido para que eles possam se manter no ranking. Pude concluir que a utilização desta aplicação foi uma estratégia de ensino adequada, pois potenciou uma aprendizagem eficaz e promoveu uma maior adesão dos alunos.

No que concerne à introdução do tema da “Alimentação”, recorri a uma estratégia aplicada pelo Agrupamento de Escolas de Benfica referida na conferência via Zoom pela Professora Lúcia Carvalho, no dia 18 de fevereiro, no Webinar “Aprendizagens Essenciais: Proposta de Operacionalização da área dos conhecimentos em E@D”. Para isso em conjunto com a Professora de Ciências Naturais realizamos um teste diagnóstico à turma através do “Google Forms” sobre os benefícios e consequências do pequeno-almoço, bem como os nutrientes presentes nos alimentos. Assim, tínhamos dois objetivos, em primeiro lugar focar atenção dos alunos da turma sobre os conteúdos que iriam ser lecionados e em segundo lugar, saber quais os conhecimentos dos alunos, neste caso o seu conhecimento geral desta temática. Relativamente a esta temática a turma de uma forma em geral, respondeu acertadamente a quase todas as perguntas, onde existiram notas baixas foram relativamente aos macronutrientes e micronutrientes (matéria que a Professora de Ciências Naturais iria abordar com os alunos na sua disciplina). A docente da disciplina de Ciências considerou que este teste diagnóstico teve um contributo positivo uma vez que ajudou-a definir onde deveria iniciar este tema. Na aula seguinte, foi realizado a correção do teste através da apresentação de um PowerPoint sobre o tema da alimentação e posteriormente um “Kahoot” sobre a mesma temática. O objetivo desta duas aulas era reforçar a importância do tema e posteriormente avaliá-la através de uma aplicação interativa.

Ainda sobre “Alimentação” discutimos que seria interessante trabalhar com os alunos a alimentação saudável, reconhecendo a importância desta na promoção da saúde. Deste modo, investiguei no site “Fitescola” como poderia ser interessante abordar este tema num contexto prático, dado a sua diversidade de conteúdos ilustrativos e dinâmicos. Num dos seus materiais pedagógicos (folha de facto) são apresentadas algumas estratégias que o professor de Educação Física pode utilizar com os seus alunos, sendo que o mais pertinente

foi a realização de um diário alimentar sobre os alimentos a consumir nesse dia e respetivas horas das refeições. Este tinha como objetivo compreender se os alunos estavam a adotar hábitos alimentares saudáveis ou não, consciencializando-os sobre a sua alimentação. Por fim, solicitava que os alunos avaliassem esta tarefa. Esta atividade não foi possível realizar em modo em regime online, e desta forma pretendia realizar a mesma na 4.ª Etapa.

No que concerne às aulas síncronas na “Parte Prática” estas iniciavam sempre com uma sequência de aquecimento e de flexibilidade dos membros superiores e inferiores lecionada por mim, onde recorria ao Estilo de Ensino Comando sugerido por Mosston e Ashworth (2008) com o propósito dos alunos seguirem as minhas indicações e ao mesmo tempo manter os alunos organizados e empenhados para a tarefa. Deste modo, no início tinha mais dificuldade em fornecer FB, pois encontrava-me longe do computador, mas com o decorrer das aulas seguintes os alunos já tinham decorado as sequências e não necessitavam da minha representação como exemplo.

De seguida, existiam sempre dois grupos que apresentavam as suas “tabatas de força”, com a respetiva música. Numa fase inicial era eu a colocar a música como forma de demonstrar o que era uma música de tabata, ficando apenas os grupos responsáveis pela explicação e demonstração dos exercícios. Estabeleci determinados critérios a ter em conta nestas “tabatas”: em primeiro lugar todos os elementos do grupo tinham de participar, ficando ao seu critério a gestão e organização, possibilitando-os de liderar a tarefa. Em segundo lugar, as “tabatas” realizadas teriam de trabalhar ao nível da força muscular, sendo obrigatório que em cada uma das séries os exercícios deviam trabalhar grupos musculares diferentes (por exemplo: força inferior, força superior, força abdominal e um outro à escolha). O objetivo desta atividade era os alunos terem a oportunidade de participarem na aula existindo um momento de interação com a turma. Esta tarefa também promoveu a autonomia, criatividade e iniciativa das tarefas propostas pelos professores, transmitindo os conhecimentos do tema das capacidades motoras para a prática. Uma sugestão proposta pela DGE e ANQEP (2021) é desenvolver com a turma competências de colaboração no qual os alunos em pequenos grupos desempenham diferentes papéis/funções permitindo que todos tenham protagonismo e responsabilidade durante a sessão de aula. Na conferência via Zoom do Professor Avelino Azevedo, no dia 11 de fevereiro, sobre um Webinar “Ensino da Educação Física em contexto de E@D” indicou que “cada um em sua casa, mas em trabalho de grupo”. Ou seja, nós

professores devemos procurar explorar a autonomia e responsabilidade de cada aluno e simultaneamente valorizar o trabalho de grupo.

Um erro com que me deparei nestas aulas era que muitas vezes pedia aos alunos para indicarem os exercícios a realizar e por vezes eles tinham que alterar no momento porque não estava correto. Desta forma, solicitei a todos os grupos que enviassem a sua ficha de trabalho antes da apresentação, para ter tempo de dar FB caso fosse necessário.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE
- Educação Física (2020/2021) -
9.ºE

Nº Grupo: ____

Elementos do grupo (n.º aluno)

Nº	NOME

Música utilizada – [Link](#): _____

TAREFA “TABATA” Nº 1

EXERCÍCIO (Identificação do grupo muscular e respetivo aluno que exemplifica)	DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO/IMAGEM
1-	
2-	
3-	
4-	

Figura 12- Ficha do trabalho de grupo (Tabata)

Assim, nessa folha de registo os grupos teriam de indicar o exercício e o respetivo grupo muscular que estava a ser trabalhado. Após a rotação de todos os grupos, estes voltavam ao início. Então, defini que o trabalho em grupo seria o mesmo, mas com uma

variante, ou seja, o segundo tabata deveria ser direcionado para exercícios que treinassem aptidão aeróbia. Esta opção foi tomada tendo em conta os alunos que não conseguiam cumprir os resultados de aptidão aeróbia. Alguns exemplos eram: Jumping Jack, Skipping alto ou baixo, entre outros. Foi possível concluir que existiram grupos que gostaram mais de realizar esta tarefa do que outros, dado a criatividade de exercícios apresentados. Considero que esta tarefa deu a conhecer à turma múltiplos exercícios para trabalharem o mesmo grupo muscular.

Relativamente às aulas assíncronas procurei promover atividades no qual não consumissem muito tempo à frente do ecrã e deste modo utilizei diversas estratégias.

Uma delas foram os desafios sugeridos aos DEF, onde procurei que conteúdos fossem em inglês, visto ser uma área curricular que a turma apresenta diversas dificuldades. Assim, seria possível promover novamente a interdisciplinaridade. Após a realização do desafio, era solicitado que os mesmos enviassem para o GoogleClassroom o respetivo vídeo e indicassem a perceção da sua realização, para que eu tivesse consciência sobre a dificuldade dos alunos. Quando finalizavam os desafios procurava fornecer feedback individual. Segundo o Roteiro sobre os Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino à Distância (2020) sugere que um dos meios para avaliação e aprendizagem dos alunos é o registo em vídeo sobre trabalhos realizados pelos alunos, de maneira que o professor observe o desempenho dos alunos nas tarefas propostas e aferir o seu nível consecução.

Numa das aulas síncronas, considerei que após as observações sobre um dos desafios enviados para os alunos, seria essencial a minha participação na concretização do desafio, referindo alguns truques sobre como poderia ser realizar para os alunos que tinham mais dificuldade. Considerei que este procedimento foi pertinente, tornando-se um fator motivador para os alunos testarem novamente as suas capacidades, no qual 3 alunos conseguiram posteriormente concretizar este desafio (IC, PP, PB).

Ainda sobre os desafios realizados pelos alunos, decidi que era agradável realizar um pequeno filme com todos os desafios concretizados pela turma, professores de EF (eu, o meu colega de estágio e orientadora de escola) assim como os familiares dos alunos. Para isso questioneei à DT se poderia enviar um email a todos os EE a solicitar a sua autorização para apresentação em contexto de aula no final do 2.º Período. O objetivo deste vídeo era, por um lado promover um convívio em família através da sua participação ativa, e por outro lado, que todos os alunos tivessem a possibilidade de visualizar os desafios realizados pelos colegas, uma vez que estes só eram enviados exclusivamente para a docente de EF. Todos os EE

permitiram que o filme fosse realizado e visualizado em contexto de aula, sendo lisonjeada esta tarefa. Também os alunos se mostraram bastante satisfeitos com o produto final.

Depois de uma conversa com a minha orientadora de escola, considerei que a realização de pequenos desafios em aulas assíncronas era reduzida. Assim, tomei a decisão de promover mais um momento de atividade física para os alunos através de trabalho autónomo em casa com o objetivo de incentivar os alunos para a prática regular de atividade física aproximando-os das recomendações da atividade física.

As recomendações de atividade física descrevem a quantidade de atividade física necessária para obter benefícios significativos para a saúde. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2021) é recomendado para as crianças e adolescentes (5- 17 anos) realizem pelo menos 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, incidindo principalmente em atividades aeróbias pelo menos em 3 dias por semana. Assim, o facto de os alunos já realizarem duas sessões semanais através das aulas de EF online, também possibilitava e aproximava sobre o que é recomendado para as suas idades. Também a UNESCO (2015) justifica que a disciplina de EF no currículo contribui para a educação integral dos alunos nomeadamente ao nível dos conhecimentos, atitudes e competências fundamentais para aquisição e manutenção de um estilo de vida ativo e saudável ao longo do ano da vida. A prática de atividade física quando incluída no dia-a-dia da população e incorporada desde as idades mais jovens tende a prolongar-se na vida adulta (Talema, Yang, Leskien, Kankaampa, Hirvensalo, Tammelin & Raitakiri, 2014).

Assim, foi solicitado aos alunos para realizarem o seu próprio plano de treino, com assistência do professor. Tal como acontecia nas aulas de EF, o seu plano de treino estava dividido em três fases, a primeira fase era composta por um aquecimento de mobilidade articular, na fase fundamental os alunos tinham de realizar quatro tabatas (um tabata de flexibilidade e outras três de força, com o princípio de que deveriam trabalhar grupos musculares alternados) e finalmente terminavam com exercícios de alongamentos dos diferentes grupos musculares. Este deveria ser aplicado pelo menos uma vez por semana.

No final desse plano de treino, era solicitado aos alunos que registassem o melhor resultado obtido no número de flexões e abdominais realizados nas duas séries do tabata, e também no Teste de Flexibilidade de Ombros, tendo em conta as indicações dos testes do Fitescola. O seu registo dava a conhecer a sua evolução ao longo das semanas. Concluiu-se que os alunos se demonstraram bastante envolvidos nesta tarefa, uma vez que as suas fichas

apresentavam mais do que um dia da semana onde realizavam esta tarefa, o que superou as minhas expectativas.

2.6. 4.ª Etapa

A 4.ª Etapa (Produto) da área da lecionação abrangeu todo o 3.º Período deste ano letivo. Esta etapa tinha como principais objetivos a identificação e o respetivo aperfeiçoamento nas matérias em que os alunos tinham maior competência, bem como verificar e trabalhar as matérias que estavam em atraso, de modo a preparar o próximo ano letivo.

No que concerne aos objetivos pessoais nesta etapa, tal como mencionado no balanço da segunda etapa, pretendi iniciar a aplicação de uma ficha de observação tendo em conta o protocolo de AGIC de maneira a melhorar a minha intervenção pedagógica nas aulas, uma vez que não foi possível aplicar na 3.ª Etapa devido ao isolamento.

Ficha de Observação AGIC		
Nome do Professor:		Dia:
		Observações
Gestão		Mantém um bom ritmo de aula
		Despende pouco tempo de aula em organização
		Controla o tempo passado por cada grupo em cada tarefa
		Posiciona-se e adequa a sua movimentação no espaço de aula
		As transições entre segmentos, áreas de trabalho ou estações são rápidas e eficazes
		O ensino é diferenciado promovendo a aprendizagem e a cooperação
Instrução	Instrução Inicial	Fornecer informação clara, simples e objetiva
		Clarifica os comportamentos e/ou aprendizagens que são visados
		Demonstra domínios dos conteúdos
	Durante a atividade	Cumprir ciclos de Feedback
		Utiliza os Feedbacks quanto à forma apropriadamente (auditivo, visual, tátil)
		Utilizados os Feedbacks quanto ao público alvo (a um, dois, ou a todos os alunos)
		Identifica corretamente as reais dificuldades dos alunos
		Intervém sobre a componente crítica da aprendizagem
	Instrução Final	Clara, simples e objetiva
Foca os principais aspetos da aula		
Clima		Faz a ligação com a próxima aula
		Utiliza as técnicas preventivas adequadas aos comportamentos desvio dos alunos
		Mantém um controlo visual de toda a turma
		Mantém o entusiasmo
		Mantém os alunos empenhados na tarefa

Figura 13- Protocolo de AGIC

Para isso, estabeleci que na 1.ª UD que o colega de estágio focasse a sua atenção ao nível do FB nas matérias de JDC e Raquetes (Badminton), visto que eram as matérias que sentia mais dificuldade. Apesar de ter sido aplicada somente durante 2 semanas, foi possível retirar algumas conclusões, no qual salientaram-se aspetos positivos e negativos.

Os aspetos positivos foi que durante as aulas a intervenção ao nível dos FB sobre as componentes críticas da aprendizagem, eram eficazes e oportunos nomeadamente na armação do braço do Andebol e na técnica de Clear do Badminton, uma vez que estas habilidades são parecidas permitindo uma transversalidade dos conhecimentos e conteúdos entre as matérias. De uma forma em geral, o FB mais vezes utilizado ao nível do público-alvo era o de grupo,

pois quando identificava um erro comum procurava parar a estação e fazia uma correção simultaneamente a todos. Relativamente à utilização do FB quando à sua forma, este era maioritariamente auditivo, o que vai ao encontro de Martins et al. (2017) no qual refere que 70% a 95% do FB privilegiado pelos docentes é o FB auditivo.

Os aspetos negativos é que nem sempre os ciclos de FB eram concluídos, sendo mais notório quando lecionava aulas no P1+ Ginásio, uma vez que tinha a turma distribuída pelos dois espaços, não conseguindo ter uma visão global da mesma. Quando lecionava as aulas no P2 foi possível colmatar esse problema, dada as condições espaciais onde me encontrava. Outro aspeto que tinha de continuar a melhorar era a redução do FB avaliativo, tornando-se global em alguns momentos de aula, sendo mais evidente nos jogos de aquecimento.

Na 2.^a UD, pretendia criar uma rotina inicial com a turma, na montagem do material da aula e nos exercícios de aquecimento, com o intuito de reduzir o tempo de instrução inicial, potenciando mais tempo de prática. Numa primeira fase consegui averiguar quais eram os alunos predispostos para ajudar (JG, RCo, RCl, FC, IC, RT) e ao mesmo tempo promover autonomia na turma. Nas primeiras aulas foi necessário um maior tempo na instrução inicial procurando explicar aos alunos quais os objetivos em cada uma das estações e os respetivos grupos, contudo nas aulas seguintes, assim que os alunos chegavam iam para as respetivas estações de Futebol e Andebol e iniciavam o aquecimento trocando a bola entre os colegas, até que os restantes alunos das estações chegassem. Um dos critérios principais para uma aula de EF de qualidade é os alunos passarem cerca de 50% do tempo da aula em Atividade Física Moderada a Vigorosa para promover benefícios para a saúde, deste modo ao reduzir a instrução inicial passando imediatamente a atividade, tende a aproximar destas orientações (Londsale, Rosenkrank, Peralta, Bennie, Fahey & Lubans (2013)).

Ainda nesta UD, também foi melhorada as transições entre as estações, tornando-as mais eficazes, um exemplo no qual a mesma foi verificada era que após os jogos de aquecimento de cada uma das matérias, em vez de trocarem todos os grupos em simultâneo, procurava ir a cada matéria, composta por 2 grupos de alunos e explicar o que pretendia na tarefa seguinte, o que permitia que o resto de turma se mantivesse em atividade.

Na 3.^a UD pretendia realizar um trabalho comparativo entre avaliação com o meu colega de estágio, atendendo aos critérios de avaliação dos alunos nas diferentes matérias. Pude concluir, com este trabalho que foi muito benéfico para ambos, pois apesar da nossa avaliação ser muito idêntica, permitiu refletirmos e discutirmos sobre avaliação dos alunos,

justificando o porquê de considerar que um aluno cumpria um dado critério de avaliação conferindo maior objetividade à avaliação.

Assim, esta etapa teve a duração de 06 de abril a 17 de junho, para isso foram realizadas 3 Unidade Didáticas (1.^a UD- 06 abr. a 28 de abr.; 2.^a UD- 4 mai. a 27 mai. e 3.^a UD- 1 jun.- 17 jun.). Avaliação formativa, foi realizada na última semana de cada uma das UD, sendo que a 3.^aUD seria apenas para avaliação formativa-sumativa (1.^a UD- 26 abr. a 28 abr.; 2.^a UD- 25 mai. a 27 mai. e 3.^a UD- 1 jun.- 17 jun.). Segundo a Direção Geral do Ensino Básico (1993) a última unidade didática final de etapa deve ser utilizada para apreciar as condições de realização estabelecidas para o final da mesma. O respetivo planeamento encontra-se na imagem seguinte.

Período	3.º Período										
Etapa	4ª Etapa - Produto										
Espaço	Gin + P1	Gin + P1 + OUT	P2+ Isolamento	Isolamento	Gin + P1	Gin + P1 + OUT	P2	Exterior	Gin + P1	Gin + P1	P2
Aulas	6 abr. - 8 abr.	13 abr. - 15 abr.	20 abr.- 22 abr.	27 abr.- 29 abr.	4 mai. - 6 mai.	11 mai. - 13 mai.	18 mai.- 20 mai.	25 mai.- 27 mai.	1 jun.	08 jun.	15 jun.- 17 jun.
UD	1.ª UD				2.ª UD				3.ª UD		
Matérias											
JDC											
Andebol	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
Voleibol	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Futebol	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Danças											
Sociais		X			X	X		X			
Ginástica											
Solo	X	X	X		X	X	X		X	X	
Outros											
Badminton	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Orientação						X		X			
Apetição Física											
Neuromuscular	X	X	X	X	X	X					
Aeróbica	X	X			X	X	X				
Área dos Conhecimentos		X	X	X							

Figura 14- Planeamento da 4.ª Etapa

2.6.1. Área das Atividades Físicas

Formação de grupos

Ao longo desta etapa, a constituição dos grupos teve de ser ajustada tendo em conta os espaços, uma vez que as matérias trabalhadas pelos alunos não eram iguais para todos, principalmente nos JDC. Assim, procurei que dentro dos respetivos grupos existisse heterogeneidade, de maneira que os mais fracos progredissem nas matérias que apresentavam mais dificuldade através da cooperação de alunos melhores. Contudo, pretendi que simultaneamente existissem momentos de aula, onde os grupos fossem homogéneos para que conseguissem trabalhar situações de nível E, nomeadamente na matéria de Voleibol e Badminton. Relativamente à distribuição dos grupos pelas aulas, pretendia que nas aulas de 50 minutos os alunos trabalhassem sempre que se justificassem em grupo heterogéneos

realizando as matérias que apresentam mais dificuldade, contudo existem alguns alunos que trocavam devido às dificuldades apresentadas em mais do que uma matéria. Nas aulas de 100 minutos os alunos para além de desenvolverem as matérias que apresentam mais dificuldade também passavam pelas outras em função dos objetivos. Assim, foram estabelecidos quatro grupos no aquecimento e três grupos na parte fundamental.

Organização da aula

Nas diferentes UD as aulas iniciavam sempre com um jogo de aquecimento (“Jogo da Bola ao Fundo”, “Jogo dos Perseguidores”, “Jogo dos Passes” ou “Jogo do Meinho” “Jogo da Rabia”) focando nos JDC (Andebol e Futebol, respetivamente) independentemente do espaço de aula.

Em relação aos jogos direcionados para o Andebol, tinham como objetivo aumentar a frequência cardíaca, ativação muscular, melhorar o passe (braço armado), raciocínio tático e desmarcações (Ribeiro & Volossovitch, 2004). Para manter os alunos envolvidos nesta tarefa, fui colocando várias condicionantes tanto no número de passes, como nos jogadores em campo (*jokers*) e até no tempo para pontuar. Segundo Comédias (2012) para que exista uma produção global e coletiva do jogo uma possível solução poderá ser ajustar os indicadores de cada uma das equipas como o número de posses de bola e finalizações Sendo essencial encontrar soluções para resolver problemas associados aos critérios de avaliação como por exemplo “limitar” o número de toques, passes e o tempo para finalizar (Comédia, 2018).

No que concerne aos jogos de Futebol tinha como objetivo melhorar a qualidade técnicas das ações técnicas e na tomada de decisão assim como manter a bola quando pressionados. Segundo Castelo (2003) exercícios de posse de bola devem fomentar a circulação da bola em segurança com o intuito de melhorar a capacidade de manutenção da bola de cada uma das equipas, assim como os jogadores ganharem confiança em manter a posse de bola mesmo em condições de inferioridade numérica. Posteriormente, os alunos permaneceram nos mesmos grupos com o intuito de economizar o tempo de gestão, continuando a trabalhar estas matérias através de jogos com ataques em vagas e em superioridade numérica ofensiva (situações de 2x1 nos espaços interiores e situações de 3x2 no espaço exterior, devido às condições de espaço apresentadas em cada um).

Ainda no aquecimento, foi possível observar que o aluno AA destacou-se pela sua competitividade, solicitando sempre que desse mais tempo para ver se a equipa dele

conseguia ganhar. Após deparar-me nesta situação recordei-me que a professora de EF do ano passado já me tinha alertado que este aluno era muito competitivo e que por vezes tinha mal em perder. Apesar disso, nunca demonstrou uma atitude negativa perante a atividade.

Na fase fundamental os alunos trabalhavam por estações tendo em conta as matérias que necessitavam de trabalhar. Na parte final da fase fundamental existia uma quarta rotação, no qual potenciava situações do nível E ajustando os grupos para que ficassem homogéneos ou então para trabalhar a matéria de Dança.

No final da aula era essencialmente utilizado para fazer balanços sobre os principais aspetos trabalhos em aulas e por vezes aproveitava para fazer revisões sobre algumas regras das diferentes matérias, nomeadamente Badminton e Andebol.

De seguida, apresentarei os objetivos trabalhados pelos alunos assim como as situações de aprendizagem.

Relativamente aos JDC, a matéria de **Andebol** foi desenvolvida nesta etapa, uma vez que considerava que os alunos apresentam mais possibilidade de ter sucesso nesta matéria do que no Basquetebol, pois, na segunda etapa os alunos atrapalhavam-se com os apoios no lançamento na passada quando colocados em situação de jogo.

O quadro seguinte apresenta os objetivos definidos para a matéria de Andebol.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	Situação 3x1 + GR em meio-campo: - Passa com o braço armado a um jogador mais ofensivo; - Desmarca-se no oferecendo linha de passe mais ofensiva; - Finaliza em remate em apoio se recebe a bola junto do domínio; - Assume uma atitude de defesa sombra.	Cumprir PI	<u>Atacante com bola:</u> O aluno passa com o braço armado a um companheiro livre, desmarca-se oferecendo linha de passe e finaliza em remate em apoio <u>Defesa:</u> O aluno assume-se como defesa sombra	AM, AD, BP, DS, FC, GC, IC, MM, MF, RCa, RCl, RG, SR, TS.
Objetivo terminal:	Situação 3x1 + GR em meio-campo: - Passa com o braço armado a um jogador mais ofensivo; - Desmarca-se no seu “corredor” oferecendo linha de passe mais ofensiva; - Finaliza em remate em salto se recebe a bola junto do domínio; - Assume uma atitude de defesa sombra.	Cumprir I	<u>Atacante com bola:</u> O aluno passa com o braço armado a um companheiro livre, desmarca-se oferecendo linha de passe e finaliza em remate em apoio <u>Defesa:</u> O aluno assume-se como defesa sombra	

Quadro 26- Objetivos de Andebol da 4.ª Etapa do nível I

Numa primeira fase tinha estabelecido na 1.ªUD uma situação de 2x1+ GR no espaço interior e no espaço exterior situações de 3x1+GR, no qual o defesa em ambas as situações

LX

deveriam atuar como defesa sombra. Contudo apercebi-me que os alunos tinham dificuldade em finalizar em apoio na presença de um defesa, desta forma adaptei para uma situação de 2x0+ GR. Foi possível concluir que ao final de duas semanas, os alunos (RG, MM, DS) já dominavam o remate em apoio com alguma facilidade, tendo começado a trabalhar para realizar o remate em salto antes de eu solicitar. Para os restantes alunos, também introduzi o remate em salto, mas estes ainda realizavam o mesmo de uma forma analítica, ou seja, agarravam a bola, pensavam nos apoios que tinham de dar (BP, FC, RCl, IC) e posteriormente finalizar. Relativamente à armação do braço existiam alunos (SR, BP, RCl, FC, IC) que ainda juntavam o cotovelo ao tronco, e desta forma utilizava o FB interrogativo como forma de os alunos pensarem sobre a própria prestação motora, para descobrirem os seus erros ou quais os meios que devem recorrer para corrigi-los, promovendo o desenvolvimento de autonomia do aluno, posicionando o mesmo na procura da solução face a um problema (Martins et al. 2017). No final da 2.ªUD introduzi o uma situação de 2x1+GR, contudo solicitava ao defesa para que desse espaço ao atacante de realizar corretamente os apoios do remate em salto. Finalmente, na 3.ªUD nem todos os alunos conseguiram alcançar o objetivo terminal (FC, IC, BP), sendo necessário mais tempo para esta etapa.

No que concerne à matéria de **Futebol**, foi uma das matérias em que alguns alunos da turma apresentaram muita facilidade e que rapidamente conseguiram alcançar o nível E. Desta forma, os alunos na 1.ªUD, trabalharam em situações de superioridade numérica (3x2+ GR) quando estiverem no espaço exterior por este apresentar melhores condições de largura e profundidade, e no espaço interior trabalharam em situações de 2x1+ GR.

O quadro seguinte apresenta os objetivos definidos para a matéria de Futebol.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	Situação 3x2 + GR em meio campo: - Mantem a posse de bola com pressão (quando está marcado). - Passe, recebe e remate com qualidade.	Começar a trabalhar PE	<u>Atacante com bola:</u> O aluno quando está a atacar mantém a posse de bola com pressão e apresenta qualidade nas execuções técnicas	AL, AA, AP, GP, GF, JG, LP, MS, PB, PP, RJ, RCo, RT, RP
Objetivo terminal:	Situação 3x2 + GR em meio campo: - Mantem a posse de bola com pressão. - Passe, recebe e remate com qualidade. - Realiza desmarcações de rotura e de apoio que garantam profundidade e largura.	Cumprir PE	<u>Atacante com bola:</u> O aluno quando está a atacar mantém a posse de bola com pressão e na condução da bola realiza fintas ou mudanças de direção. <u>Atacante sem bola:</u> - Realizar desmarcações mais ofensivas	

Quadro 27- Objetivos de Futebol da 4.ª Etapa do nível Parte de E (PE)

Primeiramente, pretendia que os alunos consolidassem principalmente o passe, receção e o remate com qualidade, assim como manter a posse de bola quando estão marcados. Ao final da 2.ªUD os alunos conseguiram cumprir este objetivo, exceto os alunos AP, JG, PB pois nem sempre conseguiam manter a bola quando estavam marcados, contudo os jogos de aquecimento proporcionaram-lhes oportunidade de melhorar este objetivo e alcançar a meio da 3.ªUD. Também as desmarcações de apoio foram uma ajuda para estes alunos, pois permitiu criar uma linha de passe mais segura e cumprir o objetivo.

Relativamente aos restantes alunos as desmarcações de apoio eram onde maior parte tinha mais dificuldade, salientando-se mais a desmarcação de rotura na direção da baliza adversária. Para isso, uma estratégia que utilizei era que sempre que os alunos realizassem desmarcações de apoios e posteriormente conseguissem finalizar eles ganhavam dois pontos.

A matéria de **Voleibol**, continuou a ser desenvolvida devido às dificuldades apresentadas pelos alunos nas etapas anteriores, contudo os alunos trabalharam objetivos diferentes consoante o seu nível de prática.

Os grupos foram organizados de forma heterogénea, no qual existe um aluno com mais dificuldades e outro com mais facilidade.

O quadro seguinte apresenta os objetivos a serem desenvolvidos na matéria de Voleibol do nível I pelos alunos nesta etapa.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	Situação de 1+1: - Serviço em passe; - Execução do gesto técnico em toque de dedos; - Deslocamento tendo em conta a trajetória da bola	Cumprir Parte do nível I	10 passagens de bola (2x)	IC, RCa; RCo; SR; FC, RCl; AL, AP, GF, DS, TS, MF, AA, RG, JG, BP, RP, AD, MS, GC
Objetivo terminal:	Situação de 2+1: - Serviço em passe ou serviço por baixo; - Dinâmica dos 3 toques (maioritariamente toque de dedos); - Deslocamento tendo em atenção a Trajetória da Bola.		Cada aluno serve duas vezes em passe para os colegas que se encontram do outro lado da rede, estes realizam dinâmica dos três toques. Ao final de 4 jogadas trocam de funções.	

Quadro 28- Objetivos de Voleibol da 4.ª Etapa do nível I

Relativamente a esta matéria existiu uma evolução notória dos alunos AP, GF, DS, MF, AA, RG, JG, RP, AD, GC, que ao final da 1.ª UD conseguiram alcançar o objetivo intermédio, tendo começado a trabalhar o objetivo terminal numa situação de 2+1. Para meu espanto, estes mesmos alunos em duas semanas conseguiram rapidamente compreender como ocorria a dinâmica dos três toques e assim terminaram a etapa a jogar numa situação de 2+2. Assim, inicialmente coloquei os alunos lado a lado, porém tinham mais dificuldade em receber a bola e por outro lado nem sempre se deslocavam corretamente para o ponto de queda da bola, então decidi colocar um aluno mais perto da rede e outro mais afastado, de maneira a definir quem dava o primeiro toque. Através desta organização do jogo era possível verificar uma maior continuidade do jogo. Defini também que os alunos iriam continuar a realizar serviço em passe, de maneira a que a bola fosse enviada para o outro lado da rede com maior qualidade. À medida que ia observando que os alunos do outro lado da rede recebia o passe em qualidade do colega, ajustava novamente os objetivos e indicava para servirem por baixo, como foi o caso dos alunos GF, GC, AA, MF, RG e DS.

Relativamente aos restantes alunos, estes demoraram mais tempo a adquirir e consolidar a situação de 1+1 com 10 passagens de bola, tendo apenas cumprido este objetivo no final da 2.ª UD. No final da 3.ª UD apenas os alunos FC, RCl, IC, RCa, MS conseguiram alcançar o objetivo intermédio.

Apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos nesta matéria, considero que ao longo do ano foi reconhecido o trabalho de perseverança dos alunos cooperantes.

Para os alunos (MM, GP, RJ, PB, RT, AM, PP, LP) que já apresentavam um grande domínio da bola relativamente à dinâmica dos três toques deslocando-se tendo em conta a trajetória da bola, também eles progrediram nesta matéria.

O quadro seguinte apresenta os objetivos definidos para a matéria de Voleibol para os alunos de nível Parte do nível Elementar.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	Situação de 3+1: - <u>Serviço por baixo ou por cima</u> , colocando a bola em profundidade - Dinâmica dos 3 toques (2º toque feito pelo passador);	Consolidar o nível I e começar a trabalhar para o nível E	Execução do serviço por cima colocado a bola em profundidade Observação da dinâmica dos três toques e o 2.º toque é realizado pelo passador na maioria das jogadas	MM, GP, RJ, PB, RT, AM, PP, LP
Objetivo terminal:	Situação de 3x3: - <u>Serviço por cima</u> , colocando a bola em profundidade - Dinâmica dos 3 toques; (2º passe feito pelo passador) e o 3º Toque: finaliza o ataque em <u>passe colocado e/ ou remate em apoio que dificulte a ação dos adversários.</u>)	Cumprir PE	Execução do serviço por cima, realizando a dinâmica dos três toques, com finalização em passe colocado/suspensão ou remate em apoio.	

Quadro 29- Objetivos de Voleibol da 4.ª Etapa do nível PE

Numa fase inicial os alunos foram colocados numa situação de 3+1 para que aprendessem e consolidassem o serviço por baixo colocado para uma determinada zona do campo, exceto os alunos (MM e RJ) que já apresentam facilidade neste serviço e começaram por trabalhar o serviço por cima colocado. O principal objetivo desta situação era que para além dos alunos trabalharem o serviço também trabalhassem a dinâmica dos três toques, potenciando que o segundo toque seria efetuado por quem estava mais próximo da rede, neste caso o passador.

Dado o pouco tempo de prática nesta situação, pelo facto de ser apenas trabalhada nas aulas de 100 minutos, procurei também proporcionar a estes alunos uma situação de 1+1 em grupos heterogéneos, o que considero que foi uma boa estratégia, pois ao final de algumas tentativas de passagem de bola em situação de 1+1 os alunos comunicavam-me que estavam com dores nos dedos e desta maneira os dois alunos treinavam o serviço por cima e por baixo respetivamente.

Relativamente aos objetivos intermédios definidos os alunos PB, GP, RT demoraram algum tempo a devolver o serviço por cima, pois o lançamento da bola por vezes era impreciso (muito para a frente e para trás), o que automaticamente dificultava o batimento da bola no ponto mais alto. Assim, procurava focar o meu FB nestes dois aspetos.

Em relação ao objetivo terminal, este necessitava de ser trabalhado durante mais tempo, contudo apenas os alunos MM, RJ e PP conseguiram finalizar com remate em apoio oportunamente.

Na **Subárea da Ginástica**, os alunos continuaram a trabalhar a matéria de Ginástica de Solo, nomeadamente os elementos gímnicos que apresentam mais dificuldade para depois conseguirem colocá-los em sequência. Continuei a utilizar a estratégia da etapa anterior, ou seja, cada aluno teria a sua própria ficha indicando os elementos que precisam de trabalhar e as respetivas progressões com ajudas materiais ou não.

O quadro seguinte apresenta os objetivos que serão desenvolvidos pelos diferentes alunos da turma.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo terminal:	O aluno combina as habilidades em sequência, realizando: Avião; cambalhota à frente, ½ pirueta e cambalhota atrás e posição de flexibilidade (ponte).	Cumprir PI	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	- JG.; RCL.; RG;
Objetivo terminal:	O aluno combina as habilidades em sequência, realizando: Avião; cambalhota à frente, ½ pirueta e cambalhota atrás e posição de flexibilidade (ponte) e subida para pino.	Cumprir PI	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	- FC
Objetivo terminal:	O aluno combinar as habilidades em sequência, realizando: Avião; cambalhota à frente, ½ pirueta e cambalhota atrás, posição de flexibilidade e Pino com ajuda	Cumprir o nível I	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	- AL; AA; AP, AD, BP, DS, GF, GC, IC, LP, MS, RCa, RCo, RT, RP

Quadro 30- Objetivos de Ginástica de Solo da 4.ª Etapa do nível I e PI

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	O aluno realiza os elementos de forma individual: <u>cambalhota à frente de pernas afastadas no plano inclinado</u> e <u>rolamento atrás de pernas afastadas</u> .	Cumprir I	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	AM, GP, PB, SR, TS, MF, PP
Objetivo terminal:	O aluno combina as habilidades em sequência, realizando: Rolamento à frente saltado, roda, ½ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino sem ajuda;	Cumprir PE	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	

Objetivo terminal	O aluno combina as habilidades em sequência, realizando: Rolamento à frente saltado, roda, ½ volta, Rolamento atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino cambalhota;	Cumprir E	O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (em colchões), com fluidez e destrezas gímnicas	MM,
--------------------------	---	-----------	--	-----

Quadro 31- Objetivos de Ginástica de Solo da 4.ª Etapa do nível E e PE

Um aspeto que saliento nesta matéria foi o facto de alguns alunos terem conseguido progredir em algumas aulas, tendo sido solicitado pelos mesmos, se poderiam ficar mais algum tempo na estação, por surpresa, esses alunos eram quem apresentavam algumas dificuldades na matéria de ginástica. Possivelmente um fator associado era o êxito que estaria a ser alcançado pelos alunos em função das tarefas propostas, o que está em conformidade com a “Orientação da Motivação para a Sucesso”. Segundo Klose (2008) indica que a orientação da motivação para o sucesso (Achievement motivation) pode ser influenciada por fatores externos ou internos contribuindo desta forma para a motivação do aluno em sala de aula. Segundo Pereira, Carreiro da Costa & Diniz (2009), os alunos quando orientados na tarefa empenham-se mais, importando-se com o seu próprio desempenho ou competência, preocupando-se fundamentalmente em desenvolver novas habilidades e melhorar o processo de aprendizagem.

Assim, foi visível a evolução em alguns alunos, nomeadamente o AL, RT, BP, GF, AP, AD conseguiram realizar concluir a sequência do nível I, tendo começado a trabalhar na sequência do nível E. Relativamente aos alunos que estavam a trabalhar o nível E também conseguiram atingir os objetivos terminais, como foi o caso dos alunos MF, MM, PP e TS.

Em relação à **Subárea das Danças**, dei continuidade à Rumba Quadrada, apresentando os objetivos para os mesmos no quadro abaixo.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Rumba Quadrada:</u> Volta circular mantendo o elemento masculino a mesma frente enquanto o elemento feminino executa a volta circular	Cumprir PE	A mulher executa a Volta Circular no ritmo lento, rápido, rápido e lento, rápido, rápido. E os homens mantêm o passo base no ritmo lento, rápido, rápido e lento, rápido, rápido.	Todos
Objetivo terminal:	<u>Rumba Quadrada:</u> Volta e Contravolta, mantendo o elemento masculino a mesma frente enquanto o elemento feminino executa uma volta à direita seguida de uma volta à esquerda.	Cumprir E	A mulher executa a Volta e Contravolta mantendo o elemento masculino a mesma frente, enquanto que a mulher executa uma volta à direita seguida de uma volta à esquerda.	

Quadro 32- Objetivos de Dança da 4.ª Etapa do nível E

Na 1.^a UD decidi consolidar a “Volta circular”, para saber qual o conhecimento dos alunos face a este passo trabalhado na 2.^a Etapa. Para meu espanto os alunos que estavam a fazer de mulher assim como as respetivas alunas já conseguiam realizar este passo corretamente. Nesta fase, a minha intervenção nesta matéria, era na contagem dos tempos da música para dar a entrada da mesma, contudo quando alguém se perdia eu dava novamente a contagem dos tempos.

Para terminar esta dança lectionei a “Volta e Contravolta” quando estava “OUT” a cada uma das metades da turma, o que considerei uma boa estratégia pois o facto de lecionar a um grupo mais pequenos de alunos conseguia centrar a minha atenção nas suas dificuldades. Em relação aos “Homens” e as “Mulheres” não aprenderam com tanta facilidade este passo, e deste modo tive de servir de exemplo, fazendo o papel de ambos.

Como é sabido o ritmo dos passos da Rumba Quadrada é LRR, e o facto de neste passo existe um “tap” que vem logo a seguir ao “L” ($L = 2T$) dificultou a sua contagem como se fosse só 1 tempo e consequentemente aceleravam a sua execução, o que levou a que os alunos tivessem alguma dificuldade em adquirir o mesmo.

No final da 2.^a UD decidi fazer avaliação de toda dança, assim os alunos teriam de dançar conforme os passos que fossem pedidos, o objetivo era verificar se os alunos conseguiam associar o nome à sua execução. De uma maneira geral, os alunos tinham conhecimento de todos os passos, contudo os alunos AA, AP, AM, RCa, IC, AD, RP trocavam por vezes os passos “Volta Circular” e “Contravolta”, e deste modo decidi colocar estes alunos atrás de colegas que tinham mais à vontade na dança, sendo um exemplo para os mesmos.

No que concerne à **Subárea das “Outras”**, nesta etapa foram trabalhadas as matérias de Raquetas (Badminton) e Orientação.

Relativamente à matéria de **Badminton**, senti que tive de confirmar avaliação dos alunos relativamente às técnicas “Lob”, “Clear”, pois os alunos já não tinham o contacto com esta matéria desde a 1.^a Etapa, sendo que poderia ter existido algum lapso na mesma. De uma maneira geral, os alunos conseguem manter o volante no ar executando os batimentos corretamente conforme a trajetória do volante, contudo houve alunos que ainda não armavam corretamente o braço para realizar a técnica acima da cabeça (AP, IC, JP, MS, RP, SR), tendo sido ajustado os seus objetivos. Assim, tive de realizar algumas estratégias para que os alunos

adquirissem este batimento corretamente, como por exemplo delinear zonas onde teriam de devolver o volante para o colega.

Também a pega da raquete foi um erro cometido por grande parte da turma. Desta forma, senti que foi necessário alertar os grupos que passavam pela estação do Badminton e também no final da aula a pega correta da raquete, pois muitos alunos pegavam na raquete com o indicador em extensão ou então com a “pega de frigideira”, o que dificultava a rotação do antebraço quando realizavam os batimentos. Segundo a Federação Portuguesa de Badminton, a pega universal permite uma maior facilidade de bater o volante em qualquer posição, sendo esta utilizada por principiantes.

O quadro seguinte apresenta os objetivos definidos para cada grupo de alunos.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo terminal:	Situação de 1+1: - Utilização do <u>lob, clear</u> , com oportunidade, deslocação adequada para o volante.	Cumprir I	- Os alunos executam corretamente e oportunamente os batimentos (<u>lob, clear</u>)	AD, AM, RCa, RCl, AP, IC, JP, MS, RP, SR
Objetivo terminal:	Situação de 1x1: - Utilização do <u>drive, clear</u> e <u>amortie</u> com oportunidade, com deslocação adequada para o volante. - Início do jogo com <u>serviço comprido</u> .	Cumprir PE	- Os alunos executam corretamente e oportunamente os batimentos (<u>drible, clear, amortie serviço comprido</u>)	Todos exceto os mencionados em cima

Quadro 33- Objetivos de Badminton da 4.ª Etapa do nível I e PE

Relativamente aos alunos que estavam a trabalhar para o nível E procurei realizar algumas situações de exercício antes de procederem para a competição. Assim, indiquei para treinarem em situação de cooperação (1+1) realizando apenas o batimento de drive, com o objetivo de realizar 10 passagens pela rede, sem o volante cair. Neste batimento procurei incidir o meu FB principalmente como se deveria realizar a trajetória do volante, ou seja, paralela ao solo e rente à rede, pois os alunos quando realizavam este exercício tendia a realizar uma trajetória em balão.

Quando observava que existiam alunos que já tinham adquirido este batimento corretamente (GF, RJ, MM, GP, PP, RCo) começavam a realizar situações de 1x1 e que ao final de 2 minutos trocavam de parceiros. Para isso, utilizei como estratégia os alunos (RT e LP) que estavam de fora (devido a lesão) a manter a sua participação em aula contabilizando o tempo de competição entre os grupos, permitindo que não fosse necessário existir da minha parte um controlo contínuo na gestão do tempo da estação. Dado que os alunos que estavam a

treinar o nível E por vezes eram os mesmos que estavam a cooperar noutras estações, aproveitava também as aulas de 100 minutos para que a quarta estações fosse dedicada a um tempo de competição entre os mesmos, realizando uma competição interna.

No que concerne ao batimento “amortie” não foi possível lecionar o mesmo, uma vez que eram necessárias mais aulas nesta etapa.

Relativamente à matéria de **Orientação** esta foi trabalhada principalmente em estação quando a turma este “OUT” ou no espaço exterior.

O quadro seguinte apresenta os objetivos definidos para os alunos nesta etapa.

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo terminal:	O aluno: - Orienta o mapa utilizando referências conhecidas; - Identifica a simbologia básica no mapa (rochedo, lago, edifícios); - Identifica a sua localização no mapa; - Realiza um percurso em estrela na escola, a pares ou trios	Cumprir I	O aluno realiza o percurso em estrela a pares ou trios, orientando-se pelo mapa da escola, identificando a sua localização do mapa e a simbologia básica (com tempo e sem tempo).	Todos os alunos

Quadro 34- Objetivos de Orientação da 4.ª Etapa do nível I

Dado que era a primeira vez que os alunos iriam contactar com esta matéria, decidi fazer uma revisão sobre os conteúdos abordados na 3.ª Etapa. Posteriormente, em pares, os alunos realizaram o percurso de orientação em estrela com 10 pontos, com o tempo contabilizado. Todos os grupos conseguiram encontrar os pontos, porém existiram 4 grupos que fizeram o percurso em mais do que 25 minutos. Apesar de não ter indicado o tempo em que poderiam realizar a prova, não era expectável demorarem tanto tempo.

No sentido de os alunos continuarem a trabalhar esta matéria, decidi utilizar novamente o mesmo percurso de orientação, com a variante que o mesmo seria realizado em percurso normal e que teriam 15 minutos para o realizar. Para isso criei novamente grupos heterogéneos tendo em vista os resultados obtidos da primeira vez, no qual observou-se que os grupos conseguiram realizar o percurso em menos de 10 minutos pelo facto de já terem conhecimento dos pontos. Assim, propus alguns grupos que criasse os seus próprios pontos e os marcasse no seu mapa, para que os outros colegas na rotação seguinte pudessem descobri-los, porém, esta tarefa não teve 100% de êxito dado que nem todos os alunos puderam desempenhar ambas as funções, pois esta matéria não era praticada em todos os espaços.

2.6.2. Área da Aptidão Física

A área da aptidão física foi trabalhada de forma distinta nas aulas de 50 minutos e nas aulas de 100 minutos e nos respetivos momentos de transições.

Na 1.^aUD desta etapa, o principal objetivo foi recuperar o treino das capacidades motoras dado o período de confinamento e interrupção letiva. Tendo em conta o princípio de treino da reversibilidade, esta seria a escolha mais adequada. Segundo Borges (2016) os efeitos ou alterações induzidas pelo treino são reversíveis, contudo poderão perder-se quando existe uma interrupção do processo de treino.

Assim, os alunos começaram por trabalhar as diversas capacidades motoras durante os momentos de transição e a aptidão física nos jogos de aquecimento. Desta forma, nas aulas de 50 minutos devido ao tempo horário ser reduzido, é aconselhado realizar aulas mais intensa, exigindo um aumento do trabalho de aptidão aeróbia. Nestas aulas existiram dois momentos de maior intensidade, no início da aula através da realização do “Jogo da Bola ao Fundo” ou “Jogo dos Perseguidores” (No caso dos alunos que trabalharam a matéria de Andebol) ou “Jogo do Meinho ou Rabia” (No caso dos alunos que trabalharam a matéria de Futebol). Segundo Diniz (1997) os programas de EF estão construídos de maneira que atividade motora de um aluno seja qual for a matéria ou tema principal de aula deverá ser solicitada a exercitação através de exigências específicas elevando assim as capacidades motoras. Neste sentido também procurava colocar variantes durante os jogos para que alunos estivessem mais empenhados na tarefa e ocorresse uma maior dinâmica e aumento da aptidão aeróbia (Exemplo: Durante 5 segundo, uma das equipas tem de fazer um ponto, se ninguém conseguir todos os alunos fazem 10 jumping-jacks e depois voltam ao jogo; outra variante será trocar as equipas que ao final de 3 minutos que conseguiram marcar mais pontos, com a mesma lógica da primeira condicionante).

O outro momento de aula era nos momentos de transição entre as situações de superioridade numérica dos JDC e as estações de Ginástica, Badminton, Voleibol, uma vez que era necessário a desinfeção do material entre estas estações. Para isso utilizei o mesmo procedimento aplicado na 2.^aEtapa, para os 8 alunos (AP, DS, FC, MM, RCl, SR, TS, RG), contudo delineei uma estratégia. Dado que existiam colegas de turma que também gostavam de treinar aptidão aeróbia, apesar de se encontrarem dentro da zona saudável, considerei que eles poderiam ser um reforço positivo para quem estava a treinar. Assim, tinham como principal função ir doseando o esforço e intensidade da corrida, ou seja, o aluno que estivesse

fora da zona saudável tinha de acompanhar o outro colega, mas ao mesmo tempo tinha de lhe indicar se podiam acelerar, manter ou reduzir o ritmo da corrida. O objetivo desta tarefa era promover um trabalho em equipa, tentando ao mesmo tempo que os alunos ficassem mais motivados para a mesma. Foi visível através dos registos na folha, assim como conversas com alguns alunos que esta estratégia foi ideal, pois permitiu que os alunos aumentassem o número de percursos que faziam nos momentos de transição. Segundo um estudo realizado por Salvy, Roemmich, Bowker, Romero, Stadler e Epstein (2009) um fator que influencia os níveis de atividade física nos mais jovens é o contexto social. Assim, os jovens são mais propensos a realizar atividade física quando estão na presença de amigos e colegas do que quando estão sozinhos, pois aumenta os níveis de motivação para a prática.

Para que a restante turma continuasse em tempo de prática, durante a música de tabata, estabeleci que na 1.ªUD os alunos iriam realizar exercícios direcionados para a Flexibilidade pois a falta da mesma refletia-se nos elementos gímnicos da cambalhota à frente de pernas afastadas, na posição de Flexibilidade (ponte) e na roda, assim como a Força nomeadamente para o pino. Num estudo realizado por Guerreiro, Guerreiro e Veiga (2013), 65% dos professores considera que o nível insuficiente das aptidões físicas dos alunos, é apresentado como um obstáculo para aquisição de novos elementos gímnicos.

Nas aulas de 100 minutos dado o tempo horário de aulas, não colocava tantas variantes nos jogos de aquecimento, dando maior destaque para os alunos trabalharem a aptidão aeróbia nos momentos de transição.

A avaliação da área da aptidão física teve de ser reajustada, uma vez que a turma entrou em isolamento profilático tendo sido realizada a meio da 2.ªUD (18 maio). O único teste avaliado foi o da aptidão aeróbia, por ter sido a capacidade motora onde existia maior foco e por ser esta prioritária para o sucesso na disciplina de EF. Apesar de todos os alunos da turma terem sido avaliados, o meu principal objetivo era averiguar se os oito alunos tinham conseguido alcançar a zona saudável. O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos pelos alunos no 1.º Período e no 3.º Período.

Alunos Prioritários na Aptidão Física	N.º de percursos conseguidos no 1.º Período	N.º de percursos alcançar conseguidos no 3.º Período
FC	18	20
RCl	33	45
RG	24	24
MM	20	30
AP	32	23
DS	29	58
SR	32	40

TS	25	33
----	----	----

Quadro 35- Resultados obtidos pelos oito alunos no teste de Aptidão Aeróbia no 1.º Período e no 3.º Período

Através da análise do mesmo, é possível concluir que dos oito alunos, exceto dois (AP, RG), conseguiram aumentar o número de percursos de Vaivém, o que indica que a estratégia utilizada durante as aulas foi alcançada com êxito. Num estudo realizado pelo Fitescola sobre o “Impacto da Pandemia no Desenvolvimento da Aptidão Física dos Alunos Portugueses” (2020), foi possível concluir que na taxa de aptidão aeróbia se observou uma subida ligeira nos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos na “Zona Saudável” do género masculino, contudo no género feminino o mesmo diminui cerca de 8%. Face a esta premissa, poderá ser um dado importante para os alunos terem aumentado o número de percursos realizados.

2.6.3. Área dos Conhecimentos

Esta área foi pouco abordada ao longo da etapa (apenas na 1.ªUD), dado a sua saliência durante o 2.º Período. Assim, aproveitei os momentos em que a turma se encontrava no espaço “OUT”, ou quando estive em isolamento profilático para finalizar a sua lecionação.

Nestas aulas terminei o tema da “Alimentação”, onde os alunos construíram um plano semanal diário tendo em conta as calorias consumidas nas diferentes partes do dia e respetivas horas das refeições, visto que foi uma tarefa que já não consegui realizar com a turma durante o regime online. Ao final de uma semana os alunos avaliaram o seu grau de dificuldade através de um questionário no “Google Forms” para observar o impacto do plano semanal “antes, durante e depois da sua aplicação” de modo a compreender se existiu melhoria nos seus hábitos alimentares. Foi possível concluir, que de um modo geral os alunos nunca tinham realizado uma atividade de um plano semanal dentro ou fora da disciplina, sendo que uma reduzida percentagem de alunos já tinha realizado (6 alunos). Durante esta tarefa 6 alunos responderam que tiveram mais cuidado com a sua alimentação, nomeadamente ao nível do açúcar como chocolates e gomas, contudo 22 mantiveram a sua alimentação diária, pois tinha como objetivo verificar como era a sua alimentação durante uma semana. Curiosamente, 17 alunos da turma indicam que este plano semanal melhorou os seus hábitos alimentares, principalmente porque existiu um maior cuidado na leitura de rótulos dos alimentos e substituição de alguns alimentos ricos em açúcar (doces e chocolates) por peças de fruta no qual a quantidade ingerida seja equivalente.

Considero que o objetivo desta tarefa surtiu efeitos positivos face às respostas dos alunos, e a meu ver seria uma atividade interessante a realizada sempre que se abordasse o tema da “Alimentação”, nomeadamente nos dias de hoje em que os alunos estão em pandemia e os níveis de atividade física diminuíram, não existindo um gasto energético suficiente tendo em conta o consumido.

Posteriormente, lecionei a área dos conhecimentos relacionados com a dimensão sociocultural do desporto e atividade física na atualidade e ao longo dos tempos sobre o sedentarismo e a evolução tecnológica procurando demonstrar o modo como esta cresceu com a pandemia. No final da aula foi realizado um debate entre dois grupos, onde um grupo teria de defender a seguinte frase: “Terá o sedentarismo e a evolução tecnológica levado ao agravamento do estado de confinamento que vivemos há pouco tempo?” e o outro grupo teria de refutar a ideia. Este debate não correu como planeado, pois o grupo que estava a defender a temática do sedentarismo não conseguiu arranjar contra-argumentos suficientes, uma vez que a temática por si só desempenha um papel negativo para a saúde e em contrapartida a evolução tecnológica tanto apresenta consequências como benefícios. Um aspeto de melhoria seria existir um debate entre os dois grupos com a mesma temática, ou seja, um grupo teria de defender o tema da evolução tecnológica apresentando os seus benefícios para a atividade física (por exemplo: photo finish para apurar resultados mais fidedignos) e outro grupo teria de apresentar as consequências da evolução tecnológica, associando ao sedentarismo.

2.7. Professor a Tempo Inteiro

O Professor a Tempo Inteiro (PTI) é uma das atividades desenvolvidas durante o estágio pedagógico dando a possibilidade do estagiário, realizar o horário completo de um docente, acrescido ao seu horário já definido pela escola. Assim, a realização do PTI realizou-se na semana de 24-28 de maio, tendo sofrido diversos reajustes dado os constrangimentos da pandemia. Contudo, permitiu-me que antecipadamente adquirisse informações pertinentes sobre as turmas, de maneira a que a minha intervenção pedagógica fosse a mais adequada em cada cenário.

A caracterização das turmas e respetivo planeamento encontra-se no apêndice 21. Deste modo, procurei dar continuidade às Unidades Didáticas e realizar as aulas com uma estrutura semelhante ao que os alunos estavam habituados. Aqui encontrei a minha primeira lacuna do PTI, pois o facto de ter realizado o PTI tardiamente, condicionou o planeamento das aulas, dado que as turmas se encontram num período de Avaliação “Formativa-Sumativa”, ou

seja, as suas aulas incidiam principalmente em situações de avaliação tendo em conta os objetivos delineados para o Plano Anual de Turma. Desta forma, também não foi possível realizar um segundo PTI com o objetivo de averiguar uma melhoria da minha intervenção pedagógica enquanto docente

Durante a 1.^a e 2.^a Etapa fui elogiada pela minha orientadora de escola pelo bom clima de aula, conseguindo manter os alunos em maior tempo de prática, sendo limitados os comportamentos de desvio. Assim, um dos meus objetivos era selecionar turmas onde os comportamentos de desvio fossem significativos. Também considerei fundamental experienciar turmas de anos diferentes, no qual selecionei uma turma de 8.º ano por ser um ano inferior ao meu, e gostaria de saber se o nível dos alunos era muito diferente relativamente ao plano plurianual; uma turma de 10.º ano, foi selecionada por ser um ano, de início de ciclo e superior ao da minha turma e finalmente uma turma de 12.º ano, por ser o último ano de escolaridade e também porque estes alunos trabalharem em aula, pelo regime de opções, o que implicaria existir um planeamento mais cuidado e um maior conhecimento sobre as suas opções.

Em contrapartida, uma das minhas principais dificuldades identificadas pelo meu colega de estágio no decorrer da 4.^a Etapa, era que por vezes os ciclos de FB não eram terminados, desta foi outro aspeto que seria pertinente para a minha prestação.

Face aos argumentos mencionados em cima, o quadro seguinte apresenta a distribuição da carga horária do PTI.

TAREFA	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
08:00 - 08:50	10.ºF	9.ºE	8.ºD	10.ºF	
08:50 - 09:40	10.ºF				
09:00 - 09:50					
09:55 - 10:45	12.ºG	8.ºD	12.ºG	9.ºE	
10:55 - 11:35	12.ºG	8.ºD		9.ºE	DT
10:55 - 12:35					DT
11:45 - 12:35					
12:45 - 13:35		Reunião semanal Estagiários		Reunião semanal Orientadora	
12:35 - 13:25					
13:45 - 14:35		DE			DE
13:35 - 15:05					DE
15:30 - 17:10					

Figura 15- Horário do PTI

Após a realização do estágio foi necessário realizar uma introspeção sobre essa semana, nela foram realçados aspetos positivos e outros que deveriam ser melhorados.

Dado a possibilidade de trabalhar com anos de escolaridade diferentes comparativamente com a turma que leciono, permitiu-me verificar a diferença entre os mesmos, sendo que os alunos do 12.º ano apresentavam um maior grau de maturidade, mais autónomos nas tarefas de aula e até na montagem do material, o que era espectável, tendo em conta a idade dos mesmos. Nas outras turmas (8.º e 10.º), ao nível da gestão e do controlo de aula houve necessidade de uma maior intervenção, não só porque eram turmas onde os comportamentos de desvio eram mais salientes, assim como foi necessário existirem maiores tempos de paragem para a explicação ou demonstração de eventual tarefa.

Um problema no qual me deparei na turma de 10.º ano foi relativamente ao Plano Plurianual, no qual os alunos apresentavam maioritariamente o nível introdução nas diferentes matérias, o que se assemelhava à turma que leciono (9.º ano). Tendo em conta esta premissa será necessário alertar que está a existir um “efeito carrossel” na grande maioria das matérias, o que comprova um problema já identificado na caracterização inicial no Departamento de Educação Física ao nível do PCEF.

Considero que uma das minhas principais conquistas neste PTI foi manter os alunos em prática e motivados principalmente nos exercícios de aquecimento, pois era onde muitas vezes os alunos não se empenhavam tanto. Acho que esta conquista se deveu ao facto de eu própria desafiá-los nos exercícios propostos, assim como corrigindo sempre que necessário, o que foi notório o envolvimento da turma do 10.º e 12.º ano nesta parte de aula.

Contudo, uma das minhas principais dificuldades foi no fornecimento do FB individual em qualquer turma do PTI, por nem sempre conseguir saber o nome dos alunos. Apesar de ter solicitado junto de cada um dos professores as fotografias da turma com os respetivos nomes, nem sempre consegui associar os mesmos, pois as fotografias estavam desatualizadas. Deste modo, quando existia algum aluno que não fazia aula por motivo de doença ou falta de material esse aluno para além de realizar alguma tarefa na aula de arbitragem também me acompanhava nas aulas referindo o nome de um aluno que eu indicava. Relativamente aos ciclos de FB foi identificado com frequência que era terminado, tendo sido elogiado pelos professores de todas as turmas, pela variedade utilizada.

No que concerne no domínio da Gestão do protocolo de AGIC, uma sugestão realizada pelo professor do 10.ºF na primeira aula, era existir menos nas transições, potenciando mais tempo de prática aos alunos, pois era necessário desinfetar o material entre as mesmas. Na segunda aula desta última turma, foi um aspeto que tive em atenção tendo melhorado, mantendo os alunos em mais tempo de prática e existindo menos rotações.

A semana de PTI foi bastante enriquecedora enquanto estagiária pois permite não só desempenhar o papel de docente em diversas turmas como também uma gestão de tempo e organização da semana conforme a carga de volume nas tarefas solicitadas. Penso que também seria enriquecedor ter realizado o PTI numa turma de 1.ºCiclo de maneira a perceber as fragilidades identificadas pelos respetivos professores de EF, tendo em conta o trabalho do seminário desenvolvido.

2.8. Avaliação

Ao longo do ano letivo, os alunos foram submetidos a dois momentos de avaliação segundo o regulamento AEPM: avaliação intercalar e uma avaliação sumativa no final de cada período.

A avaliação intercalar foi realizada no final de outubro tendo coincidido com o final da 1.ªEtapa e início da 2.ªEtapa. Esta avaliação tinha como objetivo fazer uma avaliação formativa dos alunos de maneira a que os EE e respetivos alunos tivessem conhecimento sobre a sua prestação até ao momento. Segundo Carvalho (1994) para além de existirem os três momentos de avaliação institucional (finais de período), é possível definir “momentos fortes” de avaliação formativa, no qual orientamos e regulamos o processo ensino-aprendizagem.

Todos foram classificados em dois critérios: “Comportamento” (relacionado com a sua atitude em aula e a relação com os colegas) e o outro critério era “Aproveitamento” (relacionado com a prestação motora do aluno). Estes dois parâmetros foram indicados através de uma avaliação qualitativa.

De forma geral, todos apresentaram bons desempenhos no “Comportamento”, contudo no “Aproveitamento” a aluna FC obteve uma classificação de “Insuficiente”, uma vez que as competências demonstradas pela aluna ficaram aquém dos objetivos pretendidos para o seu ano de escolaridade, o que na minha opinião estaria associado a dois fatores. Por um lado, pela falta de cumprimento do currículo de EF no 1.ºCiclo por consequência dos

vários órgãos não integrarem esta disciplina no sistema de ensino português (Proença & Brás, 2010), suportando pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Neste caso, verificou-se que a aluna não apresentava as competências devidamente adquiridas do 1.º Ciclo como era o caso da Ginástica e dos JDC. Por outro lado, o facto de termos vivenciado uma situação epidemiológica possivelmente os alunos terão realizado pouca ou nenhuma atividade física durante o confinamento e interrupção letiva, tendo esta interferido na performance na 1.ª Etapa. Segundo a CNAPEF e SPEF (2020) a disciplina de EF terá sido uma das que teve maiores efeitos negativos na aprendizagem e saúde dos alunos.

Relativamente a este tipo de avaliação, reconheço que é fulcral tanto para os alunos como para os EE, pois dá a conhecer os parâmetros de desempenhos em que os seus filhos se encontram, contudo esta é generalista relativamente aos dados fornecidos. De acordo com Hambleton, (2001) as aplicações de categorias de desempenho generalistas não proporcionam um retorno eficaz sobre os conhecimentos específicos e as competências aprendidas. Assim, uma sugestão de melhoria que faria ao DEF, era que a avaliação intercalar qualitativa deveria ser mais descritiva sobre cada parâmetro avaliado, para que os alunos soubessem o que fazer para melhorar. De acordo com Araújo (2017) o currículo deverá ser divulgado junto dos EE e dos alunos esclarecendo quais os critérios que estão subjacentes à avaliação dos alunos. Também será necessário ter em conta que os princípios, tais como as atitudes e os valores fazem parte da avaliação.

Para além deste tipo de avaliação formativa, também nas minhas aulas foram realizados momentos de avaliação formativa ajudando a definir os objetivos intermédios e terminais tendo em conta o plano anual de turma.

No final de cada período ou de um semestre, seja qual for o estabelecimento de ensino, os alunos são sujeitos a uma avaliação sumativa tendo em conta os objetivos alcançados até ao momento. Tal como refere Carvalho (1994) a avaliação sumativa é atribuída tendo em conta o grau de consecução dos objetivos, estando desta forma em causa uma decisão de classificação.

Em todos os períodos, exceto no segundo, cada aluno preencheu uma ficha de autoavaliação, referindo o seu nível em cada uma das matérias das Atividades Físicas. Na área dos conhecimentos e aptidão física os alunos apenas classificavam o seu desempenho como apto ou inapto. E finalmente, identificar a classificação final do período. A aplicação desta ficha de autoavaliação, permitiu trabalhar com os alunos o estilo de ensino “autoavaliação” no

qual o aluno avalia o seu próprio desempenho, desenvolvendo a consciência sobre o seu próprio nível de realização (Mosston & Ashworth (2008)). Existiu também um momento de heteroavaliação para cruzar os dados entre os alunos e o professor. Este sistema foi utilizado no 1.º e no 3.º Período, os critérios a ter em conta foram os definidos de acordo com o PCEF. Onde existiu maior divergência nas notas foi ao nível da Área das Atividades Físicas, pois nas outras duas a avaliação era mais simples. Assim, para que os alunos consigam alcançar o nível de sucesso na disciplina de EF (nível 3) era necessário ter 5I e 1E, para ter nível 4 tinham de obter 2I, 3E e 1PA e para ter nível 5 tinham de ter 3E e 3PA, o que se assemelham totalmente aos PNEF.

9º Ano

São selecionadas as **6 melhores** matérias de cada aluno (onde o aluno revelou melhores níveis de desempenho).
São obrigatoriamente consideradas:

- 2 Matéria do Subdomínio Jogos Desportivos Coletivos (JDC)
- 1 Matéria do Subdomínio Ginástica
- 1 Matéria do Subdomínio Dança ou Atletismo
- 2 Matérias dos restantes Subdomínios, sendo obrigatório que cada Subdomínio seja diferente

Nível	Aptidão Física	Conhecimentos	Atividades Físicas (a) O aluno atinge no mínimo, os seguintes níveis de desempenho:
2	O aluno Não se encontra APTO	O aluno Não REVELA	6NI
3	O aluno encontra-se APTO	O aluno REVELA	5 I + 1 E
4			2 I + 3E + 1PA
5			3 E + 3 PA

Domínio da Aptidão Física

Considera-se APTO quando o aluno:

- Se encontra nos parâmetros definidos pela ZSAF (zona saudável de aptidão física)

Domínio dos Conhecimentos

Considera-se que o aluno *REVELA* os conhecimentos quando:

- Identifica, interpreta e relaciona e aplica na sua prática os conceitos subjacentes aos temas propostos

Nota: Em casos excecionais poderá considerar-se a atribuição do nível 3 a um aluno que não revele no Domínio dos Conhecimentos ou não se encontre apto no Domínio da Aptidão Física.

Figura 16- Critérios de Sucesso na disciplina de EF no 9.º Ano

Para além destes parâmetros também era salientado o trabalho cooperativo, a sua assiduidade e pontualidade, caso este se encontre perto de alcançar um dado nível. Podemos concluir que a definição da nota final de cada um dos alunos teve por base dois tipos de avaliação: avaliação criterial e avaliação normativa. Estes dois tipos de avaliação são considerados como abordagens alternativas podendo ser complementares (Ferraz, Carvalho, Dantas, Cavaco, Barbosa, Tourais & Neves (1994)). A avaliação criterial está relacionada com o desempenho do aluno tendo em conta uma referência de critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivas dos alunos face aos objetivos alcançados, ou seja, permite ao sujeito

compreender se realizou corretamente a tarefa proposta ou não. No caso da disciplina de EF, esta avaliação é representada de acordo com os níveis de cada matéria de ensino (I/E/A). A avaliação normativa corresponde a um conjunto de regras coletivas ou comuns, sendo estas “standards” (valores de 10 a 20, ou nível de 1 a 5), na orientação da ação, no qual temos por base uma norma, podendo os alunos situar acima ou abaixo da média do grupo (Landsheers, 1979). Quer isto dizer que atribuição de um determinado nível, por exemplo nível 3, pode representar um três “baixo”, perto do nível dois, ou um três “seguro”, ou então um nível três próximo do nível quatro. De seguida apresentarei alguns exemplos da minha turma no qual expressa exatamente o referido anteriormente.

No 1.º Período não existiu nenhum aluno com nota inferior a 3, 21 alunos obtiveram nível 3, 5 alunos obtiveram nível 4 e 2 alunos obtiveram o nível 5. Relativamente à aluna FC apesar de ter obtido NI nos JDC e na Ginástica, assim como inapta na aptidão aeróbia, constatou-se que ao longo do período existiu um investimento e persistência para superar as suas dificuldades. Segundo o PCEF (2020), indica que poderá ser concedida uma classificação superior quando um aluno se envolve em tarefas, contribuindo decisivamente para a melhoria das aprendizagens. Relativamente aos alunos que lhes foram atribuídos classificação de 5 (RJ e GP), também foram atribuídos por situações diferentes. No caso do RJ este aluno apresenta um grande domínio motor na maioria das matérias, sendo destacado face aos restantes alunos da turma. No caso do GP também apresentava diversas competências nas matérias trabalhadas em aula, contudo a atribuição desta nota teve por base o excelente trabalho cooperativo desempenhado pelos colegas de turma, principalmente com uma colega que tinha bastantes dificuldades (FC). O que vai ao encontro dos Objetivos Gerais descritos nos PNEF por Jacinto et al. (2001, p.12) relativamente à “participação ativa em todas as situações procurando o êxito pessoal e de grupos”.

No 2.º Período dado às contingências no qual as escolas ficaram sujeitas, também o DEF decidiu que avaliação sumativa dos alunos tinha de ser adaptada. Tendo em conta a decisão suportada à luz do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, foram contabilizadas as aprendizagens realizadas até ao início do confinamento, bem como as atividades desenvolvidas pelos alunos em regime online. Na turma do 9.ºE, após algumas reuniões com a minha orientadora de escola, ficou decidido que os alunos MM, MF, PP, TS iriam subir as notas, por dois motivos. Em primeiro lugar, porque estes alunos estavam perto de alcançar o nível seguinte no segundo período, e deste modo, consideramos que no regresso às aulas

presenciais os alunos iriam conseguir manter a nota. E em segundo lugar, porque foram alunos que se destacaram pela positiva durante este período face à sua participação e empenhamento nas aulas. Desta forma houve um compromisso dos alunos e dos professores.

No 3º período, avaliação dos alunos foi semelhante ao período anterior existindo apenas 8 alunos (AL, AA, AM, DS, GF, LP, RCo, RT) que subiram um patamar na avaliação dado que evidenciaram claros progressos na sua evolução na aquisição das competências pretendidas.

No que concerne à minha prestação enquanto docente, senti uma certa dificuldade na execução desta tarefa numa fase inicial, no entanto o facto de ter preenchido as grelhas de avaliação em conjunto com a minha orientadora, e a nossa opinião ser unânime na maioria das avaliações de cada aluno, fez com que essa dificuldade rapidamente fosse superada.

Apêndice 3 – DIREÇÃO DE TURMA

O Diretor de Turma (DT) é um educador e assume um papel de muita responsabilidade na relação educativa, no qual orienta os alunos nas tarefas e estabelece laços de convívio, comunicação e coordenação nas atividades no âmbito da sua turma. Cabe-lhe conhecer cada um dos alunos da turma de maneira a ajudar no processo ensino-aprendizagem, assim como assegurar a articulação entre os professores da turma e destes com os alunos, pais e Encarregados de Educação (EE) (Marques, 2002).

Após análise detalhada dos diversos documentos disponíveis no AEPM, foi possível constatar que no RI 2020-2024 do capítulo IV são apresentadas as estruturas de coordenação educativa, no qual dispõe um conjunto de normas gerais e regimentos internos que são comuns entre os diferentes ciclos de ensino. Nomeadamente a convocação de reuniões entre os EE e Conselho de Turma (CT), a organização e o acompanhamento das atividades e relatório das mesmas.

O horário do Diretor de Turma contempla 4 tempos semanais para o exercício da sua função:

- 1 tempo semanal para a Assembleia de Turma, que habitualmente realizava-se uma vez por mês com todos os alunos da turma ou apenas com um número restrito de alunos. Durante este período de tempo tive a oportunidade de desempenhar algumas funções em coadjuvação com a DT, nomeadamente reuniões com os alunos da turma sobre eventuais problemas que surgissem ao longo do ano ou tarefas entre pares ou grupos de alunos, no qual fossem importantes para o seu sucesso escolar.
- 1 tempo semanal para receção dos EE, este ano devido ao Covid-19 será realizada por videoconferência através da plataforma Zoom e só existirá atendimento presencial em situações excecionais e devidamente justificadas;
- 2 tempos semanais para as restantes tarefas.

O quadro seguinte apresenta as principais atividades que serão desenvolvidas durante o ano para cada uma das etapas.

Etapas	1.ª Etapa	2.ª Etapa	3.ª Etapa	4.ª Etapa
Datas:	21 set. – 23 out.	26 out. – 7 jan.	15 jan. – 23 mar.	5 abr. – 18 jun
Objetivos	- Reunião com o Coordenador e Diretores de Turma do 3.º Ciclo; - Caracterização da turma; - Preparação e concretização da reunião de EE; - Preparação e concretização da reunião intercalar de Conselho de Turma (CT).	- Reunião final de 1.º Período de CT - Preparação da Reunião dos Encarregados de Educação (EE)	- Aplicação efetiva do trabalho de investigação - Trabalho entre 6 alunos para alcançar o sucesso nas disciplinas do 2.º Período	- Preparação e concretização da reunião de EE - Realização da saída de campo, através da concretização dos objetivos e opções metodológicas. - Preparação e concretização da reunião de CT

Quadro 36- Plano anual da Direção de Turma

Papel do estagiário enquanto coadjuvante da Direção de Turma

No estágio, o estagiário deveria acompanhar o trabalho desenvolvido pelo Diretor de Turma integrando três áreas: relação com os encarregados de educação (EE), apoio aos alunos e coordenação pedagógica.

Desde o início sempre demonstrei muito “à vontade” e disponibilidade para ajudar a DT em qualquer tarefa que fosse necessário realizar, contudo expliquei que nunca desempenhei tal função, mas que gostava muito de aprender, pois nunca sabe se quando terminássemos o estágio pedagógico não seria uma das funções que temos de desempenhar à partida. O estágio dá-nos essa oportunidade de poder participar e intervir na Direção de Turma, o que na minha ótica considero, que logo desde o início devemos saber qual o papel que o DT de turma desempenha e as suas principais funções.

No Capítulo IV do RI, foi possível concluir que nos artigos 14.º, 15.º e 16.º indica as diversas funções e tarefas que compete ao DT exercer perante os alunos, CT e EE, respetivamente. Na minha ótica o facto da ESP apresentar todo este leque de referências facilitou-me a compreensão das funções do DT, procurar compreender de que forma como poderia intervir e ser integrada nesta área durante o processo de estágio, no qual nunca tive experiência.

Relativamente ao artigo 14.º indicado pelo RI, 2020-2024 (p.9) procurei desenvolver tarefas com os alunos, nomeadamente:

- Informar os alunos das regras em vigor na escola, do Regulamento Interno e do Estatuto do Aluno;

- Desenvolver, em colaboração com os outros professores da turma, estratégias que contribuam para a aquisição de hábitos de trabalho individual e em equipa, cooperação e solidariedade;
- Elaborar em colaboração com os alunos o regulamento de sala de aula;
- Motivar os alunos para a assiduidade, controlando-a e comunicando aos encarregados de educação as faltas injustificadas nos prazos legais.
- Recolher informação sobre o percurso escolar dos alunos;
- Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho dos alunos;
- Identificar os alunos com dificuldades e que exigem um acompanhamento especial e participar na elaboração de um programa de apoio no âmbito da ação social escolar, no domínio pedagógico e/ou psicológico;
- Preparar e organizar assembleias de turma, sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do delegado ou do subdelegado de turma, para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma, sem prejuízo das atividades letivas.

Relativamente ao artigo 15.º indicado pelo RI, 2020-2024 (p.10) procurei desenvolver tarefas com os professores de turma nomeadamente:

- Discutir e definir com os professores estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem tendo em conta as características da turma.
- Estimular e colaborar em atividades que promovam a relação escola/ meio.
- Promover o trabalho de equipa entre os professores, quer ao nível do desenvolvimento de projetos, quer na resolução de conflitos e problemas.

Relativamente ao artigo 16.º indicado pelo RI, 2020-2024 (p.11) procurei desenvolver tarefas com os EE nomeadamente:

- Colaborar com os encarregados de educação no sentido de prevenir e resolver os problemas comportamentais e/ou de aprendizagem;
- Envolver os Encarregados de Educação na realização de atividades educativas dos alunos e professores da turma em diferentes contextos de aprendizagem.

É possível concluir que a minha atuação principal foi na área dos alunos, pois foi a população onde presenciei durante mais tempo, e que de certa forma consegui ter um maior contributo/intervenção ao longo do ano. Nas outras duas áreas também procurei sempre

desenvolver estratégias e projetos no qual fosse possível cativar os intervenientes, contudo foram as áreas onde senti maior dificuldade de intervir, possivelmente dado à inexperiência nesta função.

3.1. 1.ª Etapa

Uma das atividades desenvolvidas pelo Diretor de Turma, estipuladas no RI é convocar, presidir e orientar as reuniões de conselho de turma e as reuniões com os encarregados de educação, organizar o dossier de direção de turma, os processos individuais dos alunos e os documentos relativos à assiduidade, comportamento e processo avaliativo dos mesmos.

Assim esta primeira etapa, teve como principais objetivos:

- Caracterização da turma;
- Preparação e concretização da reunião de EE;
- Preparação e concretização da reunião de CT.

Em qualquer um destes trabalhos senti que existiu da minha parte e da DT um trabalho de coadjuvação, o que me permitiu perceber e ao mesmo tempo desempenhar algumas das funções de DT, mas sempre com a supervisão e acompanhamento da mesma.

Segundo o art. 59.º uma das competências dos DT é manter o registo de falta dos alunos atualizado e proceder à sinalização de eventuais situações de absentismo garantindo suportes administrativos adequados, desta forma, na primeira etapa a DT ter-me-á explicado como funcionava a plataforma E360 relativamente à justificação de faltas e desta forma também gostaria de ser eu a fazê-lo na etapa seguinte.

Caracterização da Turma do 9.ºE

Relativamente à caracterização da turma, a DT deu-me a possibilidade de fazermos um trabalho a pares em relação a este tópico. A minha ajuda foi fundamental principalmente através das informações recolhidas com o professor de EF do ano anterior. O documento do “Relatório Curricular de Turma” (RCT) e os processos de cada um dos alunos também foram um contributo essencial para conhecer a turma.

Através da análise destes dois últimos documentos, existiu um aluno que se destacou, uma vez que no ano anterior o mesmo realizou um exame psicológico por ter sido diagnosticado com problemas de relacionamento interpessoal. Esse exame veio a concluir que

o aluno demonstrava problemas de rigidez cognitiva, labilidade e insegurança face ao meio, assim como dificuldades em lidar com os afetos e as emoções. Posto isto, eu e a DT começamos a ter mais atenção a este aluno durante as aulas, contudo não se revelou qualquer tipo de comportamento fora do comum por parte do mesmo.

A caracterização da turma, foi um dos aspetos que considerei bastante interessante, uma vez que me permitiu conhecer um pouco mais cada um dos alunos da turma fora do contexto de aula de EF, e assim perceber qual o comportamento e as principais dificuldades que existiam nas outras disciplinas, assim como no seio familiar e problemas de relacionamento interpessoal em alguns alunos.

A turma do 9.ºE era constituída por 28 alunos todos provenientes da turma do 8.ºE, 21 alunos do sexo masculino e 7 alunos do sexo feminino, existem 6 alunos com 13 anos, 21 alunos com 14 anos e um aluno com 17 anos.

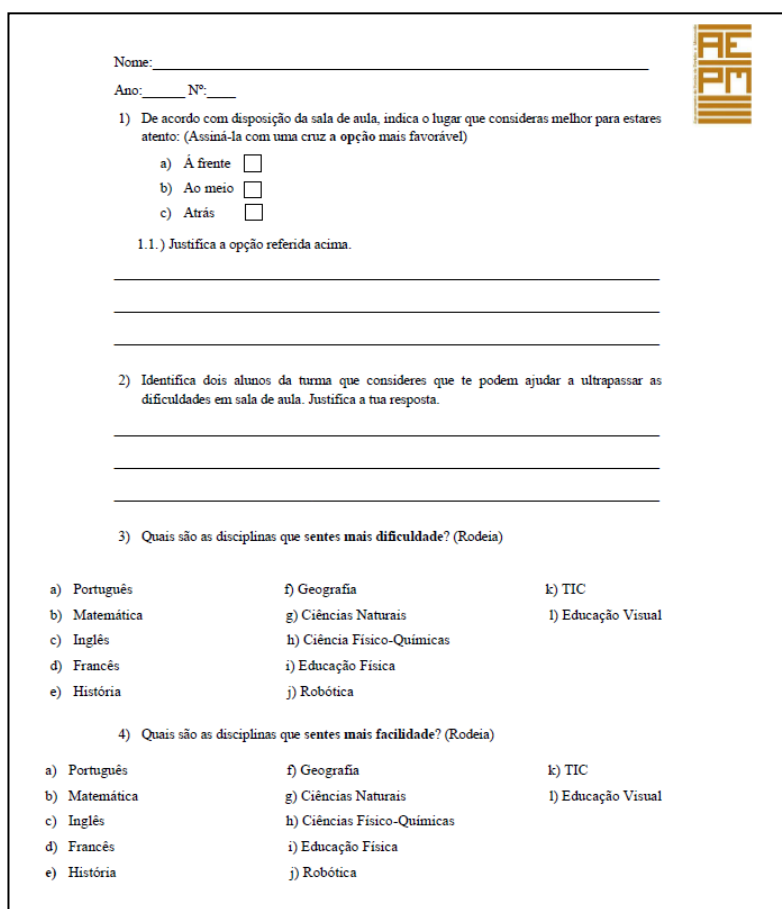
Em relação às classificações globais no ano anterior: três alunos tiveram uma classificação inferior a 3 no final do ano letivo, quatro alunos tiveram duas classificações inferiores a 3 e uma aluna teve 3 classificações inferiores a três no final do período. Consegui concluir que existiam alguns alunos que apresentavam algumas dificuldades nas diferentes disciplinas, e desta forma seria uma informação a ter em conta durante o ano, dado que este ano iriam terminar um ciclo de escolaridade.

Na primeira aula de Direção de Turma com a respetiva turma, apresentei-me e acompanhei a DT na aula. Nesse dia foram abordadas as regras de funcionamento da escola e na sala de aula devido ao Covid-19, tentando esclarecer todas as dúvidas dos alunos colocassem, pois existiam normas que não estavam totalmente definidas. No final dessa aula, falei com a DT sobre as informações que recolhi através da entrevista realizada à professora de EF do ano transato e que eram transversais a todas as disciplinas, por exemplo: quais os alunos conflituosos/problemáticos, quais os alunos mais “preguiçosos” e os alunos que trabalhavam melhor em conjunto. O meu objetivo com esta conversa era que a DT ficasse a conhecer um pouco mais os alunos da turma, uma vez que estes nunca tinham sido seus alunos.

Indiquei-lhe que a aluna AD era uma aluna que apresentava algumas dificuldades em cooperar com a turma e em realizar as atividades em conjunto com o grupo. Mencionei também que existiam quatro alunos que não deveriam estar na mesma carteira, pois eram

alunos que também não colocava no mesmo grupo durante as minhas aulas (aluna FC com aluna AD, assim como o GF com o DS), uma vez que eram alunos que não estabeleciam uma boa relação amigável e por vezes existia muita conversa e desestabilizavam dentro do grupo, respetivamente.

Uma vez que a DT deste ano era nova e não conhecia a turma, sugeri que fosse realizado um questionário aos alunos da turma, semelhante àquele que realizei para as minhas aulas de EF, mas referente às outras disciplinas do currículo. Este tinha como objetivo conhecer melhor os alunos da turma e compreender as disciplinas que os mesmos tinham mais dificuldade e mais potencialidade e desta forma ajudar na construção da planta da sala.



Nome: _____

Ano: _____ Nº: _____

1) De acordo com disposição da sala de aula, indica o lugar que consideras melhor para estares atento: (Assinâ-la com uma cruz a opção mais favorável)

a) À frente ☐

b) Ao meio ☐

c) Atrás ☐

1.1.) Justifica a opção referida acima.

2) Identifica dois alunos da turma que consideres que te podem ajudar a ultrapassar as dificuldades em sala de aula. Justifica a tua resposta.

3) Quais são as disciplinas que sentes mais dificuldade? (Rodeia)

a) Português	f) Geografia	k) TIC
b) Matemática	g) Ciências Naturais	l) Educação Visual
c) Inglês	h) Ciência Físico-Químicas	
d) Francês	i) Educação Física	
e) História	j) Robótica	

4) Quais são as disciplinas que sentes mais facilidade? (Rodeia)

a) Português	f) Geografia	k) TIC
b) Matemática	g) Ciências Naturais	l) Educação Visual
c) Inglês	h) Ciências Físico-Químicas	
d) Francês	i) Educação Física	
e) História	j) Robótica	

Figura 17- Questionário aos alunos do 9.ºE para a construção da planta da sala

Com base nos resultados também entrei em contacto com os professores que se mantinham do ano anterior (professora de matemática), de maneira a perceber quais os alunos que tinham mais dificuldade e com quem seria benéfico ficarem ao lado na sala de aula. Esta estratégia permitiria realizar uma planta da sala mais segura, privilegiando as interações entre pares e contribuindo para a aprendizagem cooperativa.

Posteriormente, em conjunto com a DT, o delegado e o subdelegado organizamos os alunos construindo a planta da sala em grupos heterogéneos, tendo em conta as sugestões apresentadas. Finalmente, essa planta foi apresentada como uma proposta aos outros professores na Reunião de Conselho de Turma Intercalar do 1.º Período, tendo todos os professores acordado da mesma.

Reunião de Encarregados de Educação e Conselho de Turma na 1.ª Etapa

Na preparação e concretização da reunião dos EE existiu novamente um trabalho conjunto da minha parte com a DT. Contudo, foi apenas a DT que realizou e apresentou o produto final na reunião. Nesta reunião, foi feita apresentação do DT aos pais, sendo que posteriormente a mesma mencionou que este ano eu era estagiária de EF e que estava a ser orientada pela Professora Isabel Figueiredo, e desta forma iria auxiliá-la em todo o processo da Direção de Turma, daí estar presente naquela reunião e nas próximas, ao contrário dos outros docentes.

Na reunião com os EE estiveram presentes vinte. Os que não estiveram presentes foram contactados por telefone ou mail, tendo sido disponibilizada a apresentação em PowerPoint usada na reunião a todos. A ordem de trabalhos incidiu sobre o ano letivo 2020-2021 e as normas de funcionamento da escola e eleição dos representantes dos pais e EE.

Após esta reunião apesar de não ter intervindo diretamente na mesma, a não ser explicar de uma forma resumida quais eram as regras de funcionamento das aulas de EF, consegui fazer um balanço bastante positivo da mesma. Foi notório a preocupação dos que os EE desta turma, procurando fazer algumas questões sobre o decorrer de algumas atividades e regras para este ano, por exemplo: com a não colocação de alguns professores de algumas disciplinas, por falta de pessoal docente.

A reunião de avaliação intercalar de CT foi realizada no dia 19 de outubro. Esta foi dividida em dois momentos, numa primeira fase estiveram presentes os representantes da turma (delegado e subdelegado), os representantes dos EE e todos os professores das respetivas disciplinas e também esteve presente a responsável pela Educação Especial, uma vez que alguns alunos necessitam do seu apoio por serem indicados como alunos com Necessidades Educativas Especiais).

Durante a reunião os representantes tiveram a oportunidade de expor as suas dúvidas ou abordar algum tema que considerassem pertinente. Os representantes dos EE referiram a

preocupação dos pais com o atraso na colocação dos professores da turma, que no momento ocorria apenas na disciplina de Francês. Quanto à intervenção dos representantes dos alunos, estes solicitaram para que os professores fizessem uma pausa a meio das aulas de 100 minutos, caso contrário estas tornavam-se bastante exaustivas, diminuindo os níveis de concentração.

De seguida, a reunião continuou para serem analisados os casos particulares dos alunos tendo saído os representantes dos EE e dos alunos. De acordo com o RI do capítulo IV da AEPM uma das principais atividades do Diretor de Turma nas reuniões de Conselho de Turma é analisar os problemas de integração dos alunos e o relacionamento destes com os membros da comunidade educativa. Deste modo, no final da reunião, a DT chamou atenção sobre algumas informações do RCT efetuado no final do ano letivo anterior, indicando alguns alunos que poderiam vir a ter comportamentos “fora do comum” devido a problemas de relacionamento interpessoal e também a problemas pessoais e familiares que poderão interferir no seu empenho e desempenho escolar.

Enquanto estagiária já tinha conhecimento de alguns destes casos, uma vez que tive em conjunto com a DT a preparar a reunião de CT, deste modo, nas minhas aulas de EF, não notei qualquer comportamento desadequado, tendo indicado o mesmo nesta reunião. Contudo, no caso de isso acontecer, já saberia com antecedência o porquê. O meu principal objetivo foi procurar estabelecer deste início uma boa relação com a turma. Segundo Torres (2007) e Lopes (2016), o diretor de turma desempenha a função de mediador sociocultural, com o objetivo de melhorar a gestão de conflitos, sensibilizando os alunos para a importância da escola, sendo que cada vez mais apresenta um papel ativo na própria vida dos alunos.

Ainda nesta reunião tive a oportunidade de ser eu, com o devido conhecimento da professora orientadora, a fazer avaliação geral intercalar da turma na disciplina de EF. A meu ver a minha intervenção foi considerada como uma mais-valia, pois, assim os professores tiveram outro ponto de vista da minha postura, não sendo considerada uma mera “estagiária”, mas também uma colega de trabalho. Dado que foi a primeira vez que participei neste tipo de reuniões, inicialmente estava um pouco receosa de não corresponder às expectativas, no entanto este medo foi ultrapassado uma vez que assumi estar à altura deste desafio.

3.2. 2.ª Etapa

Para a 2.ª Etapa estabeleci objetivos pessoais e também objetivos para as atividades a desenvolver durante a etapa. Um dos meus objetivos pessoais era aumentar o trabalho de

LXXXVIII

autonomia nas tarefas desenvolvidas pelo Diretor de Turma e desta forma cheguei-me à frente para ajudar a DT em todas as tarefas que fossem necessárias. Certamente que em todas as reuniões era claro o preenchimento de documentos, e desta forma também pretendia que fosse eu a efetuar o mesmo com o devido conhecimento da DT.

Desta maneira, tal como indicado na etapa anterior a DT atribuiu-me a possibilidade ser eu a completar alguma documentação necessária para as reuniões como por exemplo, a identificação dos docentes e dados pessoais dos alunos que fossem necessários.

Nesta etapa, todos os momentos onde existia o tempo de Direção de Turma, a mesma dava-me a possibilidade de ser eu a justificar as faltas dos alunos na plataforma E360 através dos emails que a DT recebia dos EE, assim como dos atestados médicos que os alunos entregavam à professora. Esta tarefa foi realizada através da observação direta dos emails e atestado, sendo que eu apenas fazia o registo na plataforma com o seu conhecimento. Este trabalho desenvolvido durante esta etapa, foi algo que me agradou bastante pois consegui explorar como é que a plataforma era composta e como ocorria todo o processo do controlo de faltas e informações dos alunos.

Este momento de DT não só foi utilizado para justificar as faltas, mas também para a DT colocar-me a par sobre como estavam a decorrer as aulas até ao momento, assim como as informações que ia recebendo dos EE dos alunos.

Assim, para além dos objetivos pessoais referido acima, nesta etapa também foi essencial:

- Preparar a reunião de Conselho de Turma sobre as avaliações finais do 1.º Período (realizada no dia 21 de dezembro)
- Preparação e concretização da reunião dos EE que se realizará no dia 11 de janeiro.

Reunião de Encarregados de Educação e Conselho de Turma na 2.ª Etapa

Na reunião de Conselho de Turma sobre as avaliações finais do 1.º Período (realizada no dia 21 de dezembro) a DT informou que um dos EE ficou bastante satisfeito com todo o trabalho realizado pela professora de EF durante as aulas, uma vez que o seu filho possui uma baixa autoestima, que foi regredindo através da motivação e entusiasmo na respetiva aula prática, complementarmente o facto de o aluno frequentar o DE também veio a acrescer a sua

autoestima e bem-estar pessoal. Segundo um estudo realizado por Gomes, Gonçalves e Costa (2015), indica que os jovens que praticam exercício físico regularmente são mais motivados para a realização do mesmo, evidenciando índices mais elevados de autoestima. Fiquei muito orgulhosa pelo trabalho desenvolvido e por ter contribuído para a melhoria da prestação do aluno.

No final do 1.º Período foi solicitada a cada professor que preenchesse um documento com a classificação final da nota atribuída a cada aluno, assim como uma tabela em Excel com níveis qualitativos face ao comportamento desempenhando. Na minha disciplina nenhum aluno apresentou níveis inferiores a 3, nem patamares de comportamento inferiores a “Bom”, a sua justificação já foi realizada na área da Lecionação face ao balanço das avaliações do 1.º Período.

Relativamente à avaliação global do comportamento da turma é pouco satisfatório, com exceção nas disciplinas de Educação Física e Robótica, o qual é satisfatório. Assim, no início do 2.º Período eu e a DT consideramos que seria importante reunir com os alunos da turma, de modo a alertar os mesmos para a necessidade de mudarem a sua postura em sala de aula. Os Encarregados de Educação foram também alertados para esta situação na respetiva reunião.

Neste período letivo verificaram-se algumas situações de comportamentos desajustados, tendo sido registados 5 alunos com faltas disciplinares. Após análise do comportamento, verificou-se que, independentemente da atribuição que cada professor realize ao aluno na sua disciplina, é atribuída a menção qualitativa global de “insuficiente” ao aluno que teve uma falta disciplinar numa determinada disciplina. Na minha opinião, assim como a do CT em geral, não se revê nesta norma, pois o aluno fica duplamente penalizado. Para além de ter a falta disciplinar nessa disciplina, é aplicado a todas as disciplinas essa penalização, através da menção de insuficiente. Todos nós sabemos que por vezes, para todos, pode haver um “mau momento”, mas o mesmo não se pode refletir em todo o comportamento nessa disciplina muito menos a todas as disciplinas.

Também nesta reunião foi realizado uma análise do aproveitamento global da turma, tendo sido indicado pela DT as propostas de classificação de todas as disciplinas do currículo, justificando-se a análise individualizada de 6 alunos atendendo à sua situação de insucesso em algumas disciplinas, contudo existem 15 alunos sem qualquer classificação abaixo de 3.

O quadro seguinte representa o número de classificações obtidas com insucesso, assim como as disciplinas.

Alunos	N.º de classificações inferiores a 3	Disciplinas
AM	3	Português, Inglês, Educação Visual
AD	4	Português, Inglês, Robótica e Matemática
DS	5	Português, Inglês, Geografia, Ciências Físico-Químicas e Matemática
JG	4	Inglês, Geografia, Educação Visual e Matemática
RCa	3	Português, Inglês e Matemática
RP	4	Português, Inglês, Educação Visual e Matemática

Quadro 37- Classificações dos alunos que obtiveram mais do que 3 negativas no final do 1.º Período

Para alguns alunos da turma foram aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo sido de análise de destaque, uma vez que foram aplicadas medidas a 16 alunos no total, estando muitas a surtir efeito, uma vez que apenas 6 alunos estavam em situação de retenção. O facto de terem sido aplicadas estas medidas aos respetivos alunos, e estes terem obtido insucesso nas disciplinas.

Segundo análise do PEA (2020-2023, p. 5) foi possível constatar que um dos pontos fracos apresentados no domínio “Resultados orientados para os Cidadão/Clientes” é o facto dos Diretores de Turma nem sempre acompanharem os alunos nas disciplinas escolares onde têm sucesso e/ou insucesso. Desta forma, não ficando indiferente a este tópico, considereei que seria fundamental na etapa seguinte conferenciar com os alunos que obtiveram mais do que 3 negativa no 1.º Período, de modo a compreender qual o(s) motivo(s) que os levou a obterem estas classificações, assim como os professores das diferentes disciplinas. Só deste modo, poderia saber qual a melhor forma de intervir para que os mesmos alcancem o sucesso no período seguinte.

Relativamente ao aproveitamento dos alunos na turma, a disciplina de Inglês foi a que obteve mais insucesso na turma (9 alunos). Desta forma, na reunião a professora de inglês indicou que para além dos alunos que revelam efetivamente dificuldades na disciplina, vários alunos revelam um grande desinvestimento, mostrando-se pouco atentos e empenhados na realização das tarefas e revelando poucos hábitos e métodos de trabalho. Foi também justificado que os alunos que obtiveram negativa nesta disciplina, foi devido à não entrega de um trabalho de avaliação (vídeo da apresentação oral de Inglês). O mesmo foi proferido pela

XCI

professora de Educação Visual que indica que os alunos que obtiveram negativa na sua disciplina ocorreu devido ao facto de não entregarem um trabalho que seria decisivo para a sua avaliação final na disciplina.

Após a conclusão destas premissas, compreendi que um problema que podia estar associado ao insucesso dos alunos nas diferentes disciplinas era a falta de organização. Assim, uma estratégia utilizada foi averiguar a calendarização das avaliações sobre os respetivos momentos de avaliação alertando os alunos do mesmo, questionar-lhes todas as semanas quais as tarefas de aula que eram facultadas pelos professores.

No que concerne aos apoios pedagógicos dos alunos, a frequência dos mesmos nem sempre foi cumprida pelos alunos, contudo foi realçada a melhoria nas aprendizagens dos alunos JG e MS, nomeadamente na disciplina de Português. Posso concluir que a comparência dos apoios pode estar novamente relacionada com questões de organização dos alunos, pelo facto de não estar descrito no seu horário escolar a indicação dos apoios. Desta maneira, pretendo na próxima etapa, verificar a regularidade dos alunos nos mesmos, existindo um maior controle. Esta decisão foi tomada com o devido conhecimento da DT e por outro lado, porque está expresso no RI (2020, capítulo IV p.9) que uma das competências dos DT é “Motivar os alunos para a assiduidade, controlando-a e comunicando aos encarregados de educação as faltas injustificadas nos prazos legais”.

3.3. 3.ªEtapa

Para esta etapa tinha como objetivos:

- Agendada uma assembleia de turma no dia 12 de janeiro (terça-feira) às 12h45, para perceber qual o motivo que leva os alunos apresentarem algumas faltas disciplinares nas disciplinas, e alertar a necessidade de alteração de comportamento e postura em sala de aula, sendo esta situação novamente acautelada na reunião dos EE.
- Preparação e concretização da reunião de EE no dia 13 de janeiro.
- Entrar em contacto com os professores das disciplinas de Geografia, Português, Matemática, Educação Visual, Robótica, Ciências Físico-Química para saber ao certo o que levou os alunos a obterem negativa no final do período.

- Conferenciar com os alunos AM, AD, DS, JG, RCa, RP procurando compreender os motivos que os levaram a obter mais de três negativas no final 1.º Período.
- Trabalhar com os alunos da turma a questões de organização de horário escolar e tarefas de estudo propostas pelos professores, visto que foi um dos aspetos que levaram os alunos a obter negativa em duas disciplinas (Português e Educação Visual).
- Averiguar a assiduidade dos alunos nos apoios pedagógicos como forma de compreender se os mesmos estão a usufruir como forma de melhoria das aprendizagens.

Os objetivos que estavam planeados para esta etapa tiveram que ser ajustados face às contingências do momento. Assim, dos 6 objetivos delineados apenas 5 foram cumpridos com sucesso. O único objetivo que não foi cumprido foi a averiguar assiduidade dos alunos nos apoios pedagógicos, uma vez que não consegui ter acesso aos mesmos, pois os docentes dos apoios indicaram diretamente à DT a presença ou ausência dos alunos. Contudo na próxima etapa pretendo que seja eu a fazer esse registo e posteriormente informar a DT.

Para além destes objetivos, nesta etapa foi necessário realizar mais reuniões de EE e CT do que o previsto, uma vez que estivemos em confinamento, e os horários assim como o funcionamento das aulas teve de ser adaptado.

Reunião de Encarregados de Educação e Assembleia de Turma antes do confinamento

No dia 13 de janeiro foi realizada a reunião com os EE dos respetivos alunos da turma do 9.ºE, no qual combinei com a respetiva DT que eu ficaria responsável pelo registo das presenças de todos os EE de maneira a que a DT não perdesse tempo durante a reunião.

A DT iniciou a reunião relembrando que a mesma se destinava à abordagem de temas e assuntos globais da turma. Assim, o atendimento individualizado, solicitado por qualquer EE, teria de ser agendado para outro momento oportuno.

Relativamente ao comportamento da turma a DT alertou que existiam algumas queixas por parte dos professores relativamente ao comportamento da turma, o que fazia com que muitas vezes os professores deixassem de dar continuidade à matéria por estarem consecutivamente a chamar atenção. Os EE demonstraram-se bastante preocupados com a situação, sendo solicitado que fossem informados quando o seu educando apresentasse um

comportamento incorreto em sala de aula, assim como as faltas frequentes aos apoios pedagógicos.

De seguida foi efetuado o esclarecimento sobre o conteúdo das Fichas de Avaliação do 1º período – sem identificar os alunos; as faltas Injustificadas e Justificadas de todas as disciplinas, exceto da disciplina de organização semestral (Cidadania e Desenvolvimento ou Tecnologias de Informação e Comunicação) por não ter avaliação quantitativa.

No dia 12 de janeiro não foi possível realizar uma assembleia de turma, tendo sido agendada para o dia 19 de janeiro. O objetivo principal desta reunião era dialogar com a turma sobre as consecutivas reclamações que a DT recebia dos professores das restantes disciplinas. O facto de vários alunos da turma serem apresentados como muito conversadores e agitados prejudica não só o aproveitamento durante as aulas, assim como perturba frequentemente a realização das atividades orientadas pelos professores.

Para além disso, foi mencionado que a planta da sala teve de ser alterada algumas vezes, e que esta não tem sido solução, pois alteração do seu comportamento é da responsabilidade de cada aluno.

A DT comunicou de uma forma em geral avaliação sumativa dos alunos, no qual existiam 6 alunos com notas inferiores a três e que se tivessem no final do 3.º Período reprovavam de ano, sendo necessário muito investimento e empenhamento dos alunos neste 2.º Período como forma de recuperar as aprendizagens.

Durante esta reunião solicitei à professora se podia intervir na mesma para demonstrar aos alunos que estava bastante surpreendida com algumas advertências que a Diretora de Turma me fazia chegar, sobre os outros professores, pois nas minhas aulas o comportamento da turma é bastante positivo e de muito empenhado nas tarefas que lhes eram propostas.

Para além disso, pretendi sensibilizar a turma pelo facto de serem uma turma bastante unida, o que nem sempre acontece noutras turmas face a relatos dos professores, os mesmos deveriam aproveitar as valências de cada aluno para se ajudarem mutuamente nas outras disciplinas, tal como eu faço nas minhas aulas de EF através dos grupos heterogéneos. Segundo Heacox (2006), para que exista a qualidade de ambiente de sala de aula é necessário encorajar e explorar os interesses dos pontos fortes e preferencialmente as potencialidades de aprendizagem de cada aluno.

Como estratégias para melhorar o aproveitamento os alunos em sala de aula, referindo que os mesmo deveriam trazer o material necessário para as aulas, passar os apontamentos que fossem facultados pelos professores, mantendo assim o caderno da disciplina organizado, cumprir todas as tarefas propostas, expor as suas dúvidas e estar com atenção nas aulas, não mantendo conversas paralelas. Segundo Silva e Lopes (2016), os professores podem fazer uma diferença positiva na vida dos seus alunos quando são referenciadas estratégias de ensino e aprendizagem que potenciem um ambiente em sala de aula, em que a palavra “aprender” torna-se agradável e contribui positivamente para o aumento da motivação, do envolvimento e autonomia dos alunos face à aprendizagem.

Durante a reunião os alunos apresentaram-se descontentes com o trabalho realizado pelo Professor da disciplina de História, mencionando que nem sempre explicava a matéria da melhor forma. Sugeri-lhes que procurassem esclarecer as suas dúvidas no momento de aula tal como acontecia nas minhas aulas, não tendo o receio de se expor, pois a dúvida de um aluno poderá ser a de outro colega. Indo o meu pensamento ao encontro dos autores Martins et al. (2017) que afirmam que o professor deve ser considerado um ouvinte e atento possibilitando de criar condições onde os alunos expressam as suas opiniões e sentimentos nas aulas.

Com a devida argumentação indiquei-lhes que a função do professor não é apenas lecionar os conteúdos das matérias, mas despertar nos alunos a necessidade de aprender e saber mais. Segundo Silva e Lopes (2015) os professores eficazes, para além de dominar um repertório versátil de conteúdos, têm de ter a capacidade de simultaneamente o tornar relevante para os alunos, ou seja, perceber a importância de privilegiar o “fazer para aprender” em vez do “aprender a fazer”.

Reunião de Encarregados de Educação e Assembleia de Turma durante o confinamento

No dia 8 de fevereiro foram realizadas duas reuniões para explicar como iriam decorrer as aulas online, apresentar o horário da turma e qual a plataforma utilizada como forma de exposição dos trabalhos realizados das diferentes disciplinas (Classroom): no período da manhã esta foi destinada aos alunos da turma do 9.ºE e no período da tarde aos respetivos EE.

Relativamente às regras das aulas online a DT indicou um conjunto de normas que deveriam ser cumpridas delineadas pela direção da escola, nomeadamente a utilização de roupa adequada, ser pontual entrando na aula antes do seu início, ter a câmara sempre ligada,

XCV

ter o microfone desligado, exceto para a participação oral na aula com a devida orientação do professor, entre outras.

Nestas reuniões tive a oportunidade de explicar tanto aos EE como aos alunos como iriam decorrer as aulas online da minha disciplina, procurando sempre proporcionar que existisse um momento de aula teórica e de prática, contudo não foi colocada nenhuma questão de ambas as partes.

No que concerne ao horário da turma online, estas iniciaram-se no dia da reunião (8 de fevereiro) adotando apenas o modo assíncrono, iniciando-se o modo síncrono no dia 10 de fevereiro. Quando o horário foi construído numa das reuniões de CT, os professores tiveram o cuidado de evitar sobrecargas excessivas durante o período da manhã, tal como solicitado na reunião de direção da escola (não deveria existir mais do que 5 horas de aulas durante o período da manhã) e também indicado no documento da DGESTE (2020), que as escolas deverão reorganizar o horário escolar sempre que seja necessário, de maneira a não acomodar a carga horária da matriz curricular. Neste horário, ao contrário das outras turmas, os alunos tinham três disciplinas com uma carga horária de 100 minutos (dois tempos de 50 minutos) devido à colocação tardia dos professores nas disciplinas de Geografia, História e Francês. Um dos EE referiu compreender a necessidade de recuperar as disciplinas com colocação tardia dos professores, mas considerou ser excessivo as aulas de 100 minutos síncronos, referindo que os alunos não terão essa capacidade de concentração. Na minha ótica estou totalmente de acordo com este EE os níveis de concentração dos alunos já são reduzidos, sendo que quando colocados à frente de um ecrã ainda mais. Uma sugestão seria os professores destas disciplinas arranjam diversas estratégias e metodologias em aula, no qual despertassem atenção dos alunos realizando múltiplas tarefas nos diferentes momentos de aula, podendo por vezes recorrer a métodos aplicativos. Segundo a DGE e a ANQEP (2021) referem que o tempo de atenção dos alunos e a fadiga em frente ao ecrã varia consoante o ritmo de aprendizagem das diferentes turmas e de acordo com as idades. Uma sugestão apresentada para a gestão das aulas síncronas e assíncronas é a utilização de diversas metodologias ao longo das aulas procurando monitorizar a aprendizagem dos alunos.

Assim uma sugestão que poderia ser indicada aos professores era a utilização de métodos aplicativos durante as aulas de forma a despertar os alunos para as mesmas. Num estudo realizado por Wang (2015) e Guimarães (2015) indicam que a utilização de “Kahoot” oferece vantagens não só aos professores como também aos alunos, nomeadamente na

melhoria dos níveis de concentração dos alunos em aula. Um exemplo indicado por estes autores é no final de uma aula o professor avaliar as aprendizagens dos alunos recorrendo a este método aplicativo, pois os alunos necessitam de estar com mais atenção aos conteúdos para depois participarem de forma ativa na realização do jogo e obter o máximo de pontos possíveis.

No dia 16 de fevereiro decorreu uma reunião de CT tendo como objetivo realizar avaliação da disciplina semestral do 1.º semestre (Cidadania e Desenvolvimento), no qual foram apresentadas as classificações atribuídas aos alunos.

Posteriormente, a DT questionou os professores acerca do decorrer das aulas síncronas. Verifica-se que há sempre alguns alunos que desligam a câmara na primeira oportunidade, apesar de na maioria das vezes, quando chamados à atenção ligam novamente. Ficou decidido de forma unânime que caso o aluno não tenha previamente informado da indisponibilidade de ligar a câmara e se recuse a ligar a mesma seria excluído da sessão. Eu concordei com a decisão tomada em Conselho de Turma, em primeiro lugar porque foi uma regra imposta pela Direção de Escola, e por outro lado a importância atribuída na disciplina de EF, visto que a observação é fundamental para dar FB aos alunos sobre a correção dos exercícios que estão a executar.

O CT considerou que esta turma, por ter tido falta de três professores, estava sobrecarregada em termos de horário síncrono, face às outras turmas. Os professores das respetivas disciplinas indicam que este método de aumentar a carga horária dos alunos não permitiu recuperar conteúdos, tendo optado por usar parte do tempo de forma assíncrona ou através da realização de tarefas práticas ao segundo tempo.

Nesta reunião tanto eu como a professora de Educação Visual indicamos que alguns alunos da turma já tinham desabafado connosco devido ao excesso de trabalho exigido pelas diversas áreas disciplinares, e que nem sempre conseguiam cumprir todas as tarefas devido à dificuldade na gestão do tempo de tarefas assíncronas e o tempo ao computador de forma síncrona. Um dos aspetos mencionados no Webinar “Ensino da Educação Física em contexto de E@D” referência que é fulcral o papel do professor como forma de estabelecer uma comunicação efetiva com os seus alunos recorrendo a “uma pedagogia de apoio efetivo”, ou seja, procurar conversar com os alunos como forma de eles sentirem a nossa presença e preocupação com eles, pois eles sabem melhor que ninguém o quanto é importante para eles.

Trabalho desenvolvido com os alunos que obtiveram mais de 3 classificações negativas

O cronograma seguinte apresenta o processo do trabalho que foi desenvolvido com os alunos que obtiveram mais de três negativas no final do 1.º Período.

Dias	08/02- 17/02	18/02- 26/02	01/03- 05/03	26/03
Tarefas	- Diálogo com os professores sobre as classificações obtidas no 1.º Período dos alunos AM; AD; DS; JG; RCa; RP.	- Diálogo com os alunos para saber qual o motivo que os levou a obter insucesso nas diferentes disciplinas.	- Conversa com a DT sobre a estratégia para a melhoria dos resultados dos alunos.	- Apresentação da proposta ao grupo de alunos e explicação sobre a mesma.

Quadro 38- Cronograma de estudo para os alunos que obtiveram classificações inferiores no 1.º Período

Para conseguir dar resposta a este grupo de alunos que obteve classificação negativa a mais do que três disciplinas, considere-se que numa primeira fase era essencial entrar em contacto com os diferentes professores das disciplinas, e desta forma auxiliar os alunos a alcançar o sucesso no próximo período.

Após conversas com os diferentes agentes de ensino por via email, pude concluir que os alunos obtiveram aquelas notas uma vez que não conseguiram cumprir os critérios de sucesso das disciplinas por duas razões. Em primeiro lugar, porque os “pré-requisitos” e “bases” não estão consolidados, dos anos anteriores, o que prejudica os alunos para as tarefas propostas das matérias seguintes. Por outro lado, porque os professores destas disciplinas solicitam aos alunos alguns trabalhos individuais, que são fulcrais para a sua avaliação, e os alunos nem sempre entregam os trabalhos.

Posteriormente, numa fase seguinte falei com os respetivos alunos nos tempos de direção de turma, para compreender se existia alguma articulação entre os seus testemunhos, assim como a informação proferida pelos docentes. Articulando os dados de ambos, foi possível constatar que por vezes os alunos esqueciam-se de fazer os trabalhos solicitados, acabando por vezes de não os realizar. Questionei aos alunos se eles faziam algum registo das tarefas e trabalhos que eram propostos pelos professores, tendo sido indicado que às vezes não faziam porque se esqueciam. Nestes tempos de direção de turma a DT estava sempre presente, contudo era eu quem liderava todo o processo.

Finalmente, em conjunto com a DT concluímos que seria essencial construir um diagrama/cronograma de estudo para orientar e monitorizar os alunos durante este processo,

tendo apresentado uma proposta na semana seguinte. Tal como referido por Brophy (1996) uma estratégia utilizada para alunos desatentos é ensinar competências fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente concentração, estudo e raciocínio, e ajudar os alunos a enumerar todas as fases de uma tarefa atribuída.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PORTELA E MOSCAVIDE
- Direção de Turma (2020/2021) -

CRONOGRAMA DE ESTUDO

Para que consigues ter melhores notas e obteres sucesso nas diferentes disciplinas, existem diversos princípios a ter em conta, alguns deles são os seguintes:

- ✓ Estudar regularmente;
- ✓ Não faltar às aulas;
- ✓ **Organizar e planejar o meu estudo e gerir o tempo nas tarefas;**
- ✓ Não desistir nem desanimar!!



A tabela seguinte vai conseguir-te ajudar e a organizar o teu estudo, se tiveres dúvidas, pergunta à tua Diretora de Turma ou à Professora Ana Margarida Bento

	Disciplinas	Tarefas a realizar	Quando vou realizar? (Data)	Data a cumprir	Tenho dúvidas sobre o que é para fazer?	Entrega (S/N)
<u>Semana</u> <u>08 a 12 de</u> <u>março</u>	Português					
	Inglês					
	Francês					
	História					
	Geografia					
	Matemática					
	CN					
	CFQ					
	Robótica					
	TIC					
	Ed. Física					
	Ed. Visual					

Figura 18- Exemplo de uma semana do cronograma de estudo

Antes de apresentar e explicar aos alunos o respetivo diagrama, procurei perceber qual o ponto de situação dos alunos nas diferentes disciplinas, ou seja, se tinham muitos trabalhos e testes marcados e se os resultados estavam a ser alcançados. Os alunos disseram que neste período, como as aulas são em modo online, as tarefas propostas são superiores, e vão fazendo consoante o que podem.

Assim, ficou acordado que todas as semanas no tempo de direção de turma, seria para conversar com os alunos sobre os trabalhos que estavam em atraso e também aferir no “Googleclassroom” os trabalhos em falta de cada disciplina. Foi possível constatar que este tempo de direção de turma foi essencial para os alunos, uma vez que o diálogo uns com os

outros fez com que alguns alunos percebessem se já tinham realizado algum trabalho ou se ainda se encontrava em falta.

Alguns alunos consideraram que o diagrama foi um bom método para auxiliar os alunos na monitorização dos trabalhos, contudo considero que não foi suficiente uma vez que apenas dois alunos da turma é que reduziram as avaliações negativas do 2.º Período. Como proposta de melhoria considero que este cronograma deveria ter sido realizado em conjunto com os alunos e não apenas entre mim e a DT, pois permitia que os alunos adaptassem a tabela a seu gosto. Segundo Bom (1985, p. 2) a preparação e organização das atividades deve ser observada como uma “base de cooperação entre os alunos, turma e o professor”. Por outro lado, seria importante nomear alunos tutores no qual pudessem apoiar e acompanhar estes alunos sobre os trabalhos facultados pelos professores.

No dia 29 de março foi realizada a reunião de CT para fazer um ponto da situação deste período, assim como análise das situações de insucesso.

O quadro seguinte apresenta o número de classificações inferiores a 3 nos respetivos períodos e disciplinas.

Alunos	N.º de classificações inferiores a 3 (1.º Período)	Disciplinas	N.º de classificações inferiores a 3 (2.º Período)	Disciplinas
AM	3	Português, Inglês, Educação Visual	4	Português, Francês , História e Ciências Físico-Químicas
AD	4	Português, Inglês, Robótica e Matemática	7	Inglês, Francês , História , Ciências Físico-Químicas, Educação Visual, Robótica e Matemática
DS	5	Português, Inglês, Geografia , Ciências Físico-Químicas e Matemática	5	Inglês, História , Geografia , Ciências Físico-Químicas e Matemática
JG	4	Inglês, Geografia , Educação Visual e Matemática	5	Inglês, Francês , Geografia , Ciências Físico-Químicas e Robótica
RCa	3	Português, Inglês e Matemática	0	-----
RCl	0	-----	4	Francês , Ciências Físico-Químicas, Robótica e Matemática
RP	4	Português, Inglês, Educação Visual e Matemática	3	Inglês, História , e Matemática

Quadro 39- Resultados das classificações obtidas no 1.º Período e no 2.º Período

Da análise efetuada mereceu destaque os seguintes aspetos: 16 alunos beneficiaram das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, não tendo sido eficazes as medidas aplicadas aos alunos AM, AD, DS, JG e RP. Estes alunos aumentaram ou mantiveram o número de classificações inferiores a três.

Importa salientar que através da análise do mesmo, é possível verificar que os alunos obtiveram classificações negativas em pelo menos uma das disciplinas que foi inserida mais tarde no seu currículo, devido à colocação tardia dos professores (Francês, História e Geografia), e desta forma poderia ser uma das razões que levava a obter classificação de nível 2. Por outro lado, o ensino à distância também não facilitou, pois, muitos professores indicaram que de um modo geral, este também esteve relacionado com a apatia e desinteresse crescente destes alunos ao longo do período.

Os alunos acabaram por não entregar muitas das tarefas solicitadas, apesar das diversas estratégias e alertas para este facto, segundo os professores. Por outro lado, os trabalhos que entregaram, mesmo com as devidas adaptações, os resultados finais ficaram muito aquém dos esperados. Na próxima etapa pretendia em conjunto com a DT realizar uma reunião com cada um dos alunos para compreender se os alunos estavam à espera das notas que obtiveram e quais os seus objetivos para o 3.º Período.

Foi destacado ainda o aluno RCa, cujas medidas surtiram efeito, uma vez que no primeiro período apresentou três classificações inferiores a três, e neste período não apresentou nenhuma. Já o aluno RCl, no primeiro período teve apenas um nível inferior a três, neste período apresentou quatro níveis inferiores a três, pelo que foram selecionadas medidas universais para aplicar ao aluno. Relativamente a este último aluno após uma conversa informal com a DT, a mesma indicou que este aluno pode ter obtido estas classificações por ser um reflexo de estar em confinamento em casa, assim como alguns problemas familiares em casa.

Relativamente aos apoios pedagógicos foi possível averiguar um aumento da assiduidade em algumas disciplinas nomeadamente de Português e Matemática, assim como a melhorias destas disciplinas, contudo é necessário continuar a existir um investimento por parte dos alunos, de modo a progredir na aprendizagem e a aperfeiçoar os resultados.

Nesta reunião tive a possibilidade de explicar o programa de mentorias a todo o CT dado o impacto positivo que este teve na aluna AD, pois a mesma apesar de ter obtido 7

negativas este período, conseguiu alcançar o nível 3 na disciplina de Português, sendo indicado pela docente desta disciplina que este projeto ajudou-a alcançar este nível. Também sugeri ao CT que estes projetos/ programas de mentorias deveriam ser aplicados mais vezes entre os alunos em contexto de aula, ou até nos apoios pedagógicos e tempos de direção de turma, devido aos benefícios apresentados por diversos estudos. Também o facto de estarmos em período pandémico onde os alunos são cada vez mais prejudicados por ficarem atrasados nas matérias e com mais dificuldades, considero que seja uma mais-valia e um ótimo investimento para os alunos.

No final desta reunião, sugeri a todo o Conselho de Turma que fosse realizado um vídeo, tal como aconteceu na disciplina de EF, para divulgar no dia da reunião dos EE com atividades realizadas nas diversas disciplinas, com o intuito de demonstrar todo o trabalho desenvolvido neste período de ensino à distância, permitindo maior visibilidade de todos.

3.4. 4.ª Etapa

Para a última etapa, existiram alguns objetivos que foram mantidos da etapa anterior, e outros foram novos tais como:

- Preparação e concretização da reunião de EE no dia 14 de abril.
- Reunião individual com os alunos da turma AM, AD, DS, JG, RCl, RP no tempo de Direção de Turma sobre os trabalhos das diversas disciplinas, assim como as notas obtidas e objetivos para o 3.º Período.
- Averiguar a assiduidade dos alunos nos apoios pedagógicos como forma de compreender se os mesmos estão a usufruir como forma de melhoria das aprendizagens.
- Preparação e concretização da reunião de CT no dia 21 de junho.

No que concerne à preparação e concretização da reunião de EE no dia 14 de abril, tal como nas anteriores, disponibilizei-me para ajudar na concretização do PowerPoint, e para isso esse trabalho foi realizado durante duas aulas no tempo de direção de turma. Num desses tempos, a DT deu-me a possibilidade de construir os slides sobre o aproveitamento, comportamento e assiduidade da turma, tendo em conta a ficha de avaliação do 2.º Período. Durante a reunião apenas participei no final da mesma, no qual foi divulgado o vídeo sobre os desafios concretizados pelos alunos e alguns EE, assim como trabalhos realizados na disciplina de Educação Visual e Geografia. Este trabalho foi elogiado pelos pais no qual os

mesmos tiveram a oportunidade de observar algumas das atividades desenvolvidas durante o período de confinamento.

No final desta reunião, tive a oportunidade de junto com a DT falar individualmente com alguns pais que estavam preocupados com a prestação dos seus educandos, nomeadamente por faltas disciplinares ou pelo facto de existirem alunos que poderiam correr o risco de retenção este ano letivo. No caso do aluno RJ demonstrei aos pais que comportamento inadequado do aluno, por vezes acabava por se refletir nas aulas de EF tendo já alertado o mesmo para mostrar a sua postura em aula. Em relação ao aluno JG o facto de ser um rapaz tímido e que nem sempre gostava de se expor perante os colegas, procurei também conceder alguns conselhos que o poderiam ajudar no 3.º Período, nomeadamente falar individualmente com cada professor procurando que o mesmo esclarecesse eventuais dúvidas no final da aula ou questionar o que poderia o aluno fazer fora do período de aulas para conseguir alcançar bons resultados. Estes conselhos foram agradecidos e reconhecidos tanto pela DT como pela mãe do aluno JG. No final do período, apesar das dificuldades registadas, o JG melhorou a sua postura face à aquisição de aprendizagens e realização de trabalhos propostos, mostrando-se mais motivado e interessado em superar algumas das suas dificuldades.

No que diz respeito às reuniões individuais, em conjunto com a DT, reuni com os alunos que estariam em situação de retenção, no final do 2º período, de forma a fazer um ponto da situação para que os alunos tomassem consciência do que poderiam fazer para reverter a situação. Os mesmos assumiram saber exatamente o que poderiam mudar para melhorar e comprometeram-se a fazê-lo. Assim, em conjunto com os alunos AM, AD, DS, JG, RCl, RP foi criado um “contrato”, com o intuito de estabelecer um compromisso. Segundo White, Mailey e McAuley (2010) os contratos comportamentais são acordos assinados por escrito que especificam metas a atingir. Estes mesmos contratos ao serem assinados por uma testemunha para torná-los documentos oficiais podendo estimular a alteração de um comportamento. Assim, de modo a que este “contrato” ganhasse credibilidade também os EE dos alunos tomaram conhecimento, tendo-se demonstrado muito satisfatórios pelo nosso reconhecimento e preocupação na melhoria do comportamento, empenhamento e participação dos seus educandos nas diversas disciplinas. Esse contrato encontra-se na imagem seguinte.



CONTRATO ENTRE ALUNO E PROFESSORES

Eu, _____, comprometo-me que até ao final do 3.º Período (31 de maio - 18 de junho) vou cumprir **TODOS OS INDICADORES ABAIXO MENCIONADOS, NAS DIFERENTES DISCIPLINAS QUE FAZER PARTE DO MEU CURRÍCULO:**

COMPORTAMENTO:

- ✓ Respeito pelos meus colegas e professores
- ✓ Cooperação e espírito de entreajuda
- ✓ Adequação e oportunidade das intervenções na sala
- ✓ Atenção e Postura

RESPONSABILIDADE:

- ✓ Assiduidade e Pontualidade;
- ✓ Apresentação do material necessário à aula
- ✓ Cumprimentos das tarefas propostas regularmente (trabalhos de casa)
- ✓ Cumprimento de prazos (trabalhos de grupo e individual)

EMPENHO:

- ✓ Participação nas atividades (aulas e fora delas)
- ✓ Regularidade na melhoria dos resultados (progresso)
- ✓ Persistência na melhoria dos resultados
- ✓ Rigor e Seriedade na execução das tarefas
- ✓ Autonomia, organização e espírito de iniciativa

Tomei conhecimento de toda a informação referida acima e deste modo, no caso de não me comprometer com estes indicadores, poderei ficar em risco de não conseguir recuperar as classificações negativas nas disciplinas do 2.º Período.

Nome: _____

Data: ____/____/____

Figura 19- Contrato entre os alunos e professores

O objetivo deste contrato era trabalhar com os alunos de forma a dar resposta às necessidades deles seguindo as sugestões conforme a Teoria do Comportamento Planeado. De acordo com Ajzen (1991) a Teoria do Comportamento Planeado indica que as intenções para a realização de um determinado comportamento estão relacionadas com as atitudes, norma social e controlo percebido.

Para isso foi procurando estar em contacto com os alunos no final das minhas aulas de EF para compreender como estava a correr o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas. Os alunos RCl e JG em pouco tempo alteraram a sua atitude e postura em sala de aula, demonstrando maior empenhamento e participação nas tarefas solicitadas. Uma proposta de melhoria neste contrato, é que deveria ter existido uma avaliação formativa de três em três

CIV

semanas, sobre quais os indicadores que os alunos tinham conseguido alcançar e quais tinham de continuar a trabalhar para melhorar.

No que concerne à assiduidade dos alunos nos apoios pedagógicos deste período, foi possível apreciar que na sua globalidade os alunos destinados para os mesmo compareceram, tendo melhorado principalmente nas aprendizagens de Português, Inglês e Matemática, mencionado pelas respetivas professoras.

Esta etapa também foi destacada pela última reunião de CT, no qual não existiu uma intervenção da minha parte, contudo foram tratados assuntos de final de ano, como os critérios de não aprovação dos alunos, Quadros de Valor e Excelência de alguns alunos da turma. Em nenhum destes aspetos pude intervir, contudo foi solicitado pela DT se poderia fazer uma breve descrição sobre a prestação da IC no Programa de Mentorias aplicado com aluna AD, de maneira a ser um contributo para a colocação do Quadro de Valores. Segundo o RI (2020) no Caderno 10 demonstra que um aluno é colocado no Quadro de Valor se apresentar capacidades ou atitudes exemplares ou ações de benefício para a comunidade escolar. Assim, o CT foi unânime em considerar que a aluna constituiu um exemplo para a turma e para a restante comunidade educativa, revelando ao longo do ano letivo uma disponibilidade, espírito de entreajuda e um esforço para superação de dificuldades. A aluna auxiliou bastante os colegas e a Diretora de Turma, mostrando-se sempre disponível e sendo assertiva com os colegas quando surgiam questões para resolver.

3.5. Saída de Campo

A temática “Ambiente” está inserida em todos os programas das áreas curriculares/disciplinas, desde o Ensino Básico até ao Secundário, salientando-se nas disciplinas de Estudo do Meio, Ciências Naturais, Geografia, História, Língua Estrangeira, Filosofia, Química e Biologia, e até Direção de Turma, no entanto nem sempre é possível a sua aplicação direta de acordo com o contexto (Castro, Proença, Teixeira, Freitas, Isabel, Ramos Pinto, 2018).

Com o intuito de dar resposta a um dos objetivos estabelecido pelo PEA (2020-2023), sobre a valorização de uma cultura de cidadania e participação escolar, bem como as relações interpessoais, através de atividades fora do contexto escolar, o núcleo de estágio possibilitou às suas turmas de usufruírem da mesma através da saída de campo. Também através dos PNEF, mencionado por Jacinto et. al., (2001) uma das finalidades presentes é

CV

assegurar a aprendizagem bem como o aperfeiçoamento do aluno, nas diferentes atividades físicas e práticas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica.

Desta forma, a saída de campo é uma das atividades dinamizadas pelo núcleo de estágio (planeamento, organização e liderança do processo), no qual está inserida dentro da área da Direção de Turma, e tem como objetivo, os alunos desenvolverem diferentes aprendizagens dentro do currículo escolar, através a interdisciplinaridade entre a disciplina da EF e as outras áreas curriculares, igualmente a aquisição de valores associadas à cooperação, respeito, responsabilidade, entre outras.

No trabalho no campo pretendeu integrar-se todos estes aspetos na sua temática, sendo definidos como objetivos transversais para o núcleo, assim como para cada turma. O respetivo planeamento da saída de campo apresenta-se no apêndice X.

Assim, os objetivos específicos para a turma do 9.ºE foram:

- Aplicar conhecimentos e identificar as funções do Percurso de Orientação, ao nível da leitura e interpretação do mapa, pontos de referência, orientar corretamente o mapa magnético;
- Integrar a participação da aluna AD nas atividades desenvolvidas em grupo;
- Cooperar em equipa para superar os desafios propostos durante o Percurso de Orientação em Texto, bem como das tarefas propostas nos postos de controlo, potenciando a competição entre os 7 grupos;
- Reduzir os comportamentos de desvio dos alunos RJ, RP, DS;
- Ajudar os alunos do Curso Profissional de Desporto na dinamização das atividades dos Postos de Controlo;
- Potenciar as minhas capacidades de liderança e organização na dinamização de todas as atividades incluídas na saída de campo.

Após comunicar com os professores responsáveis pela turma do 9.ºE, em conjunto com a DT entrámos em contacto com os EE via email no dia 31 de maio, informando detalhadamente sobre a atividade que seria realizada com a turma, assim como as respetivas autorizações de saída. Também, os alunos receberam esta autorização pessoalmente. Segundo Rogado (2004) na preparação de uma atividade importa enviar aos pais e EE o envio da informação detalhada como o seguro escolar, o equipamento individual necessário para cada

aluno, a logísticas (refeições, transporte), bem como o plano de pagamento, podendo a mesma ser encontrada na imagem seguinte.

O formulário é um documento de autorização para uma visita de estudo. No topo, à esquerda, está o logótipo da AEP (Associação de Escolas da Portela e Mosca Verde). À direita, estão listadas as escolas do agrupamento: Escola Secundária da Portela, Escola EB 2,3 Gaspar Correia, Escola EB1 Catela Gomes, Escola EB3/JI Quinta da Alegria e Escola EB3/JI Portela. No centro, em negrito, está 'AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE'. Abaixo disso, indica-se o 'ANO LETIVO 2020 / 2021' e o título 'VISITAS DE ESTUDO'. O formulário está dividido em duas colunas: 'Ano Letivo 2020- / 2021' e 'Custo da Visita - Sem custos'. O texto principal começa com 'O Diretor de Turma do/a aluno/a' seguido de uma linha para o nome. Segue-se: 'Vem por este meio informar o Encarregado de Educação do referido aluno da realização de uma visita de estudo ao Skate ~~Park~~ Parque das Nações no próximo dia 7 de Junho de 2021, entre as 8 horas e as 12h15.' Depois, descrevem-se os objetivos pedagógicos: desenvolver comportamentos de autonomia, responsabilidade e trabalho de equipa; promover e fortalecer relações interpessoais; aplicar conteúdos programáticos da matéria de Orientação (incluindo programas nacionais); fora do contexto escolar, conhecer e identificar as funções do percurso, pontos de referência, orientar corretamente o mapa magnético; promover a interdisciplinaridade de conteúdos e competências das várias disciplinas que compõem o currículo dos alunos; fomentar o gosto e a prática de atividades físicas na natureza. Segue-se: 'Os alunos deslocam-se em a pé acompanhados pela Diretora de Turma e pela Professora de Educação Física.' E: 'O Ponto de partida e chegada é na Escola Secundária da Portela'. Há uma linha para a assinatura do Diretor de Turma, com o nome 'Isabel Figueiredo' já preenchido. Depois, há uma linha para 'cortar por aqui...'. Segue-se: 'Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____ ano _____ turma _____ declaro que autorizo o meu educando a participar na visita de estudo ao Parque das Nações, responsabilizando-me por eventuais danos que o meu educando possa causar no decurso da visita.' Depois, há uma linha para a data: 'Data ____ / ____ / ____'. E, no final, uma linha para a assinatura do Encarregado de Educação.

Figura 20- Autorização da saída de campo

Posto isto, a saída de campo foi realizada no dia 7 junho durante o período da manhã (8h-12h), na Zona Norte do Parque das Nações (perto do SkatePark), no qual estiveram presentes as Professoras de EF, Ciências Naturais e DT, bem como todos os alunos, exceto o GF porque teve uma consulta médica.

Ficou definido que o tipo de percurso a realizar seria, “Percurso de Orientação por Texto”, com um total de 13 pontos, destes, existiam 8 pontos que os alunos teriam de realizar uma determinada tarefa assim como responder a uma pergunta sobre as diversas disciplinas presentes no currículo, no qual era atribuída uma dada pontuação. Ficou definido que a prova teria a duração de 1 hora e 30 minutos.

Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide
- Educação Física (2020/2021) - 9.ºE

GUIÃO DA SAÍDA DE CAMPO NO PARQUE DAS NAÇÕES



Hora de Início: ____ H ____

Hora de Chegada: ____ H ____

Ano e Turma: _____

Nome dos elementos do Grupo:

_____. N.º _____

_____. N.º _____

_____. N.º _____

_____. N.º _____

Bom dia, alunos!! Hoje viemos até ao Parque das Nações para que possam conhecer um pouco mais deste espaço e desfrutar dele.

Durante este Percorso de Orientação, terão este guião que vos ajudará a seguir o vosso itinerário, no qual terá de ser cumprido de acordo com a sua ordem, caso contrário o grupo poderá ser penalizado.

Em cada **PONTO** encontrarão as instruções definidas para o mesmo.

Assim, será necessário existir muito trabalho de equipa e boa disposição acima de tudo!

No percurso poderão encontrar colegas do Curso Profissional de Desporto, que irão indicar as tarefas a realizar. Existem pontos onde será apenas necessário responder às questões que aparecem neste guião.

BOA SORTE PARA ESTA AVENTURA!!

[SAÍDA DE CAMPO]

1

Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide
- Educação Física (2020/2021) - 9.ºE

Depois de iniciarem o vosso Percorso de Orientação, no Ponto de Partida dirijam-se até ao Ponto 1



Desloquem-se para o caminho pedonal junto ao Rio, no sentido Norte.

Ponto 1 - Tomem atenção às luzes que iluminam o vosso caminho, porque uma vai dar resposta ao número **E2408**. Quando encontrarem este número, indiquem quais são as cores das duas ~~bóias~~ sinalizadoras mais próximas. (5 pontos)

1. ~~Bóia~~ _____

2. ~~Bóia~~ _____

Ponto 2 - Depois de responderem à pergunta anterior, sigam o caminho que os peregrinos utilizam até à placa com indicação para "Fátima". (5 pontos)

1. Quantas setas encontram? _____

2. Quais as suas cores? _____

Se encontrarem esta indicação é porque estão no caminho certo!! Continuem em frente até ao Ponto 3

Para sabermos que chegaram ao Ponto certo, têm que encontrar 3 pilares no final do caminho pedonal.

Ponto 3 - Antes de responderem à pergunta terão que realizar uma tarefa, indicada pelos colegas.

Façam todo o caminho de volta para trás até ao Pump Track (Maré das Bicicletas), perto do Skate ~~Park~~.

Ponto 4 - Antes de responderem a uma pergunta, todo o grupo terá de realizar uma tarefa.

Antes de chegarem ao Ponto 5, vão procurar a sargeta que estiver mais perto das escadas.

Ponto 5 - Certamente que já jogaram às cartas com amigos e familiares! Conseguem identificar o naipe representado debaixo dos vossos pés? (Seleciona a opção correta!) (5 Pontos)

a) ____ Copas b) ____ Ouros c) ____ Espadas d) ____ Paus

[SAÍDA DE CAMPO]

2



Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide
- Educação Física (2020/2021) - 9.ºE

1. Na sargeta estão vários números registados. Quantos conseguem contar? _____

Após concluírem esta tarefa dirijam-se até ao Ponto 6

Ponto 6 - Subam as escadas que indicam o caminho para o céu! Para futuramente conseguirem ter acesso a uma pergunta, terão de decifrar o código da Portela. Este corresponde ao número de degraus que tem de subir em cada lance (tomem atenção que os degraus podem-vos enganar!!) (5 pontos)

R: _____

Vira-te de frente para o rio e entra no "Caminho das Andorinhas"

Ponto 7 - Desfrutem um pouco deste espaço e procurem o local onde é possível observar o horizonte de uma casa! (5 pontos)

1. Quantas janelas podem espreitar? _____

Dirijam-se até ao local onde podem realizar umas manobras de Skate ou Patins.

Ponto 8 - Neste local vão encontrar alguns colegas, que vos vão dar as próximas pistas do percurso de Orientação.

1. Porque estão encerradas as instalações? (5 pontos) _____

Dirijam-se até ao campo, onde é possível durante o Jogo a bola bater nas paredes.

Ponto 9 - Antes de responderem a uma "Question ~~English~~" terão de realizar uma tarefa. Olhem para o vosso mapa, e indiquem **EM INGLÊS** quais as modalidades desportivas que se podem jogar três campos próximos de vocês? (5 Pontos)

1- _____
2- _____
3- _____

De seguida dirijam-se até ao Ponto onde podem encontrar o "Miradouro da Ponte Vasco da Gama", sendo possível observarem o rio, por baixo dos vossos pés.

Ponto - Qual é o Ponto que está no vosso mapa? Identifiquem (3 pontos)

R: _____

SAÍDA DE CAMPO

3



Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide
- Educação Física (2020/2021) - 9.ºE

1. Na sargeta estão vários números registados. Quantos conseguem contar? _____

Após concluírem esta tarefa dirijam-se até ao Ponto 6

Ponto 6 - Subam as escadas que indicam o caminho para o céu! Para futuramente conseguirem ter acesso a uma pergunta, terão de decifrar o código da Portela. Este corresponde ao número de degraus que tem de subir em cada lance (tomem atenção que os degraus podem-vos enganar!!) (5 pontos)

R: _____

Vira-te de frente para o rio e entra no "Caminho das Andorinhas"

Ponto 7 - Desfrutem um pouco deste espaço e procurem o local onde é possível observar o horizonte de uma casa! (5 pontos)

1. Quantas janelas podem espreitar? _____

Dirijam-se até ao local onde podem realizar umas manobras de Skate ou Patins.

Ponto 8 - Neste local vão encontrar alguns colegas, que vos vão dar as próximas pistas do percurso de Orientação.

1. Porque estão encerradas as instalações? (5 pontos) _____

Dirijam-se até ao campo, onde é possível durante o Jogo a bola bater nas paredes.

Ponto 9 - Antes de responderem a uma "Question ~~English~~" terão de realizar uma tarefa. Olhem para o vosso mapa, e indiquem **EM INGLÊS** quais as modalidades desportivas que se podem jogar três campos próximos de vocês? (5 Pontos)

1- _____
2- _____
3- _____

De seguida dirijam-se até ao Ponto onde podem encontrar o "Miradouro da Ponte Vasco da Gama", sendo possível observarem o rio, por baixo dos vossos pés.

Ponto - Qual é o Ponto que está no vosso mapa? Identifiquem (3 pontos)

R: _____

SAÍDA DE CAMPO

3

Figura 21- Percurso de Orientação em Texto (Exemplo)



Figura 22- Mapa de Saída de Campo

Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide
- Educação Física (2020/2021) - 9.ºE



PONTO 9

Material	Tarefa + Descrição	Pontuação	Alunos Responsáveis
2 Bolas de Futebol 4 Pinos	Todos os elementos do grupo, terão de dar 7 circulares à volta da bola que está no chão e, em seguida, marcar golo. Quantos golos o grupo consegue marcar? (3 tentativas para cada aluno).	+ 4 golos: 30 pontos 3 golos: 20 pontos 2 golos: 10 pontos 1 golo: 5 pontos 0 golos: 0 pontos	2 alunos

GRUPOS	Total de golos marcados pelo grupo
Grupo 1	
Grupo 2	
Grupo 3	
Grupo 4	
Grupo 5	
Grupo 6	
Grupo 7	

[SAÍDA DE CAMPO]

Figura 23- Exemplo de uma tarefa realizada pelos grupos no Ponto 9

O Percurso de Orientação em Texto, tinha como objetivo de promover a orientação espacial dos alunos, tendo em conta a sua posição relativa face aos aspetos da natureza e construção humana, bem como a sua posição no local (Rodrigues & Ferreira (2011)). Por outro lado, também promove capacidades cognitivas de resolução de enigmas e encontrar objetos escondidos, para conseguir dar continuidade ao Percurso de Orientação, no menor tempo possível. Num estudo realizado por Kolb, Sobotka e Werner (1987) as competências desenvolvidas durante um percurso de orientação em conjunto com a corrida são variáveis de desempenho relevantes neste tipo de modalidades. Também Ottosson (1986) concluiu que as técnicas específicas de Orientação, como a leitura de mapas e o conhecimento da simbologia são variáveis importantes na previsão do nível de desempenho. Relativamente ao percurso realizado apenas dois grupos num total de sete não conseguiram realizar o percurso no tempo estabelecido, devido ao facto dos alunos terem alguma dificuldade na leitura e interpretação do mapa, tendo em conta a sua referência no mesmo, um exemplo claro foi no ponto 5 não ter nenhum colega do Curso Profissional de Desporto, o que fez com que os alunos tivessem alguma dificuldade em encontrar o ponto e desvendar o seu enigma, atrasando a continuidade da prova.

No que concerne às relações interpessoais, procurei garantir a heterogeneidade dos grupos, promovendo a participação da aluna AD na cooperação das diversas atividades com o seu grupo, bem como dos alunos RJ, RP, DS. Segundo Caballero (2012) a realização de atividades de natureza, muitas vezes requerem ações de grupo, no qual implica fomentar a cooperação, a comunicação e o respeito do grupo, gerando assim um sentimento de pertença. Foi possível concluir que durante a prova, todos estes alunos procuraram envolver-se na superação dos desafios colocados, sendo o seu grau de satisfação comprovado no final da atividade.

Considero que os objetivos individuais definidos foram cumpridos com êxito, no que concerne ao desenvolvimento de capacidades de liderança e organização na dinamização das atividades incluídas na saída de campo. Não só no período antecedente à Prova de Orientação, como no briefing inicial com a turma. Ainda durante a prova procurei estar sempre em contacto com os alunos do Curso Profissional de Desporto de maneira a receber o seu feedback sobre o funcionamento das atividades. No final da prova, garanti que todos os alunos terminavam no tempo estabelecido e no ponto de chegada, averiguando se o local tinha ficado em conformidade com o encontrado. Ainda durante a prova de Orientação ocorreu um

imprevisto com o Grupo 5, no qual perderam o “Guião do Percurso de Orientação”, ficando condicionada a continuidade da prova. Quando é realizado um evento, é importante que o organizador ou o interventor esteja preparado para causas e cenário possíveis para cada item da atividade, de modo a não perder o controlo da organização (Vidal, 2011), assim como forma de precaver qualquer situação levei dois guiões a mais, tendo sido possível este grupo desse continuidade à operacionalização da prova.

No final da prova, tentei junto dos intervenientes da prova, compreender os feedbacks sobre a mesma, de modo também autoavaliar o êxito da atividade outdoor.

Relativamente à apreciação dos professores e dos alunos do Curso Profissional de Desporto, estes elogiaram a organização da atividade, assim como o empenhamento dos alunos do 9.ºE, nas diversas tarefas. Foi sugerido que esta atividade deveria ser realizada mais vezes ao longo do ano, pois os alunos tendem a ficar mais incentivados para aprendizagem. Alguns autores defendem que o trabalho de campo é afirmado como uma forma criativa de aprendizagem, embora os objetivos para a mesma sejam amplos (Baker-Graham, 1994). Tal como também comprovado num estudo de Eaton (2000), as experiências de aprendizagem em atividades ao ar livre, tendem a desenvolver mais habilidades cognitivas do que a aprendizagem em sala de aula.

Os alunos do 9.ºE responderam a um questionário cujo as respostas indicaram o agrado da saída de campo e das atividades inerentes à mesma, contudo consideram que o Percurso de Orientação era um pouco extenso para o tempo solicitado e que seria interessante realizar mais atividades desta natureza ao longo do ano.

Dado a opinião dos professores, e dos alunos, também considero que os alunos deveriam ter mais oportunidades de realizar Percursos de Orientação fora do recinto escolar, não só pelo referido anteriormente sobre a sua aprendizagem como também para se motivarem para a prática destas atividades, incutindo o gosto pelas mesmas.

Como forma, desta saída de campo ser um momento de recordação e convívio com os alunos, foram captadas algumas imagens e vídeos dos mesmos nas diversas tarefas, sendo estas divulgadas posteriormente no última dia de aulas.

Apêndice 4 – DESPORTO ESCOLAR

O Desporto Escolar (DE) é outra das áreas avaliadas no Estágio Pedagógico que está inserido nas atividades de complemento curricular. A participação do estagiário nesta área contribui para a formação inicial dos professores de EF de forma a que não participe apenas no currículo geral de EF mas também nas diferentes atividades que a escola oferece aos alunos (Bom & Brás, 2003).

Tal como aconteceu nas outras áreas de estágio, para compreender como estava construído e desenvolvido o DE no AEPM foi necessário recorrer análise de alguns documentos de forma detalhada, desde o mais complexo e geral: Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2020-2021) e Programa do Desporto Escolar (2017-2021) até aos documentos no qual incidiam sobre a caracterização do DE no AEPM.

Segundo o Decreto de Lei n.º 7739/2020, indica que o Desporto Escolar é destacado pela sua importância em âmbito escolar com o intuito de fomentar o gosto pela prática desportiva como também como estratégia “de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis e, ainda, como meio para desenvolver as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.1). Quer isto dizer que o DE deverá ser praticado com o intuito de incutir valores e princípios que poderão ser conseguidos com a prática desportiva e no qual são expressos na nossa sociedade. Importa reforçar que o Desporto Escolar é a esperança de um desporto melhor dentro de uma “sociedade escolar”, e posto isto, ele deverá ser aberto para a quem quiser aderir, fazendo-o de forma voluntária e numa perspetiva de projeto global de modificação da Escola, do Desporto e da Sociedade.

Também no PEA (2020-2023) um dos seus planos de ação é “Promover o Sucesso Escolar dos Alunos” (p.13) e para isso um dos seus objetivos é eleger valores no qual favoreçam o diálogo, o respeito pelo outro e a tolerância. Uma das metas para o seu alcance é a valorização da participação dos alunos em atividade de enriquecimento curricular, existindo assim um compromisso entre o aluno e o processo ensino-aprendizagem, sendo estas incluídas no currículo dos alunos. Na minha opinião, o facto de os alunos serem valorizados pela prática de atividades desportivas por um lado incentiva mais jovens à sua prática como também destaca e reforça o papel do DE no currículo. Tal como indicado no Programa do DE (2021, p. 13) indica que um dos vetores estratégicos e objetivos é articulação entre atividades

desportivas com organização escolar, no qual “avalia o impacto do DE no Projeto Educativo”, o que vai ao encontro do PEA (2020-2023).

O DE é uma atividade lúdico- desportiva que tem como objetivo formativo um determinado desporto enquanto complemento curricular, desta forma apresenta três pressupostos. Em primeiro lugar, é específico uma vez que o aluno escolhe uma determinada modalidade desportiva para praticar, em segundo lugar é de carácter voluntário e facultativo, isto é segundo a vontade do aluno, e finalmente é vocacional, ou seja, o aluno escolhe uma modalidade de acordo com as suas aptidões pessoais e nível de prática ou então escolhe uma modalidade que necessita de trabalhar as suas capacidades de modo a aperfeiçoar nas atividades onde a sua participação não vai ao encontro às suas aptidões (SPEF & CNAPEF, 2015).

Após análise do PCEF foi possível concluir que o DE apresenta 10 grupos- equipas de DE, sendo este desenvolvidos em três locais diferentes, nomeadamente na Marina do Parques das Nações, na Escola Gaspar Correia e na Escola Secundária da Portela, tal como é apresentado no seguinte quadro:

NÚCLEO DO DESPORTO ESCOLAR	LOCAIS
Vela	Marina do Parque das Nações
Canoagem	Marina do Parque das Nações
Boccia	Escola Secundária da Portela
Natação	Piscinas da Portela
Ténis	Clube de Ténis da Portela
Badminton	Escola Secundária da Portela
Desporto Gímnicos (Ginástica de Grupo)	Escola Secundária da Portela
Futsal Infantis B. Masculino	Escola Secundária da Portela/ Gaspar Correia
Basquetebol Infantis Masculino	Escola Gaspar Correia
Basquetebol Juvenis Masculino	Escola Secundária da Portela
Voleibol Infantis Masculino	Escola Gaspar Correia
Voleibol Juvenis Masculino	Escola Secundária da Portela
Voleibol Juvenis Feminino	Escola Secundária da Portela

Quadro 40- Núcleos de DE e os locais onde se realizam

Numa das reuniões de DEF foi possível salientar o núcleo ligado às atividades náuticas deste agrupamento, sendo considerado uma referência nacional no qual constitui um polo de desenvolvimento desportivo e que dinamiza “em parceria com as Federações Portuguesas de Canoagem e Vela, bem como com o Município de Lisboa e ainda com os Parceiros Locais” (PCEF, 2020, p.52).

Após várias conversas informais com diversos docentes de EF foi possível identificar algumas lacunas, nomeadamente não existir rotatividade entre os professores dos diversos núcleos. Ou seja, habitualmente os professores mantêm-se nos núcleos ano após ano, e por vezes acompanham na maioria das vezes os mesmos alunos. Muitos professores indicam que por vezes gostariam de experienciar outras modalidades, no qual não são especialistas de modo aumentar o seu reportório/ ferramentas e de enfrentar novos desafios. Na minha opinião, considero que no início de cada ano deveria existir um sorteio entre os docentes distribuídos nas diversas categorias: atividades náuticas, raquetas, JDC, desportos gímnicos e natação. Para isso, no ano seguinte não poderiam exercer uma modalidade no qual tivesse realizado essa categoria no ano anterior. Através desta estratégia, todos os professores vivenciavam novas realidades.

Outra lacuna também identificada neste agrupamento, sendo também possível constatar através da análise do quadro 32 é a continuidade de algumas modalidades que se encontram condicionadas em diferentes escalões, nomeadamente nas modalidades coletivas como o Futsal, Basquetebol e Voleibol. Em nenhuma destas modalidades é possível praticar o escalão de iniciados, o que pode trazer vantagens e desvantagens. As vantagens são momentos de oportunidade de os alunos mais novos praticarem/competirem com outros alunos mais velhos, e que desta forma poderá ser desafiador e ao mesmo tempo benéfico para quem está a aprender e quer evoluir. As desvantagens é que o facto de não existir este escalão poderá levar à reprovação antecipada ou a auto-exclusão, uma vez que os candidatos consideram que não têm competências suficientes para estar a praticar e/ou competir no escalão acima (Coelho, 2015). As idades representadas neste escalão são fulcrais, uma vez que representam o período pubertário e por vezes o período maturacional e biológico não é correspondido, desta forma o DE neste agrupamento não deverá colocar em causa o verdadeiro significado do Desporto.

Também é possível constatar que não existe uma igualdade de género nas modalidades dos JDC, exceto no Voleibol, o que de certa forma não oferece as mesmas condições a todos os alunos. Assim, a minha sugestão seria que em vez de existirem dois treinos por semana da mesma modalidade e escalão, existir um treino por semana para cada uma das equipas femininas e masculinas e eventualmente um terceiro treino onde fossem articulados ambos os géneros.

Face a estas conclusões, selecionei o núcleo de DE, onde irei intervir juntamente com o professor orientador da modalidade, era de Desportos Gímnicos, pois foi uma modalidade

onde já fui atleta, contudo nunca desempenhei a função como treinadora, de tal modo que pretendia fazer um estudo mais aprofundado desta modalidade.

Assim, numa primeira fase procurei entender como funcionava o DE de Desportos Gímnicos, onde realizei uma entrevista ao professor responsável por este núcleo de DE.

Caracterização do núcleo de Desportos Gímnicos

O núcleo DE (Desportos Gímnicos) era dirigido por uma professora que estava responsável por ele há dois anos, sendo também treinadora e juiz nesta modalidade fora do contexto escolar.

A carga horária era às 3.^{as} feiras (13h35-14h35) e às 6.^{as} feiras (13h35-15h05) na ESP. De acordo com Pires (1991), o horário estipulado para o Desporto Escolar não deverá ser só uma vez por semana de treinos, da mesma maneira, que segundo o Decreto-Lei (N.º 95/91), no art. 10.º, tal como menciona Cordovil (1991) a escola deve solucionar possíveis problemas que possam existir como é o caso do horário, instalações, enquadramento humanos dos treinos e competições. Na minha opinião estou totalmente de acordo que seja qual for o núcleo de DE, este deverá ser realizado mais do que uma vez por semana, pois nem todos os alunos da escola apresentam a mesma carga horária durante os dias, desta forma se não puderem comparecer num dos dias de treinos, poderão vir no outro.

Por outro lado, o facto de os treinos serem realizados à hora do almoço é um aspeto positivo de acordo com a professora responsável por este núcleo, uma vez que durante o período da tarde muitos alunos terminam as aulas e não vêm ao DE. Para além disso, ao final da tarde o Ginásio da ESP é alugado por entidades exteriores para usufruir do espaço não podendo ser utilizado pela escola. Pessoalmente, entendo o porquê do DE ser realizado durante a hora de almoço, contudo não concordo em parte, pois muitas vezes a hora de almoço é um momento dedicado para os alunos almoçarem e socializarem uns com os outros, uma vez que durante as aulas o mesmo não é possível fazer.

Neste núcleo, a adesão dos participantes era pouca, mas no ano passado conseguiu construir um número mínimo de participantes para ir a prova (18 alunos), contudo este ano o número de participantes ainda se encontra reduzido (9 alunos). Encontrou-se marcada especialmente pelos alunos que estavam no quinto e sexto ano de escolaridade (10-12 anos) provenientes da Escola Gaspar Correia, existindo apenas três alunos da ESP. Foi possível concluir, que existiu um problema relativamente à adesão de praticantes, e desta forma uma

estratégia ser a realização dos treinos de DE nas duas escolas do agrupamento, por forma a cativar mais alunos para o DE.

Os alunos que procuravam praticar esta modalidade eram alunos que não realizam ginástica fora do contexto escolar e que adquirem o gosto pela matéria através das aulas de EF. Ou seja, a grande maioria opta por ir para este DE para aprofundar o seu nível de aptidão atlética. Segundo Marques (2011), a prática no DE deverá ser abrangida e possibilitada a todos, independentemente das suas capacidades e motivos que os levam a aderir, assumindo um papel educativo e formativo de acordo com princípios pedagógicos e sociais e igualdade de oportunidades.

Os aspetos positivos apresentados por este núcleo, são as instalações e o equipamento disponibilizado para a prática (rolos de praticável), o que estou totalmente de acordo. Segundo Gonçalves (1991), a escola tem de ser um local que requer de um espaço no qual seja possível realizar com eficácia a ação pedagógica nas atividades físicas e desportivas curriculares na formação a nível desportiva dos jovens e no desporto escolar, assim as instalações de Educação Física e do Desporto Escolar devem apresentar as mesmas características. Também Guerreiro, Guerreiro e Veiga (2013) referem que a existência de boas condições materiais para a prática da ginástica é essencial para evitar acidentes e ter sucesso no ensino.

O quadro seguinte foi o planeamento anual do DE realizado durante o ano 2020/2021.

ETAPAS	Avaliação Inicial	Prioridades	Progresso	Produto
Meses	Outubro- Novembro (26 out. – 20 nov.)	Novembro- Janeiro (24 nov.-22 jan.)	Janeiro- Março (16 jan.- 23 mar.)	Abril- Junho (12 abr. – 18 jun.)
N.º Treinos	8 treinos	12 treinos	18 treinos	20 treinos
Objetivos	- Informações sobre os alunos; - Desenvolvimento das capacidades motoras: Força e Flexibilidade e destreza geral; - Avaliação Inicial das habilidades gímnicas em sequência de cada um dos níveis segundo o PCEF - Assiduidade e disponibilidade para os treinos; - Promover o DE	- Aprendizagem e consolidação dos elementos gímnicos em cada um dos níveis atribuindo maior foco aos alunos que não cumprem o nível I - Desenvolvimento das capacidades motoras: Força, Flexibilidade, destreza geral. - Ensino das ajudas manuais dos diferentes elementos aos alunos com maior nível de capacidade técnica	- Treinos Online (Preparação do trabalho de investigação) - Ensinar as regras de ajuizamento das provas de Ginástica de Grupo (adaptadas) - Treino da Coreografia em pequenos grupos com e sem música	- Treino de flexibilidade, ritmo, velocidade de execução (esquema) e postura com músicas; - Treino da Coreografia em pequenos grupos com e sem música. - Aplicação das regras de ajuizamento (adaptadas) - Demonstração da coreografia para os colegas do Grupo do DE Gímnico e outros núcleos do DE. - Treino e consolidação dos elementos técnicos - Possíveis correções ou adaptações que surjam após realização das coreografias em pequenos grupos. - Novamente aplicação das regras de ajuizamento para

	Ginástica de Grupo através dos alunos que frequentam este DE			observação das melhorias dos colegas. - Avaliação de toda a época desportiva e balanço pessoal dos alunos
--	--	--	--	--

Quadro 41- Planeamento anual do DE

O planeamento do DE assemelha-se ao planeamento da lecionação, estando dividido por etapas, sendo que dentro de cada etapa existem um conjunto de objetivos que se pretende alcançar.

4.1. 1.ªEtapa

O DE deu início no dia 26 de outubro e terminou a 20 de outubro, o principal receio nesta etapa era a incerteza sobre a sua concretização dado o início ter sido tardio, mas simultaneamente permitiu-me ter mais tempo para me informar sobre o núcleo de Desportos Gímnicos, bem como planear e organizar o ano letivo.

Os principais objetivos desta etapa eram criar regras e rotinas com os alunos, recolher informações através da avaliação inicial, permitindo decidir quais as competências a trabalhar com os alunos, elaborando um plano anual do núcleo.

Para o respetivo planeamento (figura 24), tinha como base de trabalho realizar a avaliação inicial através de algum documento orientador no qual indicasse quais as competências que os alunos deveriam adquirir para este núcleo. Após falar com a professora responsável por este DE, deparei que tal documento não existia, sendo utilizado como base de trabalho o protocolo de avaliação inicial tal como na área da Lecionação. Na minha ótica considero que fulcral existir uma linha orientadora indicando as competências e conteúdos a serem adquiridos pelos alunos, de modo a dar continuidade no ano seguinte ao trabalho desenvolvido no ano anterior, visto que existiam alguns alunos que permaneciam no mesmo.

ETAPAS	Avaliação Inicial
Meses	Outubro- Novembro (26 out. – 20 nov.)
N.º Treinos	8 treinos
Objetivos	- Informações sobre os alunos - Avaliação Inicial das habilidades gímnicas em sequência de cada um dos níveis segundo o PCEF: - O aluno realiza as habilidades no solo (<u>Nível Introdução</u>): Cambalhota à frente engrupada; Cambalhota à retaguarda engrupada; Posição de flexibilidade (ponte; espargata ou folha); avião e apoio facial invertido com ajuda. - O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (<u>Parte do Nível Elementar</u>): Cambalhota à frente saltada; Roda; ½ volta; Cambalhota à retaguarda com as pernas afastadas; Posição de flexibilidade; Apoio facial invertido sem ajuda; - O aluno elabora e realiza a sequência de habilidades no solo (<u>Nível Elementar</u>): Cambalhota à frente saltada; ½ volta; Roda; Cambalhota atrás de pernas afastadas; Posição de Flexibilidade; Pino

	cambalhota - O aluno realiza uma sequência de habilidades no solo (<u>Nível Avançado</u>): Rodada; Cambalhota atrás de pernas juntas e esticadas, Cambalhota à retaguarda com passagem por pino (com ajuda) e salto de mãos à frente, roda a uma mão. - Percurso com progressões pedagógicas para os elementos que os alunos apresentam mais dificuldade. - Desenvolvimento das capacidades motoras: Força e Flexibilidade e destreza geral - Assiduidade e disponibilidade para os treinos; - Promover o DE Ginástica de Grupo através dos alunos que frequentam este DE
--	--

Figura 24- Planeamento da 1.ª Etapa do Desporto Escolar

No que concerne ao funcionamento dos treinos procurei reforçar perante o núcleo as propostas apresentadas pela DGE e DGS (2020), assim como o Plano de Contingência do Agrupamento, de modo a garantir as condições de segurança adequadas, evitando receio de praticar esta modalidade desportiva. Segundo O'Sullivan e Dyson (1994), as regras e as rotinas são uma parte importante do currículo e devem ser estabelecidas nas primeiras aulas do ano letivo como forma de reduzir problemas a nível disciplinar. Ainda sobre as rotinas de aula, foi essencial nos primeiros treinos transmitir a todos os alunos como se montava e desmontava o material no início das sessões de treino (3 rolos de praticável e colchões se necessário), e desta forma utilizei os alunos que já frequentavam este DE nos anos anteriores para demonstrarem como se realizava. Para Moreira (2017) as sessões devem incluir o transporte do material e montagem do mesmo, devendo ser matéria das primeiras aulas, deste modo poderá ser da responsabilidade do professor ser ele apresentar as estações já montadas para futuramente serem os alunos a montar e arrumar nos locais destinados.

Durante a etapa a orientação durante os treinos foi principalmente da professora responsável pelo núcleo do DE, esta decisão foi unânime, desta forma procurava averiguar os métodos e estratégias utilizadas, para posteriormente intervir na etapa seguinte. Assim, tinha como principal função fornecer FB e focar na avaliação. Após o aquecimento e a realização dos exercícios em vagas era possível retirar algumas conclusões sobre o que é que os alunos sabiam ou não fazer, mas para salvaguardar de possíveis dúvidas, solicitava aos alunos que realizassem a sequência referente a cada nível do PCEF. Todos os alunos iniciaram com a sequência do nível de Introdução e só posteriormente, consoante o seu nível de desempenho é que eram avaliados nos seguintes. A grelha de observação foi igual à das minhas aulas de lecionação.

Ana Margarida Afonso Completo Bento.
Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária da Portela

[illegible]

Figura 25- Grelha de observação de Ginástica

Conclui através da minha avaliação aprovada pela professora responsável que dos 9 alunos, dois alunos (AL, MC) eram PI, não cumprindo o nível I (NI) por não conseguiam executar corretamente a cambalhota atrás a pés juntos, três alunos (BP, MG, DB) eram I pois não conseguiam realizar os elementos cambalhota à frente saltada e o pino sem ajuda. Duas alunas eram PE (MCa e CM) uma vez não conseguiam realizar cambalhota à frente terminando com as pernas estendidas e pino cambalhota. Finalmente, dois alunos (RH e VC) eram nível E, pois, ainda não conseguem executar cambalhota atrás para pino.

Alunos inscritos	Nível Prognóstico	Elementos que não sabem fazer
AL	PE	-Cambalhota atrás, cambalhota à frente de pernas afastadas, descida de ponte, espargatas laterais e frontais, cambalhota saltada, cambalhota atrás de pernas afastadas, pino sem ajuda, rodada, salto de mãos
BP	E	- Cambalhota saltada, pino sem ajuda, pino cambalhota, descida de ponte, cambalhota à frente de pernas unidas e estendidas, cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas, roda a uma mão e rodada, salto de mãos.
CM	PA	- Cambalhota atrás de pernas unidas, pino cambalhota, cambalhota atrás para pino, rodada, salto de mãos.
DB	E	- Cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas, pino sem ajuda, pino cambalhota, descida de ponte, cambalhota saltada, espargatas laterais e frontais, rodada, roda a uma mão, salto de mãos.
MC	PE	- Cambalhota atrás a pés juntos, cambalhota à frente com as pernas afastadas, descida de ponte, cambalhota saltada, pino sem ajuda, espargatas frontais e laterais, rodada, roda a uma mão, salto de mãos
MG	E	- Cambalhota saltada, pino sem ajuda, cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas, descida de ponte, pino cambalhota, espargata frontal, rodada, salto de mãos.
MCa	E	- Cambalhota atrás de pernas unidas, pino cambalhota, espargata frontal e lateral, rodada, roda a uma mão, salto de mãos
RH	A	- Cambalhota atrás para pino, espargata frontal e lateral
VC	A	- Descida de ponte, roda a uma mão, salto de mãos, espargata frontal, cambalhota atrás para pino.

Figura 26- Avaliação prognóstica dos alunos

Para a etapa seguinte foram definidos objetivos intermédios e terminais para as unidades de treino (UT), conforme a avaliação realizada.

Os primeiros treinos ficaram assinalados com pouca adesão (4 praticantes) face ao ano anterior. A meu ver, uma das causas poderia estar associada era a falta de informação sobre o início do DE e desta forma, considerei importante fazer a divulgação do mesmo, junto dos alunos da minha turma e de outras, convidando-os para experimentar e participar, independentemente das suas competências. Assim, na minha turma, procurei saber quem não

frequentava qualquer tipo de atividade física (dados obtidos através dos questionários realizados na primeira aula do período), qual o interesse dos mesmos dentro dos núcleos de DE que existiam, procurando também divulgar um pouco os outros núcleos. Foi possível concluir que muitos não sabiam que o DE já tinha iniciado no agrupamento, desta forma inscreveram-se no núcleo de Canoagem, Vela e Voleibol. Face as outras turma, consegui a participação de mais 2 alunos. Outra estratégia que utilizei, foi indicar junto dos alunos do DE para trazerem algum amigo para vir experimentar, e deste modo foi possível angariar mais 3 alunos para o DE, contudo foi referenciado pelos alunos, que muitos não queriam frequentar o DE deste ano, pois implicaria sair do efeito de bolha da turma. Deste modo, esta foi uma das principais adversidades colocadas.

4.2. 2.ªEtapa

A segunda etapa, teve como principal objetivo, a aprendizagem e consolidação dos elementos gímnicos que fossem prioritários para cada uma das alunas, face à avaliação inicial realizada. Procurei atribuir maior foco às alunas que não conseguiam cumprir o nível Introdução.

Nesta etapa, apresentei à professora responsável pelo núcleo do DE, um planeamento atempado, para que pudesse ajustar caso necessário. Assim, esta teve uma duração de 6 semanas, no qual foram delineadas 2 Unidades de Treino (UT). As primeiras 4 semanas foram destinadas à recuperação e consolidação de alguns elementos técnicos, e as outras 2 semanas foram determinadas, para a continuação da melhoria dos elementos técnicos que os alunas tinham mais dificuldade, e também a realização de uma mini-sequência a pares, com o objetivo de preparar o grupo-equipa para o trabalho de investigação. Durante toda a etapa foram realizadas intervenções manuais em diferentes elementos com todo o grupo equipa. A imagem seguinte apresenta um exemplo de UT realizada nesta etapa.



Plano de Unidade De Treino

Estagiária: Ana Margarida Bento



Data: 24/11-10/12	Hora: 13h35 13h35	Duração: 50 min.+ 100 min.	Período: 1
Etapa: Prioridades	Nº alunos: 9		
Plano de Treino: 19,10,11,12	Local: Ginásio		
Objetivos: - Aprendizagem e consolidação dos elementos gímnicos em cada um dos níveis atribuindo maior foco aos alunos que não cumprem o nível I (cambalhota atrás a pés juntos das alunas AL e MC) - Treino e consolidação dos elementos do nível E e A: - Cambalhota saltada (BP, DB, MG) - Cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas (BP, CM, M ~~Ca~~) - Cambalhota atrás para Pino (CM, RH) - Pino sem ajuda (DB, BP, MC) - Espargatas (AL; BP; DB; MC; RH; M ~~Ca~~ ; VC) - Desenvolvimento das capacidades motoras: força, flexibilidade, destreza geral. - Desenvolvimento da autoestima da aluna A.T através da execução do "Pino do Parque Infantil" no espaldar			



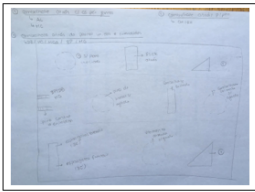
Exercício	Organização	Objetivo	Tempo	
Montagem do Praticável	Grupo	Preparação do Treino	5' 13:35 13:40	10' 13:35 13:45
Aquecimento Geral				
Jogos lúdicos (exemplos): - Corrida pelo ginásio, e ao meu sinal (nome de um aparelho), os alunos tinham de se dirigir para ele e realizar uma determinada tarefa. Barra fixa: Avião (5 segundos) Banco Suaco: Meia pirueta Plinto de esponja: Apoiar uma mão e pé no chão Plinto de madeira: Fecho Argolas: 3 saltos de coelhos Colchões: 5 saltos a tocar com as mãos no chão e no céu	Grupo	Ativação; Aumento da frequência cardíaca.	5' 13:40 13:45	10' 13:45 13:55



Plano de Unidade De Treino

Estagiária: Ana Margarida Bento



Aquecimentos Específico				
Pontas, Pulsos, Ombros, Pescoço Bolinhas, Balanços, Velas e Saltos de extensão Frango Assado, espargata lateral e frontal e por cima da cabeça do plinto Sereias e Pontes com descida de cima e no espaldar Pinos contra o espaldar Pino do parque infantil	Exercícios Individuais	Treino das Capacidades Motoras	10' 13:45 13:55	15' 13:55 14:10
Parte fundamental				
Exercícios em Vagas: Exemplo: - Cambalhota à frente, salto de extensão e de seguida chamada roda - Rodas seguidas - Cambalhota atrás de pernas afastadas, "marca", Cambalhota atrás a pés juntos; - Roda + cambalhota à frente saltada - Saltos de gato + Saltos de Tesoura - Cambalhota à frente mais salto de extenso	Vagas	Sequências de elementos	8' 13:58 14:02	15' 14:10 14:25
	Percurso	- Aprendizagem e consolidação dos elementos gímnicos em cada um dos níveis atribuindo maior foco aos alunos que não cumprem o nível I (cambalhota atrás a pés juntos das alunas AL e MC) - Treino e consolidação dos elementos do nível E e A: - Cambalhota saltada (BP, DB, MG) - Cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas (BP, CM, M ~~Ca~~) - Cambalhota atrás para Pino (CM, RH) - Pino sem ajuda (DB, BP, MC) - Espargatas (AL; BP; DB; MC; RH; M ~~Ca~~ ; VC)	10' 14:02 14:20	30' 14:25 14:55

2020-2021



Plano de Unidade De Treino

Estagiária: Ana Margarida Bento



Fase Final				
Alongamento Esclarecimento de dúvidas			3' 14:20 14:23	5' 14:55 15:00

Figura 27- Exemplo de uma Unidade de Treino da 2.ª Etapa

Os treinos iniciavam sempre com montagem do material, no qual entendi que as alunas demoravam algum tempo, assim defini como estratégia para rentabilizar o tempo a

CXXIII

cronometragem do mesmo. Deste modo, verificou-se uma ótima estratégia, pois existia um trabalho de equipa constante para superar o tempo do treino anterior. Segundo Martins et al. (2017), uma estratégia que os professores podem adotar para garantir que as transições entre atividade sejam mais rápidas é a utilização de jogos simples, como por exemplo a contabilização do tempo.

No que concerne à organização do treino procurei que esta se mantivesse durante toda a etapa, contudo existiram pequenas alterações quando necessário. Estes iniciavam-se com pequenos jogos lúdicos como forma de aquecimento, com o intuito de existir uma ativação muscular e aumento da frequência cardíaca. Alguns desses jogos serviam como forma de enriquecer o conhecimento das alunas da sobre a designação dos aparelhos da ginástica (Barata, (2013)). Por exemplo, as alunas corriam pelo ginásio e quando eu indicasse o nome de um aparelho, tinham de se dirigir para ele e realizar uma determinada tarefa (exemplo: um elemento de equilíbrio (avião, bandeira, “poste”) ou um salto ou uma pirueta). Consegui concluir, que no início tinham dificuldade em saber o nome de alguns aparelhos, mas com a repetição destes jogos nos treinos elas começaram a fixar os mesmos.

Posteriormente, realizava um aquecimento mais específico para o desenvolvimento das capacidades motoras (flexibilidade, força e destreza geral), uma vez que são importantes numa perspetiva de aprendizagem, dando apoio e suporte às habilidades (Adelino, Vieira & Coelho (1999)). Também aproveitava este tempo para a realização de alguns exercícios como forma de progressão para os elementos que íamos trabalhar de seguida, como a posições de bolinha, balanços para a frente e para trás, principalmente para as cambalhotas atrás e à frente de pernas afastadas (Araújo, 2002 & Barata, 2013 & Carrasco, 1977).

Seguidamente, o aquecimento específico, manteve-se em vagas tal como realizado na etapa anterior, através sequências gímnicas. O objetivo desses exercícios era trabalhar alguns pormenores a nível técnico dos elementos, principalmente a sua fluidez e a ligação entre eles. Exemplo: Cambalhota à frente, de seguida salto de extensão, chamada roda; ou rodas até ao final do praticável; ou roda + cambalhota atrás de pernas afastadas, etc.). Tal como sugerido por Fernandez (1999)⁷ a construção dos exercícios e a ligação entre os respetivos elementos poderá existir de diversas formas, por exemplo a junção de dois elementos simples mas com a mesma estrutura (Roda+Roda); um elementos simples e outro mais complexo, mas com a mesma estrutura (Roda +Rodada); dois elementos simples mas com diferentes estruturas

⁷ Fernandez, G. (1999). Pour une Pratique Accessible et Attrayante. *Education Physique et Sport*, (279), 67-71.

(Roda +Rodada) ou até um elementos simples com outro mais complexo com estruturas diferentes (Roda + Rolamento saltado à frente).

Também aproveitava os exercícios em vagas para a consolidação dos elementos gímnicos que as alunas tinham mais dificuldade, potenciando desta maneira mais um momento de treino, para além do percurso. Assim, deixava ao critério de cada aluna escolher a fila onde queriam ficar, contudo apercebi-me que por vezes, devido às dificuldades apresentada na concretização de alguns elementos gímnicos, atrasava quem estava na fila de trás, perdendo-se o efeito pretendido das vagas. Desta forma, utilizei como estratégia colocar as alunas por grupos de níveis, recorrendo a ajudas materiais quando necessário, e desta forma foi visível a fluidez na realização das vagas. Segundo Jacinto et al. (2001) a formação de grupos deverá possibilitar a interação entre alunos com aptidões diferentes, contudo sempre que necessário a constituição de grupos homogéneos deverá ser assegurada. Tal como menciona Martins, et al. (2017, p.65), é fundamental a existência de grupos homogéneos para o “desenvolvimento de conteúdos específicos, por exemplo: utilização do plano inclinado para todos os alunos com dificuldades na realização do rolamento à frente”.

Finalmente, na fase fundamental do treino existia a montagem do percurso com 5 a 6 estações com o respetivo material didático que fosse necessário. Tive o cuidado que em cada uma das estações fosse possível realizar o elemento gímnico com o respetivo material didático e também sem material. Esta opção foi tomada para que não existissem tempos de espera entre as alunas que tinham mais dificuldade e aqueles que tinham mais facilidade. Através desta estratégia procurei promover o “Estilo de Ensino Inclusivo”, ou seja, para a mesma tarefa eram promovidas propostas de vários níveis de dificuldade, com o propósito de incluir todas as alunas nas atividades. Este estilo de ensino também possibilitou às alunas avaliarem a sua prestação em função dos critérios definidos e o seu nível de êxito (Mosston & Ashworth (2008)).

Os quadros seguintes apresentam os objetivos definidos para cada aluna na 2.ªEtapa.

Objetivos		Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam a descida de ponte de cima , descendo degrau a degrau no espaldar	O aluno executa 7 descidas de ponte do espaldar, sendo que 5 são realizadas com êxito.	AL; BP; DB; MC;

Objetivo terminal:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam a descida de ponte de cima sem ajudas materiais e manuais.	O aluno executa 10 descidas de ponte de cima sendo qualquer ajuda material, sendo que 6 são realizadas com êxito.	MG; VC
---------------------------	---	---	--------

Quadro 42- Objetivos da Descida de Ponte para a 2.ªEtapa

Objetivos		Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam espargata lateral (perna esquerda ou direita) em cima de uma superfície elevada	O aluno executa espargata lateral numa superfície elevada aguentando 15 segundos	AL; DB; MC; RH; MCa
Objetivo terminal:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam espargata lateral (perna esquerda ou direita) no chão, com afastamento de pernas igual a 180°	O aluno executa espargata lateral numa superfície elevada com afastamento de pernas igual a 180° aguentando 30 segundos	

Quadro 43- Objetivos da espargata lateral para a 2.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás a pés juntos , num plano inclinado, mantendo a mesma direção durante o enrolamento	Cumprir I	O aluno executa 7 cambalhotas atrás a pés juntos, sendo que 5 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	AL, MC
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás a pés juntos , mantendo a mesma direção durante o enrolamento.		O aluno executa 6 cambalhotas atrás a pés juntos, sendo que 4 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	

Quadro 44- Objetivos da cambalhota atrás a pés juntos para a 2.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior em cima da cabeça do plinto.	Cumprir PE	O aluno executa 7 cambalhotas saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, sendo que 5 executa corretamente com a impulsão de pernas, em saltar para cima e para a frente e com a colocação das mãos o mais à frente possível e à largura dos ombros.	BP; DB; MG
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.		O aluno executa 8 cambalhotas saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, sendo que 6 executa corretamente com a impulsão de pernas, em saltar para cima e para a frente e com a colocação das mãos o mais à frente possível e à largura dos ombros	

Quadro 45- Objetivos da cambalhota saltada para a 2.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam pino de braços com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição) com ajuda de um colega/professora.	Cumprir PE	O aluno executa 7 pinos de braços com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo, sendo que 5 executa corretamente com ajuda de um colega/professora.	BP; DB; MG
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam pino de braços com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição) sem ajuda manuais e materiais.		O aluno executa 8 pinos de braços com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo, sendo que 6 executa corretamente sem ajuda manuais e materiais.	

Quadro 46- Objetivos do pino de braços para a 2.ª Etapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás , com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas , na direção do ponto de partida.	Cumprir PE	O aluno executa 7 cambalhotas atrás de pernas unidas e estendidas a pés juntos, sendo que 5 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	BP, CM, DB, MG, MCa
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás , com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas , na direção do ponto de partida		O aluno executa 8 cambalhotas atrás de pernas unidas e estendidas a pés juntos, sendo que 6 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	

Quadro 47- Objetivos da cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas para a 2.ª Etapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás com passagem por pino , com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas.	Cumprir A	O aluno executa 7 cambalhotas atrás com passagem por pino, sendo que 5 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	VC, CM, RH
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás com passagem por pino , com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma		O aluno executa 6 cambalhotas atrás com passagem por pino, sendo que 4 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	

	ou duas pernas.			
--	-----------------	--	--	--

Quadro 48- Objetivos da Cambalhota atrás com passagem por pino para a 2.ª Etapa

Relativamente aos objetivos alcançados pelas alunas nesta etapa, foi visível que as alunas BP, MG e VC conseguiram atingir o objetivo intermédio de realizar a descida de ponte de cima, e desta forma começaram a realizar no colchão, sem ajuda material. No caso das alunas AL e MC teriam de continuar a trabalhar a descida da ponte de costas para o espaldar, utilizando como progressão a descida das mãos de degrau a degrau no espaldar, sendo que quando tocavam com as mãos no chão voltavam a subir (Araújo, 2002). Pretendo que na terceira etapa, este elemento seja mais vezes realizado durante o treino, para além dos exercícios de aquecimento.

Em relação às espargatas, de momento todas as alunas ainda se encontram a treinar espargata lateral e frontal pois de maneira geral, o grupo apresenta pouca flexibilidade de pernas, deste modo durante os treinos realizava mais exercícios de flexibilidade como o “frango assado”; “espargatas com afundos à frente e atrás” e a utilização de uma superfície elevada para com a colocação do calcanhar em cima da cabeça do plinto ou banco sueco. Sendo necessário continuar a insistir na próxima etapa.

No que concerne às alunas que apresentavam dificuldade na cambalhota atrás terminando a pés juntos (eram a minha principal preocupação nesta etapa) realizaram diversas progressões pedagógicas para este elemento para além dos exercícios de aquecimento. Inicialmente realizei com elas, exercícios mais analíticos, para que as alunas percebessem qual a posição correta dos segmentos corporais, bem como a força realizada e posteriormente concretizaram esse mesmo elemento através de ajudas materiais. Para o ensino dos elementos e forma como se realiza era necessário recorrer a progressões pedagógicas através de “Meios Facilitadores”, por vezes, estes são aplicados em contexto escolar através de material didático como os planos inclinados (fundamentais para o aumento da velocidade de rotação de um elemento, facilitando na respetiva colocação dos segmentos) (Moreira, 2017). A aluna MC ainda não conseguia realizar com êxito este elemento, e desta forma seria necessário continuar a treinar no plano inclinado. A aluna AL em poucos treinos conseguiu alcançar o objetivo terminal, contudo apenas lhe faltava colocar corretamente as mãos no chão, e fazer a extensão completa do braço na fase final. Depois de adquirido este elemento a aluna começou a trabalhar os elementos do nível seguinte (cambalhota à frente saltada, pino sem ajuda e pino cambalhota).

Tal como indicado no início desta etapa, foram realizadas intervenções manuais com diferentes elementos gímnicos entre todo o grupo-equipa. Os grupos eram de 3/ 4 elementos no qual possibilitou de serem eles a escolher os grupos, uma vez que estavam mais à vontade uns com os outros. Através desta tarefa, foram potenciados os respetivos objetivos, nomeadamente estabelecer uma ligação entre si, confiança/segurança própria, demonstrado através da realização na colaboração de alguns elementos gímnicos, onde nem sempre existiam ajudas materiais ou apenas a minha ajuda. Por outro lado, os erros dos colegas tornaram-se um objeto de aprendizagem, no qual as alunas aprenderam e aperfeiçoaram a sua técnica. Num estudo realizado por Canto, Müller e Filho, Valdeni de Lima (2013) a reação ao erro tende a ser apresentada como uma forma positiva, no qual dá suporte à realização de novas aprendizagens. Foi possível concluir, que de maneira geral todas as alunas envolveram-se nesta tarefa, uns com mais dificuldades do que outros, pois era algo que nunca tinham experimentado ou tinham pouco contacto.

Ainda na 2.ªUT tinha como objetivo a realização e apresentação da mini-sequência a pares, sem música, apresentando posteriormente ao núcleo de Desportos Gímnicos. Deste modo, os pares podiam utilizar aparelhos portáteis ou apenas o seu próprio corpo. Elegi como obrigatório três momentos do esquema. Em primeiro lugar, tinham de fazer uma apresentação do par, durante a sequência as alunas tinham de realizar em simultâneo um elemento de flexibilidade, um elemento de equilíbrio, dois rolamentos e um elemento de ligação, e quando terminassem o esquema tinham de realizar uma posição final. Esta sequência poderia ser utilizada em qualquer espaço do praticável. O objetivo desta tarefa era preparar as alunas para aplicação o trabalho de investigação na 3.ªEtapa e ao mesmo tempo compreender como era o espírito de grupo e imaginação das alunas para estas tarefas respeitando os princípios equivalentes para todos. No final de cada treino foi entregue uma folha a cada par para que registassem todo o processo realizado na sequência, desde o momento de apresentação, até à posição final.

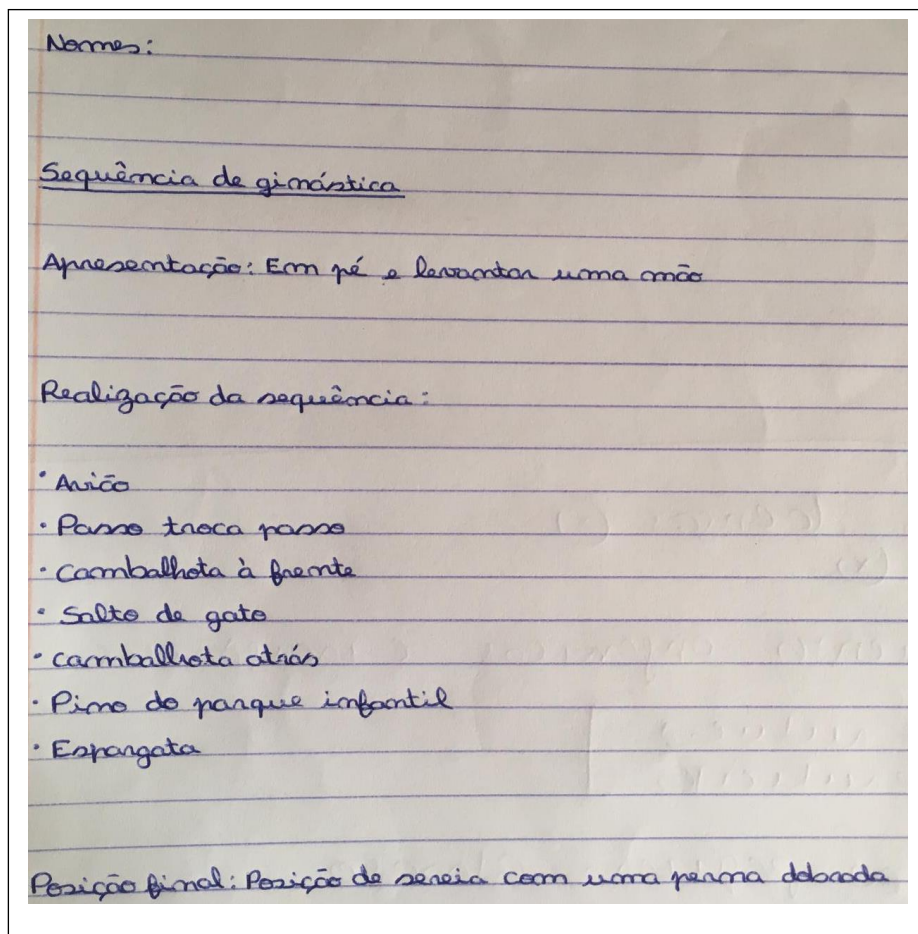


Figura 28- Exemplo de uma sequência de ginástica de dois alunos

No momento da apresentação, todas as alunas demonstraram e observaram as colegas, contudo decidi que nenhum par iria realizar uma avaliação com papel e caneta para que ninguém se sentisse pressionado. Assim, uma estratégia que utilizei, era que depois da apresentação de um par, todas as alunas independentemente dos seus grupos, indicassem o que é que o par poderia melhorar na apresentação das colegas, como por exemplo: a variedade de elementos selecionados para além dos definidos como obrigatórios, não incidindo diretamente nos erros da execução técnica (pois as alunas apresentam diferentes níveis de execução).

Com esta tarefa também foi possível retirar diversas conclusões: em primeiro lugar, foi uma tarefa que as alunas ficaram bastante entusiasmadas por realizar, pois era algo que nunca tinham sido confrontados. Também foi notório quais eram as alunas líderes (VC, MG, CM), ou seja, aqueles que “comandavam” a sequência e que apresentavam mais sugestões para tal. Por coincidência, estas alunas ficaram distribuídas em diferentes grupos o que permitiu uma maior dinâmica de todos os pares. E finalmente, o grupo da BP e VC destacou-

CXXX

se face aos outros grupos por ter sido o único que recorreu ao espaldar na sua coreografia através do elemento gímnico “pino do parque infantil”, tendo sido elogiado pelas restantes a sua criatividade durante a sequência. Os restantes grupos também apresentaram bastante criatividade, contudo apenas utilizaram elementos gímnicos no solo.

Nem tudo nesta etapa correu como planeado, desta maneira apercebi-me que assiduidade nos treinos de 3 alunas, não era regular. Assim, procurei falar individualmente com cada uma das alunas (RH, MCa e DB) para tentar compreender a justificação que as levava a faltar. A mesma foi justificada por terem alguns momentos de avaliação durante as semanas. Expliquei-lhe que era importante estudar com regularidade para que os treinos não ficassem comprometidos, e que pessoalmente preferia que eles treinassem menos tempos, do que faltassem totalmente aos treinos. Após esta conversa decidi ir ao encontro dos professores de EF das mesmas, assim como os respetivos DT, procurando compreender se eram alunas que regularmente faltavam às aulas ou apenas se aplicava no DE. Sugeri aos DT que seria importante transmitir esta informação aos EE de maneira a tentar compreender o que se passava, uma vez que estes deram autorização para os seus educandos praticarem DE. Concluiu-se que o principal fator que estava associado à ausência destas alunas devia-se não só aos momentos de avaliação e apoios pedagógicos, mas também à diferença de idades que existia face ao restante grupo, apesar de gostarem dos treinos e sentirem-se que estão adaptados às suas competências. Uma lacuna no qual deparei-me que existia no DE, nomeadamente no de Desportos Gímnicos era que não existia uma transmissão de informação sobre os educandos aos EE, nomeadamente a sua evolução e assiduidade. Face a esta premissa, pretendia que na próxima etapa realizasse uma ficha de avaliação formativa de cada um dos alunos, de maneira que os mesmos pudessem verificar a sua evolução, assim como compreender os seus progressos tendo em conta os parâmetros delineados. Segundo Araújo e Diniz (2015) referem que avaliação formativa só ganha sentido se ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens assim como a consciencializá-los sobre as formas possíveis de o fazer. Pretendo aplicar esta mesma ficha na 3.^a Etapa.

Finalmente, para esta etapa tinha definido como objetivos pessoais promover maior autonomia durante os treinos, assumindo maior responsabilidade pelo grupo-equipa, nomeadamente na explicação e condução do treino. No que concerne à condução do treino, foi possível averiguar uma capacidade de liderança sobre os mesmos, onde a professora responsável apenas supervisiona o meu trabalho, intervindo pouco durante os treinos, desta

maneira, considero que o principal objetivo foi alcançado. Para a próxima etapa pretendo que esta liderança se mantenha e que a professora do DE também avalie as minhas ações durante o treino utilizando o protocolo de AGIC.

4.3. 3.ªEtapa

O DE desta etapa ficou marcado pela sua lecionação em regime online, porém contou com pouca adesão dado que os horários das alunas tiveram de ser reformulados, não tendo sido encontrada nenhuma solução equitativa para todas.

Desde o início considerei que “o DE à distância” seria um desafio, dado as condições que estávamos a vivenciar, assim de maneira a tomar uma decisão conjunta, procurei entrar em contacto com a professora responsável pelo núcleo de Desporto Gímnicos, de maneira a tentar compreender se a mesma queria dar continuidade a este núcleo ou preferia apenas, e unicamente, realizar quando voltássemos ao ensino presencial. O facto de nesta reunião ter apresentado algumas propostas para a sua realização, provou que eu estaria disposta para dar continuidade ao mesmo, tendo sido elogiado e aprovada as minhas sugestões. Assim, a professora cedeu-me total liberdade e autonomia para assumir as aulas online, sendo sempre acompanhada e orientada pela mesma.

Assim, o DE à distância teve em conta o mesmo princípio aplicado nas aulas de EF da 3.ªEtapa. As aulas síncronas, consistiram numa parte teórica sobre os conteúdos a ter em conta na construção de uma coreografia e revisão dos mesmos nos treinos seguintes, de modo a que na 4.ªEtapa fosse colocado em prática. Na parte prática procurava trabalhar em todos os treinos, com as alunas as diferentes capacidades motoras, assim progressões pedagógicas de alguns elementos gímnicos. Nas aulas assíncronas foram propostos diversos desafios no qual as alunas teriam de replicar e depois enviar uma foto ou vídeo a cumprir o mesmo (Exemplo: Executar o elemento gímico “vela” equilibrando um livro nos pés). Todo o planeamento foi cumprido à exceção do início da construção da coreografia, dado que nem todos os alunos estavam presentes nestas sessões online.

N.º de treinos	1	2	3	4	5	6
Data	Treinos (16/02)	Treinos (23/02)	Treinos (02/03)	Treinos (09/03)	Treinos (16/03)	Treinos (23/03)
Parte Teórica	- Apresentação; - Explicação sobre o planeamento das aulas online;	- Ficha Teórica da Elaboração de uma Coreografia de Grupo; - Visualização dos 2 vídeos e respetiva análise;	- Esclarecimento de dúvidas sobre os vídeos observados ou construção das coreografias - Músicas e Movimento (<u>Meduza-Paradise</u> e <u>Shawn Mendes</u> e <u>Justin Bieber- Monster</u>)	- Apresentação do Guião da Coreografia de Grupo - Início da construção da Coreografia de Grupo	- Continuação da construção da coreografia de Grupo	
Parte Prática	- Prática (15'/20') Pés, ombros, pescoço Bolinha, velas, balanços Puxar ombros Borboletas + Folhas Puxar pernas + Espargatas Pontes Pinos	- Prática (15'/20') Pés, ombros, pescoço Bolinha + velas + Balanços Puxar ombros Borboletas + Folhas Puxar pernas + Espargatas Pontes Pinos	- Prática (15'/20') Pés, ombros, pescoço Bolinha + velas + Balanços Puxar ombros Borboletas + Folhas Puxar pernas + Espargatas Pontes Pinos	- Prática (05'/10') Pés, ombros, pescoço Bolinha + velas + Balanços Puxar ombros Borboletas + Folhas Puxar pernas + Espargatas Pontes Pinos	- Prática (05'/10') Pés, ombros, pescoço Bolinha + velas + Balanços Puxar ombros Borboletas + Folhas Puxar pernas + Espargatas Pontes Pinos	
Desafios	Enviar foto para o Grupo do <u>Whatsapp</u> " <u>GimnoPort3la</u> " a cumprir uma imagem do desafio (uma ou mais)					

Figura 29- Planeamento 3.ªEtapa (Treinos DE online)

Relativamente à parte teórica das aulas síncronas, construí um documento orientador com a devida explicação sobre as três características para a elaboração das coreografias (“Variedade nas Formações”; “Utilização dos três níveis de espaços” e “Variedade e distribuição dos conteúdos”). Para que esses conhecimentos fossem aplicados num contexto prático, apresentei dois vídeos com cerca de 3 minutos cada um, onde eram visualizadas as três características. Considero que esta estratégia foi a melhor forma de as alunas ficarem a compreender quais eram as características que deveriam constar numa coreografia, inspirando-se para a mesma e simultaneamente aproximar do contexto real em que iriam avaliar.

Relativamente ao critério “Variedade e Distribuição de Conteúdos” em primeiro lugar expliquei aos alunos como era realizada a contagem dos tempos de uma música e posteriormente apliquei uma música onde a contagem era mais lenta e noutra mais rápida. Finalmente, escolhi uma outra música, mas quem fazia a sua contagem dos tempos eram as alunas. Foi possível concluir, que nem todos os alunos tinham facilidade de realizar a

contagem dos tempos, e isto pode dever-se ao facto de ser algo que os alunos normalmente não estão habituados a fazer. De seguida, apliquei uma dessas músicas na prática, ou seja, os alunos tinham de construir uma frase de movimentos contando os 8 tempos da música utilizando todas as partes do corpo e explorando todo o espaço que tivessem em casa. Através deste exercício foi possível averiguar qual seria “à vontade” de cada aluno com a imaginação e criação da parte coreográfica e foi possível concluir que aluna CM destacou-se, pois era uma aluna que pratica ginástica fora do contexto escolar e por vezes era solicitado nos seus treinos que realizassem tarefas semelhantes a esta.

Relativamente aos critérios “Variedade de Formações” e “Utilização dos três níveis de espaço” foi difícil aplicar neste contexto, desse modo, quando regressássemos aos treinos presenciais, iriam ser colocados em prática. A “Variedade de Formações” seria colocar as alunas em determinadas formações e posteriormente as alunas exploravam entre si e a “Utilização dos Três Níveis de Espaço” seria na realização de exercícios em vagas em que as alunas construíram uma sequência conforme os níveis de espaço que fossem solicitados.

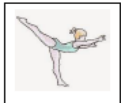


Exigências gerais para a elaboração de uma coreografia em grupo:

Variedade nas Formações e ocupação do espaço:

O que é considerada uma formação?	O que <u>não</u> é considerada uma formação?
- As formações devem ser realizadas em diferentes locais, explorando assim os vários quadrantes do pátio/córtex. - A troca de uma formação deve ser executada por deslocamentos de todos os ginastas ou pelo menos de um ginasta.	- A transformação duma formação noutra por <u>rotação de lugar ou rotação de um ginasta</u>, ficando estes no mesmo sítio não é contabilizada. - A <u>repetição</u> de uma formação não é contabilizada.

Utilização dos 3 níveis de espaço (Alto, Médio e Baixo):

Alto: Exploração do espaço através de elementos que contenham trajetória aérea, saltos (Exemplo: Meia pirueta, uma pirueta, salto de gato, salto de resoura, galopes laterais, etc.)	Exemplo:  Salto de Gato
Médio: Trabalho em pé, exploração deste nível através de deslocamentos, elementos coreográficos diversos (rodas, apoios faciais invertidos (pino de braços, pino de cabeça), aranhas, equilíbrios (avião, bandeiras, poste) etc.);	Exemplo:  Avião
Baixo: Trabalho no chão, exploração deste nível através de movimentações ao nível do chão, (rolamentos (cambalhota à frente ou atrás), elementos de flexibilidade (espagatas, folha, fecho, vela, etc.)	Exemplo:  Cambalhota à frente

Variedade e distribuição de conteúdos:

O que é variedade e distribuição dos conteúdos?	O que <u>não</u> é considerada variedade e distribuição dos conteúdos?
Variedade de conteúdo ao nível dos elementos técnicos ginásticos e coreográficos apresentados, sendo estes distribuídos equilibradamente ao longo da coreografia.	- Quando existe <u>muita repetição</u> dos elementos ou pouca variedade nos elementos coreográficos e técnicos. - A distribuição dos mesmos é <u>desequilibrada</u> (Exemplo é obrigatório realizar 10 elementos: o grupo executa os 5 elementos, depois realiza coreografia e faz mais 5 elementos).

OBSERVAÇÃO DO 1.º VÍDEO

1. Indica que formações conseguiste observar?

EXEMPLOS DE VÁRIOS TIPOS DE FORMAÇÕES (Exemplo de 6 executantes):

VERTICAIS	FORMAÇÕES COMBINADAS
DIAGONAIS	HORIZONTAIS
TRIANGULARES	FORMAÇÕES EM T
CIRCULARES	

2. De acordo com os três níveis de espaço que existem, indica os elementos que observaste e categoriza segundo o seu nível.

3. Consideras que no vídeo que observaste existia uma variedade e distribuição dos conteúdos, quer a nível coreográfico, quer a nível técnico, ou existia pouca distribuição dos elementos e de forma desequilibrada?

Figura 30- Documento orientador sobre a elaboração de uma coreografia em grupo

Apesar de não ter dado início à construção da coreografia, foi apresentado o respetivo guião para que as alunas comesçassem a familiarizar-se com o mesmo. Reconheço que o facto de existirem alunas que não puderam estar presentes nas sessões por

incompatibilidade de horário procuraram sempre realizar as tarefas propostas em modo assíncrono, o que demonstrava gosto por esta prática desportiva.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE
- Desporto Escolar (2020/2021) -



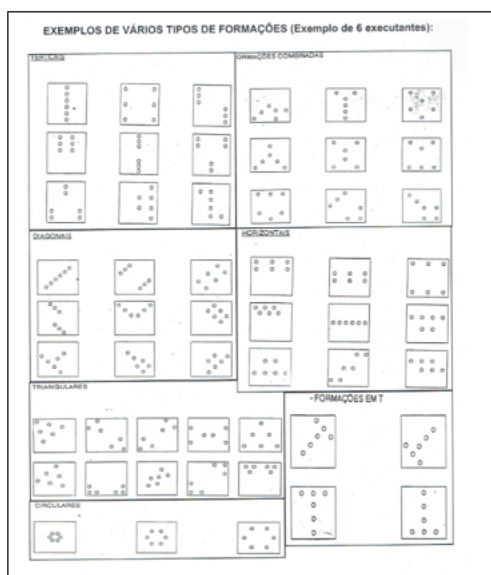
GUIÃO DE COREOGRAFIA PARA O GRUPO DE 6 ALUNOS

Depois de observarem os vídeos, e saberem quais os 3 critérios para a construção de uma coreografia (“variedade nas formações”, “utilização dos 3 níveis de espaço” e “variedade na distribuição dos conteúdos”), agora é a vez de criarem a vossa própria coreografia. Antes disso, existem fatores que são **obrigatórios** e devem estar presentes.

1. Todos os alunos terão de realizar durante o esquema:
 - Um elemento de flexibilidade (exemplo: ponte, espargata, aranhas à frente ou atrás, fecho, folha)
 - Um elemento de ligação/salto (exemplo: meia pirueta, uma pirueta, galopes laterais, troca passos, salto de gato, salto de tesoura, salto em estrela)
 - Dois rolamentos (exemplo: cambalhota à frente e/ou atrás terminado a pés juntos, cambalhota à frente/atrás de pernas afastadas, cambalhota à frente ou atrás de pernas juntas e esticadas)
 - Uma posição invertida (pino de braços c/sem ajuda, pino de cabeça, pino-cambalhota)
 - Um equilíbrio (exemplo: avião, bandeira, vela)
 - Um elemento de agilidade (roda, rodada, roda com uma mão)

2. Três Formações que não pertençam ao mesmo grupo.

Nota: De seguida serão apresentados alguns exemplos de formações que poderão ser utilizados no teu esquema.



<u>CARTA DE COREOGRAFIA DE GINÁSTICA DE GRUPO</u>		
FORMAÇÃO (DESENHO)	ELEMENTOS TÉCNICOS REALIZADOS E RESPECTIVO NÍVEL	TEMPO

Figura 31- Guião da Coreografia de grupo composta por 6 alunos

No que concerne à parte prática esta foi uma tarefa no qual senti maior dificuldade, pois era necessário demonstrar os exercícios e ao mesmo tempo dar FB à sua prestação motora em “pequenos quadrados”, algo que não estava habituada.

Finalmente, os relatos dos alunos que estiveram presentes foram satisfatórios na sua generalidade, contudo não substituem o DE online pelas aulas presenciais. Apesar destas premissas, considero que estas aulas superaram as minhas expectativas, pois as alunas demonstraram o mesmo empenhamento que nas aulas presenciais.

4.4. 4.ªEtapa

Esta etapa ficou marcada principalmente pela aplicação do pequeno trabalho de investigação do DE, assim como pela continuidade do trabalho desenvolvido pelas alunas no regime presencial da 2.ªEtapa. Assim, o DE deu início no dia 12 de abril, para os alunos que já tinham voltado ao ensino presencial.

Após uma reunião com a professora do DE, delineeii três UT, sendo que a 1.^a UT seria destinada para a construção da coreografia de grupo e para a consolidação de alguns elementos técnicos dos elementos. Na 2.^a UT decidimos dar início à introdução de elementos novos como: “roda a uma mão” (BP, VC, MC) e rodada para as alunas (AL, BP, CM, MC, MG), introdução do e “flick atrás” para a aluna VC e as “aranhas à frente e atrás” para as restantes alunas, uma vez que já dominam corretamente a ponte, contudo existem alunas que ainda têm de consolidar a descida de ponte.



Unidade De Treino

Estagiária: Ana Margarida Bento





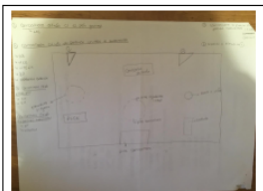
Data: 13/04 a 23/04	Hora: 13h35 / 13h35	Duração: 50 min.+ 100 min.	Período: 3	
Etapas: Produto	Nº alunos: 6			
Plano de Treino: 38,39,40, 41, 42	Local: Ginásio			
Objetivos: - Aquecimento através de jogos lúdicos/competitivos - Desenvolvimento das capacidades motoras com músicas; - Treino e consolidação dos seguintes elementos: - Cambalhota atrás a pés juntos da aluna MC; - Cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas (VC, BP, MG) - Cambalhota atrás para pino (CM) - Cambalhota atrás de pernas afastadas (AT) - Cambalhota saltada (BP, MG, MC, AT) - Pino cambalhota (BP, CM, MG) - Cambalhota atrás de pernas afastadas (AT) - Roda a uma mão (BP, MC, VC) - Rodada (BP, MC, VC) - Continuação da Construção da Coreografia em pequenos grupos e treino das mesmas				
Exercício	Organização	Objetivo	Tempo	
Montagem do Praticável	Grupo	Preparação do Treino	5' 13:35 13:40	10' 13:35 13:45
Aquecimento Geral				
Corrida e Jogos de Grupo com e sem música Exemplo: - Jogo 1,2,3 (1- apoiar um pé no chão, 2- apoiar o rabo no chão, 3- apoiar a barriga no chão) - Estafetas som da minha partida realizam saltos de coelho até determinado colchão, rastejam até outro, sobem o espaldar e tocam com uma mão numa bola pendurada no espaldar e voltam para a fila com corrida ao pé coxinho ou andar à carangueijo.	Grupo	Ativação; Aumento da frequência cardíaca.	5' 13:40 13:45	10' 13:45 13:55
Aquecimentos Específico				
Música 1- Pontas, Pulsos, Ombros, Pescocoço	Exercícios Individuais	Treino das Capacidades Motoras	7' 13:45	15' 13:55
Música 2- Bolinhas, Velas + Saltos de extensão e balanços				



Unidade De Treino

Estagiária: Ana Margarida Bento



Música 3- Borboletas e Folhas Música 4- Frango Assado, espargata lateral e frontal Música 5- Pontes com descida de cima e no espaldar Música 6- Pinos			13:52	14:10
Parte fundamental				
Exercícios em Vagas: Exemplo: - Cambalhota à frente, salto de extensão e de seguida chamada roda - Rodas seguidas - Cambalhota atrás de pernas afastadas, "marca", Cambalhota atrás a pés juntos; - Roda + Rodada - Salto de gato + salto de tesoura - Sequência (nível baixo (cambalhota à frente), nível médio (avião), nível alto (salto de gato)- escolha dos elementos pelas alunas	Vagas	Sequência de elementos	10' 13:52 14:02	15' 14:10 14:25
	Percurso	Treino e consolidação dos seguintes elementos: - Cambalhota atrás a pés juntos da aluna MC; - Cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas (VC, BP, MG) - Cambalhota atrás para pino (CM) - Cambalhota atrás de pernas afastadas (AT) - Cambalhota saltada (BP, MG, MC, AT) - Pino cambalhota (BP, CM, MG) - Cambalhota atrás de pernas afastadas (AT) - Roda a uma mão (BP, MC, VC) - Rodada (BP, MC, VC)	10' 14:02 14:12	15' 14:25 14:40

2020-2021



UNIVERSIDADE

LUSÓFONA

Unidade De Treino

Estagiária: Ana Margarida Bento



	Realização das coreografias em pequenos grupos	Realização das coreografias em pequenos grupos	10'	13'
			14:12	14:40
			14:22	14:55
Retorno à calma				
Alongamento			3'	5'
Esclarecimento de dúvidas			14:22	14:55
			14:25	15:00

Figura 32- Exemplo de uma Unidade de Treino da 4.ªEtapa

Relativamente à organização dos treinos, às terças-feiras e quintas-feiras esta não era muito diferente, existindo pequenos ajustes ao nível da fase fundamental, consoante as necessidades das alunas.

Nos exercícios de aquecimento realizei jogos lúdicos/estafetas, no qual exista competitividade entre as equipas, de maneira a perceber qual a relação dos alunos com a competição. Foi possível concluir, que as alunas BP, MC, AT não se identificavam com este tipo de jogos, e um dos motivos poderia ser associado a algumas características individuais e por apresentarem algumas dificuldades em habilidades motoras. Para isso, procurava sempre fazer pares equilibrados de maneira a que os alunos não desmotivassem.

No desenvolvimento das capacidades motoras e nos exercícios de progressões de alguns elementos técnicos, tal como trabalhado na etapa anterior, recorri à utilização de algumas músicas como forma dos alunos associarem o ritmo da música com o movimento, através de contagens de tempo mais rápidos e mais lentos. Numa fase inicial foi necessário recordar a contagem dos tempos das músicas, assim como os respetivos movimentos, mas na 2.ªUT já foi possível observar que as alunas já sabiam o que era para fazer, direcionando o meu FB principalmente para a correção das execuções técnicas. Considero que esta estratégia foi concretizada com êxito pois permitiu criar aquecimentos de forma autónoma entre as alunas, não sendo necessário estar constantemente a repetir a instrução inicial. É fulcral criar rotinas na fase inicial de uma sessão, de modo a que estas sejam simples, familiares e exigindo pouca instrução, evitando assim que os alunos estejam parados ou em comportamentos desviantes (Martins et al., (2017)).

Também foram realizados novamente exercícios em vagas com o objetivo de os alunos trabalharem a sua postura e sincronia em praticável, realizando todas em simultâneo a respetiva sequência. Nomeadamente na 1.ªUT atribui mais tempo de prática a estes exercícios por ser uma preparação para a elaboração da coreografia em grupo, aproveitando ao mesmo tempo das alunas recordarem alguns conhecimentos adquiridos na 3.ªEtapa

Para trabalhar os elementos gímnicos, continuei a trabalhar em percurso, sendo que os quadros seguintes apresentam os objetivos de cada aluna.

Objetivos		Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam a descida de ponte de cima , descendo degrau a degrau no espaldar	O aluno executa 7 descidas de ponte do espaldar, sendo que 5 são realizadas com êxito.	AL; MC
Objetivo terminal:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam a descida de ponte de cima sem ajudas materiais e manuais.	O aluno executa 10 descidas de ponte de cima sendo qualquer ajuda material, sendo que 6 são realizadas com êxito.	

Quadro 49- Objetivos da Descida de Ponte para a 4.ªEtapa

Objetivos		Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam espargata lateral (perna esquerda ou direita) em cima de uma superfície elevada	O aluno executa espargata lateral numa superfície elevada aguentando 15 segundos	AL; MC;
Objetivo terminal:	<u>Em exercício individual:</u> Os alunos realizam espargata lateral (perna esquerda ou direita) no chão, com afastamento de pernas igual a 180°	O aluno executa espargata lateral numa superfície elevada com afastamento de pernas igual a 180° aguentando 30 segundos	

Quadro 50- Objetivos da espargata lateral para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás a pés juntos , num plano inclinado, mantendo a mesma direção durante o enrolamento	Cumprir I	O aluno executa 7 cambalhotas atrás a pés juntos, sendo que 5 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	MC
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás a pés juntos , mantendo a mesma direção durante o enrolamento.		O aluno executa 6 cambalhotas atrás a pés juntos, sendo que 4 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	

Quadro 51- Objetivos da cambalhota atrás a pés juntos para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás de pernas afastadas e em extensão , num plano inclinado, mantendo a mesma direção durante o enrolamento	Cumprir I	O aluno executa 7 cambalhotas atrás a pés juntos, sendo que 5 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	AL
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota		O aluno executa 6 cambalhotas atrás a pés juntos, sendo que 4 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	

	atrás de pernas afastadas e em extensão, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.			
--	---	--	--	--

Quadro 52- Objetivos da cambalhota atrás de pernas afastadas e extensão para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior	Cumprir PE	O aluno executa 7 cambalhotas saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, sendo que 5 executa corretamente com a impulsão de pernas, em saltar para cima e para a frente e com a colocação das mãos o mais à frente possível e à largura dos ombros.	BP; MG; MC; AT
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior		O aluno executa 8 cambalhotas saltada após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, sendo que 6 executa corretamente com a impulsão de pernas, em saltar para cima e para a frente e com a colocação das mãos o mais à frente possível e à largura dos ombros	

Quadro 53- Objetivos da cambalhota saltada para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Pino de braços , com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio, com ajuda de um colega/professora.	Cumprir E	O aluno executa 7 pinos de braços com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo, sendo que 5 executa corretamente com ajuda de um colega/professora.	BP; MG; CM; AT
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Pino de braços , com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio sem ajuda manuais e materiais.		O aluno executa 8 pinos de braços com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo, sendo que 6 executa corretamente sem ajuda manuais e materiais.	

Quadro 54- Objetivos do pino de braços para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás , com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas , na direção do ponto de partida.	Cumprir PE	O aluno executa 7 cambalhotas atrás de pernas unidas e estendidas a pés juntos, sendo que 5 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	BP, CM, MG,
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás , com repulsão dos braços na fase final, terminando em		O aluno executa 8 cambalhotas atrás de pernas unidas e estendidas a pés juntos, sendo que 6 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	

	equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas , na direção do ponto de partida			
--	---	--	--	--

Quadro 55- Objetivos da cambalhota atrás de pernas unidas e estendidas para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás com passagem por pino , com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas.	Cumprir A	O aluno executa 7 cambalhotas atrás com passagem por pino, sendo que 5 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	VC, CM
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam cambalhota atrás com passagem por pino , com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas.		O aluno executa 6 cambalhotas atrás com passagem por pino, sendo que 4 mantendo a mesma direção durante o enrolamento.	

Quadro 56- Objetivos da Cambalhota atrás com passagem por pino para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam Roda a um braço , com movimento rápido dos membros inferiores, marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação superior, na direção do ponto de partida, colocando uma mão dentro do arco.	Cumprir A	O aluno executa 7 rodas a um braço, sendo que 5 apenas apoia uma mão no solo dentro do arco.	BP,,MC, VC
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Os alunos realizam Roda a um braço , com movimento rápido dos membros inferiores, marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação superior, na direção do ponto de partida.		O aluno executa 6 rodas a um braço, sendo que 4 apenas apoia uma mão no solo sem ajuda material ou manual.	

Quadro 57- Objetivos da Roda a um braço para a 4.ªEtapa

Objetivos		Nível	Critério de Sucesso	Alunos
Objetivo intermédio:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Rodada , impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e receção a pés		O aluno executa 7 rodadas em cima da cabeça do plinto, sendo que 5 na passagem pela posição invertida, as pernas juntam de forma enérgica para realizar a curveta.	BP, MC, VC

	juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior, em cima da cabeça do plinto	Cumprir A		
Objetivo terminal:	<u>Em percursos que integram várias habilidades:</u> Rodada , com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior no solo		O aluno executa 6 rodadas, sendo que 4 existe uma impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco	

Quadro 58- Objetivos da Rodada para a 4.ª Etapa

Relativamente à construção do esquema, procurei no início do mesmo ter uma breve conversa com as alunas sobre como se irão desenrolar os próximos treinos, e quais os seus objetivos, visto que três dessas alunas não estiveram presentes nos treinos online.

Primeiramente, utilizei um quadro branco para lhes explicar algumas formações e como ocorria a transformação de uma formação para a outra, sendo esta realizada através do deslocamento de todos os ginastas ou pelo menos de um ginasta. Senti esta necessidade uma vez que foi o único critério que não consegui colocar em prática quando estávamos em regime online. De seguida, indiquei-lhes como estas se podiam deslocar no praticável (marchar, corrida, saltitar, passos rítmicos, etc.) utilizando diferentes direções (para a frente, para trás, lateralmente, na diagonal) (Barata, 2015). Nesse mesmo treino, fui eu que as coloquei na primeira formação e indiquei como é que elas passariam para outra formação, contudo para a realização da terceira formação e da quarta, já coloquei essa responsabilidade no grupo, para elas pensarem numa outra formação e que elementos ou deslocamentos iriam fazer. Através desta tarefa as alunas começaram a construir a sua coreografia.

A construção da coreografia não foi uma tarefa fácil no início tornando-se um objetivo coletivo e desafiante para as mesmas, pois era uma atividade que as alunas normalmente não estão habituadas a realizar. Desta forma procurei incentivar as mesmas indicando algumas ideias de como poderia ajudar, como por exemplo: fecharem os olhos e realizarem movimentos como forma de expressão corporal consoante o que fossem sentindo ao ouvir a música. Segundo Sousa, et al., (2014) as danças e brincadeiras utilizadas em contexto escolar poderão dar a conhecer aos alunos as qualidades do movimento expressivo, assim como técnicas de execução possibilitando-os de improvisar e construir coreografias. Esta estratégia não teve êxito em todas as alunas, dado ao seu grau de timidez, contudo as

alunas VC e CM destacaram pelo facto de já terem participado em modalidades no qual tinham exposições frequentes predispondo-se para a sua execucao.

Durante a realizacao da coreografia uma das dificuldades sentidas era tambem a contagem dos tempos da musica das alunas e desta forma tentei estabelecer diversas estrategias como era o caso de bater uma palma, ou indicar a letra “e” ao final do 8.º tempo ou coincidir com partes fortes da musica em determinados momentos da coreografia. De maneira a retirar-me desta funcao e proporcionar a uma aluna de o fazer, indiquei a aluna CM para que se encarregasse do mesmo, dado a sua a vontade para esta tarefa. Isto permitiu que as alunas tivessem uma lider no grupo, sendo um uma referencia a seguir. O facto de o professor delegar funcoes aos alunos, permite que os mesmos se sintam responsaveis e empenhados.

Nesta etapa, senti que foi necessario recorrer ao uso de um meio auxiliar (telemovel) como ferramenta de trabalho nao so para as alunas visualizarem os seus erros na construcao da coreografia como tambem nos elementos gimnicos “cambalhota atras a pes juntos” e no “pino cambalhota”. Para isso solicitei algumas alunas que ja conseguiam realizar estes elementos para mostrarem como fazia e gravava, e de seguida pedia a aluna com mais dificuldade para fazer, como forma de comparacao, entre o que estava correto e errado. Num estudo realizado por Fernandes (2011) provou-se que a utilizacao da tecnologia podera ser um mediador do processo ensino-aprendizagem, porque confere a visualizacao do nosso proprio comportamento motor na execucao de uma tarefa e de outros exemplos melhores, tornando-se um elemento motivador e esclarecedor.

Na “cambalhota atras a pes juntos” a aluna MC apresentava dificuldades por nao colocar corretamente as maos no chao, mas tambem por nao manter o corpo engrupado durante a cambalhota. Desta forma, depois da visualizacao dos dois videos ja existiu uma ligeira correcao da aluna, contudo ainda necessita de continuar a melhorar, porque nem sempre realiza corretamente a cambalhota. Um dos problemas que pode estar associado e ao facto da aluna ser muito distraida e por vezes nao esta concentrada a realizar os exercicios. Uma estrategia que utilizei para colmatar este problema era recorrer ao FB interrogativo da aluna sobre quais os aspetos que ela deveria ter em atencao quando realizava este elemento gimnico.

No “pino cambalhota” o principal erro apontado era que as aluna AT, BP, MG, nao desequilibravam para a frente depois da execucao do pino, ou seja, assim que realizavam o pino, adotavam a posicao engrupada, acabando muitas vezes por “cair com as costas no

chão”. Através da visualização do vídeo algumas alunas conseguiram ter a perceção dos seus erros, outras ainda continuam a melhorar.

Relativamente à progressão das alunas sobre os elementos que tinham mais dificuldade, a única aluna onde não existiu uma progressão tão notória foi na aluna MC dado aos poucos treinos que frequentou este período. Também a rodada foi outro elemento que ao final da 3.ºUT é que as alunas adquiriram o mesmo, uma vez que após a passagem pela posição invertida, as pernas não juntavam de forma energética para realizar a curvatura, deste modo tive de realizar outras progressões pedagógicas, recomendada por Barata (2015), no qual as alunas tinham de realizar a rodada terminando de barriga para cima do plinto, só após as alunas perceberem a passagem das pernas é que consegui colocá-las em cima do plinto para melhorar a receção no solo. Finalmente, as aranhas atrás e à frente, bem como o flick não foram concretizados com êxito, sendo necessário mais tempo para que as alunas adquirissem este elemento.

Por último, destaco a aplicação da ficha de avaliação às alunas do DE, uma vez que durante a 3.ªEtapa não consegui colocar em prática, dado que nem todas estiveram presentes. Na 2.ªUT procurei que as alunas no final do treino realizassem uma ficha de autoavaliação e acordo com os parâmetros indicados na imagem seguinte.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE
- Desporto Escolar (2020/2021) -



ANO LETIVO 2020/2021

FICHA DE AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO

DESPORTO ESCOLAR:		Desportos Gímnicos			
ALUNO/A:					
PROFESSORES		Professora Ana Zacarias & Professora Ana Margarida Bento			
DATA:					

PARÂMETROS		1	2	3	4
RESPONSABILIDADE	Assiduidade				
	Pontualidade				
	Apresenta o material necessário à aula				
COMPORTAMENTO	Respeito pelos meus colegas e professores				
	Cooperação e espírito de equipa				
	Cumprir as regras de segurança				
	Arrumar e preservar o material				
EMPENHAMENTO	Persistência na melhoria dos resultados				
	Autonomia, organização e espírito de iniciativa				
	Evolução técnica				

LEGENDA:

- 1- NUNCA/ FRACO
- 2- ÀS VEZES/ SUFICIENTE
- 3- QUASE SEMPRE/ BOM
- 4- SEMPRE/MUITO BOM

OBSERVAÇÕES:

Figura 33- Ficha de autoavaliação das alunas do DE

Posteriormente, tive uma conversa individual com cada uma delas, indicando onde poderiam melhorar ou manter a sua prestação. Onde não concordei com indicadores avaliados pelas alunas BP, MC foi no parâmetro “Responsabilidade”, no qual as alunas classificaram-se como “Muito Bom” na “assiduidade” e “apresentação do material necessário à aula”. Para isso procurei-lhe mostrar a sua assiduidade através da grelha de presenças, bem como demonstrar-lhes que nem sempre traziam o cabelo atado para as aulas, o que condicionava e dificultava a sua performance em aula, assim como a minha quando realizava ajudas manuais.

No final do ano, foram entregues novamente as mesmas fichas, mas com o intuito de as alunas observarem a sua evolução nos parâmetros que não tinham alcançado, e ao mesmo tempo dar a conhecer aos EE avaliação dos seus educandos, uma vez que o DE no AEPM não transmite essa informação. Também foi entregue em conjunto um Certificado de Participação como forma de reconhecimento e mérito pela sua participação no DE.



Figura 34- Certificado de Participação no DE

No que concerne aos objetivos pessoais para o DE o meu principal objetivo era continuar a promover a capacidade liderança do mesmo, no qual considero que a mesma foi atingida uma vez que as alunas do DE tinham total confiança no meu trabalho, sendo que

quando tinham alguma questão dirigiam-se a mim. Se um professor responder às necessidades individuais dos alunos, estes mostrar-se-ão mais confiantes quanto às suas capacidades de aprendizagem (Heacox, 2006). Dado que na 3.ªEtapa foi difícil aplicar o protocolo de AGIC, uma vez que os treinos foram lecionados em regime online, decidi aplicar nesta 4.ªEtapa. Assim, procurei que a professora do DE avaliasse a qualidade e quantidade do meu FB, desta forma um dos aspetos que teria de melhorar era concluir os ciclos de FB. Posto isto foi uma das minhas principais preocupações nos treinos, pois só desta maneira era visível se as alunas corrigiam o que realmente era pretendido.

Apêndice 5 – Protocolo do guião da entrevista ao Coordenador de EF do 1.º Ciclo

Participante	Tema	Objetivo	Tipos de resposta	Perguntas
Coordenador de EF no 1.ºCiclo	Caracterização do entrevistado	Recolher informação sobre a carreira profissional	Aberta	Quais as suas habilitações académicas?
			Aberta	Qual foi o estabelecimento de ensino no qual realizou a sua formação inicial?
	Experiência no 1.ºCiclo	Conhecer o envolvimento nas práticas da EF no 1.ºCiclo	Aberta	Durante quantos anos lecionou EF no 1.ºCiclo?
	Opinião sobre a EF no 1.º Ciclo	Perceber a opinião sobre os constrangimentos para a não inclusão da EF no 1.º Ciclo	Aberta	Na sua opinião quais são os maiores “constrangimentos” para a não inclusão da disciplina de EF nas crianças do 1.ºCiclo?
	Projeto de Coadjuvação do 1.ºCiclo para o 3.º e 4.º ano	Conhecer melhor o Projeto do 1.ºCiclo	Aberta	Sabendo que existe Projeto de Coadjuvação de Professores de Educação Física ao 1º Ciclo como proposta do Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide. 1. Há quantos anos foi implementado este Projeto?
			Aberta	2. Por que razão não existe um Projeto de Coadjuvação EF do 1.ºCiclo para todos os anos de escolaridade? Visto que só existe para o 3.º e 4.º ano.
			Aberta	3. Um professor que inicie a leção no 1.ºCiclo, seja ele novo no agrupamento ou não, que orientações são lhe fornecidas?

Apêndice 6 – Protocolo do guião da entrevista dos Professores de EF do 1.º Ciclo

Participante	Tema	Objetivo	Tipos de resposta	Perguntas
Professores de EF que lecionam 1.ºCiclo	Caracterização do entrevistado	Recolher informação sobre a carreira profissional	Aberta	Quais as suas habilitações académicas?
			Aberta	Qual foi o estabelecimento de ensino no qual realizou a sua formação inicial?
	Experiência no 1.ºCiclo	Conhecer o envolvimento nas práticas da EF no 1.ºCiclo	Aberta	Qual a escola do agrupamento leciona EF no 1.ºCiclo? E o ano de escolaridade?
			Aberta	Há quantos anos leciona EF no 1.ºCiclo?
	Opinião sobre a EF no 1.º Ciclo	Perceber a opinião sobre os constrangimentos para a não inclusão da EF no 1.º Ciclo	Aberta	Na sua opinião quais são os maiores “constrangimentos” para a não inclusão da disciplina de EF nas crianças do 1.ºCiclo?
	Projeto de Coadjuvação de EF do 1.ºCiclo	Identificar das principais dificuldades na realização das aulas de EF relativamente aos conteúdos programáticos	Aberta	Sabendo que existe Projeto de Coadjuvação de Professores de Educação Física ao 1º Ciclo como proposta do Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide. 1. Quais foram as suas principais dificuldades visto que no Projeto de Coadjuvação não aparece explicitas as aprendizagens realizadas pelos alunos no 3.º e 4.º ano?
	Blocos Programáticos	Identificar os blocos programáticos trabalhados com os alunos, bem como a sua frequência	Semiaberta	Como sabemos existem diferentes blocos programáticos para cada ano de escolaridade, ou seja, no 1.º e 2.º ano os alunos devem trabalhar: - “Perícias e Manipulações”; - “Deslocamentos e Equilíbrios” - “Jogos”. No 3.º e 4.º ano, os alunos devem trabalhar: - “Ginástica”, - “Jogos” e depois - um outro bloco como: - “Atividades Rítmicas e Expressivas”; - “Patinagem”, - “Percursos na Natureza”, ou - “Natação”. 1. Todos os blocos programáticos são trabalhados ou apenas os blocos referentes ao 3.º e 4.º ano? Porquê? 2. Qual o bloco programático que aborda mais e porquê? 3. Qual o bloco programático que nunca abordou? Porquê?

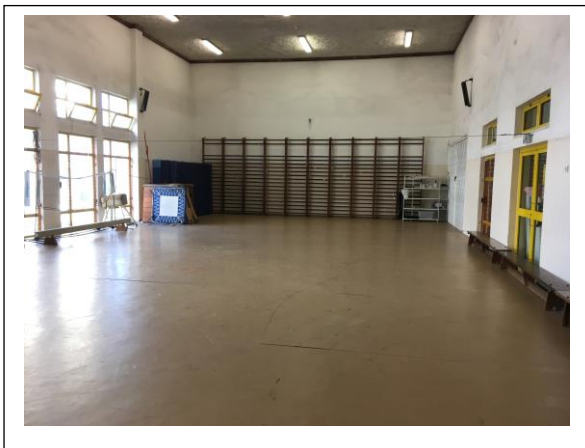
Apêndice 7- Protocolo do guião da entrevista dos Professores de EF do 2.º Ciclo

Participante	Tema	Objetivo	Tipos de resposta	Perguntas
Professores de EF que lecionam 2.ºCiclo	Projeto de Coadjuvação de EF do 1.ºCiclo	Implicações positivas do Projeto de Coadjuvação do AEPM	Aberta	Sabendo que existe Projeto de Coadjuvação de Professores de Educação Física ao 1º Ciclo como proposta do Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide. 1. Considera que desde que este projeto existe, têm existido implicações positivas para os alunos que transitam do 4.º ano para o 5.º ano de escolaridade? Ou seja, apresentam as habilidades motoras básicas devidamente adquiridas? Se não porquê?
	Blocos Programáticos	Compreender se é necessário recorrer aos blocos programáticos do 1.ºCiclo	Aberta	1. Considera que necessita de recorrer muitas vezes aos blocos programáticos dos anos anteriores como formas de recuperar aprendizagens? Se sim, quais e porquê?

Apêndice 8 – Escolas do 1.ºCiclo do AEPM



Escola EB1 Dr. Catela Gomes (espaço interior + espaço exterior)



Escola EB1/JI da Portela (espaço interior + espaço exterior)



Escola EB1/JI Quinta da Alegria (espaço interior + espaço exterior)

Apêndice 9 – Recursos materiais de cada escola do 1.ºCiclo do AEPM

		QUINTA ALEGRIA	CATELA GOMES	EB 1 JI PORTELA	COMUN S
Andebol	bolas				
Atletismo	barreiras				
	fita métrica				
	testemunhos madeira			17	
	fasquia salto em altura			1	
	fasquia salto em altura - elástico				
	régua salto em altura				
	dardos				
	blocos de partida				
	postes salto altura				
Basquetebol	bolas	3	3	18	
	redes para cestos				
	tabelas	2	2	2	
Bicicletas	300	6			
	320				
	capacetes	7			
Bolas várias		13	15	40	
Boxe	proteção cabeça				
	capacete				
	luvas boxe				
Futebol	bolas usadas		6	12	
	balizas formação			6	
	luvas de guarda redes				
	joelheiras				
	caneleiras				
Râguebi	cintos			28	
	fitas			28	
	bolas	1		11	
Voleibol	bolas	1	3		
	redes de voleibol			8	
	postes				
	varetas voleibol				
Hóquei	tacos de plástico				
Ginástica	bolas ritmica			17	
	cordas de saltar	8			
	arcos	50	27		
	colchões de queda	1	1	3	
	trampolim reuter			1	
	rolo colchão				
	colchão inclinado			1	
	colchões	7	17	13	
	mini trampolim			1	
	trampolim pequeno	1	1	4	
	bancos suecos	3	2		
	banco		3		
	plinto de espuma			1	
	plinto de madeira			2	
	bock			1	
	bock espuma		1		
	espaldar	3			
	trave			1	

Patinagem e outras rodas	pares de patins			24	
	skates			6	
	capacetes			22	
	cotoveleiras			2	
	joelheiras			1	
	caneleiras			1	
	skate street				
Badminton	raquetes	8	35	33	
	volantes	8	8	32	
	redes			3	
	fitas			10	
Coletes		21	6		
Ténis	raquetes	27		51	
	bolas	12			
Ténis mesa	rede	28			
	raquetes		2		
Judo	bolas		6		
	tapetes				
Jogos tradicionais	fatos				
	andas	6			
	aros				
	sacos			5	
	lenços			8	
	cx madeira, malha	1			
	pinos madeira	13			
	andarilhos		6		
	corda de tração				
MATERIAIS SUPORTE					
DIFERENCIADOS					
Marcadores	cones grandes	118	50		
Transporte material	saco azul ikea				
	saco de rede preto				
	carrinho				
Outros	jogo bowling		1		
	marcadores de pontos				
	aparelhagem				
	bidons perfurado dos dois lados	2			
	compressor				
	bolas medicinais				
	bolas saltitonas		2		
	bastões de plástico	11			
	megafone				
	pedómetro				
	futball				
	raquetes de praia				
	balança				
	cronómetro				
	apitos				
PAVILHAO					
Basquetebol	tabelas fixas				
	tabelas oficial (moveis)				
	tabelas oficiais				
Outros	balizas				
	quadros de ardósia				
EXTERIOR					
Caixa de areia					
Tabela de basquetebol					
Baliza					
Parede escalada					
Presas				16	

Apêndice 10 – Guião da entrevista ao professor Carlos Lopes (Projeto de Adaptação ao Meio Aquático)

PROJETO DE AMA

- 1- Há quantos anos foi implementado este Projeto de AMA no AEPM?
- 2- Todos os alunos do 1.ºCiclo usufruem deste Projeto de AMA? Ou apenas os alunos do 3.º e 4.º ano?
- 3- Quem acompanham os alunos do 1.ºCiclo são apenas os alunos do curso profissional? Ou professor titular também acompanha os alunos? Ou até o professor de EF?
- 4- Quem coadjuva os técnicos neste projeto são apenas os alunos do curso profissional ou existe algum professor de EF que também desempenha esse papel?
- 5- Os alunos que usufruem deste projeto é todas as semanas? Está marcado no horário escolar dos alunos?
- 6- Os alunos são avaliados no bloco de natação através deste projeto? Se forem, como é realizada essa avaliação?

Apêndice 11 – Projeto das bicicletas (Entrevista)

PROJETO DAS BICICLITAS (Bike Kids- Desporto Escolar)

Avaliação dos miúdos é por circuitos com determinados níveis, vão completando as tarefas e passam para o circuito seguinte.

Este projeto antigamente era realizado pelo recreio ativo, ou seja, no intervalo estavam lá os alunos do curso profissional e os professores titulares e eles podiam ir experimentando o circuito. Este ano passamos o projeto para a aula e acho que até esta a funcionar melhor do que no recreio porque temos maior controlo sobre o que eles fazem, porque no recreio há uns que andam e outros que nunca andam. Em aula todos experimentam e passam por isso, e o objetivo é esse é que eles os miúdos que não tem essa prática em casa que o façam na escola, e assim até conseguimos chegar mais a eles.

Existem 2 circuitos um de nível mais fácil e outro de nível intermédios, o objetivo é todas as aulas ir diferenciando consoante aquilo que eles conseguem, para chegar depois ao circuito final. A forma como nós chegamos lá depende um bocadinho de nós, podemos variar ou não, mas o projeto mesmo os miúdos têm de cumprir, no final quando fizermos avaliação do projeto e quando integrarmos os miúdos na avaliação do projeto eles têm de fazer o circuito que está definido pelo projeto oficial, tem de fazer todas aquelas tarefas.

1-Há quanto tempo foi implementado este projeto no recreio ativo?

R: Desde o início do ano letivo passado.

2- As bicicletas são sempre trabalhadas em aula? Como é feita a gestão da aula? É uma estação destinada apenas para as bicicletas?

R: Há uma estação destinada para as bicicletas no espaço exterior. Essa estação é trabalhada sempre que a meteorologia permite. Todos os alunos rodam pela estação durante a aula.

3- Quando os alunos utilizam as bicicletas só está a lecionar a aula o Professor de EF, ou existe alguém a coadjuv-lo? Professor Titular, outro professor de EF, auxiliar de ação educativa ou alunos do curso profissional?

R: Está na aula o professor de EF, ou professor titular e dois alunos do curso profissional. Quem está a controlar a estação são os alunos do curso profissional em conjunto com o professor titular de turma.

4- Os alunos apenas são avaliados neste projeto no final do ano, ou durante o 1.º período também foram avaliados?

R: Avaliação inicial e avaliação no final do projeto (3º período).

5- Os alunos têm a hipótese de serem avaliados com "rodinhas" ou têm de andar sem elas?

R: Estamos a ponderar, para os alunos que não sabem andar, tirar os pedais e trabalhar primeiro o equilíbrio (como aquelas bicicletas pequeninas).

Apêndice 12 – Questionários aos professores de EF do 1.ºCiclo

Questionário aos Professores de EF do 1.ºCiclo

Boa tarde, este questionário insere-se num âmbito do Estágio Pedagógico da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa para a realização de um dos parâmetros de avaliação (Seminário Científico- Pedagógico).



Sabemos que o Programa do 1.º Ciclo de EF é muito difícil de ser lecionado na sua totalidade face às condições que as escolas oferecem relativamente à carga horária, instalações e equipamento ou até mesmo formação dos professores do 1.ºCiclo. Por este motivo, decidi elaborar este questionário com o principal objetivo averiguar numa primeira fase quais as aprendizagens que são promovidas por todos os professores do AEPM dentro de cada um dos blocos programáticos. A partir dos dados recolhidos será realizada uma proposta de uma referência curricular de EF para o 1.º Ciclo.

O questionário é anónimo e as suas respostas são confidenciais. Nenhuma resposta está certa ou errada, pretende-se é que responda com sinceridade.

Obrigado pela sua participação.

Nota: Dentro de cada uma das aprendizagens é referenciado o ano de escolaridade (3.º ou 4.º ano). No caso de seleccionar a respetiva aprendizagem (assinalar com uma X), indique o ano em que acontece ou se acontece em ambos. **No caso de não lecionar essa aprendizagem passe para a seguinte.**

Indique a Escola do 1.º Ciclo onde leciona? _____

Bloco 1 - Perícias e Manipulações- 1.º / 2.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos

Em concurso individual ou estafetas ou pares:

- a) LANÇAR uma bola em precisão a um alvo fixo. 3.º__ 4.º__
- b) LANÇAR uma bola em precisão a um alvo móvel. 3.º__ 4.º__
- c) LANÇAR uma bola em distância para além de uma marca. 3.º__ 4.º__
- d) LANÇAR para cima bola e RECEBÊ-LA com as duas mãos acima da cabeça. 3.º__ 4.º__
- e) RECEBER a bola com as duas mãos após lançamento à parede. 3.º__ 4.º__
- f) PASSAR a bola a um companheiro com as duas mãos e RECEBER a bola com as duas mãos. 3.º__ 4.º__
- g) RECEBER a bola, e PASSÁ-LA a um companheiro. 3.º__ 4.º__
- h) Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO com um “balão”. 3.º__ 4.º__
- i) CABECEAR um “balão”. 3.º__ 4.º__
- j) Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO para o companheiro com as mãos, antebraços e/ou cabeça. 3.º__ 4.º__
- k) IMPULSIONAR uma bola, posicionando-a para a “BATER” com a outra mão acima do plano da cabeça. 3.º__ 4.º__

- l) ROLAR a bola, nos membros superiores e nos membros inferiores (deitado). 3.º__ 4.º__
- m) DRIBLAR a bola. 3.º__ 4.º__
- n) DRIBLAR “alto e baixo” com as mãos. 3.º__ 4.º__
- o) CONDUZIR a bola. 3.º__ 4.º__
- p) PONTAPEAR a bola em precisão a um alvo. 3.º__ 4.º__
- q) PONTAPEAR a bola em distância, para além de uma zona/marca. 3.º__ 4.º__
- r) Manter uma bola de espuma no ar, com TOQUES DE RAQUETE. 3.º__ 4.º__
- s) Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO de uma bola com a utilização de uma raquete. 3.º__ 4.º__
- t) RODAR o arco no solo. 3.º__ 4.º__
- u) ROLAR O ARCO com pequenos “toques” 3.º__ 4.º__
- v) LANÇAR o arco na vertical e RECEBÊ-LO, com as duas mãos. 3.º__ 4.º__
- w) PASSAR por dentro de um arco. 3.º__ 4.º__
- x) SALTAR à corda. 3.º__ 4.º__

Bloco 2 - Deslocamentos e Equilíbrios - 1.º / 2.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos)

Em percursos que integram várias habilidades:

- a) RASTEJAR deitado dorsal e/ou ventral. 3.º__ 4.º__
- b) ROLAR sobre si próprio. 3.º__ 4.º__
- a) Fazer CAMBALHOTA à frente (engrupada), num plano inclinado. 3.º__ 4.º__
- b) Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão. 3.º__ 4.º__
- c) Fazer CAMBALHOTA à retaguarda sobre um colchão num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas. 3.º__ 4.º__
- d) SALTAR sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados. 3.º__ 4.º__
- e) SALTAR de um plano superior. 3.º__ 4.º__
- f) SALTAR para um plano superior (mesa ou plinto). 3.º__ 4.º__
- g) SUBIR para um plano superior (mesa ou plinto). 3.º__ 4.º__
- h) SALTAR de um plano superior. 3.º__ 4.º__
- c) TRANSPOR obstáculos sucessivos. 3.º__ 4.º__
- d) CAIR voluntariamente no colchão e/ou no solo. 3.º__ 4.º__
- i) SUBIR E DESCER o espaldar. 3.º__ 4.º__
- j) SUBIR E DESCER o espaldar e DESLOCAR-SE de lado face ao espaldar. 3.º__ 4.º__
- k) SUSPENDER E BALANÇAR numa barra. 3.º__ 4.º__
- l) DESLOCAR-SE EM SUSPENSÃO, num barra. 3.º__ 4.º__
- m) ROLAR à frente numa barra. 3.º__ 4.º__
- n) SUBIR E DESCER pela tração dos braços num banco sueco inclinado. 3.º__ 4.º__
- o) DESLOCAR-SE sobre superfícies reduzidas e/ou elevadas. 3.º__ 4.º__
- p) SUBIR E DESCER uma corda suspensa com nós. 3.º__ 4.º__
- q) Realizar SALTOS “de coelho” no solo. 3.º__ 4.º__
- r) SALTAR em comprimento num colchão ou caixa de saltos. 3.º__ 4.º__
- s) SALTAR em altura para tocar num objeto suspenso. 3.º__ 4.º__

Em concurso individual, com patins:

- a) MARCHAR sobre os patins. 3.º__ 4.º__

- b) RECUPERAR O EQUILÍBRIO agachando-se ou, ao desequilibrar-se totalmente. 3.º__ 4.º__
- c) DESLIZAR de «cócoras», ELEVANDO-SE (sem perder o equilíbrio) e BAIXANDO-SE para se sentar. 3.º__ 4.º__
- d) DESLIZAR sobre um patim. 3.º__ 4.º__
- e) DESLIZAR para a frente com impulso alternado de um e outro pé. 3.º__ 4.º__
- f) CURVAR com os pés paralelos. 3.º__ 4.º__
- g) TRAVAR em “T”. 3.º__ 4.º__
- h) DESLIZAR sentado e deitado (ventral), em prancha, sobre o “skate”. 3.º__ 4.º__
- i) DESLIZAR com os dois pés sobre o “skate”. 3.º__ 4.º__

Bloco 4 - Jogos - 1.º / 2.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos.

Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:

- a) Jogos de imitação ou posições de equilíbrio (Exemplo):
 - “Um, dois, três, macaquinho do chinês” 3.º__ 4.º__
 - “O rei Manda” 3.º__ 4.º__
 - “Tração à Corda” 3.º__ 4.º__
 - Outro_____ 3.º__ 4.º__
- b) Jogos de perseguição (Exemplo):
 - Jogo do “rabo da raposa” 3.º__ 4.º__
 - Jogo do “Toque e foge” 3.º__ 4.º__
 - Outros_____ 3.º__ 4.º__
- c) Jogos com combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas (Exemplo):
 - “Jogo da Macaca” 3.º__ 4.º__
 - “Jogo da Cabra-cega” 3.º__ 4.º__
 - “Jogo da Barra ao lenço” 3.º__ 4.º__
 - Outro_____ 3.º__ 4.º__
- d) Jogos de lançamentos ou pontapés de precisão e à distância (Exemplos):
 - “Stop com bola”
 - “Jogo do Mata” 3.º__ 4.º__
 - Outro_____ 3.º__ 4.º__

Bloco 3 - Ginástica - 3.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos

Em percursos que integram várias habilidades:

- a) CAMBALHOTA À RECTAGUARDA com as pernas afastadas e em extensão. 3.º__ 4.º__
- b) SUBIR PARA PINO. Regressar à posição inicial pela ação inversa. 3.º__ 4.º__
- c) PASSAR POR PINO, seguido de cambalhota à frente. 3.º__ 4.º__
- d) SALTAR AO EIXO por cima de um companheiro. 3.º__ 4.º__

- e) COMBINAR posições de equilíbrio estático (Exemplo: marcha lateral, para trás, para a frente, e/ou “meias-voltas”). 3.º ___ 4.º ___
- f) LANÇAR E RECEBER O ARCO na vertical. 3.º ___ 4.º ___
- g) LANÇAR O ARCO para a frente, no solo, fazendo-o voltar para trás. 3.º ___ 4.º ___

Bloco 3 - Ginástica - 4.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos

Em percursos diversificados, realizar as seguintes habilidades:

- a) CAMBALHOTA À FRENTE num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão. 3.º ___ 4.º ___
- b) SALTO DE COELHO para o plinto longitudinal, seguida de SALTO DE EIXO com o apoio das mãos na outra extremidade. 3.º ___ 4.º ___
- c) SALTO DE BARREIRA com apoio das mãos no plinto (baixo). 3.º ___ 4.º ___
- d) RODA, com apoio alternado das mãos. 3.º ___ 4.º ___
- e) PINO DE CABEÇA com ajuda de um companheiro ou de apoio no espaldar. 3.º ___ 4.º ___
- f) ROLAMENTO À RECTAGUARDA, suspenso na barra. 3.º ___ 4.º ___
- g) BALANÇOS na barra. 3.º ___ 4.º ___
- h) SUBIR E DESCER o espaldar e DESLOCAR-SE de costas para o espaldar. 3.º ___ 4.º ___
- i) DESLOCAR-SE ao longo da barra, em suspensão. 3.º ___ 4.º ___
- j) SUBIR E DESCER uma corda suspensa, sem nós. 3.º ___ 4.º ___
- k) SALTAR À CORDA em corrida e/ou no local (a pés juntos e/ou pé coxinho). 3.º ___ 4.º ___
- l) SALTAR À CORDA, movimentada pelos companheiros. 3.º ___ 4.º ___
- m) LANÇAR E RECEBER O ARCO com as duas mãos, posicionando-se para ficar dentro do arco. 3.º ___ 4.º ___

Combinar as seguintes habilidades, realizando-as em sequências adequadas:

- a) CAMBALHOTA À RECTAGUARDA, terminando com os pés juntos. 3.º ___ 4.º ___
- b) SUBIDA PARA PINO seguido de cambalhota à frente. 3.º ___ 4.º ___
- c) SALTAR para o espaldar e saltar para o colchão. 3.º ___ 4.º ___
- d) SALTO DE EIXO no boque. 3.º ___ 4.º ___
- e) COMBINAR posições de equilíbrio estático (Exemplos: marcha lateral, para trás, para a frente, voltas e saltos simples) na trave baixa ou banco sueco. 3.º ___ 4.º ___
- f) RODAR O ARCO à volta do corpo. 3.º ___ 4.º ___
- g) POSIÇÕES DE FLEXIBILIDADE variadas (Exemplos: afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; “mataborrão”; etc.). 3.º ___ 4.º ___

Bloco 4 - Jogos 3.º/ 4.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos.

Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.

a) Jogos coletivos com bola (Exemplos):

- Rabia 3.º __ 4.º __
- Jogo dos Passes 3.º __ 4.º __
- Bola ao Poste 3.º __ 4.º __
- Bola ao capitão 3.º __ 4.º __
- Bola ao Fundo 3.º __ 4.º __
- Jogo do Piolho 3.º __ 4.º __
- Outro _____ 3.º __ 4.º __

b) Jogos de Luta (Exemplo):

- “Puxa-Empurra” 3.º __ 4.º __
- “Jogo de um contra um de posse da bola” 3.º __ 4.º __
- Outro _____ 3.º __ 4.º __

c) Jogo de bola com invasão (Exemplo):

- Bitoque-Raguebi” 3.º __ 4.º __
- Outro _____ 3.º __ 4.º __

d) Em situações de exercício de futebol- contra um guarda redes:

- Superioridade numérica de futebol (3x1 ou 5x2)) 3.º __ 4.º __
- Jogo de Futebol 4 × 4 (num espaço amplo), com guarda-redes. 3.º __ 4.º __
- Outro _____ 3.º __ 4.º __

e) Em concurso individual e ou a pares (Futebol):

- PONTAPEAR a bola imprimindo à bola numa trajetória na direção de um alvo. 3.º __ 4.º __
- Manter a bola no ar, com TOQUES DE SUSTENTAÇÃO. 3.º __ 4.º __
- CABECEAR a bola (com a testa). 3.º __ 4.º __

Em concurso individual:

- f) SALTAR EM COMPRIMENTO queda na caixa de saltos ou colchão fixo. 3.º __ 4.º __
- g) SALTAR EM ALTURA passando o elástico com salto de «tesoura». 3.º __ 4.º __
- h) LANÇAR A BOLA (tipo ténis) em distância. 3.º __ 4.º __
- i) Em corrida de estafetas, realizar o seu percurso ENTREGANDO e RECEBENDO o testemunho dos colegas. 3.º __ 4.º __
- j) Com uma raqueta e uma bola (tipo ténis), DEVOLVER a bola ao companheiro. 3.º __ 4.º __
- k) Com uma raquete e uma bola (tipo ténis), impulsionar a bola na vertical e BATÊ-LA acima da cabeça. 3.º __ 4.º __

Em concurso/ exercício individual e ou a pares de Voleibol:

- l) SUSTENTAR a bola/balão com toques de dedos. 3.º __ 4.º __
- m) Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO para o companheiro, com as mãos, antebraços e/ ou cabeça. 3.º __ 4.º __
- n) Em situação de grupos de quatro (dois de cada lado da rede), JOGAR com os companheiros efetuando TOQUES COM AS DUAS MÃOS e/ou TOQUES POR BAIXO COM OS ANTEBRAÇOS. 3.º __ 4.º __

Bloco 5 – Patinagem 3.º/ 4.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos

Em patins, cumprindo as regras de segurança própria e dos companheiros, realizar com coordenação global e fluidez de movimentos, percursos, jogos de perseguição ou estafetas em que se combinem as habilidades aprendidas anteriormente e as seguintes:

- a) ARRANCAR apoiando o patim colocando o peso do corpo sobre esse apoio. 3.º__ 4.º__
- b) DESLIZAR para a frente sobre um apoio, fletindo a perna livre (com o patim à altura do joelho da outra perna) mantendo a figura. 3.º__ 4.º__
- c) DESLIZAR para trás com os patins paralelos, após impulso inicial de um colega ou na parede. 3.º__ 4.º__
- d) DESLIZAR afastando e/ou juntando respetivamente. 3.º__ 4.º__
- e) CURVAR com «CRUZAMENTO DE PERNAS». 3.º__ 4.º__
- f) TRAVAR e DESLIZE PARA TRÁS apoiando o travão no solo. 3.º__ 4.º__
- g) TRAVAR DE LADO, com os patins paralelos e afastados. 3.º__ 4.º__
- h) «MEIA-VOLTA», em deslocamento para a frente ou para trás. 3.º__ 4.º__

Em concurso ou exercício individual, DESLIZAR com os dois pés sobre o «skate» após impulso de um ou outro pé. 3.º__ 4.º__

Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas – 1.º/2.º/ 3.º/ 4.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos

*Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor e ou dos colegas:

- a) Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo» 3.º__ 4.º__

*1 Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica:

- a) Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado. 3.º__ 4.º__
- b) Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo. 3.º__ 4.º__

Em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do professor ou dos colegas:

- a) Combinar habilidades motoras referidas em * e *1, seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, zigzag, estrela, quadrado, etc. 3.º __ 4.º __

Em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado:

- a) Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário. 3.º __ 4.º __

Bloco 7 – Percursos da Natureza – 1.º/2.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos
- a) Realizar um percurso na mata, bosque, montanha, etc., com o acompanhamento do professor, em corrida e em marcha, combinando as seguintes habilidades: correr, marchar em espaço limitado, transpor obstáculos, trepar, etc., mantendo a perceção da direção do ponto de partida e indicando-a quando solicitado. 3.º __ 4.º __

Bloco 7 – Percursos da Natureza 3.º/4.º ano

- Selecione as opções consoante as aprendizagens que trabalha com os seus alunos
- a) Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso na mata, bosque, montanha, etc., combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a perceção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência. 3.º __ 4.º __

Sugestão de outras opções de aprendizagem que realize com a sua turma, seja ela em qualquer dos blocos referido acima:

Mais uma vez, obrigada pela sua participação.

Ana Margarida Bento

Apêndice 13 – Documento sobre as aprendizagens a serem adquiridas pelos alunos do AEPM



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Através destas Orientações Curriculares de Educação Física para a Educação Pré-Escolar, pretende-se que os alunos cumpram os seguintes objetivos:

“Aprendizagens a promover:

- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.
- Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.
- Controlar movimentos de pericia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar”.

in “Orientações curriculares da Educação Pré-Escolar”

COMPETÊNCIAS POR ÁREA:

Perícias e Manipulação

- Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.

Deslocamentos e Equilíbrios

- Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.

Jogos Infantis

- Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.

ÁREAS	ATIVIDADES FÍSICAS
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	<u>Em concurso individual:</u> • Rolar a bola pelo corpo (membros superiores e membros inferiores) • Toques de sustentação com um balão • Lançar e receber uma bola de dimensões variadas • Driblar uma bola • Conduzir e pontapear uma bola • Rodar um arco
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	<u>Em percurso que integrem várias habilidades:</u> • Rastejar em todas as direções (deitado de dorsal e ventral) • Rolar sobre si próprio em posições diferentes • Cambalhota à frente num plano inclinado • Saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados • Saltar de um plano superior com receção equilibrada • Equilíbrios estáticos no solo
JOGOS INFANTIS	Pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: • Posições de equilíbrio • Deslocamentos em corrida • Combinações de apoios variados • Lançamentos de precisão de uma bola • Pontapés de precisão Exemplos: Jogo Rei Manda, Jogo do Bowling, Jogo do Lencinho, Jogo dos Peixinhos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

PROJETO DE COADJUVANÇA AO 1.º CICLO

1. ENQUADRAMENTO

De acordo com o art. 21 do Decreto de Lei n.º 55/2018 de 6 de julho a disciplina de Educação Física é uma componente do currículo do 1.º Ciclo, sendo considerada uma área disciplinar de frequência obrigatória. Neste ciclo de ensino é possível realizar um trabalho de práticas de coadjuvação, nas áreas da Educação Física, através da articulação entre os docentes de outros ciclos de ensino, no qual pertençam aos grupos recrutados nestas áreas, privilegiando os recursos humanos disponíveis.

Esta disciplina, neste ciclo de escolaridade é caracterizada pelo desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, inerentes aos diferentes estádios de desenvolvimento, nomeadamente motora, cognitivo, social e afetivo (Aprendizagens Essenciais, 2017).

Assim, este projeto é aplicado nas Escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide: Escola E.B. 1/JI da Portela; Escola E.B. 1/JI Quinta da Alegria; e da Escola E.B.1 Dr. Catela Gomes às turmas do 3.º e 4.º ano de escolaridade, cujo apoio ao professor titular ocorre quinzenalmente. Desta forma, é fulcral que não sendo possível garantir uma continuidade pedagógica semanalmente, pelo professor coadjuvante de Educação Física, existe um compromisso por parte dos professores titulares, apelando um trabalho contínuo.

Pretende-se futuramente ampliar a todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo.

2. OBJETIVO GERAL

- Proporcionar aos alunos do Agrupamento que tenham EF curricular no 1.º Ciclo

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Professores:

- Coadjuvar os professores titulares no cumprimento do Programa Nacional de Educação Física (PNEF)

Alunos:

- Adquirir as competências inscritas no PNEF para o desenvolvimento harmonioso e global dos alunos

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

Recursos Espaciais:

- Instalações desportivas (Ginásio e Campo Exterior) de cada uma das escolas

Recursos Materiais:

- Material disponibilizado em cada escola para a respetiva disciplina (Anexo 1)

3



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

5. PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO

5.1. OBJETIVOS GERAIS EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, procura através do desenvolvimento deste projeto, que os alunos ao final dos 4 anos de escolaridade, cumpram os seguintes objetivos gerais (Objetivos comuns a todos os blocos):

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:
 - Resistência Geral
 - Velocidade de Reação simples e complexa de Execução de ações motoras básicas, e de deslocamento
 - Flexibilidade
 - Controlo de postura
 - Equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado
 - Controlo da orientação espacial
 - Ritmo
 - Agilidade
2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.
3. Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.

5.2 OBJETIVOS POR BLOCO

1. Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.
2. Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.
3. Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimentos.

4

Ana Margarida Afonso Completo Bento.
Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária da Portela



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

4. Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.
5. Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.
6. Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais.
7. Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

**6. COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO
AEPM DOS ALUNOS DO 3.º E 4.º ANO PARA OS PRÓXIMOS DOIS ANOS**

BLOCO "PRÉ-REQUISITOS"

- O "Bloco Pré-Requisitos" tem como objetivo fazer uma síntese das competências fundamentais indicadas nos blocos iniciais do 1.º e 2.º ano.
- Todas as aprendizagens indicadas neste bloco são desenvolvidas pelos professores de EF.
- Os alunos podem continuar a adquirir em simultâneo as aprendizagens deste bloco, assim como as competências do respetivo ano de escolaridade.

Objetivo:

- Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho
- Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação

Em concurso a pares:

ROLA COM AS MÃOS:

- PASSAR ("picado", "pingar" ou "peito"), RECEBER, DRIPLAR ("alto" e "baixo") e LANÇAR (a bola à distância a um alvo "perto ou longe")

5



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

ROLA COM OS PÉS:

- PASSAR, RECEBER, CONDUZIR e PONTAPEAR (a bola à distância a um alvo "perto ou longe")

Em concurso individual:

RAQUETES:

- BATIMENTO da bola à parede com ressalto da bola no chão

ARCO:

- LANÇAR o arco na vertical e RECEBER-LO, com as duas mãos

CORDA:

- SALTAR à corda no lugar e em movimento

CAMBALHOTA:

- Fazer CAMBALHOTA à frente no colchão
- Fazer CAMBALHOTA à retaguarda sobre um colchão num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas

OBSTÁCULOS:

- TRANSPOR obstáculos sucessivos com alturas e comprimentos variados

OBJETOS SUSPENSOS:

- SALTAR em altura para tocar num objeto suspenso, com receção equilibrada

PLANO SUPERIOR/MESA:

- SALTAR para um plano superior (mesa ou plinto) com chamada a pés juntos
- SALTAR de um plano superior com receção equilibrada

ESPALEIRAR:

- SUBIR E DESCER o espaldar e DESLOCAR-SE de lado

BANCO SUECO:

- DESLOCAR-SE para a frente, para os lados e para trás sobre superfícies reduzidas e/ou elevadas

6



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

7. BLOCOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 3º ANO

BLOCO JOGOS

Objetivo: Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física

a) **Jogos coletivos com bola:**

- Bola ao Capitão
- Jogo do Mata

b) **Jogos de luta:**

- "Puxa-Empurra"

c) **Em concurso individual (Atletismo):**

- SALTAR EM COMPRIMENTO com queda para um colchão fixo, finalizando com receção a dois pés

d) **Em concurso a pares (Raquetes):**

- Com uma raqueta e uma bola (tipo ténis), DEVOLVER a bola ao companheiro

e) **Em concurso a pares (Voleibol):**

- Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO para o companheiro, com as mãos, antebraços e/ou cabeça, posicionando-se no ponto de queda da bola

f) **Em concurso individual e/ou a pares (Futebol):**

- PONTAPEAR a bola, parada e em movimento, imprimindo uma trajetória aérea na direção de um alvo
- Manter a bola no ar, com TOQUES DE SUSTENTAÇÃO com os pés, coxa e/ou cabeça
- CABECEAR a bola (com a testa) após passe com as mãos do colega acertando na baliza

BLOCO GINÁSTICA

Objetivo: Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimentos

Em exercício individual e a pares:

- CAMBALHOTA À FRENTE num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão
- CAMBALHOTA À RETAGUARDA com as pernas afastadas e em extensão
- SALTAR AO EIXO por cima de um companheiro
- SALTAR À CORDA movimentada pelos companheiros

7



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

Em percursos que integram várias habilidades:

- LANÇAR E RECEBER O ARCO na vertical com uma das mãos
- COMBINAR posições de equilíbrio estático no banco sueco ou trave com marcha lateral, para a frente e para trás e "meias-voltas", terminando com receção equilibrada
- SALTAR À CORDA cruzando os braços

BLOCO PATINAGEM

Objetivo: Em patins, cumprindo as regras de segurança própria e dos companheiros, realizar com coordenação global e fluidez de movimentos, percursos, jogos de perseguição ou estafetas em que se combinem as habilidades aprendidas anteriormente e as seguintes

Em concurso individual, com patins:

- RECUPERAR O EQUILÍBRIO sem colocar as mãos ou braços no solo
- DESLIZAR para a frente com impulso alternado de um e outro pé

Em concurso ou exercício individual, DESLIZAR com os dois pés sobre o «skate» após impulso de um ou outro pé.

BLOCO ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS

Objetivo: Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais

Dança o Merengue, em situação de Line Dances:

- a) Realizar a sequência de passos
 - Passos no lugar e progredindo à frente e atrás
 - Passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios
 - Passos cruzados pela frente ou por trás
 - Passos à frente e atrás com o mesmo apoio, alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar
 - Voltas à direita e à esquerda

8



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

BLOCO PERCURSOS DA NATUREZA

Objetivo: Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente

Em situação de exercício:

- Garantir que os alunos aprendem a orientar o mapa e a orientar-se com o seu auxílio
- Realizar preferencialmente as situações de aprendizagem ao ar livre, primeiro em espaços conhecidos dos alunos e depois saindo para o exterior da escola (exemplo: sala de aula, ginásio, etc.)

8. BLOCOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 4º ANO

BLOCO JOGOS

Objetivo: Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física

a) Jogos coletivos com bola:

- Bola ao Fundo
- Jogo do Mata

b) Em concurso individual (Atletismo):

- SALTAR EM ALTURA passando o elástico com salto de «tesoura»

c) Em concursos a pares (Raquetes):

- Com uma raquete e uma bola (tipo ténis), DEVOLVER a bola ao companheiro.

d) Em concurso a pares (Voleibol)

- Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO para o companheiro, com as mãos, antebraços e/ou cabeça.

e) Em situações de exercício de futebol: contra um guarda-redes:

- Superioridade numérica de futebol (3x1)

BLOCO GINÁSTICA

Objetivo: Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimentos.

Em exercício individual e a pares:

- RODA, com apoio alternado das mãos
- SUBIR PARA PINO. Regressar à posição inicial pela ação inversa
- CAMBALHOTA À RECTAGUARDA, terminando com os pés juntos
- SALTAR AO EIXO por cima de um companheiro

9



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

- SALTAR À CORDA cruzando os braços

Combinar as seguintes habilidades, realizando-as em sequências adequadas:

- COMBINAR posições de equilíbrio estático com marcha lateral, para trás e para a frente, voltas e saltos simples, na trave baixa ou banco sueco, terminando com receção equilibrada
- CAMBALHOTA À FRENTE num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão
- CAMBALHOTA À RECTAGUARDA com as pernas afastadas e em extensão
- POSIÇÕES DE FLEXIBILIDADE variadas (Exemplos: afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; "mata-borrão"; etc.)

BLOCO PATINAGEM

Objetivo: Em patins, cumprindo as regras de segurança própria e dos companheiros, realizar com coordenação global e fluidez de movimentos, percursos, jogos de perseguição ou estafetas em que se combinem as habilidades aprendidas anteriormente e as seguintes.

Em concurso individual, com patins:

- DESGLIZAR para a frente, afastando e juntando respetivamente as pontas dos pés e os calcanhares (desenhando círculos)
- CURVAR com os pés paralelos

Em concurso ou exercício individual, DESGLIZAR com os dois pés sobre o «skate» após impulso de um ou outro pé

BLOCO ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS

Objetivo: Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais.

Dançar o Regadinho em Line Dance:

- A "Maria" a "gingar" a bacia no "passo de passeio"
- O "Manel" mãos no coleto no "passo passeio"
- Inicia o "passo saltado cruzado" com a perna direita a cruzar pela frente e juntando-se os pés ao oitavo tempo, enquanto os membros superiores oscilam em oposição aos membros inferiores

10



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

BLOCO PERCURSOS DA NATUREZA

Objetivo: Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

Realizar um percurso em estrela no Jardim Almeida Garrett e/ou eventuais visitas de estudo

11



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

Anexo 1- Inventário do Material das escolas do 1.º ciclo do AEPM

Matérias	Material	Quinta da Alegria	Catela Gomes	Portela
Atletismo	Testemunhos de Madeira			17
	Fasquia salto em altura			1
Basquetebol	Bolas	3	7	18
	Tabelas	2	1	1
	Tabelas Exterior	2	2	1
Bicicletas	300	4	4	4
	320	2	2	2
	Capacetes	7	7	7
Bolas indiferenciadas		13	15	40
Futebol	Bolas usadas		1	12
	Balizes de formação	2		6
Rãguebi	Cintos			28
	Fitas			28
	Bolas	1		11
Voleibol	Bolas	1	3	10
	Bolas (beach volleyball)		12	
	Redes de voleibol			8
	Bolas rítmica		5	17
	Cordas de saltar	8	14	4 + 15
	Arcos	50	27	20
	Colchões de queda	1	1	3
	Trampolim reuter	1	1	1
	Rolo colchão	1		3
	Colchão inclinado	1		1
	Colchões	7	17	13
	Mini-trampolim	1	1	1

Ana Margarida Afonso Completo Bento.
Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária da Portela



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

Ginástica	Trampolim pequeno	1	1	4
	Bancos suecos	3	2	4
	Banco		3	
	Plinto de espuma		1	1
	Plinto de madeira			2
	Bock			1
	Bock espuma		1	
	Espalдар	3		10
	Trave			1
Patinagem	Pares de Patins			24
	Skates			6
	Capacetes			22
	Cotoveleiras			2
	Joalheiras			1
	Caneleiras			1
	Waveborads	6	6	6
Badminton	Raquetes	4	35	33
	Volantes	8	8	32
	Redes			3
	Fitas			10
Coletes		17	54	30
Ténis	Raquetes de praia	2		27
	Raquetes	27	16	51
	Bolas	12	10	4
	madeira	2		
	Rede	28		
Ténis Mesa	Raquetes		2	
	Bolas		6	
Judo	Tapetes			22



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

Jogos Tradicionais	Andas	6		
	Sacos			5
	Lenços			8
	Caixa madeira, malha	1		
	Pinos madeira	13		
	Andarilhos		6	
Material suporte diferenciado				
Marcadores	Cones variados	15		
	Cones grandes	1	50	
	Cones pequenos	18		
	Triangulares	40		
	Circulares	44		
Outros	Jogo bowling		1	
	Aparelhagem		2	
	Bidons perfurado dos dois lados	2		
	Bolas saltitonas		2	
Exterior	Bastões de plástico	11		
	Presas			16

Apêndice 14 – Convite do cartaz



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

AEPM

27 DE MAIO 2021

18H00 - VIA ZOOM

**COERÊNCIA E EFETIVIDADE
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
1.º CICLO DO AEPM
(PROJETO DE
COADJUVACÃO)**

A disciplina de EF no 1.º Ciclo é caracterizada pelo desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, inerentes aos diferentes estádios de desenvolvimento, nomeadamente motora, cognitivo, social e afetivo (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Qual o grau de importância da disciplina de EF no 1.º Ciclo?

Quais as limitações da inexistência da disciplina de EF no 1.º e 2.º ano dos alunos do AEPM?

Ordem de trabalho:

- Contextualização do tema;
- Pertinência do tema;
- Objetivos do seminário;
- Discussão e reflexão dos resultados;
- Apresentação de sugestões.

Orientador de Universidade:
Professor Jorge Mira

Orientadora de Escola:
Professora Isabel Figueiredo

Professora Estagiária:
Ana Margarida Bento