

FÁBIO DANIEL DIAS PRAGANA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NO COLÉGIO DOS
PLÁTANOS**

**Orientador da Faculdade: Professor Augusto Aniceto
Orientador de Escola: Professor Hugo Pina**

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

**Lisboa
2023**

FÁBIO DANIEL DIAS PRAGANA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NO COLÉGIO DOS
PLÁTANOS**

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 Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 5 de Janeiro de 2023, perante o júri, com o Despacho de Nomeação N°39/2022, de 20 de Dezembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. António Lopes

Arguente: Prof. Mário Guimarães

Orientador: Prof. António Quaresma

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

**Lisboa
2023**

Resumo

O presente documento surge no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias, realizado no Colégio dos Plátanos, no ano letivo 2021-2022.

Este relatório apresenta diversas tomadas de decisão didáticas e pedagógicas, sustentadas cientificamente, conjugando-as com uma reflexão sobre a aplicação das mesmas e respetivo resultado.

O processo foi desenvolvido com base no planeamento por etapas, ocorrendo a intervenção nas quatro áreas Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Neste relatório procurou-se, também, identificar problemas e procurar soluções para as necessidades de melhoria do grupo de Educação Física, na sua intervenção com os alunos e na escola.

Durante o processo de estágio, para além dos constantes momentos de reflexão foram também realizados projetos de investigação específicos, nomeadamente sobre a avaliação do comportamento do professor, através dos Sistema de Observação SOFIT, a utilização dos princípios específicos do futebol, na lecionação do mesmo, em fases de aprendizagem, a utilização de projetos de tutoria entre pares e a análise de determinantes condicionantes da qualidade de ensino da Educação Física, no 1º Ciclo.

Concluindo, este documento apresenta diversas propostas que poderão corresponder á melhoria do processo educativo e do desenvolvimento da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Lecionação, Direção de Turma; Desporto Escolar; Seminário; Desenvolvimento dos alunos; Desenvolvimento multidisciplinar.

Abstract

This document is part of the Pedagogical Internship of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, realized at Colégio dos Plátanos, in the academic year 2021-2022.

This document presents various scientifically supported didactic and pedagogical decision-making, combining them with a reflection on their application and respective results.

The process was development based on the stage plan, the intervention taking place in Teaching, Class head-teaching, School Sport, and Seminary.

This Project looked for identify problems and look for solutions for improvement needs of the Physical Education Group, with students and school.

During the internship process, in addition to the constant moments of reflection, specific research projects were also carried out, namely on the evaluation of the teacher's behavior, through the SOFIT Observation System, the use of specific football principles, in the teaching of the same, in learning phases, the use of mentoring projects among peers and the analysis of determining determinants of the quality of teaching in Physical Education, in the 1st Cycle.

In conclusion, this document presents several proposals that may correspond to the improvement of the educational process and the development of Physical Education.

Keywords: Teaching; Class Head-Teaching; School Sports; Seminar; Students development; Multidisciplinary development.

Abreviaturas

GEF- Grupo de Educação Física

CAP- Comunidade de Aprendizagem Profissional

CEB- Ciclo do Ensino Básico

TGfU- Teaching Games for Understanding

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

EF- Educação Física

PNEF- Planos Nacionais de Educação Física

DE- Desporto Escolar

PTI- Professor a Tempo Inteiro

EE- Encarregados de Educação

DT- Diretor de Turma

OE- Orientador de Estágio

Índice

| | |
|--|-----------|
| Resumo | 3 |
| Abstract..... | 4 |
| Abreviaturas..... | 5 |
| Introdução..... | 10 |
| 1. Lecionação..... | 13 |
| 1.1 Contexto geral da Educação Física no Contexto dos Plátanos | 13 |
| 1.2 Caracterização da turma | 20 |
| 1.3 1ª Etapa- Prognóstico | 21 |
| 1.3.1 Área das atividades físicas | 21 |
| 1.3.2 Aptidão física | 31 |
| 1.3.3 Área dos conhecimentos | 32 |
| 1.4 2ª Etapa- Prioridades | 33 |
| 1.4.1 Atividades físicas..... | 33 |
| 1.4.2- Aptidão física | 38 |
| 1.4.3 Área dos conhecimentos | 41 |
| 1.5- 3ª Etapa- Progresso | 42 |
| 1.5.1- Atividades físicas | 42 |
| 1.5.2- Aptidão física | 48 |
| 1.5.3- Conhecimentos..... | 50 |
| 1.6 4ª Etapa- Produto | 52 |
| 1.6.1 Atividades Físicas | 52 |
| 1.6.2 Aptidão Física..... | 56 |
| 1.6.3 Conhecimentos | 59 |
| 1.7 Professor a Tempo Inteiro (PTI)..... | 62 |
| 1.7. Projeto TOP- Lecionação | 65 |
| 1.8 Metas de aprendizagem..... | 73 |
| 2. Direção de turma | 76 |
| 2.1 A potencialidade de um professor estagiário, no trabalho conjunto com o Diretor de Turma..... | 76 |
| Objetivos de desenvolvimento, no seguimento do papel de diretor de turma | 78 |
| 2.2. 1ª Etapa- Prognóstico | 78 |
| 2.2.1 Projeto TOP- Direção de Turma (1ª etapa) | 81 |
| 2.3 2ª Etapa- Prioridades | 84 |
| 2.3.1 Projeto TOP- Direção de Turma (2ª Etapa) | 86 |
| 2.4 3ª Etapa | 87 |
| 2.4.1 Projeto TOP- Direção de Turma (3ª Etapa) | 88 |
| 2.5 4ª Etapa- Produto | 90 |
| 2.5.1 Projeto TOP- Direção de Turma (4ª Etapa) | 92 |
| 2.6. Saída de campo | 93 |
| 3. Desporto escolar | 97 |

| | |
|--|-------------|
| 3.1 Contexto do DE/ Atividade Extracurricular de Futebol no Colégio dos Plátanos | 97 |
| 3.2 A participação do Colégios dos Plátanos no Desporto Escolar | 99 |
| 3.3. 1ª Etapa- Prognóstico | 100 |
| 3.4. 2ª Etapa- Prioridades | 103 |
| 3.5. 3ª Etapa- Progresso..... | 109 |
| 3.6. 4ª Etapa – Produto..... | 115 |
| 3.7 Projeto TOP- Desporto Escolar | 122 |
| 4. Seminário | 131 |
| 4.1. Introdução | 131 |
| 4.2. Objetivos | 132 |
| 4.3. Metodologia | 132 |
| 4.3.1. Instrumento | 134 |
| 4.4. Enquadramento teórico | 137 |
| 4.6 Discussão de resultados | 145 |
| 4.7 Conclusões..... | 156 |
| 5. Conclusão | 158 |
| 6. Referências | 161 |
| 6.1 Referências legislativas | 172 |
| 7. Apêndice..... | I |
| 7.1 Apêndice I- Protocolo de avaliação | I |
| 7.2 Apêndice II- Cartaz DE..... | XL |
| 7.3 Apêndice III- Equipamento DE..... | XLI |
| 6.4 Apêndice IV- Objetivos individuais DE- 1ª Etapa..... | XLI |
| 7.5 Apêndice V- Plano Anual do DE..... | XLVI |
| 7.6 Apêndice VI- Fotografias da saída de campo | XLVII |
| 7.7 Apêndice VII- Roteiro Pedagógico | L |
| 6.8. Apêndice VIII- Plano anual cidadania | LIV |
| 6.8. Apêndice IV- Avaliação projeto TOP DE..... | LV |
| 7.8. Apêndice V- Guião da entrevista | LXXVIII |
| 6.8. Apêndice VI- Apresentação de resultados | LXXXII |
| 8. Anexos..... | XCII |
| 8.1 Trabalhos realizados pelos alunos (4ª Etapa- Produto)..... | XCII |
| 7.2. Algumas das cartas coreográficas apresentadas pelos alunos | CIX |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1- Proposta de Organização do campo exterior | 15 |
| Figura 2- Protocolo GIC, segundo Marreiros, A (2020) | 30 |
| Figura 3- Progressão para o rolamento à frente Carrasco, R. (1997) | 56 |
| Figura 4- Exemplo de situação de aquecimento com contributo para o desenvolvimento da flexibilidade | 58 |
| Figura 5- Utilização média do tempo, nas aulas do PTI..... | 63 |
| Figura 6- Objetivos SMART,, Basílio, B et al. (2021)..... | 89 |
| Figura 7- Situação de vagas 2x1 | 107 |
| Figura 8- Exercício caça-bolas | 108 |
| Figura 9- Situação de jogo (GR+2x2+GR)+J..... | 109 |
| Figura 10- Situação de vagas 3x2..... | 113 |
| Figura 11- Situação de jogo 3x3 c/ exercício complementar de drill técnico | 114 |
| Figura 12- Situação de jogo 5x5 (GR+4x4+GR) | 115 |
| Figura 13- Situação de jogo de transições | 117 |
| Figura 14- Situação de jogo de transições | 118 |
| Figura 15- Situação de jogo para organização ofensiva e defensiva..... | 119 |
| Figura 16- Situação de jogo para coberturas ofensivas e defensivas | 120 |
| Figura 17- Situação de vagas 2x1 e 3x2 | 125 |
| Figura 18- Situação de jogo 5x5, com minibalizas | 126 |
| Figura 19- Situação de jogo 5x5, com minibalizas (exemplo de um contexto) | 127 |

Índice de tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1- Horário de estágio | 12 |
| Tabela 2- Quantificação dos níveis JDC | 33 |
| Tabela 3- Quantificação dos níveis Modalidades individuais | 34 |
| Tabela 4- Análise da distribuição do tempo | 69 |
| Tabela 5- Análise da transmissão de feedback | 70 |
| Tabela 6- Análise do comportamento do aluno | 70 |
| Tabela 7- Análise da utilização do tempo | 71 |
| Tabela 8- Análise da transmissão do feedback..... | 72 |
| Tabela 9- Avaliação do projeto de tutoria | 92 |
| Tabela 10- Princípios táticos do futebol, Costa, T et al. (2009)..... | 123 |
| Tabela 13- Análise da evolução dos alunos..... | 128 |
| Tabela 14- Opinião dos alunos | 129 |
| Tabela 15- Etapas da realização do projeto de seminário | 131 |

Introdução

O presente relatório caracteriza todo o processo de estágio integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, lecionado pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa.

O estágio apresentado foi realizado no Colégio dos Plátanos, sendo este localizado na localidade da Rinchoa, com áreas de ação desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Neste sentido, o relatório representa toda a abordagem, referente a quatro grandes áreas, sendo estas, a lecionação, a direção de turma, o desporto escolar e respetivos projetos e o projeto de seminário.

Segundo Bom, L. & Brás, J. (2003), o estágio deve constituir o momento e o espaço, no qual o aluno deve assumir a total responsabilidade, por todo o processo de lecionação, apoiada de forma científica. Neste sentido, é fundamental que o estagiário consiga planear, promover, avaliar e executar o processo e o caminho de forma específica, para as suas turmas e os seus alunos. Para além disso, o estágio deve estimular a autorreflexão, por parte do estagiário. A reflexão, a observação, a análise e a reformulação constituem competências que são essenciais para qualquer professor desenvolver e melhorar a sua intervenção. Segundo (Dewey, 1993; Schn, 1987; Van Manen, 1977), citado por Yost, S. (2006), a capacidade reflexiva é uma das melhores ferramentas de um professor para lidar e resolver os problemas das aulas.

Relativamente à lecionação, procurei representar, no relatório, a intervenção e influência que posso ter tido nas práticas do Grupo de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento de um processo mais sistemático e eficaz.

Outro setor representado, por este relatório, é o da direção de turma. Segundo Bom, L. & Brás, J. (2003), qualquer processo educativo, exige consistência e coerência. Neste sentido exige-se um profissional competente com características específicas que consiga relacionar os intervenientes do processo, os professores, os alunos e os encarregados de educação, através da projeção de um plano de turma e do projeto curricular da turma. Ao concluirmos que o diretor de turma é uma das pessoas mais influentes e importante, no processo educativo, faz todo o sentido que qualquer professor estagiário possa experienciar o papel e a responsabilidade deste cargo e, deste modo, desenvolver as capacidades específicas, exigentes e necessárias, como as apresentadas posteriormente.

O Desporto Escolar representa outro dos fatores abrangidos pelo processo de estágio. O Desporto Escolar tem sido um programa de investimento, nas atividades de complemento curricular, e tratam-se, segundo Bom, L. & Brás, J. (2003), pela oferta de atividades que não pertencem ao currículo e que se estendem ao mesmo. Neste sentido, o Desporto Escolar pode aprofundar a missão da escola e, para além disso, intervir sobre o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais ativa.

No contexto desportivo, estas iniciativas representam aquela que pode ser a maior e mais acessível oferta de prática desportiva para os jovens. Ao analisarmos o contexto, de modo geral, as escolas apresentam excelentes condições para a prática de diversas modalidades e atividades desportivas, assim como é totalmente gratuita, pelo que todos os jovens têm acesso. Assim sendo, uma excelente intervenção, ao nível do Desporto Escolar, pode até ter influência em alterações culturais, promovendo uma comunidade jovem mais ativa, e conseqüentemente mais saudável, com melhores aproveitamentos académicos e, num futuro, melhores rendimentos profissionais, pelo que se pode considerar fundamental que o professor de Educação Física tenha uma formação mais especializada, e que é essencial que esta área seja abordada no estágio.

Segundo Pimenta, S. G. (1995), o ensino-aprendizagem integra relações sociais que não se assemelham e, por vezes, são conflituosas, e são essas desigualdades que desenvolvem os valores e interesses. Segundo o autor, esta prática é condicionada por diversos fatores, nomeadamente, o conhecimento e a intencionalidade, assim como a intervenção e transformação da atividade docente. Neste sentido, segundo Pimenta, S. G. (1995), a didática representa uma área de conhecimento fundamental para a intervenção da ação docente e o estágio permite, para além da aplicação desse mesmo conhecimento, o desenvolvimento da capacidade de aplicabilidade e de reajustamento, conforme o contexto.

Relativamente ao seminário, é um setor fundamental que permitirá ao estagiário não se desligar da procura pelo conhecimento científico. Aferindo que muitas áreas da Educação Física ainda estão pouco estudadas, deverão ser os próprios professores, os principais agentes de ação, na procura por novas respostas para os problemas que surgem regularmente, no contexto prático. Segundo Bom, L. & Brás, J. (2003), a formação dos professores deve fornecer ferramentas para que consigam investigar a sua intervenção e a sua própria realidade.

Certamente, que o desenvolvimento destas competências permitirá aos professores novas e abordagens mais eficazes, inovadoras, e adequadas ao contexto, e deste modo desenvolver a competência e autonomia do professor.

Seguidamente, apresento todo o horário, relativo ao estágio, abrangente com as reuniões com o orientador de escola e com o Diretor de Turma.

Tabela 1- Horário de estágio

| Horas | 2^a | 3^a | 4^a | 5^a | 6^a | Sáb. | Dom. |
|--------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|-------------|-------------|
| 10h45 | | 8 ^o B (45') | | | 8 ^o B (90') | | |
| 11h45 | | Reunião com OE | | | | | |
| 15h | Cidadania 8 ^o B | | | | | | |
| 16h | Reunião com DT | | | | | | |
| 17h30 | DE- Futebol (45') | | | DE- Futebol (45') | | | |

1. Lecionação

1.1 Contexto geral da Educação Física no Contexto dos Plátanos

No Colégio dos Plátanos, podemos considerar que se apresenta toda uma dinâmica e filosofia que se sustenta nos valores do desporto e na promoção do mesmo. É um facto que, entrando no recinto escolar, podemos observar uma grande maioria dos alunos a praticar diversas modalidades, jogos pré-desportivos ou outras atividades físicas. Analisando as normas implementadas, no colégio, uma das que potencia esta prática regular de atividade física, é a abertura, disponibilidade e acessibilidade do campo de jogos, com marcações definitivas, com as redes de voleibol sempre montadas, assim como as tabelas de basquetebol e as balizas. Segundo Sallis, J et al. (2001), instalações escolares acessíveis e que apresentem condições para a prática desportiva são um forte fator de influência para uma comunidade escolar mais ativa. Segundo o autor referido, a presença e controlo, por parte dos adultos, influencia também os jovens à prática de atividades desportivas, sendo este também um fator importante. Para além de estarem sempre presentes funcionários e vigilantes que disponibilizam bolas e outro tipo de materiais desportivos, os professores de Educação Física encontram-se, regularmente, em práticas em conjunto com os alunos, nos intervalos, blocos sem aulas, ou outros tempos livres, o que também é um fator influente, visto que o professor, por vezes, é um modelo exemplar para os alunos.

Segundo Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a Educação Física no 3º Ciclo, tem destinados 135 minutos semanais, tendo a própria escola flexibilidade e autonomia para os organizar da forma que considerarem mais adequada. No colégio, na turma do 8ºB, o tempo da Educação Física está organizado por duas aulas, sendo uma de 45 minutos e outra de 90 minutos, à terça-feira e à sexta-feira, de manhã com ambas as aulas a iniciar às 10h45m.

Neste sentido, deverão ser efetuados alguns reparos, pois apesar as aulas de 90 minutos terem sido produtivas, reputo também que a calendarização das aulas se torna muito distante, sendo que muitos dos alunos encontram-se muitos dias, sem qualquer prática de atividade física. Este facto contraria alguns dos princípios de treino, como por exemplo, o princípio da continuidade, que segundo Carvalho, S. (2019), indica que para uma evolução é necessário que o estímulo seja, constantemente, desenvolvido, de forma continua e regular. Assim sendo, considera-se que se podem desenvolver efeitos, traduzidos pelo princípios da reversibilidade, em que um período significativo em que o

estímulo não seja produzido, pode levar à perda das capacidades adquiridas anteriormente. Neste sentido, e aferindo que, segundo Marques, A., Ferro, N., & da Costa, F. C. (2011), numa comparação entre as aulas de 45 minutos e 90 minutos, as aulas de 45 minutos também apresentaram intensidades de prática significativas e com resultados superiores aos exigidos, aferindo que poderia ser interessante a aplicação de três blocos de 45 minutos a algumas turmas. Esta aplicação para ser viável e produtiva deve considerar alguns fatores e aspetos condicionantes, como a organização das aulas a serem realizadas no primeiro bloco, a definição de algumas rotinas como os alunos deslocarem-se desde casa já equipados para aula, a própria logística da aula, relativamente aos momentos de transição e organização, entre outros fatores.

Relativamente aos recursos materiais e espaciais, o colégio apresenta boas condições para a prática, embora, tenha havido algumas necessidades de melhoria, que tentei resolver, ao longo do ano, como irei apresentar, seguidamente.

O colégio, para a prática de Educação Física apresenta um campo exterior, que apresenta excelentes condições para a prática, campo este que permite ter, em simultâneo, um campo de andebol e futebol montado, dois campos de voleibol e vários campos de basquetebol. Relativamente ao campo exterior, um dos pontos com necessidade de melhoria urgente, consiste na inexistência de um campo com de basquetebol com duas tabelas frente a frente. Como sabemos, muitos dos critérios desenvolvidos na introdução ao basquetebol consistem na orientação e na tomada de decisão, referente ao jogo, o que jogando com apenas uma tabela vai contra algum dos princípios que se pretendem estimular no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, este é um dos fatores urgentes. Por exemplo, quando se joga basquetebol, apenas com uma tabela, é comum estabelecer-se que sempre que uma equipa recupere a posse de bola deverá recuar no campo, de forma a poder atacar, no entanto, isso vai contra um dos critérios que define que, assim que o jogador recebe ou recupera a bola, deve orientar-se para o cesto. Com a condicionante apresentada, nós estamos a estimular que o aluno realiza exatamente a ação contrária, o que poderá dificultar o processo de aprendizagem do aluno. Para além disso, apesar de o campo se apresentar bastante multidisciplinar no formato original, a disposição dos campos poderia ser diferente, de modo a não se ter que abdicar de uma matéria para se lecionar outra. Ao analisarmos o plano original, os cestos de basquetebol interferem sempre com o campo de futebol/ andebol e os campos de voleibol interferem sempre com um possível segundo campo de futebol. Neste sentido, tem-se sempre que

abdicar de algumas das matérias de ensino, caso o professor pretenda trabalhá-las em simultâneo. Neste sentido, apresentei a proposta, na figura 1, de um formato que pode ser mais eficiente.

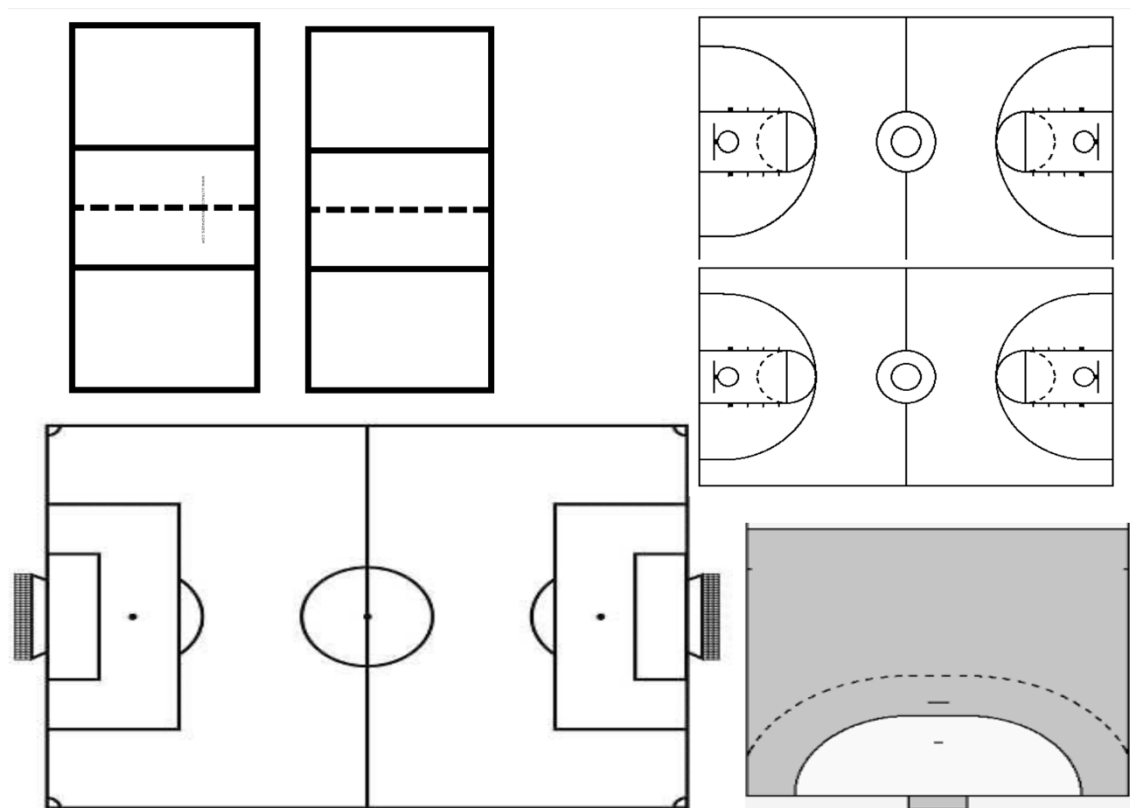


Figura 1- Proposta de Organização do campo exterior

Neste formato, o campo está sempre preparado para abordar qualquer que seja o conteúdo, apresentando sempre montado o campo de futebol/ andebol, dois campos de basquetebol, dois campos de voleibol e ainda um meio-campo com uma baliza e um cesto, para situações mais analíticas ou situações táticas mais isoladas.

No colégio, existem ainda dois ginásios que apresentam condições adequadas para a prática de muitos conteúdos, relativos à Educação Física, no entanto, encontrei aqui dois problemas que considero que tenham sido resolvidos. Primeiramente, havia uma grande discrepância no material que cada ginásio continha, sendo que no ginásio principal, podíamos encontrar diversos materiais para ginástica de aparelhos, como plintos, minitrampolins, trampolins reuhter, entre outros, em várias quantidades, enquanto no ginásio secundário não havia qualquer tipo de material de ginástica de aparelhos, à exceção de um minitrampolim que não tinha capa de proteção, e por isso se encontrava sem condições para ser utilizado, sendo este o segundo problema identificado.

Neste sentido, propus ao grupo de Educação Física que se dividisse o material existente no ginásio principal, pelo ginásio secundário, de forma que nenhuma turma nem nenhum professor ficasse condicionado, consoante o espaço em que fosse lecionar a aula. O grupo de Educação Física apresentou uma opinião favorável e positiva, pelo que se dividiu o material existente, por ambos os ginásios, o que permitiu que fossem desenvolvidos mais conteúdos no ginásio secundário, sem que se prejudicasse a utilização do ginásio principal. Relativamente ao segundo problema, do minitrampolim inutilizado, aferi que este estava em excelentes condições, apenas sem a capa, pelo que propus que se adquirisse a proteção do minitrampolim, o que permitiu o desenvolvimento da ginástica de trampolim no ginásio secundário.

Relativamente aos recursos materiais, o colégio apresenta materiais adequados para a leção da Educação Física, considerando apenas algumas lacunas, relativas ao material de ginástica de aparelhos, devido à inexistência de uma trave, das barras assimétricas e paralelas e da barra fixa. Estes são conteúdos que não deveria ser condicionado, pela falta de material, pelos benefícios que produzem como, segundo Russel (2000), citado por Tsukamoto, C., & Nunomura, M. (2005), a promoção de um controlo e domínio corporal, completo e complexo, através da prática de diversas ações, como os saltos, os balanços, as piruetas, entre outros. Para além disso, Weineck (1999) e Russel (2000), citado por Tsukamoto, C., & Nunomura, M. (2005), referem que a ginástica de aparelhos, apresenta grandes benefícios, ao nível do desenvolvimento das capacidades físicas. Para além disso, segundo Werner (1994), a ginástica de aparelhos promove a capacidade de análise, síntese, avaliação e a criatividade, através da combinação de sequência de diversos movimentos, e naturalmente, o espírito de resiliência, confiança e coragem, pela complexidade que estes movimentos envolvem.

Apesar das condições apresentadas, de um modo geral, serem positivas, não é possível recusar a existência de um problema urgente e bastante condicionante na Educação Física, sendo este a inexistência de um pavilhão gimnodesportivo coberto. É irrecusável o facto de que este problema condiciona, extremamente, a Educação Física nas alturas em que as condições climáticas não favorecem a prática no exterior. Segundo Monteiro, E. (2017), as instalações destinadas à Educação Física devem ser o mais polivalentes possíveis, não condicionando as escolhas e decisões do professor. Neste sentido, não poderemos considerar que este princípios estão a ser seguidos, pois, apesar de considerar que nos ginásios podem ser desenvolvidos alguns princípios, relativos aos

desportos coletivos, é inevitável que este desenvolvimento apresenta condicionamentos extremos e limitativos, não possibilitando, por vezes, a que o professor faça as escolhas mais adequadas para o seu contexto, para as suas turmas e para os seus alunos e necessidades.

Ao abordar o assunto referido, foi possível aferir que está projetada a construção de um pavilhão desportivo, sendo esta uma necessidade, sendo que segundo Monteiro, E. (2017), deve haver espaços cobertos, em consonância com o número de turmas que tem aulas, em simultâneo, que possibilite a continuação das aprendizagens.

Para além do aproveitamento escolar, a construção deste pavilhão poderá ter vantagens económicas e sociais sendo que este pode ser rentabilizado, através de atividades desenvolvidas para a comunidade, prestando assim mais um serviço para a população envolvente, no sentido da promoção da saúde, da prática de atividade física e aquisição de estilos de vida mais ativos e saudáveis, como por exemplo, a criação de um clube de voleibol, sendo que existe uma reduzida oferta nas proximidades do colégio, e sendo que este é um dos objetivos da instituição mas que se encontra condicionado pela ausência de um espaço adequado.

Analisando as instalações, nas proximidades, as piscinas municipais encontram-se a cerca de duzentos metros do colégio. Ao longo do ano, fui sugerindo que seria interessante utilizá-las para integrar a natação na disciplina de Educação Física, e não a condicionar apenas aos alunos que integram a atividade extracurricular de natação. A exploração das piscinas seria um excelente modo de enriquecimento da disciplina. Segundo Hendrickx, D et al. (2016), na prática da natação, são claros os benefícios relativos à saúde, e, segundo Rocha, H et al. (2014), a natação praticada na infância ou juventude, está diretamente relacionada com a diminuição dos distúrbios de sono, anorexia, défices de desenvolvimento neuro e psicomotores, hipotonias, distúrbios ortopédicos, neurológicos e respiratórios. Para além disso, no meu ponto de vista, o apoio das autarquias e do município é fundamental e é um dos meios e apoios para desenvolver todo o potencial que as escolas apresentam.

Existem diversos recursos que podem ser muito úteis e que não envolvem custos nem outras necessidades. Em conversa com o GEF, aferi que não eram lecionados os conteúdos de orientação, possivelmente, pela ausência de um percurso o que podia dificultar a abordagem destes conteúdos. Para além disso, atendendo à atualidade, na qual

os jovens tiveram, obrigatoriamente, um tempo em que as atividades na natureza e ao ar livre foram condicionadas, é fundamental que sejam promovidas atividades que promovam a interação com o meio exterior, a natureza, e atividades que promovam a interação social, o espírito de equipa, entre outros, como desportos com ao orientação.

Neste sentido, após aprovação do grupo de Educação Física e da direção do colégio, construí um percurso permanente de orientação.

Dado que nos dias de hoje se vive dando primazia ao sedentarismo e à vida urbana, o relacionamento com a natureza ficou para 2º plano especialmente nos mais jovens sendo que é um meio muito importante no desenvolvimento harmonioso das crianças. (Melo de Carvalho, 1985)

Segundo Unesco (2015), “The learning environment is fundamental to good-quality education, and should include safe, healthy, and protective physical and social environments for students and teachers to learn and work.” Assim sendo, tendo em conta que o Colégio apresenta condições exteriores com dimensões bastante significativas e positivas para a prática de atividade física, que faz todo o sentido que na sua estrutura permaneça um percurso de orientação.

Sendo o Colégio defensor da preservação do meio ambiente e de um sistema ecológico, a Orientação pode, também, ter como consequência a promoção da preservação do meio ambiente e do respeito, pelo mesmo. Segundo Galindo (2019), as atividades na natureza, manifestam e estimulam o desenvolvimento da cultura do movimento no meio ambiente, a consciencialização da preservação do meio ambiente e da consciencialização referente ao consumismo e despertaram o interesse dos alunos, tornando-os mais curiosos.

Para a construção do percurso, construí em papel as balizas de orientação e plastifiquei-as com a plastificadora do colégio, distribuindo-as pelo recinto escolar. Após a fase de construção do percurso, realizei um pequeno workshop com os professores de Educação Física do GEF, no sentido de apresentar o percurso, os benefícios da orientação na lecionação da Educação Física, como poderiam introduzir esta prática nas aulas, e alguns tipos de orientação que podiam utilizar.

Relativamente ao número de turmas que trabalham, em simultâneo, uma grande vantagem que é o facto de apenas se encontrar uma turma em cada espaço de aula, o que facilita os momentos de organização e transição, a comunicação e o desenvolvimento da

aula de forma fluida, com maiores níveis de concentração. Para além disso, este facto contraria o problema da grande maioria das escolas, segundo Monteiro, E. (2017), nas quais se encontram diversas turmas em aula, em simultâneo, provocando um ruído extremo com precursões negativas para a saúde, tanto dos alunos como dos professores.

Neste sentido penso que o grupo de Educação Física pode ser mais explorado, pois, ao longo do ano, fui aferindo que há um reduzido trabalho colaborativo e cooperativo entre o grupo, considerando que se deve ao facto de a maioria dos professores terem atividades profissionais na área do treino desportivo, pelo que os horários estão programados para que cada professor se encontre no colégio em horários distintos, de forma a completarem os horários de todas as turmas, o que pode resultar em algumas faltas de comunicação e colaboração.

Segundo Pinto da Costa, J. (2015), o trabalho coletivo do Grupo de Educação Física assenta em quatro grandes fatores, sendo estes a gestão coletiva, o desenvolvimento curricular colaborativo, a partilha e produção de conhecimento e a prática social. Em suma, o grupo de Educação Física deve construir e modificar as práticas e o projeto curricular. Relativamente à partilha de conhecimentos, as discussões de práticas e de resultados, e a produção e partilha de materiais apresentam uma importância significativa, pois para além de os professores, assim, se ajudarem uns aos outros a melhorar as suas práticas, assumem um compromisso coletivo. Relativamente à prática social, o grupo assume uma importância para a criação de uma visão coletiva e de liderança partilhada. Neste sentido, e considerando que o colégio é constituído por vários professores especializados em diversas áreas do treino desportivo como o voleibol, o futebol, a ginástica, a natação, o golfe, entre outros, um trabalho mais colaborativo podia ser um forte meio de desenvolvimento dos professores e da Educação Física, em geral. De forma a promover esta colaboração seria importante que todos os professores, no seu horário, tivessem definido um horário para reuniões, debates, organizações, ou qualquer outra atividade com o GEF. Segundo Hord (1997), citado por Costa, J et al. (2017), o funcionamento de um GEF como uma CAP tem-se revelado um forte fator que está relacionado com as boas práticas coletivas, com objetivo o sucesso dos alunos.

Neste ponto de vista, seria importante que o Grupo de Educação Física do colégio elaborasse documentos orientadores para as várias intervenções dos professores de Educação Física, como o protocolo de avaliação inicial, a lecionação de alguns conteúdos, etc., não no sentido de retirar liberdade e flexibilidade aos professores, mas

sim criar um suporte profissional, que segundo Costa, J et al. (2017), tem-se demonstrado como um fator facilitador para os professores. Para além disso, deste modo, seria uma forma de o GEF garantir que existe uma interpretação coerente e comum sobre os Planos Nacionais de Educação Física, por parte de todos os professores.

1.2 Caracterização da turma

A turma de estágio era o 8ºB, composto por 26 alunos, sendo 15 rapazes e 9 raparigas. Recorri ao conselho de turma, como um meio de obter algumas informações sobre a turma e sobre os alunos. Segundo Silva, D. (2007), o conselho de turma consiste na reunião entre professores em que o objetivo é estudar e definir elementos e estratégias que promovam uma orientação dos alunos e relação com o meio familiar. Neste contexto de início de ano, o conselho de turma onde estive presente consistiu na apresentação do historial académico e pessoal dos alunos, de modo individual, e do aproveitamento e características da turma, em geral. Para além disso, realizei uma reunião com o professor da turma, do ano anterior, e com o respetivo diretor de turma, de modo mais individual. Outro dos meios que utilizei foi a realização de um questionário.

No conselho de turma, foi possível aferir que a turma, no ano anterior, tinha tido um bom aproveitamento académico e que apresentava um comportamento e espírito de grupo bastante adequado. Relativamente aos alunos, foram referidos alguns alunos com dificuldades motoras, algumas dificuldades relativas a algumas disciplinas, em específico, e ainda dois alunos com atitudes e comportamentos desviantes e desadequados.

Na entrevista com o professor do ano anterior, consegui aferir quais os alunos mais competentes, em que matérias, e quais os mais cooperantes. Esta informação foi fundamental para eu poder, logo na avaliação inicial, formar grupos adequados de modo a poder realizar uma avaliação mais rápida, eficaz e coerente.

No questionário biográfico obtive informações como o grau de sedentarismo, ou estilo de vida ativo, de cada aluno, quais as doenças ou lesões que algum aluno pudesse ter que condicionasse as aulas de Educação Física, quais as matérias que cada aluno gostava mais, e quais as matérias em que cada aluno considera que apresenta mais dificuldades. No questionário conclui, ainda, que cerca de 18 alunos praticam atividades, fora da escola, nomeadamente, futebol, equitação, basquetebol, karaté, ginástica, ténis, natação e ginástica, ainda que desses 18 alunos, 12 alunos praticavam de forma recreativa.

Relativamente ao domínio da aptidão física, aferi que a turma, no geral, apresentava bastantes dificuldades, comparadas com as restantes turmas, do mesmo ano, da mesma escola. A opinião dos professores que já tinham acompanhado a turma, nos anos anteriores, era similar, concluindo que a turma sempre apresentou dificuldades acrescidas.

Relativamente a este domínio, no contexto geral, encontrei uma grande lacuna, ao nível das competências, referentes à capacidade aeróbia, sendo que muitos alunos se encontravam na zona não saudável.

No decorrer da etapa, consegui referenciar diversos tipos de alunos. Os primeiros, e que mais me preocuparam, foram os alunos nº3 e nº4. Para além disso, o aluno nº17, apresentou também excesso de peso para aquela que seria a zona saudável. Relativamente ao comportamento, consegui aferir que os alunos nº5 e nº15 apresentavam bastantes comportamentos e atitudes desviantes e desadequadas para o contexto de aula.

No ponto de vista mais positivo, procurei identificar alguns alunos que apresentavam boas competências técnicas e sociais, podendo estes serem os alunos que iriam ter um papel fundamental na contribuição para o desenvolvimento dos alunos menos competentes, tendo identificado com este perfil os alunos nº16, nº20, nº21, nº22 e nº26. É um ponto fundamental, pois segundo Ward, P., & Lee, A. (2005), apenas juntar alunos não constitui a “receita” para o sucesso na aprendizagem. É necessário assim que haja uma junção e combinação estratégica dos grupos. Para além de ter aferido mais alunos competentes tecnicamente, aferi que alguns desses alunos não apresentavam condições para serem alunos cooperantes ou colaborativos pois, segundo Ward, P., & Lee, A. (2005), por vezes, os alunos mais competentes têm dificuldades em interpretar o seu papel e a sua importância, ou em utilizar estratégias adequadas, utilizando até meios que confundem e dificultam ainda mais a tarefa, aos alunos menos competentes.

1.3 1ª Etapa- Prognóstico

1.3.1 Área das atividades físicas

Ao analisar o contexto do colégio de estágio, em conversa com o coordenador do grupo de Educação Física, aferi que a avaliação não era gerida por um protocolo congruente e comum a todos os professores, pela desatualização do protocolo existente. Foi assim proposto, caso fosse aceite pelo grupo, um novo modelo de protocolo de avaliação (ANEXO I). Ao considerar a avaliação como um dos elementos mais

importantes e fundamentais para o sucesso da Educação Física, procurei estabelecer assim um protocolo mais informativo sobre as competências dos alunos, e não apenas uma avaliação “classificadora”, sem qualquer informação de retorno ao nível dos conteúdos. Ao analisar algumas práticas e algumas opiniões de alunos e professores, tenho aferido que a avaliação tem uma conotação clássica negativa, não estando integrada num processo construtivo e progressivo que é o ensino-aprendizagem. Segundo Bratfische, S. A. (2003), “ a avaliação destinou-se a selecionar e rotular alunos.” Segundo o mesmo autor, a avaliação era realizada de forma a expor os sucessos e fracassos dos alunos, sendo até realizada apenas nas fases finais dos processos, não tendo qualquer influência no decorrer do mesmo.

Atualmente, são vários os autores que referenciam a avaliação como algo mais do que apenas um fator classificador, mas sim segundo Goldberg e Sousa (1979), como a relação entre a causa efeito dos objetivos estabelecidos e do planeamento do processo. Segundo Luckesi (1998), a avaliação é tão importante que todo o processo deve girar à volta da mesma, servindo como um instrumento fornecedor de informações significativas para a aprendizagem do aluno. Segundo Hoffmann (2000), a avaliação consiste no ato de refletir sobre a ação e intervenção pedagógica, citado por Bratfische, S. A. (2003).

Por tudo isto, considere fundamental uniformizar, reformular e debater novos métodos de avaliação. Segundo Nobre, B. (2021), a avaliação pode mesmo assumir um interesse pedagógicos ou administrativo para que assuma um carácter de orientação, certificação e regulamentação. Para além disso, segundo o mesmo autor, o referencial de avaliação deve ser analisado e criticado por vários professores, e testado na prática, devendo também ser analisado em conformidade com os alunos, de forma a verificar-se a sua validade e fiabilidade.

É fundamental todos os professores diferenciarem os diversos tipos de avaliação, mas ao mesmo tempo, relacionarem-nas não as realizando num ato isolado.

Segundo Carvalho, D. (2017), a avaliação consiste no processo de recolher e interpretar informações para uma adequada e correta tomada de decisões.

Neste sentido, a avaliação formativa consiste no processo de recolher informações para escolher e definir os objetivos que são necessários seguir e qual o caminho a percorrer para tornar mais eficaz o processo ensino aprendizagem.

Apesar de os objetivos da Educação Física estarem bem definidos nos Planos Nacionais de Educação Física, atendendo à atual realidade da disciplina, que de momento é muito negativa ao nível das competências físicas da generalidade dos alunos, é ainda

mais fundamental a interpretação das necessidades específicas de cada aluno, de forma que uma grande parte do processo seja direcionado para colmatar essas lacunas individuais.

Segundo Carvalho, D. (2017), a avaliação inicial tem assim como objetivos a realização de um diagnóstico sobre as dificuldades e limitações dos alunos e prognosticar o seu desenvolvimento, possibilitando uma aferição de quais as possibilidades de desenvolvimento.

Para que esta avaliação seja eficaz, segundo Carvalho, D. (2017), é fundamental que os alunos sejam avaliados nas mais diversas matérias dos Planos Nacionais de Educação Física, que seja realizada por um largo período, entre 4 a 5 semanas, para que o professor possa recolher dados fiáveis sobre os alunos, e que esta avaliação seja contextualizada no ambiente e dinâmica habitual da aula, e não numa situação isolada de todo o restante processo.

Torna-se então fundamental que os professores e os alunos entendam que esta avaliação não é uma simples referência para comparação com avaliações posteriores, mas que sirva como referência para a definição do trajeto a conduzir com cada aluno e suas necessidades.

Relativamente à avaliação formativa, esta consiste no processo no qual se recorre para a recolha de informações ao longo do ano, que orienta e regula as práticas. Segundo Carvalho, D. (2017), a qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto a fundamentação e argumentação que sustenta as práticas do professor. Segundo o mesmo autor, esta prática deve ser faseada em três etapas, a recolha das informações das dificuldades e progressos dos alunos, a interpretação dessas referências e comparação com os critérios e a adaptação das atividades e da intervenção sobre o processo ensino aprendizagem.

Para uma avaliação formativa eficaz, é fundamental que sejam precisos os aspetos da aprendizagem que são necessários, e quais os mecanismos a utilizar na recolha de informações, é fundamental, também, a precisão dos princípios que orientam a interpretação dos dados e a definição de caminhos a seguir para a adaptação das atividades.

Segundo Leitão, A. (2014), a avaliação sumativa tem uma função de retrospectiva terminal, que pretende certificar e qualificar as competências que os alunos adquiram no fim de uma etapa. Este tipo de avaliação não reflete a evolução do aluno, mas situa os diferentes alunos em diferentes patamares.

Relativamente à elaboração do protocolo de avaliação, defini a duração de cinco semanas para realizar esta primeira etapa da avaliação inicial. Relativamente ao mesmo, procurei que as estratégias de avaliação utilizadas, conseguissem contribuir tanto para a obtenção de informações sobre a prestação e os conteúdos para os alunos, como também para os professores. Para além disso, procurei que estas situações fizessem parte e pudessem ser integradas em qualquer aula de Educação Física, não sendo necessária a caracterização de um momento de avaliação. Assim, procurei estabelecer estratégias para que num decorrer normal de uma aula, o professor possa colocar em prática, em conjunto com diversos conteúdos, em diversos espaços de aula, etc., indo de encontro à ideia de Carvalho, D. (2017), em que refere que as aulas referentes à avaliação inicial devem ser aulas “normais”, em que a aula decorre de forma natural e o professor procura retirar informações sobre a atividade dos alunos, em que essas aulas devem ser multidisciplinares, e que principalmente, os alunos possam entender essas situações de avaliação, não como uma mera situação classificadora, mas sim como uma situação de aprendizagem. Assim, é importante que esta seja uma ferramenta que o professor possa ter ao seu dispor para utilizar em diversos momentos, ao longo do ano, sem que coloque em causa a sua intervenção ou a sua gestão das aulas.

Esta uniformização do processo de avaliação terá como consequências positivas uma continuidade pedagógica do progresso individual de cada aluno, e o aumento da fiabilidade dos debates entre professores sobre determinado aluno, tendo os vários professores avaliado através do mesmo método. Segundo Carvalho, D. (2017), é fundamental que o grupo de Educação Física assuma um compromisso pedagógico num quadro de desenvolvimento de Educação Física, no seu contexto escolar.

Assim sendo, o protocolo apresentado foi proposto para discussão e experimentação a todos os professores do Colégio dos Plátanos, com o sentido de aferirmos a sua fiabilidade, a sua utilidade prática e a opinião dos diversos professores sobre o mesmo.

Ainda analisando o protocolo, integra-se com os três princípios apresentados por Silva, D. (2010), sendo estes a avaliação funcional, ou seja que se realiza em função dos objetivos, e que representam o elemento norteador do processo ensino-aprendizagem, a avaliação orientadora, pois contribuir para a orientação dos alunos durante o processo de aprendizagem, e a avaliação integral que analisa e julga todas as dimensões do comportamento, avaliando o aluno no seu todo.

Neste sentido, a utilização de indicadores de observação e critérios de êxito como a base da observação contribuem para a definição de estratégias que permitem aferir se os objetivos estipulados estão a ser alcançados. Estes indicadores de observação permitem também aos alunos qualificar a sua prestação e os seus erros. A avaliação em situações de jogo ou em situações mais complexas, e não isoladas ou analíticas, permitem, também, avaliar não só as capacidades técnicas do aluno, mas as suas competências cognitivas, a forma como entende e se coloca no jogo ou na atividade, e a forma como se integra com os restantes intervenientes, colegas de equipa ou adversários.

Segundo, Comédias, J. et al., (2012) os métodos de avaliação têm de ser simples, pois as soluções simples, normalmente, representam-se económicas e eficazes. Esta resposta parte do avaliar do grupo para o indivíduo, do todo para a parte, da síntese para a análise do jogo e do jogador. Segundo alguns autores, há uma aprendizagem de grupo que resulta da interação dos membros e que vai para além da capacidade de cada um. Referem, também, que a construção do conhecimento é conseguida se os seus membros trocarem ideias de forma criativa, não se tratando, só, de dividir trabalho por cada pessoa. Por vezes, este trabalho de grupo permite que o indivíduo se supere, algo que não seria capaz se trabalhasse sozinho. Assim, espera-se que todos ganhem e que o ganho individual seja proporcional à qualidade do trabalho de grupo. A melhor forma de os alunos dominarem os conteúdos de JDC é trabalharem em pequenos grupos heterogéneos. Assim sendo, o desempenho coletivo deve ser considerado como ponto de partida para avaliar o desempenho individual.

As partes constitutivas de um todo são interdependentes, estando organizadas e integradas num todo. Para o autor medir ou quantificar partes isoladas, só é possível quando no todo essas partes não estão interligadas. Ao dividirmos o jogo em partes, este perde toda a sua complexidade.

Assim sendo, na avaliação dos jogos desportivos coletivos é fundamental a análise de três tópicos.

-Níveis de jogo- Qualquer que seja o jogo coletivo, há um produto coletivo que é fruto da conjugação de ações de todos os intervenientes. Esta produção coletiva traduz um nível. Decidido qual o nível de jogo observado, bastara destacar quem não se encontra nesse nível, porque faz parte de um outro.

- Critérios de avaliação- O aluno cumpre um nível quando o seu desempenho, conhecimentos e atitudes representam a totalidade do nível considerado. Assim é

fundamental definir qual o critério com o qual se considera que cada aluno se reflete nesse nível.

- Indicadores de observação- São indicadores que de forma eficaz e eficiente, permitem recolher informações que representem o desempenho visto como um todo. Os indicadores, porque representam características específicas e comuns de um determinado nível, podem ser mais consistentes na representação global do desempenho contextualizado nesse nível.

Ao analisarmos o que é um bom jogador, podemos considera-se que é aquele que decide e executa bem, normalmente de forma eficaz e eficiente, sendo a sua ação mais económica a nível mecânico e energético. Para além disso, um bom jogador deve ser capaz de mesmo sem bola, realizar a sua pressão no jogo. Esta pressão irá conseguir a criação de uma nova configuração, no momento em que o jogador considerar que é essencial, e que será vantajosa para a sua equipa.

Assim sendo, podemos aferir que grandes qualidades dos bons jogadores não se medem pelos momentos com bola, mas a forma como modificam o jogo, mesmo sem a bola. Para além disso, o jogo é extremamente complexo, e é através das intervenções que nele existem que se criam os problemas táticos. Esses problemas táticos são resolvidos pela técnica, pelo que são determinantes para que o jogador selecione e decide que soluções técnicas utilizar e como utilizar em cada momento.

Para além disso, segundo Sadi (2008), há três grandes pilares no desenvolvimento dos JDC, entre eles, a compreensão do jogo, a criatividade e a competitividade.

Para o desenvolvimento da compreensão do jogo, deve ser adotada uma abordagem metodológica de resolução de problemas, desenvolvendo o processo cognitivo. O professor deve envolver a interação social como campo de vivência e aquisição de conhecimentos. Os jogos desportivos devem ser abordados e ensinados através do jogo adaptado às capacidades dos alunos, de forma a promover a sua compreensão tática e a desenvolver a qualidade das suas execuções.

Segundo Sadi, R. S. (2008), a capacidade da criatividade pode ser desenvolvida através do desenvolvimento das atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos que envolvam o aluno a pensar de forma criativa, flexível e independente. Assim, a avaliação deve contribuir com um contínuo e regular feedback para a resolução dos problemas do jogo.

Segundo Wiggins, 1996, citado por Lund. L., & Kirk .F. (2019), os descritores de desempenho servem para caracterizar o desempenho do aluno, devendo estes representar critérios e expectativas para o desempenho dos alunos, tendo como benefícios a consistência da classificação e o desenvolvimento da instrução, visto que este tipo de avaliação estabelece uma clara noção do que é suposto avaliar, facilitando o conhecimento do professor sobre a matéria.

Existem dois tipos de critérios de desempenho ou “rubricas”, as analíticas e as holísticas. No contexto de avaliação em Educação Física, considere mais adequadas as rubricas analíticas, pois segundo Lund. L., & Kirk .F. (2019), são qualitativas e quantitativas em simultâneo e, para além disso, permitem que os alunos identifiquem as áreas nas quais é necessária a sua melhoria. Este tipo de avaliação permite que o professor afirme se as competências que o professor considera necessárias estão presentes nas ações e atitudes dos alunos.

Qualitative rubrics should be written for complex tasks such as those that require significant student effort to complete (e.g., project, portfolio). In physical education, performances (e.g., game play, dance performance, routines) that involve multiple learning domains are often evaluated with a rubric. Some rubrics are written for behaviors rather than for an assessment task. In the case of a disposition or affective-domain rubric, no specific task is associated with the assessment; the rubric is used to evaluate whether students demonstrate appropriate behaviors. With affective-domain rubrics, the expected behaviors must be stated and defined in concrete, observable terms, Lund. L., & Kirk .F. (2019), p. 84.

Previamente ao início das aulas, tive contacto com os alunos, passando com eles o dia da apresentação. Para além disso, tive dois momentos possíveis de obter informações sobre os alunos e sobre a turma, sendo o primeiro no conselho de turma do início do ano letivo e o segundo numa reunião que marquei com o Professor Hugo Pina que, no ano anterior, tinha sido o docente de Educação Física da turma. Neste sentido, procurei obter informações do contexto geral da turma como do contexto individual, com o objetivo de conseguir definir grupos algo já adequados, para a constituição da avaliação inicial.

No planeamento desta primeira etapa, estabeleci como objetivos:

- Aferição das competências dos alunos, nas atividades físicas;
- Aferição das competências dos alunos, nas aptidões físicas;
- Identificar alunos com maiores necessidades;

- Criação de rotinas, hábitos e compreensão das regras;
- Definição das prioridades dos alunos e da turma;
- Aferição das competências sociais, entajuda e trabalho de equipa para constituição de grupos

Na primeira aula, para além de apresentadas as dinâmicas e regras da aula e do colégio, foi também preenchido um formulário biográfico onde, para além de conhecer melhor alguns alunos, no contexto pessoal, procurei obter algumas informações sobre o contexto desportivo, como se praticam alguma modalidade e qual, quais as matérias da Educação Física preferidas, entre outras perguntas. Atendendo às respostas dos alunos e às reuniões, apresentadas anteriormente, procurei criar grupos que considere que me poderiam ajudar, na fase da avaliação inicial.

Segundo Feito, R. (2015), a ciência educacional demonstra que os grupos heterogéneos, apresentaram um melhor desempenho no processo de aprendizagem. Ao longos das aulas, fui aferindo que a constituição dos grupos influenciava de forma bastante significativa a performance dos alunos, pelo que fui alterando-os de forma a tentar aferir se a avaliação era viável e fiável, em diferentes contextos grupais e diferentes condicionantes, causadas pelo jogo.

Neste sentido, de forma a aferir as competências das atividades físicas, realizei diversas situações de jogo, tais como, basquetebol 3x3 (15mx12m) com bola nº5, com uma tabela (devido às condições materiais restritas), para aferir as competências, referentes ao nível de introdução. Inicialmente, tinha planeado realizar também a situação de jogo 5x5, no entanto, dadas as dificuldades dos alunos, não foi necessário colocá-los nessas condições de jogo. Relativamente ao andebol, foi realizada uma situação de jogo 5x5, de forma a serem aferidas as competências dos alunos, referentes ao nível introdução e elementar. Do mesmo modo foi realizada uma situação de jogo 4x4 e 5x5 para aferição dos níveis introdução e elementar, referentes ao futebol e situações de 2+2 e 4x4, referentes ao voleibol.

De modo a avaliar as competências, ao nível do contexto gímnico, foram realizadas situações individuais em que os alunos realizavam sequências, no solo, de três e cinco elementos, consoante fosse aferindo o nível dos alunos. A situação de exercício individual também foi utilizada para a aferição de competências, relativas à ginástica de aparelhos, nomeadamente, plinto e minitrampolim.

No plano inicial da unidade didática, tinha programado avaliar, também os conteúdos de dança, atletismo e patinagem. No decorrer da unidade didática, optei por adiar essa avaliação, para o decorrer do ano letivo, por diversos motivos, nomeadamente, a restrição dos recursos temporais, tendo em conta, que no decorrer dessa unidade didática, decorreram diversas palestras e atividades no colégio, que coincidiram com o horário de algumas das aulas, que limitaram, significativamente, os recursos temporais, pelo próprio tempo que demorei na avaliação, sendo que no sentido de realizar uma avaliação mais viável, demorei mais tempo do que o esperado, e optei por estes conteúdos, pelos motivos de que a sua lecionação, em anos anteriores, tinham sido muito reduzida ou nula. Assim sendo, considerei que teria um melhor aproveitamento, se realizasse essa avaliação durante e após a introdução desses conteúdos, na turma.

No decorrer desta etapa, fui também iniciando uma autorreflexão, sobre uma tabela que criei, baseada no protocolo GIC.

Segundo Siedentop (1990), citado por Marreiros, A. (2020) o modelo GIC é caracterizado por 3 grandes domínios, a gestão, a instrução e o clima, onde cada um dos domínios têm as suas próprias características.

O domínio da gestão, é dividido em diversos parâmetros divididos em tempo útil e organização. O tempo útil têm como princípios o tempo de informação, o tempo de transição e o tempo disponível para a prática enquanto a organização tem os tempos de espera, comportamentos desvios, aproveitamento do equipamento, segurança nas atividades e aproveitamento de tempos de espera, o objetivo do domínio da gestão é conseguir um maior número de tempo de atividade física para cada aluno.

O domínio da instrução, temos principais parâmetros controlo da atividade, interação com o aluno e adequação dos objetivos. O controlo da atividade tem como seus princípios as execuções incorretas, os desvios à tarefa, os incentivos aos não executantes e a utilização de feedback adequado para a aprendizagem do aluno. A interação com o aluno possui como critérios a relação à totalidade dos alunos. Por último a pertinência das tarefas e a diversificação das estratégias são critérios da adequação aos objetivos. A instrução durante a aula está relacionada com a qualidade e pertinência da informação, de forma a reduzir o tempo de explicação e disponibilizar mais tempo de prática. Para que ocorra, a forma de comunicação deve ser clara e breve, focando-se apenas nos aspetos fulcrais, ser conciso e claro.

Segundo Siedentop (1990), citado por Carvalho, F. (2019) em relação ao Clima, os dois parâmetros são a disciplina e a motivação. O tipo de castigos utilizados e as regras de exclusão são os critérios da disciplina, enquanto as estratégias de incentivo e as formas de valorização das prestações são os critérios do outro domínio, a motivação. O clima na aula está ligado ao ambiente em aula, pode ser positivo ou negativo quando falamos na relação entre o professor e o aluno e vice-versa. É essencial que o professor crie situações de aprendizagens estimulantes e que incentivem os alunos a participar.

Adaptado de
Siedentop (1990)

Protocolo G_{estão} I_{nstrução} C_{lima}

| Domínios | Parâmetros | Critérios |
|------------------|--------------------------------|---|
| Gestão | Tempo útil | <i>Tempos de informação</i> |
| | | <i>Tempos de transição</i> |
| | | <i>Tempo disponível para a prática</i> |
| | Organização | <i>Tempos de espera</i> |
| | | <i>Comportamentos de desvio</i> |
| | | <i>Aproveitamento do equipamento</i> |
| | | <i>Segurança nas actividades</i> |
| Instrução | Controlo da actividade | <i>Execuções incorrectas</i> |
| | | <i>Desvios à tarefa</i> |
| | | <i>Incentivos aos não executantes</i> |
| | Interacção com alunos | <i>Utilização de feedback adequado</i> |
| | | <i>Relação a totalidade dos alunos</i> |
| | Adequação dos objectivo | <i>Pertinência das tarefas</i> |
| Clima | Disciplina | <i>Diversificação de estratégias</i> |
| | | <i>Tipo de castigos utilizados</i> |
| | Motivação | <i>Regras de exclusão</i> |
| | | <i>Estratégias de incentivo</i> |
| | | <i>Formas de valorização das prestações</i> |

Figura 2- Protocolo GIC, segundo Marreiros, A (2020)

Neste sentido, procurei preencher a tabela, no fim de todas as aulas, tentando avaliar a minha prestação, e questionando o orientador de estágio, de forma a aferir pontos a melhorar e procurar estratégias de resolução desses problemas. Considerei, também, que este pode ser um meio de eu estimular e desenvolver a minha capacidade de autorreflexão, sendo essa, segundo (Dewey, 1993; Schn, 1987; Van Manen, 1977), citado por Yost, S. (2006), uma das melhores ferramentas de um professor para lidar e resolver os problemas das aulas. Esta pode ser a ferramenta que me permite procurar algumas soluções para problemas que vão existindo, e conseqüentemente, com a resolução desses mesmos problemas, desenvolver a minha capacidade de ação e reação, às condicionantes,

a minha confiança e a minha competência como futuro professor de educação física. Segundo Korthagen e Kessels (1999), citado por Yost, S. (2006), a reflexão crítica é fundamental para o professor conseguir conciliar o conhecimento teórico com a prática.

1.3.2 Aptidão física

Relativamente à aptidão física, é inegável a importância da mesma para a saúde, e a sua relação. Segundo Wedderkopp et al. (2003), citado por Hands, B., Larkin, D., Parker, H., Straker, L., & Perry, M. (2009), aptidão aeróbia, em jovens, está associada fortemente à redução de riscos de doenças cardiovasculares. Para além da capacidade aeróbia, existem outras componentes que estão associadas e relacionadas com a saúde, sendo elas a força muscular, a resistência muscular, a flexibilidade e a composição corporal.

Neste sentido, de forma a complementar a avaliação inicial, apliquei alguns dos testes do protocolo e modelo FitEscola, de forma a aferir qual a condição física dos alunos, na fase inicial do ano letivo.

A Educação Física não deve descorar o desenvolvimento das aptidões físicas, e a promoção do autodesenvolvimento dos mesmos, e apesar do tempo condicionado e limitado, segundo Marques, A., Ferro, N., & da Costa, F. C. (2011), a Educação Física, no modelo que está implementada, é capaz de promover a capacidade aeróbia, dos alunos.

Como referido, recorri ao protocolo do FitEscola, baseado no programa Fitnessgram. Segundo Plowman, A et al. (2006), o Fitnessgram ou o FitEscola constituem um protocolo inovador na aferição das capacidades físicas dos jovens, capaz de transmitir feedback e uma promoção das atividades físicas, para os alunos, pais e professores.

Neste sentido, ao longo da 1ª etapa recorri à utilização de diversos testes, nomeadamente o vaivém, o teste de flexões de braços, o teste de impulsão horizontal, o teste de velocidade (20m), o teste de flexibilidade de ombros e de membros inferiores e o teste de agilidade.

Nesta fase inicial, aferi que o Colégio não utilizava a plataforma digital do programa FitEscola. Neste sentido, tendo em conta o Projeto Educativo (2019) do Colégio que apresenta, nos seus objetivos, “Introduzir as novas tecnologias na vida escolar das crianças” e “promover práticas pedagógicas inovadoras e de qualidade, face aos diferentes tipos de aprendizagem”, considereei que esta plataforma podia ser um meio inovador de abordar os resultados dos testes do FitEscola e promover uma melhor

interpretação dos mesmos, por parte dos alunos e dos próprios encarregados de educação. Assim sendo, propus a adesão à plataforma ao GEF e à direção do colégio, tendo sido aprovada a sua adesão. Esta plataforma permite a construção de relatório individuais, a comparação de resultados entre escola, anos e turmas, e promove uma demonstração mais visual, gráfica, lúdica e mais interpretativa do estado de saúde em que se encontram os alunos.

1.3.3 Área dos conhecimentos

Ao analisar a área dos conhecimentos lecionada, pelos professores do Colégio, detetei algo que considero como uma lacuna. Fui aferindo que o GEF não tinha nenhuma orientação curricular, relativa à área dos conhecimentos, sobre os temas a lecionar nos determinados anos, o que consegui concluir que, cada professor, leciona os conteúdos que considera mais importantes, não havendo uma coerência nem congruência, nas diversas turmas e nos diversos anos, apesar de considerar que os professores abordam conteúdos pertinentes e, no meu ponto de vista, importantes. Segundo Araújo, F. (2017), o GEF deveria estabelecer os conteúdos e os critérios de avaliação, referentes à área dos conhecimentos, em função das decisões curriculares do grupo. Assim sendo, a organização curricular por parte do grupo deverá ser organizada, de forma coletiva e congruente.

Relativamente a esta área, fui iniciando a leção de conteúdos com base nas Aprendizagens Essenciais abordando, segundo Direção-Geral da Educação, (2018), as competências de como os alunos podem e devem identificar fatores associados a estilos de vida saudáveis e aos meios de promoção das próprias capacidades físicas.

Neste sentido, fui iniciando a leção de conteúdos que iriam ser abordados, de forma mais específica, no decorrer da 2ª etapa.

Nesta 1ª etapa, os alunos aprenderam quais os sistemas do corpo humano e como estes são influenciados pela prática de atividade física. Para além disso, os alunos aprenderam a quantificar a quantidade de energia despendida em cada prática de atividade física. Posteriormente, aprenderam como podem controlar os níveis da intensidade do esforço, no decorrer da prática de atividade física, assim como a calcular a frequência cardíaca, sendo, segundo Santos, J et al. (2021), um indicador de fácil utilização e fiável para quantificar a carga interna, produzida por um estímulo, na ausência de aparelhos tecnológicos.

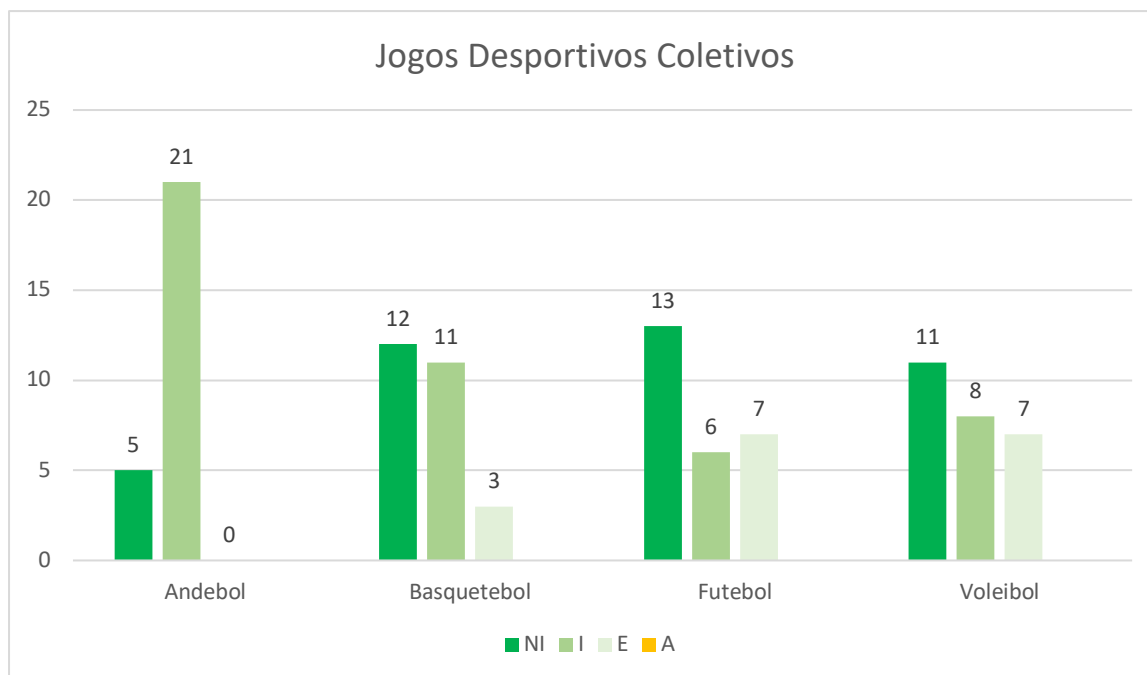
Estes conteúdos foram todos eles abordados e falados nas aulas práticas, em contexto de ginásio e exterior, aplicando alguns dos conteúdos na própria aula.

1.4 2ª Etapa- Prioridades

1.4.1 Atividades físicas

Nos seguintes quadros, é possível aferir-se o nível avaliado, no contexto geral da turma, em diversos conteúdos.

Tabela 2- Quantificação dos níveis JDC



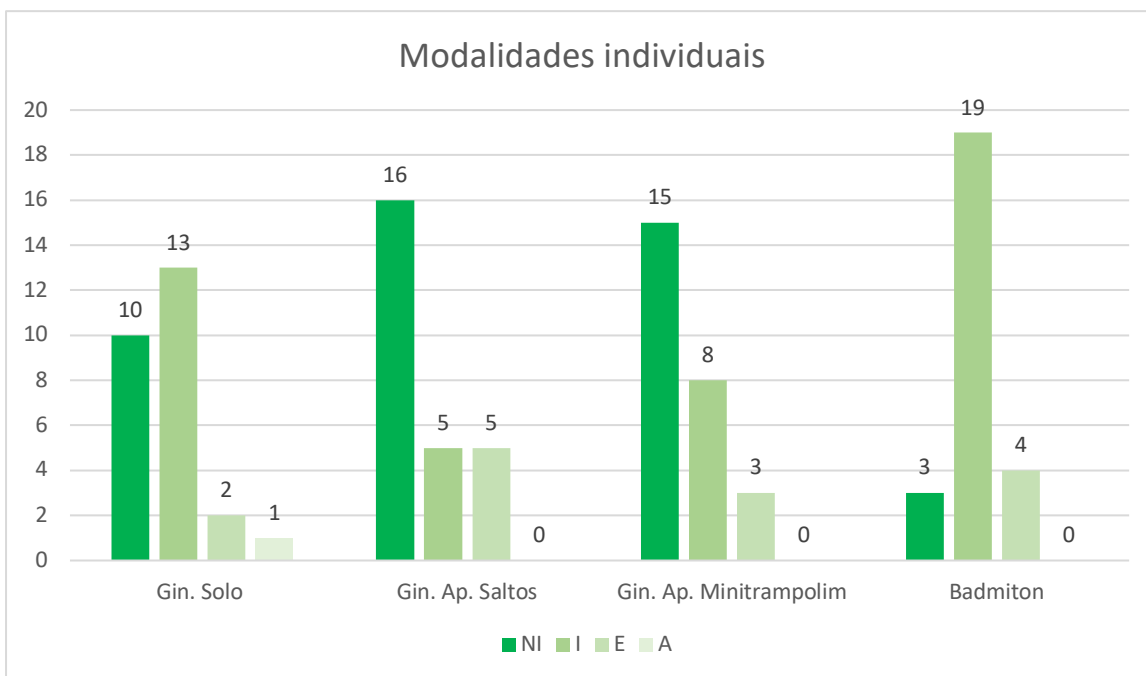
Relativamente à modalidade de andebol, podemos considerar que de um total de 26 alunos, 21 alunos cumprem o nível introdução, e os restantes 5 alunos não cumprem o nível introdução. Segundo Bom, L., et al. (1989), analisando os Planos Nacionais de Educação Física, no 8º ano, o andebol corresponde à abordagem de parte dos conteúdos do nível elementar. Neste sentido, é possível considerar que, no contexto geral da turma, relativamente à modalidade de andebol, a turma se encontra com boas competências e com as capacidades necessárias para a abordagem dos conteúdos representativos do ano.

Relativamente à modalidade de basquetebol, podemos analisar um total de 12 alunos que não cumprem o nível introdução, 11 alunos que cumprem o nível introdução e apenas 3 alunos que cumprem o nível elementar. Analisando Bom, L., et al. (1989), no 8º ano, os alunos deveriam abordar os conteúdos do nível elementar, no entanto, podemos concluir que quase metade da turma nem cumpre o nível introdução, podendo assim, o basquetebol representar uma matéria prioritária na sua abordagem.

Analisando a avaliação referente ao futebol, num total de 26 alunos, 13 alunos não cumprem o nível introdução, apenas 6 alunos cumprem o nível introdução e apenas 7 alunos cumprem o nível elementar. Segundo Bom, L., et al. (1989), o 8º ano deveria ser representativo de parte do nível avançado, no futebol, pelo que podemos considerar que estes conteúdos poderão representar uma matéria prioritária.

Analisando o voleibol, observamos que 11 alunos não cumprem o nível introdução, apenas 8 alunos cumprem este nível e 7 alunos cumprem o nível elementar. Neste sentido, segundo Bom, L., et al. (1989), o 8º ano deveria ser representativo da conclusão do nível elementar, no voleibol. Tendo em conta, que a maioria da turma nem cumpre o nível introdução, esta deverá, também, ser uma matéria prioritária.

Tabela 3- Quantificação dos níveis Modalidades individuais



Analisando a avaliação inicial, referente à ginástica de solo, podemos observar um panorama negativo, em que 10 alunos, de um total de 26 alunos, não cumprem o nível introdução, 13 cumpre o nível introdução, apenas 3 alunos cumprem o nível elementar e apenas 1 alunos cumpre o nível avançado. Segundo Bom, L., et al. (1989), o 8º ano deverá ser o ano representativo terminal do nível elementar, no entanto, praticamente a totalidade dos alunos não se encontra perto de cumprir o objetivo requerido, pelo que deverá ser, também, uma matéria prioritária para o contexto geral da turma.

Relativamente à ginástica de aparelhos, observamos um cenário ainda mais negativo, no sentido em que a grande maioria dos alunos não cumpre o nível introdução.

Segundo Bom, L., et al. (1989), o ano referido deveria representar término da abordagem do nível elementar, pelo que esta constitui também uma matéria prioritária, no contexto geral.

Relativamente ao badminton, podemos observar um cenário mais favorável, no sentido, em que uma grande maioria dos alunos encontra-se preparado para abordar os conteúdos associados ao ano referido, que representam o nível elementar.

No sentido de a Unidade Didática referida constituir uma possibilidade de desenvolvimento das matérias prioritárias para cada aluno, individualmente, foram criados objetivos para cada aluno, referentes às diversas modalidades.

A Unidade Didática 2, da 2ª etapa, foi planeada para ser realizada entre o dia 25 de Outubro, até ao dia 30 de Novembro, com uma duração de 6 semanas. A periodização da mesma, foi atrasada por alguns imprevistos que aconteceram, ao longo da 1ª etapa, como um simulacro e como uma conferência lecionada pela PSP, sobre o builling.

A presente Unidade Didática, foi programada com momentos distintos, em que privilegia a formação de grupos heterogéneos, no entanto, não anula a possibilidade de momentos em grupos de trabalho homogéneos, pois segundo Feito, R. (2015), a ciência educacional demonstra que os grupos heterogéneos, apresentaram um melhor desempenho no processo de aprendizagem. No entanto, Feito, R. (2015) também defende que, pelo menos 10% do dia ou da atividade, o aluno deve estar envolvido em atividades do seu interesse e adequadas ao seu nível.

Assim sendo, nas aulas de noventa minutos, houve a distinção de duas fases na parte principal das aulas. A primeira parte, que representa uma menor percentagem da aula, consiste na realização de atividades com grupos homogéneos, e com atividades adequadas ao nível de cada aluno. A segunda parte consiste em atividades com grupos heterogéneos, nas quais, os alunos mais competentes na matéria ganham uma relevância importante no contributo para aprendizagem dos menos aptos.

Heterogeneity in other aspects, besides cognitive aspects, is a positive resource to encourage cognitive growth through restructuring the learning situation. One pedagogical approach to such restructuring can originate from the view of social constructivism [43]. There are important contribution of social interaction with cognitive development and view cognitive development as a process of continuous interaction between individuals and the environment. Fenanlampir, A., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2021), p. 8.

Segundo o mesmo autor, os grupos homogêneos permitem um maior esforço, maiores conflitos e uma maior dificuldade na realização das tarefas, o que tem uma maior exigência por parte do aluno, para se conseguir relacionar com os seus colegas.

O modelo apresentado das prioridades, para além de constituir um processo de desenvolvimento individual, foi mais focado no desenvolvimento dos alunos menos competentes, na Educação Física. Segundo Fenanlampir, A., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2021), é importante que o professor dê mais atenção aos alunos com mais dificuldades, pois esta atenção irá promover uma maior motivação e uma maior orientação, para com os alunos.

Segundo Fenanlampir, A., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2021), um contexto de aprendizagem heterogêneo promove, também, uma maior independência por parte dos alunos.

Neste sentido, considere fundamental existir estas duas vertentes, a vertente mais homogênea, na qual os alunos mais aptos também têm mais oportunidades de se envolver no contexto mais complexo, difícil e mais desafiante, mas que posteriormente, terão uma maior disponibilidade para estarem dispostos a contribuir para aprendizagem de alunos menos competentes, e em tarefas menos desafiantes e menos adequadas.

Segundo Inácio, G., et. al, (2014), o planeamento por etapas considera as necessidades do aluno, não limitando o processo a um tempo genérico mas sim ao tempo necessário para o desenvolvimento das competências do aluno.

A unidade didática foi realizada através de um contexto multidisciplinar, no qual, os alunos abordam diversos conteúdos, o que permitiu que os objetivos fossem definidos de forma individual e uma maior individualização do processo de ensino. Segundo Morin (2002), citado por Mezzaroba, C. (2012), a multidisciplinaridade constitui na exploração de diversas disciplinas que rondam em torno de um objeto comum.

Assim a formação de grupos, baseada na avaliação, permitiu a construção dos mesmos que têm tarefas diferenciadas, consoante o grupo e o contexto. Para além disso, permite que um grupo esteja envolvido mais tempo em determinadas tarefas, consoante as suas necessidades.

Relativamente às rotações, no sentido de maximizar o tempo potencial de aprendizagem e o tempo útil, não foram definidas de igual modo nas aulas de noventa minutos e nas aulas de quarenta e cinco minutos. Enquanto nas aulas de noventa minutos, ocorrem um maior número de rotações e trocas de grupos homogêneos e heterogêneos, nas aulas de quarenta e cinco minutos, apenas ocorrem cerca de duas rotações e os grupos

estão envolvidos em tarefas que representem as suas maiores necessidades, nem sempre todos os grupos passando por todas as tarefas a decorrer. Nestas aulas de quarenta e cinco minutos, as atividades são sempre realizadas com grupos heterogêneos, para potenciar o desenvolvimento de todos os alunos, principalmente dos alunos com mais dificuldades.

Os planos de unidade didáticas foram diferenciados consoante os espaços de aula existentes, sendo estes o campo exterior e dois ginásios com material similar. Esta diferenciação não envolveu uma limitação da lecionação dos conteúdos, tendo sido planeado a existência de matérias mais associadas a um determinado espaço, em espaços considerados menos adequados, por exemplo, a lecionação de ginástica no campo exterior, ou a lecionação de voleibol, no ginásio. Segundo Inácio, G., et. al, (2014), esta é uma das vantagens do plano por etapas, plano este que permite que, independentemente dos espaços nos quais decorrem as aulas, sejam sempre multidisciplinares não deixando que o espaço limite ou defina os conteúdos a lecionar.

Ao analisarmos a parte mais operacional da unidade didática, podemos analisar um aquecimento com situações de introdução e contextualização às situações que vão decorrer na parte principal da aula, priorizando sempre situações de jogo, recorrendo a situações mais analíticas, apenas quando necessário, por exemplo, na avaliação inicial pode aferir que há uma dificuldade bastante significativa no lançamento da passada, no basquetebol, situação esta que foi uma grande condicionante para o cumprimento do nível introdução, por parte de alguns alunos. Mesmo os alunos que cumprem o nível introdução, apesar de conseguirem realizar o lançamento na passada, pude aferir que não se sentiam muito confiantes para a execução da ação técnico-tática referida. Assim sendo, considerei que poderia ser importante a existência de um exercício mais analítico referente ao lançamento na passada, não perdendo por isto a sua dinâmica e a sua intensidade. No caso do aquecimento, no ginásio, foi também inserido um exercício mais analítico de voleibol, combinado com o desenvolvimento da condição física, através do salto à corda, pela dificuldade significativa, apresentada pelos alunos, no deslocamento para o ponto de queda da bola.

Neste sentido, a metodologia utilizada baseou-se no modelo (TGfU) Teaching Games for Understanding que, segundo Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010), prioriza e valoriza que o individuo seja um construtor ativo das suas aprendizagens, priorizando os processos cognitivos da interpretação do jogo e a tomada de decisão, com base no mesmo.

Na parte principal da aula, como referido anteriormente, foram priorizadas situações de jogo, diferenciadas consoante os grupos, as competências dos elementos dos grupos e as suas necessidades. Um exemplo de diferenciação entre grupos, é que na abordagem do basquetebol, alguns grupos eram constituídos por elementos que apresentam maior dificuldade na desmarcação à distância de passe, pelo que foi proposta a realização de uma situação de 3x3, sem drible, enquanto para outros grupos, foram propostas situações de 2x1, também no basquetebol, pela existência de uma maior quantidade de elementos com dificuldades na realização do lançamento na passada.

Esta diferenciação foi proposta nos mais diversos conteúdos, de modo a individualizar e potenciar o progresso individual dos alunos.

A estrutura da parte principal da aula foi pensada principalmente em circuito e em vagas, no caso das aulas de noventa minutos. Segundo Quina, J. D. N. (2009), a organização em vagas permite uma maior intensidade na realização dos exercícios e um maior controlo por parte do professor, que é fundamental para a atribuição de feedback mais instantâneo e pormenorizado.

Segundo o mesmo autor, a organização em circuito consta na junção de diversas estações com diferentes conjuntos de exercícios. Este modelo de organização representa um modelo económico relativamente aos episódios de organização, como nos episódios de apresentação e demonstração e permite um apoio mais individualizado a cada grupo ou aluno.

1.4.2- Aptidão física

Tendo em conta os resultados obtidos na avaliação da aptidão física, priorizei o desenvolvimento da capacidade aeróbia, pois priorizei, também, as aulas no exterior. Para além dessa condicionante, considerei, também como prioridade a velocidade e a flexibilidade de membros inferiores. Ao analisarmos o contexto, cerca de 42% dos alunos encontraram-se fora da zona saudável, na capacidade aeróbia, 57% dos alunos na zona não saudável, na flexibilidade de membros inferiores e 50% dos alunos, fora da zona saudável, na velocidade. Neste sentido, apesar de também ter procurado soluções para promover o desenvolvimento da capacidade aeróbia, no ginásio, naturalmente considerei mais eficaz o desenvolvimento desta capacidade condicionante, no exterior. Optei por priorizar as aulas no exterior pois, tendo em conta a possibilidade de escolha, nesta altura do ano as condições climáticas demonstraram-se mais favoráveis e, tendo em conta a inexistência de um espaço interior (pavilhão) adequado para a prática formal dos

desportos coletivos, considere que deveria aproveitar para abordar estes conteúdos, perspetivando que no futuro houvesse mais aulas no ginásio, aquando condições climatéricas mais desfavoráveis. Para além disso, a capacidade aeróbia é uma componente fundamental, pois segundo (Mitchell, Sproule & Champman 1958), citado por Meredith, M. D., & Welk, G (2010), traduz uma relação entre o sistema respiratório e o sistema cardiovascular. Segundo (Blair et al.,1989), citado por Meredith, M. D., & Welk, G (2010), uma boa capacidade aeróbia promove uma elevada redução de casos de mortalidade e riscos de saúde como diabetes, hipertensão, obesidade, entre outros. O autor refere, também que uma fraca capacidade física tem sido um fator significativo de mortalidade, tanto através de doenças cardiovasculares, como outro tipo de doenças, como o cancro, hipertensão, diabetes e síndrome metabólica.

Segundo Carnethon., et al (2005), os adolescentes são parte da população na qual existe um maior défice, relativo à capacidade física. Segundo o mesmo autor, apesar de na idade jovem, os adolescentes não apresentarem grandes índices de doenças cardiovasculares, a médio e longo prazo, uma deficiente capacidade aeróbia é capaz de criar doenças cardíacas avançadas.

Segundo Baquet, G., Van Praagh, E., & Berthoin, S. (2003), duas sessões por semana são suficientes para os alunos apresentarem uma boa evolução, relativa à capacidade aeróbia, devendo estas sessões apresentar uma duração entre 5 minutos a 1 hora.

Segundo Santos, J. et.al. (2021), para o desenvolvimento da capacidade aeróbia os jovens devem realizar atividades que promovam uma manutenção entre 70 a 89% da FCmáx, entre 10 a 40 minutos.

Neste sentido, procurei que todas as atividades procurassem atingir intensidades representativas dos intervalos referidos. Em determinadas atividades, se adequadas, e com grupos de alunos heterogéneos e também adequados, conclui que, por si só, já atingem intensidades elevadas. Outros tipos de atividades, por si só, não produzem intensidades tão elevadas pelo que procurei integrar algumas condicionantes ou exercícios complementares que promovessem uma maior intensidade.

Relativamente aos resultados de condição física identifiquei como casos prioritários os alunos nº3, nº4, nº6, nº7, nº17 e nº26, por se apresentarem, fora da zona saudável, em praticamente todas as aptidões. No contexto geral da turma, considere como preocupante o facto de haver uma grande percentagem dos alunos que não cumpra a zona

saudável, especialmente, referente à capacidade aeróbia, especialmente, tendo em conta que todos os alunos têm EF, desde as idades da pré-escolar e jardim de infância.

Ao longo da etapa, uma das dificuldades e conclusões que tirei é que a constituição dos grupos influencia de forma muito significativa a intensidade que procuramos implementar, na atividade. Inicialmente, a minha maior dificuldade foi constituir grupos que fossem adequados para possibilitar uma grande intensidade. Neste sentido, procurei distribuir melhor os alunos com maiores dificuldades, e ligá-los com alunos mais aptos e competentes, mas que disponíveis para colaborar, pois, por vezes, procurei utilizar alguns alunos mais competentes para ajudar os menos competentes, mas nem todos apresentavam características e disponibilidade para esse trabalho colaborativo. Assim sendo, podia observar grupos que atingiam altas intensidades e outros que não atingiam a intensidade procurada. Posteriormente, essa foi uma dificuldade que foi reduzido, ao longo da etapa.

A Educação Física deve ser um meio promotor da prática da atividade física e, por isso, deve ser adequada aos alunos, com uma prática agradável e do interesse dos alunos. Neste sentido, procurei estimular o desenvolvimento desta capacidade aeróbia, de forma integrada com os restantes conteúdos da disciplina, deixando de parte exercícios analíticos de desenvolvimento desta capacidade, como corridas contínuas, ou outros métodos, semelhantes.

Assim, através do modelo da Teoria da Autodeterminação, segundo Edmunds, J, et al, (2009), o modelo apresentado sugere a necessidade constante da construção e realização de três parâmetros, sendo eles, a autonomia, a competência e o relacionamento positivo.

Estes parâmetros vão influenciar a motivação de um indivíduo, podendo esta ser dividida em diversos tipos, segundo Edmunds, J, et al, (2009). Procurei, então, que os alunos interiorizassem que através de todas as atividades que possam praticarem podem desenvolver esta atividade, podendo realizar atividades de maior interesse, em que tenham maior sucesso, e conseqüentemente uma maior motivação e adesão, como por exemplo o jogo. Segundo Cvejić, D. et al, (2019), a seleção do conteúdo constitui um fator fundamental para se atingir uma determinada intensidade. Para além disso, sendo o jogo uma atividade com características que, de forma natural, promovem relações positivas, segundo Constantinides & Silverman (2018), citado por Cvejić, D. et al, (2019), promovem uma maior eficácia na continuidade da prática de atividade física, de forma duradoura. Os jogos, para além do divertimento, permitem ainda que todos os alunos se

encontrem em prática, o que irá contribuir para o sucesso da intensidade da tarefa, segundo Gimenez, Valenzuela & Casey (2009), citado por Cvejić, D. et al, (2019).

1.4.3 Área dos conhecimentos

Na presente etapa, dei continuidade à matéria lecionada na etapa anterior. Devendo a Educação Física deve capacitar os alunos de organizarem a sua própria atividade física, pois julga-se este fator como determinante para a elevação da importância relevância da disciplina, no processo educativo.

Como tal, procurei estabelecer algumas bases para os alunos, após já saberem controlar e interpretar a intensidade do esforço e do exercício físico, poderem organizarem a sua atividade, consoante os seus objetivos e as suas necessidades.

Neste sentido, os alunos foram estimulados e desafiados a calcular as intensidades das aulas, as calorias, ou o dispêndio energético das mesmas, assim como estabelecer alguns objetivos, relativamente a algumas atividades que pudessem realizar, com as intensidades pré-definidas por eles, controladas essencialmente pela frequência cardíaca.

Neste seguimento, foram ainda abordados os princípios de treino, biológicos e metodológicos.

Os princípios foram relacionados com as aulas práticas, em diversas ocasiões, o que ajudou os alunos a interpretar o porquê de fazerem atividades diferentes, consoante as suas necessidades, o porquê de darem continuidade aos exercícios e aos métodos utilizados, etc. Neste sentido, a adesão e interpretação dos alunos aos conteúdos teóricos foi bastante positiva e conclui-se que a aplicação, no contexto prático, foi essencial para esta positividade.

Foram ainda abordadas as recomendações de atividade física da Organização Mundial de Saúde.

No fim da presente etapa, iniciei também outro bloco da matéria dos conhecimentos, sendo este direcionado à alimentação e à hidratação.

Selecionei estes conteúdos pois, para além de estar integrado nas Aprendizagens Essenciais, fui aferindo, ao longo do ano, que a alimentação dos alunos, especialmente antes das aulas de Educação Física, não era a mais indicada, assim como nos restantes momentos do dia, como os intervalos e tempos livres.

Para além disso, na consideração de Loureiro, I. (2004), as escolas promotoras de saúde abordam, de forma integrada, diversos temas como a atividade física, a

alimentação, os comportamentos com os outros e com o meio, segundo Who. (2002), referenciando que a sua eficácia varia conforme a mensagem é interpretada e percebida e que a valorização das práticas saudáveis faz parte da educação e constitui uma responsabilidade social.

Analisando também o contexto nacional e europeu, o aumento da obesidade nos países europeus têm sido uma grande causa de preocupação, estando relacionada e associada a diversas doenças, como diabetes tipo II, doenças cardiovasculares, entre outras. Outros problemas têm sido identificados como a ausência do pequeno-almoço, no regime diários dos jovens, a falta de frutos e legumes, horários incertos e pouco coerentes, e falta de prática de atividade física, Who (2000).

Analisando também o meu passado como estudante, na verdade aferi que a educação alimentar nunca foi muito explorada no contexto educativo, e na verdade, atualmente, a importância da educação alimentar é indiscutível, no entanto, como refere Santos, S. (2005), a educação nutricional é reconhecida por todos, mas não está definida nem estruturada em muitos lugares.

Neste sentido, na parte final da etapa, realizei uma introdução teórica à roda dos alimentos, à sua interpretação e à constituição de uma alimentação saudável.

Estes conteúdos foram continuados na etapa seguinte.

1.5- 3ª Etapa- Progresso

1.5.1- Atividades físicas

A 3ª etapa desenvolveu-se entre o meio do 2º período e uma parte do 3º período, e procurou dar continuidade aos conteúdos desenvolvidos nas etapas anteriores, de forma evolutiva e progressiva, assim como introduzir novos conteúdos, nomeadamente a dança e o atletismo.

Ao nível da formação de grupos decidi manter a mesma estratégia de utilizar, principalmente, a formação de grupos heterogêneos, no entanto, manter uma pequena parte, nas aulas de 90 minutos, em desenvolvimento de atividades com grupos homogêneos pois, ao longo de ambos os períodos, aferi que os alunos mais competentes tinham mais disposição para colaborar com os alunos menos competentes, tendo este momento de aula mais estimulante, e conclui também que os alunos menos competentes, trabalhando uns com os outros, em atividades de menor complexidade, apresentaram também elevados índices de confiança e de sucesso nas tarefas, o que corrobora com Fenanlampir, A., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2021) que refere que é bastante positivo

o trabalho heterogéneo, pois facilita a realização das tarefas aos alunos menos competentes e conseguem ter sucesso com menos esforço e dificuldades, no entanto, que também é necessário que uma parte das tarefas seja estimulante para todos os alunos, mesmo os mais competentes.

Relativamente aos jogos desportivos coletivos, continuei a desenvolver com mais ênfase o voleibol e o basquetebol, sendo que nestas matérias a turma apresentava altas dificuldades e lacunas, ao nível do seu desenvolvimento.

Ao nível do voleibol, no contexto geral da turma, houve uma excelente evolução, na etapa das prioridades o que permitiu que alguns alunos passassem para níveis de jogos e formas de jogo mais competitivas e mais complexas.

Os alunos que eram mais prioritários (nº3 e nº4), sendo que tinham dificuldades em deslocarem-se para o ponto de queda da bola, até mesmo ter a perceção desse mesmo ponto e em conseguirem manter a bola no ar em passe, conseguiram melhorar de forma substancial o deslocamento para o ponto de queda da bola e, no caso, do aluno nº4 até a sustentação da bola em passe. Um dos aspetos que considerei muito positivos foi que, apesar das dificuldades, senti que ambos os alunos estavam mais confiantes e capazes no jogo de voleibol, até que adquiriram bolas da modalidade e, no decorrer de diversos intervalos, foi uma das práticas que foram adquirindo para ocupar os tempos livres. Apesar desta comparação ser fora do tempo de lecionação, transmite um sinal positivo de que os alunos se encontram mais competentes, mais confiantes e que desenvolveram o gosto pela prática da modalidade.

Relativamente à minha intervenção, na lecionação do voleibol, procurei esclarecer algumas dúvidas que me foram surgindo e anular alguns aspetos que foram menos positivos, na etapa anterior.

“A proposta de introdução de ensino do jogo, passa por uma aprendizagem centrada na vivência exploratória e auto descoberta do jogo de voleibol em contexto de competição. Para que resulte, é decisivo que o treinador seja portador de alguma mestria na adequação das atividades a propor e a desenvolver com os seus jogadores. Os mecanismos fundamentais a perceber e a dominar na sua prática diária são; a altura da rede; a dimensão e forma do campo.”
Guerra & Guerra. (2008), p.51.

Deste modo, procurei desenvolver o meu conhecimento sobre a manipulação dos constrangimentos no voleibol, visto que esta ideologia corrobora com a metodologia utilizada no processo, mais direcionada para uma aprendizagem ecológica.

Inicialmente, nas situações de jogo de 2+2 ou 2x2, dependendo dos grupos de alunos, tive algumas dificuldades em perceber quais os alunos que deveria colocá-los a jogar à frente um do outro, ou lado a lado, no entanto, segundo Guerra & Guerra. (2008), consegui selecionar melhor quais os pares que deveriam jogar frente a frente ou lado a lado, priorizando o frente a frente para os alunos com mais dificuldades em deslocarem-se para o ponto de queda da bola, por exemplo.

Nesta etapa, iniciei de forma mais aprofundada a exploração da situação de jogo 3+3 e 3x3 (com 2 recetores), para os alunos que já apresentavam sucesso no deslocamento para o ponto de queda da bola e que já conseguiam manter a bola suspensa, através essencialmente de toque de dedos.

Nesta etapa, apenas o aluno nº3 ainda continuou com um trabalho complementar mais analítico, ao nível do toque de dedos e da machete.

Procurei também manipular aqui algumas condicionantes do jogo, nomeadamente o espaço e, de forma menos regular, a altura da rede, visto que no jogo de 3+3. 3x3, 2+2, ou 2x2, numa fase inicial diminuí a área do espaço e, posteriormente, fui aumentando, pois segundo Guerra & Guerra. (2008), uma menor área de campo promove uma maior sustentação da bola e consolidação das técnicas e uma maior área promove um desenvolvimento mais tático. Relativamente à altura da rede mantive-a, normalmente, mais alta, pois segundo o autor esta promove também uma maior sustentação da bola mas, por vezes, diminuí-a para promover também alguma exploração mais tática e uma maior participação ofensiva, no caso dos alunos mais competentes e com as ações técnicas de base mais consolidadas.

Foram definidas metas para cada grupo de alunos, dependendo se estavam a realizar exercícios de cooperação ou competição. Atendendo ao (Projeto Metas de Aprendizagem, 2010. Ministério da Educação), estas constituem-se como um auxiliar que oferece sugestões e estratégias de um resultado esperado que possam orientar e apoiar o trabalho do docente e dos alunos.

Para os grupos de cooperação foram definidas metas com transposições, por exemplo, numa situação de 2+2, os alunos tinham que realizar 10 transposições sem a bola tocar no solo, e nos casos de competição, as metas foram definidas por pontos. Para alguns exercícios analíticos, utilizados por necessidade, foram também estabelecidas metas, por exemplo, manter a bola no ar durante 10 toques, com a técnica de toque de dedos, ou manchete.

Relativamente à leção do basquetebol, optei por continuar pela utilização do 3x3, no entanto, condicionado, consoante o grupo de alunos, e as suas necessidades.

De modo geral, os alunos com mais dificuldades, conseguiram melhorar, essencialmente, a desmarcação à distância de passe. Ao aferir enormes dificuldades, por parte dos alunos, mesmo dos mais competentes, integrei o passe e corte como um dos conteúdos prioritários para esta etapa.

Conclui que a maioria dos alunos tinha dificuldades tanto na interpretação da ação técnico-tática, assim como na sua aplicação, em situação de jogo.

Neste sentido, foram realizados alguns jogos com defesa passiva ou com ausência de drible para introdução à ação.

As metas de aprendizagem tiveram também um forte realce na leção destes conteúdos, tanto nas situações de jogo, como nas situações de exercício.

Relativamente ao atletismo, optei por introduzir a corrida de velocidade, de forma jogada, em simultâneo com a melhoria técnica de corrida, e com a introdução das técnicas de partida.

Segundo a Federação Portuguesa de Atletismo (2012), conteúdos associados ao atletismo devem estar integrados nas diversas partes da aula. Atendendo às suas recomendações, optei por realizar exercícios com uma intensidade mais baixa, associados à melhoria da técnica de corrida, na parte inicial da aula, com exercícios mais analíticos realizados em barreiras e arcos. Posteriormente, na parte principal, realizei mais exercícios principais para o desenvolvimento da velocidade.

Tendo em conta algumas das recomendações para o desenvolvimento da corrida de velocidade, procurei realizar este processo na parte inicial da parte principal da aula, devido à ausência de fadiga acumulada. No sentido de promover o cariz lúdico, e a motivação dos alunos, sendo o desenvolvimento da velocidade totalmente dependente da entrega e do empenho do aluno, foi utilizada competição.

Tendo em conta que esta competição pudesse ser desmotivante para os alunos com menos capacidades, ao nível da velocidade, procurei construir estes modelos competitivos entre alunos com níveis semelhantes, para que se sentissem competentes na disputa com os colegas.

Para introduzir os conteúdos do atletismo e desenvolvimento das capacidades condicionantes inerentes, procurei também utilizar formas jogadas.

Inicialmente, senti algum desagrado por parte dos alunos quando tiveram conhecimento sobre a introdução do atletismo, no entanto, ao longo do processo fui

aferindo que foram desenvolvendo a sua confiança e, conseqüentemente conseguiram tornar as atividades em algo mais lúdico.

Segundo Marques, L., & Iora, A. (2009), o atletismo é muitas vezes excluído das aulas de educação física, pela monotonia, e desinteresse que provoca nos alunos, pelo que devem ser desenvolvidas novas metodologias para o ensino do mesmo. O feedback relativo à técnica de corrida, foi o conteúdo que mais senti dificuldades em transmitir, definindo esse com um dos objetivos principais pessoais de superação, na etapa seguinte, com a continuação do atletismo.

Na presente etapa iniciei também a lecionação da dança, com a introdução do merengue, em linedance. Optei pelo merengue, em linedance, por três fatores principais, sendo o primeiro a baixa complexidade da estrutura rítmica e dos passos, associados ao merengue. Neste sentido, tendo em conta que os alunos ainda não tinham tido contacto com a dança, na Educação Física, considerei que este era um aspeto importante, tal como, o facto de poder ser lecionado em linedance, sem contacto físico, o que na fase de pandemia foi algo importante, tendo em conta que o início da lecionação foi realizado, num momento crítico do estado pandémico. O terceiro fator fundamental foi o facto de podendo ser lecionado em linedance e em grupos maiores, sendo, na minha opinião, um método menos expositivo para os alunos, que não se sintam tão à vontade.

Inicialmente, considerei que a dança iria ser um dos conteúdos onde poderia ter grandes dificuldades a lecionar, pela minha falta de experiência, na prática destes conteúdos. Para além disso, segundo Miranda (1994), citado por Pacheco, A. J. P. (1999), a dança tem sido completamente marginalizada, mesmo pelos próprios professores de educação física e pela sua insuficiente formação nesses conteúdos, o que me levou a enfatizar uma dificuldade superior. Procurei preparar-me para a lecionação da dança, especialmente procurando melhorar a minha execução, tendo em conta que, normalmente, as maiores dificuldades dos professores na dança, devido à inexperiência são na parte das demonstrações, Amado, D. et al, (2016). Ao analisarmos a literatura, aferimos que os alunos apresentam, regularmente, desinteresse e uma grande desmotivação para a lecionação da dança, tendo sido este também um fator que aumentou a minha insegurança, relativamente à lecionação deste conteúdo.

No sentido de considerar que a dança podia ser um conteúdo de maior desmotivação, por parte dos alunos, foi da minha preocupação solucionar esse mesmo problema.

Neste sentido procurei ter atenção à Teoria da Autodeterminação, segundo Amado, D. et al, (2016). Esta teoria aborda uma motivação multidimensional, que inclui vários tipos de motivação, na qual procurei conseguir com que todos os alunos conseguissem sentir uma motivação intrínseca, relativa ao desenvolvimento da dança. Para isto é necessário que se atinja o sucesso em três determinantes, sendo estas a competência, a autonomia e o relacionamento positivo.

Neste sentido procurei preparar-me em vários sentidos, tanto na demonstração, como na escolha mais adequada dos grupos de trabalho e das músicas.

Procurei assim que os grupos fossem constituídos, numa fase inicial, por alunos que apresentassem relações positivas, procurando relacionar alunos com boas capacidades de cooperação com alunos mais tímidos, ou com maiores dificuldades, promovendo assim relacionamentos positivos.

Segundo Amado, D. et al, (2016), o envolvimento dos alunos, nas tomadas de decisões e a possibilidade de várias alternativas reconhece um importante fator motivacional, para os alunos.

Assim sendo, inicialmente foi utilizada uma metodologia de instrução direta, sendo eu a demonstrar o padrão motor programado, no entanto, procurei também utilizar pequenos erros e falhas dos alunos para acrescentar novos passos à coreografia, desde que integrados na estrutura rítmica da dança, procurando promover o sentido de autonomia. Também com o objetivo de promover a competência e autonomia, posteriormente, sempre que alguns alunos fossem adquirindo, com sucesso, pequenos passos da dança, estes ficavam como responsáveis da demonstração do grupo.

Relativamente à escolha das músicas, procurei utilizar diversas músicas adequadas ao merengue, com ritmos e sonoridades diferentes, tanto no sentido de abordar músicas adequadas mas do interesse dos alunos, como no sentido de integrar também a dança numa dinâmica ecológica.

Esta dinâmica envolve uma relação entre sistemas, sendo eles o indivíduo, o envolvimento e a tarefa, em que as mudanças de um sistema influenciam a estabilidade dos restantes, que terá como consequência a necessidade de adaptação e de uma melhor perceção, por parte do aluno, Hastie, P., & Siedentop, D. (1999).

Neste sentido, procurei modificar alguns destes elementos, como o exemplo mencionado das diferentes músicas, assim como a manipulação dos grupos, das funções dos alunos e do espaço de dança, como exemplos, em algumas situações os alunos realizavam o merengue de frente para o espelho, mas posteriormente, realizavam sem

espelho. Como outro exemplo, a modificação dos grupos e das funções foi também uma estratégia utilizada, sendo que, por vezes, os grupos tinham alunos muito competentes a liderar, mas posteriormente, já não eram esses alunos a liderar, o que criava uma necessidade de os alunos anularem a dependência dos colegas.

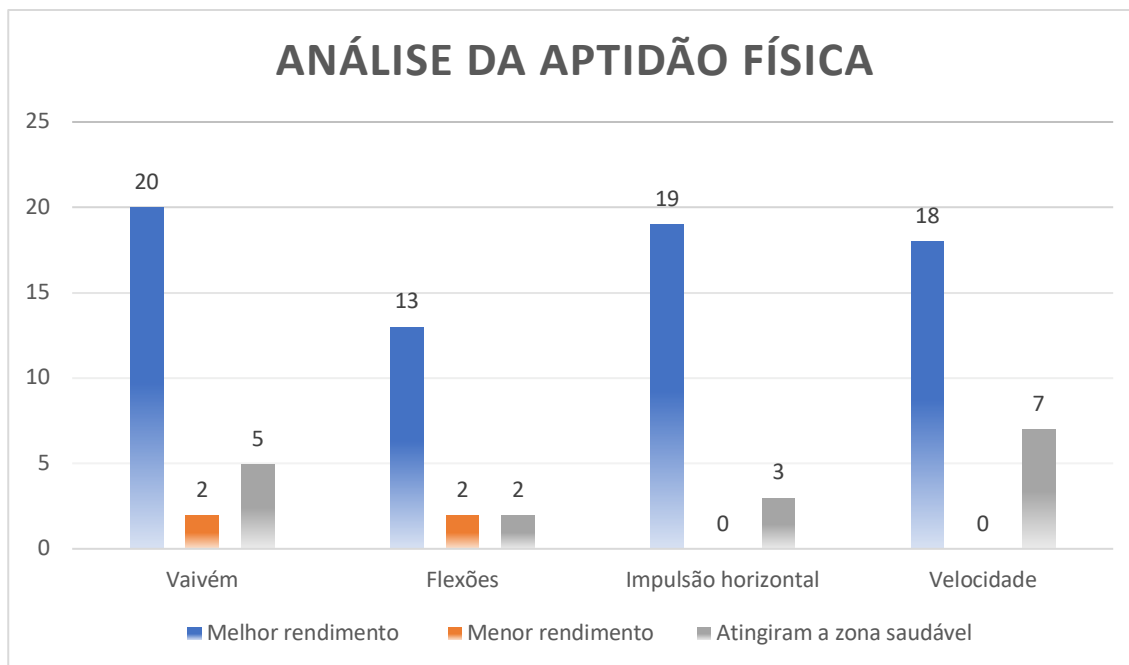
Fazendo uma retrospectiva, a adesão dos alunos aos conteúdos foi extremamente positiva, demonstrando muito interesse pela aprendizagem da dança, sendo que os alunos treinaram em casa, demonstraram-se bastante empenhados nas tarefas relacionadas da aula, e foram sempre demonstrando vontade de explorar cada vez mais estes conteúdos.

Como experiência pessoal, foi importante esta adesão aos conteúdos de dança, pois esta constituía uma matéria na qual sentia alguma insegurança, pelo que desenvolvi alguma confiança e competência, na lecionação destes conteúdos.

1.5.2- Aptidão física

Relativamente à aptidão física, realizei uma avaliação mais específica, nesta etapa, relativamente à capacidade aeróbia, à força de membros inferiores e superiores e velocidade, no sentido de aferir qual o impacto das metodologias e práticas aplicadas.

5- Análise da aptidão física



Analisando os resultados, podemos conferir que, relativamente ao desenvolvimento da capacidade aeróbia, cerca de 20 alunos, apresentaram melhorias significativas e 5 alunos conseguiram atingir a zona saudável, de 11 alunos que não tinham conseguido atingir o resultado espetável. Dos 6 alunos que ainda não atingiram

a zona saudável, todos eles apresentaram melhorias, aproximando-se assim do objetivo. Podemos conferir que 2 alunos apresentaram uma diminuição da prestação nos testes de capacidade aeróbia, no entanto, ambos tinham estado infetados com covid-19, pouco tempo antes da avaliação, pelo que pode ser este um dos motivos.

Relativamente à força de membros superiores, 13 alunos melhoraram a sua prestação, no entanto, 2 alunos tiveram uma prestação inferior. Neste sentido, foram criados planos de treino extra para esses 2 alunos conseguirem melhorar as suas dificuldades, e foram realizados alguns exercícios complementares específicos, em aula. Dois alunos conseguiram atingir a zona saudável, de um total de 6 alunos que não conseguiram atingir a zona saudável, na avaliação anterior. Os 4 alunos que tiveram insucesso, foram também abrangidos para os planos de treinos e o trabalho complementar de aula.

Analogamente à força de membros inferiores, cerca de 19 alunos apresentaram melhorias significativas e 3 alunos conseguiram atingir a zona saudável, conseguindo assim com que a totalidade dos alunos atingisse a zona saudável, relativamente a este parâmetro.

Quanto à velocidade, 18 alunos conseguiram apresentar melhorias significativas e 7 alunos atingiram a zona saudável, de um total de 13 alunos que não tinham conseguido cumprir o nível espectável.

Relativamente ao desenvolvimento da força, optei por não criar blocos e circuitos com exercícios de condição física, mas integrá-los nos circuitos dos restantes conteúdos de aula, de forma a não criar uma desmotivação pela realização de um momento de aula específico, até porque, segundo Ughini, C., et al. (2011), este tipo de desenvolvimento deve integrar de forma estável emocionalmente os alunos, de forma que consigam consentir com as orientações e as necessidades de execução. Neste sentido, concluí que estando os alunos mais motivados iriam ter uma melhor participação e intenção.

Neste sentido, introduzi exercícios, essencialmente, pliométricos que foram até corroborar com o trabalho desenvolvido, ao nível do atletismo. O treino pliométrico, consiste num treino de força altamente especializado em ações rápidas e potentes, que envolvem uma sequência de ações musculares excêntricas, isométricas e concêntricas que promovem uma saída concêntrica mais rápida, Lloyd, R., Oliver, J., (2019).

Segundo as guidelines, ACSM (2019), cada sessão deve ser constituída, para alunos iniciantes entre 2 a 4 exercícios, entre 8-10 repetições, com uma intensidade baixa. Procurei criar estratégias que reproduzissem estas indicações e orientações.

Por exemplo, no ginásio, um aluno que estivesse numa estação da ginástica de aparelhos, tinha englobado nesse circuito um exercício de salto para cima de um monte de colchões, com número de repetições definido para cada aluno. Atendendo às orientações, ACSM (2019), que a exigência neuromuscular da pliometria exige um elevado tempo de recuperação, estes exercícios foram englobados em circuitos que o tempo de realização dos restantes exercícios correspondesse de forma similar, ao tempo de descanso necessário.

A aluna nº13, devido a uma lesão crónica, no joelho, realizou este desenvolvimento da força, através de outro modelos de exercício, sem impacto.

1.5.3- Conhecimentos

Na presente etapa, os conteúdos, relativos à nutrição e hidratação foram continuados, com maior foco nos constituintes da roda dos alimentos, na exploração de cada um, na distinção dos vários tipos de proteína, etc.

Para além disso, foi também abordada a hidratação, como os seus benefícios, quais as quantidades a ingerir, como cada aluno pode calcular a quantidade ideal para si e boas práticas para os jovens se manterem hidratados.

Ao analisar a abordagem destes conteúdos, concluí que o colégio apresenta algumas iniciativas pontuais, e muito focadas em determinadas turmas e anos letivos, relativamente a promoção de hábitos alimentares saudáveis, não estando nem presente no projeto educativo.

A abordagem destes conteúdos foi bastante explorada, e até combinada com a matéria lecionada em cidadania, mais propriamente a dieta mediterrânica, no entanto, não considerei que tivesse sido suficiente para educar e promover os hábitos alimentares saudáveis dos alunos.

Segundo Loureiro, I. (2004), para uma escola promotora de hábitos alimentares saudáveis devem ser garantidos alguns requisitos, tais como, a inclusão da alimentação como algo prioritário, no projeto educativo da escola, deve ser acessível aos alunos uma variedade de produtos saudáveis, proceder a mudanças organizações, facilitando a colaboração e participação entre alunos, funcionários e professores, envolver a comunidade educativa no processo de ofertas alimentares saudáveis e garantir uma

educação alimentar. Neste sentido analisei alguma falta de coerência entre o contexto e a promoção dos estilos de alimentação saudáveis. Os locais que o colégio apresenta para a aquisição de produtos alimentares, especialmente o bar, apresentam uma grande quantidade de produtos pouco adequados e saudáveis, e uma reduzida oferta de produtos saudáveis.

Este foi um dos motivos pelo qual eu considerei insuficiente a abordagem, relativa à alimentação.

Para os alunos mais velhos, consta-se que as estratégias mais eficazes são aquelas que promovem a capacidade de escolha, assim como o estabelecimento de valores, Loureiro, I. (2004) e a educação nutricional é mais eficaz quando o contexto ou, neste caso o colégio, aplica práticas saudáveis, há um reforço comunitário, e consequentemente um desenvolvimento de habilidades sociais, neste campo, Santos, S. (2005).

Neste sentido, refiro este como um fator de necessidade de melhoria, pois torna-se incoerente aconselhar os alunos a optarem por produtos mais saudáveis e mais ricos, mas quando estes se deslocam até ao bar do próprio colégio, estas opções são reduzidas ou nulas.

Utilizei a realização de um teste escrito para avaliação dos conhecimentos adquiridos dos alunos sobre a alimentação saudável e constatei que a assimilação destes conteúdos, ao contrário dos conteúdos representados nas outras etapas, foi bastante heterogénea e inconstante.

A abordagem destes conteúdos foi essencialmente teórica e, na minha opinião, esse pode ter sido um fator negativo.

Como reflexão e objetivo para a etapa seguinte defini que iria procurar realizar estratégias e metodologias que permitissem integrar de uma forma prática e de uma forma complexa os conhecimentos adquiridos, nas etapas anteriores, não como fatores isolados mas como fatores integrantes do mesmo sistema e do mesmo processo, como será apresentada na etapa seguinte.

Outro dos fatores que faltou e que poderia ter sido importante foi a integração dos pais. Segundo Manios, Y., & Kafatos, A. (1999), o preenchimento de um questionário de frequência alimentar e a realização seminários de apresentação de boas práticas aos pais, constituíram ações que promoveram o sucesso da educação alimentar.

1.6 4ª Etapa- Produto

1.6.1 Atividades Físicas

Na presente etapa, procurou-se a recuperação e consolidação das aprendizagens, sob formas máximas dos diversos conteúdos. Para além disso, foi também procurado a abordagem de conteúdos que iriam ser lecionados no ano seguinte.

Deste modo, foram abordados e consolidados o basquetebol, o voleibol, a ginástica de solo e a dança e ainda introduzida a ginástica acrobática. De forma, mais superficial e, tendo em conta as elevadas competências ao nível do andebol, foi ainda introduzido o contra-ataque no andebol, de forma a preparar a abordagem do ano seguinte, em situações de jogo formal.

Assim sendo, relativamente ao voleibol, exploraram-se mais situações de 4x4 ou 3x3, situações 3+3 e de 3x1/3+1. Estas situações procuraram aproximar-se mais do jogo formal e da versão mais complexa, conseguindo dar ênfase a situações de ataque. O jogo de 3x1 procurou atender ao desenvolvimento das situações de ataque, e ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos que têm maiores dificuldades no serviço, conseguirem aumentar o volume dos mesmos.

Estas situações mais próximas do jogo formal, sem especialização, já envolvem princípios que espelham o jogo formal como a comunicação entre os recetores, no caso de ser um campo mais estreito, ou no caso de um campo longo, o movimento da linha de receção. Para além disso, estas situações privilegiam a necessidade de tomada de decisão. Introduziu-se assim nesta fase a possibilidade de os alunos experimentarem ações mais ofensivas, como o remate e de forma concorrente, a ação do bloco, Guerra & Guerra. (2008).

A situação de jogo de 3+3 foi uma opção utilizada para os jogadores menos competentes, apoiados por jogadores mais competentes, através de grupos heterogéneos. Na abordagem destes conteúdos, a constituição dos grupos foi variada entre heterogéneos e homogéneos. Por exemplo, numa situação de 3x1, o jogador menos competentes e que apresenta mais dificuldades na ação do serviço realizava diversos serviços, enquanto, no outro lado da rede, um grupo homogéneo procurava realizar diversas situações de ataque. O jogador que realizava o serviço podia continuar a jogada através de autopasse ou automanchete, seguidas da devolução da bola. Este é apenas um exemplo das diversas situações utilizadas. Foram definidas metas de aprendizagem, sendo que, por exemplo, na situação apresentada, o jogador que realizava o serviço tinha o objetivo de realizar 10

serviços, por baixo, com sucesso. Posteriormente, juntava-se a outro grupo para a realização de uma situação de jogo 3+3.

De modo geral, ao longo do ano, a intervenção sobre o voleibol, sendo que foi sempre uma das prioridades, foi muito positiva. A possibilidade de realização de várias situações de jogo, com diversas condicionantes, assim como a utilização de exercícios mais analíticos para alunos específicos, com necessidades específicas, permitiu que todos evoluíssem os seus pontos críticos e que todos os alunos ficassem aptos para participarem numa situação de jogo de cooperação ou de competição.

Relativamente à ginástica acrobática, foram realizadas duas fases, a primeira em que os alunos experienciaram a realização de diversas figuras em pares e grupos, de diversos níveis, de modo a prepararem os elementos acrobáticos para a construção, posterior, de um esquema de grupo.

Deste modo, foram criados grupos e os alunos construíram, ao longo de diversas aulas, um esquema de grupo constituído por diversos critérios, sendo que este devia conter figuras de ginástica acrobática, em grupos ou pares, todos os elementos deveriam realizar elementos de flexibilidade, equilíbrio e elementos de solo. O esquema devia ser acompanhado por uma música e contínuo, através de elementos de ligação.

Foi privilegiada a criatividade e a construção livre e apenas orientada, por mim.

Os alunos construíram, ainda, uma carta coreográfica que apresentaram, em conjunto com o esquema.

Os alunos apresentaram o esquema, simulando uma competição de ginástica acrobática, em que pedi a outros professores estagiários, de outros ciclos de ensino, para realizarem a ação de júris e pontuarem os diferentes esquemas.

O resultado final foi muito positivo, sendo que os alunos apresentaram diversos esquemas bastante criativos, interativos em que todos os alunos se apresentaram integrados, no desenvolvimento do mesmo.

Utilizei, também, o jogo para explorar estes conteúdos. Segundo Kiouranis, S. (2020), o jogo pode ser uma ferramenta útil para tornar estes conteúdos mais lúdicos e mais adequados para os jovens. Utilizei, nas fases de aquecimento, jogos como o jogo da cadeira acrobática, em que os alunos realizam determinadas ações motoras, ao som da música, e aquando da interrupção da mesma, os alunos tinham que montar figuras a pares simples.

Na constituição dos grupos, procurei agrupar alunos com mais dificuldades, com alunos que pudessem servir de apoio a esses mesmos alunos. Os alunos que considerei que deveriam ter esta atenção eram os nº3, nº4 e nº10.

Estes agrupamentos foram bastante positivos, pois pode aferir que estes alunos, que apresentavam mais dificuldades, se integraram completamente no processo de criação do esquema e os seus grupos tiveram a capacidade de potenciar as capacidades de cada um.

Relativamente ao basquetebol, de modo geral, os alunos apresentaram uma grande evolução, nos critérios que considerei como prioritários, ao longo do ano, como a desmarcação à distância de passe, a adequada tomada de decisão entre passar, driblar ou finalizar e a finalização em lançamento na passada, quando isolado face ao alvo. Este último foi o que considerei de maior dificuldade de aquisição, por parte dos alunos. Inicialmente, realizei exercícios analíticos para alguns dos alunos com maiores necessidades mas, ao longo do tempo, aferi que situações de jogo mais simplificadas, como 2x1, foram mais positivas para a aquisição desta ação, tendo em conta que o facto de já haver oposição apresentou um melhor “*transfer*” para o jogo global.

Nesta etapa, complementou-se o desenvolvimento da ação técnico-tática do passe e corte, e introduziu-se também o aclaramento. Inicialmente, foi introduzido através de uma situação de jogo 3x3, com defesa passiva mas, posteriormente, tendo em conta que os alunos já estavam familiarizados com o passe e corte, utilizou-se o jogo com defesa ativa. Deste modo, os alunos tinham várias soluções que podiam utilizar, em situação de jogo, e podiam seleccionar as que mais consideravam que se adequavam.

Nesta fase, foram também utilizados grupos mais homogéneos, e privilegiou-se a utilização da competição, em situações de jogo 3x3.

Neste jogo procurou-se uma diferenciação de ensino, através da definição de metas de aprendizagem ou metas de resultado, consoante os alunos. Segundo Ugrinowitsch, H., & Dantas, T. (2002), as metas de aprendizagem são mais adequadas para alunos numa fase de iniciação, e para alunos mais aptos e mais competentes, são mais adequadas metas de resultado, pois o jogo consiste na vitória sobre o oponente. Deste modo, consoante o nível dos alunos, as metas eram diferenciadas, por exemplo, num jogo de 3x3, eram definidas metas, para alunos com maior necessidade de desenvolvimento do lançamento na passada, que definiam que caso o ponto fosse realizado por estes jogadores, valeria o dobro dos pontos. Caso o grupo fosse mais homogéneo seriam definidas metas em que, num determinado tempo de jogo, os alunos

deveriam realizar um determinado número de pontos, em lançamento na passada, por exemplo.

Para além do desenvolvimento positivo dos alunos, o aumento do interesse dos alunos foi notável, sendo que alguns alunos procuraram até inscrever-se em clubes de basquetebol e a prática nos intervalos, por parte dos mesmos, foi bastante notória.

Ainda, sobre o basquetebol, a grande condicionante foi o facto de não termos campos com duas tabelas o que, no meu ponto de vista, vai contra alguns princípios da iniciação ao basquetebol, por exemplo, sugere-se que num jogo quando o individuo recebe a bola que se enquadre com o alvo. O facto de se jogar apenas com uma tabela, impossibilita essa ação, contrariando-a até, visto que o aluno após receber a bola se deve deslocar para o lado oposto da tabela.

Relativamente à ginástica de solo, continuei a abordagem anterior, essencialmente em circuito, em que cada aluno realiza um trabalho individual. Nesta fase, foi criada uma ficha individual em que cada aluno tinha objetivos e exercícios individuais para realizar, em que os alunos tinham definidas rubricas em que podiam realizar uma ligeira autoavaliação do seu desempenho. Segundo Lund, L., & Kirk, F. (2019), a utilização de rúbricas melhora a própria instrução e permite que os alunos retirem informações da própria execução sobre aquilo que é importante e sobre o que podem melhorar.

Deste modo, os alunos iam alternando a realização de progressões para aquisição de determinados exercícios com a realização de sequências pré-definidas ou definidas pelos próprios alunos, consoante a sua autonomia dos mesmos.

Conclui que os alunos evoluíram significativamente, tendo em conta que esta matéria era daquelas em que os alunos apresentavam maiores dificuldades.

As progressões foram selecionadas conforme as maiores dificuldades dos alunos. Por exemplo, para o mesmo elemento técnico determinados alunos apresentaram diferentes necessidades. Apresento alguns exemplos, seguidamente,



Figura 3- Progressão para o rolamento à frente Carrasco, R. (1997)

Esta progressão foi utilizada para alunos que apresentavam dificuldades em realizar a posição engrupada, como os alunos nº10 e nº25. O facto de se retirar a necessidade de realização de impulsão dos membros inferiores, facilita a realização da posição engrupada.

Noutra situação, alunos como a aluna nº 10 e o aluno nº17, apresentavam dificuldades na ação de impulsão de pernas.

Neste caso, esses alunos tinham como objetivo realizar o rolamento à frente para um pequeno plano elevado.

Após os alunos desenvolverem esses elementos em que apresentavam maiores dificuldades, tentavam integrá-los em sequência.

Esta forma de individualização de ensino foi bastante positiva, e que a realização da ficha individual deveria ter sido realizada mais cedo, tendo em conta que ajudou bastante na orientação dos alunos.

1.6.2 Aptidão Física

Ao longo desta etapa, após o balanço realizado na anterior, resolvi manter o mesmo tipo de trabalho, relativo ao desenvolvimento das capacidades condicionantes, nomeadamente a capacidade aeróbia e a força. Neste sentido, os resultados foram bastante positivos e o trabalho desenvolvido integrou-se de forma positiva na dinâmica da aula.

A flexibilidade foi a capacidade condicionante que mais tive dificuldade em desenvolver por dois motivos, sendo o primeiro a dificuldade de aplicação de uma metodologia que não retirasse intensidade à aula e que não reduzisse a sua dinâmica e o segundo, o facto de constituir um trabalho na qual os alunos demonstraram um menor disponibilidade.

No sentido de integrar o desenvolvimento da flexibilidade na dinâmica da aula, procurei a sua melhoria através da exploração da mobilidade, embora a mobilidade e flexibilidade sejam fatores distintos.

Segundo Zilio (1992), a mobilidade constitui a capacidade de movimento de uma articulação. No caso da flexibilidade, esta constitui a capacidade de realização de movimentos com a amplitude necessária e a capacidade de se flexionar uma articulação (Barbanti, 2003; Dorland, 1999), Junior, A. (2007).

Analisando os ideais de alguns autores, nas crianças num estado pré-pubertário, a flexibilidade tem-se apresentado como um fator condicionante ou promotor de um melhor desenvolvimento de diversos gestos desportivos, embora alguns sejam mais condicionados e outros menos para esta capacidade, Silva, D., Matsudo, R., & Rivet, E. (1985).

Relativamente a este tema, a literatura é reduzida, no entanto, através das poucas evidências, a flexibilidade e a mobilidade são condicionantes que podem limitar algumas aprendizagens e que, naturalmente, alunos que apresentem bons níveis das capacidades apresentadas, certamente, terão mais recursos físicos para dar resposta às aprendizagens desportivas.

Deste modo, procurei desenvolver este trabalho através da realização de deslocamentos, em alguns exercícios do aquecimento, tentando integrá-lo com outras matérias.

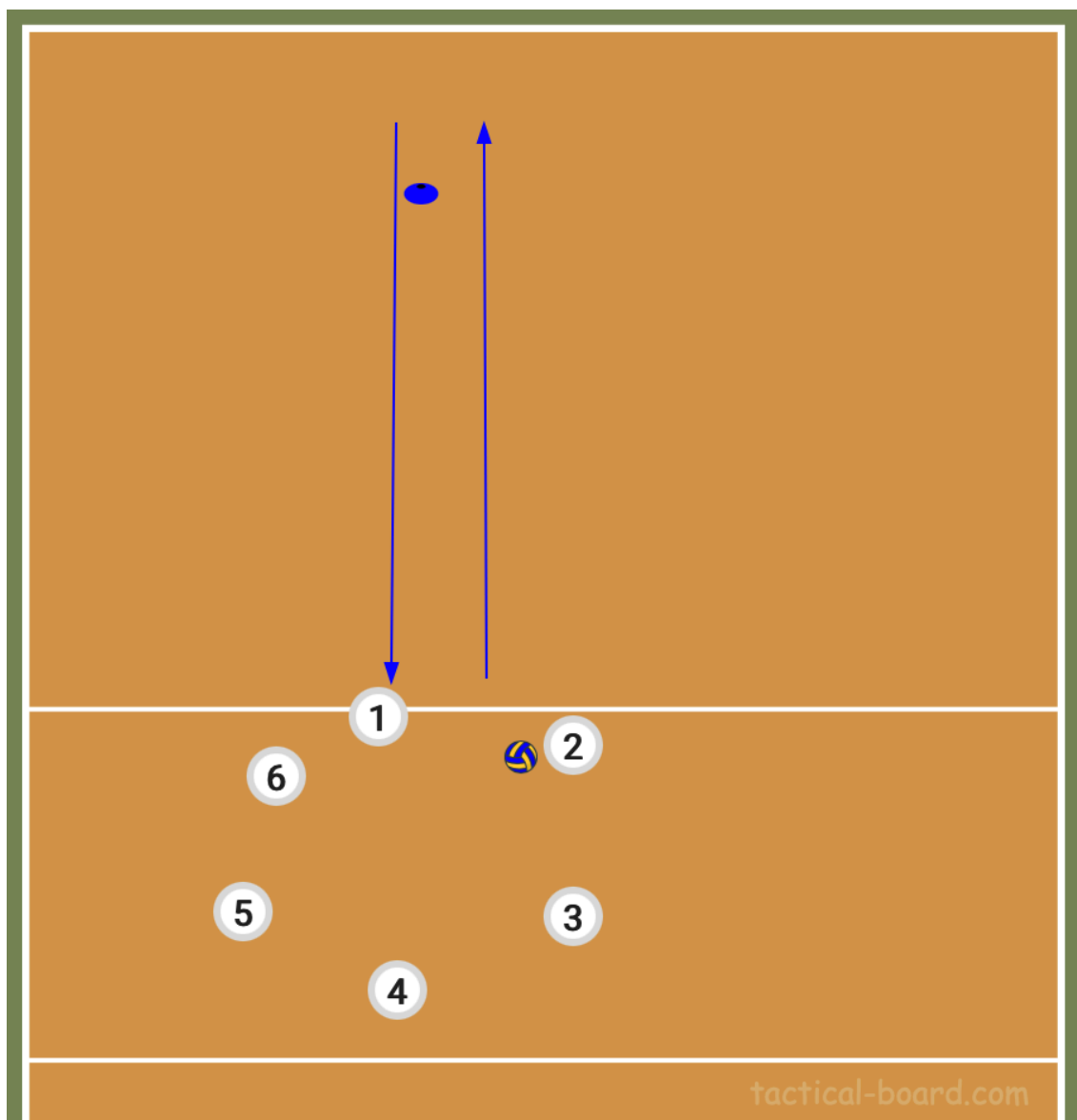


Figura 4- Exemplo de situação de aquecimento com contributo para o desenvolvimento da flexibilidade

Na situação apresentada, os alunos, em círculo, tentam procurar manter a bola no ar, através de passe e manchete, enquanto à vez cada aluno se desloca até ao cone e volta em posição de quadrupedia, com os membros inferiores em extensão. O critério de êxito consiste, assim, no grupo conseguir manter a bola no ar, até todos os alunos terem realizado o deslocamento até ao cone. Deste modo, procurei que este exercício pudesse estimular a melhoria da mobilidade e da flexibilidade e, em simultâneo, servisse de aquecimento, de melhoria relativamente às competências no voleibol e ainda o desenvolvimento das restantes capacidades condicionantes e coordenativas.

A flexibilidade de membros inferiores foi aquela que se apresentou como uma grande lacuna, no contexto geral da turma, na avaliação inicial. Cerca de 62,5% dos

alunos não se encontravam na zona saudável. Para além de não se encontrarem na zona saudável, a maioria destes alunos encontrava-se bastante distante de atingir os níveis esperados.

Analisando e refletindo, após o trabalho realizado, apenas dois alunos dos que não atingiam a zona saudável conseguiram atingir os resultados esperados, sendo as alunas nº13 e nº2. No entanto, todos os outros alunos apresentaram melhorias, embora não fossem ainda suficientes.

Neste sentido, apesar de considerar que o trabalho desenvolvido foi positivo, não foi suficiente. Deste modo, numa próxima oportunidade, em caso de necessidades semelhantes às desta turma, concluo que seria necessário e positivo a utilização de um tempo de aula para um trabalho mais específico para o desenvolvimento da flexibilidade, podendo utilizar métodos ativos, passivos ou PNF, sendo que numa fase inicial utilizaria métodos mais ativos em que há uma ação muscular do próprio indivíduo, um método mais passivo, em que há uma ação muscular de um agente externo, sendo a duração de 30 segundos suficiente para ganhos, ao nível da flexibilidade e, posteriormente, numa fase de conhecimento mais desenvolvida, pelos alunos, o método PNF. Este último, apresenta-se como um dos mais eficazes, por motivos neurofisiológicos, pelo facto de ocorrer uma existência de uma inibição pré-sináptica dos sensores do fuso neuromuscular, Coelho, F. (2008). Este método procura, inicialmente, uma inibição autogénica, através do alongamento até perto da amplitude máxima, seguindo-se de uma contração isométrica, de cerca de 10 segundos. Posteriormente, realiza-se um novo alongamento, com cerca de 20 a 30 segundos, novamente na amplitude máxima, ocorrendo uma redução significativa do fluxo de impulsos sensitivos. Este acaba por ser um método mais vantajoso, pelo facto de promover, em simultâneo, melhorias da coordenação inter e intramuscular e o desenvolvimento da força, no entanto, é um método mais complexo e com um maior risco de lesão, pelo que referi que deveria ser realizado à posteriori, após uma preparação e desenvolvimento de conhecimento e sensibilidade dos alunos.

1.6.3 Conhecimentos

Relativamente à matéria dos conhecimentos, após reflexão, apurei que a abordagem teórica e aplicação prática sobre a matéria dos conhecimentos deveria ser algo mais adaptado à realidade e de maior aplicabilidade, no quotidiano.

Para além disso, a abordagem à nutrição teve uma maior abordagem teórica, nos períodos anteriores, e Segundo Manios, Y., & Kafatos, A. (1999), as abordagens mais

adequadas para estes conteúdos são aquelas que exigem e possibilitam escolhas, por parte dos alunos.

Deste modo, no sentido, de consolidar e procurar abordagens mais adequadas para os conteúdos desenvolvidos, anteriormente, procurei, ao longo o terceiro período, utilizar uma pedagogia inovadora, da psicologia educacional. Procurei assim utilizar a pedagogia inovadora “*Experiential learning*”, através da aplicação de um “*Project-based learning*”.

“The core idea of PBL is that real-world problems capture student interest and invite serious thinking leading to the acquisition and application of new knowledge. Teaching guidance is reduced to give students an active voice and role, which commonly includes the selection of the project and/or the way it is developed Projects are organized around a driving question or challenge. Students engage iteratively in labs, diverse activities and research; they collaborate, discuss, and learn in a personalized way, engaging in real inquiry.” Paniagua, A., & Istance, D. (2018), p.113.

Esta pedagogia permite um processo de descoberta e valorização do conhecimento adquirido, compreendendo e proporcionando ambientes de aprendizagem, através da participação ativa e experimentação dos alunos, Carvalho et al. (2020).

Este tipo de projetos devem fornecer critérios de êxito específicos que sirvam de orientação para os alunos, e devem possibilitar tempo para os alunos debaterem e discutirem com os seus orientadores. Neste sentido, o professor deve ser um moderador e o próprio orientador que estabelece as regras, e transmite feedback de forma a orientar o aluno para o resultado esperado. Este tipo de trabalho deve, obrigatoriamente, de modo a potencializar a aprendizagem, promover e permitir períodos de reflexão, Paniagua, A., & Istance, D. (2018).

Neste sentido, propus a realização de um projeto em que os alunos tiveram de organizar periodicamente uma semana, em que tivessem incluídos treinos para o desenvolvimento das capacidades condicionantes e coordenativas.

Os alunos foram, assim, desafiados a criar planos de treino para o desenvolvimento das suas capacidades, após os periodizarem que correspondessem às suas necessidades individuais.

Para além disso, tiveram também que construir um plano nutricional, assim como um plano de hidratação que corroborasse com os dias de treino e os dias sem treino. Neste sentido, foram definidos os seguintes critérios:

- O aluno deve apresentar uma divisão semanal dos treinos, coerentes, em que os treinos de força estejam distribuídos de forma a promover o descanso necessário, entre treinos;
- O aluno deve apresentar planos de treino para o desenvolvimento da força;
- O aluno apresenta exercícios, repetições e séries adequadas para o treino de força em crianças e jovens;
- O aluno deve apresentar planos de treino ou atividades para o desenvolvimento da capacidade aeróbia, e identificar as níveis de frequência cardíaca que deve atingir para conseguir alcançar esse objetivo;
- O aluno apresenta um plano de nutrição com, pelo menos 5 refeições diárias;
- O aluno apresenta propostas de refeições saudáveis e coerentes com a roda dos alimentos;
- O aluno apresenta a quantidade de água que deve ingerir nos dias de treino, e nos dias sem treino;
- O aluno apresenta o plano de hidratação diário.

Os alunos realizaram este projeto com base nos conhecimentos adquiridos, ao longo do ano, e com a informação e bibliografia adequada para o tema abordado.

Ao longo do período, os alunos foram apresentando o progresso do trabalho realizado, e foram melhorando ou corrigindo pequenos erros, através do feedback ou da pesquisa recomendada.

De modo geral, os trabalhos apresentados tiveram uma qualidade bastante elevada, que demonstraram, na maior parte dos casos, conhecimentos referentes às competências de desenvolvimento das capacidades físicas e de estilos de vida ativos e saudáveis.

Considero, assim, que este projeto foi bastante útil para a consolidação destes conteúdos e para o “*transfer*”, dos mesmos para o quotidiano.

Concluo, deste modo, que este tipo de projetos pode ser útil para abordar as matérias dos conhecimentos. Uma das metodologias que poderia utilizar numa próxima ocasião, poderia ser a definição de várias temáticas e de vários “*Project-based learning*”, por diversos grupos e a apresentação dos mesmos à turma.

Relativamente à avaliação da área dos conhecimentos, esta foi dividida entre um miniteste teórico e a apresentação do trabalho.

Seguem nos anexos, alguns trabalhos realizados pelos alunos.

1.7 Professor a Tempo Inteiro (PTI)

No início da 3ª etapa, realizei o PTI, o projeto de Professor a Tempo Inteiro. Tendo em conta que já lecionava algumas turmas de 1º ciclo e pré-escolar, não considerei que a adaptação dos conteúdos, em geral, e a adaptação da comunicação fosse das minhas maiores dificuldades, pelo que considerei que seria importante aproveitar os professores das turmas para realizarem uma avaliação do meu desempenho, em alguns parâmetros que considerava que pudessem ser as minhas maiores lacunas. Aferi estes parâmetros, através da análise das fichas de avaliação de aula que fui preenchendo, ao longo da 1ª e da 2ª etapa, considerando como pior avaliação os fatores da relação à totalidade da turma, na transmissão de feedback e a capacidade de procura de soluções para as dificuldades aferidas, durante as aulas. Para além disso, procurei avaliar a minha capacidade de instrução, em conteúdos, que por motivos de planeamento, ainda não tinha lecionado, como o atletismo, sendo conteúdos que iria lecionar num futuro próximo, na minha turma de estágio, o que me permitiu avaliar essas competências e ao mesmo tempo desenvolvê-las.

No sentido de completar a avaliação, por parte dos professores observadores, disponibilizei também uma ficha de registo sobre a utilização do tempo de aula.

Segundo CATUNDA, R., & MARQUES, A. (2017), a organização é um dos fatores que mais distingue os professores mais eficazes. Uma boa organização, permitirá que as aulas corram sem imprevistos, maximizando o tempo de prática e de aprendizagem. Neste sentido, tendo em conta que não conhecia com profundidade os alunos, realizei algumas observações de aulas nas semanas anteriores e, em conjunto com o professor da turma, constituímos os grupos de forma a adequá-los às tarefas e a potenciar o tempo disponível para a prática.

Relativamente ao planeamento, foram os professores das turmas que o disponibilizaram, o qual eu tentei aplicar.

Ao analisar o tempo registado, no conjunto total de todas as aulas, podemos concluir a seguinte utilização do mesmo.

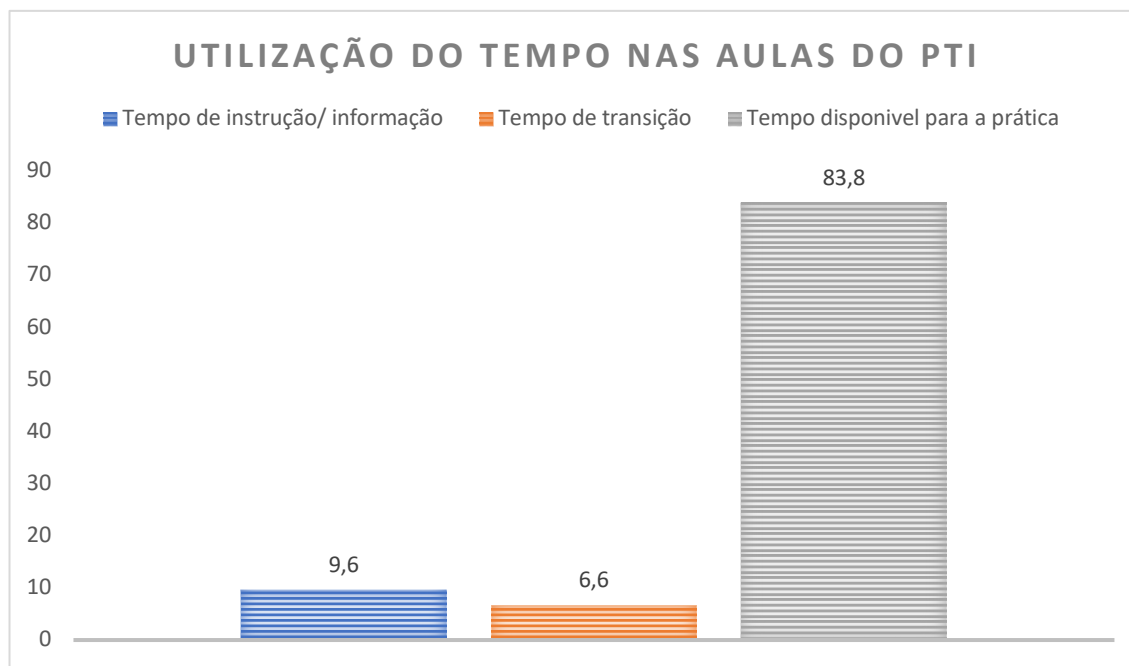


Figura 5- Utilização média do tempo, nas aulas do PTI

Ao analisarmos a utilização do tempo, na média global do total das aulas lecionadas no PTI, podemos referenciar a utilização de 9,6% do tempo, na fase de instrução. Ao compararmos com os dados de referência de Metzler, W. (1990), o autor indica que esta fase da aula deve utilizar menos de 10% do tempo de aula, pelo que se pode concluir que a utilização do tempo de instrução foi bem gerida, o que traduz uma instrução curta, clara e concisa. Relativamente ao tempo de transição, foi utilizado 6,6% do tempo das aulas, o que segundo Metzler, W. (1990), esta fase deveria ter uma utilização menor a 5% do tempo de aula. Apesar de o tempo destinado não ultrapassar muito a referência do autor, esta fase da aula podia ter sido mais eficaz. Ao analisar os tempos utilizados, em cada aula, pode aferir que a maior utilização foi nas aulas do 5º ano. Esta turma foi a que apresentou um comportamento menos adequado, apresentando mais episódio de ruídos elevados e comportamentos desviantes. Para além disso, alguns dos conteúdos abordados foram os de atletismo, nomeadamente o salto em comprimento e salto em altura, conteúdos estes que apresentei mais dificuldades na síntese e clareza da informação, podendo estes fatores justificar a maior utilização desse tempo.

Relativamente ao tempo disponível para a prática podemos concluir que foi utilizado 83,9% do tempo. Segundo Metzler, W. (1990), o tempo disponível para a prática deve ser superior a 75%, pelo que considero como positiva a utilização do tempo.

Ao analisarmos os diferentes parâmetros, obtive a classificação de “Bom”, em quase todos, por todos os professores, exceto na relação à totalidade dos alunos. Esta foi

uma dificuldade que senti pois, visto que não tive a todos os ficheiros com fotografia de todas as turmas, por vezes, não sabia o nome de alguns alunos que me dificultada atribuir-lhe feedback, especialmente se e encontrasse mais distante. Num próximo projeto semelhante, deverei pedir com mais antecedência estes ficheiros, de forma a conseguir tratar todos os alunos pelo seu nome. Este é um fator extremamente importante na relação e transmissão de informação com os alunos. Segundo Galvão, Z. (2002), este é um dos fatores que todos os professores mais eficazes no relacionamento positivo com os alunos apresenta. Neste projeto, procurei, para além dos objetivos estabelecidos, reforçar a utilização de algumas estratégias, que segundo Galvão, Z. (2002), são características e ferramentas de um bom professor, como demonstrar aos alunos o que é expectável que concretizem, e quais as metas de sucesso, procurei dominar os conteúdos a lecionar, no caso do ensino secundário, procurando abordar conteúdos mais complexos, procurei desenvolver as minhas competências sobre esses mesmos conteúdos, entre outras estratégias.

Considero que praticamente todas as turmas me facilitaram as necessidades de intervenção pelo bom comportamento praticado, e julgo que consegui manter todos os alunos, dos diversos anos, e nos diversos conteúdos em prática. Em análise com os professores das turmas, identifiquei que com alguns alunos, considerava que havia práticas e atividades que poderiam ser mais adequadas, para os mesmos, dadas as suas dificuldades. Todos os professores me permitiram experimentar as metodologias ou exercícios que julgava mais adequados, tendo eles até aproveitado para reterem e desenvolverem novas práticas. Naturalmente, que no planeamento dos professores também pude identificar diferentes metodologias e exercícios que considerei muito interessantes que poderão ser excelentes ferramentas, em contextos ou situações semelhantes. Neste sentido, penso que este projeto foi extremamente interessante para mim e que também pode ter sido produtivo para os restantes professores, tentando assim promover uma comunidade de aprendizagem profissional.

Segundo Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006), a comunidade de aprendizagem profissional consiste no debate e questionamento, entre colegas de profissão, de forma contínua, reflexiva e colaborativa, entre si, procurando, segundo (Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002), o desenvolvimento do conhecimentos e competências.

Segundo Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006), as CAP apresentam características como a partilha de visões e valores, o envolvimento

de uma responsabilidade coletiva, um processo profissional reflexivo e trabalho colaborativo, e uma aprendizagem coletiva, e conseqüentemente, individual.

Analisando esta semana, e analisando o contexto do GEF, considerei que o grupo é bastante disperso, e não há um trabalho coletivo e integrado entre o grupo de professores. Neste sentido, propus que se realizassem semanas semelhantes às que efetuei, em que os professores assistem e lecionam as aulas uns dos outros, no sentido, de para além de desenvolver o conhecimento e as capacidades de todos os professores, procurar uma maior coesão no grupo e um trabalho mais coletivo, visto que segundo Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006), este trabalho coletivo permite o desenvolvimento do trabalho conjunto e uma melhor interação, entre os intervenientes. Este é um dos primeiros passos para a construção de documentos orientadores, de tomadas de decisão, e definição de estratégias, por parte do GEF e não, apenas, de cada professor individualmente.

1.7. Projeto TOP- Lecionação

Tema: Avaliação das aulas, segundo o sistema de observação SOFIT, no exterior e no ginásio.

O tema apresentado foi escolhido com base em duas problemáticas que se consideraram como lacunas da Educação Física, no panorama nacional, sendo estas a ineficácia no desenvolvimento da aptidão física dos alunos no contexto das aulas de Educação Física e a ausência do desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre o desenvolvimento da própria atividade física, e do controlo da mesma.

Segundo Morris (1991) e Rikard & Banville (2006), citado por Marques, A., & da Costa, F. C. (2017), os alunos afirmam que as suas habilidades não melhoraram nas aulas de Educação Física e que não sentiram benefícios nos níveis de aptidão física.

Assim sendo, é fundamental garantir que as aulas apresentam uma intensidade adequada e suficiente para o desenvolvimento das competências dos alunos.

No panorama apresentado, é também possível aferir que o aumento da idade na adolescência têm tido como consequência o abandono das práticas de atividade física.

Por vezes, são apresentadas dúvidas sobre a eficácia da Educação Física, no entanto, segundo Diniz (1991), citado por Diniz, A. (1997), vários estudos demonstram a possibilidade de a Educação Física possibilitarem adaptações positivas na capacidade aeróbia dos jovens, se tendo uma intensidade e volume adequadas.

Objetivos:

Objetivos principais:

- Avaliar os níveis de intensidade da atividade física dos alunos, nas aulas no exterior e no ginásio.

Objetivos secundários:

- Aferir quais os momentos de aula maioritários (informação, organização, condição física, habilidades motoras, jogo ou outro);
- Aferir o comportamento do professor, relativo aos incentivos de promoção da prática das atividades de aula e fora de aula.

Instrumento

O instrumento utilizado foi o SOFIT, System for Observing Fitness Instruction. O SOFIT é um método, em que segundo McKenzie et al. (1991), citado por Marques, A., & André, J. (2017), procura dividir o tempo em que o comportamento ocorre em intervalos fixos de observação.

Processo

Inicialmente, o projeto tinha como objetivo a utilização de dois instrumentos de medida, a frequência cardíaca dos alunos, medida através de cardiofrequencímetros e a análise de aula através do sistema de observação SOFIT. Sendo que alguns alunos do 1º ano foram realizar a recolha de dados a algumas das minhas aulas, com cardiofrequencímetros e outros aparelhos, resolvi utilizar esses instrumentos para fazer a recolha para o meu projeto. Por motivos dos quais não tenho conhecimento, os alunos não receberam os dados recolhidos, relativos à frequência cardíaca, pelo que tive que adaptar o projeto e realizar a análise apenas do SOFIT. Utilizei deste modo, os vídeos recolhidos pelos alunos para realizar a análise, através deste sistema.

Este sistema de observação é utilizado e validado para a avaliação dos níveis de intensidade de atividade física, nas aulas de Educação Física.

Este sistema de observação permite recolher informações sobre a atividade física dos alunos, o contexto de aula e como os conteúdos são lecionados, a gestão do tempo de aula, o comportamento do professor e a sua influência na promoção da prática. McKenzie, L., & Smith, J. (2017).

Segundo McKenzie, L., Sallis, F., & Nader, P. (1992), este método consiste numa observação a cada 10 segundos, e seguinte registo para cada uma das três categorias. Para isso, utilizei uma aplicação “Tabata Timer” para registar

automaticamente os 10 segundos de observação e os 10 segundos de registo. Deste modo, são realizadas três observações por minuto, e conseqüentemente cerca de noventa observações a cada trinta minutos.

Neste sentido, procurei avaliar a qualidade da aula, segundo este sistema de observação em dois contextos distintos, sendo uma das aulas lecionada no exterior e outra das aulas lecionadas no ginásio.

A aula lecionada no ginásio foi registada no dia 21 de Janeiro, com duração de 90 minutos, pertencente à 2ª Etapa, das prioridades.

A aula lecionada no ginásio foi constituída pelos seguintes conteúdos:

- Voleibol;
- Ginástica de solo;
- Ginástica de aparelhos.

De modo geral, a sessão foi dividida em três partes, a parte inicial, a parte principal e a parte final, ou retorno à calma.

Na parte inicial, foi realizada uma tarefa, em vagas, com um trabalho mais analítico para os alunos com maiores necessidades, combinado com uma atividade de deslocamentos, para desenvolvimento das capacidades condicionantes e coordenativas e preparação para as tarefas da parte principal.

Na parte principal, os alunos realizaram quatro estações, uma delas com progressões para elementos gímnicos (dependendo do nível de competência dos alunos), assim como desenvolvimento das sequências de solo, desenvolvimento da ginástica de aparelhos, nomeadamente, minitrampolim e plinto e, de forma complementar a essas estações alguns exercícios de condição física, como saltos pliométricos, etc.

A aula realizada no exterior foi registada no dia 1 de Abril, com duração de 90 minutos, pertencente à terceira etapa, etapa progresso.

Na presente aula, foram lecionados os seguintes conteúdos:

- Dança (merengue);
- Atletismo (Corrida de barreiras);
- Voleibol;
- Futebol;
- Basquetebol.

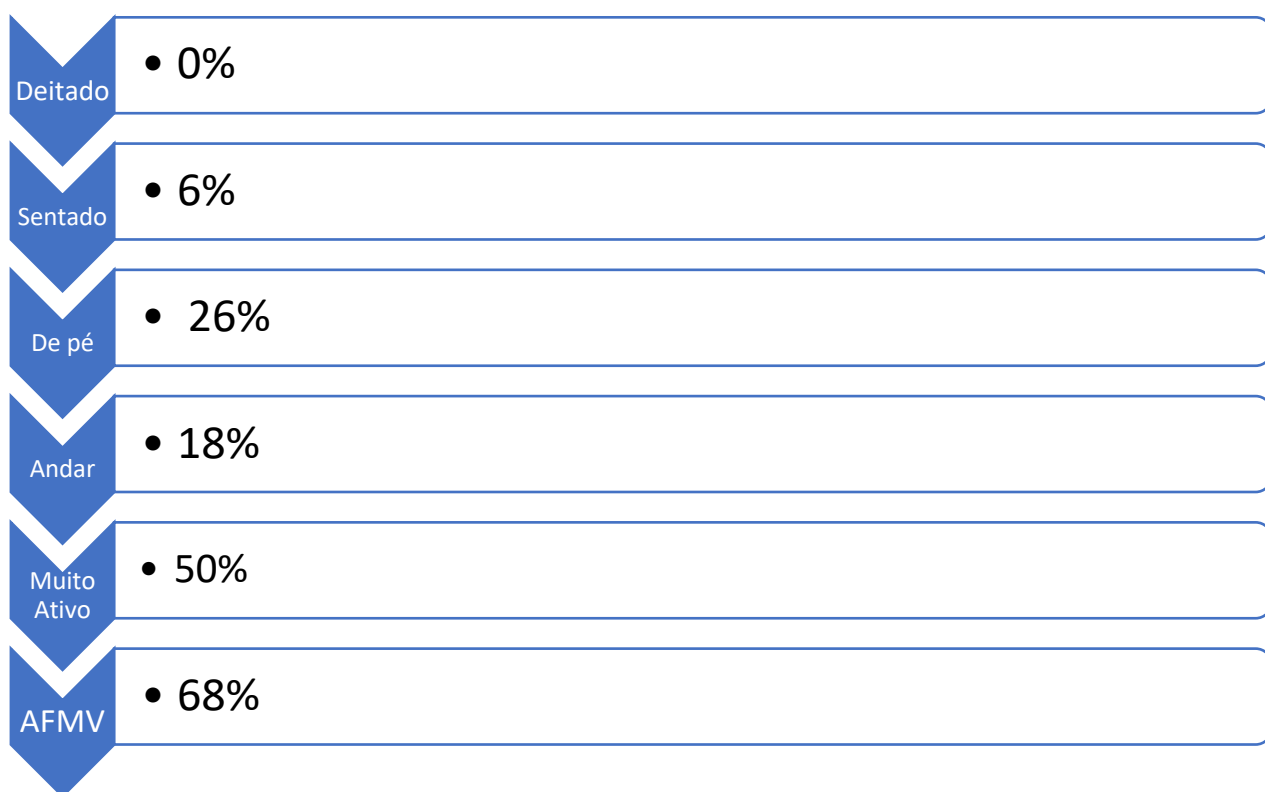
Na parte inicial da aula, foi rotinado o merengue, enquanto outros alunos realizavam um aquecimento mais específico conjugado com o desenvolvimento de

técnica de corrida, nas barreiras e outro grupo realizava um pequeno jogo em que os alunos, em círculo tinham de manter a bola no ar, através de toque de dedos ou manchete, enquanto cada aluno realizava um lançamento na passada, numa tabela que se encontrava a uma distância de cerca de 20 metros.

A parte principal foi constituída por situações de jogo de voleibol (2+2, 2x2, ou 4+4), consoante o nível e necessidade dos alunos, situações de jogo de basquetebol 3x3 (com e sem drible) e situação de jogo de futebol 4x4+J.

Apresentação e discussão dos resultados

Comportamento do aluno (aula no ginásio)



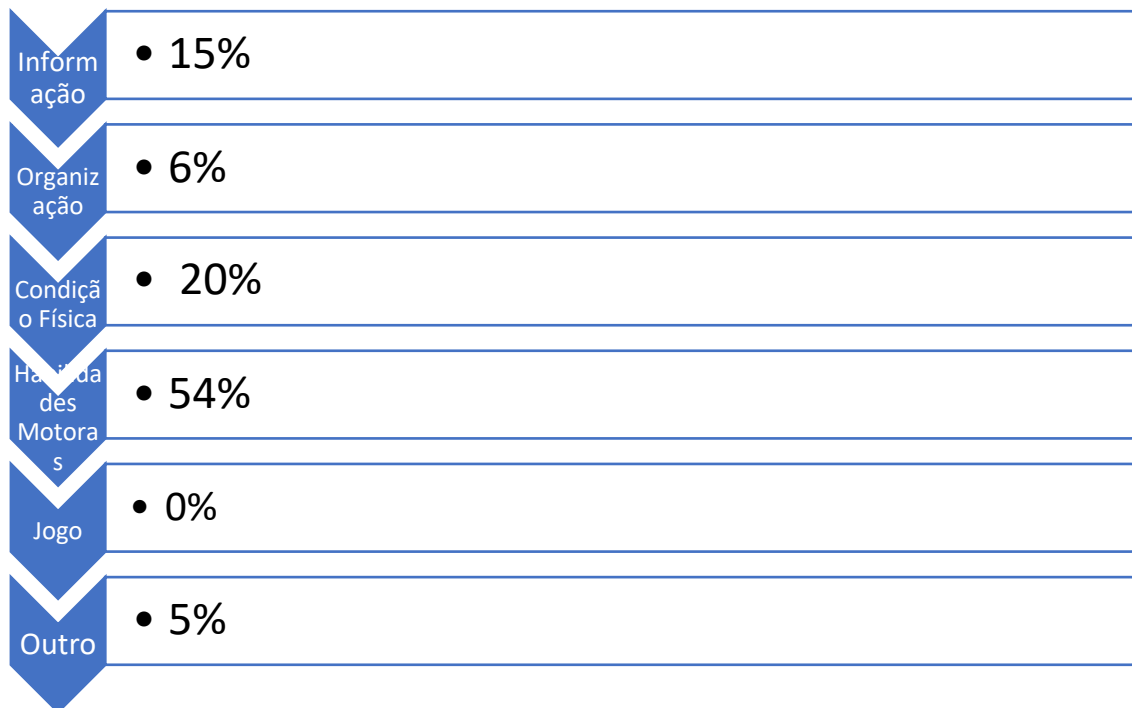
Na aula apresentada, relativamente ao comportamento do aluno, podemos considerar que os alunos tiveram 6% do tempo sentado, sendo este os tempos de informação inicial, de pé durante cerca de 26% do tempo de aula, a andar cerca de 18% e num empenhamento muito ativo, cerca de 50% do tempo de aula. Neste caso, estando o andar e o muito ativo associados à atividade física moderada a vigorosa, podemos considerar que os alunos se encontraram nesta intensidade, durante 68% do tempo da aula.

Analisando a literatura, Marques, A, Ferro, N, & da Costa, C. (2011), os alunos devem estar em atividade física moderada a vigorosa, um tempo superior a 50% do tempo

total de aula. Deste modo, podemos considerar que a aula atingiu níveis de intensidade que corroboram a literatura de forma positiva.

Contexto/ momentos de aula

Tabela 4- Análise da distribuição do tempo

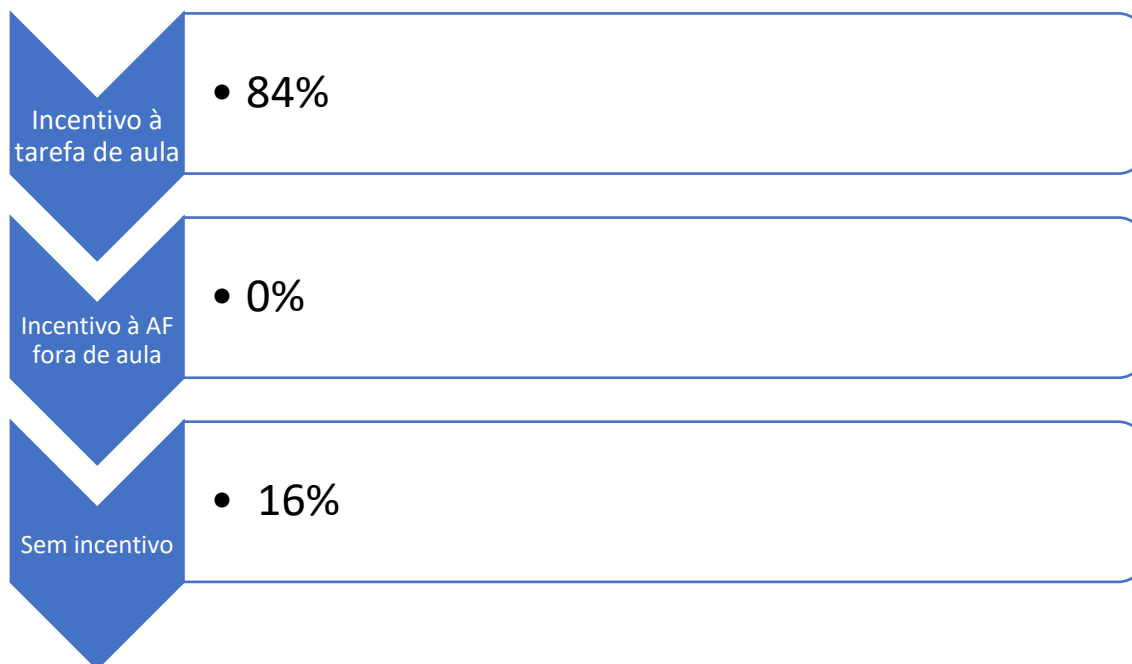


Analisando os momentos de aula, observamos uma utilização de 15% para o tempo de informação, 6% para o tempo de organização, e 79% do tempo destinado à prática.

Segundo Metzler. (1990), o tempo de informação deve ser inferior a 10%, enquanto o tempo de transição ou organização deve ser inferior a 5%. O tempo disponível para a prática deve ser superior a 75%. Deste modo, relativamente aos momentos de aula, consideramos que o tempo disponível para a prática representou um tempo adequado, embora, o tempo de informação e de organização tenham sido ligeiramente superiores, aos esperados.

Feedback de promoção da atividade (comportamento do professor)

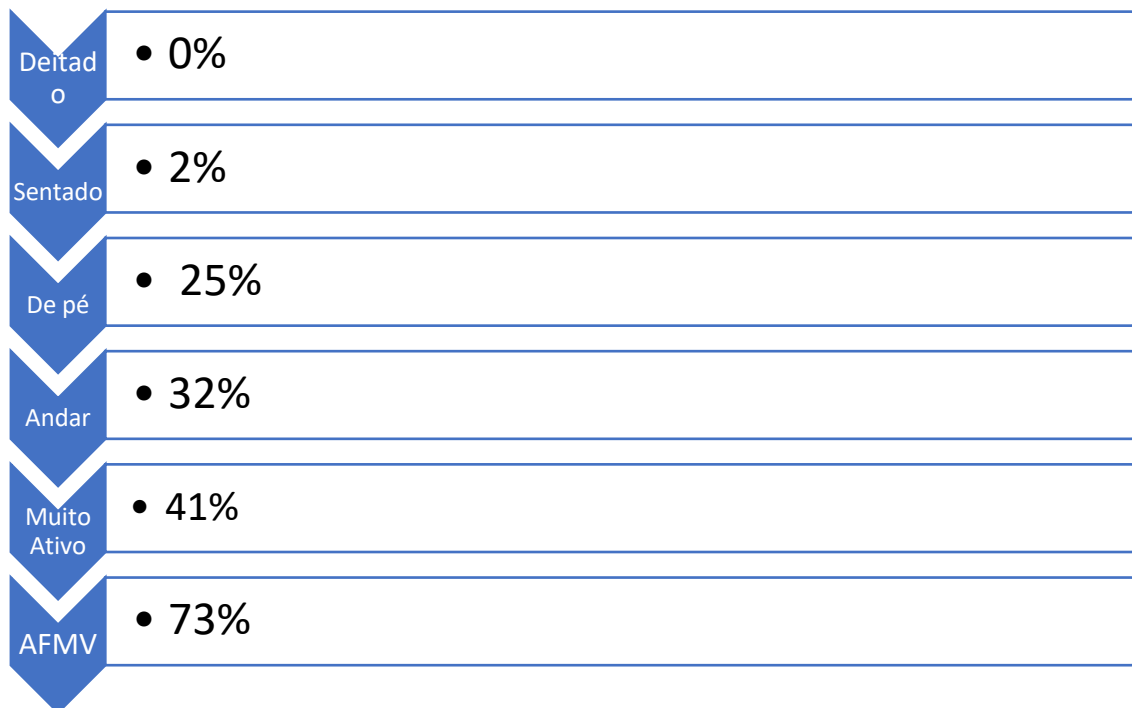
Tabela 5- Análise da transmissão de feedback



Analisando a minha prestação, relativamente à promoção da prática, visualizei que 81% do tempo foi destinado ao incentivo à prática nas tarefas de aula, mas que não houve feedback de incentivo à prática de atividade física, fora do contexto de aula.

Comportamento do aluno (aula no exterior)

Tabela 6- Análise do comportamento do aluno

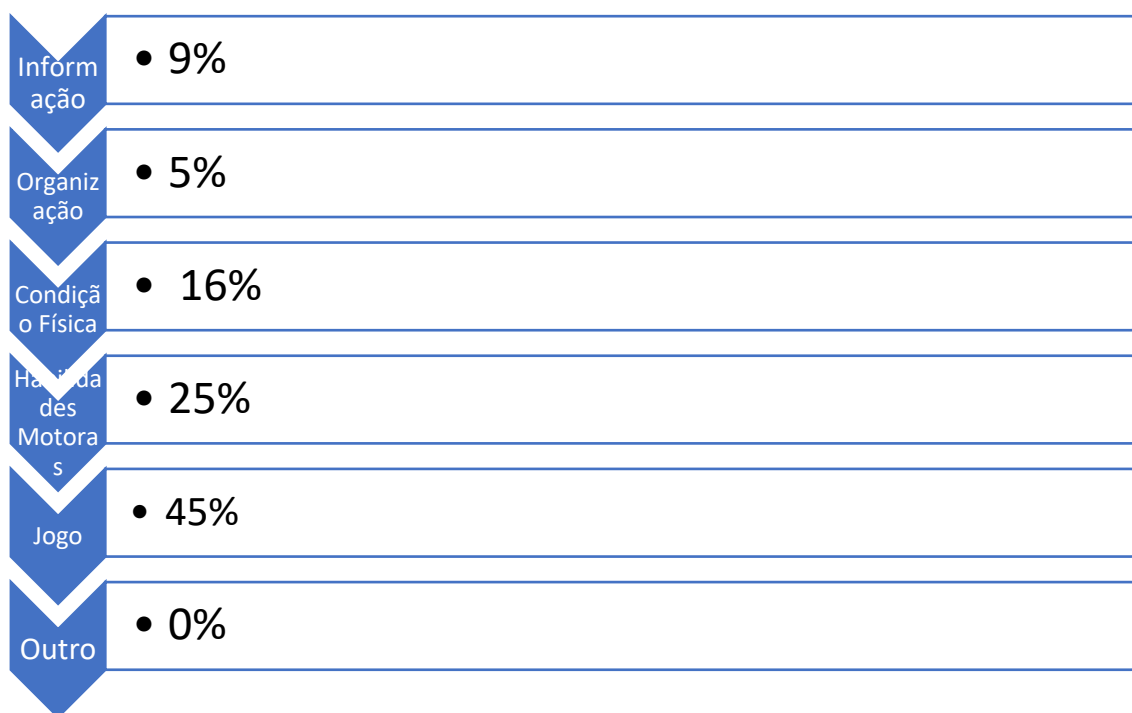


Na aula apresentada, relativamente ao comportamento do aluno, podemos considerar que os alunos tiveram 2% do tempo sentado, sendo este os tempos de informação inicial, de pé durante cerca de 25% do tempo de aula, a andar cerca de 32% e num empenhamento muito ativo, cerca de 41% do tempo de aula. Neste caso, estando o andar e o muito ativo associados à atividade física moderada a vigorosa, podemos considerar que os alunos se encontraram nesta intensidade, durante 73% do tempo da aula.

Analisando a literatura, Marques, A, Ferro, N, & da Costa, C. (2011), os alunos devem estar em atividade física moderada a vigorosa, um tempo superior a 50% do tempo total de aula. Deste modo, podemos considerar que a aula atingiu níveis de intensidade que corroboram a literatura de forma positiva.

Contexto/ momentos de aula

Tabela 7- Analise da utilização do tempo



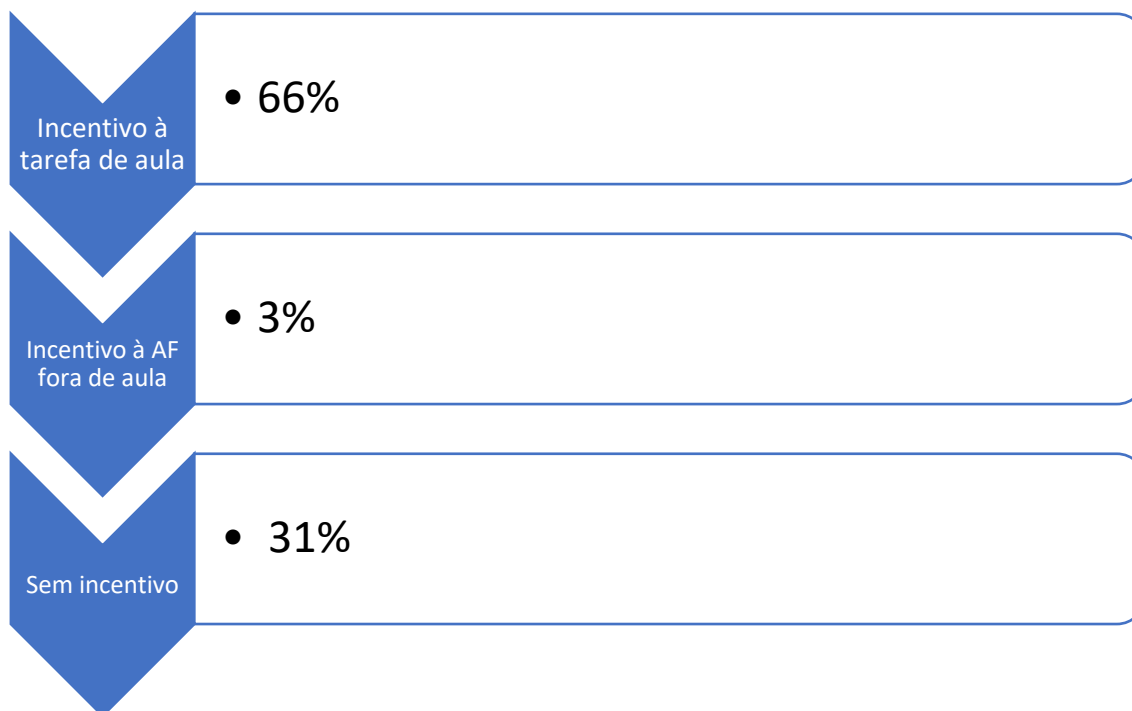
Analisando os momentos de aula, observamos uma utilização de 9% para o tempo de informação, 5% para o tempo de organização, e 86% do tempo destinado à prática.

Segundo Metzler. (1990), o tempo de informação deve ser inferior a 10%, enquanto o tempo de transição ou organização deve ser inferior a 5%. O tempo disponível para a prática deve ser superior a 75%. Deste modo, tanto o tempo de informação como

o tempo de organização corresponderam à utilização recomendada. Relativamente ao tempo disponível para a prática foi também adequado.

Feedback de promoção da atividade (comportamento do professor)

Tabela 8- Análise da transmissão do feedback



Relativamente ao feedback de promoção e incentivo de atividade, concluiu-se um total de 66% de incentivo à tarefa de aula, 3% de incentivo à prática de atividade física, fora do contexto da tarefa de aula e 31% do tempo sem qualquer incentivo.

Conclusões

Através do presente projeto posso concluir que, em ambos os contextos, os alunos estiveram em prática com uma duração adequada, de atividade física moderada a vigorosa. Ainda relativamente a este fator, posso procurar estratégias para potenciar o tempo em que os alunos apenas se encontram de pé, para promover um maior tempo de atividade física moderada a vigorosa.

Relativamente aos tempos de instrução e organização, posso concluir, através das duas aulas que, pelo menos nestes dois contextos, apresentei uma evolução, diminuindo o tempo de organização e informação, embora, este tempo seja dependente da etapa em que o processo se encontre, a fase da etapa, ou seja numa fase de introdução ou desenvolvimento, entre outros fatores. Segundo Carreiro da Costa (1995) e Piéron (1996), citado por , este tempo de prática está associado a maiores ganhos, ao nível da

aprendizagem, no entanto, segundo Yerg e Twardy (1982), o tempo de prática não é o único responsável pela aprendizagem, mas também a informação específica, transmitida aos alunos. Neste sentido, concluo que geri o tempo de forma adequada, tendo conseguido transmitir as informações específicas mais importantes aos alunos, não diminuindo significativamente o tempo de prática.

Relativamente aos momentos de aula, observei que no ginásio, o tempo de jogo foi reduzido ou nulo, podendo explorar mais o mesmo, neste contexto de ginásio, contrariamente às aulas no exterior, que o tempo maioritário se destinou ao jogo. Também relativamente ao tempo destinado à condição física, no exterior, posso concluir que este tempo não é totalmente real, pois o tempo em que os alunos se encontraram em situação de jogo, também serviu para o desenvolvimento da condição física, nomeadamente capacidade aeróbia.

Uma das conclusões que mais me surpreendeu, pela negativa, foi as reduzidas ou nulas referências de promoção de atividade física, fora do contexto e aula, no qual considerei que esta seria uma necessidade urgente de melhorar, na minha intervenção.

Concluo, ainda, que o sistema de observação SOFIT, constitui uma ferramenta de fácil utilização, embora um pouco demorada, mas com reduzidos custos e necessidade de recursos, podendo constituir uma boa fonte de feedback para a melhoria de intervenção do professor.

1.8 Metas de aprendizagem

Refletindo sobre o processo realizado, ao longo do ano letivo, as metas de aprendizagem constituíram uma ferramenta que fui utilizando de forma crescente. A verdade é que, ao longo do processo, fui percecionando e sentido a sua importância e a forma facilitadora de como esta ferramenta serviu para fornecer feedback aos alunos, autonomia, pelo facto de eles próprios conseguirem avaliar o resultado da sua “performance” e pelo facto de eles próprios construírem o seu próprio feedback. Para além disso, estas metas foram contribuindo para, num contexto totalmente complexo, com níveis heterogéneos e um sistema totalmente dinâmico, uma mais fácil e eficaz individualização do processo.

Segundo Bom, L (2017), as metas de aprendizagem consistem em formas de avaliação dos resultados dos alunos. Estas metas são assim critérios de avaliação que permitem aferir a concretização de um objetivo e o sucesso do mesmo, e são capazes de

se ajustar às aptidões e níveis do aluno, sendo assim uma ferramenta totalmente inclusiva, se utilizada e definida corretamente.

Dada a existência de diversos tipos de metas, segundo o autor, como as metas por ciclo ou as metas por ano, por exemplo, procurei que estas fossem mais específicas para cada aluno, individualmente.

Deste modo, conclui que seria importante realçar, no presente relatório, a forma como procurei utilizar estas metas de forma a otimizar o processo ensino-aprendizagem.

Defini, assim, metas individuais, por tarefa e por grupos, consoante as situações e os alunos envolvidos.

No sentido de ser mais esclarecedor, apresento mais alguns exemplos práticos.

Por exemplo, numa situação de jogo 2+2, ou seja cooperação, no voleibol, com um aluno mais competentes com um aluno com mais dificuldades, em cada um dos lados do campo.

Neste caso, procurei sempre definir metas para o grupo, normalmente mais focadas para os alunos com mais dificuldades e dentro da tarefa realizar metas mais individuais, por exemplo, no caso do grupo, o objetivo seria realizarem 10 transposições, sem deixar a bola cair. No caso, dos jogadores menos competentes, seria conseguirem transpor a bola para o colega de equipa, em passe, 5 vezes, enquanto para os alunos mais competentes seriam a realização de 5 passes para o colega de equipa, em manchete. Ainda nesta situação, os jogadores menos competentes, caso tivessem dificuldades no serviço, deveriam realizar 5 serviços seguidos, por baixo, e só após 5 com sucesso alternavam com o colega de equipa.

No caso da ginástica, por exemplo, e até abordando o sistema mais ecológico, o aluno que tinha como objetivo a realização de exercícios específicos para desenvolver as suas maiores dificuldades, tinha como metas a realização de 5 rolamentos à frente, terminando na posição de pé, no plano inclinado, seguido da realização do rolamento à frente, terminando de pé, no solo, completando com a integração do rolamento no sequência de elementos. Deste modo, esse aluno conseguia aferir o sucesso da tarefa, por exemplo, o terminar de pé, e caso contrário, procurar a solução para conseguir atingir esse objetivo.

Estando esse aluno integrado no grupo, o mesmo podia ter um objetivo coletivo de, por exemplo, realizar cinco voltas ao circuito, em determinado tempo.

Estes são apenas exemplos da forma como procurei utilizar as metas de aprendizagem que considerei que potenciaram a individualização da mesma e uma maior eficácia no processo ensino-aprendizagem.

A crítica que relaciono com a minha prática é o facto de, inicialmente, não ter utilizado esta ferramenta com a frequência que deveria e numa ocasião procurarei utilizá-la mais cedo e em todos os conteúdos curriculares.

2. Direção de turma

2.1 A potencialidade de um professor estagiário, no trabalho conjunto com o Diretor de Turma

Segundo Bom, L. & Brás, J. (2003), o Diretor de Turma concretiza a coerência e relaciona as metodologias dos diversos professores da turma, de forma que todas elas se liguem entre si, com rumo a um conjunto de objetivos comuns. Neste sentido, o papel do Diretor de Turma apresenta um papel fundamental na “vida e funcionamento” da turma, sendo ele o elo mais próximos dos encarregados de educação, dos professores e dos alunos. Neste sentido, o primeiro fator que considere fundamental para poder prever qual o maior contributo que poderia dar ao Diretor de Turma, considere que seria essencial pesquisar qual é verdadeiramente o papel do Diretor de Turma na própria turma, na escola, no agrupamento e na comunidade escolar, assim como quais as características associadas a um Diretor de Turma de sucesso. Segundo Bom, L. & Brás, J. (2003), o sucesso do projeto e do processo da turma, depende da eficácia apresentada pelo Diretor de Turma na conjugação dos três grandes atores.

Segundo Santos et al. (2009), citado por Funenga, J. (2014), foram identificadas boas práticas dos diretores de turma em duas áreas fundamentais, sendo o diretor de turma um diretor pedagógico e sendo os resultados da escola uma corresponsabilização dos diretores de turma.

Segundo Roldão (2007), citado por Funenga, J. (2014), “O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação - das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência - e de articulação/mediação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do diretor de turma situam-no assim na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.”

Assim sendo, segundo Santos et al. (2009), citado por Funenga, J. (2014), o diretor de turma acompanha os alunos, acompanha os professores do conselho de turma e informa os pais do percurso dos alunos, articulando as ações e comunicações entre todos os órgãos da escola.

Segundo Funenga, J. (2014), consta-se que, normalmente, os maiores conflitos da escola ocorrem entre alunos e professores ou auxiliares, e entre encarregados de educação com professores ou direção. O diretor de turma tem um papel fulcral na gestão destes conflitos, requerendo, por vezes, a mobilização das suas competências técnicas, estratégias e de relacionamento interpessoal.

Segundo Funenga, J. (2014), o conhecimento profissional do diretor de turma deverá envolver a capacidade de resolução de problemas concretos, mas também o domínio de processos de rotina no campo de prática social. Algumas das tarefas do diretor de turma incidem na justificação de faltas dos alunos, no registo dos contactos com encarregados de educação e na elaboração de planos de trabalho de turma. Por este motivo, é fundamental a inserção da componente da direção de turma em todos os estágios que deem acesso à carreira de docente, pois considera-se como uma especificidade que exige competências mais abrangentes, do que as competências pedagógicas.

Para além disso, um bom diretor de turma consegue envolver de forma mais eficiente os pais no processo educativo e escolar dos alunos, que segundo Magalhães, C. A. O. (2021), promove benefícios nos resultados escolares, desenvolve e contribuir para uma melhor motivação dos alunos, promove um desenvolvimento mais positivo da consideração dos pais pelos professores e pela escola, contribui para uma educação mais efetiva, por parte dos encarregados de educação, e aumenta a exigência da exploração das qualidades dos professores. Segundo Magalhães, C. A. O. (2021), a forma como a comunicação é efetuada influencia bastante a adesão dos EE, pelo que considere esse como um dos objetivos principais, seguidamente mencionados.

Considere também essencial analisar as competências exigidas pelo Colégio, relativamente ao Diretor de Turma.

Segundo o Regulamento Interno (2021) do Colégio, o diretor de turma deve ser capaz de integrar os alunos nos grupos, na escola e na turma, garantir a orientação e a fomentação e desenvolvimento dos meios e documentos de trabalho, desenvolver o diálogo com os pais e integração dos mesmos, no processo, garantir as condições de planificação, por parte dos professores da turma e assegurar a transmissão de informação para os EE do aproveitamento e integração dos seus educandos. Para além disso, o DT deverá ainda ser o responsável máximo pela organização do plano curricular da turma, assim como o registo e recolha de dados dos alunos e contextos familiares, realizar os registos de avaliação dos alunos, reunir com EE, colaborar com o gabinete

psicopedagógico e promover o contacto com técnicos exteriores, de forma a se integrar o processo educativo do Colégio com o processo exterior, do aluno.

Objetivos de desenvolvimento, no seguimento do papel de diretor de turma

Neste seguimento, considereei como principais objetivos para o desenvolvimento de um futuro papel de Diretor de Turma eficaz os seguintes:

- Desenvolvimento da capacidade de comunicação e integração dos EE, no processo escolar;
- Promover uma melhoria do rendimento escolar, nas diversas disciplinas;
- Desenvolvimento de relações interpessoais e redução de situações de isolamento social, por parte de alguns alunos;
- Gestão de conflitos entre alunos, pais e professores e redução de comportamentos de desvio;
- Contribuição para a planificação do plano curricular de turma;
- Planificação da disciplina de cidadania;
- Lecionação de alguns conteúdos, referentes à cidadania.

2.2. 1ª Etapa- Prognóstico

No início da 1ª etapa, tive como preocupação conhecer o percurso académico dos alunos, no contexto geral, assim como informações de cariz pessoal, relevantes para o processo educativo. Este processo foi muito facilitado, pois o Colégio apresenta um historial dos alunos bastante detalhado, sendo este apresentado na reunião de início de ano, de conselho de turma.

Nesta etapa iniciei também a minha coadjuvação para a lecionação de cidadania, assim como a implementação do projeto específico da área, sendo este a utilização da tutoria entre pares.

Neste sentido, defini como objetivos para a primeira etapa, referente à direção de turma:

- Conhecimento da turma, no contexto geral;
- Identificação dos elementos com maiores facilidades e maiores dificuldades;
- Identificação de registos de alunos com comportamentos desviantes e condições académicas desfavoráveis;

- Identificação de alunos com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem;
- Lecionação de conteúdos, referentes ao cyberbullying, na disciplina de cidadania.

No seguimento das reuniões de conselhos de turma e conferências com os professores anteriores da turma e com a psicóloga, foi possível aferir que, relativamente ao rendimento académico, a turma caracterizava-se como uma turma de excelência, não apresentando, grandes dificuldades, no contexto global, e apresentando atitudes e comportamentos adequados.

Após análise da informação disponibilizada pelo gabinete psicopedagógico foi possível identificar dois alunos com distúrbios, nomeadamente dislexia. Posteriormente, ao longo do 1º período, aferimos distúrbios, referentes à identidade de género, por parte de uma aluna.

Relativamente aos alunos com dislexia, durante a 1ª etapa foi possível constatar que apresentavam um desenvolvimento bastante positivo, resultado do excelente acompanhamento psicopedagógico do colégio. Relativamente ao acompanhamento específico destes alunos, aquelas que considerámos como maiores necessidades foi garantir que todos os professores utilizavam as recomendações e exigências para estes alunos, nomeadamente nos testes. Considerei, também, visto que segundo Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005), alguns motivos causadores de insegurança, por parte dos Encarregados de Educação, que seria importante, como possível diretor de turma, informar os pais sobre as medidas aplicadas, pelo colégio e pelos professores, transmitir feedback constante sobre o aproveitamento e evolução dos educandos e transmitir informações e até marcar reuniões diretas com os profissionais do gabinete psicopedagógico. Neste sentido, segundo Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005), o profissionalismo dos professores constitui um fator chave para a inclusão dos pais com necessidades educativas especiais, no processo educativo dos educandos, e que este profissionalismo transmite uma maior segurança, aos encarregados de educação.

Relativamente à aluna com dificuldades de identidade, fomos constando que esta aluna se isolava, regularmente, e que apresentava muitos momentos de ausência, no decorrer das aulas. Para além disso, apresentava atitudes e comportamentos de conflito, quando lecionados conteúdos que distinguem, ambos os géneros, em diversas disciplinas. Ao aferirmos a existência destes comportamentos, identificámos o caso para

acompanhamento do gabinete de psicólogos, do Colégio, que rapidamente identificaram um transtorno, relativo à identidade de género.

Considerámos esta caso, como um caso de urgência, visto que segundo Di Ceglie, D. (2000), estes transtornos estão associados a ansiedade, depressão e dificuldades comportamentais, sociais e emocionais. Sendo este um caso extremamente complexo, naturalmente que a intervenção direta foi iniciada pelo gabinete psicopedagógico, mas a identificação deste transtorno foi importante para avisarmos e prepararmos os professores da turma, para possíveis comportamentos, atitudes e reações que pudessem ser incompreendidas, na ausência de conhecimento sobre o caso.

Relativamente aos alunos comportamentos desviantes, foram identificados dois alunos que, ao longo do 1º período apresentaram problemas de comportamentos e socialização com restantes colegas. Foram tomadas várias medidas para estes alunos, como o acompanhamento psicopedagógico, diversas reuniões com os encarregados de educação e até mesmo a aplicação de suspensões, no entanto, considerei que estas medidas não tiveram o resultado esperado nem significativo, pelo que propus que, na próxima etapa, fossem repensadas novas medidas a aplicar.

Relativamente à disciplina de cidadania, considerámos que seria útil a abordagem do cyberbulling. No Colégio dos Plátanos, a partir do 7º ano, todos os alunos adquirem um iPad, sendo este, a principal ferramenta de trabalho dos alunos. Por este motivo e segundo o Regulamento Interno do Colégio, uma das competências que o Colégio pretende promover é a literacia digital, e a utilização das tecnologias, em segurança, objetivo este que corrobora com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, segundo Martins, O et al.(2017), que representa que os alunos deverão ser capazes de transformação, adequação, criação e exploração de contextos tecnológicos. Para além disso, este objetivo integra-se e compactua com as áreas temáticas e a estratégia nacional de Educação para a Cidadania, segundo o Decreto-Lei nº139/2012, no tema de educação para os media.

Segundo as Linhas Orientadoras da disciplina de Educação para a Cidadania, Direção Geral da Educação (2013), a educação para os media deve promover a adoção de comportamentos de utilização crítica e segura das novas tecnologias.

Segundo Nelson (2003), citado por Li, Q. (2006), o cyberbulling representa um fenómeno que pode ser muito grave, podendo partir por assédio, difamação, perseguição, ameaças ou outros fatores, bastante negativos. Segundo Pellegrini e Bartini (2000), citado por Li, Q. (2006), o bulling e o cyberbulling tem aumentado nas escolas, e os autores

afirmam que este aumento pode partir pela inexistência de medidas e programa de prevenção ao bullying.

No seguimento da abordagem dos conteúdos referidos, integrámos uma palestra, lecionada pela PSP, denominada “O bullying é para fracos”. Esta palestra teve como objetivos a transmissão e categorização do agressor e da vítima, e meios de intervenção, em caso de agressão.

Os alunos foram, assim, desafiados a construir em grupo uma apresentação, de forma criativa, em que transmitiam a sua própria opinião sobre o cyberbullying, quais as ferramentas de intervenção e auxílio para estes problemas. Procurámos deste modo aplicar alguns métodos de estruturas e aprendizagem cooperativa que, segundo Leitão, F. (2009), consistem em mecanismos de aprendizagem, através da utilização de grupos de aprendizagem, em que todos os membros são interdependentes, sendo a aprendizagem centrada no aluno e no trabalho do grupo.

Ao longo desta 1ª etapa, as duas principais barreiras que encontrei foi algum distanciamento entre mim e o diretor de turma, no qual marquei uma reunião com o professor referido, de forma a especificar as áreas em que ambicionava intervir mais, e colaborar nas maiores necessidades, tendo sido um ponto fulcral, pelo que considerei que a partir deste momento o DT começou a integrar a minha contribuição no projeto da turma. Para além disso, a aplicação do projeto específico de tutoria entre pares permitiu que o diretor de turma me conhecesse e avaliasse melhor as minhas capacidades. O segundo maior problema que senti foi o distanciamento entre alguns professores da turma e a direção de turma, considerando que um dos motivos causadores é o facto de muitos professores lecionarem as suas disciplinas, também, noutros estabelecimentos. Neste sentido, na reunião de conselho de turma foi solicitado uma melhor comunicação dos professores da turma, para a direção de turma.

2.2.1 Projeto TOP- Direção de Turma (1ª etapa)

Relativamente ao projeto específico da direção de turma, esta 1ª etapa, foi essencialmente constituída pela definição do mesmo, em conjunto com o diretor de turma. Tendo em conta as necessidades que fomos aferindo para a turma, ao nível do desenvolvimento social, aproveitamento escolar e gestão do comportamentos, considerei que a aplicação de um projeto de tutoria, entre pares, seria um projeto adequado, ao contexto.

Tema: A tutoria entre alunos, como forma de desenvolvimento e aprendizagem.

O tema apresentado, provém através da análise detalhada, em conjunto com o diretor de turma, sobre algumas lacunas ou problemas identificados no funcionamento da mesma.

Analisando de forma concreta, o trabalho do diretor de turma envolve todo o desenvolvimento da mesma, integrando de forma coerente todos os agentes de ensino relacionados com o contexto.

Segundo Funenga, J. (2014), consta-se que, normalmente, os maiores conflitos da escola ocorrem entre alunos e professores ou auxiliares, e entre encarregados de educação com professores ou direção. O diretor de turma tem um papel fulcral na gestão destes conflitos, requerendo, por vezes, a mobilização das suas competências técnicas, estratégias e de relacionamento interpessoal. Segundo a autora, o conhecimento profissional do diretor de turma deverá envolver a capacidade de resolução de problemas concretos, mas também o domínio de processos de rotina no campo de prática social.

Assim sendo, na análise referida, foram detetados como problemas principais as dificuldades de relacionamento social de alguns alunos, o isolamento dos mesmos, no contexto escolar, foram também detetadas dificuldades relativamente ao processo ensino-aprendizagem em algumas disciplinas, por parte de alguns alunos, assim como algumas dificuldades na aceitação de regras e normas, resultando em comportamentos de desvio, e a existência de alguns conflitos pontuais.

No sentido de diminuir ou anular os problemas detetados, foi decidido em conjunto com o diretor de turma a realização de um projeto que consiste na promoção de programas de tutoria entre alunos. Segundo o Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, citado por Ferreira, C. (2014), as funções do diretor de turma integram-se em três áreas, as funções administrativas, as funções pedagógicas e as funções disciplinares. Assim sendo, este programa de tutoria foi estabelecido, no sentido, de promover uma forte intervenção pedagógica e disciplinar.

Instrumento

Para a avaliação deste projeto foram definidos dois instrumentos, sendo eles o questionário e o outro a conversa informal.

O questionário é constituído por várias questões por escrito, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões ou crenças do indivíduo. Este é um instrumento que permite a formulação de questões objetivas, padronizadas e por isso garantem uma uniformidade do processo e garantem o tempo necessário para os indivíduos pensarem sobre as respostas.

Por estes motivos, considerei que este instrumento constituía um instrumento adequado para a avaliação deste projeto.

Objetivos

Objetivos principais

- Promover uma melhoria do rendimento escolar nas diversas disciplinas;
- Desenvolvimento de relações interpessoais e redução de situações de isolamento social, por parte de alguns alunos;
- Gestão de conflitos;
- Diminuição dos comportamentos de desvio.

Objetivos secundários

- Desenvolvimento do espírito de equipa e entreajuda;
- Desenvolvimento da capacidade de autorreflexão;
- Desenvolvimento das competências de comunicação.

Processo

Segundo Frison, L. M. B. (2012), a tutoria assume uma função de um indivíduo se encarregar de cuidar, proteger, defender e formar outro indivíduo. Por exemplo, no contexto escolar, uma das alternativas de ensino é o professor utilizar alguns alunos para serem “professores” de outros.

Segundo Roncelli e Gagno (2008), citado por Frison, L. M. B. (2012), a tutoria consiste na orientação e discussão de temáticas, sistematização de novos conhecimentos, e aproximação de alunos e professores, num processo de trabalho coletivo. Segundo Duran & Vidal (2007), citado por Frison, B. (2012), a criação de duplas entre alunos é uma estratégia adequada, quando há um objetivo comum bem definido e partilhado entre os alunos.

Segundo Simão et. al (2008), citado por Frison, L. M. B. (2012), este trabalho cooperante e coletivo promove o desenvolvimento integral dos estudantes nas suas dimensões intelectuais, afetivas, pessoais e sociais.

Segundo o mesmo autor, o trabalho de tutoria estimulou desempenhos cognitivos, assim como resultados positivos no desenvolvimento das competências pretendidas, tendo por base o envolvimento dos alunos, como a sua articulação de ideias. Diversos alunos identificaram que esta metodologia os fez refletir mais sobre os seus conhecimentos e competências para que pudessem expor e explicar as suas ideias aos seus

pares. Foi, também, possível aferir que esta estratégia teve um forte impacto relativamente à autoestima e autoimagem dos alunos.

Neste sentido, o programa referido consiste na definição de pares que, ao longo do 1º período, serão responsáveis por criar uma relação de tutoria, na qual deverá haver relação recíproca na transmissão de ideias, conhecimentos, atitudes e comportamentos, nos quais ambos os alunos deverão cooperar um com o outro no seu desenvolvimento.

Os pares serão constituídos com o objetivo de aumentarem o seu aproveitamento escolar, sendo este programa aplicado relativamente às suas disciplinas principais e em que apresentam maiores dificuldades, no contexto geral, o português, a matemática, o inglês e a físico-química. Assim sendo, os pares serão constituídos de forma que cada um dos elementos do grupo seja mais competente numa área diferente do colega, de forma que cada um consiga ter um papel enriquecedor para o seu parceiro.

Os alunos poderão utilizar os seus tempos livres para realizar este trabalho de parceria podendo gerir de forma autónoma o tempo, a forma como irão interagir e as estratégias que utilizarão. Em cada mês, uma aula de cidadania será dedicada à apresentação do trabalho de tutoria, por parte dos alunos, em que os mesmos irão explicar em que é que cada elemento do grupo teve mais impacto, as estratégias que utilizaram e a forma como comunicaram.

Assim sendo, nesta etapa, foram definidos os pares de trabalho, a apresentação do projeto à turma e dos objetivos do mesmo. Foram ainda definidos balanços mensais, por par, apresentados nas aulas de cidadania com o objetivo de os grupos apresentarem o trabalho desenvolvido e procurarmos soluções para problemas que tenham surgido.

2.3 2ª Etapa- Prioridades

Na segunda etapa, com um melhor conhecimento da turma, deu-se seguimento ao trabalho realizado, anteriormente.

Deste modo, foquei a minha intervenção, em conjunto com o diretor de turma em três pontos principais que foram aqueles que considerámos com maiores necessidades de atenção:

- Os alunos com maiores dificuldades;
- Aluna com inseguranças relativas à identidade de género;
- Alunos com comportamentos de desvio acentuados.

Relativamente aos alunos com maiores dificuldades, procurou-se junto dos encarregados de educação e dos próprios alunos, integrá-los nos apoios educativos disponibilizados pelo colégio.

Nesta fase, os alunos que apresentaram necessidades de uma maior preocupação foram o aluno nº 11 que apresentou cinco negativas, o aluno nº4 com quatro negativas, as alunas nº23 e nº25 que apresentaram três negativas e o aluno nº5 com duas negativas.

Todos eles foram direcionados para as medidas de apoio para as disciplinas com maiores necessidades, sendo que alguns dos alunos não aceitaram por já serem acompanhados por explicadores, no contexto exterior ao colégio. Neste caso, procurar-se realizar uma ligação entre o professor de cada disciplina e o explicador no exterior.

As explicações, pelo seu contexto mais individual, procuram não replicar as estratégias utilizadas na escola, Costa, A., Ventura, A., & Mendes, A. (2003), pelo que procurámos que os explicadores e os professores estivessem ligados para que nenhum método utilizado fosse concorrente.

Relativamente ao processo da aluna com dificuldades de identidade de género, apresentou uma melhoria significativa, reduzido os comportamentos de conflito e o próprio isolamento. Os professores foram também notificados para o facto de a aluna, por apresentar os trabalhos realizados mais rapidamente do que os colegas, se “refugiar” na arte do desenho, em momentos de maior instabilidade. Através do gabinete psicopedagógico, identificou-se essa ação como algo positivo para o reequilíbrio emocional da aluna, pelo que se pediu aos professores, desde que esse não prejudicasse o trabalho realizado em aula, fossem algo flexíveis.

Relativamente aos alunos com comportamentos de desvio, o aluno nº 15 apresentou melhorias significativas, enquanto o aluno nº5 apresentou um desenvolvimento bastante negativo.

Neste sentido, propus a utilização de um modelo relacional de autoridade nos grupos, Tyler e Lind (1992), citado por Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010), no qual se baseia na Teoria da identidade Social e da Autocategorização, em que um indivíduo, pertencente a um grupo, retiram informações do mesmo para construir a sua identidade social assim como pela forma como são geridos pela autoridade. Este modelo pressupõe assim uma perceção de ações por neutralidade, em que todos os procedimentos são iguais independentemente do indivíduo, a confiança, em que o aluno reconhece uma preocupação honesta, por parte da autoridade, neste caso o professor ou a escola e um tratamento digno e respeitoso.

Assim sendo, julguei que seria importante definirem-se regras, em grupo, e aquando acontecimentos desviantes que não tinham sido perspetivados, definirem-se consequências para aquele acontecimento, para todos os indivíduos.

Relativamente aos alunos, com medidas educativas, foram utilizadas as medidas universais, como por exemplo, na realização dos testes a utilização de apenas a frente da página, a identificação a negrito ou sublinhado, do objetivo do exercício, etc.

Estes alunos apresentaram bons resultados académicos, e melhorias bastante significativas pelo que se mantiveram as medidas.

Na disciplina de cidadania foram ainda lecionadas literacia financeira para a educação e para o consumo, procurando estabelecer um equilíbrio entre as necessidades e desejos, as despesas e rendimentos e os objetivos de poupança, através de conjuntos de palestras e debates. A erradicação da pobreza foi também um tema em destaque, com os objetivos de desenvolvimento do espírito crítico face às injustiças sociais e do espírito de solidariedade.

2.3.1 Projeto TOP- Direção de Turma (2ª Etapa)

Nesta etapa, através do balanço mensal, refletimos sobre o projeto e procurámos considerar as necessidades de melhoria do mesmo.

Após reflexão conjunta com a turma, identificámos duas necessidades, sendo elas um acompanhamento mais regular dos grupos, pois os alunos referiram que durante um mês sentiram por vários momentos necessidades de apoio que, apesar de naturalmente, poderem pedir auxílio a qualquer momento, sentiram que essa apresentação oficial do processo seria importante que fosse mais regular e com menos tempo entre apresentações. Neste sentido, em conjunto com o diretor de turma, defini que estas apresentações seriam num período de duas em duas semanas, e de forma a conseguirmos uma melhor intervenção sobre os grupos, eu e o diretor de turma dividimo-nos, no sentido de os alunos realizarem as apresentações em grupos mais reduzidos e deste modo darmos uma atenção mais demorada aos pares.

Para além disso, utilizámos uma ferramenta, o Roteiro Pedagógico, para uma melhor orientação e reflexão do processo. O roteiro pedagógico promove assim uma organização do processo ensino-aprendizagem, constituída por diversas partes, umas delas com um objetivo mais instrucional e outras com um objetivo mais autorreflexivo e avaliativo, Manzini, J. (2007). Neste sentido adaptei o roteiro (APÊNDICE VII), de forma a se adequar a este projeto de tutoria.

A primeira parte deste roteiro consistiu, assim, na calendarização dos dias de estudo a pares, os métodos de estudo, organização de testes, conteúdos e fichas de trabalho, em que cada setor apresentava alguns indicadores que os alunos poderiam utilizar.

A segunda parte consistiu mais na autoavaliação dos indivíduos no seu contributo para com o seu par, na avaliação do colega e na avaliação do projeto, em si.

De modo geral, os grupos, nesta 2ª etapa, apresentaram um bom trabalho desenvolvido, tendo apenas o grupo do aluno nº 5, apresentado problemas de funcionamento, sendo que este aluno nunca se disponibilizou para colaborar com a colega. Neste caso, o aluno foi avisado sobre a importância do projeto e das suas necessidades de melhoria, ao nível do rendimento académico, ficando como referência para uma análise e avaliação mais constante para este grupo, na seguinte etapa.

2.4 3ª Etapa

Nesta etapa foi continuada o trabalho desenvolvido, na anterior. Na reunião de conselho de turma de avaliações intercalares, procurou-se focar a intervenção sobre os alunos, em situação de retenção.

Analisando a metanálise de Rebelo, A. (2009), os efeitos da retenção, na opinião dos estudos envolvidos, são ineficazes, na maioria dos casos podendo até dificultar a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos.

Neste caso, procurámos a utilização de estratégias de intervenção que pudessem ser mais eficazes no insucesso escolar dos alunos.

Foram assim utilizados programas de apoio ao desenvolvimento académico, que têm como objetivos a disponibilização de recursos que atendam às necessidades individuais dos alunos. Neste caso, os professores em conjunto com o gabinete psicopedagógico procuraram atender às suas necessidades individuais, interpretar o porquê do desinteresse pela escola e pelos conteúdos curriculares e procurar demonstrar-lhes a importância dos mesmos. Por exemplo, vários destes alunos referiram como causa do seu insucesso o desinteresse dos conteúdos pelo facto de que a sua atividade profissional futura não estar relacionada com os mesmos. O gabinete procurou assim demonstrar a importância destes conhecimentos no sucesso profissional futuro.

O envolvimento parental é também uma das estratégias apresentadas, sendo que a combinação das atitudes dos pais, por vezes, também são prejudiciais. Por exemplo, o aluno nº 16, apresentou uma imaturidade superior aquela que seria perspectivada. Em

conversa com a mãe concluímos que as suas atitudes e forma de tratamento do seu educando era semelhante à de quando ele era muito mais jovem. Neste caso, alguns acontecimentos como o facto de ser a mãe a preparar a mala para a escola, sendo que sempre que o aluno não tinha algum material necessário identificada a mãe como culpada, o facto de a mãe preparar a roupa para o aluno vestir no dia seguinte, etc, constituíram fatores que influenciaram o desenvolvimento do aluno. Os encarregados de educação deste aluno foram assim aconselhados a que adotassem outros procedimentos, assim como os professores fossem mais exigentes, o que se traduziu num desenvolvimento bastante positivo e significativo do aluno.

As estratégias de instrução e avaliação foram diferenciadas, por parte dos professores, assim como a utilização de estratégias de aprendizagens cooperativas e adaptações curriculares, Rebelo, A. (2009). Por exemplo, o professor de matemática referiu que o aluno nº11 apresentava dificuldades, relativas a conteúdos não do ano anterior, mas sim do ensino primário. Neste caso, a utilização de aprendizagens cooperativas e adaptações curriculares foram uma necessidade urgente para este aluno.

Nesta etapa, foram ainda abordados os temas da saúde mental e tipos de violência com os objetivos de os alunos distinguirem uma relação saudável de uma relação não saudável, conhecerem os diferentes tipos de violência e adquirirem conhecimentos sobre o que podem fazer, em caso de vítimas. O mindfulness continuou a ser uma estratégia utilizada periodicamente.

Nesta etapa, foram realizadas reuniões individuais com os alunos nº11, nº4, nº23, nº25, nº3 e nº5, tendo sido definidos objetivos individuais com cada um deles, relativamente aos métodos de estudo, comportamentos e atitudes e desempenho académico.

2.4.1 Projeto TOP- Direção de Turma (3ª Etapa)

Na presente etapa, deu-se continuidade ao processo, sendo que os grupos apresentaram uma melhor colaboração, entre si. Os grupos realizaram apresentações com mais informações e mais consolidadas, nas quais, se reuniram mais vezes, apresentaram métodos de estudo mais estruturados e, no contexto geral, a melhoria do rendimento académico corroborava com a melhoria do processo.

Após análise das etapas anteriores, conclui que os objetivos apresentados pelos pares ou eram inexistentes ou eram desadequados, ou seja, o processo era pouco orientado pelos mesmos, sendo que os alunos apenas desenvolviam a colaboração sobre o que

sentiam maior necessidade, no momento, no entanto, não havia objetivos definidos que orientassem esse processo.

Neste sentido, procurei apresentar meios e métodos de os alunos definirem objetivos mais adequados e que possam ter uma função, para além de avaliadora, orientadora.

Procurei assim utilizar o método de definição de objetivos Smart.

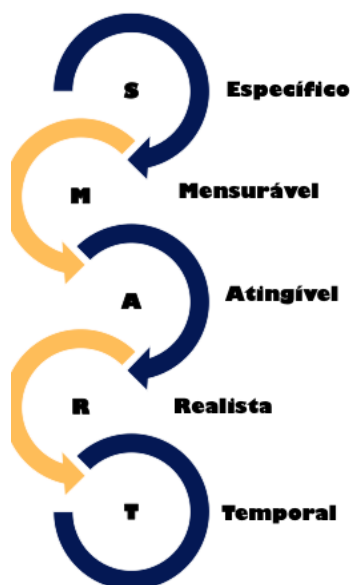


Figura 6- Objetivos SMART,, Basílio, B et al. (2021)

Assim sendo, apresentei métodos de forma que os alunos conseguissem construir objetivos específicos, consoante as suas necessidades individuais, por exemplo, a aferição das maiores competências de cada aluno e das disciplinas em que apresentam maiores dificuldades. Dentro dessas disciplinas definiriam os conteúdos em que cada um pode ter uma maior influência e os métodos de estudo que consideram mais adequados, Basílio, B et al. (2021).

Posteriormente, a definição de métodos para mensurar a concretização desses objetivos foi também um fator que procurei desenvolver, nos alunos.

A necessidade de o objetivo ser atingível e realista é fundamental, assim como a definição temporal do mesmo.

Segundo Shaw et al. (2015), a criação de objetivos SMART tem um forte impacto na alteração de comportamentos, pelo que considerei que este método pudesse influenciar positivamente este processo de tutoria e colaboração.

Os alunos referiram ainda que o roteiro pedagógico e o acompanhamento mais regular tiveram um impacto positivo na sua colaboração.

Uma das dificuldades apresentadas por alguns pares, embora em minoria, foi o facto de haver alguns conteúdos em que ambos os alunos tinham dificuldades. Neste sentido, sugeri a aplicação de aprendizagens cooperativas, em que havia deste modo uma colaboração não só entre alunos do mesmo par, como entre pares.

Este projeto de tutoria, foi reconhecido por diversos professores do conselho de turma que começaram a realizar o mesmo método, mesmo no contexto de lecionação das suas aulas, pelo que concluo que teve um impacto positivo, no contexto geral dos alunos.

2.5 4ª Etapa- Produto

A presente etapa constituiu a finalização e consolidação dos processos realizados, ao longo de todo o ano.

Neste sentido, a turma apresentou melhorias significativas, em todos os aspetos.

Relativamente aos casos mais preocupantes, o aluno nº11 conseguiu passar de cinco negativas para apenas uma negativa, o aluno nº4 passou de quatro negativas para apenas uma, enquanto as alunas nº23, nº25 não apresentaram nenhuma negativa.

O aluno nº5 obteve uma negativa, embora o seu comportamento não tenha apresentado melhorias significativas. Os encarregados de educação deste aluno foram aconselhados a que o próprio frequentasse o gabinete psicopedagógico, no entanto, os mesmos não aceitaram pois ele frequentava uma psicóloga, alegadamente, especialista em jovens com distúrbios de comportamento.

Neste sentido, procurámos realizar a ligação entre o colégio, o nosso gabinete psicopedagógico e o psicólogo, tendo em conta que o psicólogo pode ajudar os professores na orientação, intervenção, assessoria e consultoria, Martínez, A. (2010), tanto no processo de aprendizagem como no processo de desenvolvimento.

Os psicólogos, no contexto escolar, podem ter várias áreas de intervenção, sendo algumas delas a orientação dos pais, assim como a orientação dos professores, Martínez, A. (2010).

Mantemos como uma das estratégias de utilização das aulas de mindfulness e meditação, uma vez que segundo Waters, L. (2011), esta é uma das estratégias capazes de promover a serenidade, nos jovens.

No final da etapa, as melhorias foram sentidas, ao nível do comportamento do aluno nº5, no entanto, o conselho de turma interrogou-se se essa melhoria se deveu ao facto do seu desenvolvimento, ou apenas pela necessidade de transitar de ano. O próprio aluno admitiu que até ao último período não estudava e que, apenas nesta faz, se esforçava

um pouco mais para consegui passar de ano, pois tinha noção do seu grau de inteligência e capacidades.

No próximo ano, o acompanhamento do gabinete psicopedagógico deverá ser iniciado desde o início do ano, de forma a se aferir e perspetivar a progressão do aluno, ao nível do comportamento.

Na disciplina de cidadania, nesta etapa, foi ainda lecionada a educação sexual, com os objetivos de os alunos compreenderem a dimensão ética da sexualidade, promover o relacionamento interpessoal, entre rapazes e raparigas com base na compreensão da diferença entre os dois sexos e promover o conhecimento sobre como identificar comportamentos violentos e agressivos.

Muitas das vezes os conteúdos da sexualidade são lecionados com uma linha orientadora concreta, em que há um reduzido discurso e diálogo sobre o tema, Britzman, D. (1999).

Segundo o autor, novas abordagens, como a utilização de debates, mesas-redondas, teatros, etc, ajudaram os alunos a compreender a importância deste conhecimento para as próprias vidas.

Deste modo, procurámos realizar várias abordagens para esta temática. Inicialmente, utilizámos a abordagem mais clássica de transmissão do conhecimento, com base num modelo mais cognitivo, através da transmissão de informação, por parte do professor.

Nesta abordagem, procurámos transmitir aquelas informações que considerámos de máxima importância.

Posteriormente, utilizámos uma estratégia semelhante à de Souza, R, et al. (2017), através da criação de uma oficina do conhecimento. Neste modelo, os alunos, num questionário online, inicialmente, indicaram três palavras que associassem à sexualidade, construindo-se uma nuvem de palavras.

Seguidamente, noutro questionário, os alunos registaram perguntas/ questões que tivessem, relativamente ao tema em estudo.

Após a junção e sistematização das respostas, selecionamos os temas em que os alunos sentiram mais curiosidade e mais dúvidas, de forma a, em pequenos grupos, os alunos discutirem os temas escolhidos, e procurarem informações para esses mesmos problemas, através de fontes de informação fornecidas. Após o debate, em pequenos grupos, iniciou-se um debate entre todos os grupos. Para além disso, os pequenos grupos realizaram uns posters com as informações que consideraram mais relevantes.

Considerarei que estas estratégias foram adequadas e relevantes para o envolvimento dos alunos. Foi possível observar que, numa fase inicial, os alunos estavam muito retraídos, sobre a abordagem deste tema, mas que ao longo dos debates e discussões, foram normalizando a sua intervenção sobre ele e, conseqüentemente, a partilha de informações e debates foram muito mais ricos.

2.5.1 Projeto TOP- Direção de Turma (4ª Etapa)

Apresentação e discussão dos resultados

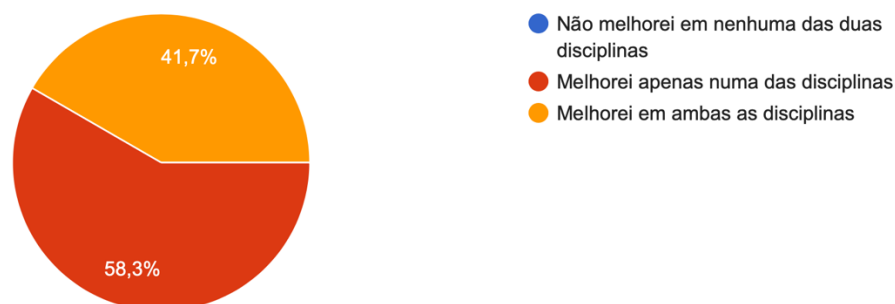
Esta etapa, consistiu, essencialmente na avaliação do trabalho desenvolvido pelos diversos pares mas, principalmente, na avaliação do projeto e na sua eficácia.

Em conversa informal com os alunos, os alunos apresentaram, maioritariamente, que este trabalho de tutoria teve uma influência positiva no seu aproveitamento escolar, na aquisição de métodos de estudo e na melhoria das competências sociais.

Ao analisarmos o questionário, numa classificação de 0-5, 61% dos alunos classificaram o projeto com uma avaliação “4” (bom), 9% dos alunos classificaram o projeto com uma avaliação “5” (excelente) e 30% dos alunos classificaram o projeto com uma avaliação “3” (suficiente).

Posteriormente, foi pedido a cada aluno para selecionar as duas disciplinas em que recebeu um maior contributo do seu par, tendo sido aferidas as melhorias das notas, nessas mesmas unidades curriculares.

Tabela 9- Avaliação do projeto de tutoria



Concluimos assim que 100% dos alunos melhoraram em pelo menos numa das disciplinas em que predominaram sobre este projeto de tutoria. Cerca de 58,3% dos alunos melhoraram o seu aproveitamento escolar numa das disciplinas em que predominou este projeto e 41,7% melhoraram em apenas numa das disciplinas.

Relativamente ao contributo específico do projeto, 58,3% dos alunos consideraram que a tutoria contribuiu para o desenvolvimento das capacidades sociais e de cooperação, cerca de 41,7% apresentou um desenvolvimento relativo aos métodos de estudo, e cerca de 16,7%, apresentou como melhoria o desenvolvimento das capacidades de pesquisa e procura de informação.

Relativamente a observações elaboradas pelos alunos, foram ainda apresentados fatores positivos à tutoria, sendo que esta constituiu um fator de motivação para o estudo, assim como para diminuição da vergonha para realização de questões.

Como fatores de melhoria, os alunos apresentaram que poderia ser positivo serem eles a escolher os grupos, tendo em conta as ligações e melhor relacionamento, entre eles. Outros alunos referiram, também, que apesar de não considerarem a tutoria como algo negativo, utilizam métodos de estudo, nos quais preferem realizá-los sozinhos.

Conclusões

Após realização deste projeto, embora as diversas limitações, como a reduzida amostra e a dificuldade em perceber se o aumento do rendimento académico está diretamente relacionado com a tutoria entre pares, podemos considerar que esta pode ser uma ferramenta a utilizar no contexto escolar, dependendo das necessidades, dificuldades e características dos alunos.

Deste modo, concluímos que, no contexto analisado, segundo a opinião dos alunos, a tutoria teve uma influência positiva sobre as suas capacidades de cooperação, e trabalho em equipa, melhoria dos métodos de estudo e aproveitamento escolar.

Possivelmente, caso aplique este caso numa situação futura, terei em consideração os métodos de estudo dos alunos e as suas preferências, sendo uma hipótese utilizar este método com alguns alunos, em específico, em vez de aplicá-lo à totalidade da turma.

A aplicação deste tipo de projeto implica também uma orientação regular e constante e a utilização de roteiros pedagógicos ou outros meios que permitam a orientação, avaliação e reflexão, por parte dos alunos, constituem também uma importante ferramenta que pode ser utilizada, no processo ensino-aprendizagem.

2.6. Saída de campo

A saída de campo procurou atender e complementar a lecionação de desportos na natureza, tendo em conta que o colégio não explorava estas matérias de forma aprofundada. Apesar das excelentes condições do espaço de exterior, desportos como a

orientação, a escalada, arborismo, etc, nunca foram totalmente explorados, pelo que considereei que a saída de campo podia constituir uma boa experiência neste sentido.

Inicialmente, a saída de campo estava preparada para constituir uma visita de estudo já marcada pelo departamento de professores da disciplina de Português que consistia na ida ao teatro. Neste sentido, o que estava combinado, inicialmente, era que essa ida ao teatro seria complementada com um percurso de orientação que teria nas balizas perguntas alusivas ao próprio teatro.

Por motivos alheios, alegadamente por impossibilidades de logística de transportes, fui informado que a saída de campo não podia ser realizada nessas condições. Deste modo, procurei uma solução, tendo selecionado o arborismo como uma atividade adequada.

Os desportos na natureza usufruem da própria natureza como base para a atividade, e ela que torna as atividades tão apelativas e positivas, Melo, D. (2003).

Assim sendo, esta atividade foi selecionada por seis grandes objetivos:

- A exploração dos conteúdos de desportos na natureza, como manipulação dos materiais, os mosquetões e as roldanas e a exploração de técnicas de arborismo para ultrapassagem de obstáculos;
- Promoção do conhecimento sobre preservação do ambiente, estilo de vida ecológico e promoção de uma educação ambiental;
- Desenvolvimento de relações positivas, entre alunos e promoção do trabalho de equipa;
- Redução dos comportamentos de desvio de dois alunos;
- Exploração de atividades multidisciplinares;
- Potencialização das minhas competências de organização de atividades e eventos, no contexto escolar.

A preservação do ambiente constitui um dos grandes pilares do Projeto Educativo do colégio, sendo apresentados como objetivos o desenvolvimento da literacia ambiental, a abordagem de boas práticas de sustentabilidade e de preservação do património e ainda o aumento da educação ambiental.

Tendo em conta alguns relacionamentos menos positivos, entre alunos, segundo Melo, D. (2003), a realização destas atividades promove a capacidade de trabalho em equipa, a criação de laços, amizade e confiança, tendo em conta que os indivíduos

ultrapassam medos e dificuldades, em conjunto e ainda um desenvolvimento mais complexo e mais equilibrado, através da valorização do meio ambiente.

”O potencial educativo dessas atividades de aventura junto à natureza parece ser muito extenso, principalmente porque facilita situações educativas em experiências pouco habituais para os participantes, possuindo um forte caráter motivador, carregadas de emoção, de significado e de intenção (PEREIRA; MONTEIRO, 1995)”, Marinho, A., & Schwartz, G. M. (2005).

Para além disso, duas alunas apresentaram, ao longo do ano algumas dificuldades da construção da sua identidade pessoal, que apesar de terem sido acompanhadas, ao longo do ano, pelo gabinete psicopedagógico, estas atividades, segundo Kleiber (2000),

“As noções impressas pelas atividades em contato com a natureza propiciam, especialmente ao adolescente, a oportunidade de integração da identidade, pois tais experiências representam o contexto relativamente libertador e alternativo para a busca da identidade pessoal, facilitando a individualização, uma vez que favorecem a expressão da imaginação e da experimentação criativa, componentes intrinsecamente relacionados com a individualização ou autoconsciência, proporcionando a chance de experimentação de interesses incipientes, Marinho, A., & Schwartz, G. M. (2005).”

Procurei assim, que esta atividade pudesse contribuir para o desenvolvimento destas alunas.

Assim sendo, organizei a prática de arborismo, no Adventure Park no Jamor, tendo sido realizada, no dia 15 de Junho, em conjunto com o professor estagiário Miguel Cardoso e com a sua turma do 7ºC. Anteriormente, já tinha realizado esta modalidade, no entanto, em parques em que o praticante não realiza qualquer manipulação dos materiais, sendo que nestes apenas encaixa a roldana nos cabos de aço e realiza todo o percurso sem os manipular. No parque selecionado, eles utilizam uma metodologia na qual os alunos manipulam constantemente o material, sendo que são eles os responsáveis pela realização da própria segurança através dos mosquetões e são eles que realizam a troca das roldanas entre cabos.

Deste modo, considereei que este método, apesar de constituir um maior risco e exigir uma maior concentração, por parte do alunos, apresenta uma maior capacidade pedagógica, relativamente aos conteúdos de desportos na natureza. De forma a reduzir este risco, em algumas das aulas, do 3º período, foram introduzidos, de modo mais analítico, a manipulação dos mosquetões e roldanas e foram abordados os riscos e as necessidades de concentração, na prática destes desportos. Naturalmente, foi também

realizado um briefing com todas as instruções e atenções a ter em conta, introduzido pela organização do parque.

Contactei a empresa da atividade, assim como a empresa responsável pelos transportes, tendo organizado toda a logística da atividade.

A atividade foi constituída pela realização de cinco percursos diferentes, com cerca de 44 obstáculos distintos, chegando a uma altura máxima de 14 metros. Todos os percursos terminaram com a realização de slide, alguns chegando aos 200 metros de comprimento.

Neste sentido, foram utilizadas algumas estratégias para que todos os objetivos fossem concluídos. Os alunos com necessidades de redução dos comportamentos de desvio, realizaram a atividade, próximos de alunos que considere com boas capacidades de liderança e de valores. Inicialmente, os alunos referidos estiveram para não participarem na atividade, por motivos de indisciplina no contexto escolar geral, no entanto, tendo em conta que, segundo Betrán e Betrán (1995), citado por Figueiredo, J. D. P., & Schwartz, G. M. (2013), estas atividades proporcionam o desenvolvimento de outros valores pessoais e educativos, considere que o facto de participarem podia ter uma influência positiva na melhoria do seu comportamento. Analisando a atividade, os alunos referidos, acompanhados estrategicamente por determinados alunos, apresentaram um comportamento exemplar, ao longo da atividade, e apresentaram um grande “respeito” pela natureza, pelas atividades realizadas e pelas suas regras e necessidades de segurança.

As alunas referidas com dificuldades de criação da sua identidade foram agrupadas por alunos que apresentam boas relações positivas e, surpreendentemente, sendo alunas que normalmente apresentam alguma aversão e falta de confiança na prática de atividade física, demonstraram boas capacidades na realização destas atividades, ultrapassando os seus medos e até encorajando os colegas. Deste modo, objetivo foi cumprido e que estas alunas tiveram na atividade diversos momentos em que foram capazes de liderar, em que apresentaram uma maior confiança e que conseguiram ultrapassar dificuldades e superarem-se, sendo até reconhecidas pelos colegas e restantes professores.

Após a realização da atividade, foi ainda realizado um piquenique que procurei, nesta fase, também uma abordagem multidisciplinar. Deste modo, em conjunto com o professor de história, propus que, de modo aos alunos realizarem um balanço final de algumas das suas matérias, fossem criados grupos e utilizados métodos das aprendizagens cooperativas. Assim, estes grupos prepararam pequenas apresentações resumidas dos

conteúdos abordados, na disciplina de história, que apresentaram, de forma breve na altura do piquenique.

Foi então selecionada a estratégia Numbered Heads, em que cada membro de cada grupo era representado por um número, e no momento da apresentação os professores referiam um número e esse mesmo aluno tinha que apresentar o resumo e a compilação do grupo, Leitão, F. (2009). Este método implica que todos os alunos estejam integrados no processo e no trabalho desenvolvido, pois apenas no momento da mesma sabem quem a irá realizar. Desta forma, a disciplina de história pôde também ser abordada, num contexto natural e, certamente, mais rico e dinâmico.

O transporte foi também organizado por mim e pela direção do colégio, tendo sido organizado um autocarro para a deslocação das duas turmas, em simultâneo.

Analisando o projeto, os objetivos da atividade foram conseguidos. Um dos pontos que sugiro como melhoria para uma atividade futura é a presença e participação de mais professores e mais disciplinas, tendo sido uma dificuldade pelo facto de muitos dos professores do colégio também trabalharem no ensino público e, como tal, a disponibilidade ser mais condicionada. O feedback dos professores acompanhantes e dos alunos foi extremamente positivo, tendo sido uma atividade de referência a ser repetida e potencializada, no próximo ano letivo.

Nos apêndices são apresentadas algumas fotografias da atividade.

3. Desporto escolar

3.1 Contexto do DE/ Atividade Extracurricular de Futebol no Colégio dos Plátanos

A equipa que represento e acompanho é da modalidade de futebol, com escalões misturados entre alunos do 3º, 4º e 5º ano. A equipa treinava às segundas-feiras e às quintas-feiras, 45 minutos.

O futebol, no Colégio dos Plátanos, é estruturado como uma atividade de extracurricular, não estando incluída no Projeto Nacional do Desporto Escolar. Neste sentido, apresenta alguns aspetos condicionantes e desfavoráveis. O primeiro fator mais condicionante é o facto de como atividade extracurricular implica custos adicionais, para a participação do aluno, o que contraria bastante os objetivos do Desporto Escolar, sendo um dos principais, segundo Ministério da Educação (2017), a promoção da equidade e igualdade de oportunidades, na competição desportiva. Neste sentido, a participação nesta

atividade já fica condicionada pela possibilidade de investimento, não sendo assim uma atividade disponível para qualquer aluno e qualquer contexto.

Outro dos fatores que considerei como negativo, foi a ausência de competição, pelo que, nos anos anteriores, os alunos apenas realizavam treinos, sem qualquer contexto competitivo, o que contraria também os objetivos do Desporto Escolar, segundo Ministério da Educação (2017), tendo em conta que garantir o acesso a competições, faz parte das diretrizes do programa. Para além disso, a competição, desde que estimulada de forma adequada, tem uma grande importância no desenvolvimento dos jovens, tanto no desenvolvimento físico e técnico, como no desenvolvimento das capacidades sociais, da autoconfiança, perceção de competência, entre outros fatores. Segundo Mesquita (1997), citado por Quina, J. D. N. (2003), o desporto apresenta fortes potencialidades no desenvolvimento dos valores de um bom cidadão, mais especificamente, os valores associados ao saber ser, ao saber estar e ao saber fazer.

Neste sentido, propus a introdução do grupo numa competição que apresentasse características que considerasse adequadas para a formação desportiva, sendo estas, a sobrevalorização da formação e do desenvolvimento aos resultados desportivos, o controlo e equilíbrio do nível das diversas equipas para que houvesse oportunidades para todos os alunos de experienciarem o sucesso, e que apresentasse um ambiente e clima favorável para o processo ensino-aprendizagem. No sentido de dar seguimento ao projeto, realizámos uma parceria com o Colégio Salesianos do Estoril, que organizou nas suas instalações, ao longo do ano, um campeonato, com oito equipas. O campeonato foi organizado com algumas diretrizes, sendo estas, a promoção do equilíbrio competitivo que, segundo Lima (2000), citado por Quina, J. D. N. (2003), uma competição só é motivante e estimulante se não houver desequilíbrios extremos entre os diversos participantes. Neste sentido, apelou-se ao bom senso dos treinadores/ professores para que procurassem manter o equilíbrio do jogo, através da gestão da equipa, de condicionantes aos seus jogadores, ou outras estratégias. Para além disso, apelou-se também a que se respeitasse o envolvimento de todos os participantes de forma equitativa, relativamente ao tempo de jogo, e que se relativizasse o resultado do jogo.

A participação neste campeonato teve consequências extremamente positivas na equipa, tanto por aspetos motivacionais, sendo que até entraram novos alunos, no decorrer do ano, como nos aspetos sociais, e até mesmo desportivos, tendo em conta que as experiências que os alunos tiveram, no decorrer do campeonato, com outras equipas,

diferentes jogadores e diferentes contextos foram fundamentais para aumento dos níveis de adaptação dos alunos a diferentes dificuldades. Para além disso, considerei que este foi um ambiente seguro e adequado para a aprendizagem.

Relativamente aos equipamentos, os alunos tinham o equipamento de Educação Física do colégio, no entanto, para a participação no campeonato, considerei que seria importante para os alunos terem equipamentos mais adequados para a prática do futebol. Neste sentido, foi realizada uma parceria com a Playimpact, tendo criado equipamentos específicos para os alunos personalizado com o nome e número escolhidos pelos alunos.

3.2 A participação do Colégios dos Plátanos no Desporto Escolar

Ao analisar a posição do Colégio, relativamente às competições e atividades organizadas pelo Desporto Escolar, considerei e aferi que a participação nos mesmos era muito limitada, ou por vezes, até inexistente, apesar de conferir que os docentes de Educação Física apresentavam vontade e interesse na participação. Neste sentido, considerei que apesar da vontade dos professores, não havia uma dedicação nem disponibilidade específica para as necessidades que esta participação exigia. Neste sentido, em conjunto com o coordenador do GEF, considerámos que seria interessante o Colégio participar no corta-mato regional, a decorrer na Academia Força Aérea, em Sintra.

Inicialmente, o GEF queria fazer a seleção dos alunos para participação, através dos testes do vai-e-vem, realizados durante o 1º período, no entanto, considerei que havia alguma incoerência entre o teste referido e o corta-mato, pelo que sugeri a realização de um corta-mato, mais reduzido, no recinto do Colégio. Neste sentido, e tendo em conta que a hora de almoço é semelhante para todos os anos e ciclos, foi organizado um corta-mato, antes da hora de almoço, no qual foi possível aferir quais os alunos que iriam representar o Colégio, no corta-mato. Este método foi utilizado para as diferentes provas, organizadas pelo Desporto Escolar, como a competição de velocidade.

Realço que considerei a inexistência do corta-mato, propriamente dito, como um fator de melhoria urgente. Para além disso, o Colégio apresenta excelentes condições para a realização do corta-mato, pois nas suas proximidades localiza-se um parque completamente envolvente na natureza com as condições ideais para a realização do mesmo, tendo sido justificado, após o meu questionamento, como a sua inutilidade as dificuldades de logística e, possivelmente, financeiras. No entanto, com uma boa

organização e a integração da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia, a execução da atividade não apresentará qualquer condicionante, num futuro próximo.

3.3. 1ª Etapa- Prognóstico

Na fase inicial, o projeto da atividade extracurricular de futebol, apresentava uma organização, cuja considerei confusa, e pouco adequada para alguns alunos. Podia observar a junção de grupos, sem qualquer critérios, havendo alunos com faixas etárias completamente distintas. Neste sentido, procurei dividir os grupos por escalões e aferir quais os alunos que, devido ao seu nível de desenvolvimento, se podiam integrar em cada escalão. Inicialmente, os alunos da pré-escolar, do 1º ano, 2º ano e 3º ano, estavam todos integrados no mesmo grupo, havendo alunos com 3/4 anos a treinar com alunos com 7/8 anos, o que considerei que era completamente inadequado. Realizei, assim a divisão, dos grupos, ficando um grupo exclusivo para os alunos da pré-escolar, outro grupo para o 1º e 2º ano, e tendo em conta que apenas havia um aluno de 3º ano, e tendo em conta o seu desenvolvimento, esse aluno ficou integrado no grupo em que se encontravam alunos de 4º e 5º ano ficando, deste modo, o grupos mais equilibrados e estimulantes. Eu fiquei responsável, com a supervisão do coordenador da atividade, por este grupo, com as faixas etárias mais elevadas.

A atividade teve início no dia 4 de Outubro, e inicialmente, o grupo dos mais velhos era apenas constituído por 6 alunos. Neste momento, considerei que era necessário o desenvolvimento de ações de divulgação da atividade, tendo sido criado um cartaz (APÊNDICE I) de divulgação para todos os alunos do Colégio, em conjunto com as informações de atualização da atividade, como o início da participação em competições, e a possibilidade de aquisição de um equipamento específico de futebol, personalizado (APÊNDICE II).

Outro dos fatores que considerei que podia ser acrescentado ao projeto, foi a criação de uma caracterização de desenvolvimento individual do aluno, para ser enviada aos encarregados de educação, que serviria para os enquadrar no processo de desenvolvimento do aluno, relativamente ao futebol. Propus, também, ao colégio que, nestas primeiras semanas, todos os alunos pudessem experimentar a atividade, de forma gratuita.

Neste seguimento, foi possível constatar o crescimento do grupo, ao longo do primeiros meses, passando nesta fase para cerca de 12 alunos.

Nesta 1ª etapa, decorreu a avaliação inicial. Ao analisar a literatura, a avaliação deve ser efetuada, essencialmente, através do jogo, pois segundo, Comédias, J. et al., (2012), ao analisarmos o que é um bom jogador, podemos considerar que é aquele que decide e executa bem, normalmente de forma eficaz e eficiente, sendo mais económica a nível mecânico e energético. Para além disso, um bom jogador deve ser capaz de mesmo sem bola, realizar a sua pressão no jogo. Esta pressão irá conseguir a criação de uma nova configuração, no momento em que o jogador considerar que é essencial, e que será vantajosa para a sua equipa.

Assim sendo, podemos aferir que grandes qualidades dos bons jogadores não se medem pelos momentos com bola, mas a forma como modificam o jogo, mesmo sem a bola. Para além disso, o jogo é extremamente complexo, e é através das intervenções que nele existem que se criam os problemas táticos. Esses problemas táticos são resolvidos pela técnica, pelo que são determinantes para que o jogador selecione e decide que soluções técnicas utilizar e como utilizar em cada momento.

Para além disso, segundo Sadi (2008), há três grandes pilares no desenvolvimento dos JDC, entre eles, a compreensão do jogo, a criatividade e a competitividade.

No entanto, na fase inicial, enquanto não tinha um número de jogadores significativo, tive que optar por outros métodos de avaliação, tendo conseguido realizar a avaliação através do jogo, posteriormente. Assim sendo, na fase inicial, recorri à avaliação observacional, através de situações de jogo mais simples e reduzidas, como situações de superioridade numérica 2x1 e 3x2. Neste sentido, utilizei, segundo Copetti, G. L. (2012), o modelo da PDTIF, Planilha de desempenho tático individual no futebol, adaptado às situações mais reduzidas e aos critérios que queria avaliar. Nesta primeira avaliação optei por avaliar a capacidade de decisão, dos alunos, sendo segundo Copetti, G. L. (2012), a capacidade de selecionar uma resposta a um diversos contexto ou situação que envolve processos cognitivos como a capacidade de perceção, de antecipação, raciocínio e inteligência e os respetivos princípios específicos do futebol que, considero como a base da aprendizagem do futebol, sendo esta a variável do meu projeto específico do DE. Segundo Quina, J. D. N., & Graça, A. (2011), os princípios específicos ofensivos são a penetração, a cobertura ofensiva, a mobilidade e o espaço e os princípios defensivos são a contenção, a cobertura defensiva, o equilíbrio e a concentração.

Segundo Garganta (2005), citado por Casarin, R et., al (2011), os princípios sobrepõem as competências de um jogador à qualidade técnica.

Segundo Casarin, R et., al (2011), a penetração consiste na progressão com bola na direção da baliza, a cobertura ofensiva consiste nas ações de aproximação dos colegas ao portador da bola constituindo apoio ao mesmo e até o primeiro defensor em caso de perda da posse de bola, a mobilidade está relacionada com a iniciativa dos restantes jogadores da equipa atacante, sem bola, na procura constante de posições favoráveis para receber a bola e o princípio espaço que consiste na procura dos elementos, sem bola, na procura de espaços a grandes distâncias do portador da bola.

Relativamente aos princípios defensivos, segundo Castelo (1996), citado por Casarin, R et., al (2011), a contenção consiste na ação do jogador de oposição direta ao portador da bola, com o objetivo de diminuir o espaço de ação ofensiva, restringindo as possibilidades de passe ou drible, a cobertura defensiva consiste nas ações de apoio ao jogador que realiza a contenção, o equilíbrio consiste na procura dos jogadores por garantir sempre a igualdade ou superioridade numérica defensiva e a concentração constitui movimentos dos jogadores em direção à baliza.

Deste modo procurei avaliar a capacidade dos jogadores com e sem bola, no caso de situações com bola, como a capacidade de perceção de quando progredir com bola, ou quando passar ou finalizar, e sem bola, podendo ser estes, segundo Castelo, J. (2003), constituírem movimentos que procurem o equilíbrio ou reequilíbrio, em diversas situações de jogo, ou ocupações eficientes do espaços de jogo. Neste sentido, através de situações de jogo 2x1, pude aferir quais as competências dos jogadores, na fase ofensiva, em como definir quando conduzir a bola, utilizar o drible, passar ou finalizar, assim como a capacidade de desmarcação à distância de passe, do jogador sem bola, e a capacidade de contenção e desarme, por parte do jogador defensor. Na situação de 3x2, conseguir aferir os mesmos princípios, assim como a capacidade dos jogadores defensores, na ação de cobertura defensiva e nos jogadores ofensivos, nas coberturas ofensivas.

Como balanço desta etapa, concluo que, em termos de divulgação, a ação foi eficaz, conseguindo dobrar o número de alunos, e permitiu-me aferir uma avaliação individual dos alunos, embora considere que essa avaliação tivesse que ser aprofundada, na etapa seguinte, tendo em conta que, devido ao número de alunos, na fase inicial, a avaliação em situação de jogo formal foi reduzida.

Após a avaliação inicial, constatei que muitos alunos apresentavam grandes dificuldades, referenciando como alunos prioritários a aluna NP, o aluno MT e o aluno PC.

Neste sentido, defini objetivos individuais (APÊNDICE IV) para os diferentes alunos, de modo a não decorrer da próxima etapa, poder aferir a concretização e o acompanhamento dos mesmos.

Com esta avaliação, planeei o plano anual do DE, de futebol, para o respetivo grupo. (APÊNDICE V).

3.4. 2ª Etapa- Prioridades

Na etapa das prioridades, os objetivos principais basearam-se na tomada de decisão dos jogadores, visto que a maioria dos jogadores, apresentavam esse fator como dificuldade. Para além disso, em algumas vezes, podia-se também observar dificuldades técnicas que dessem resposta às tentativas de ação. Tendo em conta que muitos dos jogadores apresentavam dificuldades semelhantes, defini três grupos de nível que me permitiram facilitar o planeamento, sendo o grupo 1, os jogadores que definem bem com ou sem pressão e que executam, com sucesso, o grupo 2, os jogadores que apresentam dificuldades na tomada de decisão, quando pressionados, ou por vezes, não conseguem executar as ações, mesmo quando corretas, e o grupo 3, os alunos que apresentam muitas dificuldades na tomada de decisão com ou sem pressão, e que não conseguem executá-las.

Neste sentido, na grande maioria dos exercícios, foi priorizada a superioridade numérica, visto que segundo Práxedes, A., Moreno, A., Gil-Arias, A., Claver, F., & Del Villar, F. (2018), a superioridade numérica é a condicionante que permite, aos jogadores com mais dificuldades, aprenderem e sentirem sucesso nas tarefas.

Segundo Práxedes, A., Moreno, A., Gil-Arias, A., Claver, F., & Del Villar, F. (2018), os constrangimentos de uma tarefa, são condicionantes que podem ser orientados para o atleta, para o contexto, ou para o próprio exercício, e são princípios que, bem aplicados, podem conduzir o jogador ou o exercício a uma necessidade de tomada de decisão específica.

Neste sentido, procurei utilizar a superioridade numérica e estes constrangimentos para individualizar o processo, dentro de tarefas semelhantes ou simultâneas e utilizar os jogadores do grupo 1 e, por vezes do grupo 2, para contribuírem para o sucesso dos alunos menos competentes (grupo 3), na tomada de decisão, através da perceção dos princípios específicos.

Neste sentido, a etapa das prioridades foi baseada na utilização constante de exercícios e jogos com bola, em que a parte inicial foi sempre realizada com jogos pré-

desportivos ou jogos lúdicos que envolvessem o contacto dos alunos com a bola, como o jogo do caça-bolas, jogo da rabia, entre outros.

Seguidamente, foram utilizadas situações de jogo mais simplificadas, como situações de 2x1, em que o principal objetivo era os alunos menos competentes desenvolverem a sua capacidade de decidir quando passar, conduzir ou driblar o adversário, e dos jogadores mais competentes ajudarem estes alunos, através do bom posicionamento, ou das ações técnicas facilitadoras para os colegas, sendo estas ações iniciadas perto do alvo, para facilitar a possibilidade de finalização e aumentá-las.

Segundo Bettega, O. B., Scaglia, A. J., Morato, M. P., & Galatt, L. R. (2015), as situações de 2x1, 3x2, entre outras, são exercícios que facilitam e estimulam a utilização de uma maior largura no campo, pois em jogos mais complexos, nas fases iniciais, a zona central do jogo é mais congestionada. Neste sentido, estas situações de jogo conseguiram proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem, pois os alunos apresentam-se com mais tempo e mais espaço para decidir e executar.

Durante a realização dos exercícios, era utilizadas condicionantes individuais, para cada jogador, consoante as necessidades, por exemplo, a aluna NP que tinha muita dificuldade em rececionar a bola, e como consequência, poucas oportunidades para decidir, devido à pressão, foram aplicadas condicionantes que impossibilitavam que os defesas a pressionassem, na fase de receção.

Estes jogadores com mais dificuldades, como a aluna NP, PC e MT, normalmente, eram acompanhados pelos jogadores de nível 1, pois estes apresentavam melhores ações técnicas e técnico-táticas, que facilitavam a ação e interpretação do jogo, por parte dos colegas, por exemplo, numa situação de 2x1, é fundamental que o jogador sem bola, tenha a capacidade de procurar a largura e afastar-se do portador da bola de forma a criar uma alternativa de passe, caso contrário, e caso se aproxime do portador da bola, anula uma opção de passe, pelo que obrigará o portador da bola a realizar uma ação de drible sobre o jogador defensor, condicionando assim a sua interpretação e tomada de decisão e, caso o jogador seja pouco competente tecnicamente, provocará uma situação de insucesso.

Nesta fase, foi dada ênfase à ação defensiva, mais individual, nomeadamente a ação de contenção, não sendo ainda muito abordados os princípios mais coletivos, como as coberturas, ou as reposições, pelo que a ação de 2x1 foi uma boa ferramenta de aprendizagem.

Apesar de não ter avaliado a capacidade aeróbia, nem nenhuma outra capacidade condicionante, na atividade do Desporto Escolar, consegui aferir, através dos respetivos professores de EF que a capacidade aeróbia dos alunos necessitava de ser desenvolvida. Apesar de considerar que o tempo da atividade de futebol é muito limitado, procurei soluções que não condicionassem o desenvolvimento e aproveitamento, mais específico do futebol, e que ao mesmo tempo contribuíssem para o desenvolvimento e melhoria da capacidade aeróbia.

Neste sentido, procurei a exploração de situações de small side games, ou jogos reduzidos.

Visto que um jogo de futebol forma integra a envolvimento de muitos participantes, o tempo de contacto com o objeto de jogo, e o tempo de ação com bola, por vezes, em alguns jogadores é reduzido, o que pode condicionar o seu desenvolvimento. Segundo Rampinini et al., (2007), citado por Katis, A., & Kellis, E. (2009), os jogos reduzidos podem ser um fator importante para eliminar esta dificuldade.

Segundo Katis, A., & Kellis, E. (2009), estes jogos podem ser utilizados com diversos objetivos, tanto para o desenvolvimento técnico, ou de ações técnico-táticas, como para o desenvolvimento de algumas capacidades condicionantes. Neste sentido, segundo o autor, quanto menor o número de jogadores, o jogo terá maior foco no desenvolvimento das capacidades condicionantes, como a resistência aeróbia, quanto maior for o número de jogadores, maior será o foco nas ações técnicas e nas ações táticas.

Segundo Rampinini et al., (2007), citado por Katis, A., & Kellis, E. (2009), o jogo de 3x3 apresentou taxas de intensidade elevada. Esta intensidade é causada, pelo facto de, visto que são menos jogadores em campo, os jogadores têm que trabalhar mais para criarem linhas de passe.

Segundo Halouani, J et al., (2014), quanto maior a área do campo, a intensidade do jogo é maior. Neste sentido, se diminuirmos o número de jogadores, e mantermos as mesmas dimensões do campo, estamos a aumentar o espaço relativo de cada jogador.

Neste sentido, apesar de inicialmente, ter programado a utilização de jogos reduzidos, mas mais complexos como situações de GR+4x4+GR, após aferição das necessidades, relativas às capacidades condicionantes, optei por priorizar as situações de jogo GR+2x2+GR.

Após término desta etapa, a conjugação dos jogos reduzidos com a utilização de exercícios de superioridade numérica, assim como condicionantes individuais, foram essenciais para um desenvolvimento da grande maioria dos jogadores, na tomada de

decisão, tanto com bola, como sem bola, com e sem pressão. Para além disso, tendo em conta as oportunidades de sucesso que os alunos tiveram, na realização das tarefas, senti que os mesmos obtiveram uma maior confiança no contacto com a bola, sendo que esse foi um fator fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

O caso que considerei de insucesso, nesta etapa, foi o caso do aluno TC, que devido às suas capacidades completamente diferenciadas dos colegas, sendo este aluno bastante competente técnica e taticamente, senti que o processo não foi tão estimulante para este aluno, causando algumas fases de desmotivação, por parte do aluno, embora este se sentisse integrado e, ao mesmo tempo, interessado no grupo e no processo de treino.

Neste sentido, considerei que este fator, o aumento dos estímulos para este aluno, deveria ser um objetivo a concretizar na 3^a etapa.

Para além disso, apesar de ter considerado que a capacidade de tomada de decisão dos alunos do grupo 1 e grupo 2 melhoraram, continuei a observar que, por vezes, as dificuldades técnicas dos alunos do grupo 1, dificultaram as execuções, pelo que considerei que este também devia ser um fator a explorar e aprofundar na etapa seguinte.

Neste sentido, apresento alguns exemplos práticos de alguns dos exercícios que utilizei, ao longo desta etapa.

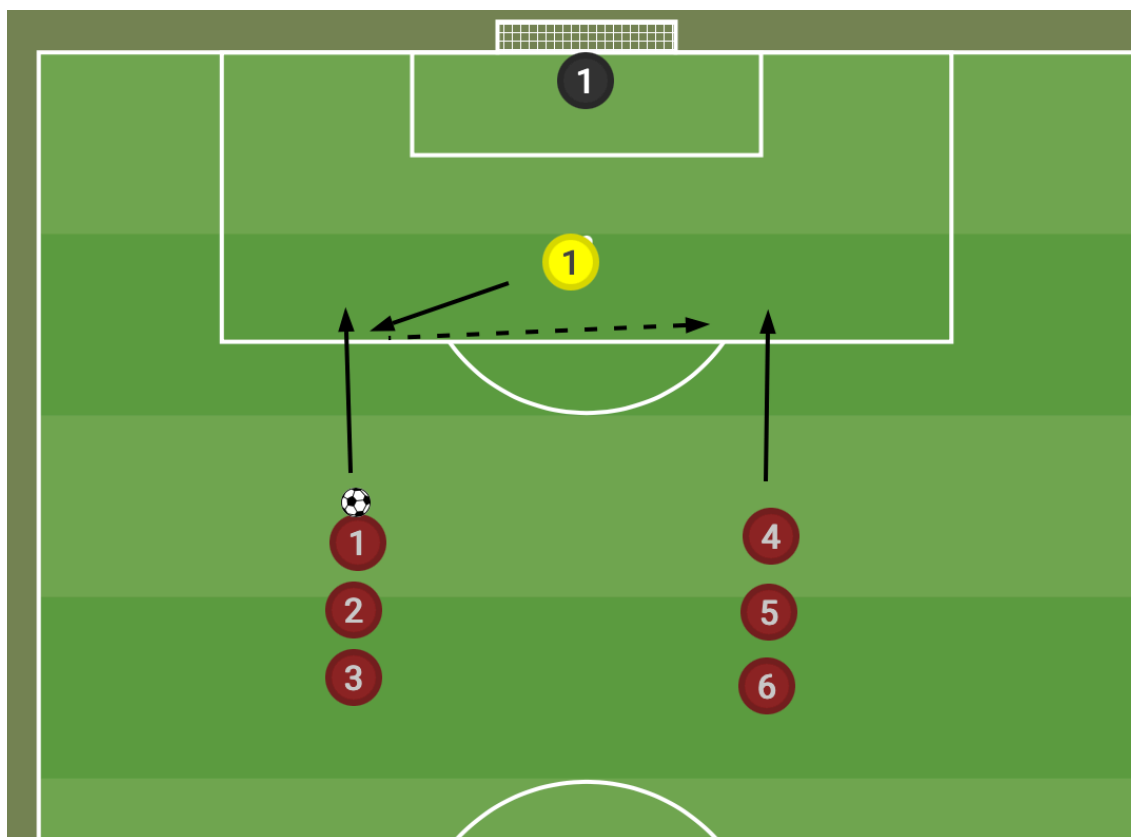


Figura 7- Situação de vagas 2x1

A situação apresentada anteriormente, foi selecionada no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos princípios específicos, como a penetração, por parte do portador da bola, devendo este conseguir perceber que deve progredir com bola quando tem espaço, e após ter uma oposição direta decidir entre o drible sobre o adversário ou o passe para o colega que realiza a cobertura. Para o jogador atacante, sem bola, este exercício teve como objetivo que este percecionasse como se deveria posicionar para contribuir para a cobertura ofensiva, devendo encontrar-se com uma maior largura, para dificultar a ação do defesa e posicionar-se de forma a conseguir desmarcar-se à distância possível de passe.

Para o jogador defensivo este exercício tinha como objetivo o desenvolvimento da ação da contenção.

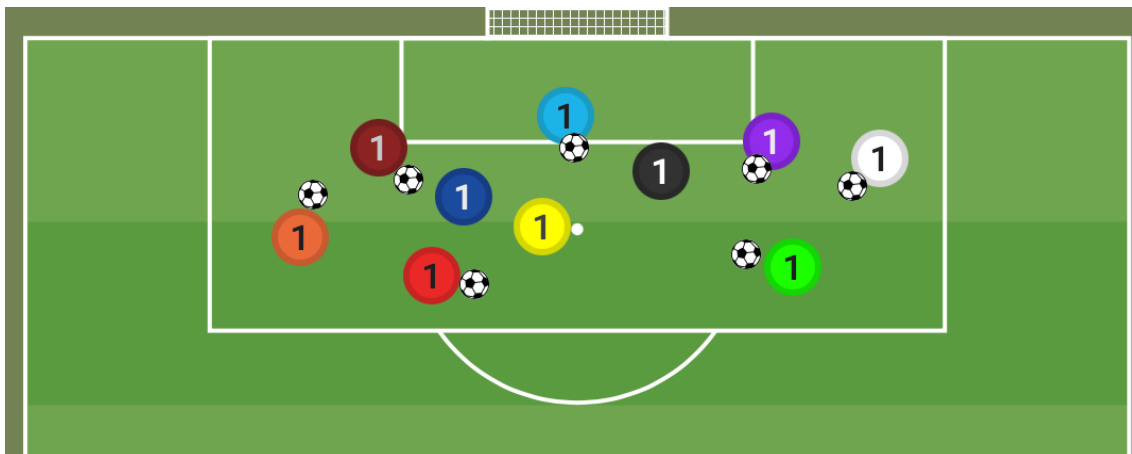


Figura 8- Exercício caça-bolas

Este jogo foi utilizado para que os jogadores desenvolvessem a sua relação com bola, de forma mais lúdica, e de forma contextualizada de jogo. Neste sentido os jogadores com bola tinham como objetivo conseguir mantê-la, e os jogadores sem bola tinham como objetivo conseguir recuperar a bola. Caso sentisse que os alunos menos competentes se encontravam com mais dificuldades, uma das opções para facilitar o jogo era aumentar o número de jogadores com bola e diminuir o número de jogadores sem bola.

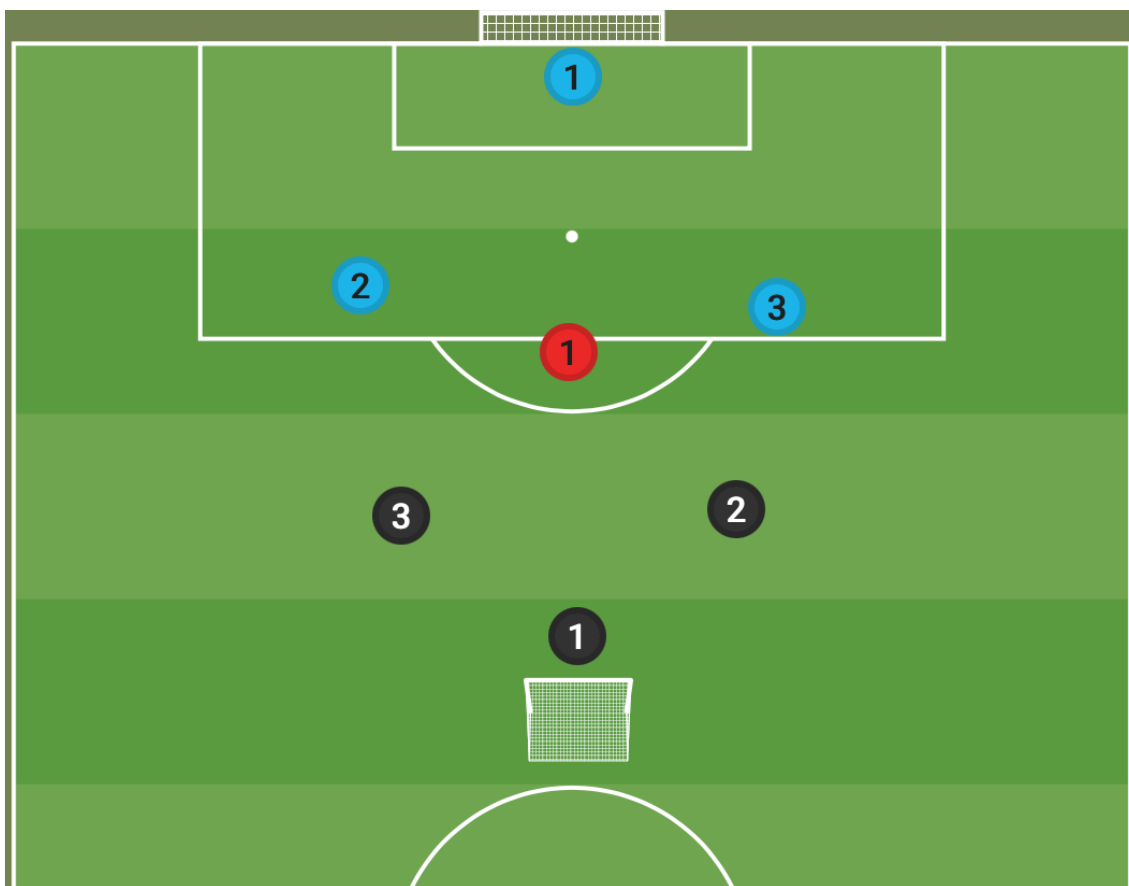


Figura 9- Situação de jogo (GR+2x2+GR)+J

Este jogo foi utilizado com um espaço amplo, de forma que a intensidade do jogo fosse maior, tanto pelo maior espaço relativo, como pela diminuição do número de jogadores. Numa fase inicial, para facilitar a ação dos alunos menos competentes foi utilizado um jogador joker. Neste sentido, este jogo permitiu o desenvolvimento dos princípios específicos, o desenvolvimento da capacidade aeróbia, assim como da capacidade de decisão dos jogadores e da competência técnica.

Estes são apenas alguns exemplos de exercícios e jogos utilizados.

3.5. 3ª Etapa- Progresso

A 3ª etapa com base nos objetivos, apresentados anteriormente, teve como foco, de modo geral, a continuação do desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, assim como das competências técnicas. Para além disso, iniciou-se a fase competitiva, pelo que procurei construir um modelo de jogo coerente com o processo ensino-aprendizagem.

Prasetya, B et al., (2020), os jogos reduzidos projetam as condições mais semelhantes às situações reais do jogo, mas com uma maior quantidade de situações.

Para além disso, são também meios lúdicos de desenvolvimento das capacidades condicionantes, e são jogos motivantes para os alunos.

Segundo Prasetya, B et al., (2020), o jogos reduzidos aumentaram as capacidades dos alunos nas faixas etárias entre os 9 e 10 anos e os 11 e 12 anos, assim como a combinação entre exercícios analíticos e jogos reduzidos.

Apesar de segundo Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V., & Sampaio, J. (2012), ainda haver pouca referência que comprove que os jogos reduzidos apresentam influências significativas na capacidade técnica dos jogadores, nestes jogos os alunos têm um maior contacto com a bola, pelo que pode ser um fator extremamente positivo nas suas competências. Para além disso, segundo Prasetya, B et al., (2020), os jogos reduzidos projetam as condições mais semelhantes às situações reais do jogo, mas com uma maior quantidade de situações. Para além disso, são também meios lúdicos de desenvolvimento das capacidades condicionantes, e são jogos motivantes para os alunos.

Segundo Prasetya, B et al., (2020), o jogos reduzidos aumentaram as capacidades dos alunos nas faixas etárias entre os 9 e 10 anos e os 11 e 12 anos, assim como a combinação entre exercícios analíticos e jogos reduzidos.

Neste sentido, nesta etapa procurei combinar exercícios de jogos reduzidos com exercícios mais analíticos, dadas as grandes dificuldades técnicas, apresentadas pelos alunos.

Neste sentido, durante os jogos reduzidos, procurava sempre criar um exercício mais analítico complementar.

Como referido anteriormente, nesta etapa iniciou-se o período competitivo. Nesta fase, o modelo de jogo pode ser positivo para o processo ensino-aprendizagem, mas também pode ser extremamente condicionante, nesta fase inicial.

Segundo Almeida (2019) o modelo de jogo remete-se para uma série de princípios que concedem organização em diferentes fases e momentos de jogo, que estão subjacentes à filosofia do treinador, sendo criado pelo mesmo, e posteriormente interpretado e replicado pelos atletas.

Segundo Pinheiro (2016), Carlos Carvalhal refere um modelo de jogo como um conjunto de princípios que resultam na organização de uma equipa dentro do contexto de jogo que ajudam os atletas a saberem o que fazer em cada um dos quatro momentos de jogo.

O estudo referido, anteriormente, relaciona o modelo de jogo com a criatividade tática.

Segundo Memmert (2014), citado por Almeida (2019), a criatividade tática é definida como a criação de diversas soluções para determinados problemas, em pequenos grupos de indivíduos ou situações coletivas.

Assim sendo, um modelo de jogo, especialmente em escalões de formação, é importante, pois através dele, conseguimos promover o desenvolvimento de algumas competências técnicas e táticas, no entanto, este modelo de jogo não deverá ser um fator condicionante nem limitador da criatividade coletiva.

Deste modo, procurei que o modelo de jogo apenas referencia-se princípios básicos de interpretação do jogo, permitindo que a ação fosse escolhida pelo jogador, de forma livre, autónoma e criativa.

Quando a equipa se encontra com a posse de bola, deve ter em conta:

- A bola deverá circular rapidamente de zonas com maior concentração de jogadores, para zonas com menor concentração de jogadores, para que se desenvolvam ações técnicas individuais de desequilíbrio;
- A circulação de bola deve ser alternada entre os corredores laterais e o corredor central;
- A progressão da bola deverá ser faseada, através da 1ª fase de construção, fase de transição, fase de criação e fase de finalização, no entanto, de forma mais inconstante, devem ser anuladas algumas fases, através de jogo direto dos defesas, na 1ª fase de construção, para os avançados. Isto permite que o jogo não seja tão previsível e aproveitar algumas oportunidades de desorganização defensiva, da equipa adversária, que possam surgir;
- Após a recuperação de bola, a equipa deverá tentar atacar a baliza o mais rapidamente possível. Caso não seja possível, deverá manter a posse de bola;

Quando a equipa se encontra sem a posse de bola, deve ter em conta:

- Jogador mais próximo do portador da bola, deverá, rapidamente, realizar a contenção;
- O jogador mais próximo do jogador que realiza a contenção, deverá rapidamente proceder à cobertura defensiva;
- Todos os outros jogadores deverão, rapidamente, proceder às ações de equilíbrio e concentração;
- A pressão deverá ser alta e constante;

- A equipa deve tentar recuperar a bola o mais rapidamente possível.

Assim sendo, este modelo contribuiu para os jogadores interpretarem o jogo, e procurarem soluções com as indicações apresentadas, por exemplo, é fundamental que um jogador perceba que, quando rodeado numa situação de grane concentração de jogadores, deverá transitar a bola para uma zona mais livre, no entanto, o jogador pode optar por qualquer tipo de ação, como a utilização de um passe longo, a utilização da finta ou do drible, combinações diretas, etc.

Como referido no balanço da etapa anterior, um dos objetivos prioritários constitui a motivação e um maior estímulo para o aluno TC, procedendo assim a uma maior individualização do processo para os alunos mais competentes. Nesta etapa, inscreveram-se na atividade novos alunos mais competentes o que foi um fator extremamente positivo para este aluno. No entanto, procurei também individualizar os exercícios, através de algumas condicionantes individuais para este e outros jogadores mais competentes, como por exemplo, limitação do número de toques, limitação dos espaços de ação, ou aumento da complexidade e dos objetivos. Considero assim que esta possa ser uma forma de estimular os alunos mais competentes, conseguindo com que eles contribuam e cooperem, igualmente, com os alunos menos competentes, e deste modo, segundo Gargante & Oliveira (1996), também esses jogadores se assumem como estrategos coletivos, em que haja a possibilidade de todos os alunos se afirmarem, no contexto coletivo.

Neste sentido, apresento alguns exemplos de exercícios e situações de jogo que foram utilizadas.

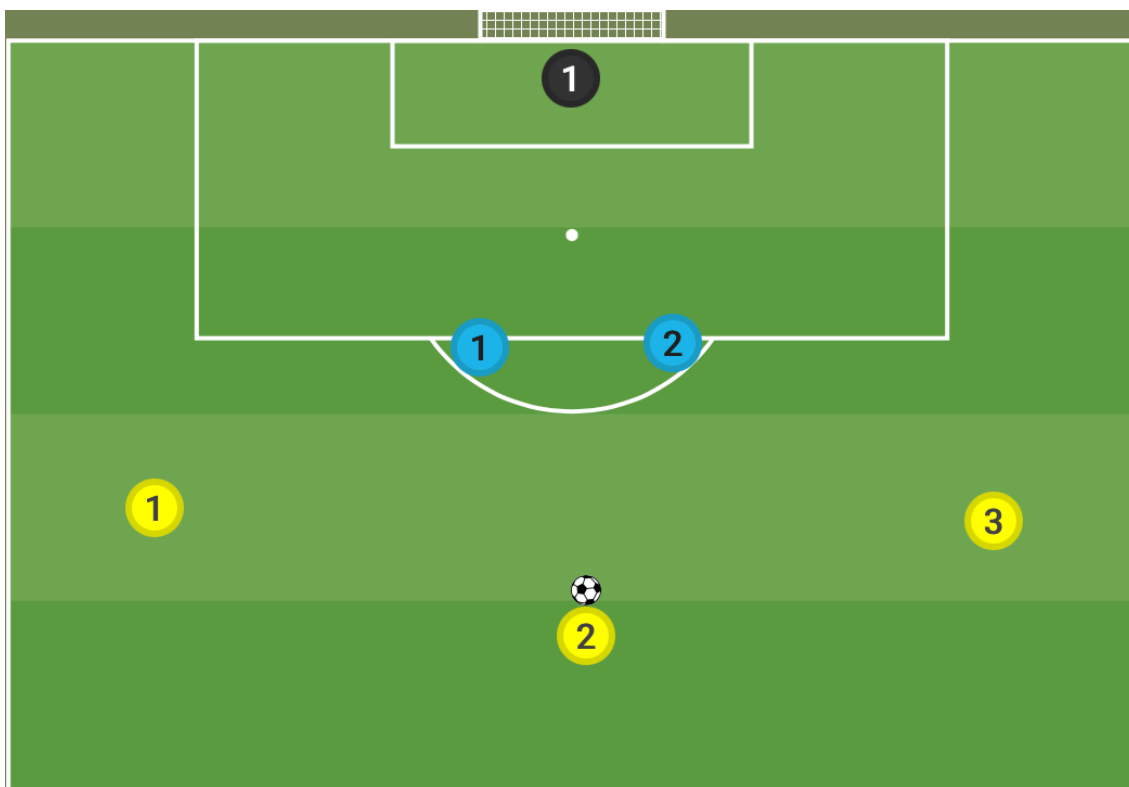


Figura 10- Situação de vagas 3x2

De forma a aumentar a complexidade do trabalho, realizado na etapa anterior, foram introduzidas as situações de vagas de 3x2. Nesta situação, para além do desenvolvimento dos princípios específicos, desenvolvidos nas situações de 2x1, sendo estes a contenção, a cobertura ofensiva e a penetração, integra-se também nas situações de 3x2, o desenvolvimento da cobertura defensiva, e o aparecimento da necessidade de exploração do princípio da mobilidade.



Figura 11- Situação de jogo 3x3 c/ exercício complementar de drill técnico

Com base nas dificuldades apresentadas anteriormente, sendo que uma delas era a aferição que apesar de os alunos conseguirem ter uma melhor definição, no entanto, a execução por vezes não acompanhava a mesma, foi aqui integrado aos jogos reduzidos, para alguns alunos, um trabalho complementar mais analítico, no sentido de se desenvolver as ações técnicas de base, como o passe, o drible e o remate.

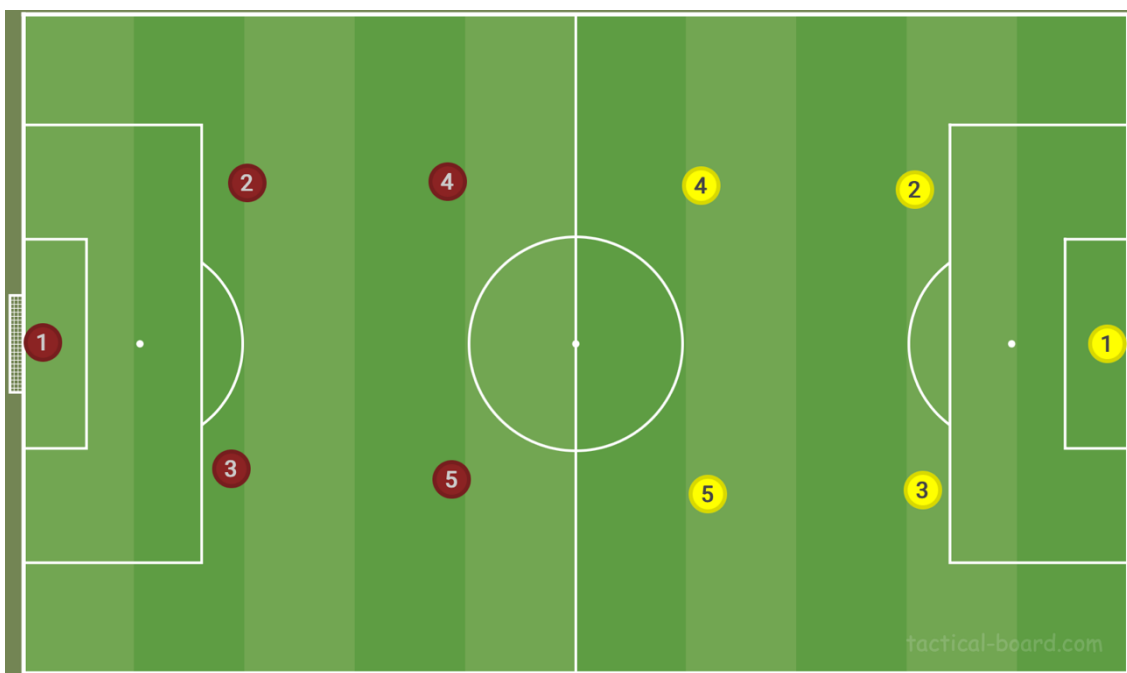


Figura 12- Situação de jogo 5x5 (GR+4x4+GR)

Nesta etapa, foi mais aprofundada e explorada a situação de jogo formal 5x5.

Reforço que estes são apenas exemplos de algumas situações utilizadas, nesta etapa.

3.6. 4ª Etapa – Produto

Esta etapa foi marcada pelo grande volume competitivo, em que os alunos tiveram jogos para o torneio a decorrer, praticamente todos os fins de semana.

Nas etapas anteriores, o foco principal esteve, essencialmente, no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão e na qualidade das execuções, traduzindo-se num desenvolvimento individual. Na presente etapa este trabalho foi continuado mas procurou-se, também um maior conhecimento coletivo do jogo. Neste sentido, para além da continuidade da aplicação e exploração dos princípios específicos ofensivos e defensivos, procurou-se a aprendizagem pelos diversos momentos de jogo, como a organização ofensiva e defensiva e as transições defesa-ataque e vice-versa.

A inteligência tática é fundamental para um jogador, ou seja, o facto de saber quando deve acelerar, ou abrandar o jogo, quando deve procurar explorar espaços livres ou desequilibrar espaços ocupados, etc. Ou seja, na minha opinião, esta é a versão mais complexa do “saber decidir”. Esta competência traduz o verdadeiro conhecimento do jogo.

Segundo Castelo, J. (1996), a construção do processo ofensivo procurar transportar a bola do zona onde foi recuperada até a zonas de finalização. Esta fase procura assim criações de situações de finalização e claro a consecução das mesmas.

Para além da decisão do jogador com bola, as ações dos jogadores sem bola são também bastante condicionantes da ação ofensiva.

Deste modo a organização ofensiva, consiste num ataque mais posicional, em que uma equipa procura apresentar um bloco compacto em que há uma constante procura de desorganização do bloco defensivo. Esta ação ofensiva procura condições mais favoráveis de finalização e envolve mais tempo e espaço, de forma a proporcionar tentativas mais seguras e, possivelmente, mais eficazes, Castelo, J. (1996).

Neste sentido, na situação apresentada, o ataque deve procurar manter o equilíbrio ofensivo, de forma a garantir que a defesa se mantenha mais preocupada com a proteção da sua baliza do que com a preparação do ataque à baliza adversária.

Este momento é constituído por diferentes ações constantes, entre circulações de bola e procuras de desequilíbrios, através de ações individuais, assim como pela circulação de jogadores sem bola, na procura de espaços de intervenção ou na procura de desequilibrar a estrutura defensiva.

De forma concorrente, o processo defensivo é inerente, no qual consiste na luta pela recuperação da posse de bola, por parte da equipa defensiva.

A organização defensiva consiste no momento em que a equipa, sem posse de bola, constrói o seu bloco de forma a proteger a sua baliza e a criar erros ofensivos. Este equilíbrio defensivo inicia-se mesmo antes de se perder a posse de bola, pois mesmo numa fase atacante, os jogadores devem estar preparados para iniciar o processo defensivo, aquando da perda de bola. A organização ofensiva promove a organização, cooperação e colaboração constante para, para além de tentar a recuperação da bola, inibir, eliminar e reduzir todas as possibilidades de ação dos atacantes.

Os momentos de transição defesa-ataque e ataque-defesa consistem na mudança de comportamentos e atitudes das ações individuais e coletivas de modo a inibir ou promover alterações de ações ofensivas para defensivas ou defensivas para ofensivas, Castelo, J. (1996).

Nas transições defesa-ataque, os contra-ataques e os ataques rápidos são os mais comuns, sendo diferenciados, no caso do ataque rápido pela procura de criações de finalização já com a defesa organizada, e no caso de contra-ataque a defesa ainda não se encontrar reorganizada.

Neste sentido, nesta etapa, procurei utilizar algumas situações de jogo que promovessem ou privilegiassem a transição destes momentos de jogo.

Apresento um exemplo de uma situação de jogo que promove a procura constante de transições defesa-ataque e vice-versa.

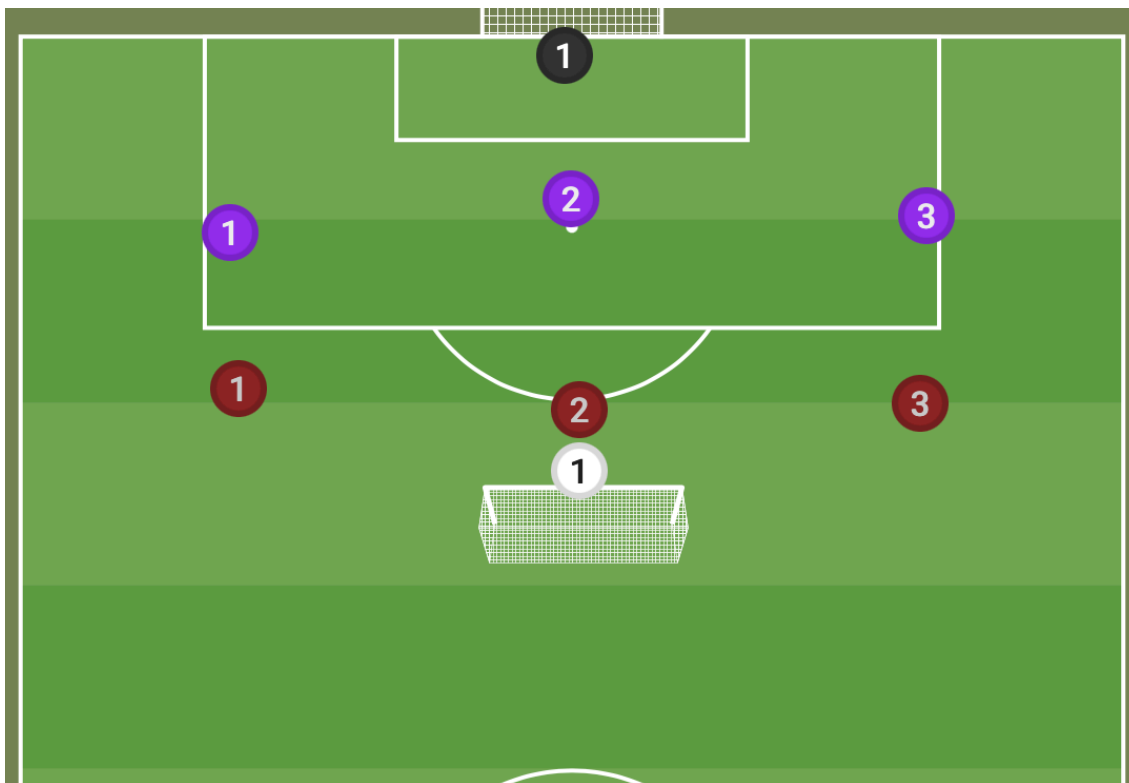


Figura 13- Situação de jogo de transições

Nesta situação, realizei um jogo de GR+3x3+GR, com uma condicionante que era o facto de que sempre que um jogador tentasse finalizar, independentemente de com sucesso ou não, teria que tocar no poste da baliza para onde finalizou para poder voltar a constituir a ação defensiva. Esta condicionante, promove que por momentos, dependendo da velocidade do jogador que teria que colocar no poste, se realize uma ação de superioridade numérica para a equipa que recuperou a posse de bola, criando assim uma situação momentânea de GR+3x2+GR, como na imagem.

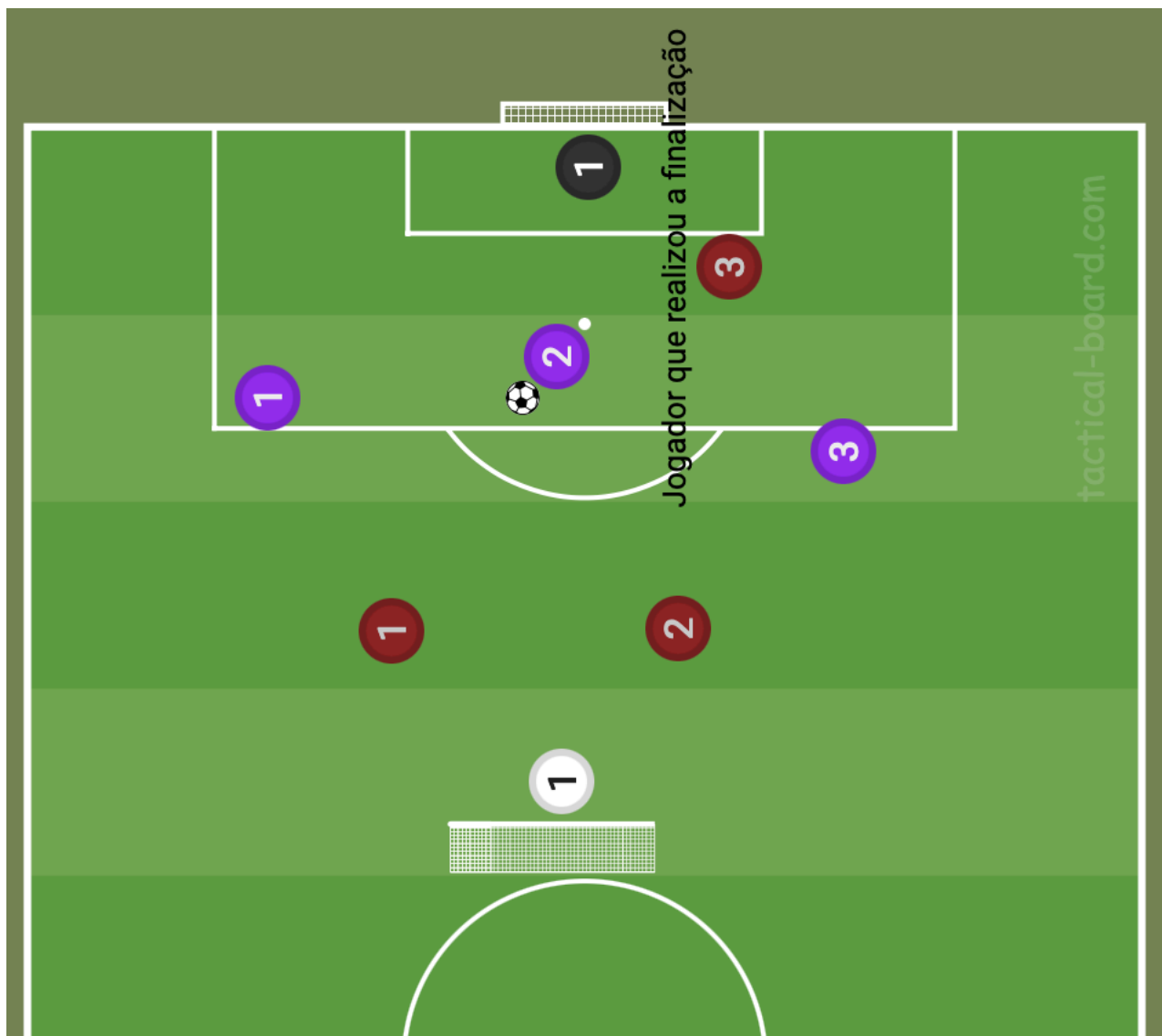


Figura 14- Situação de jogo de transições

Isto implica que a equipa que recuperou a posse de bola possa procurar a vantagem numérica e, deste modo, finalizar o mais rapidamente possível e que no caso da equipa que perdeu a posse, se consiga organizar rapidamente em inferioridade numérica, promovendo um maior tempo para o jogador 3, neste caso, recuperar a sua posição.



Figura 15- Situação de jogo para organização ofensiva e defensiva

Na situação apresentada, apresento um exemplo de uma situação de jogo que utilizei para desenvolver a organização ofensiva e defensiva. Neste jogo, ocorre uma situação de 5x5, com 3 minibalizas, no qual a equipa ofensiva pode finalizar em qualquer uma delas. O facto de o alvo deixar de estar alocado no centro do campo, promove um maior jogo em largura, assim como aumenta as possibilidades de ação o que exige ações constantes da estrutura defensiva de reposição do equilíbrio defensivo, através de coberturas defensivas e contenções.

Estes são apenas alguns exemplos das situações utilizadas.

Apesar de os alunos terem apresentado bastantes melhorias, ao nível da competência técnica, em jogos de maior complexidade tive que definir algumas condicionantes individuais, como defesa passiva para determinado aluno, com determinadas dificuldades, assim como a utilização de jokers ou apoios para facilitar a ação de alguns jogadores, com maiores dificuldades.

Estas soluções foram utilizadas porque aferi, na realização destes jogos que haviam alguns jogadores que acabavam por ter pouco contacto com a bola, pelo aumento da complexidade do jogo.

Com o decorrer deste trabalho desenvolvido, a evolução individual e coletiva foi notável, na prestação nos jogos.

Enquanto, anteriormente, era visível um jogo mais anárquico em que a equipa procurava, constantemente, atacar sem critérios, no decorrer desta etapa, foi visualizando uma equipa com maior critérios de ataque, capacidade de definir aquando da aceleração do jogo, etc.

O jogo formal foi também muito utilizado, nesta etapa, e procurou-se a constante exploração dos momentos de jogo, nesta versão.

Os exercícios analíticos foram também continuados, para aqueles alunos que apresentavam necessidades a este nível.

De forma a complementar a competência, ao nível da consecução dos momentos de jogo, procurei também explorar o desenvolvimento das coberturas ofensivas e defensivas.

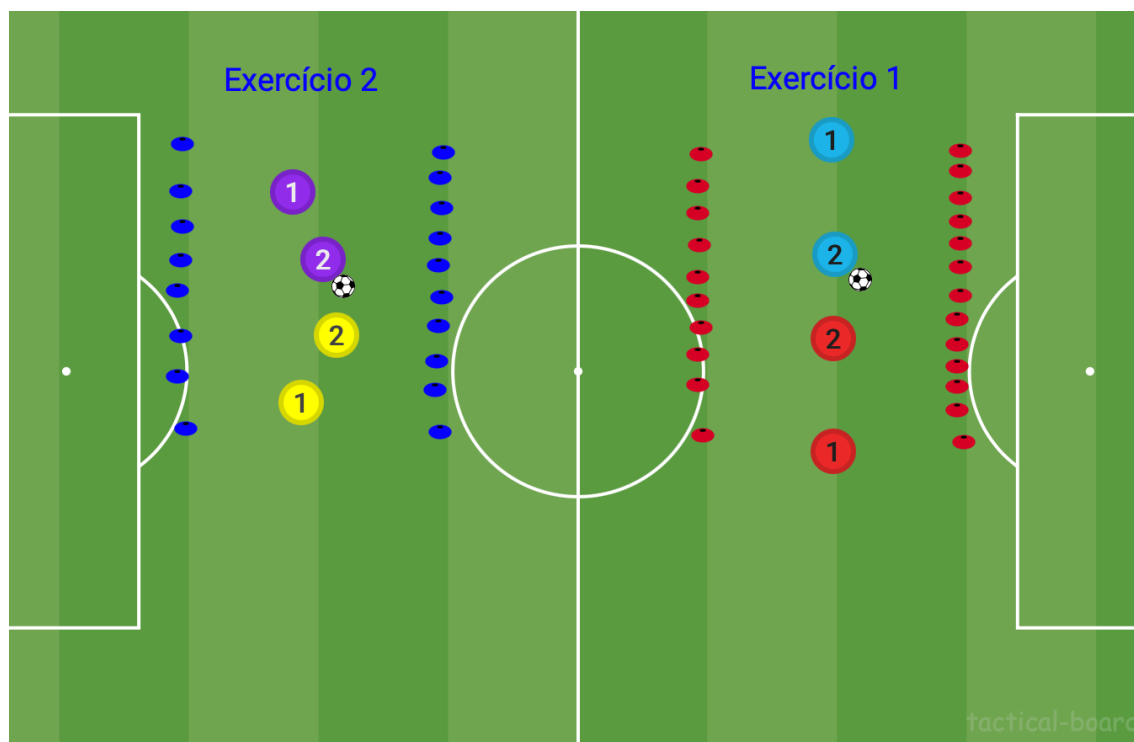


Figura 16- Situação de jogo para coberturas ofensivas e defensivas

Na imagem apresentada, demonstro duas situações que utilizei com níveis de complexidade diferente, para as diferentes necessidades individuais do aluno.

Na situação de “exercício 1”, decorre uma situação de 1x1 em que o objetivo do portador da bola é passar na linha, entre os cones, do jogador adversário. Este portador da bola pode utilizar o seu colega que se encontra na sua linha, sendo este o responsável pela cobertura ofensiva.

Na situação de “exercício 2”, decorre uma situação de 2x2 em que o objetivo é o mesmo mas nesta fase ocorrem constantes situações de cobertura ofensiva e defensiva.

Neste tipo de exercícios, inicialmente, tive algumas dificuldades em adequar os grupos de trabalho. Deste modo, procurei, por exemplo, utilizar níveis semelhantes nas situações de 1x1, neste caso utilizando grupos mais homogêneos, para que um jogador com mais dificuldades também pudesse ter sucesso na realização do exercício, sendo que uma situação de 1x1, torna-se algo complexo para quem apresenta dificuldades técnicas.

No caso das situações de 2x2, procurei utilizar grupos mais heterogêneos, normalmente, com alunos mais competentes a apoiar os alunos com mais dificuldades.

Após reflexão, foi muito interessante o desenvolvimento coletivo, ao nível do conhecimento do jogo. Numa próxima hipótese, o que poderia ser melhorado era integrar este conhecimento do jogo mais cedo, tendo em conta que esta etapa foi muito curta.

Nesta etapa realizei o balanço global do desenvolvimento dos alunos.

Os alunos CN, AL, TB, GV e PC aprenderam a definir bem entre passar, conduzir ou driblar, com e sem pressão. Para além disso, aprenderam a aplicar os princípios de jogo ofensivos e defensivos, conseguindo realizá-los com sucesso, embora sem muita criatividade.

Os alunos MT e NP melhoraram, significativamente, as suas competências técnicas e que aprenderam a definir bem entre passar, conduzir ou driblar, mas sem pressão, apresentando mais dificuldades, em caso de estarem pressionados. Ao nível dos princípios de jogo aprenderam a aplicá-los, embora, por vezes não tenham conseguido aplicá-los com qualidade. Por exemplo, aprenderam que quando têm espaço de progressão devem realizar o princípio da penetração, no entanto, ainda apresentaram dificuldades na qualidade dessa mesma progressão, acabando por perder a bola, em caso de se sentirem pressionados.

Os alunos TC, DP, LC, BJ e MS, apresentaram grandes melhorias ao nível das competências técnicas, pelo que o foco do seu desenvolvimento foi no conhecimento do jogo. Estes jogadores, tendo alguns deles entrado posteriormente, foram fundamentais para apoiarem os colegas, no desenvolvimento das suas capacidades. Deste modo, apresentaram evoluções significativas, ao nível dos princípios de jogo, no entanto, conseguiram demonstrar a aquisição de competências ao nível da procura de desequilíbrios, em processos de organização ofensiva, e a procura constante do equilíbrio defensivo. O reconhecimento da necessidade de se procurar um processo mais organizado, ou um processo mais rápido constituíram competências que estes alunos apresentaram, impactuando de forma positiva a prestação da equipa nas competições.

3.7 Projeto TOP- Desporto Escolar

Tema: Os princípios específicos, ofensivos e defensivos, como estratégia de ensino na introdução do futebol.

O tema apresentado, foi selecionado, no sentido, de a avaliação do grupo de Desporto escolar de futebol apresentar grandes limitações, relativamente aos critérios do nível de introdução.

Segundo Quina, J. D. N., & Graça, A. (2011), os princípios específicos ofensivos são a penetração, a cobertura ofensiva, a mobilidade e o espaço e os princípios defensivos são a contenção, a cobertura defensiva, o equilíbrio e a concentração.

Segundo Garganta (2005), citado por Casarin, R et., al (2011), os princípios sobrepõem as competências de um jogador à qualidade técnica.

Segundo Casarin, R et., al (2011), a penetração consiste na progressão com bola na direção da baliza, a cobertura ofensiva consiste nas ações de aproximação dos colegas ao portador da bola constituindo apoio ao mesmo e até o primeiro defensor em caso de perda da posse de bola, a mobilidade está relacionada com a iniciativa dos restantes jogadores da equipa atacante, sem bola, na procura constante de posições favoráveis para receber a bola e o princípio espaço que consiste na procura dos elementos, sem bola, na procura de espaços a grandes distâncias do portador da bola.

Relativamente aos princípios defensivos, segundo Castelo (1996), citado por Casarin, R et., al (2011), a contenção consiste na ação do jogador de oposição direta ao portador da bola, com o objetivo de diminuir o espaço de ação ofensiva, restringindo as possibilidades de passe ou drible, a cobertura defensiva consiste nas ações de apoio ao jogador que realiza a contenção, o equilíbrio consiste na procura dos jogadores por garantir sempre a igualdade ou superioridade numérica defensiva e a concentração constitui movimentos dos jogadores em direção à baliza.

Estes princípios envolvem uma ideologia de construção teórica do jogo, melhorando a interpretação do jogo, resultando em comportamentos técnico-táticos mais adequados, Costa, T et al. (2009).

Tabela 10- Princípios táticos do futebol, Costa, T et al. (2009)

| | | Tentar criar superioridade numérica | Evitar a igualdade numérica | Não permitir a inferioridade numérica |
|--------------------------------|---------------------------|---|-----------------------------|--|
| Princípios Gerais | | | | |
| Fases | | Ataque (com posse de bola) | | Defesa (sem posse de bola) |
| Princípios Operacionais | | Conservar a bola Construir ações ofensivas Progredir pelo campo de jogo adversário Criar situações de finalização Finalizar a baliza adversária | | Impedir a progressão do adversário Reduzir o espaço de jogo adversário Proteger a baliza Anular as situações de finalização Recuperar a bola |
| Princípios Fundamentais | Penetração | -Desestabilizar a organização defensiva adversária; -Atacar diretamente o adversário ou a baliza; -Criar situações vantajosas para o ataque em termos numéricos e espaciais. | | Contenção |
| | Cobertura Ofensiva | -Dar apoio ao portador da bola oferecendo-lhe opções para a seqüência do jogo; -Diminuir a pressão adversária sobre o portador da bola; -Criar superioridade numérica; -Criar desequilíbrio na organização defensiva adversária; -Garantir a manutenção da posse de bola. | | -Diminuir o espaço de ação ofensiva do portador da bola; -Orientar a progressão do portador da bola; -Parar ou atrasar o ataque ou contra-ataque adversário; -Propiciar maior tempo para organização defensiva; -Restringir as possibilidades de passe a outro jogador adversário; -Evitar o drible que favoreça progressão pelo campo de jogo em direção ao gol; -Impedir a finalização à baliza. |
| | Mobilidade | -Criar ações de ruptura da organização defensiva adversária; -Apresentar-se em um espaço muito propício para a consecução do gol; -Criar linhas de passe em profundidade; -Conseguir o domínio da bola para dar seqüência a ação ofensiva (passe ou finalização). | | Cobertura Defensiva |
| | Espaço | -Utilizar e ampliar o espaço de jogo efetivo da equipe; -Expandir as distâncias/posicionamentos entre os jogadores adversários; -Dificultar as ações de marcação da equipe adversária; -Facilitar as ações ofensivas da equipe. -Movimentar para um espaço de menor pressão; -Ganhar "tempo" para tomar a decisão correta para dar seqüência ao jogo; -Procurar opções mais seguras, através do jogadores posicionados mais defensivamente, para dar seqüência ao jogo. | | -Servir de novo obstáculo ao portador da bola, caso esse passe pelo jogador de contenção; -Transmitir segurança e confiança ao jogador de contenção para que ele tenha iniciativa de combate às ações ofensivas do portador da bola. |
| | Unidade Ofensiva | -Facilitar o deslocamento da equipe para o campo de jogo adversário; -Permitir a equipe atacar em unidade ou em bloco; -Oferecer mais segurança as ações ofensivas realizadas no centro do jogo; -Propiciar que mais jogadores se posicionem no centro do jogo; -Diminuir o espaço de jogo no campo defensivo. | | Equilíbrio |
| | | | | |
| | | | | Concentração |
| | | | | -Aumentar a proteção ao gol; -Condicionar o jogo ofensivo adversário para zonas de menor risco do campo de jogo; -Propiciar aumento de pressão no centro de jogo. |
| | | | | Unidade Defensiva |
| | | | | -Permitir a equipe defender em unidade ou em bloco; -Garantir estabilidade espacial e sincronia dinâmica entre as linhas longitudinais e transversais da equipe em ações ofensivas; -Diminuir a amplitude ofensiva da equipe adversária na sua largura e profundidade; -Assegurar linhas orientadoras básicas que influenciam as atitudes e os comportamentos tático-técnicos dos jogadores que se posicionam fora do centro do jogo; -Equilibrar ou reequilibrar constantemente a repartição de forças da organização defensiva consoante às situações momentâneas de jogo; -Reduzir o espaço de jogo utilizando a regra do impedimento; -Obstruir possíveis linhas de passe para jogadores que se encontram fora do centro de jogo; -Possibilitar a participação em uma ação defensiva subsequente, -Propiciar que mais jogadores se posicionem no centro do jogo. |

Na imagem apresentada, podemos idealizar e resumir o contexto “normal” e mais habitual de jogo, entre os princípios fundamentais ou específicos, os operacionais e os gerais.

Segundo Costa, T et al. (2009), estes princípios apresentam bastantes vantagens na organização e desempenho dos jogadores, e os seus objetivos e especificações apresentam um grande auxílio para o ensino do futebol. Para além disso, a nível coletivo, estes princípios traduzem uma melhor capacidade de avaliação do desempenho tático.

Objetivos

Objetivos principais:

- Aferir se a leção dos princípios ofensivos e defensivos contribuem para uma melhor definição, por parte dos jogadores.

Objetivos secundários:

- Aferir se os princípios promovem um desenvolvimento das competências técnicas e técnico-táticas;
- Aferir se os princípios contribuem para uma melhor interpretação do jogo.

Processo:

O processo constitui-se na leção dos princípios como o modelo de aprendizagem, como apresentados no plano anual. Os princípios inicialmente lecionados foram a progressão e o princípio concorrente a contenção, e a cobertura ofensiva e defensiva.

A sua definição pode contribuir para uma melhor definição entre passar, conduzir ou finalizar, visto que o aluno aprenderá que quando tiver espaço livre, na direção da baliza, deverá progredir com a bola, e o jogador mais próximo terá que, rapidamente, criar a cobertura ofensiva. Assim sendo, pode ser fundamental para os alunos conseguirem definir melhor, e até criar melhores oportunidades de jogo, que permitam aos alunos menos aptos ter mais confiança com bola, e ter mais espaço e tempo para tomar decisões, com sucesso.

Posteriormente foram lecionados os princípios da mobilidade e espaço, e respetivos princípios defensivos concorrentes, que também são fundamentais tanto para a criação de linhas de passe constantes, como para o aumento do tempo e espaço dos portadores da bola. Estes princípios poderão também ser importantes, para posteriormente, contribuir para o cumprimento do nível elementar, visto que são os princípios que permitem uma maior posse de bola, mesmo com pressão, e que através de movimentos no espaço e movimentos de rotura, permitirão o aparecimento de mais oportunidades de finalização.

Desta forma, os princípios são apresentados num contexto mais teórico e, posteriormente, os jogadores são estimulados a reproduzi-los na prática.

A aferição dos resultados foi efetuada através da avaliação de algumas situações de jogo específicas, nomeadamente, situações de vaga 2x1, 3x2 e situações de jogo 5x5.

Estas situações foram escolhidas por exigirem, constantemente, a concretização destes princípios.

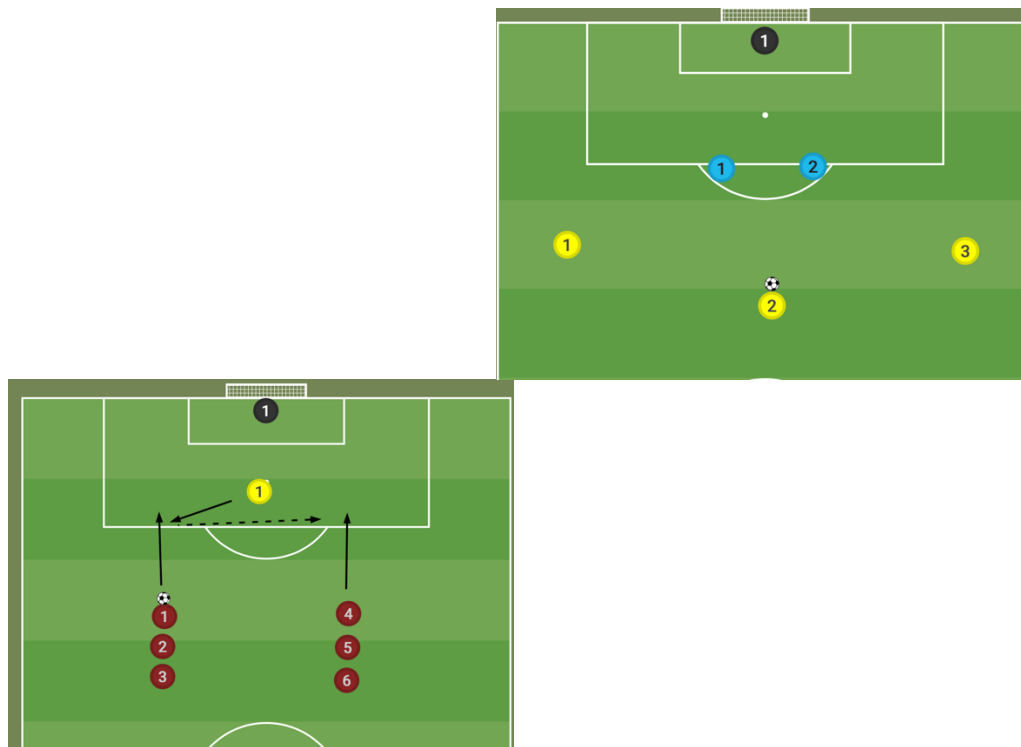


Figura 17- Situação de vagas 2x1 e 3x2

Por exemplo, na situação de 2x1, é fundamental que o jogador 1 interprete que o defesa ainda se encontra distante, apresentando-se espaço de progressão, na direção da baliza, realizando desta forma o princípio da penetração. Quando este se encontra mais próximo do jogador 1 amarelo, este deverá realiza a contenção, enquanto o jogador 4 vermelho, deverá iniciar uma cobertura ofensiva, de modo a poder receber a bola. Na situação de 3x1, o jogador amarelo nº2, portador da bola, deverá decidir entre realizar a penetração ou passar a bola para um colega. Caso passe a bola, por exemplo, para o jogador nº1, deverá imediatamente realizar uma cobertura ofensiva, de modo a apoiá-lo. O terceiro jogador livre deverá realizar o princípio da mobilidade, de modo a poder criar posições livres e favoráveis ao ataque, enquanto o jogador azul nº1 deverá realizar a contenção ao jogador nº1 amarelo, com a cobertura defensiva do jogador nº2.

A situação de jogo 5x5 teve como objetivo avaliar a utilização dos princípios, em situação de jogo, e de forma mais específica o cumprimento da mobilidade, espaço, equilíbrio e concentração, uma vez que estes são princípios que devem ser realizados

pelos jogadores mais distantes da bola, pelo que por exemplo uma situação de 2x1 não permite colocá-los em prática.

O questionamento tanto do conhecimento dos princípios como da opinião dos jogadores relativamente à sua influência na capacidade de tomada de decisão constituíram também fortes ferramentas para aferir a utilidade destes princípios, no processo inicial de aprendizagem.

Para além dos exercícios utilizados para a avaliação, foram utilizados outros exercícios para exploração destes princípios, como por exemplo, a situação ode jogo de 5x5, num campo reduzido, com minibalizas.

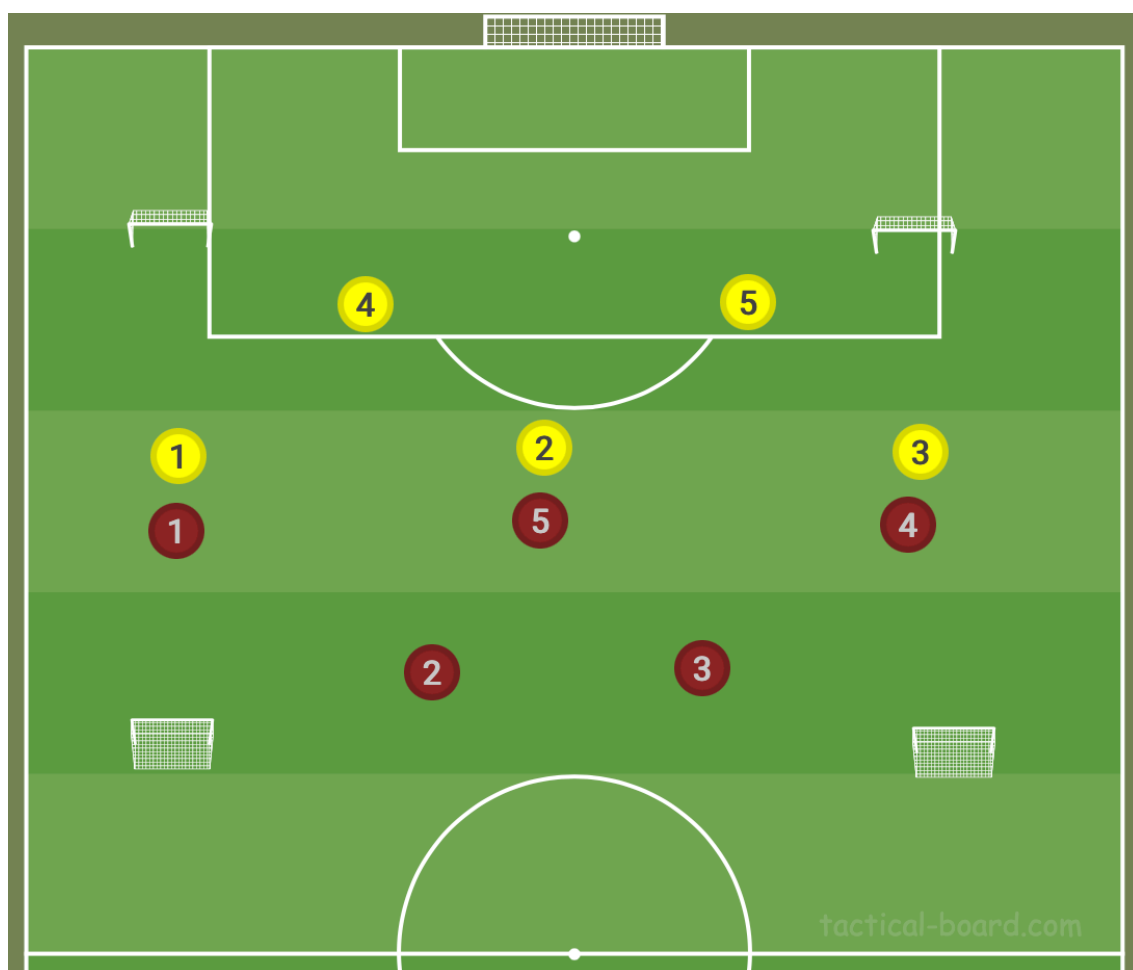


Figura 18- Situação de jogo 5x5, com minibalizas

Este exercício constitui um exemplo de outros, no qual me permitiu explorar e transmitir feedback sobre todos os princípios específicos.

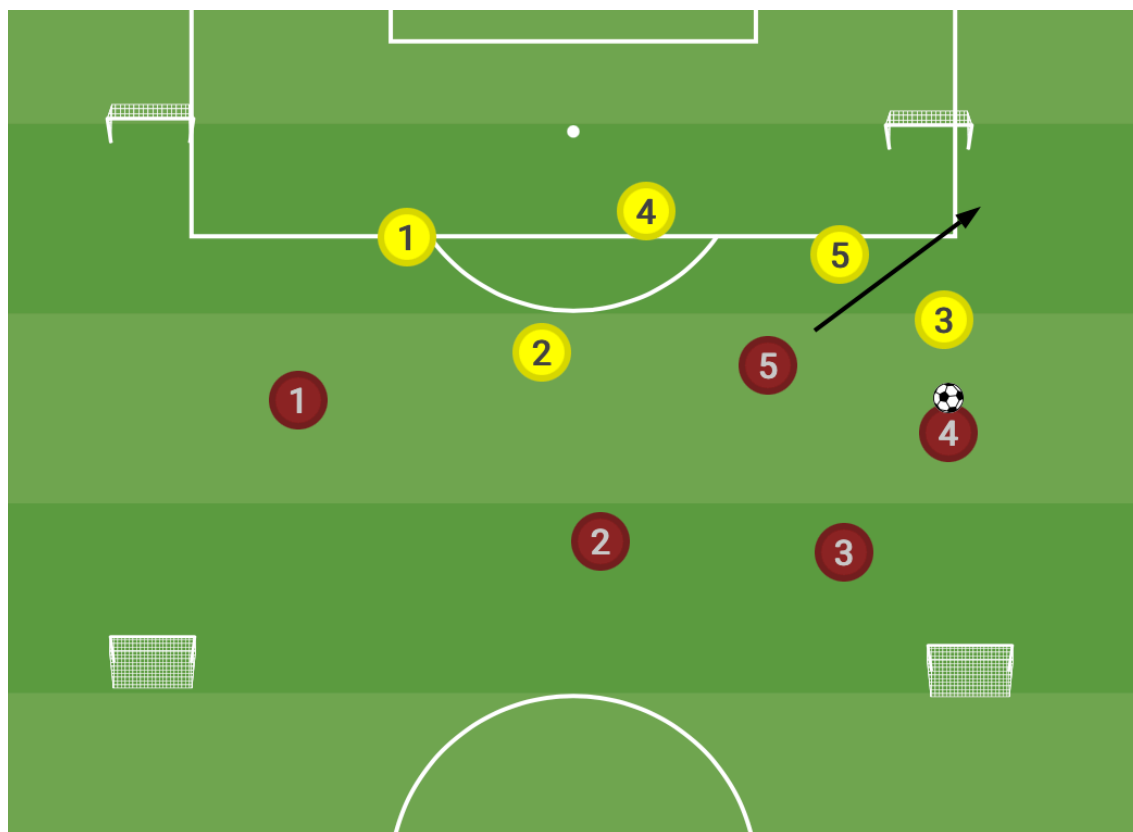


Figura 19- Situação de jogo 5x5, com minibalizas (exemplo de um contexto)

Por exemplo, caso a bola se desloque para o jogador vermelho nº4, este iniciará o processo de penetração. Deste modo, o colega nº3 deverá realizar a cobertura ofensiva, dando-se início às tentativas constantes de promoção de desequilíbrio da equipa defensiva, por parte dos restantes colegas mais distantes da bola. Por exemplo, o jogador vermelho nº5, através do princípio da mobilidade ode realizar uma desmarcação de rotura, enquanto os jogadores nº2 e nº1 realizam o princípio do espaço.

Na tentativa de manutenção do equilíbrio defensivo, os jogadores no 1, 2 e 4 realizam o processo de equilíbrio e, tendo em conta que o alvo está junto às laterais e não no centro do campo, terão de constantemente mover o bloco causado pela concentração, consoante o alvo a ser atacado.

Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela apresentada, no APÊNDICE IV, resume-se a evolução dos alunos, em cada uma das situações de jogo.

Tabela 11- Análise da evolução dos alunos

| AAI uno s | Penet ração | Cob. Ofe nsiva | Mobil idade | Esp aço | Cont ençã o | Cob. Defe nsiva | Equil íbrío | Concen tração | Compe tências técnicas | To ma da de deci são |
|-----------------|----------------|----------------------|----------------|-------------------|-------------------|-----------------------|----------------|------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| NP | + | + | - | - | + | + | - | - | - | + |
| MT | + | + | - | - | + | + | - | - | + | + |
| CN | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| TB | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + |
| GV | + | + | - | - | + | + | - | - | + | + |
| PC | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + |
| AL | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| TC | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| LU | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| BJ | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| GT | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | + - 100% | + - 100 % | + - 73% | + - 55 % | + - 100% | + - 100 % | + - 73% | + - 73% | + - 91% | + - 100 % |
| | - 0% | - 0% | - 27% | - 45 % | - 0% | - 0% | - 27% | - 27% | - 9% | - 0% |

Analisando os resultados, podemos aferir que, ao nível do conhecimento e execução dos princípios mais individuais, nomeadamente a penetração e a contenção, assim como nos princípios em que apenas envolvem a interação com mais um jogador, coberturas ofensivas e defensivas, 100% dos alunos demonstraram melhorias, tanto na tomada de decisão como na sua execução. Relativamente aos princípios mais coletivos, no caso da mobilidade, equilíbrio e concentração, 73% dos alunos apresentaram melhorias, enquanto 27% dos alunos não apresentaram melhorias. Os alunos que não apresentaram melhorias foram aqueles que, inicialmente, apresentavam grandes dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou driblar assim como nas competências técnicas, pelo que era esperado que neste nível mais macro, mais coletivo apresentassem maiores dificuldades, na interpretação do jogo, neste formato mais complexo.

Relativamente às capacidades de tomada de decisão, todos os alunos apresentaram melhorias, embora cada um ao seu nível. Por exemplo, no caso de alguns

jogadores melhoraram a tomada de decisão sem pressão, enquanto outros melhoraram a tomada de decisão com pressão, dependendo do nível de competência prévio.

Relativamente às capacidades técnicas, apenas uma aluna não apresentou melhorias significativas, pois apesar de apresentar melhores tomadas de decisão, continuou a apresentar dificuldades de execução técnica. Esta aluna, foi uma das que realizei alguns exercícios analíticos específicos, após aferir a sua dificuldade de melhoria técnica.

Ao longo dos treinos fui questionando os alunos sobre os conhecimentos sobre os princípios, mas principalmente sobre a sua opinião sobre a contribuição destes princípios para a sua evolução, tendo registado algumas opiniões que considerei relevantes.

Tabela 12- Opinião dos alunos

| Algumas opiniões registadas |
|--|
| “Ajudaram-me a interpretar quando devo passar ou fintar” |
| “Ao compreender estes princípios foi mais fácil tomar decisões, no jogo” |
| “Tornou-se mais fácil a execução de elementos técnicos” |
| “ Consegui defender melhor” |
| “Compreendi melhor o jogo com o conhecimento dos princípios” |
| “Percebi o que posso fazer quando não tenho a bola” |

Analisando as opiniões dos alunos, aferimos que de facto estes conhecimentos ajudaram-nos na capacidade de tomada de decisão e que a nível técnico facilitou-lhes as suas execuções, possivelmente também pela criação de situações de jogo mais favoráveis e adequadas.

Para além disso, o conhecimento sobre a ação sem posse de bola foi também um fator indicado por alguns alunos como positivo, no seu conhecimento do jogo.

Conclusão

O presente projeto apresenta bastantes limitações como o facto de a amostra ser bastante reduzida e o facto de não conseguir comprovar que a melhoria dos alunos se deve exclusivamente da abordagem aos princípios específicos, no futebol, no entanto, através das avaliações referidas e da opinião dos alunos, podemos considerar que esta abordagem teve um impacto positivo no desenvolvimento do conhecimento e das competências técnico-táticas dos alunos, nesta fase inicial de aprendizagem.

Podemos concluir que os alunos que apresentavam maiores dificuldades, tiveram maiores ganhos no cumprimento dos princípios contenção e penetração e coberturas ofensivas e defensivas, e que a abordagem, para estes alunos, foi menos eficaz para os princípios que envolvem uma maior estrutura e complexidade, como a mobilidade, espaço, concentração...

No caso dos alunos mais competentes, foi possível visualizar que esta abordagem foi mais positiva nos princípios de maior complexidade e, mesmo naqueles que já dominavam, apresentaram melhorias de execução.

A tomada de decisão foi bastante influenciada por esta abordagem, assim como a melhoria das competências técnicas. Relativamente às competências técnicas, a melhor tomada de decisão poderá ter como consequências situações de jogo e ações mais vantajosas e favoráveis para o indivíduo, pelo que poderão contribuir para uma melhor execução técnica.

Deste modo, sugere-se mais abordagens e estudos sobre esta temática, realçando a indicação de que a lecionação dos princípios específicos ofensivos e defensivos podem ser uma importante ferramenta para potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

4. Seminário

4.1. Introdução

O estágio representado pelo presente relatório, para além das áreas apresentadas anteriormente, considera a realização de um seminário. Tendo em conta o bom professor não se destina, apenas, a “dar aulas”, mas sim a intervir sobre o meio escolar e toda a comunidade educativa nas suas áreas e necessidades envolventes, decidi utilizar este seminário para intervir sobre uma das temáticas que, de momento, constitui um dos principais problemas da educação física, no contexto nacional. Para além disso, visto que, segundo Bom, L. & Brás, J. (2003), a formação dos futuros professores deve promover competências de investigação e reflexão da própria realidade, até porque essa é uma das funções do professor, refletir e investigar, considere que poderia desenvolver estas competências procurando respostas para aquele que espero que seja um problema que contenha uma resolução, brevemente.

Neste sentido, a temática que abordei no seminário foi a problemática da redução, ou mesmo inexistência, do tempo da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, e dos seus fatores constituintes que condicionam a qualidade da mesma.

O presente projeto foi constituído por 4 etapas.

Tabela 13- Etapas da realização do projeto de seminário

| 1ª etapa | 2ª etapa | 3ª etapa | 4ª etapa |
|--|--|----------------------------|------------------------------------|
| Seleção do tema e definição dos objetivos principais e secundários | Revisão da literatura sobre o tema escolhido. Definição da técnica e instrumento para recolha de dados e definição da amostra | Realização das entrevistas | Análise e discussão dos resultados |

4.2. Objetivos

Este seminário terá assim como objetivo principal, conhecer alguns contextos de lecionação da Educação Física, no 1º CEB, em algumas escolas, aferir as vantagens e desvantagens e refletir sobre possibilidades de melhoria.

Como objetivos secundários, este seminário pretende, na perspectiva do entrevistado:

- Identificar possibilidades de mudança, no contexto da lecionação da EF, no 1º Ciclo, em cada uma das escolas analisadas;
- Identificar quais as vantagens e desvantagens de cada modelo de lecionação utilizado, na perspectiva dos participantes;
- Identificar qual o papel e consequências da flexibilidade e autonomia curricular, como aplicada, no contexto de lecionação da EF, no 1ºCEB;
- Identificar dificuldades de implementação dos meios e métodos legislados;
- Conhecer a posição de cada uma das escolas das AECS, relativamente à Educação Física;
- Identificar qual o papel do GEF, na lecionação da EF, no 1º CEB;
- Conhecer fatores de lecionação da Educação Física, como a duração, as condições materiais e as condições de infraestruturas;
- Identificar propostas de melhoria, para os problemas apresentados.

4.3. Metodologia

Neste seguimento, o presente seminário consistirá num estudo multicaso que, segundo Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, B. A., & Coleman, S. T. (2000), consiste num método que combina categorias, em simultâneo com comparação de fatores observados, e comparados entre categorias. Este método, criado por Glaser & Strauss (1967), citado por Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2011), é uma das análises mais utilizadas.

Segundo Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, B. A., & Coleman, S. T. (2000), a categorização permite simplificar o complexo, contribuindo para uma direção mais clara e eficaz e uma melhor identificação das determinantes. Segundo Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, B. A., & Coleman, S. T. (2000), a categorização consiste num processo criativo do indivíduo responsável que lhe permita identificar quais as determinantes e variáveis significativas e importantes para o estudo.

Assim sendo, no seguimento deste estudo, serão identificados, selecionados e compilados dados sobre a Educação Física, no 1º Ciclo, no contexto de alguns colégios privados e escolas públicas. Este estudo, incluirá seis escolas/ colégios e respetivos agrupamentos.

Os entrevistados foram selecionados pela posição privilegiada de tomada de decisão, relativamente à Educação Física, no 1º Ciclo dos seus locais de trabalho, sendo ou os coordenadores do 1º CEB ou os coordenadores do Grupo de Educação Física, nos casos em que o GEF está envolvido, neste ciclo de ensino.

As variáveis a comparar serão a interpretação de quem leciona a Educação Física, qual a formação do responsável por essa função, qual o tempo de lecionação aplicado, qual a relação entre a EF e as AEC's do mesmo contexto, e quais as instalações e materiais disponíveis, em cada contexto, com o objetivo de estas serem comparadas com as recomendações e a informação legislativa sobre a Educação Física no 1ºCEB.

Para a interpretação dos dados foram selecionados alguns métodos para facilitar e fiabilizar os resultados.

Segundo Queiroz (1987), citado por Alves, B., & Silva, G. (1992), é importante a transcrição literal de toda a entrevista, assim como do registo de atitudes, reações ou outras ações que possam ajudar a interpretar os dados.

Segundo o autor, as entrevistas semiestruturadas produzem uma imensidão de dados, que são extremamente diversificados pelas especificidades de cada um.

Deste modo, existiram a utilização de três orientações, sendo estas as questões previamente definidas de interesse e oportunidade para o tema estudado, as questões construídas, no decorrer das entrevistas, resultantes das respostas do entrevistado e oportunas para o tema e perguntas construídas através da bibliografia e literatura apresentada, Alves, B., & Silva, G. (1992).

Foram ainda considerados alguns passos importantes, apresentados pelo autor, para a interpretação qualitativa dos dados, em que a primeira se traduz no facto de o entrevistador se deixar “manipular” e interiorizar pelos dados recolhidos. Seguidamente, a importância da partilha de dados com outros pesquisadores, que fui realizando com o professor orientador de estágio. Segundo o autor, é também importante caracterizar os dados, visto que há respostas distintas com o mesmo fundamento e respostas iguais com

fundamentos distintos. Para finalizar, gradualmente foi decorrendo, através desta interpretação, aquilo a que se chama afunilamento dos dados.

Foram também utilizados alguns princípios do método de análise de conteúdo sendo, segundo Mozzato, R., & Grzybovski, D. (2011), um conjunto de diversas técnicas de análise de comunicações e mensagens que tem como objetivo enriquecer a análise dos dados recolhidos.

Neste sentido, foram realizadas várias fases, a fase de pré-análise, na qual foram organizadas e transcritas as entrevistas, através de outras fases, como a leitura flutuante, ou seja uma leitura mais corrida das entrevistas, a escolha das informações pertinentes e a formulação dos tópicos pertinentes a analisar, como exemplo, a definição da análise do contexto de lecionação.

A segunda fase que consiste na exploração do material foi quando foram definidos tópicos mais específicos a analisar, como por exemplo, dentro do contexto de lecionação, quem era o professor responsável, qual a duração dessa lecionação, etc.

A terceira fase diz respeito à interpretação dos dados, através da análise reflexiva e crítica, Bardin (2006), citado por Mozzato, R., & Grzybovski, D. (2011).

4.3.1. Instrumento

O instrumento utilizado e escolhido é a entrevista. Segundo Britto Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2012), a entrevista tornou-se num dos instrumentos mais utilizados pelas áreas sociais e psicológicas, permitindo a interpretação de atitudes, conhecimentos, sentimentos, valores, práticas, etc. Segundo Bauer e Gaskell (200), citado por Britto Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2012), a entrevista permite o fornecimento de uma informação mais específica e profunda.

No presente estudo, apesar de querer que os fatores analisados sejam semelhantes, procurei que a entrevista tivesse alguma flexibilidade, para poder aprofundar cada contexto, consoante as respostas dadas, daí ter concluído que a entrevista também seria um bom instrumento para este estudo. Segundo Britto Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2012), a entrevista constitui o instrumento mais flexível de todos. Para além disso, permite oportunidades de esclarecimentos às respostas dadas.

Para que as respostas fossem o mais reais possíveis, procurei eliminar alguns fatores que segundo Gil (1999), citado por Britto Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2012), podem influenciar as respostas, procurando que as instruções fossem realizadas com

clareza e procurando que nenhuma questão pudesse ser ameaçadora ou pusessem em causa o entrevistado, ou o seu contexto.

Segundo Batista, E. C., de Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017) existem vários tipos de entrevistas, cujas qual filtrei para as três principais sendo estas a estruturada, semiestruturada e informal.

A entrevista estruturada desenvolve-se através de perguntas fixas cuja ordem é invariável, e não há qualquer flexibilidade da realização das mesmas.

A entrevista semiestruturada combina perguntas mais abertas com perguntas mais fechadas, podendo o entrevistado e o entrevistador explorar temas de forma mais específicos que possam “fugir” às perguntas estabelecidas.

A entrevista informal procura uma visão mais ampla de um problema.

No presente contexto, selecionei a entrevista semiestruturada para a recolha de dados, pois considero que é a que mais se adequa ao estudo, sendo esta mais orientada e direcionada pela existência de perguntas fixas, no entanto, possibilitando a exploração de forma mais específica as respostas do entrevistado, através da formulação de novas perguntas.

A entrevista semiestruturada apresenta-se como uma ferramenta adequada para a abordagem de temas sensíveis, ou temas em que as pessoas não estejam habituadas a abordar ou não tenham muito conhecimento sobre o tema, Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016).

Segundo o autor este tipo de entrevista é flexível o que permite uma fácil troca de ordem das perguntas, a alteração das mesmas, consoante a necessidade. Este tipo de entrevista é fundamental para a pesquisa apresentada, pois gera respostas espontâneas e aprofundadas, o que permite uma maior aferição dos sentimentos e percepções dos entrevistados.

Segundo Chenail (2011) e Turner (2010), as palavras “o que?”, “quem?”, “quando?”, “como?” e “porquê?” são palavras que encorajam respostas mais descritivas e qualitativas, Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016).

A entrevista semiestruturada é, normalmente, constituída por dois tipos de questões, sendo estas as questões principais e as questões de acompanhamento.

A formulação de perguntas deve ser eficaz e, para isso, é necessário que sejam cumpridos alguns requisitos tais como, não devem ser perguntas fechadas, mas sim abertas, devem ser neutras, evitando palavras que possam influenciar a resposta do entrevistado e deve ser efetuada uma pergunta de cada vez e não sobrepostas, Turner III, D. W. (2010).

A entrevista foi criada com base no seguinte guião, apresentado no APÊNDICE IV.

4.4. Enquadramento teórico

Relativamente à presença da Educação Física no currículo do 1º Ciclo, como é do conhecimento geral, esta tem imensos benefícios, benefícios esses já irrecusáveis ou inquestionáveis. Entre vários fatores, segundo Malina (2001), citado por Sollerhed, A. C., & Ejlertsson, G. (2008), a literatura tem comprovado que a aptidão física dos indivíduos, nas idades mais jovens, tem-se acompanhado para as idades mais adultas, da mesma forma que os jovens que apresentam um peso excessivo, normalmente, na idade adulta têm as mesmas consequências, segundo Lake et al. (1997) e Moore et al. (2003). Naturalmente, que o tempo da Educação Física não deva ser o único responsável por melhorar e desenvolver estes aspetos mas, através da disciplina, seja possível ensinar e estimular a que os jovens desenvolvam o gosto pela prática desportiva, os princípios necessários para organizarem a sua atividade física, de forma recreativa, e tornarem-na um estilo de vida. Para além disso, segundo Sollerhed, A. C., & Ejlertsson, G. (2008), podemos aferir que a Educação Física, só por si, também é capaz de elevar e desenvolver as capacidades físicas dos alunos, e até beneficiar os alunos com excesso de peso, ou alunos com dificuldades motoras significativas. Segundo Harter (1985), citado por Sollerhed, A. C., & Ejlertsson, G. (2008), observou-se, também, um aumento das capacidades motoras, o que pode incidir em maiores graus de motivação e autonomia para prática de atividade física.

Segundo Min-Edu & Bom et. al (1992), a Educação Física engloba objetivos que não podem ser atingidos, nem alcançados, por nenhuma outra. Relembrando que o projeto educativo é mais rico quanto mais fatores de desenvolvimento das crianças e jovens, devemos reforçar que o desenvolvimento motor é um dos maiores fatores e mais complexos de desenvolvimento na criança. Segundo o autor referido, as fases de crescimento não se repetem, pelo que esta temática emerge um problema de necessidade de intervenção urgente, de forma a diminuir ou anular o número de crianças e jovens, que por não terem acesso à Educação Física escolar no 1º Ciclo, veem o seu desenvolvimento ser condicionado.

“O primeiro aspeto que devemos assinalar é o facto de as aprendizagens da Educação Física não poderem ser alcançadas fora do quadro institucional escolar. Julgar que a criança pode compensar a inexistência da sua aula de Educação Física na escola, socorrendo-se de atividades extracurriculares, é um erro para o qual todos os educadores devem estar precavidos.”, (Min-Edu & Bom et. al, 1992, p.24).

Para além dos ganhos momentâneos que o indivíduo ganha com a prática, esses ganhos irão potenciar o rendimento do indivíduo, profissionalmente, a nível académico, a nível do seu bem-estar e saúde, entre outros fatores.

Segundo Coe, P et al. (2006), a Educação Física tem bastantes vantagens para a melhoria do desempenho académico sendo, estes dados, fundamentais tendo em conta que um dos motivos mais comuns para a redução do horário da Educação Física é o aumento do horário de outras disciplinas que promovem o desenvolvimento académico.

Segundo Coe, P et al. (2006), conseguiu-se aferir que alunos com práticas de atividade iguais ou superiores às práticas recomendadas apresentaram melhores resultados académicos.

Uma das evoluções que se podem considerar na “escola mais moderna”, é a existência e ênfase da autonomia e flexibilidade curricular. Esta autonomia curricular foi desenvolvida no sentido de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem sendo que, segundo o (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) para o ensino básico e secundário esta autonomia teve como objetivo o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o aumento da inclusividade, a gestão interdisciplinar do currículo e a educação para a cidadania.

Segundo Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019), é possível considerar que a flexibilidade curricular, idealiza o aluno, no centro do processos, de forma a todos terem direito a um ensino e uma aprendizagem inclusiva e adequada às suas especificidades, de forma a promover aprendizagens mais significativas. Esta flexibilidade veio desmistificar a educação através da transmissão de conhecimentos, mas sim a promoção do desenvolvimento das próprias competências. Este desenvolvimento de competências poderá ter benefícios na formação do cidadão, criando cidadãos mais capazes e competentes para viver em sociedade. Segundo Caraça (2005), citado por Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019), todo o conhecimento deve estar ligado e relacionado, devendo esse conhecimento ser aplicado ao contexto e vida social.

Segundo Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019), esta flexibilidade curricular converge com o objetivo do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº6478/2017, de 26 de julho, que identifica competências e literacias que um aluno deverá ter adquirido à saída da escolaridade obrigatória, que lhe permita analisar, avaliar, criticar, decidir, e agir na sociedade, de forma competente, ética e adequada.

Assim sendo, considero que a lecionação das disciplinas deve abordar algo muito mais além do conhecimento teórico sobre cada conteúdo, mas sim abordar estilos de vida, competências sociais, competências de liderança, entre outras características.

Neste sentido, a flexibilidade curricular constitui uma evolução bastante positiva para uma melhor educação e processo ensino-aprendizagem, no entanto, uma utilização desta autonomia de forma inadequada, pode estar a prejudicar a Educação Física e consequentemente o processo educativo e o processo de ensino.

Segundo Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019), esta autonomia pode requerer de diversas estratégias como a realização de atividades de observação da realidade, o relacionamento dos conteúdos com problemas do quotidiano, o desenvolvimento de atividades cooperativas, entre outros, com o objetivo de permitir um melhor desenvolvimento de competências mais complexas e extensas. Segundo o artigo 19º do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, esta autonomia deveria valorizar e explorar o desporto, as artes e as ciências, no entanto, após alguma análise, posso considerar que a Educação Física, no 1º ciclo, tem sido marginalizada. A criação de equipas educativas é também uma ferramenta ao dispor da autonomia curricular.

O professor, sendo um agente fundamental, no processo de ensino, sofre com esta nova intervenção uma necessidade de mudança, no sentido, de se assumir como um motivador e estimulador qualificado do aluno, no processo da construção do seu próprio conhecimento, devendo os próprios professores, segundo Dinis & Ribeiro (2015), citado por Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019), serem profissionais reflexivos e colaborativos. A coadjuvação, é também uma exigência da flexibilidade curricular.

Relativamente à tomada de decisão, segundo Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018), é possível aferir a existência de quatro grandes poderes, o poder central ou administração central, que estabelece o currículo nacional, assumindo forma de programas e orientações curriculares, o poder institucional, que constitui a adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base no próprio projeto educativo, e dois grupos conduzidos pelos professores, sendo o grupal, a adaptação do projeto curricular às necessidades da turma, e o individual, as opções e ações tomadas pelo professor no dia a dia.

Assim sendo, segundo Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018), a ação educativa decorre com sucesso, havendo uma articulação e consonância entre o currículo nacional,

o projeto educativo, e a capacidade da adaptação para o projeto curricular da turma, e as decisões do professor. Segundo o mesmo autor, a tomada de decisão pode ter duas amplitudes, a interpessoal, em que há uma articulação e trabalho conjunto com outros professores, e a de natureza pessoal, que são opções que provêm das crenças e características individuais dos professores.

Relativamente à Educação Física no 1ºCEB, se já considerava que tinham alguma dificuldade de afirmação, no contexto escolar, com o aparecimento das AEC's, considera-se que houve uma “camuflagem” da falta de Educação Física, no ciclo referido. Julgo que é fácil interpretar que muitos agentes de ensino não conseguem nem sabem diferenciar a Educação Física das AEC's.

Segundo Machado, J., & Cruz, A. (2014), o despacho no 12591/2006, que indica o alargamento das AECs ao 1º CEB, apresenta as suas finalidades sendo estas “1a) “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”; e 2a) “a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. Segundo o autor, as AEC's representam, ainda o alargamento e complementaridade do currículo definido para a Educação Física no 1ºCEB, e representam competências de cada área a desenvolver, de forma integrada e coerente com a Educação Física.

Segundo Min-Edu & Bom et. al (1992), a Educação Física representa muito mais do que uma prática informal de atividade física, constituindo a disciplina como uma proposta cultural de desenvolvimento, em que apresenta programas e planos curriculares específicos, que envolve uma necessidade de locação no horário escolar, materiais e espaços de aula específicos, e uma responsabilidade e formação específica dos professores. Esta é a única disciplina que permite um desenvolvimento harmonioso dos jovens, que envolve o domínio e exploração das coordenações motoras, incluindo uma formação eclética e um processo inclusivo.

Segundo Morgan, P., & Hansen, V. (2007), muitos professores costumam confundir a Educação Física com atividade física ou desporto, o que pode ser um fator que limita a importância da Educação Física, na visão da comunidade, visto que, ao contrário da EF, a atividade física não implica nem envolve a aprendizagem, através do movimento, nem desenvolve a perceção da importância da prática para a saúde, nem o

desenvolvimento da resolução de problemas, das competências sociais, comunicacionais, etc.

Neste sentido, e avaliando o contexto atual, podemos observar muitos contextos em que a Educação Física no 1ºCEB é inexistente, sendo as AEC's as substitutas. No entanto, ao analisar a literatura, podemos considerar que ambas são distintas e ambas têm os seus objetivos bem claros e específicos, sendo as AEC's o complemento da Educação Física. Então, mas como se pode relacionar de forma coerente as AEC's como complemento da Educação Física, se muitas das vezes, essa é inexistente? Como se pode especializar uma área, se não são adquiridas as ações motoras básicas e gerais?

Para além da inexistência da Educação Física, deve também ser questionada e averiguada quem é que leciona a Educação Física e qual a sua formação académica. No contexto escolar, tenho averiguado que, por vezes, a Educação Física fica ao encargo das AEC's e as mesmas, para além das condicionantes apresentadas, anteriormente, nem sempre são lecionadas por indivíduos competentes e com formação adequada.

Segundo D'elia, F. (2019), os professores que lecionam a Educação Física, nos ensinos secundários e nos restantes ciclos, devem ser os professores responsáveis por contribuir para a leção da Educação Física, no 1º ciclo.

Abordando este tema, levanta-se também a problemática da monodocência.

Segundo Vale, A., & Mouraz, A. (2014), a monodocência responsabiliza apenas um único professor pela gestão e aplicabilidade do currículo, na turma. Segundo (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] – Lei n.º 48/86), a monodocência pode ser coadjuvada em áreas mais especializadas, como o contexto de Educação Física, na qual há uma responsabilização pela área, por parte de mais do que um professor, sendo um dos professores especialista nessa área.

Segundo Morgan, P., & Hansen, V. (2007), o professor que é responsável por aplicar os planos de Educação Física é o professor titular da turma, no entanto, segundo (Curtner-Smith, 1999; Morgan & Bourke, 2005; Tinning & Hawkins, 1988; Webster, 2002), citado por Morgan, P., & Hansen, V. (2007), a maioria destes professores tem apresentado sérias dificuldades que dificultam ou inibem mesmo a leção da educação Física. Segundo Faucette & Patterson (1989), citado pelo mesmo autor, os professores titulares, no contexto geral, referem que se sentem incompetentes ou que não têm qualificação para lecionar a Educação Física. O autor apresenta também que vários

professores não reconhecem a importância da Educação Física, e que outros apesar de a reconhecerem, pelas dificuldades apresentadas, optam por priorizar outras matérias, de sala de aula.

Segundo Sallis et al. (1997), citado por Morgan, P., & Hansen, V. (2007), as escolas que têm introduzido especialistas de Educação Física, na lecionação da mesma, têm demonstrado níveis de desempenho elevadíssimos comparando com as outras escolas, não só no rendimento desportivo, como no rendimento acadêmico, e promoção da atividade física. Tendo em conta que a monodocência é uma prática recomendada e aplicada, por motivos psicológicos, de segurança, entre outros, McKenzie et al. (1993) apresenta que o professor titular pode, então, ser ajudado por um professor especialista em Educação Física. Neste sentido, o professor titular não deve ser removido da ação, no contexto de Educação Física, mas sim ser apoiado por um especialista que, certamente, terá uma influência significativa, no desenvolvimento do professor titular, como deverá tornar mais eficiente a intervenção e mais eficaz a aprendizagem.

Neste sentido, analisando a legislação do contexto nacional, segundo o Decreto-lei n.º 129, do Diário da República, a coadjuvação, sendo este um trabalho colaborativo entre professores, deve ser aplicada em situações necessárias, como no lecionação da Educação Artística e na Educação Física. Para além disso, segundo Decreto-lei n.º 240, do Diário da República, a carga semanal, dividida entre a Educação Física e as expressões artísticas, representa uma duração de 3 horas semanais, em que dividida com as expressões artísticas, representa 1,5h semanais.

Analisando o contexto internacional, segundo Rodrigues, J. M., & Neves, R. (2017), vários modelos de docência se demonstraram eficientes, todos eles envolvendo um professor especialista de Educação Física. Diversos modelos apresentaram o professor especialista como responsável máximo, e outros apresentaram o professor titular de turma como responsável, sendo apoiado e coadjuvado, pelo professor de Educação Física.

Ao analisar contextos envolventes, é possível aferir a inexistência e ausência de instalações e material para a Educação Física, no 1ºCEB. Segundo Monteiro, J. E. (2017), os locais onde, por vezes, é “lecionada” a Educação Física, ou as ditas AEC’s, são espaços comuns e de passagem, não têm qualidades de insonorização, não têm condições para utilização, sem paredes adequadas, com acessórios ou objetos desadequados, como vasos,

cartazes, flores, etc, por vezes, apresentam pilares e colunas, janelas desprotegidas, e os balneários são completamente inexistentes. Relativamente aos espaços exteriores, normalmente, são espaços com pavimentos desadequados, espaços comuns a outras atividades e ao recreio, não apresentam materiais desportivos e apresentam materiais que não são adequados para a Educação Física, como bancos, fontes de água, etc.

A falta de consideração pela Educação Física, no 1ºCEB é um dos motivos pelo qual as escolas pouco ou nada investem nesta área. Para além disso, tendo em conta que muitos professores titulares também evitam lecionar estes conteúdos, e que a presença de professores de Educação Física, nestas escolas, é praticamente inexistente, desenvolve-se um reduzido movimento, uma nula pressão e uma reduzida perceção dos benefícios da Educação Física, pelo que, rapidamente, passa a ser uma prioridade secundária.

Segundo Monteiro, J. E. (2017), os PNEF caracterizam de forma clara os materiais e equipamentos necessário, que todas as escolas deveriam possuir, para uma leção de Educação Física de qualidade, devendo este material ser selecionado por três fatores, a qualidade, a quantidade e a variedade. Neste sentido, seria importante que alguns materiais, nomeadamente materiais portáteis, deveriam existir uma unidade por aluno, em atividade, enquanto outro tipo de materiais devem ser adquiridos de forma estratégica e otimizada.

Segundo Monteiro, J. E. (2017), é possível constatar que os materiais que cada escola possui, depende da escola ou do agrupamento, o que representa, na minha opinião, um fator extremamente negativo, visto que o desenvolvimento de cada aluno é condicionado pela escola em que estuda, sendo que nenhum fator de desenvolvimento devia ser condicionado e limitado pelo estabelecimento escolar.

Neste sentido, segundo Monteiro, J. E. (2017), há diversos princípios e condições que devem ser gerais e obrigatório, sendo eles adequados à região e à idade das crianças assim como permitir ao professor que possa selecionar as atividades mais adequadas para os alunos e para as turmas e não esteja condicionado aos espaços.

Para além disso, devem ser garantidos espaços interiores e exteriores adequados, com iluminação própria, cobertos e que sejam polivalentes, assim como espaços de apoio, como balneários e arrecadações para arrumação do material. Os espaços devem ser próximos dos balneários e não devem interferir com a leção das aulas, das diferentes disciplinas, assim como devem ter uma altura mínima de 5 metros de altura.

Segundo Hardman, K. (2008), esta ausência de importância, consiste numa correlação inversa entre a política e os PNEF, que resulta na diminuição do tempo da Educação Física, priorizando outros conteúdos, ausência de profissionais devidamente qualificados e ausência de recursos materiais adequados.

4.6 Discussão de resultados

Tendo em conta a dificuldade de afirmação da Educação Física, no 1ºCEB, mesmo fazendo parte do currículo deste ciclo de ensino, não se conseguindo integrar de forma regular e sustentável, segundo (Carreiro da Costa, 2005; Guimarães, 2002; Monteiro, 1996; Neto, 2006; Neves, 2007; Rocha, 1998), citado por Rodrigues, M., & Neves, R. (2017), procurou-se identificar diversos pontos e contextos que possam ser algumas das causas dessas mesmas dificuldades.

Para além disso, na ideia de Neves (2001), a EF apresenta não só uma indefinição didática como também política, sendo que, ao contrário da generalidade das disciplinas, tudo á aceite na Educação Física, sendo contraditório, tendo em conta que é notável o aumento do número de doenças relacionadas com o sedentarismo e que a Organização Mundial de Saúde, procurou desenvolver diversas recomendações de combate à obesidade e sedentarismo infantil, sendo algumas dessas recomendações a tomada de medidas de promoção da Educação Física escolar, segundo Who (2016), Rodrigues, M., & Neves, R. (2017).

Um dos principais fatores de análise destinou-se à aferição de quem leciona a Educação Física, nos diversos contextos (APÊNDICE V).

Nos contextos dos colégios dos Plátanos e Catarina de Bragança, assim como no Agrupamento Henriques Nogueira, está implementado um regime de substituição do professor titular em que a total responsabilidade da lecionação da Educação Física é de um especialista, na área, sendo o professor titular “excluído” do processo. Neste modelo, a lecionação da Educação Física é garantida, no entanto, a ausência do professor titular pode ser um motivo de maior desvalorização, por parte do mesmo, da disciplina.

No Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, a lecionação da disciplina é da total responsabilidade do professor titular, sendo que, segundo o professor entrevistado, a competência dos professores, referentes à EF é bastante heterogénea, em que, apesar de o agrupamento e a escola apresentarem uma visão positiva e promotora da EF e atividade física, muitos professores sentem dificuldades na lecionação da EF, em geral, ou de terminados conteúdos mais específicos, não sendo garantido o cumprimento da lecionação da totalidade do currículo, enquanto que no Agrupamento de Escolas da Caparica ocorre um processo de coadjuvação entre o professor titular da turma e um professor especializado em Educação Física.

Primeiramente, é importante referir que o modelo legislado atual é o modelo de coadjuvação, em que segundo (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] – Lei n.º

48/86), a monodocência pode ser coadjuvada em áreas mais especializadas, como o contexto de Educação Física, na qual há uma responsabilização pela área, por parte de mais do que um professor, sendo um dos professores especialista nessa área.

Esta medida foi tomada, no sentido, de colmatar inúmeras lacunas e dificuldades apresentadas pela generalidade dos professores do 1º ciclo, tendo em conta que são vários os estudos que referem as dificuldades sentidas pelos mesmos, tanto pela especificidade e riscos associados à Educação Física como pela reduzida intervenção, relativa à Educação Física, na sua formação inicial de professor, do 1º CEB.

São irrefutáveis os benefícios da monodocência, no 1º CEB, tendo em conta que nestas faixas etárias, o desenvolvimento e a relação pedagógica são extremamente dependentes da relação pessoal, e das necessidades individuais de cada aluno, e que este regime, estando o professor em permanência com os seus alunos, permite um conhecimento ideal e profundo dos alunos, por parte do professor, Silva, D. (2005).

Não obstante às vantagens apresentadas, não podemos deixar de apresentar uma grande característica desta monodocência isolada, sem apoio, que é o facto de que todos os professores têm áreas em que apresentam mais dificuldades, ou características menos adequadas para a leção de determinados conteúdos, o que implica que deste modo “abandonado”, os alunos estão sempre sujeitos e prejudicados nessa área de maior dificuldade do professor titular, sendo assim a igualdade de oportunidades e de condições de ensino-aprendizagem, por parte de todos os alunos, uma ilusão.

Deste modo, a monodocência coadjuvada pode ser uma solução para a elevação da qualidade da Educação Física, nas escolas do 1º Ciclo. A monodocência coadjuvada, segundo Antunes, I. (2015) consiste na junção de dois ou mais professores, que de forma conjunta se responsabilizam pela planificação, avaliação e aplicação do programa.

Torna-se irónico que segundo Martins, O et al.(2017), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma das áreas de competência a desenvolver, nos alunos, é a capacidade de relacionamento interpessoal, e constituinte dessa competência a capacidade de trabalhar em equipa, adotar comportamentos de cooperação, partilha e cooperação e que o facto de os professores trabalharem deste modo colaborativo e coadjuvado pode desvirtuar a presença e importância do professor titular.

Neste processo de coadjuvação, o professor titular pode e deve ser o principal agente responsável, mas apoiado por professores especializados, que elevam a qualidade

da intervenção do professor titular e, ao longo do tempo, as suas competências de lecionação dos diversos conteúdos.

Ao analisarmos as opiniões dos professores entrevistados, podemos aferir que todos têm uma opinião positiva, relativamente ao modelo de coadjuvação, apresentando diversas vantagens como o facto de ocorrer um trabalho colaborativo constante, o facto de a Educação Física deixar ser visada como uma disciplina periférica, sendo o professor titular responsável pela mesma, e facilita a visualização da disciplina como um projeto responsável por aprendizagem, visto que, deste modo, existe uma avaliação, planeamento e objetivos bem definidos. Para além disso, a obrigatoriedade de lecionação, a lecionação da totalidade do currículo, e uma maior diferenciação e individualização do ensino são também aspetos vantajosos deste modelo de coadjuvação. Claramente, que com este modelo, suprimem-se as dificuldades dos professores, relativas à Educação Física. Para além disso, os canais de comunicação entre o professor titular e o professor de Educação Física tornam-se muito mais diretos, sendo que há uma interação direta, entre ambos. Deste modo, este modelo estabelece a dinâmica ideal, entre professores, em que temos um trabalho conjunto entre um especialista no desenvolvimento dos alunos daquela faixa etária e com um conhecimento privilegiado, dos alunos, sendo este o professor titular, com um especialista nos conteúdos, e na capacidade de diferenciação de ensino, da Educação Física, que é o professor especialista.

Apesar de todas estas vantagens, concluímos que apenas um dos agrupamentos aplica este projeto de coadjuvação, sendo apresentadas algumas dificuldades de aplicação do mesmo, por parte dos restantes agrupamentos/ colégios, tais como o facto de o GEF do agrupamento ter muitos professores com redução de horário e, por este motivo, não ser disponibilizado crédito horário para a coadjuvação. A falta de disponibilidade dos professores titulares e a utilização deste tempo para outras funções ou tarefas, não letivas, são também motivos apresentados.

Deste modo, sendo este um projeto para a resolução de problemas, ao nível do ensino, deverá ser extremamente adequado a colocação de mais professores de Educação Física, nos Grupos e Departamentos de Educação Física, dos agrupamentos, de modo a conseguirem disponibilizar horários para estas funções.

Considerando pertinente a opinião do Professor. Dt., responsável pela Educação Física, no 1º CEB, do Agrupamento de Escolas da Caparica, o mesmo indica que o professor responsável pela coadjuvação ao 1º ciclo, deverá pertencer também aos restantes ciclos de ensino, de modo a não se isolar do GEF constituinte, e de ter uma

comunicação mais direta com os restantes professores, de modo a integrá-los também neste processo.

Relativamente à disponibilidade dos professores titulares, estratégias que demonstrem a importância da Educação Física e da atividade física, podem ser importantes para uma maior receção dos mesmos.

Aproveito para realçar a estratégia utilizada pelo Agrupamento de Escolas da Caparica, que promoveu um maior interesse e participação dos professores titulares, tendo também eles sido importantes na consecução da adesão ao projeto de coadjuvação. Neste sentido, os GEF do agrupamento, realizou uma ação de formação creditada, de Educação Física no 1ºCEB, para os professores titulares, com a duração de um ano letivo, com base em quatro grandes tópicos, sendo estes o planeamento, a avaliação, a diferenciação de ensino e a interdisciplinaridade. Segundo o professor, esta formação foi fundamental para desenvolver a perceção dos professores titulares, relativamente à importância da EF, nestas faixas etárias, assim como da complexidade e necessidade de individualização do processo, como em qualquer outra disciplina curricular. Deste modo, os professores titulares tornaram-se fortes apoiantes deste modelo, que em conjunto os professores de EF e com o agrupamento conseguiram arranjar estratégias para aderir a este mesmo projeto de coadjuvação.

Analisando o processo de avaliação e planeamento, nos diversos contextos, aferimos a existência de responsabilidades bem distintas.

No Agrupamento de Escolas da Caparica, sustentado pelo modelo da coadjuvação, o planeamento é construído por ambos os professores, assim como a avaliação, em que o professor especialista ajuda a construir os critérios de avaliação e critérios de êxito, mas a avaliação principal é do encargo do professor titular. Ainda relativamente ao planeamento, são construídas etapas mensais, que terminam com uma avaliação, que contribui para o planeamento da etapa seguinte.

No Colégio Catarina de Bragança, a avaliação é também construída em conjunto, no entanto, os critérios específicos da EF são avaliados pelo professor de EF, tendo em conta que o professor titular não está presente nas aulas. O planeamento é também construído em conjunto, havendo até um currículo transversal a todas as disciplinas, em diversos momentos do ano letivo.

No Colégio dos Plátanos e no Agrupamento Henriques Nogueira a avaliação e o planeamento são da responsabilidade do professor de Educação Física, enquanto no Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro do professor titular.

Segundo Elwood (2006), a avaliação tornou-se num processo central para a melhoria da aprendizagem, no entanto, segundo NCCA (2008), no ensino primário, são muitos os professores que apresentam dificuldades em avaliar as áreas mais práticas, Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013).

Segundo Morgan & Hansen (2007), a falta de conhecimento dos conteúdos da EF constituem uma grande barreira à definição e aplicação da avaliação, pelos professores primários. Deste modo, Piotrowvski (2000), sugere que os professores primários devem ter acesso a critérios com uma estrutura bem detalhada e progressiva que contenha indicadores chaves sobre as avaliações dos alunos.

Segundo Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013) este processo de avaliação é o mais complexo, na perspetiva dos professores primários, sugerindo que o apoio e orientação de professores especialistas é fundamental.

Deste modo, sendo a avaliação um dos aspetos mais importantes do processo ensino-aprendizagem, o processo de coadjuvação poderá ser bastante importante, para uma avaliação mais eficaz, contínua e formativa. Deste modo, o professor de EF poderá ter uma forte influência, não em substituí-lo, no processo avaliativo, mas na construção conjunta de critérios e indicadores de desempenho, assim como na transmissão de conhecimentos e ações que possam contribuir para que o professor titular possa realizar uma avaliação regular dos alunos, em EF, e deste modo potenciar o desenvolvimento dos mesmos, não se limitando apenas à avaliação final.

Relativamente ao planeamento, é irrefutável o facto de quanto melhor o mesmo, mais eficaz e mais positiva é a intervenção, podendo ter vantagens em diversos aspetos como a coordenação, o equilíbrio, o esquema corporal, organização temporal e organização espacial, podendo os professores de EF contribuir para uma maior individualização desse mesmo planeamento, atendendo às individualidades de cada aluno.

Deste modo, considero que é inegável as vantagens do projeto de coadjuvação, com perspetiva nestes pilares.

O tempo destinado para a Educação Física, no 1º CEB, é também distinto, nos diversos contextos.

No contexto do Agrupamento de Escolas da Caparica, todas as turmas têm disponibilizadas no horário curricular cerca de dois blocos de quarenta e cinco minutos, sendo um deles associado à coadjuvação e outro à responsabilidade do professor titular, embora este último nem sempre seja cumprido por todos os professores. O mesmo se

coloca no Agrupamento Henriques Nogueira. No Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro estão destinados também dois blocos, embora alguns professores utilizem algum dos tempos, em caso de necessidade, para outras áreas curriculares. No Colégio dos Plátanos o 2º e o 4º ano têm direito a dois blocos de quarenta e cinco minutos, enquanto o 1º e 3º ano apenas têm um bloco de quarenta e cinco minutos, justificado por dificuldades de gestão dos espaços de aula. O Colégio Catarina de Bragança apresenta, para todos os anos, um bloco de 90 minutos.

De modo geral, ao analisarmos os diversos contextos, aferimos a existência de diferentes modelos e organizações, mas principalmente que não é garantida a totalidade do tempo disponível para a EF, que segundo Decreto-lei n.º 240, do Diário da República, a carga semanal, dividida entre a Educação Física e as expressões artísticas, representa uma duração de 3 horas semanais, em que dividida com as expressões artísticas, representa 1,5h semanais.

Relativamente aos problemas encontrados, um deles que é a utilização do tempo destinado para a EF, noutras áreas curriculares provém, possivelmente, da forma desintegrada e da visão desadequada sobre a Educação Física, no entanto, injustificada tendo em conta as vantagens comprovadas da Educação Física para o rendimento académico e para saúde e promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis, assim como o facto de ser uma matéria curricular e constituir o currículo.

Relativamente à dificuldade de gestão dos espaços, na impossibilidade de se realizarem os dois blocos nos espaços destinados, por dificuldades de gestão, existem outros espaços que apresentam condições para o cumprimento de diversos constituintes dos Programas Nacionais de Educação Física, podendo ser criada uma gestão entre os diversos espaços de aula, de forma a que o horário curricular seja cumprido e que, em cada espaço de aula, sejam potenciados os conteúdos que melhor se adequam e que sejam adaptados os conteúdos mais característicos de outros espaços, sendo esta uma das vantagens do planeamento por etapas, a exploração de um contexto multidisciplinar, no qual, os alunos abordam diversos conteúdos, o que permite uma definição de objetivos mais individualizada, segundo Morin (2002), citado por Mezzaroba, C. (2012), por exemplo, basta a existência de um espaço amplo para a exploração da perícia e manipulação de materiais portáteis e de jogos pré-desportivos, sendo que, na perspetiva de Silva, V., & Sampaio, M. (2012), estes jogos e atividades são fundamentais para o desenvolvimento das crianças pois exigem atitudes de liderança, resolução de problemas

e conflitos, construções coletiva e comportamentos sociais, resolvidos através da cultura corporal do movimento. Para além disso, há conteúdos que podem ser adaptados, através da utilização de colchões e de outros materiais que possam ser portáteis, podendo, por exemplo, ser lecionada a ginástica de solo, neste mesmo espaço.

Relativamente à distribuição do tempo das aulas, a divisão em dois blocos de quarenta e cinco minutos, pode ser mais adequada, tendo em conta que segundo Sallis & Patrick (1994), citado por Marques et. al, (2011), as crianças devem ser fisicamente ativas diariamente praticando uma variedade de atividades físicas diárias no seu estilo de vida. Estas devem ser constituídas, pelo menos, 20 minutos com intensidade moderada a vigorosa, durante, no mínimo, 3 sessões semanais e que, segundo o artigo as aulas de 45 e 90 minutos não apresentam diferenças significativas aos níveis médios da frequência cardíaca. Assim sendo, ambas podem ter benefícios no ponto de vista da saúde. Para além disto, a divisão em dois blocos permite um melhor cumprimento dos princípios de treino, nomeadamente, o princípio da continuidade e da reversibilidade, tendo em conta que há uma prática mais contínua, ao longo da semana, e deste modo também se garante a prática em atividades física adequadas, com uma maior regularidade, embora com menos tempo em cada sessão.

A participação do grupo de Educação Física, no 1º ciclo, deve também ser um fator de análise pois, em diversos contextos, observa-se uma separação entre a Educação Física no 1º ciclo e a EF dos restantes ciclos, como ambas não se ligassem nem tivessem qualquer tipo de relação. Este é um fator de urgência, pois é um fator que marginaliza a EF às restantes disciplinas. Todos os agentes de ensino, conseguem relacionar e interligar os conteúdos lecionados na matemática ou do português, nos diversos ciclos de ensino, mas na Educação Física, tanto as organizações escolares como os próprios professores nem sempre conseguem estabelecer esta relação.

Nos contextos analisados, no Agrupamento de Escolas da Caparica, sendo aplicado um projeto de coadjuvação, os professores coadjuvantes fazem parte do GEF do departamento, tendo até um horário misto, entre os diversos ciclos de ensino. Segundo o professor representante, o grupo é responsável por tomadas de decisão, em diversos fatores, como a avaliação ou o planeamento, sendo até o projeto curricular da EF, do agrupamento, construído desde o 1º ano, do 1º CEB, até ao término do ensino secundário. O mesmo se aplica no Colégio dos Plátanos, onde os professores de Educação Física pertencem aos diversos ciclos de ensino.

No Agrupamento Henriques Nogueira, o departamento de Educação Física não tem nenhuma ligação, nem tomada de decisão, relativamente ao 1º ciclo, aplicando-se o mesmo ao Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, embora, segundo o professor, por vezes haja tentativas mais informais e pessoais de transmissão de conhecimentos, contributo por parte de alguns professores do grupo, ao 1º ciclo, entre outras atividades, no entanto, esporádicas não sendo um processo regular.

No Colégio Catarina de Bragança, não existe grupo de Educação Física,

Como observado, podemos concluir que em alguns contextos, o departamento ou grupo de Educação Física não têm ligação nem influência na Educação Física, do 1º ciclo.

Este fator apresenta duas grandes desvantagens, sendo uma a descontinuidade e interrupção do processo, perdendo-se a ligação entre os conteúdos abordados, no 1º ciclo, e os conteúdos abordados, no ciclo seguinte, como o isolamento tanto dos professores titulares, relativamente à Educação Física, como dos professores de Educação Física que intervêm neste 1º ciclo de ensino. Segundo Quina, N. (2009), o currículo de um ciclo de ensino é estabelecido de modo a preparar o ciclo seguinte, no entanto, se há um isolamento dos professores, e não há uma relação entre ambos os ciclos, como irá o professor, do ciclo seguinte, adaptar e integrar os seus conteúdos, consoante o que os alunos aprenderam e adquiriram anteriormente, assim como às suas dificuldades.

Neste seguimento, o professor responsável pelo Agrupamento de Escolas da Caparica e o professor responsável pelo Colégio Catarina de Bragança, defendem até que o professor que intervém no 1º ciclo, não deve apenas estar alocado ao mesmo, mas sim ter um horário misto, entre os diversos ciclos, de modo a não se criar um isolamento, e se proporcionar uma integração no GEF.

É fundamental que o GEF funcione como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP). Um grupo que trabalhe como uma CAP traduz-se na aplicação de boas práticas coletivas, focadas no sucesso dos alunos, criadas através da colaboração e partilha, entre os professores, Costa, J. et al. (2017), sendo fundamental para qualquer professor pertencer a um grupo destes.

Neste sentido, pode-se considerar importante a participação do GEF, no 1º ciclo, tanto na componente da avaliação, como do planeamento, da diferenciação de ensino, coadjuvação entre outros fatores.

O aparecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular aumentaram a instabilidade da interpretação dos professores, pais, alunos e outros agentes sobre a Educação Física. Nos contextos analisados, podemos observar diferentes interpretações da dinâmica entre as AECS e a Educação Física.

Nos colégios, Catarina de Bragança, Colégio dos Plátanos a Educação Física e as AECS não têm qualquer tipo de ligação, sendo na opinião dos entrevistados, a Educação Física curricular e por isso com maior foco na aprendizagem, com a obrigatoriedade de ser acessível a todos e as AECS facultativas respeitando e promovendo com predominância o fator lúdico. O mesmo se reflete nos Agrupamentos de Escolas da Caparica, assim como no Agrupamento Henriques Nogueira, embora a maioria dos entrevistados tenham apresentado dúvidas na apresentação daquela que, na opinião dos próprios, deveria ser a relação entre ambas. No Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, há uma procura de diminuição das dificuldades de lecionação dos professores titulares, através das AECS. O professor entrevistado afirma que, não conseguindo o agrupamento aderir ao projeto de coadjuvação, procuram através da definição de critérios de formação e perfil de recrutamento dos professores, assim como na definição de objetivos que corroborem com o programa destinado ao 1º ciclo, associarem-se aos professores das AECS de modo que estes auxiliem os professores titulares nos conteúdos em geral, ou em conteúdos mais específicos. O responsável afirma ainda que estabelecem esta relação por não conseguirem aderir ao projeto de coadjuvação, mas caso o conseguissem, as AECS teriam uma dinâmica diferente mais direcionada para o fator lúdico e para atividades, embora desportivas, diferentes do contexto da Educação Física.

Ao analisarmos o Decreto-Lei nº164 de 26 de Agosto de 2015, podemos concluir que as Atividades de Enriquecimento Curricular constituem atividades de carácter facultativo, com uma natureza prioritariamente lúdica, formativa e cultural que promovam a ligação da escola com o meio. Relativamente às condições de planeamento, estas atividades deverão garantir a salvaguarda do tempo diário de interrupção da componente curricular, sendo maioritariamente alocadas após o período curricular, da parte da tarde.

As AECS deverão assim configurar um instrumento educativo, para a promoção da igualdade de oportunidades e redução de assimetrias, com uma natureza separada e distinta das atividades curriculares.

Ao analisarmos as finalidades da Educação Física, segundo Bom, L et al. (1989), consistem no desenvolvimento da aptidão física e elevação das suas capacidades, a promoção de aprendizagens relativas à elevação e manutenção das mesmas assim como de conjuntos de matérias representativas das diferentes atividades físicas, e claro a promoção do gosto pela prática regular e a formação de hábitos e atitudes que promovam a participação nas atividades que envolvem a atividade física.

Deste modo, concluímos uma grande distinção em que a Educação Física privilegia a diferenciação do ensino, a aprendizagem e a alteração de atitudes e comportamentos, embora a componente lúdica também esteja associada, enquanto que as AECS devem privilegiar esta componente lúdica, promoção de competências sociais e utilização dos espaços e condições da escola de forma a ocupar os tempos livres dos alunos, com atividades positivas e divertidas e que promovam o gosto pela prática das diversas atividades e a participação dos alunos, na escola.

Neste sentido, considerando a realidade e conceito de cada uma das atividades, não faz sentido que ambas sejam confundidas, nem que uma seja deteriorada pela outra, sendo que ambas têm objetivos e funções distintos no processo educativo e escolar.

Por vezes, observa a inexistência da Educação Física e a tentativa de substituição da mesma pelas AECS, o que se pode ocorrer em algo bastante desvantajoso e negativo, sendo que segundo Antunes, I. (2015), deste modo se está a aumentar, de forma indesejável, o tempo curricular, sendo que nestas faixas etárias o tempo lúdico, livre e social também seja fundamental para o desenvolvimento.

O professor responsável pelo Agrupamento de Escolas da Caparica sugere ainda que as AECS não devem nem podem ser o complemento da Educação Física, mas devem sim ser o complemento de todo o processo escolar, corroborando, de forma informal, para aquilo que as crianças não têm durante o dia, sendo o usufruto do espaço ao ar livre e dos espaços naturais, numa perspetiva de brincadeira, de poderem estar envolvidos socialmente.

Procurando que este projeto seja um momento de aprendizagem e partilha, considere que seria positivo compilar diversas estratégias e atividades que as escolas, agrupamentos e professores utilizem para promover a atividade física e a educação física.

O Agrupamento de Escolas da Caparica apresentou como estratégias a realização de interturmas nas escolas sede do agrupamento, a realização de caminhadas e outras

atividades de fim de semana, com a integração dos encarregados de educação e ainda a utilização de dispositivos e aparelhos eletrónicos, capazes de monitorizar a atividade física, e partilha dos dados com os encarregados de autorização.

O Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro apresentou como estratégias a participação no corta-mato da escola sede, a criação de um projeto de educação rodoviária, através de uma pista de bicicletas, assim como a realização de 15 minutos diários de atividade física, neste caso corrida, mesmo dentro do horário curricular. São vários os autores que defendem que estes pequenos momentos de atividade física podem ser produtivos, tanto ao nível da saúde como do rendimento escolar. Radzi, M. et al. (2014), o salto à corda também pode ser uma opção viável, tendo em conta que intervalos de atividade entre 12 a 20 minutos tiveram impactos positivos ao nível da capacidade aeróbia, assim como o aumento do fluxo sanguíneo e oxigenação, tendo como consequência o desenvolvimento da memória. Programas curtos de salto à corda tiveram também impactos positivos sobre o peso, a diminuição e controlo da massa gorda, velocidade e força de membros inferiores, Eler, N., & Acar, H. (2018).

O Colégio dos Plátanos contratou um profissional com a função de dinamizar e animar os intervalos e, deste modo, promover a prática da atividade física, assim como o responsável do Colégio Catarina de Bragança apresentou como estratégias a criação de canais de comunicação mais abertos com os pais, a transmissão de informações, artigos, ideias e atividades para os encarregados de educação realizarem com os seus educandos, justificando que, pela sua experiência, foi concluindo que muitos encarregados de educação não promoviam mais a prática desportiva por ausência de conhecimento, e que esta partilha contribuiu para o aumento desses estímulos. No Agrupamento Henriques Nogueira, para além de outras ideias já apresentadas, foram ainda criados dias abertos no clube associado à Educação Física das escolas, em que os alunos puderam experienciar diversas modalidades, de forma gratuita e acessível a todos, assim como a realização de uma festa anual, no parque verde da cidade, com a participação em atividades radicais e outros jogos. Segundo Hillsdon, M., & Thorogood, M. (1996), as caminhadas são das atividades que mais promovem a prática de atividade física, pelo que poderá ser uma opção eficaz, sendo esta também acessível a todos os níveis de treino, diferenças socioeconómicas, etc.

Relativamente à interação com a família, existem estudos que apresentam tendências positivas, no envolvimento das mesmas. Em determinados estudos, mesmo

com poucas intervenções, foram encontrados resultados positivos no aumento de prática de atividade física, dos jovens, Salmon, J. et al. (2007). Deste modo, a abertura e canais de comunicação direta com os pais e a integração dos mesmos pode ser um fator chave para a promoção da atividade física e demonstração da importância da Educação Física.

4.7 Conclusões

Analisando o presente projeto, podemos considerar uma grande heterogeneidade nas diversas condições de Educação Física, nos diversos contextos. O mais preocupante é que podemos aferir que a Educação Física ainda se apresenta como um parente pobre, não havendo uma garantia mínima das condições adequadas às crianças. Isto implica que o processo educativo ainda não proporciona as mesmas condições de aprendizagem a todos os alunos.

Nunca é demais apresentar os benefícios comprovados da Educação Física, estando eles associados a diversos setores como a saúde, a componente social e emocional e o rendimento escolar e acadêmico.

Segundo Armstrong et al. (1990), citado por Bailey, R. et al. (2009), as crianças não são só menos ativas do que antes, como ao longo do seu desenvolvimento e crescimento tendem a diminuir a prática de atividade física, pelo que é fundamental que a Educação Física impactue as suas atitudes e conhecimentos, desde cedo.

No ritmo alarmante a que a obesidade infantil aumenta, em todo o mundo, a Educação Física tem-se apresentado como um meio de resolução deste problema, assim como o facto de os benefícios da Educação Física estarem bem estabelecidos tanto ao nível físico, social e emocional, completando com o facto de a disciplina ser capaz de desenvolver conhecimentos e competências para a promoção de um estilo de vida ativo.

Tendo em conta que a Educação Física consegue influenciar positivamente a capacidade aeróbia, força, flexibilidade e composição corporal, e visto que estes fatores estão diretamente relacionados com a diminuição de problemas cardiovasculares, não surgem dúvidas que a disciplina pode ser bastante benéfica, ao nível da saúde, (Boreham et al. 2002; Janz, Dawson e Mahoney 2002). O aumento da resistência e capacidade óssea, pela prática de atividade física, e possível prevenção de osteoporose na idade adulta é também uma consequência positiva, relacionada com a saúde, (Bass 2000).

A diminuição do risco de doenças cardiovasculares, a melhoria da autoestima e a melhoria do desempenho académico são vantagens que são irrefutáveis, relativas à participação na Educação Física, Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008).

Segundo Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008), muitos professores defenderam que a Educação Física teve um forte impacto ao nível da gestão dos comportamentos, assim como uma maior capacidade de reter informação e uma maior disponibilidade dos alunos. O aumento da concentração é uma consequência inerente à prática de atividade física e docentes até afirmam que os alunos conseguem ler e escrever melhor após realizarem atividade física, possivelmente por uma maior oxigenação.

Ao nível social a potencialidade de introdução de estímulos por comportamentos sociais como a cooperação, responsabilidade pessoal e social, têm como consequência o desenvolvimento de um indivíduo adequado a lidar e gerir as mais diversas situações.

Ao nível dos sentimentos e emoções o bem-estar psicológico, a capacidade de resolução de problemas e conflitos, a confiança e a autonomia (NRCIM, 2002), estão diretamente relacionados com a prática de atividade física e com a Educação Física, princípios estes que corroboram com o que se considera um bom indivíduo e um indivíduo bem educado. Ao nível da saúde psicológica, a redução de stress, de ansiedade e depressão são também fatores inerentes, Bailey, R. et al. (2009).

É importante relembrar que as faixas etárias associadas, ao 1º CEB, constituem períodos bastante críticos, no desenvolvimento das crianças e jovens, pelo que condicionar ou limitar a Educação Física, nestes períodos pode constituir um atentado ao seu desenvolvimento.

Todos estes princípios, valores e competências apresentadas corroboram o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, Martins, O et al.(2017), sendo este constituído com o sentido de desenvolver diversas competências entre elas, a adoção dos comportamentos de saúde e bem estar, a manifestação da responsabilidade social e ambiental, assim como a consciência e domínio do corpo, em que os alunos reconhecem a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento social, psicossocial, estético e emocional.

Neste sentido, sugere-se um forte investimento na Educação Física, por parte do sistema educativo e escolar com adesão ao modelo de coadjuvação, de forma a elevar a qualidade da lecionação da Educação Física, e a competência dos professores titulares, assim como o contributo do professor de Educação Física, no sentido, de capacitar os professores titulares para uma melhor avaliação e um melhor planeamento, na Educação Física. Deverá, claramente, ser garantido o tempo de lecionação adequado da Educação Física, aos alunos do 1º CEB, e a utilização de estratégias capazes de promover e potenciar a atividade física.

A participação dos Grupos de Educação Física, dos agrupamento, é fundamental para que ocorra um desenvolvimento e trabalho contínuo e progressivo, ao longo dos diversos ciclos de ensino.

No sentido de esclarecer a relação entre as AECS e a Educação Física, por vezes, questiona-se a existência de uma delas, no entanto, o problema não é a existência de ambas, mas sim o deterioramento de uma em relação à outra, tendo em conta que ambas têm objetivos, missões e visões diferentes e ambas são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso, gradual e positivo das crianças.

5. Conclusão

Ao longo do presente ano, os momentos de reflexão e aprendizagem foram extremamente enriquecedores para a minha aprendizagem e formação como futuro professor de Educação Física. Procurei realizar o estágio no Colégio dos Plátanos, tendo sido eu a ter a iniciativa de realizar o protocolo, pela consideração que tenho pelo Colégio e por acreditar que este seria um espaço onde podia aprender e desenvolver as minhas capacidades e competências. Após toda esta experiência, posso concluir que de facto foi uma decisão correta, pois considerei que o contexto escolhido me deu todas as ferramentas, espaço, tempo e condições que me permitiram aprender de uma forma bastante positiva. Outro dos motivos pelo qual realizei o estágio neste estabelecimento, foi por acreditar que tinha possibilidades de ficar a exercer a minha atividade profissional no mesmo, o que se veio a confirmar, durante a fase terminal do estágio.

De modo geral, considero que o meu estágio teve um impacto positivo na minha turma de estágio, nos alunos que trabalharam diretamente comigo, assim como os colegas, no entanto, considero que teve também um impacto positivo no funcionamento geral do colégio. Analisando todo o ano decorrido, concluo que contribuí com o GEF para uma maior valorização da disciplina, um ambiente fisicamente mais ativo, e até a mudança de visão sobre a Educação Física e a atividade física, por parte de outros professores, funcionários e direção.

Relativamente à lecionação, a evolução dos alunos foi bastante significativa, a valorização e a forma como se dedicaram à disciplina foram sinais demonstrativos do impacto positivo que o meu processo de estágio teve na turma. Foi, extremamente, gratificante observar alunos que tinham sérias dificuldades na prática das diversas atividades físicas, que começaram a apresentar maior confiança, na prática das mesmas, tornando-se esta uma rotina, até nos tempos livres. Neste sentido, a utilização do

planeamento por etapas, a utilização de métodos de avaliação adequados e a distribuição do tempo de prática por cada aluno, consoante as suas necessidades, foram fatores que considerei determinantes para o sucesso deste processo ensino-aprendizagem. Deste modo, consegui alterar, significativamente, a visão dos alunos, de modo que eles percecionassem que tinham todas as ferramentas necessárias para se desenvolverem e que, a partir daí, os resultados seriam consequências da sua procura pela aquisição de competências e conhecimentos, e que eles faziam parte fundamental do processo.

Relativamente à ligação e relação com os outros professores de EF, considero que foi extremamente positiva, com um excelente ambiente, onde eu consegui retirar e desenvolver bastantes competências e que, de forma recíproca, penso que também consegui contribuir para que eles se tornassem ainda melhores professores.

Relativamente ao Desporto Escolar, a iniciação de participação em competições foi fundamental para o desenvolvimento dos alunos, o aumento da motivação dos mesmos e o aumento significativo da adesão dos alunos. O modelo de competição utilizado, tendo procurado o equilíbrio competitivo, foi fundamental para o sucesso.

A utilização do método de Teaching Games for Understanding, os jogos reduzidos condicionados, e os princípios específicos do futebol, foram ferramentas que concluí terem sido adequadas para o desenvolvimento dos alunos.

Relativamente à direção de turma, esta foi a área em que senti que gostava de ter tido uma intervenção mais pormenorizada, embora o diretor de turma responsável, me tenha dado a oportunidade de experienciar vários momentos e funções, no entanto, a própria logística e dinâmica do colégio não me permitiu intervir em algumas áreas com tanta profundidade como desejava. Não obstante, foi um ano extremamente enriquecedor, também nesta área, tendo observado as funções do diretor de turma, as competências necessárias para liderar e gerir jovens e também adultos, considero que estas foram competências que mais desenvolvi, ao longo deste processo. Concluí também que este trabalho de diretor de turma é bastante heterógeno, consoante o estabelecimento, pelo que o professor deve estar capacitado em diversas áreas para o realizar com sucesso.

A interação que consegui estabelecer entre a direção de turma, a Educação Física e as outras disciplinas contribuiu também para que toda a comunidade escolar tivesse uma visão diferenciada sobre a importância que o professor de Educação Física pode e deve ter no processo.

Em conjunto com o diretor de turma, foi possível ultrapassar as barreiras e dificuldades que foram surgindo, ao longo do ano, considerando que conseguimos elevar de forma significativa o nível e aproveitamento da turma, do modo geral.

Relativamente ao projeto de seminário, este foi um estudo de imensa aprendizagem e desenvolvimento de competências. Este projeto demonstrou-me que o professor pode e deve ser o maior “cientista” à procura de soluções de problemas do seu dia-a-dia e só que com esta atitude incutida na identidade profissional se podem ultrapassar barreiras e dificuldades relativas à área profissional.

Com este projeto consegui aferir, concluir e refletir sobre as melhores condições de ensino na Educação Física, no 1º Ciclo, e consegui influenciar o colégio de estágio também neste aspecto. No decorrer deste projeto, consegui arranjar soluções para que se aumentasse o tempo de Educação Física, no 1º ciclo, assim como se conseguisse assegurar a colaboração dos professores titulares, no processo de ensino, considerando estas conquistas como bastante significativas.

Todos os projetos, relativos às diversas áreas, foram bastante importantes no sentido de poder tirar conclusões que me permitirão no futuro, tomar melhores decisões e mais adequadas. Para além disso, permitiram percecionar de forma real a importância de o professor apresentar sempre uma atitude reflexiva e de procura constante de melhoria, assim como a importância que esta atitude pode ter no desenvolvimento da área profissional, do desenvolvimento dos alunos, podendo o professor ter um forte impacto em toda a comunidade envolvente, sendo este um dos aspetos que mais me motiva e me torna um futuro professor ambicioso, focado numa procura constante de uma melhor Educação Física, de um melhor ensino, e conseqüentemente de uma melhor e mais capacidade comunidade.

Por último, enalteço a importância deste processo de estágio no meu crescimento, enquanto homem, enquanto pessoa e futuro profissional. No sentido de ter conseguido ficar a exercer a atividade profissional no estabelecimento referido, ambiciono contribuir para evolução do colégio, da educação física e da valorização da mesma.

6. Referências

- ACSM (2019). *Essentials of Youth Fitness*. ACSM, 1ª edição. Indianápolis.
- Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V., & Sampaio, J. (2012). A review on the effects of soccer small-sided games. *Journal of human kinetics*, 33, 103–113. <https://doi.org/10.2478/v10078-012-0049-x>.
- Almeida, C. (2019). O modelo de jogo e criatividade tática: duas faces da mesma moeda? *www.futeboldeformacao.pt*. Acedido em 07 de Março de 2022.
- Alves, B., & Silva, G. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?lang=pt#>. Acedido em 10 de Março de 2022.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Antunes, I. (2015). Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada. Relatório de estágio apresentado ao departamento de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de mestre, orientado por Elisabete Gomes, Lisboa.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Bailey, R., et al. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Baquet, G., Van Praagh, E., & Berthoin, S. (2003). Endurance training and aerobic fitness in young people. *Sports medicine*, 33(15), 1127-1143.
- Batista, E. C., de Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação.

Bom, L. (2017). Qual é a utilidade das finalidades e das metas de aprendizagem em termos de “sucesso do aluno em EF? Reflexão a propósito do projeto de Aprendizagens Essenciais- Currículo Séc XXI, da Secretaria do Estado da Educação 2026-17.

Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para dar aulas ou para ser professor. *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 18 (108), 15-24.

Gomes, P. (1992) “Percursos na natureza: Uma atividade a desenvolver no ensino primário.” *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 52 (108), 129-133.

Bratfische, A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Journal of Physical Education*, 14(2), 21-31.

Júnior, F., & Júnior, F. (2012). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*, 7(7), 237-250.

Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. *Belo Horizonte: Autêntica*, 83-112.

Carnethon, R., Gulati, M., & Greenland, P. (2005). Prevalence and cardiovascular disease correlates of low cardiorespiratory fitness in adolescents and adults. *JAMA*, 294(23), 2981-2988.

Carrasco, R. (1977). L'activité du débutant. *Vigot Paris*.

Carvalho et al. (2020). Práticas pedagógicas inovadoras: proposta de um projeto de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 11-20.

Carvalho, D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151

Carvalho, F. (2019). Relatório de estágio pedagógico de educação física realizada na escola secundária Pedro Alexandrino. Relatório apresentado ao Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientado pelo professor João Alberto Valente dos Santos, Lisboa.

Carvalho, S. (2019). Planeamento e Periodização, em equipas profissionais, na perspetiva do treinador de elite. Tese apresentada ao Departamento de Treino Desportivo, da Escola Superior de Rio Maior para obtenção do grau de mestre, orientada pelo professor José Rodrigues, Rio Maior.

Casarin, R., Reverdito, R., Greboggy, D., Afonso, A., & Scaglia, J. (2011). Modelo de jogo e processo de ensino no futebol: princípios globais e específicos. *Movimento*, 17(3), 133-152.

Castelo, J. (1996). *Futebol: a organização do jogo*. Lisboa: Edição do autor, 31-39.

Castelo, J. (2003). *Futebol: actividades físicas e desportivas*. Edições FMH, Lisboa

Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*, 87-109.

Coe, P., Pivarnik, M., Womack, J., Reeves, J., & Malina, M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and science in sports and exercise*, 38(8), 1515-1519.

Coelho, F. (2008). O treino da flexibilidade muscular e o aumento da amplitude de movimento: uma revisão crítica da literatura. *Motricidade*, 4(4), 59-70.

Comédias, J. (2012). Avaliação em Educação Física—O problema dos Jogos Desportivos Coletivos (Doctoral dissertation, Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa).

Copetti, L. (2012). Elaboração e validação preliminar de um instrumento de avaliação da tomada de decisão no futebol em situações reais de jogo.

Costa, A., Ventura, A., & Mendes, A. (2003). As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (2), 55-81.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2017). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (37), 61-80.

Costa, T., Silva, G., Greco, J., & Mesquita, I. (2009). Princípios táticos do jogo de futebol: conceitos e aplicação. *Journal of Physical Education*. UNESP, 15(3), 657-668.

Costa, T., Furelos, R., Gomez, C., & Giraldez, V. (2015). The influence of a structured physical education plan on preschool children's psychomotor development profiles. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 68-77.

Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.

Cvejić, D., Buišić, S., Mitrović, N., & Ostojić, S. (2019). "Aerobic activity of students during physical education fitt classes." *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 16(3), 515-524.

D'elia, F. (2019). The training of physical education teacher in primary school.

Di Ceglie, D. (2000). Gender identity disorder in young people. *Advances in psychiatric treatment*, 6(6), 458-466.

Diniz, A. (1997). Estudo integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em educação física. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana para obtenção do grau de Doutor, orientado por Francisco Carreiro da Costa, Lisboa.

Direção Geral da Educação (2013). Educação para a Cidadania- Linhas Orientadoras, acedido em 18 de Fevereiro de 2022 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf.

Direção-Geral da Educação, (2018). Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos - 8o ano - Ensino Básico – Educação Física. Direção-Geral da Educação, Lisboa. Acedido em 28 de Janeiro de 2022 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_8a_ff.pdf.

Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, B. A., & Coleman, S. T. (2000). Constant comparison method: A kaleidoscope of data. *The qualitative report*, 4(1/2), 1-9.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2009). Helping your clients and patients take ownership over their exercise: Fostering exercise adoption, adherence, and associated well-being. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13(3), 20-25.

Eler, N., & Acar, H. (2018). The Effects of the Rope Jump Training Program in Physical Education Lessons on Strength, Speed and VO 2 Max in Children. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 340-345.

Federação Portuguesa de Atletismo (2012). *Dossier do Professor*. Lisboa.

Feito, R. (2015). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos.

Fenanlampir, A., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2021). The Development of Homogeneity Psycho Cognition Learning Strategy in Physical Education Learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 1047-1059.

Ferreira, C. (2014). O Diretor de Turma no papel de líder intermédio. Relatório apresentado ao Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Universidade Católica para a obtenção do grau de mestre orientado por Célia Ribeiro, Lisboa.

Figueira, F. M., & Greco, P. J. (2013). Futebol: um estudo sobre a capacidade tática no processo de ensino-aprendizagem–treinamento. *The Brazilian Journal of Soccer Science*, 1(2), 53-65.

Frison, B. (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 217-240.

Funenga, J. (2014). Acompanhamento tutorial: um outro caminho para a direção de turma. Dissertação apresentada ao Departamento de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre, orientada por Darlinda Moreira, Lisboa.

Galindo, A., & Tenório, G. (2019). Atividade física de aventura na natureza (AFAN) nas aulas de educação física do Ensino Fundamental I: uma perspectiva cultural. *SALUSVITA, Bauru*, 38(4), 1019-1038.

Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de educação física e esporte*, 1(1), 65-72.

Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2013). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. *Jogos desportivos coletivos. Ensinar a jogar*, 199-263.

Guerra & Guerra. (2008). O voleibol. *Revista Oficial da Federação Portuguesa de Voleibol*, 38-40.

Halouani, J., Chtourou, H., Gabbett, T., Chaouachi, A., & Chamari, K. (2014). Small-sided games in team sports training: a brief review. *The journal of strength & conditioning research*, 28(12), 3594-3618.

Hands, B., Larkin, D., Parker, H., Straker, L., & Perry, M. (2009). The relationship among physical activity, motor competence and health-related fitness in 14-year-old adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 19(5), 655-663.

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.

Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.

Hendrickx, D., Stephen, A., Lehmann, D., Silva, D., Boelaert, M., Carapetis, J., & Walker, R. (2016). A systematic review of the evidence that swimming pools improve health and wellbeing in remote Aboriginal communities in Australia. *Australian and New Zealand journal of public health*, 40(1), 30-36.

Hillsdon, M., & Thorogood, M. (1996). A systematic review of physical activity promotion strategies. *British journal of sports medicine*, 30(2), 84-89.

Honas, J., Washburn, A., Smith, K., Greene, L., Wiens, G., & Donnelly, E. (2008). The System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT) as a measure of energy expenditure during classroom-based physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 20(4), 439-445.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.

Junior, A. (2007). Alongamento e flexibilidade: definições e contraposições. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 12(1), 54-58.

Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965.

Katis, A., & Kellis, E. (2009). Effects of small-sided games on physical conditioning and performance in young soccer players. *Journal of sports science & medicine*, 8(3), 374.

Kiouranis, T. D. S. (2020). O jogo como estratégia metodológica no ensino da ginástica acrobática na escola. *Biomotriz*, 14(1), 40-54.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70.

Leitão, A. (2014). Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa. Relatório apresentado ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de mestre orientado por Luis Bernardo, Lisboa.

Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School psychology international*, 27(2), 157-170.

Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (2019). *Strength and conditioning for young athletes: science and application*. Routledge.

Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22(2), 43-55.

Lund, L., & Kirk, F. (2019). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Human Kinetics Publishers. USA

Machado, J., & Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 173-191.

Magalhães, O. (2021). O papel do diretor de turma na relação escola/família. Relatório apresentado ao Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense- Infante D. Henrique para obtenção do grau de mestre orientado por Eusébio Machado e Marta Abelha, Porto.

Manios, Y., & Kafatos, A. (1999). Health and nutrition education in elementary schools: changes in health knowledge, nutrient intakes and physical activity over a six-year period. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 445-448.

Manzini, J. (2007). Roteiro pedagógico: um instrumento para a aprendizagem de conceitos de física. *Ciência & Educação (Bauru)*, 13, 127-138.

Marinho, A., & Schwartz, G. M. (2005). Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo. *Revista Digital, Buenos Aires*, 10(88), 1-7.

Marques, A., & André, J. (2017). Avaliação da atividade física: Métodos e implicações práticas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 67-75.

Marques, A., & da Costa, F. C. (2017). Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (37), 109-123.

Marques, A., Ferro, N., & da Costa, F. C. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de Educação Física de 45 vs 90 minutos. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 2(1), 55-72.

Marques, I., & Iora, A. (2009). Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de educação física. *Movimento (esefid/ufrgs)*, 15(2), 103-118.

Marreiros, A. (2020). Relatório de estágio pedagógico de educação física na Escola Secundária Pedro Nunes. Relatório apresentado ao Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre, orientada por Mário Guimarães, Lisboa.

Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56..

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. *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 53-82.

Martins, O et al.(2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Marzano, R. J. (2012). Teacher evaluation. *Educational leadership*, 70(3), 14-19.

McKenzie, L., & Smith, J. (2017). Studies of physical education in the United States using SOFIT: A review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 492-502.

McKenzie, L., Sallis, F., & Nader, P. (1992). SOFIT: system for observing fitness instruction time. *Journal of teaching in physical Education*, 11(2), 195-205.

Melo de Carvalho, A. (1985) “Corrida de Orientação – Desporto e aventura na natureza.” *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. 1(5), 152-155.

Melo, D. (2003). Educação, Ambiente e Desportos de Natureza—Uma simbiose possível. *O Desporto para além do óbvio*.

Meredith, D., & Welk, G (2010). *Fitnessgram and Activitygram Test Administration Manual-Updated 4th Edition*. Human Kinetics. Dalas: Texas.

Metzler, M. W. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Human Kinetics. Dalas: Texas.

Metzler. (1990). Instructional supervision for physical education. *Human Kinetics*. Dalas: Texas.

Mezzaroba, C. (2012). Possibilidades multidisciplinares: tornando possível a aproximação entre Educação Física e a Sociologia. *Revista Conhecimento Online*. 4(2), 1-25.

Min-Edu & Bom. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). Projecto Metas de Aprendizagem (2010). Retirado da página de internet das metas de aprendizagem: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>, no dia 02/05/2022, às 15h47.

Ministério da Educação (2017). Programa do Desporto Escolar 2017-2021. Direção de Serviços e Projetos Educativos.

Monteiro, E. (2017). Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 67-88.

Monteiro, J. E. (2017). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (14), 55-64.

Moreira, B. (2014). Níveis de atividade física nas aulas de educação física. Relatório apresentado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande do Sul para obtenção do grau de pós-graduado, orientado por Adroaldo Gaya, Porto Alegre.

Morgan, P., & Hansen, V. (2008). Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes. *Health education journal*, 67(3), 196-207.

Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The journal of educational research*, 101(2), 99-108.

Mozzato, R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.

Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.

Nobre, P. R. B. (2021). Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico.

Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationships. *European journal of special needs education*, 20(2), 147-165.

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments. *Educational Research and Innovation, OECD: Paris, France*.

Pimenta, S. G. (1995). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de pesquisa, (94)*, 58-73.

Pinto da Costa, J. (2015). O trabalho coletivo do Departamento de E.F. e a gestão da Ecologia das Aulas – A integração da Agenda Social dos Alunos das Decisões de Planeamento e Ação dos Professores. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação para obtenção do grau de doutor orientada por Marcos Onofre, Lisboa.

Plowman, A et al. (2006). The history of FITNESSGRAM®. *Journal of Physical Activity and Health, 3(2)*, S5-S20.

Prasetya, B et al., (2020). Differences influence of drill, small sided games, and combination methods of two method skills on football players on beginners. *Health, sport, rehabilitation, 6(2)*, 9-19.

Práxedes, A., Moreno, A., Arias, A., Claver, F., & Del Villar, F. (2018). The effect of small-sided games with different levels of opposition on the tactical behaviour of young footballers with different levels of sport expertise. *PloS one, 13(1)*, 1-14.

Projeto Educativo do Colégio dos Plátanos 2019-2021. LISBOA

Quina, J. D. N. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto, 18(107)*, 20-25.

Quina, J. D. N. (2009). O processo de planeamento. *A organização do processo de ensino em Educação Física, 91*, 71-81.

Radzi, M. et al. (2014). A protocol of rope skipping exercise for primary school children: A pilot test. *In AIP Conference Proceedings, 1602(1)*, 330-334

Rebelo, A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista portuguesa de pedagogia, 43(1)*, 27-52.

Regulamento Interno do Colégio dos Plátanos 2021-2022. LISBOA

Rocha, A., Marinho, A., Ferreira, S., & Costa, M. (2014). Organização e metodologia de ensino da natação no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. *Motricidade, 10(2)*, 45-59.

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.

Roldão, C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.

Ruas, V., Brown, E., & Pinto, S. (2014). Treinamento de força para crianças e adolescentes: adaptações, riscos e linhas de orientação. *Brazilian Journal of Motor Behavior (BJMB)*, 8(1), 1-9.

Sadi, S. (2008). Compreensão, criatividade e competitividade em jogos esportivos coletivos: propostas de avaliação em Educação Física. *Arquivos em Movimento*, 4(2), 124-143.

Sallis, F., Conway, L., Prochaska, J., McKenzie, L., Marshall, J., & Brown, M. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American journal of public health*, 91(4), 618.

Salmon, J., Booth, L., Phongsavan, P., Murphy, N., & Timperio, A (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiologic reviews*, 29(1), 144-159.

Sanches, C., & Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise psicológica*, 28(1), 71-84.

Santos, J., Faria, J., & Pinho, R. (2021). *Fair Play 7/8/9 - Educação Física - 3º Ciclo – Manual*. Lisboa Texto Editores.

Santos, S. (2005). Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. *Revista de Nutrição*, 18(5), 681-692.

Silva, D. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções.

Silva, D. (2007). O Director de Turma e a gestão curricular no conselho de turma: consenso ou conflito?. Dissertação apresentada ao Departamento de Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense, para obtenção do grau de mestre, orientada por Alcina Martins, Porto.

Silva, D. (2010). Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental. *Conexões*, 8(1), 54-76.

Silva, D., Matsudo, R., & Rivet, E. (1985). Flexibilidade e aptidão física: revisão de literatura. *Revista brasileira ciências do esporte*, 6(2), 158-65.

Silva, V., & Sampaio, M. (2012). Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos?.

Sollerhed, A. C., & Ejlertsson, G. (2008). Physical benefits of expanded physical education in primary school: findings from a 3-year intervention study in Sweden. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 18(1), 102-107.

Souza, R., et al. (2017). Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 11(2), 51-60.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

Tsukamoto, C., & Nunomura, M. (2005). Iniciação esportiva e infância: um olhar sobre a ginástica artística. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26(3), 159-176.

Turner III, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The qualitative report*, 15(3), 754.

Ughini, C., et al. (2011). Treinamento de força em crianças: segurança, benefícios e recomendações. *Conexões*, 9(2), 177-197.

Ugrinowitsch, H., & Dantas, T. (2002). Efeito do estabelecimento de metas na aprendizagem do arremesso do basquetebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 58-63.

Ward, P., & Lee, A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of teaching in physical education*, 24(3), 205-225.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.

Yost, S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.

Yost, S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.

6.1 Referências legislativas

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República

Decreto-lei n.º 129 de 6 de julho de 2018. Diário da República

Decreto-lei n.º 240 de 12 de dezembro de 2014. Diário da República

Fábio Daniel Dias Pragana
Relatório de Estágio de Educação Física realizado no Colégio dos Plátanos

Decreto-Lei nº139 de 5 de Julho de 2012. Diário da República

Decreto-Lei nº164 de 26 de Agosto de 2015. Diário da República

7. Apêndice

7.1 Apêndice I- Protocolo de avaliação



20-Capa do protocolo de avaliação

Jogos Desportivos Coletivos

Como se podem criar avaliações fiáveis e credíveis nos JDC? Comédias, J. et al., (2012)

Os métodos de avaliação têm de ser simples, pois as soluções simples, normalmente, representam-se económicas e eficazes. Esta resposta parte do avaliar do grupo para o individuo, do todo para a parte, da síntese para a análise do jogo e do jogador.

Do grupo para o individuo

Segundo alguns autores, há uma aprendizagem de grupo que resulta da interação dos membros e que vai para além da capacidade de cada um. Referem, também, que a construção do conhecimento é conseguida se os seus membros trocarem ideias de forma criativa, não se tratando, só, de dividir trabalho por cada pessoa. Por vezes, este trabalho de grupo permite que o individuo se supere, algo que não seria capaz se trabalhasse sozinho. Assim, espera-se que todos ganhem e que o ganho individual seja proporcional à qualidade do trabalho de grupo. A melhor forma de os alunos dominarem os conteúdos de JDC é trabalharem em pequenos grupos heterogéneos. Assim sendo, o desempenho coletivo deve ser considerado como ponto de partida para avaliar o desempenho individual.

Do todo para a parte

As partes constitutivas de um todo são interdependentes, estando organizadas e integradas num todo. Para o autor medir ou quantificar partes isoladas, só é possível quando no todo essas partes não estão interligadas. Ao dividirmos o jogo em partes, este perde toda a sua complexidade.

Da síntese para a análise do jogo para o jogador

É fundamental a análise de três tópicos.

-Níveis de jogo- Qualquer que seja o jogo coletivo, há um produto coletivo que é fruto da conjugação de ações de todos os intervenientes. Esta produção coletiva traduz um nível. Decidido qual o nível de jogo observado, bastara destacar quem não se encontra nesse nível, porque faz parte de um outro.

- Critérios de avaliação- O aluno cumpre um nível quando o seu desempenho, conhecimentos e atitudes representam a totalidade do nível considerado. Assim é fundamental definir qual o critério com o qual se considera que cada aluno se reflete nesse nível.

- Indicadores de observação- São indicadores que de forma eficaz e eficiente, permitem recolher informações que representem o desempenho visto como um todo. Os indicadores, porque representam características específicas e comuns de um determinado nível, podem ser mais consistentes na representação global do desempenho contextualizado nesse nível.

Porque avaliar através do jogo?

Ao analisarmos o que é um bom jogador, podemos considerar que é aquele que decide e executa bem, normalmente de forma eficaz e eficiente, sendo mais económica a nível mecânico e energético. Para além disso, um bom jogador deve ser capaz de mesmo sem bola, realizar a sua pressão no jogo. Esta pressão irá conseguir a criação de uma nova configuração, no momento em que o jogador considerar que é essencial, e que será vantajosa para a sua equipa.

Assim sendo, podemos aferir que grandes qualidades dos bons jogadores não se medem pelos momentos com bola, mas a forma como modificam o jogo, mesmo sem a bola. Para além disso, o jogo é extremamente complexo, e é através das intervenções que nele existem que se criam os problemas táticos. Esses problemas táticos são resolvidos pela técnica, pelo que são determinantes para que o jogador selecione e decide que soluções técnicas utilizar e como utilizar em cada momento.

Para além disso, segundo Sadi (2008), há três grandes pilares no desenvolvimento dos JDC, entre eles, a compreensão do jogo, a criatividade e a competitividade.

Para o desenvolvimento da compreensão do jogo, deve ser adotada uma abordagem metodológica de resolução de problemas, desenvolvendo o processo cognitivo. O professor deve envolver a interação social como campo de vivência e aquisição de conhecimentos. Os jogos desportivos devem ser abordados e ensinados através do jogo adaptado às capacidades dos alunos, de forma a promover a sua compreensão tática e a desenvolver a qualidade das suas execuções.

Segundo Sadi, R. S. (2008), a capacidade da criatividade pode ser desenvolvida através do desenvolvimento das atitudes, comportamentos, valores, crenas e outros atributos que envolvam o aluno a pensar de forma criativa, flexível e independente. Assim, a avaliação deve contribuir com um contínuo e regular feedback para a resolução dos problemas do jogo.

Quadro Geral- Situações de avaliação dos JDC

| Situações de avaliação/ Níveis | Andebol | Basquetebol | Futebol | Voleibol |
|-----------------------------------|---|--|---|--|
| Introdução-Elementar | <p>5x5 (4+1x4+1) ou GR+4x4+GR) - Bola afável nº0 - Baliza- Altura 1,80m - Área- 5 metros, em semicírculo - Campo reduzido</p> | <p>3x3 (GR+3x3+GR) - Utilização de 2 tabelas nº 5 - Bola - Campo reduzido (15mx 12m)</p> | <p>4x4 - Os jogadores precisam, obrigatoriamente de apoio de competências. - Espaço amplo (Adaptar a partir dos 40mx20m)</p> | <p>2+2 - Rede: 2 metros de altura - Serviço: Entre 3 a 4,5 metros - Rotação a cada 2 pontos - Serviço é independente do resultado</p> |

| | | | | |
|--------------------------------|---|----------------|--------------------------------------|--|
| | (25m x14m) | | | - Cada jogador serve 2x |
| Elementar- Avançado | 5x5 (4+1x4+1) ou GR+4x4+GR) Camp o reduzido (32m x18m) | normal 15m) | 5x5 Campo (28mx 15m) | 4x4 - Rotação a cada 2 serviços com sucesso - Rede: Altura entre 2,10 a 2,15 metros. (12m x6m) |

Introdução → Elementar

Na avaliação e distinção do nível introdução para o nível elementar, a maioria dos critérios são comuns às quatro modalidades apresentadas, sendo apenas alguns específicos de cada uma.

Critérios comuns

Assim sendo, os critérios comuns a todas as modalidades são:

O aluno coopera com os companheiros e escolhe as ações favoráveis ao êxito individual e do grupo;

Aceita e respeita as decisões e regras de arbitragem;

Conhece o objeto do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnicas e táticas;

Conhece as regras principais do jogo;

Os princípios comuns às modalidades de invasão distinguem-se em três fases, o ataque com bola, o ataque sem bola e a defesa.

Na fase de ataque com bola:

O aluno recebe a bola e enquadra-se com o alvo;

O aluno decide bem quando passar, driblar ou rematar, e executa-o;

O aluno finaliza quando isolado face ao alvo.

Na fase de ataque sem bola:

O aluno desmarca-se à distância de passe.

Na fase de defesa:

O aluno assume-se como defesa, colocando-se entre o adversário e o alvo.

Os critérios específicos de cada modalidade são:

Andebol

O aluno realiza a pega da bola e a armação do braço (afasta o cotovelo do tronco e a bola da cabeça);

O aluno participa na “guerra” pela bola.

Futebol

O aluno realiza todos os princípios comuns, no entanto, sem pressão.

Voleibol

- O aluno realiza a técnica de serviço por baixo, com sucesso;
- O aluno desloca-se para o ponto de queda da bola;
- O aluno realiza toque de dedos e /ou antebraço para dar continuidade ao jogo.

Basquetebol

- O aluno participa no ressalto;
- O aluno participa na guerra pela bola.

Se os alunos cumprirem estes critérios, são alunos do nível elementar, pois cumprem na totalidade o nível introdução, em cada modalidade.

Indicadores de observação Introdução → Elementar

Os indicadores de observação são centrados no jogo, e indicam se estamos perante o efeito pretendido, na sua forma grupal. Ao analisarmos um jogo, e identificarmos que o nível do jogo é o nível pretendido, no seu modo global, seguidamente só teremos que identificar quais os alunos que não pertencem a esse mesmo nível.

Andebol

Observa-se jogo com progressão no campo;
Há muitas tentativas de finalização, não protagonizadas, essencialmente através de remate em salto.

Basquetebol

Observa-se jogo com progressão no campo;
Há muitas tentativas de finalização, não protagonizadas, essencialmente através de lançamento na passada.

Voleibol

A bola encontra-se permanentemente no ar, essencialmente através de toque de dedos.

Futebol

Observa-se um jogo com muita posse de bola;
Observa-se dispersão no espaço de jogo;
Observam-se alguns remates.

Elementar → Avançado

Andebol

Situação de jogo: 5x5
Dimensões: 32mx18m

Critérios de observação:

O aluno desmarca-se rapidamente após recuperar a bola (ação base do contra-ataque);

No caso de organização ofensiva:

- O aluno colabora na circulação de bola;
- O aluno realiza as compensações ofensivas;
- O aluno explora situações 1x1 (exploração horizontal e vertical).

No caso de situações defensivas:

- O aluno realiza marcação de vigilância e marcação de contacto.

Indicadores de observação:

Observam-se contra-ataques;
Observa-se um trapézio ofensivo;

21- Situação de avaliação do Andebol
(E/A)

Observam-se muitas situações 1x1;
Observa-se contacto físico;
Observa-se um jogo com largura e profundidade.

Basquetebol

Critérios de observação:

O aluno realiza a marcação (com posição base e distância correta);
O aluno é capaz de se libertar do adversário
direto;
O aluno realiza transições defesa-ataque;
O aluno realiza o passe e corte;
O aluno “trabalha” para receber a bola;
O aluno realiza o aclaramento;
O aluno realiza a reposição da estrutura;
O aluno participa no ressalto ofensivo e defensivo.

Indicadores de observação:

Observam-se transições defesa-ataque, pelo corredor central;
Observa-se a posição dos 5 abertos;
Observam-se muitas situações 1x1;
Observam-se muitos movimentos ofensivos na direção do cesto;
Observa-se muita luta nos ressaltos.

Futebol

Critérios de observação:

O aluno consegue manter a posse de bola, quando Conforme a situação, passa, conduz e remata, se não tiver pressionado;
O aluno realiza desmarcações ofensivas e de apoio;
O aluno aclara à desmarcação;
O aluno realiza a marcação defensiva.

Indicadores de observação:

Observa-se muita posse de bola;
Observa-se um jogo com largura e profundidade;
Há qualidade nas execuções;
Observam-se muitos remates;
Observa-se a linha da defesa atrás da linha da bola.

Voleibol

Critérios de observação:

Serve por baixo e/ou por cima para dificultar;
Recebe para dar continuidade ao jogo (recebe para o p
Passa para finalização;
Finaliza em passe colocado ou em remate em apoio.

Indicadores de observação:

Observa-se a dinâmica dos três toques;

Situação de jogo: 5x5

Dimensões: 28mx15m



22- Situação de avaliação do basquetebol (E/A)

Situação de jogo: 5x5
Dimensões: 40mx20m

23- Situação de avaliação do futebol (E/A)

Há qualidade nas execuções.

Situação de jogo: 4x4

Dimensões: 12mx6m

Ginástica

Ginástica no solo

No presente segmento, o objetivo é avaliar se os alunos cumprem o nível introdução, e principalmente quais as dificuldades detetadas. Para isso, será utilizado o método de descritores de desempenho, método semelhante ao utilizado nas provas de aferição.

Segundo Wiggins, 1996, citado por Lund. L., & Kirk .F. (2019), os descritores de desempenho servem para caracterizar o desempenho do aluno, devendo estes representar critérios e expectativas para o desempenho dos alunos, tendo como benefícios a consistência da classificação e o desenvolvimento da instrução, visto que este tipo de avaliação estabelece uma clara noção do que é suposto avaliar, facilitando o conhecimento do professor sobre a matéria.

Introdução

14- Objetivos Gin. Solo (I)

24- Situação de avaliação do voleibol (E/A)

| (Dunn, L., et al. (1987)) |
|--|
| Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direcção durante o enrolamento. |
| Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão. |
| Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão. |
| Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direcção do ponto de partida. |
| Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente. |
| Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente. |
| Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com recepção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés. |
| Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc). |

Sequência A

- Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, terminando em cambalhota à frente, roda, cambalhota à frente engrupada, salto vertical com uma pirueta e cambalhota à frente com pernas afastadas e estendidas.

Sequência B

- Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos, folha, pino, roda, pirueta.

O aluno realiza as sequências apresentadas (podendo ser outras sequências criadas pelo professor, desde que baseadas nos objetivos referidos para o nível em questão), e o aluno vai avaliá-las através dos critérios de desempenho apresentados seguidamente.

15- Critérios de desempenho (I)

| Critérios de desempenho para cada sequência | |
|--|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| (A) de acordo com o padrão global de execução, combinando-as com fluidez. | 20 |
| O aluno Realiza todas as habilidades gímnicas da sequência (A) de acordo com o padrão global de execução, MAS combina-as com pouca fluidez (com ligeiras interrupções). | 10 |
| O aluno Não mantém o padrão global de execução numa ou em mais do que uma das habilidades gímnicas da sequência (A) OU não realiza as habilidades gímnicas em sequência (realiza-as com paragens) OU realiza outra tarefa. | 00 |
| O aluno não realiza a tarefa. | 99 |

Os descritores podem ser assinalados numa tabela, como a tabela apresentada seguidamente.

16- Grelha de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|---------------|----|----|----|--|--|
| | | Sequência (A) | | | | Sequência (B) | | | | | |
| 1 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 2 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 3 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 4 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 5 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 6 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 7 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 8 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 9 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 10 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 11 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 12 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 13 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 14 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 15 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 16 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 17 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 18 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |
| 19 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | | |

| | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 20 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| | | | | | | | | |

Os alunos que consigam atingir o código 20 em ambas as sequências cumprem o nível introdução.

Elementar
17- Objetivos Gin. Solo (E)

| Objetivos (Criação de uma sequência ligando 3 ou mais habilidades) (Bom, L., et al. (1989)) |
|---|
| Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida. |
| Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior. |
| Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida. |
| 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. |
| Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida. |
| Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio. |
| Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.). |
| Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência. |

Sequência A

- Cambalhota à frente de pernas afastadas, meia pirueta, cambalhota à retaguarda com pernas unidas e estendidas, roda marcada com extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, pirueta.

Sequência B

- Cambalhota à frente saltada, pino de braços com alinhamento e extensão dos segmentos corporais, meia pirueta, cambalhota à retaguarda com pernas afastadas, avião, ponte.

O aluno realiza as sequências apresentadas (podendo ser outras sequências criadas pelo professor, desde que baseadas nos objetivos referidos para o nível em questão), e o aluno vai avaliá-las através dos critérios de desempenho apresentados seguidamente.

18- Critérios de desempenho (E)

| Critérios de desempenho para cada sequência | |
|--|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| (A) de O aluno realiza todas as habilidades gímnicas da sequência de acordo com o padrão global de execução, combinando-as | 20 |

| | |
|--|----|
| com fluidez, de forma sequência e construtiva de uma sequência no seu todo e não constituída por partes. | |
| O aluno Realiza todas as habilidades gímnicas da sequência (A) de acordo com o padrão global de execução, MAS combina-as com pouca fluidez (com ligeiras interrupções). | 10 |
| O aluno Não mantém o padrão global de execução numa ou em mais do que uma das habilidades gímnicas da sequência (A) OU não realiza as habilidades gímnicas em sequência (realiza-as com paragens) OU realiza outra tarefa. | 00 |
| O aluno não realiza a tarefa. | 99 |

Os descritores podem ser assinalados numa tabela, como a tabela apresentada seguidamente.

19- Grelha de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|---------------|----|----|--|
| | | Sequência (A) | | | | Sequência (B) | | | |
| 1 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 2 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 3 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 4 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 5 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 6 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 7 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 8 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 9 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 10 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 11 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 12 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 13 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 14 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 15 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 16 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 17 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 18 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 19 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 20 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| | | | | | | | | | |

Os alunos que consigam atingir o código 20 em ambas as sequências cumprem o nível elementar.

Avançado
20- Objetivos Gin. Solo (A)

**Objetivos (Criação de uma sequência ligando 3 ou mais habilidades)
(Bom, L., et al. (1989))**

| |
|--|
| Rodada, com chamada e ritmo dos apoios correctos, impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e recepção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior. |
| Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, mantendo o alinhamento dos segmentos em equilíbrio. |
| Posições de força definidas correctamente (ex.: posição angular, etc.). |
| Saltos, voltas e afundos, utilizando-os como elementos estéticos de ligação e combinação das diversas destrezas por forma a garantir harmonia e fluidez da sequência. |
| 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 direcção do ponto de partida. |
| Salto de mãos à frente (podendo beneficiar de ajuda), com apoio das mãos longe da perna de impulsão (consolidação da cintura escapular), olhar dirigido para as mãos, impulsão de braços e projecção enérgica da perna de balanço, para recepção no solo em equilíbrio, com braços em elevação superior. |
| Flic-flac à retaguarda, desequilibrando-se e projectando os braços energeticamente para trás, mantendo o corpo em extensão durante o voo. Impulsão de braços com fecho enérgico dos membros inferiores em relação ao tronco, para recepção no solo em equilíbrio. (Alternativo) |

Sequência A

- Cambalhota à frente de pernas afastadas, uma pirueta, roda com uma mão, espargata, corrida, salto de mãos.

21- Grelha de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|--|
| | | Sequência (A) | | | | |
| 1 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 2 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 3 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 4 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 5 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 6 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 7 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 8 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 9 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 10 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 11 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 12 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 13 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 14 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 15 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 16 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |
| 17 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 18 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 |
| 19 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 |
| 20 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 |
| | | | | | |

Os alunos que consigam atingir o código 20 na sequência, cumprem o nível avançado.

Ginástica de aparelhos

Saltos

Introdução

22- Objetivos Gin. Aparelhos (Saltos) (I)

| |
|---|
| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
| Salto de eixo no boque, com os membros inferiores estendidos (com extensão dos joelhos) |
| Salto entre-mãos no boque ou plinto transversal, apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. |
| Cambalhota à frente no plinto longitudinal, mantendo os membros inferiores estendidos durante o enrolamento. |

23- Critérios de desempenho

| Critérios de desempenho | |
|---|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| Realiza os dois saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção. | 30 |
| Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os dois saltos, mas, num deles ou em ambos, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação). | 20 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza o salto entre mãos, podendo apresentar ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção; - não realiza o salto ao eixo. | 11 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza o salto ao eixo, podendo apresentar ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção; - não realiza o salto entre mãos; OU - não realiza a cambalhota. | 12 |
| Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os dois saltos com desequilíbrios na receção (dá mais de um passo de compensação). | 13 |
| Não realiza nenhum dos saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímnica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa. | 00 |

| | |
|-----------------------|----|
| Não realiza a tarefa. | 99 |
|-----------------------|----|

Os alunos que consigam atingir o código 30 cumprem o nível introdução.

24- Tabela de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|----|----|----|--|
| | | Saltos (I) | | | | | | | |
| 1 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 2 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 3 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 4 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 5 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 6 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 7 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 8 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 9 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 10 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 11 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 12 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 13 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 14 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 15 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 16 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 17 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 18 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 19 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| 20 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 | |
| | | | | | | | | | |

Elementar

25- - Objetivos Gin. Aparelhos (Saltos) (E)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|---|
| Salto de eixo (<i>plinto transversal</i>), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos. |
| Salto de eixo (<i>no plinto longitudinal</i>), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos). |
| Salto entre-mãos (<i>plinto transversal</i>), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. |

26- Critérios de desempenho

| Critérios de desempenho | |
|---|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| Realiza os três saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção. | 30 |

| | |
|---|----|
| Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os três saltos, mas, num deles ou em vários, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação). | 20 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza o salto eixo (plinto transversal), no entanto não realiza a execução com a bacia acima da linha dos ombros OU não realiza com os membros inferiores afastados e estendidos. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 11 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza o salto ao eixo (no plinto longitudinal), no entanto não realiza o primeiro voo longo, OU não realiza o exercício com a bacia e as pernas acima da linha do ombro. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 12 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza o salto entre mãos (no plinto transversal), no entanto não realiza o primeiro voo longo, OU não realiza o exercício com a bacia e as pernas acima da linha do ombro. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 13 |
| Não realiza nenhum ou vários saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímnica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa. | 00 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

27- Tabela de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|----|----|----|--|--|
| | | Saltos (E) | | | | | | | | |
| 1 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 2 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 3 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 4 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 5 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 6 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 7 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 8 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 9 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 10 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 11 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 12 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 13 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 14 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 15 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |
| 16 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | | |

| | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 17 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 |
| 18 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 |
| 19 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 |
| 20 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 |
| | | | | | | | | |

Avançado

28- Objetivos Gin. de materiais (solo) (A)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|--|
| Salto entre-mãos (no plinto longitudinal), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal, com a bacia e pernas acima da linha dos ombros, passando com os joelhos junto ao peito na transposição do aparelho. |
| Roda (plinto transversal ou longitudinal), com apoio alternado das mãos no aparelho, com o corpo em extensão e impulsão dos braços por forma a permitir o segundo voo. |

| Critérios de desempenho para ambos os exercícios | |
|--|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| O aluno realiza ambos os saltos de acordo com o padrão global de execução. | 20 |
| O aluno Realiza ambos os saltos de acordo com o padrão global de execução, MAS com alguns erros. | 10 |
| O aluno Não mantém o padrão global de execução numa ou em mais do que uma das habilidades gímnicas da sequência. | 00 |
| O aluno não realiza a tarefa. | 99 |

29- Folha de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|---------------|----|----|----|
| | | Sequência (A) | | | | Sequência (B) | | | |
| 1 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 2 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 3 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 4 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 5 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 6 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 7 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 8 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 9 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 10 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 11 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 12 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 13 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 15 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 16 | | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |

| | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 17 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 18 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 19 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| 20 | 20 | 10 | 00 | 99 | 20 | 11 | 12 | 13 |
| | | | | | | | | |

Minitrampolim

Introdução

Na avaliação de minitrampolim a avaliação é também realizada por descritores de desempenho, no sentido de se tentar caracterizar o desempenho dos alunos e aferir se estes cumprem o nível introdução na abordagem ao minitrampolim.

30- Objetivos minitrampolim (I)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|---|
| Em extensão (vela), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto. |
| Engrupado, com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida. |
| Meia pirueta vertical (quer para a direita quer para a esquerda), mantendo o controlo do salto. |

31- Critérios de desempenho minitrampolim (I)

| Critérios de desempenho | |
|---|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| Realiza os três saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção. | 30 |
| Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os três saltos, mas, num deles ou em vários, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação). | 20 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnic: - realiza o salto em extensão, no entanto, perde o controlo da bacia durante a fase aérea. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 11 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnic: - realiza o salto engrupado, no entanto, não realiza um fecho significativo relativamente ao tronco, OU, realiza-o na fase descendente e não no ponto mais alto. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 12 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnic: - realiza a meia pirueta apenas para um dos lados, OU, perde o controlo do salto. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 13 |

| | |
|---|----|
| Não realiza nenhum ou vários saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímnica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa. | 00 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

32- Tabela de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|----|----|----|--|
| | | Minitrampolim (I) | | | | | | | |
| 1 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 2 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 3 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 4 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 5 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 6 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 7 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 8 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 9 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 10 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 11 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 12 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 13 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 14 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 15 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 16 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 17 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 18 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 19 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| 20 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 00 | 99 | 13 | |
| | | | | | | | | | |

Elementar

33- Objetivos minitrampolim (E)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|---|
| Salto em extensão (vela), após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto. |
| Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida. |
| Piruetta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto. |
| Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas |

| |
|---|
| (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida. |
| 3/4 de Mortal à frente engrupado, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado. |
| 1/4 de Mortal à retaguarda, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado. |

34- Critérios de desempenho minitrampolim (E)

| Critérios de desempenho | |
|--|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| Realiza todos os saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção. | 30 |
| Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os três saltos, mas, num deles ou em vários, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação). | 20 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza o salto em extensão, após corrida de balanço, no entanto, não sai em posição dorsal, colocando a bacia em ligeira retroversão. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 11 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza o salto engrupado, no entanto, não sai em posição dorsal com um fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, OU, não realiza o fecho na fase mais alta, OU não realiza uma abertura rápida antes da fase de receção. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 12 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza uma pirueta vertical, no entanto, não mantém o controlo do salto, na fase aérea. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 13 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza uma carpa de pernas afastadas, no entanto, não a realiza no ponto mais alto, OU, não realiza a carpa em extensão, OU, não realiza uma abertura rápida, antes da receção. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 14 |
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: - realiza 3/4 de mortal à frente engrupado, no entanto, realiza a rotação de forma atrasada ou antecipada, Ou, não realiza uma abertura rápida, antes da receção dorsal. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 15 |

| | |
|--|----|
| Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: – realiza $\frac{1}{4}$ de mortal à retaguarda, no entanto, não realiza uma aproximação das pernas ao tronco, OU, não realiza uma abertura enérgica para a queda dorsal. - Realiza corretamente os restantes saltos. | 16 |
| Não realiza nenhum ou vários saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímnica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa. | 00 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

35- Ficha de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|----|----|----|--|--|--|
| | | Minitrampolim (E) | | | | | | | | | |
| 1 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 2 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 3 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 4 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 5 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 6 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 7 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 8 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 9 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 10 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 11 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 12 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 13 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 14 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 15 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 16 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 17 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 18 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 19 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| 20 | 30 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | |
| | | | | | | | | | | | |

Raquetes

Badminton

Introdução

A avaliação do badminton será realizada em situação de jogo 1x1, em que será procurado aferir se o jogador consegue em situação contextual aplicar as técnicas criteriosas para o nível referido.

36- Objetivos Badminton (I)

Objetivos (Bom, L., et al. (1989))

| |
|---|
| Mantém uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento, em condições favoráveis à execução de novo batimento. |
| Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correcto dos apoios e uma atitude corporal que favoreçam o batimento equilibrado e com amplitude de movimento, antecipando-se à queda do volante. |
| Diferencia os tipos de pega da raqueta (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante. |
| Clear - na devolução do volante com trajetórias altas - batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco. |
| Lob - na devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura - batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raqueta (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegadas de raqueta (de esquerda ou de direita). |
| Em situação de <i>exercício</i> , num campo de <i>Badminton</i> , executa o serviço curto e comprido, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento. |

37- Critérios de desempenho

| Critérios de desempenho | |
|---|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |
| O aluno realiza a posição de base, desloca-se para conseguir o posicionamento correto dos apoios, realiza ambos os tipos de serviço, diferencia ambas as técnicas e utiliza-as em contexto e aplica as técnicas de clear e lob. | 30 |
| O aluno realiza a posição de base, desloca-se para conseguir o posicionamento correto dos apoios, no entanto: - não consegue aplicar a técnica clear, OU; - não consegue aplicar a técnica de lob, OU; - não consegue aplicar ambas as técnicas. | 20 |
| O aluno apresenta dificuldades em: - Apresentar uma posição de base, OU; - deslocar-se com oportunidade, OU; - diferenciar os diferentes tipos de pega. | 11 |
| O aluno não conhece o objetivo do jogo, nem as suas regras e regulamentação, e não conhece nem diferencia as diferentes ações técnicas. | 12 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

38- Grelha de registo

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|----|
| | | Badminton (I) | | | | |
| 1 | | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 2 | | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 3 | | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 4 | | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 5 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 6 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 7 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 8 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 9 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 10 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 11 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 12 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 13 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 14 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 15 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 16 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 17 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 18 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 19 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| 20 | 30 | 20 | 11 | 12 | 99 |
| | | | | | |

Elementar

A avaliação do badminton será realizada em situação de jogo 1x1, em que será procurado aferir se o jogador consegue em situação contextual aplicar as técnicas criteriosas para o nível referido.

20- Objetivos badminton (E)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|--|
| Serviço, curto e comprido (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento. |
| Em clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco. |
| Em lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita). |
| Em amorti (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede. |
| Em drive (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa. |
| Em situação de exercício, num campo de Badminton, remata na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida. |

21- Critérios de desempenho

| Critérios de desempenho | |
|----------------------------------|---------------|
| Descritores de desempenho | Código |

| | |
|--|----|
| O aluno conhece o jogo, e o modo da execução das principais ações técnico-táticas, referidas e executa-as em contexto de jogo. | 30 |
| O aluno realiza todas as ações técnico-táticas, no entanto, apresenta dificuldades no remate, na sequência do serviço alto do companheiro. | 20 |
| O aluno realiza as ações técnicas clear e lob, mas apresenta dificuldades como: - não consegue aplicar a técnica amorti, OU; - não consegue aplicar a técnica de lob, OU; - não consegue aplicar ambas as técnicas. | 13 |
| O aluno apresenta dificuldades em: - realizar a técnica clear, num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, OU; - realizar o lob, num movimento contínuo, OU, utilizando os diferentes tipos de pega em conformidade. | 11 |
| O aluno não conhece o objetivo do jogo, nem as suas regras e regulamentação, e não conhece nem diferencia as diferentes ações técnicas. | 12 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

22- Grelha de registos

| Aluno | N.º | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | |
|-------|-----|---|----|----|----|----|
| | | Badminton (E) | | | | |
| 1 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 2 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 3 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 4 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 5 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 6 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 7 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 8 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 9 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 10 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 11 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 12 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 13 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 14 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 15 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 16 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 17 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 18 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 19 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| 20 | 30 | 20 | 13 | 11 | 12 | 99 |
| | | | | | | |

Patinagem Introdução

Para a avaliação da patinagem deverá ser realizado um percurso com os exercícios mencionados, na tabela seguinte. Seguidamente, a avaliação será realizada a pares em que um aluno acompanha o colega e realiza uma checklist dos exercícios que o colega consegue ou não realizar. Seguidamente, os alunos trocam de funções. A função do professor constitui na ajuda dos alunos “avaliadores” e claro a garantia da segurança dos alunos.

Segundo Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017), um percurso constitui na realização de habilidades em sequência, em deslocamento, em que os alunos realizam os exercícios por diversas vezes. Este método é, normalmente, utilizado quando se pretende dinamismo e um trabalho mais autónomo.

39- Objetivos patinagem (I)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|--|
| ARRANCAR para a frente, para a esquerda e para a direita, apoiando o patim na direcção desejada e impulsionando-se pela colocação do peso do corpo sobre esse apoio, coordenando a ação dos membros inferiores com a inclinação do tronco. |
| DESLIZAR para a frente sobre um apoio, fletindo a perna livre (com o patim à altura do joelho da outra perna) mantendo a figura e o controlo do deslocamento em equilíbrio («Quatro»). |
| DESLIZAR para trás com os patins paralelos, após impulso inicial de um colega ou na parede. |
| DESLIZAR para a frente e também para trás, afastando e juntando respetivamente as pontas dos pés e os calcanhares (desenhando um encadeamento de círculos). |
| CURVAR com «CRUZAMENTO DE PERNAS», cruzando a perna do lado de fora da curva e realizando esse apoio à frente e «por dentro» do apoio anterior. |
| TRAVAR em (ou após passar a) DESLIZE PARA TRÁS apoiando o travão no solo e ficando em condições de iniciar novo deslize. |
| TRAVAR DE LADO, com os patins paralelos e afastados, levando o patim de «fora» a descrever uma curva mais ampla, colocando o peso do corpo no patim de dentro e pressionando o patim de «fora» contra o solo, até à imobilização total. |
| «MEIA-VOLTA», em deslocamento para a frente ou para trás, invertendo a orientação corporal e continuando o deslize no mesmo sentido. |
| DESLIZAR com os dois pés sobre o «skate» após impulso de um ou outro pé, realizando um trajeto com mudanças de direcção e curvas, mantendo o equilíbrio. |

Os alunos que conseguirem cumprir o respetivo percurso, cumprem o nível introdução.

Elementar

No nível elementar, será realizar o mesmo método de avaliação, em percurso e a pares.

Para o respetivo nível, os objetivos são os seguintes:

40- Objetivos Patinagem (E)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|---|
|---|

| |
|---|
| Arranca para a frente, esquerda e direita, coordenando a ação dos membro com a inclinação do tronco, para patinar na sequência do arranque. |
| Patina para a frente, em apoio alternado. |
| Desliza para a frente e para trás sobre ambos os patins alternadamente, fletindo a perna livre, mantendo a figura e o controlo do deslocamento em equilíbrio. |
| Desliza para trás cruzando os m.i. |
| Desliza para a frente e para trás desenhando um encadeamento de círculos-oitos. |
| Curva com cruzamento de pernas. |
| Curva com os pés paralelos, à direita e à esquerda, com ligeira inclinação dos pés e do tronco. |
| Trava de lado, até à imobilização total. |
| Trava em “T”, após deslizar para a frente, no menor espaço de tempo e mantendo o equilíbrio ficando em condições de iniciar novo deslocamento. |
| Trava em deslizamento para trás, apoiando o travão no solo e ficando em condições de iniciar novo deslize. |
| Desliza em posição e “águia” (pontas dos pés viradas para fora e calcanhares virados um para o outro). |
| Desliza e trava a partir de “águia”. |
| Inverte o sentido do deslocamento, a partir da posição de águia. |
| Realiza meia-volta, em deslocamento para a frente e para trás, invertendo a orientação do corpo e continuando a desliza no mesmo sentido. |
| Pião a dois pés com os calcanhares virados um para o outro e pontas dos pés para fora. |
| Realiza slalom, entre obstáculos, coordenando a ação dos m.s com a ação dos m.i. |
| Realiza saltos a pés juntos, após deslizamento para a frente, sobre obstáculos. |

Os alunos que conseguirem cumprir o respetivo percurso, cumprem o nível elementar.

Avançado

O nível avançado, no conteúdo da Patinagem, corresponde ao Hóquei em Patins, pelo que a sua avaliação deverá ser realizada de forma diferenciada. Assim sendo, será realizada de forma idêntica aos jogos coletivos.

Assim sendo, será realizado um campo com 4 balizas, como na imagem seguinte.

41- Campo para avaliação de Patinagem (A)

Neste padrão, irá ocorrer uma situação de 2x0 (jogadores amarelos), que irão realizar um deslocamento com a tentativa de finalização na baliza onde se encontram os jogadores vermelhos. Seguidamente, os mesmos jogadores amarelos, realizam uma situação de 1x1, entre si, para as balizas colocadas nas laterais do campo. Após realizarem esta situação, os jogadores vermelhos realizam uma situação 2x2 contra os jogadores amarelos.

Através das situações de jogo criadas, o professor deverá avaliar o todo das situações, através dos indicadores de observação.

Situação 2x0:

Observa-se progressão no campo, com troca da bola entre ambos os jogadores;
Há tentativas de finalização.

Critérios de avaliação para a situação referida (Bom, L., et al. (1989)):

Conduz a bola, batida e colada, mantendo-a controlada de acordo com a sequência da acção. 4.2 - Recebe, à direita e à esquerda, em deslocamento à frente e atrás, controlando a bola de modo que permita a opção pelo remate, passe ou condução.

Passa, “batido”, “varrido” e “enrolado”, em deslocamento à frente e atrás, à esquerda e à direita, de modo que o companheiro receba a bola sem necessidade de alterar o seu deslocamento.

Remata, “batido”, “varrido” e “enrolado”, com precisão, em deslocamento, à esquerda e à direita, de diferentes ângulos e distâncias.

Situação 1x1:

Há muitas situações 1x1;

Há tentativas de finalização, não protagonizadas;

Critérios de avaliação para a situação referida (Bom, L., et al. (1989)):

De posse da bola, enquadra-se ofensivamente, controlando e protegendo a bola, favorecendo a continuidade das suas açoes:

Progride em direcção ao alvo, ganhando vantagem sobre o opositor, utilizando com oportunidade o drible, mudanças de direcção e velocidade, paragens e arranques (fintas).

Remata com precisão, ao conseguir vantagem posicional, tempo de remate e ângulo favoráveis.

Quando não está de posse da bola, pressiona o opositor para o desarmar, mantendo o enquadramento defensivo, posicionando-se entre o alvo e o portador da bola, cobrindo a linha de remate/progressão direta.

Situação 2x2

Há progressão no campo;

Há tentativas de finalização, não protagonizadas;

Observam-se muitos movimentos ofensivos, na direcção da baliza.

Critérios de avaliação para a situação referida (Bom, L., et al. (1989)):

Desmarca-se com oportunidade e intencionalidade, oferecendo linhas de passe penetrantes ou de apoio.

Recebe a bola, controlando-a e protegendo-a do desarme e libertando-se da pressão defensiva: Remata, logo que ganha condições favoráveis.

Passa a um companheiro desmarcado em penetração ou apoio.

Progride para ganhar posição favorável ao remate ou ao passe.

Marca individualmente em todo o campo, para fechar as linhas de recepção/passe e remate, mantendo o enquadramento defensivo e procurando desarmar o seu opositor direto (defesa).

Atletismo

Introdução

42- Objectivos Atletismo (I)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|--|
| Efetua uma corrida de velocidade (40m), com partida de pé. Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimento; realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão e termina em desaceleração nítida. |
| Salta em altura com a técnica de tesoura, com quatro a seis passadas de balanço. |

| |
|---|
| Lança a bola dando três passadas de balanço em aceleração progressiva, com o braço fletido e cotovelo mais alto que o ombro. |
| Efetua uma corrida de estafetas 4mx50m, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento entregando-o em segurança e acentuada desaceleração. |
| Realiza uma corrida (curta distância), transpondo pequenos obstáculos, combinando uma fluidez e coordenação global, a corrida, a impulsão, o voo e a receção. |

43- Critérios de desempenho Atletismo (I)

| Critérios de desempenho | |
|---|---------------|
| Corrida de velocidade (40m) | Código |
| O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade. | 30 |
| O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não mantém uma elevada frequência de movimento, OU não realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, OU não mantém em extensão a perna de impulsão. | 20 |
| O aluno não realiza a corrida de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Salto em altura com técnica de tesoura | Código |
| O aluno realiza a o salto de acordo com o padrão global de execução do salto. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza o salto com a extensão completa da perna de impulsão, OU não realiza a receção em equilíbrio no colchão de quedas. | 20 |
| O aluno não realiza o salto de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Lançamento da bola | Código |
| O aluno realiza o lançamento de acordo com o padrão global de execução do lançamento. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza uma aceleração progressiva, OU não realiza o movimento com o braço fletido e o cotovelo mais alto que o ombro.. | 20 |
| O aluno não realiza o lançamento de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Corrida de estafetas (4x50m) | Código |
| O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não consegue receber o testemunho em movimento, OU não consegue manter a velocidade, na entrega do mesmo. | 20 |

| | |
|--|---------------|
| O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Corrida de transposição de obstáculos | Código |
| O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não consegue combinar as transposições com fluidez, ou não consegue coordenar as diversas fases. | 20 |
| O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

44- Folha de registo

| n.º Aluno | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|--|-----------------|---|---|--|--------------------|---|---|--|----------------------|---|---|--|---------------------------------------|---|---|--|
| | Corrida de velocidade | | | | Salto em altura | | | | Lançamento da bola | | | | Corrida de estafetas | | | | Corrida de transposição de obstáculos | | | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 0 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 1 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 2 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 3 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 4 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 5 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 6 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 7 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 8 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 9 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| 0 | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |
| | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | | 0 | 1 | 9 | |

Os alunos que atingirem o código 30, cumprem o nível introdução.

Elementar

45- Objetivos Atletismo (E)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|--|
| Efectua uma corrida de velocidade (40 m a 60 m), com partida de tacos. Acelera até à velocidade máxima, realizando apoios activos sobre a parte anterior do pé (extensão completa da perna de impulsão) e termina sem desaceleração nítida, com inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas. |
| Efectua uma corrida de estafetas de 4 x 60 m, recebendo o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entregando-o, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração. |
| Efectua uma corrida de barreiras com partida de tacos. “Ataca” a barreira, apoiando o terço anterior do pé longe desta, facilitando a elevação do joelho e a extensão da perna de ataque. Passa as barreiras com trajectória rasante, mantendo o equilíbrio nas recepções ao solo e sem desaceleração nítida. |
| Salta em altura com técnica de Fosbury Flop, com cinco a oito passadas de balanço, sendo as últimas três/quatro em curva. Apoia activamente o pé de chamada no sentido da corrida, com elevação enérgica da coxa da perna livre, conduzindo o joelho para dentro (provocando a rotação da bacia). Transpõe a fasquia com o corpo ligeiramente “arqueado”. Flexão das coxas e extensão das pernas na fase descendente do voo, caindo de costas no colchão com os braços afastados lateralmente. |
| Lança a bola (tipo hóquei), com quatro a sete passadas de balanço em aceleração progressiva. Executa as três passadas finais com os apoios e ritmo correctos, com a mão à retaguarda e o braço em extensão, realizando o último apoio pelo calcanhar da perna contrária. |

46- Critérios de desempenho Atletismo (E)

| Critérios de desempenho | |
|---|---------------|
| Corrida de velocidade (60m) | Código |
| O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade. | 30 |
| O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não mantém uma elevada frequência de movimento, OU não realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, OU não mantém em extensão a perna de impulsão, OU não termina com inclinação do tronco à frente. | 20 |
| O aluno não realiza a corrida de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Salto Fosbury Flop | Código |
| O aluno realiza a o salto de acordo com o padrão global de execução do salto. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza as últimas três passadas em curva, OU não arqueia o tronco na fase de voo. | 20 |
| O aluno não realiza o salto de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Lançamento da bola | Código |
| O aluno realiza o lançamento de acordo com o padrão global de execução do lançamento. | 30 |

| | |
|--|---------------|
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza uma aceleração progressiva, OU não realiza os últimos passos com ritmo corretos, OU não realiza o último apoio com o calcanhar da perna contrária. | 20 |
| O aluno não realiza o lançamento de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Corrida de estafetas (4x60m) | Código |
| O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não consegue receber o testemunho em movimento, OU não consegue receber o testemunho através de sinal sonoro mas apenas de sinal visual. | 20 |
| O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Corrida de barreiras | Código |
| O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não passa de forma rasante à barreira, OU não mantém o equilíbrio após a transposição. | 20 |
| O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

47- Grelha de registo

| .o Alun o | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|---|---|---|--------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|
| | Corrida de velocidade | | | | Salto em altura | | | | Lançamento da bola | | | | Corrida de estafetas | | | | Corrida de barreiras | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 2 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 3 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 4 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 6 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 7 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 8 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |

Os alunos que atingirem o código 30, cumprem o nível elementar.

Avançado

48- Objetivos Atletismo (A)

| Objetivos (Bom, L., et al. (1989)) |
|--|
| Efectua uma corrida de velocidade, com partida de tacos. Acelera até à velocidade máxima, realizando apoios activos sobre a parte anterior do pé com extensão completa da perna de impulsão e termina sem desaceleração nítida, com inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas. |
| Em corrida de estafetas (4 x 60 m, 4 x 80 m, 4 x 100 m), entrega o testemunho, sem desaceleração nítida na zona de transmissão, utilizando a técnica descendente e ou ascendente, e recebe-o em aceleração sem controlo visual. |
| Efectua uma corrida de barreiras (50 m a 100 m), com partida de tacos, mantendo o ritmo das três passadas entre as barreiras durante toda a corrida, passando as barreiras com trajectória rasante, mantendo o equilíbrio, sem acentuada desaceleração. |
| Salta em altura com a técnica de Fosbury Flop, aumentando a velocidade da corrida na entrada da curva e inclinando o corpo para o interior desta. Acompanha a impulsão enérgica e vertical com a elevação activa dos ombros e braços. “Puxa” energicamente as coxas com extensão das pernas (corpo em “L”) na fase descendente do voo, para recepção de costas no colchão com braços afastados lateralmente. |
| Lança o peso de 3 kg/4 kg, de um círculo de lançamentos, com a pega correcta, encadeando o deslizamento com o lançamento. Desliza (de costas) com o ritmo de apoios “curto e longo” rasante ao solo. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão da perna, empurrando o engenho com extensão total dos segmentos e flexão da mão, trocando de pés, após a saída do peso, em equilíbrio. |

49- Critérios de desempenho Atletismo (A)

| Critérios de desempenho | |
|---|---------------|
| Corrida de velocidade | Código |
| O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade. | 30 |
| O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não mantém uma elevada frequência de movimento, OU não realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, OU não mantém em extensão a perna de impulsão, OU não termina com inclinação do tronco à frente. | 20 |
| O aluno não realiza a corrida de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

| Salto Fosbury Flop | Código |
|---|---------------|
| O aluno realiza a o salto de acordo com o padrão global de execução do salto. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não aumenta a velocidade de entrada na curva, OU não acompanha o movimento com elevação enérgica dos ombros e dos braços, OU não se coloca numa posição em “L”, na fase descendente do voo. | 20 |
| O aluno não realiza o salto de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Lançamento da bola | Código |
| O aluno realiza o lançamento de acordo com o padrão global de execução do lançamento. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza a pega correta, OU não desliza com o ritmo de apoios “curto e longo”, OU não realiza a extensão total dos segmentos e flexão de mão, no lançamento. | 20 |
| O aluno não realiza o lançamento de acordo com o padrão global do movimento. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Corrida de estafetas (4x60m, 4x80m, 4x100m) | Código |
| O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza corretamente a técnica descendente, OU não realiza corretamente a técnica ascendente. | 20 |
| O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |
| Corrida de barreiras | Código |
| O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade. | 30 |
| O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não passa de forma rasante à barreira, OU não consegue manter as três passadas entre barreiras. | 20 |
| O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global. | 11 |
| Não realiza a tarefa. | 99 |

| .o Alun o | Assinalar o código correspondente ao desempenho observado na Tarefa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|---|---|---|--------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|----------------------|---|---|---|
| | Corrida de velocidade | | | | Salto em altura | | | | Lançamento da bola | | | | Corrida de estafetas | | | | Corrida de barreiras | | | |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 2 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 3 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 4 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 5 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 6 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 7 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 8 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 9 |

Os alunos que atingirem o código 30, cumprem o nível avançado.

Andebol

Introdução

Elementar

Objetivos gerais: Cumprir o nível introdução

Objetivos gerais: Cumprir o nível elementar

Objetivos específicos: O aluno recebe a bola e enquadra-se com o alvo; O aluno decide bem quando passar, driblar ou rematar e executa-o; O aluno finaliza quando isolado face ao alvo.

Objetivos específicos: O aluno desmarca-se rapidamente após recuperar a bola; No caso da circulação ofensiva: O aluno colabora na circulação de bola; O aluno realiza compensações ofensivas; O aluno realiza explorações horizontais e verticais, em situações 1x1; O aluno realiza a marcação de vigilância e marcação de contacto.

Objetivos operacionais: Em situação de vagas 2x1, 3x1 ou 3x2, em situação de jogo formal, em espaço reduzido, e em situação de jogo formal 5x5, o aluno consegue decidir quando passar ou driblar, e quando se encontra isolado face ao alvo consegue finalizar;

Objetivos operacionais: Em situação de 1x1, o aluno consegue realizar as explorações horizontais e verticais; Em situação de jogo formal 5x5, ou em situação de 5x5, apenas com uma baliza, o aluno consegue colaborar na circulação de bola e realizar as compensações ofensivas; Em situação de 1xGR o aluno consegue realizar a ação rápida de desmarcação e receber a bola proveniente do GR.

Alunos: 3, 5, 6, 10 e

Alunos: 1, 2, 5, 7,8 ,9
 11, 12, 13,14, 15, 16, 17, 18, 20,
 21, 22, 23, 24, 25, 261-

Basquetebol

Introdução

Elementar

Objetivos gerais: Cumprir o nível
 introdução

Objetivos gerais:
 Cumprir o nível elementar

Objetivos específicos: O aluno
 recebe a bola e enquadra-se com o alvo; O
 aluno decide bem quando passar, driblar ou
 rematar e executa-o; O aluno finaliza
 quando isolado face ao alvo. O aluno
 participa no ressalto e na guerra pela bola.

Objetivos específicos:
 O aluno realiza uma marcação
 defensiva adequada, é capaz de
 se libertar do adversário direto,
 realiza transições defesa-
 ataque, estabelece dinâmica na
 situação ofensiva, através do
 passe e corte do aclaramento; e
 realiza a reposição da estrutura.

Objetivos operacionais: Em
 situação de jogo, sem drible, 3x3, consegue
 decidir bem quando passar e que tipo de
 passe utilizar, e consegue também
 desmarcar-se à distância de passe de forma
 a receber a bola; Em situação de vagas 3x1,
 3x2 ou 4x2 o aluno consegue distinguir
 quando deve passar ou driblar.

Objetivos operacionais: Em situação
 analítica, o aluno realiza o
 movimento correto do passe e
 corte e do aclaramento; Em
 situação de jogo 3x3 ou 5x5,
 sem drible, o aluno consegue
 libertar-se do seu adversário
 direto. O aluno trabalha para
 receber e, nos jogos com drible,
 progride em transição pelo
 corredor central.

Alunos:2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 19,
 23, 25, 26

Alunos: 1, 3, 7, 8, 13,
 14, 18, 20, 21, 22, 24

Futebol

Introdução

Elementar

| | |
|--|---|
| Objetivos gerais: Cumprir o nível introdução | Objetivos gerais: Cumprir o nível elementar |
| Objetivos específicos: O aluno recebe a bola e enquadra-se com o alvo; O aluno decide bem quando passar, driblar ou rematar e executa-o; O aluno finaliza quando isolado face ao alvo. . | Objetivos específicos: O aluno consegue manter a posse de bola quando pressionado, conforme a situação, passa, conduz ou remata, mesmo pressionado, realiza desmarcações ofensivas e de apoio, aclara à desmarcação e realiza a marcação defensiva. |
| Objetivos operacionais: Em situação de vagas, com defesa sombra, 3x2, o aluno decide bem quando passar, driblar ou finalizar e executa-o; Em situação de 4x4, com defesa sombra e sem drible, o aluno desmarca-se à distância de passe para receber a bola, e após a receber enquadra-se com o alvo. | Objetivos operacionais: Em situação de 4x4+2J, ou em situação de vagas expressivas, o aluno decide bem quando passar, conduzir ou finalizar e executa-o; Em situação de meinho, o aluno consegue manter a bola. |

Ginástica Solo

| | |
|--|--|
| Introdução | Elementar |
| Objetivos gerais: Cumprir o nível introdução | Objetivos gerais: Cumprir o nível elementar |
| Objetivos específicos: O aluno realiza uma sequência com algumas das habilidades, cambalhota à frente, cambalhota com pernas afastadas, cambalhota à retaguarda com pernas juntas e afastadas, pino, roda e posições de flexibilidade. | Objetivos específicos: O aluno realiza uma sequência com algumas das habilidades, cambalhota à frente, cambalhota com pernas afastadas, cambalhota à retaguarda com pernas juntas e afastadas, pino, roda e posições |

de flexibilidade, combinando-as com fluidez, de forma sequencial e construtiva de um todo.

Objetivos operacionais: O aluno realiza as cambalhotas no solo ou num plano inclinado; O aluno realiza o pino na parede, partindo de uma posição ventral num plinto, ou com o auxílio de um colchão de quedas; O aluno realiza a roda com apoio das mãos alternado na cabeça de um plinto, com as mãos e os pés apoiados sequencialmente em diferentes arcos ou no solo; O aluno realiza uma sequência na qual integra os elementos apresentados

Objetivos operacionais: O aluno integra os elementos numa sequência com fluidez e harmonia e integra saltos e afundos, em várias direções, utilizando-os como elementos de ligação.

Ginástica de aparelhos

Introdução

Elementar

Objetivos gerais: Cumprir o nível introdução

Objetivos gerais: Cumprir o nível elementar

Objetivos específicos: O aluno realiza o salto ao eixo, no boque, com os membros inferiores estendidos; O aluno realiza o salto entre-mãos no boque ou no plinto transversal, apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros; O aluno realiza uma cambalhota à frente no plinto longitudinal. O aluno realiza um salto de extensão, com a bacia em retroversão, no minitrampolim, realiza um salto engrupado com o fecho dos membros inferiores no ponto mais alto do voo; Realiza meia pirueta vertical.

Objetivos específicos: O aluno realiza o salto ao eixo, no plinto transversal, o salto ao eixo no plinto longitudinal, com o primeiro voo longo para apoio das mãos e com as pernas a cima da linha dos ombros; O aluno realiza o salto entre-mãos, no plinto transversal, com as mãos apoiadas com a bacia apoiada acima da linha dos ombros. Salto em extensão (vela), após

corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto. Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida. Pirueta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto. Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida. 3/4 de Mortal à frente engrupado, após corrida de

balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.

1/4 de Mortal à retaguarda, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.

| | |
|--|---|
| Objetivos operacionais: O aluno realiza o salto ao eixo para um plinto com cabeça elevatória; O aluno realiza o salto ao eixo no boque e no plinto longitudinal; O aluno realiza um salto de coelho para cima do plinto transversal e realiza o salto entre-mãos. O aluno cumpre os critérios em situação de exercício individual. | Objetivos operacionais: O aluno realiza o salto ao eixo para um plinto com cabeça elevatória; O aluno realiza o salto ao eixo no boque e no plinto longitudinal; O aluno cumpre os critérios em situação de exercício individual. |
|--|---|

Badminton

Introdução

Objetivos gerais: Cumprir o nível introdução

Elementar

Objetivos gerais: Cumprir o nível elementar

Objetivos específicos: O aluno mantém uma posição base adequada, desloca-se com oportunidade para conseguir o posicionamento correto; diferencia os tipos de pega; Utiliza as técnicas de clear e lob; Realiza o serviço curto com sucesso.

Objetivos específicos: O aluno realiza o serviço curto e comprido, e aplica as técnicas de amorti e drive, e remate após um serviço alto do companheiro, e realiza o clear e o lob com um movimento contínuo.

Objetivos operacionais: Em situação de jogo 1x1, aluno mantém uma posição base adequada, desloca-se com oportunidade para conseguir o posicionamento correto; diferencia os tipos de pega; Utiliza as técnicas de clear e lob; Realiza o serviço curto com sucesso.

Objetivos operacionais: Em situação de jogo 1x1, o aluno realiza o serviço curto e comprido, e aplica as técnicas de amorti e drive, e remate após um serviço alto do companheiro, e realiza o clear e o lob com um movimento contínuo.

7.2 Apêndice II- Cartaz DE

COLEGIO DOS PLÁTANOS
RINCHOA

Futebol

A tua academia no teu colégio!

Queres aprender a jogar futebol?

Horários

2ª e 5ª feira

Grupo 1- 16h45 às 17h30
Grupo 2- 17h30 às 18h15

Não percas!

Pede o teu equipamento e vem jogar e treinar connosco!
Inscrições abertas!

25- Apêndice II - Cartaz de divulgação do DE

7.3 Apêndice III- Equipamento DE



26- APÊNDICE III- Equipamento criado para o DE

6.4 Apêndice IV- Objetivos individuais DE- 1ª Etapa

507- APÊNDICE- Objetivos individuais DE- 1ª Etapa

| | N | C | B | T | A | A |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Objetivos terminais 2ª etapa | conseguir decidir entre passar, conduzir, ou finalizar, COM pressão; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo ou o centro de jogo; Desmarca-se à distância de passe; Princípios ofensivos e defensivos. | | conseguir decidir entre passar, conduzir, ou finalizar, COM pressão; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo ou o centro de jogo; Desmarca-se à distância de passe; Princípios ofensivos e defensivos. | | conseguir decidir entre passar, conduzir, ou finalizar, COM pressão; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo ou o centro de jogo; Desmarca-se à distância de passe; Princípios ofensivos e defensivos. | |
| Objetivos operacionais | m situação | | m situação | | m situação | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| | de vagas 3x1 ou 2x1, decide bem quando passar, conduzir ou finalizar; Em situação de 4x4 ou 5x5, consegue definir quando passar, conduzir ou finalizar, conseguem ter muita posse de bola, e algumas tentativas de finalização | | de vagas 3x1 ou 2x1, decide bem quando passar, conduzir ou finalizar; Em situação de 4x4 ou 5x5, consegue definir quando passar, conduzir ou finalizar, conseguem ter muita posse de bola, e algumas tentativas de finalização | | de vagas 3x1 ou 2x1, decide bem quando passar, conduzir ou finalizar; Em situação de 4x4 ou 5x5, consegue definir quando passar, conduzir ou finalizar, conseguem ter muita posse de bola, e algumas tentativas de finalização |
| | GV | | PC | | NP |
| Objetivos terminais 2ª etapa | Conseguir decidir entre passar, conduzir, ou finalizar, COM pressão; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo ou o centro de jogo; Desmarca-se à distância de passe; Princípios ofensivos e defensivos. | Objetivos terminais 2ª etapa | Conseguir decidir entre passar, conduzir, ou finalizar, COM pressão; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo ou o centro de jogo; Princípios ofensivos e defensivos. | Objetivos terminais 2ª etapa | Conseguir decidir entre passar, conduzir, ou finalizar, SEM pressão; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo ou o centro de jogo; Princípios ofensivos e defensivos. |
| Objetivos operacionais | Em situação de vagas 3x1 ou 2x1, decide bem quando passar, conduzir ou finalizar; Em | Objetivos operacionais | Em situação de vagas 3x1 ou 2x1, decide bem quando passar, conduzir ou finalizar; Em situação de 4x4 ou 5x5, | Objetivos operacionais | Em situação de vagas 3x1 ou 2x1, COM DEFESA PASSIVA, decide bem quando passar, conduzir ou finalizar; |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| | situação de 4x4 ou 5x5, consegue definir quando passar, conduzir ou finalizar, conseguem ter muita posse de bola, e algumas tentativas de finalização | | consegue definir quando passar, conduzir ou finalizar, conseguem ter muita posse de bola, e algumas tentativas de finalização | | Em situação de 4x4+J ou 5x5+J, COM DEFESA PASSIVA PARA ESTES JOGADORES, consegue definir quando passar, conduzir ou finalizar, conseguem ter muita posse de bola, e algumas tentativas de finalização |
| | MT | | TC | | LC |
| Objetivos terminais 2ª etapa | Conseguir decidir entre passar, conduzir, ou finalizar, SEM pressão; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo ou o centro de jogo; Princípios ofensivos e defensivos. | Objetivos terminais 2ª etapa | Conseguir criar oportunidades de finalização: Após o passe desmarcar-se em diagonal de acordo com a posição dos colegas; Princípios específicos e ofensivos | Objetivos terminais 2ª etapa | Conseguir criar oportunidades de finalização: Após o passe desmarcar-se em diagonal de acordo com a posição dos colegas; Princípios específicos e ofensivos. |
| Objetivos operacionais | Em situação de vagas 3x1 ou 2x1, COM DEFESA PASSIVA, decide bem quando passar, conduzir ou finalizar; Em situação de 4x4+J ou 5x5+J, COM DEFESA | Objetivos operacionais | Em situações de 2x1 ou 3x2, consegue finalizar ou fintar sobre pressão, consegue criar uma solução de finalização e consegue utilizar diversos tipos de passe, consoante as desmarcaç | Objetivos operacionais | Em situações de 2x1 ou 3x2, consegue finalizar ou fintar sobre pressão, consegue criar uma solução de finalização e consegue utilizar diversos tipos de passe, consoante as desmarcaç |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|--|---|
| | PASSIVA PARA ESTES JOGADORES, consegue definir quando passar, conduzir ou finalizar, conseguem ter muita posse de bola, e algumas tentativas de finalização | | ões dos colegas. Em situação de 4x4 ou 5x5, consegue finalizar ou fintar sobre pressão, consegue criar uma solução de finalização e consegue utilizar diversos tipos de passe, consoante as desmarcações dos colegas. | | ões dos colegas. Em situação de 4x4 ou 5x5, consegue finalizar ou fintar sobre pressão, consegue criar uma solução de finalização e consegue utilizar diversos tipos de passe, consoante as desmarcações dos colegas. |
| | Dg | | | | |
| Objetivos terminais 2ª etapa | Conseguir criar oportunidades de finalização: Após o passe desmarcar-se em diagonal de acordo com a posição dos colegas; Princípios específicos e ofensivos (cobertura ofensiva e defensiva) | | | | |
| Objetivos operacionais | Em situações 3x2, consegue finalizar ou fintar sobre pressão, consegue criar uma solução de finalização e consegue utilizar diversos tipos de passe, consoante | | | | |

as
desmarcações dos
colegas.
Em
situação de
4x4 ou 5x5,
consegue
finalizar ou
fintar
sobre
pressão,
consegue
criar uma
solução de
finalização
e consegue
utilizar
diversos
tipos de
passe,
consoante
as
desmarcações dos
colegas.

7.5 Apêndice V- Plano Anual do DE

| Macrociclo - Grupo 3 Colégio dos Plátanos (Futebol) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|---|---|---|-------------|---|---|---|---|----|----|----|-------------|----|----|----|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|---|--|
| Macrocycle | Macrocycle 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | UD1 | | | | UD2 | | | | | | | | UD3 | | | | | | | | UD4 | | | | | | | | UD5 | | | | | | | | UD6 | | | | | |
| Base | Avaliação | | | | Prioridades | | | | | | | | Prioridades | | | | | | | | Progresso | | | | | | | | Progresso | | | | | | | | | | | | | |
| Classificação do microciclo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 33 | 34 | 35 | 36 | | |
| UF de avaliação/microciclo | A | A | A | A | D | M | M | M | A | A | A | R | D | D | D | D | D | D | M | M | R | I | D | D | D | M | M | R | I | D | D | D | M | M | A | A | A | M | A | A | | |
| UF de avaliação/microciclo | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| Conteúdos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivos de nível introdutório | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno enquadra-se com o alvo após receber a bola | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno decide bem quando passar, driblar ou rematar, sem perigo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno finaliza quando isolado face ao alvo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno desmarca-se à distância de passe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno assume-se como defesa colocando-se entre o adversário e o alvo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivos de nível elementar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Decide bem entre rematar, passar ou conduzir, em situação de marcação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Assume uma posição defensiva e procura dificultar a ação ofensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desmarca-se à distância de passe na direção da baliza ou de apoio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alinha ao espaço do jogador com bola | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivos de nível avançado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno cria oportunidades penetrando, protegendo a bola, fixando ou driblando para finalizar ou fazer o adversário direto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno remata após drible ou falta, ao conseguir uma posição vantajosa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O aluno realiza diversos tipos de passe para desmarcar um companheiro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Após passe para um companheiro, desmarca-se em diagonal de acordo com a posição dos colegas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pressiona o jogador com posse de bola e reduz o seu espaço ofensivo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Colabora de forma a criar situações de superioridade numérica defensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fecha linhas de passe impedindo a recepção de bola | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Realiza coberturas defensivas quando os companheiros são ultrapassados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Princípios específicos ofensivos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Progressão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cobertura ofensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mobilidade | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espaco | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Princípios específicos defensivos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contenção | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cobertura defensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Equilíbrio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Concentração | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desenvolvimento das ações técnicas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Passe curto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Passe longo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Remate | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Drible | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Condução de bola | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recepção | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarme | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interceção | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Marcação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cobertura ofensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cobertura defensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desenvolvimento esp. Técnico-táctico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Combinação direta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Combinação indireta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dinâmica do 3º jogador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Momentos de jogo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transição ofensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transição defensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Organização ofensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Organização defensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desenvolvimento das cap. condicionantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Resistência aeróbia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Força | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Flexibilidade | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Velocidade | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Capacidades coordenativas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

27- Plano anual DE

7.6 Apêndice VI- Fotografias da saída de campo



28- Slide percurso 3



29- Slide percurso 4



30- Percurso 5

7.7 Apêndice VII- Roteiro Pedagógico



Roteiro pedagógico- Projeto tutoria

Nome dos alunos: _____

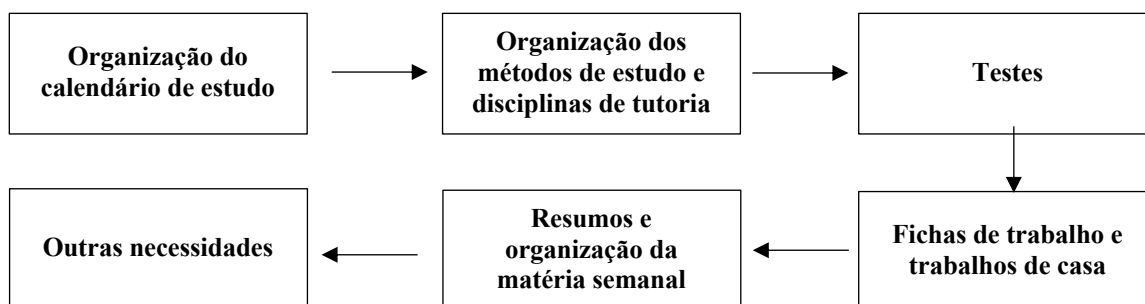
Datas da etapa: _____

Horário de estudo

No horário de estudo deves marcar os testes que tens no período da presente etapa, datas de trabalhos, fichas ou outras tarefas, e deves marcar e definir os dias e horários em que tu e o teu par irão colaborar um com o outro.

| Mês: | | | | | | |
|------|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

Roteiro pedagógico



| |
|---|
| Métodos de estudo e definição das disciplinas Neste setor deverão definir os métodos de estudo que irão utilizar (apresentação de resumos, apresentação em power point, questionamento, etc), a forma como se vão reunir (online, presencial, etc) e em que disciplinas irão colaborar, preferencialmente, tendo em conta o calendário de estudo. |
| Disciplinas |
| |
| Método de estudo e colaboração |
| |
| Modo da reunião |
| |

| |
|--|
| Testes Neste setor deverão aferir quais as marcações dos testes de avaliação, qual a matéria que será abordada, e quais os conteúdos em que cada membro pode ter uma maior influência, na colaboração. |
| Testes |
| |
| Conteúdos |
| |

Fichas de trabalho e trabalhos de casa

Neste setor deves registar fichas de trabalho e trabalhos de casa, e datá-los. Para além disso, deves registar se os realizaste, e se tiveste dúvidas na realização dos mesmos.

| Trabalho de casa/ Fichas de trabalho | Data | Realizei tudo | Tive dúvidas? Se sim, quais? |
|---|-------------|----------------------|-------------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Resumos e organização semanal da matéria

Neste setor deves registar e planear quais as matérias que tens que organizar e quais os resumos que pretendes realizar ou trocar com o par.

| Conteúdos/ Disciplinas | Realizei |
|-------------------------------|-----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| Outras necessidades |
|--|
| Regista outras necessidades que tenham surgido, ao longo da etapa. |
| |

Autoavaliação

Deves realizar a tua autoavaliação, referente à tua prestação, na presente etapa.

| Parâmetro | Avaliação |
|---|------------------|
| Organizei previamente o trabalho a desenvolver com o par. | |
| Esforcei-me e procurei métodos adequados para contribuir para a aprendizagem do meu colega. | |
| Realizei uma tutoria regular com o meu par. | |
| Realizei, regularmente, resumos e organizei a matéria semanalmente, e colaborei com o meu colega. | |
| Realizei os trabalhos de casa e fichas de trabalho e ajudei o meu colega, quando necessário. | |

1- Muito insuficiente; 2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4- Bom; 5-Excelente

Heteroavaliação

Deves registar a tua opinião sobre a prestação do teu par.

| Parâmetro | Avaliação |
|--|------------------|
| O meu colega ajudou-me a organizar o trabalho a desenvolver. | |
| Senti que o meu colega se esforçou para contribuir para a minha aprendizagem. | |
| Senti facilidade em reunir com o meu colega para realizarmos o projeto de colaboração. | |
| O meu colega colaborou, regularmente, comigo na organização de resumos e da matéria. | |
| O meu colega ajudou-me na realização de trabalhos de casa e fichas de trabalho, quando necessário. | |

1- Muito insuficiente; 2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4- Bom; 5-Excelente

Avaliação do projeto

| Parâmetro | Avaliação |
|--|------------------|
| Senti que o projeto de tutoria contribuiu para a minha aprendizagem. | |
| Senti que o projeto me ajudou a melhorar o meu rendimento académico. | |
| Sinto que faz sentido continuar com a realização do projeto. | |

6.8. Apêndice VIII- Plano anual cidadania

| Plano Anual de Turma 8ºB- CIDADANIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|---|-----|-----|-----|-----|--|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|--|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|--|-----|-----|-----|-----|------------------|-----|-----|-----|--|--------------------|--|--|--|--|-------|--|
| Total de aulas= 38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Turma: 8ºB | Mês | Setembro | | | | | Outubro | | | | | Novembro | | | | | Dezembro | | | | | Janeiro | | | | | Fevereiro | | | | | Março | | | | | Abril | | | | | Abril | | | | | Junho | |
| Prof. Estagiário: Fábio Pragana | Aula nº | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | | | | | | | | | |
| Diretor de Turma: Hugo Alves | Dia | 20 | 27 | 4 | 11 | 18 | 25 | 1 | 8 | 15 | 22 | 6 | 13 | 31 | 10 | 17 | 24 | 31 | 7 | 14 | 21 | 28 | 7 | 14 | 21 | 28 | 4 | 11 | 18 | 25 | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 | 6 | 13 | | | | | | | | | | | |
| | Espaço | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | | | | | | | | | |
| Unidade Didática | | 1 | | | | | 2 | | | | | 3 | | | | | 4 | | | | | 5 | | | | | 6 | | | | | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Etapa | | Etapa do prognóstico | | | | | Etapa das prioridades | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Etapa de Progresso | | | | | Etapa de produto | | | | | Etapa de transição | | | | | | |
| Objetivos | | | | | | | Esclarecer a importância dos media como fonte de informação à escala mundial; desenvolver o espírito crítico nos comentários realizados nas redes sociais e refletir sobre possíveis consequências; Realçar os perigos da navegação em redes sociais; Dotar os alunos de conhecimentos sobre as medidas a tomar em caso de vítima. | | | | | Facilitar e promover, de forma voluntária, a adoção de atitudes e comportamentos associados a estilos de vida e alimentares saudáveis e práticas de atividade física regular. / Compreender e interpretar diferenças relativas à despesa necessária e supérflua; Dotar os alunos com conhecimentos sobre a gestão do ordenado, analisando o rendimento mensal e as despesas fixas e variáveis | | | | | Saber distinguir uma relação saudável de uma relação não saudável; Conhecer os diferentes tipos de violência; Dotar os alunos de capacidades para reagir, em situação de vítima. | | | | | Relacionar os tipos de violência, abordando anteriormente, com a violência no namoro; Promover o relacionamento interpessoal, entre raparigas e rapazes, com base na diferenciação: Saber reconhecer comportamentos violentos. | | | | | Compreender a responsabilidade individual na preservação do ambiente; Desenvolver o espírito crítico relativo às injustiças sociais; Desenvolver o espírito de solidariedade. | | | | | Balanco do ano letivo presente e preparação do ano letivo seguinte. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Duração | | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | 45' | | | | | | | | |
| Conteúdos | | Organização do horário; constituição da planta da turma; Organização dos cadernos diários, definição de regras de sala de aula e de utilização dos ipads, outros assuntos pontuais. | | | | | Cyberbullying e bullying: O que é; Reconhecimento do papel de vítima e de agressor; Medidas a tomar quando se é vítima, etc. <u>Estratégias:</u> Debates em torno da turma sobre o tema; Elaboração de trabalhos de grupo como panfletos, simulações de telejornais, entre outros. | | | | | Alimentação: Abordagem da dieta mediterrânica <u>Estratégias:</u> Palestra de um especialista em nutrição; realização de trabalhos de grupo; Recurso a materiais tecnológicos como filmes e vídeos alusivos ao tema. | | | | | Saúde: Saúde mental e tipos de violência; Distinguir uma relação saudável de uma relação não saudável; Compreender os diferentes tipos de violência e quais as suas consequências; Dotar os alunos de capacidades de agir, em caso de vítimas. <u>Estratégias:</u> Sessões de mindfulness; Produção de textos e debates que transmitam as opiniões dos alunos; Distribuição de violentómetros. | | | | | Sexualidade: A sexualidade e o projeto de vida; O namoro; A violência no namoro. <u>Estratégias:</u> Observação da realidade e elaboração de opiniões; Debates sobre o tema; Leitura de documentos. | | | | | Educação ambiental e desenvolvimento sustentável- Valoração do território e das paisagens e da natureza; erradicação da pobreza. <u>Estratégias:</u> Debates em torno do tema; Realização de trabalhos de grupo; Campanha de recolha de vestuário para doação. | | | | | Preparação do ano letivo seguinte/ Balanco geral e individual dos alunos | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Palestra lecionada pela PSP "O Bullying é para fracos" | | | | | | | Literacia financeira e educação para o consumo financeiro: Diferenciar as necessidades dos desejos; Esclarecer a relação entre despesas e rendimentos; Esclarecer a definição de objetivos financeiros. <u>Estratégias:</u> Conjunto de palestras; debate em torno do tema; Trabalhos de grupo. | | | | | Avaliação do progresso do projeto de tutoria e das apresentações do mesmo e redifinição dos grupos, em caso de necessidade. | | | | | Avaliação do progresso do projeto de tutoria e das apresentações do mesmo. | | | | | Avaliação do progresso do projeto de tutoria e das apresentações do mesmo. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apresentação do projeto de tutoria e formação dos grupos | | | | | | | Resolução de problemas relacionados com o contexto social da turma, o rendimento escolar ou outros parâmetros. | | | | | Resolução de problemas relacionados com o contexto social da turma, o rendimento escolar ou outros parâmetros. | | | | | Resolução de problemas relacionados com o contexto social da turma, o rendimento escolar ou outros parâmetros. | | | | | Resolução de problemas relacionados com o contexto social da turma, o rendimento escolar ou outros parâmetros. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

31- Plano anual de cidadania

6.8. Apêndice IV- Avaliação projeto TOP DE

| Alunos | 2x1 | 3x2 | 5x5 |
|--------|---|--|---|
| NP | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com e sem pressão. Na fase defensiva, não realiza a contenção e não consegue impedir a progressão do jogador ofensivo. | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com e sem pressão. Na fase defensiva, não realiza a contenção e não consegue impedir a progressão do jogador ofensivo. Não realiza a contenção a uma distância correta. | <p>Não procura posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Relativamente às ações defensivas (equilíbrio e concentração) não procura anular as inferioridades numéricas e não se concentra posiciona de</p> |

| | | | |
|----|---|---|--|
| | | | forma equilibrada com a sua equipa entre a bola e o alvo. |
| MT | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com e sem pressão. Na fase defensiva, não realiza a contenção e não consegue impedir a progressão do jogador ofensivo. | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com e sem pressão. Na fase defensiva, não realiza a contenção e não consegue impedir a progressão do jogador ofensivo. Não realiza a cobertura | Não procura posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Relativamente às ações defensivas (equilíbrio e concentração) não procura anular as inferioridades |

| | | | |
|----|---|--|---|
| | | defensiva a uma distância correta. | numéricas e não se concentra posiciona de forma equilibrada com a sua equipa entre a bola e o alvo. |
| CN | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com pressão. Realiza a fase defensiva com qualidade. | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com pressão. Na fase defensiva, realiza a contenção e cobertura defensiva com excelência. | Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações |

| | | | |
|----|---|---|---|
| | | | de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| TB | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com pressão. Realiza a fase defensiva com qualidade. | Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com pressão. Na fase defensiva, realiza a contenção de forma adequada, no entanto, | Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não se coloca em espaços distantes ao portador da bola que possam promover o desequilíbrio defensivo. |

| | | | |
|----|---|--|--|
| | | apresenta dificuldades na cobertura defensiva. | Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| GV | Decide bem na tomada de decisão, no entanto, nem sempre executa com qualidade. Realiza de forma adequada a contenção. | Decide bem na tomada de decisão, no entanto, nem sempre executa com qualidade. Na fase defensiva, realiza a contenção de forma adequada, | Não procura posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | | no entanto, apresenta dificuldades na cobertura defensiva. | Relativamente às ações defensivas (equilíbrio e concentração) não procura anular as inferioridades numéricas e não se concentra posiciona de forma equilibrada com a sua equipa entre a bola e o alvo. |
| PC | Decide bem na tomada de decisão, no entanto, nem sempre executa com qualidade. Realiza a contenção de | Decide bem na tomada de decisão, no entanto, nem sempre executa com qualidade. Na fase defensiva, realiza a | Procura, constantemente. posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não se coloca em espaços distantes ao portador da bola que possam |

| | | | |
|-----------|--|--|---|
| | <p>forma adequada, embora, nem sempre seja eficaz ao impedir a progressão do jogador adversário.</p> | <p>contenção de forma adequada, no entanto, apresenta dificuldades na cobertura defensiva.</p> | <p>promover o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo.</p> |
| <p>Al</p> | <p>Decide bem na tomada de decisão, no entanto, nem sempre executa com qualidade.</p> | <p>Decide bem na tomada de decisão, no entanto, nem sempre executa com qualidade.</p> | <p>Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Cria espaços distantes ao portador da bola com</p> |

| | | | |
|----|---|---|---|
| | Realiza a fase defensiva com qualidade. | Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade. | intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| TC | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e executa com excelência. | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e executa com excelência. | Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Cria espaços distantes ao |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | Realiza a fase defensiva com qualidade. | Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade. | portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| LU | Decide bem entre passar, conduzir ou finalizar, excuta com eficácia. | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e | Procura, constantemente. posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Cria |

| | | | |
|----|---|--|---|
| | Realiza a fase defensiva com qualidade. | excuta com excelência. Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade. | espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| BJ | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e | Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva |

| | | | |
|----|---|--|--|
| | excuta com excelência. Realiza a fase defensiva com qualidade. | excuta com excelência. Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade. | (mobilidade). Cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| GT | Decide bem entre passar, conduzir ou | Decide bem entre passar, conduzir ou | Procura, constantemente. posições favoráveis |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>finalizar, excuta com eficácia.</p> <p>Realiza a contenção de forma adequada, embora, nem sempre seja eficaz ao impedir a progressão do jogador adversário.</p> | <p>finalizar, excuta com eficácia.</p> <p>Toma decisões relativas á contenção e a cobertura defensiva adequadas, embora nem sempre execute com sucesso.</p> | <p>para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|---------------|------------|------------|------------|
| Alunos | 2x1 | 3x2 | 5x5 |
|---------------|------------|------------|------------|

| | | | |
|----|---|--|---|
| NP | <p>Decide bem entre passar, conduzir ou finalizar, apesar de nem sempre executar de forma adequada.</p> <p>Na fase defensiva, realiza a contenção, embora, nem sempre consiga impedir a progressão do jogador adversário.</p> | <p>Decide bem entre passar, conduzir ou finalizar, maioritariamente sem pressão, apesar de nem sempre executar de forma adequada.</p> <p>Na fase defensiva, realiza a contenção e a cobertura defensiva de forma adequada, embora nem sempre seja eficaz a impedir a progressão do adversário.</p> | <p>Não procura posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Relativamente às ações defensivas (equilíbrio e concentração) não procura anular as inferioridades numéricas e não se concentra posiciona de forma equilibrada com</p> |
|----|---|--|---|

| | | | |
|----|---|--|--|
| | | | a sua equipa entre a bola e o alvo. |
| MT | <p>Decide bem entre passar, conduzir ou finalizar, apesar de nem sempre executar de forma adequada.</p> <p>Na fase defensiva, realiza a contenção, embora, nem sempre consiga impedir a progressão do jogador adversário.</p> | <p>Decide bem entre passar, conduzir ou finalizar, maioritariamente sem pressão, apesar de nem sempre executar de forma adequada.</p> <p>Na fase defensiva, realiza a contenção e a cobertura defensiva de forma adequada, com eficácia.</p> | <p>Não procura posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Relativamente às ações defensivas (equilíbrio e concentração) não procura anular as inferioridades numéricas e não se</p> |

| | | | |
|----|--|---|---|
| | | | concentra posiciona de forma equilibrada com a sua equipa entre a bola e o alvo. |
| CN | <p>Define entre passar, conduzir ou finalizar de forma adequada com e sem oposição, embora, pro vezes tenha dificuldades na execução.</p> <p>Realiza a fase defensiva com qualidade.</p> | <p>Apresenta dificuldades na tomada de decisão entre passar, conduzir ou finalizar, com pressão. Na fase defensiva, realiza a contenção e cobertura defensiva com excelência.</p> | <p>Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade</p> |

| | | | |
|----|--|--|---|
| | | | numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| TB | Define entre passar, conduzir ou finalizar de forma adequada com e sem oposição, embora, pro vezes tenha dificuldades na execução. | Define entre passar, conduzir ou finalizar de forma adequada com e sem oposição, embora, pro vezes tenha dificuldades na execução. Na fase defensiva, realiza a | Procura, constantemente. posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não se coloca em espaços distantes ao portador da bola que possam promover o desequilíbrio defensivo. |

| | | | |
|----|---|---|--|
| | Realiza a fase defensiva com qualidade. | contenção de forma adequada, assim como a cobertura defensiva. | Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| GV | Decide bem na tomada de decisão, no entanto, nem sempre executa com qualidade. Realiza de forma adequada a contenção. | Decide bem na tomada de decisão, no entanto e executa com qualidade. Na fase defensiva, realiza a contenção de forma adequada, no entanto, | Não procura posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. |

| | | | |
|----|---|---|--|
| | | apresenta dificuldades na cobertura defensiva. | Relativamente às ações defensivas (equilíbrio e concentração) não procura anular as inferioridades numéricas e não se concentra posiciona de forma equilibrada com a sua equipa entre a bola e o alvo. |
| PC | Decide bem na tomada de decisão, e executa com qualidade. Realiza a contenção de forma adequada, embora, nem | Decide bem na tomada de decisão, no entanto e executa com qualidade, com e sem pressão. Na fase defensiva, realiza a | Procura, constantemente. posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Não se coloca em espaços distantes ao portador da bola que possam |

| | | | |
|----|---|--|---|
| | <p>sempre seja eficaz ao impedir a progressão do jogador adversário.</p> | <p>contenção de forma adequada, assim como a cobertura defensiva, embora nesta nem sempre seja eficaz.</p> | <p>promover o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo.</p> |
| Al | <p>Decide bem na tomada de decisão, e executa com qualidade.</p> <p>Realiza a fase defensiva com qualidade.</p> | <p>Decide bem na tomada de decisão, no entanto e executa com qualidade, com e sem pressão.</p> | <p>Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Cria espaços distantes ao portador da bola com</p> |

| | | | |
|----|--|--|---|
| | | Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade. | intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| TC | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e excuta com excelência. | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e excuta com excelência. | Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Cria espaços distantes ao |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | Realiza a fase defensiva com qualidade. | Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade. | portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| LU | Decide bem entre passar, conduzir ou finalizar, excuta com eficácia. | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e excuta com excelência. | Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva (mobilidade). Cria |

| | | | |
|----|---|--|---|
| | Realiza a fase defensiva com qualidade. | Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade. | espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo. |
| BJ | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou finalizar e | Decide sempre bem entre passar, conduzir ou | Procura, constantemente, posições favoráveis para a ação ofensiva |

| | | | |
|----|--|---|---|
| | <p>excute com excelência. Realiza a fase defensiva com qualidade.</p> | <p>finalizar e excute com excelência. Realiza a contenção e cobertura defensiva com qualidade.</p> | <p>(mobilidade). Cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo. Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo.</p> |
| GT | <p>Decide bem entre passar, conduzir ou</p> | <p>Decide bem entre passar, conduzir ou</p> | <p>Procura, constantemente. posições favoráveis</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>finalizar, excuta com eficácia.</p> <p>Realiza a contenção de forma adequada, embora, nem sempre seja eficaz ao impedir a progressão do jogador adversário.</p> | <p>finalizar, excuta com eficácia.</p> <p>Toma decisões relativas á contenção e a cobertura defensiva adequadas, embora nem sempre execute com sucesso.</p> | <p>para a ação ofensiva (mobilidade). Cria espaços distantes ao portador da bola com intenção e que promovam o desequilíbrio defensivo.</p> <p>Procura, constantemente, equilibrar as situações de inferioridade numérica e procura enquadrar-se de forma equilibrada com os seus colegas entre a bola e o alvo.</p> |
|--|--|---|--|

7.8. Apêndice V- Guião da entrevista

Tabela 51- Guião da entrevista

| Entrevistado | Tema/ conteúdo | Objetivos | Resposta (Aberta/ Fechada) | Pergunta |
|---|--|---|---------------------------------------|--|
| Coordenador do 1º Ciclo/ Coordenador do Grupo de Educação Física | Caracterização do entrevistado | Aferir informações sobre a carreira profissional e a formação académica | Aberta | Qual a sua formação académica? |
| | | | Aberta | Qual a atividade profissional passada e futura? |
| | | | Aberta | Quais os estabelecimentos onde já exerceu a sua atividade profissional? |
| | EF no 1ºCEB, vantagens e benefícios | Aferir a posição e opinião do entrevistado e da escola sobre a Educação Física, no 1ºCEB | Fechada | Considera a Educação Física importante, no 1º CEB? |
| | | | Aberta | Qual a sua opinião, relativamente ao investimento, apoio e valorização que a escola onde exerce a atividade profissional apresenta sobre a Educação Física? |
| | Flexibilidade curricular e a Educação Física | Identificar qual a influência da flexibilidade curricular na Educação Física, no contexto, do entrevistado | Aberta | No seu contexto profissional, qual a ação e influência que a flexibilidade curricular teve, na lecionação da Educação Física? |
| | Relação entre monodocência e a | Identificar a relação entre a monodocência legislada | Aberta | Quem leciona a Educação Física, no seu contexto profissional? |

| | | | | |
|--|--|--|--------|---|
| | coadjuvação na Educação Física | no 1ºCEB e a coadjuvação na Educação Física | Aberta | Qual o papel que desempenha o professor titular na lecionação da Educação Física? |
| | | | Aberta | No seu contexto profissional, existe algum tipo de coadjuvação de um Professor de Educação Física, ao professor titular? |
| | | | Aberta | Porque é que foi selecionado o modelo apresentado? |
| | | | Aberta | (EM CASO DE RESPOSTA NEGATIVA)- Quais as dificuldades para a aplicação da coadjuvação, por parte de um professor especialista em Educação Física? |
| | | | Aberta | Quais as vantagens e desvantagens que considera sobre o modelo de lecionação desenvolvido? |
| | | | Aberta | Qual a influência do Grupo de Educação Física do Agrupamento/ Escola, na Educação Física do 1º CEB? |
| | Relação entre a Educação Física e as AEC'S | Identificar como se conjugam a Educação Física e as AECS, qual o | Aberta | Qual a posição em que se coloca, no seu contexto profissional, entre a Educação Física e as AEC's? |

| | | | | |
|--|---|--|---------|---|
| | | posicionamento da escola, relativamente a ambas, e se uma se sobrepõe ou substitui a outra | Aberta | Como entende que a Educação Física se deve relacionar com as AEC's? Quais as dificuldades sentidas para a criação desta relação? |
| | Contexto de lecionação da Educação Física | Identificar o contexto de lecionação da Educação Física, como o tempo de lecionação, os programas e projetos de referência, etc. | Fechada | Qual a duração das aulas de educação Física no 1ºCEB, no seu contexto? |
| | | | Aberta | (Em caso de não ser coerente com o que está legislado)- Qual a dificuldade para o cumprimento de 1,5h/ semana, de Educação Física? |
| | | | Fechada | Na sua escola, a lecionação da Educação Física é coerente e baseada nos Planos Nacionais de Educação Física? |
| | | | Aberta | Quem realiza a avaliação, relativa à EF, dos alunos? |
| | Infraestruturas e materiais | Identificar as condições estruturais e materiais da escola/ agrupamento, para a Educação Física | Aberta | Quais as condições materiais que a escola apresenta, para lecionação da Educação Física? |
| | | | Aberta | Quais as condições de infraestruturas que a escola apresenta, para a lecionação da Educação Física? |

| | | | | |
|--|--|--|--------|--|
| | | | Aberta | Qual a sua opinião, relativamente as condições materiais e de infraestruturas, apresentadas? |
|--|--|--|--------|--|

6.8. Apêndice VI- Apresentação de resultados

Tabela 52- Apresentação dos resultados

| Escola/ Variáveis | Agrupamento de Escolas da Caparica | Agrupamento Escolas Ferreira de Castro | Colégio dos Plátanos | Colégio Catarina de Bragança | Agrupamento Henriques Nogueira |
|---|--|--|--|---|---|
| Experiência profissional, formação académica e funções do entrevistado | Professor. Dt. 1 Licenciado em Educação Física e Desporto, Mestre e Doutoramento em Educação Física; Docente com 40 anos de carreira, sendo 25 na escola atual; Coordenador de diversos projetos municipais de apoio à Educação Física e do Ministério da Educação. | Professor 2 Licenciado em Ensino Básico, no 2º ciclo; Docente do 1º ciclo à 19 anos; Coordenador de estabelecimento e coordenador do departamento à 7 anos. | Professor 3 Licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação de Coimbra. Responsável pela Educação Física e professor de 2º ciclo, no Colégio dos Plátanos, desde 2004. | Professor 4 Treinador Desportivo de grau III; Sempre lecionou EF no 1º Ciclo, nos seguintes estabelecimentos: - Centro de Ocupação Pedagógica; - Externato Rainha Santa Isabel; | Professor 5 Licenciado em Educação Física, pelo ISEF (1986); Mestrado em Avaliação em Educação; Docente de Educação Física, com 40 anos de carreira; Funções desempenhadas: Presidente de |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| | | | | - Colégio A Formiguinha; - Colégio Catarina de Bragança (Atual). | concelho diretivo, coordenador de departamento; coordenador de estabelecimento, diretor de turma; Atual coordenador do projeto da Educação Física, no 1º ciclo, e das AEC's, tutelado pelo clube Física de Torres Vedras, organizado pela Câmara de Torres Vedras. |
| Categorização da visão e investimento da escola, relativamente à EF, no 1º CEB | Sempre houve um grande apoio do agrupamento ao 1º ciclo e, como tal, a coadjuvação na EF foi uma medida que o agrupamento adotou assim que se disponibilizou o crédito horário para coadjuvação. Este projeto surgiu pela o aparecimento das provas de aferição. sendo que o grupo de professores titulares e de EF | O agrupamento valoriza bastante a educação física, especialmente, pelos professores do agrupamento que são muito apoiantes da disciplina, como pela grande importância que o Grupo de Educação Física tem no agrupamento. Deste modo, o agrupamento procura sempre, dentro das suas possibilidades, | O colégio tem apresentado algum investimentos e algumas preocupações, ao nível da Educação Física, no 1º CEB, no entanto, é notório um maior investimento noutras disciplinas e áreas disciplinares. | A Educação Física e a promoção da atividade física são fortes pilares do projeto educativo do colégio, pelo que sempre houve uma grande valorização, tanto ao nível do investimento financeiro, como da criação de condições curriculares. | A escola não apresenta um grande investimento na Educação Física, no entanto, em contrapartida, a Câmara de Torres Vedras e o Clube Física de Torres Vedras apostam de forma mais concreta, na EF, no 1º Ciclo. |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | considerou que não fazia sentido apenas os alunos do 2º ano terem acesso a este projeto, devendo iniciar-se pelos alunos do 1º ano, e posteriormente aos alunos do 3º e 4º ano. | investir e apostar nas melhores condições possíveis para a Educação Física. | | | |
| Quem leciona a EF, no 1º CEB | <p>Projeto de coadjuvação.</p> <p>O professor titular está sempre presente nas aulas e faz parte integrante da mesma. A participação de cada professor varia, consoante as suas competências e características.</p> <p>Em determinadas coadjuvações, o professor titular é o responsável máximo por todas as tarefas da aula, com o apoio do professor de EF, outros são responsáveis por uma parte da aula, em que se sentem mais confortáveis, assim como outros apenas colaboram com o professor de EF.</p> | <p>Responsabilidade total do professor titular</p> <p>A Educação Física está totalmente responsável pelo professor titular. O departamento já procurou, por diversas vezes, aderir ao projeto de coadjuvação, no entanto, nunca obteve sucesso.</p> <p>Relativamente à lecionação, há a garantia que todos os professores lecionam a Educação Física, no entanto, muitos apresentam diversas lacunas ou dificuldades em alguns conteúdos do currículo, pelo que o cumprimento do</p> | <p>Projeto de substituição</p> <p>O professor de Educação Física é o principal responsável pela lecionação.</p> <p>O professor titular apenas acompanha a turma e observa, mas não intervém na aula, regularmente.</p> | <p>Projeto de substituição</p> <p>A responsabilidade da lecionação é exclusiva do professor de EF, estando o professor titulares ausente da mesma.</p> <p>Há um trabalho conjunto de todo o grupo de professores, no planeamento, havendo até um currículo transversal a todas as disciplinas, no entanto, a responsabilidade do processo, ao longo do ano, é exclusiva do</p> | <p>Projeto de substituição</p> <p>Apesar de estar projeto uma coadjuvação entre o professor titular e o professor de EF, o que acontece na verdade é uma substituição, em que o professor de EF assume a total responsabilidade da aula e o professor titular não apresenta qualquer interferência nem participação, na mesma.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | | <p>mesmo, na totalidade, nem sempre é garantido.</p> <p>No sentido de apoiar os professores, o agrupamento tem organizado formações relativas à Educação Física para os professores titulares, assim como tenta apoiá-los com os professores das AECS.</p> | | <p>professor de Educação Física.</p> | |
| <p>Avaliação na EF, no 1º CEB</p> | <p>A avaliação é realizada pelo professor titular. O professor de EF ajuda a construir os critérios e rúbricas de avaliação. E deste modo ajuda o professor titular a interpretar a evolução de um aluno, no contexto de EF.</p> | <p>A avaliação é de total responsabilidade do professor titular.</p> | <p>O professor de Educação Física realiza um registo de observação, no entanto, a avaliação final é da responsabilidade do professor titular.</p> | <p>A avaliação é criada em conjunto, sendo definidos critérios da responsabilidade de cada professor. Neste sentido, a avaliação é criada em conjunto, mas a parte prática, em aula, na EF é da responsabilidade do professor de EF.</p> | <p>Apesar de as avaliações serem lançadas pelo professor titular, as notas relativas à EF são da total responsabilidade do professor de EF.</p> |
| <p>Planeamento na EF, no 1º CEB</p> | <p>O planeamento é orientado pelo professor de EF, mas a sua construção é em conjunto.</p> | <p>O planeamento é da total responsabilidade do professor titular.</p> | <p>O planeamento é da total responsabilidade do professor de Educação Física.</p> | <p>Há um trabalho conjunto de todo o grupo de professores, no planeamento, havendo até</p> | <p>O planeamento é da total responsabilidade do professor de Educação Física.</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| | <p>São realizadas etapas mensais, após uma avaliação no fim de cada etapa, que é realizada por ambos os professores. Deste modo, organizam a etapa seguinte com a consecução dos objetivos dos alunos e necessidades de repetição de conteúdos.</p> | | | <p>um currículo transversal a todas as disciplinas, no entanto, a responsabilidade do processo, ao longo do ano, é exclusiva do professor de Educação Física.</p> | |
| <p>Visão sobre o modelo de coadjuvação</p> | <p>As vantagens do modelo apresentado são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A EF deixa de ser vista como uma matéria periférica, pois o professor titular faz parte do processo; - Ocorre um trabalho colaborativo, entre um professor especializado em EF e um professor especializado em alunos do 1º ciclo, mais especificamente daquela turma e daqueles alunos, o que promove uma intervenção mais eficaz; | <p>Relativamente à coadjuvação, há uma visão muito positiva do projeto, tendo o agrupamento tentado aderir ao mesmo, por diversas vezes, mas sempre sem sucesso.</p> <p>Este modelo apresenta diversas vantagens como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obrigatoriedade do cumprimento do horário da EF; - Maior estabilidade na lecionação da totalidade do currículo; | <p>A visão sobre o plano de coadjuvação é positiva, peal especialização de um professor de Educação Física e estimulação de um professor titular promotor de atividade física.</p> | <p>Relativamente ao modelo de coadjuvação, é apresentada uma visão positiva, que considera diversas vantagens como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O facto de intervir um professor especializado na EF com um professor que conhece melhor os seus alunos; - Obrigação do cumprimento do tempo disponibilizado para a EF e do seu currículo; | <p>Relativamente ao modelo de coadjuvação, é apresentada uma visão positiva, sendo este o modelo pretendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera como vantagens: - O facto de ser o professor titular a assumir a responsabilidade destes conteúdos, como em todos os outros curriculares; |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | <p>- Permite uma interpretação da EF como um projeto de aprendizagem, uma vez que é realizada uma avaliação, um planeamento e objetivos.</p> | <p>- Especialização do professor de Educação Física, sobre os conteúdos a lecionar;</p> <p>- Maior diferenciação e individualização do ensino.</p> <p>A dificuldade apresentada para a adesão ao projeto de coadjuvação provém do facto de o GEF ser um grupo maioritariamente com professores em término de carreira e, por isso, a diminuição dos horários dos mesmos, não havendo horários para o apoio ao 1º ciclo.</p> | | <p>- Enriquecimento dos canais de comunicação;</p> <p>- Potencialização das competências do professor titular, relativas à EF;</p> <p>- Potencialização das competências do professor de EF, na gestão de alunos do 1º ciclo.</p> <p>Como dificuldades de aplicação deste modelo e motivos pela sua ausência, é a grelha horária, sendo que o tempo em que os alunos estão em EF, os professores titulares realizam funções não letivas.</p> | <p>- Suprimimento das dificuldades de formação dos professores, do 1º CEB.</p> |
| <p>Articulação do GEF ou DEF na EF, no 1º CEB</p> | <p>Os professores coadjuvantes fazem parte do GEF do agrupamento e têm um horário</p> | <p>O GEF apresenta uma relação mais informal com o departamento do 1º ciclo, fornecendo algumas informações</p> | <p>O GEF intervém mais sobre o planeamento anual de cada ano e ciclo de ensino, no entanto, há uma</p> | <p>Não há grupo de EF.</p> | <p>O GEF não apresenta qualquer ligação</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---------------------------------|---|
| | <p>misto entre o 1º ciclo e o 2º e 3º ciclo.</p> <p>O GEF é responsável por todas as tomadas de decisão, relativas ao 1º ciclo, ao nível da avaliação e do planeamento. O projeto curricular da EF, no agrupamento, envolve uma totalidade de todos os ciclos de ensino, pelo que se observa um trabalho continuado.</p> | <p>e apoios em momentos esporádicos, como as provas de aferição, ou pequenas transmissões de informação sobre aspetos a desenvolver, com base nos alunos que integram o 2º ciclo, no 5º ano. No entanto, de forma formal não há qualquer influência.</p> | <p>grande flexibilidade para os professores decidirem quais os conteúdos a lecionar.</p> | | <p>com a Educação Física, no 1º ciclo.</p> |
| <p>Duração/ tempo destinado à EF</p> | <p>As turmas têm disponibilizadas, no horário, dois blocos de 45' para a Educação física, sendo um com coadjuvação e outro à responsabilidade do professor titular.</p> | <p>Os professores têm como horário definido os 2 blocos semanais, no entanto, consoante os professores titulares, e as fases do ano letivo, nem sempre são cumpridos esses blocos.</p> | <p>As turmas de 2º e 4º ano têm dois blocos de 45 minutos, e o 1º e 3º ano têm 1 bloco de 45 minutos.</p> <p>A dificuldade apresentada de o 1º e 3º ano terem o mesmo tempo dos restantes é a gestão dos espaços.</p> | <p>1 bloco semanal de 1h30.</p> | <p>A duração da EF é de 1h/ semana para o 2º e 4º ano, com o professor de EF e o professor titular fica com a responsabilidade de lecionar o segundo bloco, embora muitos não o realizem.</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| <p>Qual a relação entre as AECS e a EF</p> | <p>No agrupamento não há qualquer relação nem ligação. As AECS têm um cariz muito desenvolvido para o desenvolvimento desportivo.</p> | <p>Neste contexto, o agrupamento utiliza as AEC'S para apoiar os professores titulares na Educação Física, pelo que não conseguindo a adesão ao projeto de coadjuvação, selecionam para as AEC'S professores com formação, e promovem a consecução dos PNEF, para o 1º ciclo.</p> <p>Caso conseguissem aderir ao projeto de coadjuvação, a visão seria sobre as AEC'S com um modelo mais lúdico, com menos ênfase na aprendizagem e mais ênfase no aproveitamento desses momentos como lúdicos e promotores de competências sociais.</p> | <p>A Educação Física abrange todos os alunos do colégio e deve envolver aprendizagem, relativa ao nível dos alunos e suas competências e necessidades. As AEC'S não são acessíveis a todos e deverão ter um cariz mais lúdico.</p> | <p>A EF faz parte do currículo do 1º ciclo, pelo que deve-se garantir que é acessível a todos os alunos.</p> <p>As AECS anulam ou diminuem o fator aprendizagem, e já não é acessível a todos. Estas devem priorizar o fator lúdico e social.</p> | <p>AS AEC's, devem privilegiar o fator mais lúdico e devem ser positivos, de forma a promover o gosto pela prática desportiva.</p> <p>Deverão garantir a possibilidade de diversas práticas desportivas, acessíveis a todos os alunos, ao contrário de outros contextos como o treino desportivo, que nem sempre são acessíveis a todos.</p> <p>Deste modo, também podem ajudar a recuperar e a ultrapassar algumas dificuldades.</p> |
| <p>Condições materiais e infraestruturas para a EF, no 1º CEB</p> | <p>As escolas do 1º ciclo têm infraestruturas e materiais que permitem o cumprimento dos PNEF, para este ciclo de ensino.</p> | <p>As escolas apresentam as condições materiais e infraestruturas necessárias e</p> | <p>As condições materiais e infraestruturas são adequadas para o</p> | <p>As condições materiais e infraestruturas são suficientes para o cumprimento dos PNEF,</p> | <p>As escolas não apresentam as condições necessárias, mas o clube apresenta as condições ideais,</p> |

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|
| | Estes materiais e infraestruturas foram construídos e adquiridos, pelo próprio orçamento da escola, disponibilizado para o GEF de todos os ciclos de ensino. | suficientes para a consecução da totalidade dos PNEF. | cumprimento dos PNEF, relativo ao 1ºCEB. | mas não são os ideais para potenciar o melhor aproveitamento dos alunos. | para o cumprimento do programa. |
| Estratégias para a promoção da atividade física e da Educação Física | Realização de interturmas, na escolas sede dos agrupamentos; Realização de caminhadas e outras atividades com os pais, ao fim de semana; Utilização de aparelhos tecnológicos de medição de intensidade da atividade física e demonstração dos mesmos e dos seus resultados aos encarregados de educação. | No sentido de promover a atividade física e a atividade física, são realizadas diversas dinâmicas como: <ul style="list-style-type: none"> - Realização de torneios interturmas; - Adesão ao projeto de natação; - Participação no cortamato do agrupamento, com os alunos do 3º e 4º ano; - Projeto de educação rodoviária com a construção de uma pista de bicicletas, na escola; - Todos os alunos realizam 15 minutos de atividade | Uma das estratégias apresentadas foi a contratação de um animador desportivo, que dinamiza e organiza os intervalos, promovendo torneios, jogos e outras atividades desportivas. | Criação de canais de comunicação diretos entre o professor de EF e os pais; Transmissão de informações, artigos, ideias e atividades para os pais realizarem com os educandos; Criação de atividades com as famílias. | Realização de uma festa anual, no parque da cidade, com desportos radicais e outros desportos que não são praticados, ao longo do ano letivo; Realização de caminhadas com os pais, aos fins de semana; Dias abertos, gratuitos, de prática de diversas modalidades no clube Física de Torres Vedras, aos fins de semana, para os alunos da escola. |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | física, como corrida, caminhada, ou outro tipo, no horário letivo. | | | |
|--|--|---|--|--|--|

8. Anexos

8.1 Trabalhos realizados pelos alunos (4ª Etapa- Produto)

| | | | |
|---|---|-------------------------|----------------------|
|  COLÉGIO DOS PLÁTANOS WWW.COLEGIODOSPLATANOS.COM |   | Data: __ / __ / ____ | |
| | | Ano Letivo: 2021 / 2022 | |
| Ficha de Trabalho > Projeto "Organizar a Minha At. Física & Estilo de Vida" | | Número: 22 | Ano / Turma: 8.º / B |
| Nome: - | | | |

| SEGUNDA-FEIRA | TERÇA-FEIRA | QUARTA-FEIRA | QUINTA-FEIRA | SEXTA-FEIRA | SÁBADO | DOMINGO |
|---|-----------------------------|--------------|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Treino de capacidade e aeróbia. | <i>(Aula de Ed. Física)</i> | | <ul style="list-style-type: none"> Treino de capacidade de aeróbia. | <i>(Aula de Ed. Física)</i> <ul style="list-style-type: none"> Treino de capacidade de aeróbia.* | <ul style="list-style-type: none"> Treino de força. | <ul style="list-style-type: none"> Treino de força. |

1. PLANEAMENTO SEMANAL:

*Caso, na aula de Ed. Física de sexta-feira não se pratique nenhum desporto no campo, será necessário fazer um treino de capacidade aeróbia. Se for praticado, por exemplo, basquetebol, não é necessário a aplicação do treino.

2. PLANO DE TREINO DE FORÇA:

2.1. PARTE INICIAL

2.1.1. AQUECIMENTO E PREPARAÇÃO

- **Side Bends** – 10 repetições (20 seg.);
- *Intervalo* – 5 seg.
- **Lunges** – 15-20 repetições (45 seg.);
- *Intervalo* – 10 seg.
- **Side Deep Squats** – 10 repetições (20 seg.);
- *Intervalo* – 5 seg.
- **The Windmill** – 10 repetições, tentar chegar aos pés (20 seg.);
- *Intervalo* – 5 seg.
- **Jumping Jacks** – 20 repetições (20 seg.);
- *Intervalo* – 10 seg.
- **Burpees** – 5 repetições (30 seg.).
- *Intervalo* – 1 min. (beber água e descansar).

2.2. PARTE PRINCIPAL

2.2.1. MEMBROS SUPERIORES E CORE (3 séries)

- **Prancha** – 60 seg.
- *Intervalo* – 30 seg.
- **Prancha e Tesoura** – 12 repetições;
- *Intervalo* – 30 seg.
- **Gatinhar de Aranha** – 12 repetições;
- *Intervalo* – 40 seg.
- **Extensões de Braço** – 12 repetições.
- *Intervalo* – 60 seg. (*mudar de série*).

2.2.2. MEMBROS INFERIORES (3 séries)

- **Agachamentos ou Cadeira Isotérmica** – 25 repetições;
- *Intervalo* – 25 seg.
- **Ponte de Glúteos** – 60 seg.;
- *Intervalo* – 25 seg.
- **Lunges com Rotação** – 20 repetições;
- *Intervalo* – 30 seg.
- **Salto à Corda** – 60 seg.
- *Intervalo* – 120 seg.

2.3. PARTE FINAL

- Alongamentos (cada um durante 15 seg.):



3. PLANO DE TREINO DE CAPACIDADE AERÓBIA (2.ª FEIRA):

3.1. PARTE INICIAL

3.1.1. AQUECIMENTO E PREPARAÇÃO

- **Side Bends** – 10 repetições (20 seg.): 104 bpm;
- *Intervalo* – 5 seg.
- **Lunges** – 15-20 repetições (45 seg.): 132 bpm;
- *Intervalo* – 10 seg.
- **Side Deep Squats** – 10 repetições (20 seg.): 132 bpm;
- *Intervalo* – 5 seg.
- **The Windmill** – 10 repetições, tentar chegar aos pés (20 seg.): 124 bpm;
- *Intervalo* – 5 seg.
- **Jumping Jacks** – 20 repetições (20 seg.): 134 bpm;

- *Intervalo – 10 seg.*
- **Burpees** – 5 repetições (30 seg.): 160 bpm.
- *Intervalo – 1 min. (beber água e descansar).*

3.2. PARTE PRINCIPAL (3 séries)

- **Mountain Climbers** – 60 seg.: 160 bpm;
- *Intervalo – 25 seg.*
- **Deslocamentos em Ursos** – 60 seg.: 144 bpm;
- *Intervalo – 25 seg.*
- **Patinador** – 45 seg.: 144 bpm;
- *Intervalo – 25 seg.*
- **Saltos Laterais a Pés Juntos** – 45 seg.: 156 bpm;
- *Intervalo – 25 seg.*
- **Saltos Laterais Barreiras** – 45 seg.: 160 bpm;
- *Intervalo – 25 seg.*
- **Corrida Saltada** – 2 min.: 156 bpm;
- *Intervalo – 35 seg.*
- **Salto à Corda** – 90 seg.: 164 bpm;
- *Intervalo – 60 seg.*

3.3. PARTE FINAL

- Alongamentos (cada um durante 15 seg.):



4. PLANO DE TREINO DE CAPACIDADE AERÓBIA (5.^a e 6.^a FEIRA):

4.1. PARTE INICIAL

4.1.1. AQUECIMENTO E PREPARAÇÃO

- **Side Bends** – 10 repetições (20 seg.): 104 bpm;
- *Intervalo – 5 seg.*
- **Lunges** – 15-20 repetições (45 seg.): 132 bpm;
- *Intervalo – 10 seg.*
- **Side Deep Squats** – 10 repetições (20 seg.): 132 bpm;
- *Intervalo – 5 seg.*
- **The Windmill** – 10 repetições, tentar chegar aos pés (20 seg.): 124 bpm;

- *Intervalo – 5 seg.*
- **Jumping Jacks** – 20 repetições (20 seg.): 134 bpm;
- *Intervalo – 10 seg.*
- **Burpees** – 5 repetições (30 seg.): 160 bpm.
- *Intervalo – 1 min. (beber água e descansar).*

4.2. PARTE PRINCIPAL

- **Corrida Contínua** – 1h.: 176 bpm;
- *Intervalos – 5 min. a cada 20 min.*

4.3. PARTE FINAL

- Alongamentos (cada um durante 15 seg.):



5. HIDRATAÇÃO E NUTRIÇÃO (DIAS DE TREINO DE FORÇA)

5.1. NUTRIÇÃO

- **Pequeno-Almoço:**
 - Torrada com manteiga;
 - Sumo de morango.
- **Almoço:**
 - Peça de fruta (banana, maçã)
 - Carne com massa (ex. bife de vaca com esparguete);
 - Salada (alface, couve roxa, milho, beterraba, cenoura, ...);
 - Sopa (ex. de cenoura e agrião);
 - 0,5 l de água.
- **Lanche da Tarde:**
 - Torrada com manteiga;
 - Copo de leite.
- **Jantar:**
 - Peça de fruta (ex. maçã, pera);
 - Peixe com arroz (ex. dourada, robalo);
 - Salada (alface, couve roxa, milho, cenoura);
 - 0,5 l de água.

5.2. HIDRATAÇÃO (2 L – 2,15 L DE ÁGUA)

- **Durante a Manhã:**
 - 0,5 l de água.
- **Durante o Almoço:**
 - 0,3 l de água.
- **Durante a Tarde:**
 - 0,6 l de água (quant. ingerida durante o almoço + quant. ingerida entre o almoço e o treino)
 - 0,3 l de água (quant. ingerida entre o almoço e o treino);
 - +/- 0,15 l de água em intervalos de 20 minutos durante o exercício;
 - 0,6 l de água depois do treino de força.
- **Durante o Jantar:**
 - 0,3 l de água.

6. NUTRIÇÃO E HIDRATAÇÃO (DIAS DE TREINO DE CAP. AERÓBIA)

6.1. NUTRIÇÃO

- **Pequeno-Almoço:**
 - Torrada com manteiga;
 - Sumo de morango.
- **Almoço:**
 - Peça de fruta (banana, maçã)
 - Carne branca com massa (ex. bife de frango ou de peru com massa fusili);
 - Salada (alface, couve roxa, milho, beterraba, cenoura, ...);
 - Sopa (ex. de cenoura e agrião);
 - 0,5 l de água.
- **Lanche da Tarde:**
 - Torrada com manteiga;
 - Copo de leite.
- **Jantar:**
 - Peça de fruta (ex. maçã, pera);
 - Peixe com arroz (ex. dourada, robalo);
 - Salada (alface, couve roxa, milho, cenoura);
 - 0,5 l de água.

6.2. HIDRATAÇÃO (2 L - 2,25 L DE ÁGUA)

- **Durante a Manhã:**
 - 0,5 l de água.

- **Durante o Almoço:**
 - 0,3 l de água.
- **Durante a Tarde:**
 - 0,6 l de água (quant. ingerida durante o almoço + quant. ingerida entre o almoço e o treino)
 - 0,3 l de água (quant. ingerida entre o almoço e o treino);
 - +/- 0,25 l de água em intervalos de 20 minutos durante o exercício;
 - 0,6 l de água depois do treino de força.

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| NOME: | MATÉRIA: EDUCAÇÃO FÍSICA |
| PROFESSOR: FÁBIO PRAGANA | DATA: 20 DE MAIO DE 2022 |

O MEU TREINO

VOU ORGANIZAR A MINHA PRÓPRIA ATIVIDADE FÍSICA E O MEU ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

SEGUNDAS-FEIRAS:

Às segundas-feiras, faço uma continuação do treino de sábado e foco-me mais na força. (Prancha, vários tipos de abdominais, lombares, extensões de braços, agachamentos, lunges e burpees).



TERÇAS E QUINTAS:

Às terças e quintas-feiras, eu tenho um treino de dança de 1 hora e, por isso, os treinos são mais pequenos e mais focados na capacidade aeróbica. (Mountain climbers, jumping jacks, skipping, agachamentos com e sem saltos).

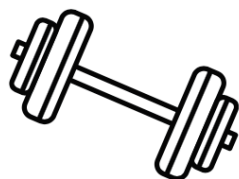
QUARTA-FEIRA:

Às quartas, faço uma combinação do treino de terça e quinta e foco-me mais na capacidade aeróbica. (Mountain climbers, jumping jacks, skipping, agachamentos com salto, andar de bicicleta, caminhar ou correr).



SEXTAS E SÁBADOS:

Às sextas-feiras e sábados, troco a dinâmica dos treinos e foco-me mais na força, fazendo também um pouco de capacidade aeróbica. Às sextas, faço exercícios como prancha, agachamentos, lunges, abdominais, lombares e jumping jacks, enquanto que aos sábados, vou caminhar com os meus pais alguns quilómetros, elíptica, extensões de braços, agachamentos, prancha, abdominais, lunges, lombares e jumping jacks.



32- Trabalho de uma aluna (4ª Etapa- Produto)

SETS:

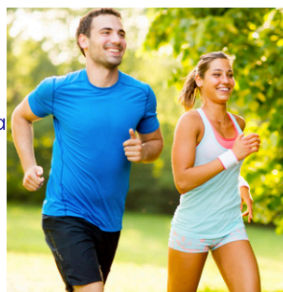
Exercícios com as suas repetições, séries e descanso:

- Prancha: 45 segundos, 3 séries, descanso de 1 minuto
- Lombares: 15 repetições, 3 séries, descanso de 40 segundos
- Extensões de braços: 8 repetições, 3 séries, descanso de 30 segundos
- Abdominais: 15 repetições, 4 séries, descanso de 30 segundos
- Mountain climbers: 45 segundos, 3 séries, descanso de 35 segundos
- Jumping jacks: 1 minuto, 4 séries, descanso de 40 segundos
- Skipping: 1 minuto, 3 séries, descanso de 30 segundos
- Bicicleta: 1 minuto, 4 séries, descanso de 35 segundos
- Elíptica: Entre 20 a 30 minutos
- Agachamentos: 1 minuto, 4 séries, descanso de 30 segundos
- Agachamento com salto: 45 segundos, 3 séries, descanso de 30 segundos
- Lunges: 1 minuto, 3 séries, descanso de 45 segundos
- Burpees: 1 minuto, 2 séries, descanso de 1 minuto



Alongamentos:

- Pose do sapo (1 minuto)
- Pernas abertas e alcançar os pés (30 segundos cada)
- Lateral aberta (30 segundos)
- Pose de borboleta (30 segundos)
- Antebraço esticado (30 segundos)
- Flexão lateral e rotação do pescoço (30s/1 minuto)
- Meio ajoelhamento (30 segundos cada perna)
- Pose da cobra (30 segundos)



OBSERVAÇÕES:

- Aquecer antes de exercício físico (caminhada de urso, skipping, etc.) e alongar depois, sempre que o praticar.
- Ingerir entre 0,5 a 0,6L de água, 2 ou 3 horas antes da prática de exercício físico ou entre 0,2 a 0,3L a 20 minutos antes.
- Ingerir entre 0,15 a 0,20L de água em intervalos de 15 a 20 minutos durante o exercício físico.
- Depois do exercício físico, ingerir entre 0,5 a 0,6L de água.
- Não esquecer ter uma boa alimentação (é recomendada a dieta mediterrânica).



NOTA BEM:

Em caso de lesão, não esforçar a área lesionada e optar por um treino menos puxado, com descanso sobre a área lesionada ou algo que a afete.

Nutrição:

-O número de refeições necessárias, ou consideradas como importantes, são 5: pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

-De acordo com a dieta mediterrânica, deveriam ser consumidas de 1-2 porções de carne vermelha, 2 porções de carne branca, 2-3 porções de peixe, semanalmente. O consumo de laticínios diariamente e o consumo de fruta e hortícolas a cada refeição principal; e o acompanhamento de massa, pão, arroz ou outros cereais.

-Um exemplo de refeições durante uma semana seria:

Pequeno almoço: Leite e cereais.

Lanche da manhã: Pão e um iogurte (nem sempre tenho um lanche da manhã)

Almoço: Frango com massa.

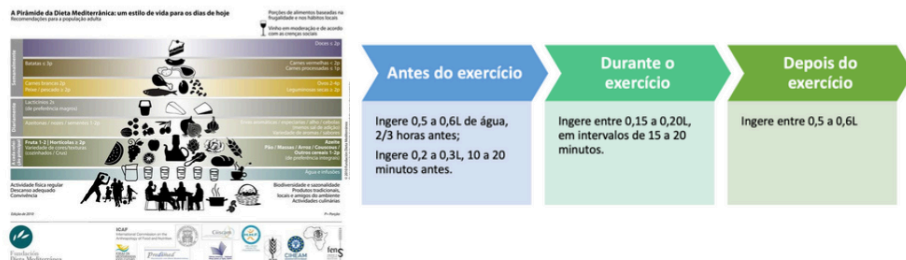
Lanche da tarde: Varia bastante, desde bolos a tostas.

Jantar: Salmão com arroz.

Hidratação:

Tendo em conta a minha idade e o meu peso, a quantidade de água que eu deveria beber por dia são 2 litros.

CONCLUSÃO:



“Vou organizar a minha própria atividade física e o meu estilo de vida saudável”

1. Atividade Física

A minha atividade física encontra-se planeada e tem em consideração a atividade escolar. Este planeamento tem início em setembro e termina em junho. Nos meses de julho e agosto não tenho atividades planeadas, são meses de descanso, no entanto, realizo diversas atividades não planeadas, como por exemplo, caminhadas, natação em piscina e praia, passeios de bicicleta e jogos de futebol.

O cronograma das minhas atividades físicas planeadas encontra-se no seguinte quadro.

| | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira | Sábado | Domingo |
|------------------|----------|----------------|----------------|-----------------|----------------|---------|--------------|
| Manhã 7:10 H | Natação | | | Natação | | Natação | Jogo Futebol |
| Tarde 19:00 H | | Treino Futebol | Treino Futebol | Treino de Força | Treino Futebol | | |

1.1 Planos de treino - Futebol

O treino de futebol tem em consideração a parte física que integra mecanismos **neuromusculares** (força, potência, velocidade, agilidade, coordenação) e **metabólicos** (resistência aeróbia e anaeróbia).



Treino de terça feira

Duração Total: 90 min

Parte inicial – Aquecimento (ativação): O aquecimento deve ativar as variáveis motoras e neurais específicas para a sessão de treinamento e preparação das ações (30 min).

- corrida ligeira (5 min)

33- Trabalho de um aluno (4ª Etapa- Produto)

- aquecimento dos membros superiores e inferiores (5 min)
- circuitos específicos (10 min)
- exercícios de coordenação com bola (8 min)

Incluídas três pausas de hidratação de 1 min /cada

Parte Principal: Esta fase do treino servirá para desenvolvimento da capacidade aeróbia e da força **(50 min)**

- sprint máximo - distância 5 m (10 min)
- pausa para hidratação (1 min)
- alta velocidade - distância 15 m (10 min)
- pausa para hidratação (1 min)
- salto simulando cabeceamento, seguido de rotação (direita/esquerda) e saída em velocidade - distância 5 m – (15 min)
- pausa para hidratação (1 min)
- corrida de resistência em vaivém (distância 50 m). termina quando ficar só um atleta (10 min)
- pausa para hidratação (2 min)

Parte Final: Retorno à calma (10 min)

- Execução de bateria de alongamentos (30 sec/posição; 5 sec recuperação)



Treinos de quarta e sexta-feira

Duração Total: 90 min

Parte inicial – Aquecimento (ativação): O aquecimento deve ativar as variáveis motoras e neurais específicas para a sessão de treinamento e preparação das ações (30 min)

- corrida ligeira (5 min)
- aquecimento dos membros superiores e inferiores (5 min)
- circuitos específicos (10 min)
- exercícios de coordenação com bola (8 min)

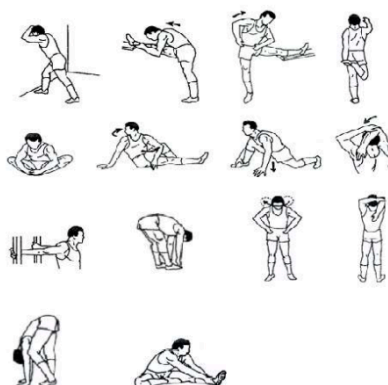
Incluídas três pausas de hidratação de 1 min /cada

Parte Principal: Nesta fase do treino serão trabalhados os princípios do jogo (50 min).

- jogo treino (15 min)
- pausa para hidratação (1 min)
- jogo treino (15 min)
- pausa para hidratação (1 min)
- treino de bolas paradas (15 min)
- pausa para hidratação (3 min)

Parte Final: Retorno à calma (10 min)

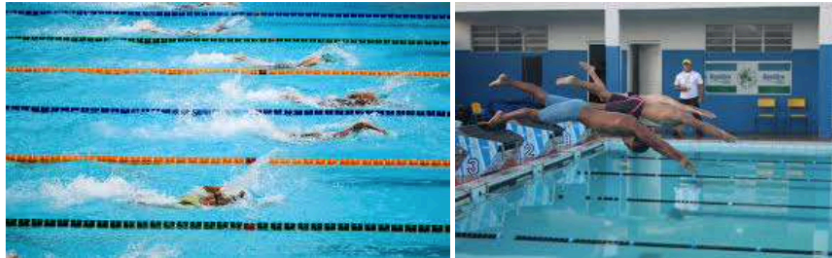
- Execução de bateria de alongamentos (30 sec/posição; 5 sec recuperação)



1.2 Plano de treino - Natação

A natação está programada para potencializar o rendimento da prática do futebol, permitindo aumentar a resistência, melhorar a circulação sanguínea, ajudar na correção da postura e na consciência corporal.

Esta atividade está planeada para promover a recuperação ativa, ou seja, relaxamento da musculatura, diminuição das dores e fortalecimento corporal.



Duração: 50 min

Aquecimento: (10 min / recuperação 20 sec)

Seco:

- utilização de bandas elásticas
- rotação e alongamento de membros

Piscina

- natação estilo livre (4 x 25 m)
- natação estilo costas (4 x 25 m)

1ª e 3ª Série

500 m / recuperação 20 sec (10 min)

- 100 metros: nado crawl;
- 100 metros: 50 crawl, 50 costas;
- 4x50 metros fazendo perna (com o uso de prancha);
- 100 metros: nadando solto.

2ª e 4ª Série

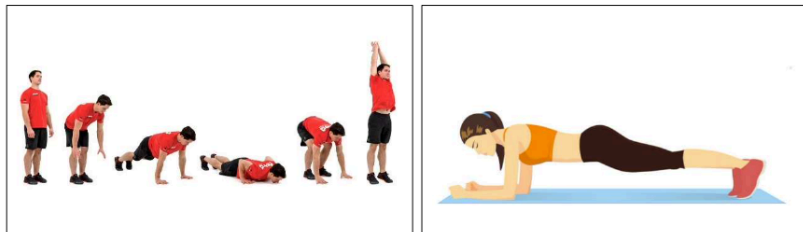
500 m / recuperação 20 sec (10 min);

- 100 m natação livre;
- 100 m chutar alternadamente com as duas pernas;

- 100 m puxar alternadamente com os dois braços;
- 100 m fazendo perna (com o uso de prancha);
- 100 m natação livre.

1.3 Plano de treino - Força

O treino de força semanal está planeado e tem em conta as cargas aplicadas na natação e nos treinos de futebol. Tem como objetivos o fortalecimento dos ossos, tendões e ligamentos, bem como, melhorar o perfil cardiovascular, com vista a diminuir a propensão a lesões.



Duração: 60 min

Aquecimento dinâmico (2 séries - 30 sec / rec 15s – Duração total 10 min)

- jumping jacks
- pontes de Glúteos
- agachamentos
- tesouras

6 séries (60 sec /recuperação de 20 sec)

- burpee
- fundos
- abdominais
- prancha
- flexões de braços
- afundos laterais

Alongamentos

- Execução de bateria de alongamentos (30 sec/posição; 5 sec recuperação)



2. Hidratação e nutrição

É reconhecido e globalmente aceite que a prática de atividade física é essencial para um estilo de vida saudável, traz inúmeros benefícios, não só para a gestão de peso como também para a prevenção de muitas doenças bem como, para o bem-estar emocional. No entanto, a prática de desporto provoca um desgaste no organismo através de diversos fenómenos fisiológicos, como, por exemplo, stress oxidativo, inflamação, perdas de fluidos e minerais, entre outros.

Neste sentido, a hidratação e os hábitos nutricionais são tão importantes como a prática de atividade física para uma vida equilibrada e saudável.

É neste contexto que a alimentação assume um papel determinante no desporto ao garantir um aporte de nutrientes que são essenciais para a preparação, recuperação e adaptação do exercício físico.

2.1 Nutrição

Tendo em conta a minha atividade física semanal descrita acima é necessário ter uma alimentação equilibrada e que tenha em conta as minhas necessidades nutricionais.

Na seguinte tabela proponho a alimentação típica para uma semana, tendo em conta a alimentação na escola, em minha casa e as cinco refeições diárias.

Fábio Daniel Dias Pragana
 Relatório de Estágio de Educação Física realizado no Colégio dos Plátanos

| | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira | Sábado | Domingo |
|------------------------|---|---|---|---|--|---|---|
| Pequeno almoço | Torradas Copo de leite | Cereais | Croissant Sumo laranja | Cereais | Torradas Queijo fresco Sumo de laranja | Panquecas Copo de leite | Torradas Iogurte |
| Lanche da manhã | Banana | Maçã | Laranja | Iogurte | Pera rocha | Maçã | Banana |
| Almoço | Sopa de legumes Bacalhau com grão, batata e legumes Água Maçã | Sopa de legumes Bife da vazia com massa Água Uvas | Sopa de legumes Peixe espada grelhado, brócolos, cenoura e batatas Água Kiwi | Sopa de legumes Frango grelhado com arroz de ervilha e cenoura Água Melancia | Sopa de legumes Lulas de tomate e batatas cozidas Água Manga | Sopa de legumes Pizza Água Crepe com chocolate | Sopa de legumes Bife grelhado com arroz e salada mista 1 refrigerante Mousse de chocolate |
| Lanche | Sandes mista Iogurte laranja | Croissant Sumo natural banana | Pão de leite com queijo Sumo de laranja | Sandes mista Água | Tosta mista Sumo de manga | Sandes de queijo fresco e tomate Sumo laranja | Scones com doce Sumo natural ou chá |
| Jantar | Sopa de legumes Bife de frango grelhado com arroz branco Água Morangos | Sopa de legumes Massada de peixe Água Melão | Sopa de legumes Entrecosto no forno Legumes salteados e massa Água Maçã | Sopa de legumes Corvina no forno com brócolos e cenoura Água Ananás | Canja de galinha Almondégas com arroz Água banana | Sopa de legumes Salmão grelhado e legumes salteados Água Pera rocha | Sopa de legumes Caldeirada Água melão |

2.2 Hidratação

A hidratação é fundamental para um corpo e mente saudável. Tendo em conta as necessidades diárias e o exercício físico que pratico ao longo da semana necessito de ingerir água para manter-me hidratado bem como para ter um equilíbrio nos sais minerais presentes no meu corpo, de forma a ter uma vida saudável e um elevado rendimento desportivo.

A água deve ser ingerida ao longo do dia e deve ter em conta a atividade física a praticar nesse dia.

Assim, antes de cada treino vou ingerir cerca de 0.5 L de água, durante a prática desportiva e de acordo com o planeamento acima descrito para cada uma das atividades que pratico ao longo da semana vou fazer pausas de descanso e hidratação que se encontram devidamente identificadas, nas quais irei ingerir cerca de 0.20 L a cada 20 min. Após terminar a atividade física devo e irei ingerir mais 0.6 L .

Na tabela seguinte encontra-se expressa a quantidades de líquidos a ingerir para fazer face às perdas através da transpiração, urina, etc. Encontra-se, assim, representada a água a ingerir por atividade desportiva e o total ao final do dia.

| | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira | Sábado | Domingo |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|---------|
| Treino Natação | 1.6 L | | | 1.6 L | | 1.6 L | 2.0 L |
| Treino Futebol | | 2.0 L | 2.0 L | | 2.0 L | | |
| Treino força | | | | 1.8 L | | | |
| Jogo Futebol | | | | | | | |
| Entre e Refeições | 2.0 L | 2.0 L | 2.0 L | 2.0 L | 2.0 L | 2.0 L | 2.0 L |
| Total | 3.6 L | 4.0 L | 4.0 L | 5.4 L | 4.0 L | 3.6 L | 4.0 L |



7.2. Algumas das cartas coreográficas apresentadas pelos alunos

CARTA COREOGRÁFICA DE GINÁSTICA ACROBÁTICA

Alunos: x Nome do esquema: **HLMR**

| Formação | Tipos de trabalho | Descrição dos elementos OU/E figuras técnicos realizados |
|---|---|---|
| <p>1.</p> <p>2. 3.</p> <p>4.</p> | <p>1. L</p> <p>2. H</p> <p>3. R</p> <p>4. M</p> | <p>A posição inicial é feita em losango.</p> |
| <p>3.</p> <p>1. 2.</p> <p>4.</p> | | <p>A R e o H fazem a cambalhota à frente e o L atrás. De seguida, o L atira-se para trás e o M segura-o.</p> <p>A R e o H fazem um elemento de ligação.</p> |
| <p>4. 2.</p> <p>1. 3.</p> | | <p>O M faz uma cambalhota à frente e mete-se de gatas. O H mete-se de gatas. De seguida, o L mete-se em cima do M, fazendo uma figura.</p> <p>O mesmo acontece com a R e o H.</p> |
| <p>4. 2.</p> <p>1. 3.</p> | | <p>Levantamo-nos e, fazemos um exercício de contra-peso. Depois, o M e o L fazem a roda e o H e a R fazem a cambalhota à frente.</p> |
| <p>4.</p> <p>1. 3.</p> <p>2.</p> | | <p>De seguida, todos fazem o gesto de continência. O M vai a marchar até se conseguir pôr à frente de todos. O H faz a cambalhota atrás e coloca-se de gatas.</p> <p>A R e o L fazem uma figura com 3 pessoas com o H e o M entra de avião no meio da figura.</p> |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| <p>4. 1. 3. 2.</p> | | <p>De seguida, o grupo faz um círculo e agarram-se utilizando a técnica da pega de pulsos.</p> |
| <p>4. 1. 3. 2.</p> | | <p>O H e o M metem-se só com um joelho a tocar no chão e o Lourenço mete os pés em cima do M e do H, fazendo uma posse de “Cristo Rei”. A R, no chão, faz o mesmo procedimento.</p> |
| <p>4. 1. 3. 2.</p> | | <p>De seguida, a R sopra e os outros elementos do grupo caem. Depois, o L faz um movimento com os pés empurrando a R, caindo esta também para o chão.</p> |

Elemento técnico

H

LV

MP


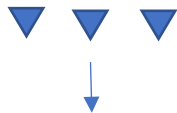
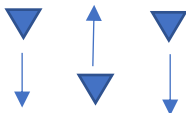
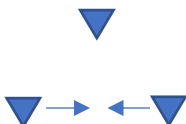
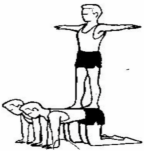

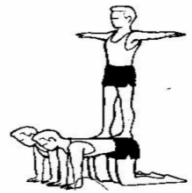
RS

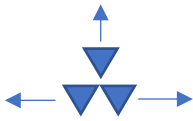
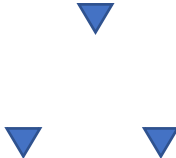
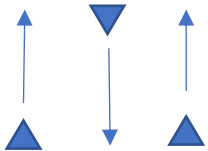
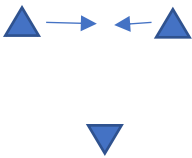
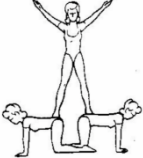

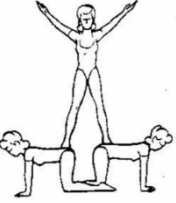

| | H | LV | MP | RS |
|---------------------------|---|----|----|----|
| Rolamento à frente | X | X | X | X |
| Pino | — | — | — | — |
| Avião | — | — | X | — |
| Roda | — | X | X | — |
| Rolamento atrás | X | X | — | — |
| Locomoção | X | X | X | X |

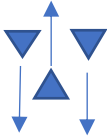
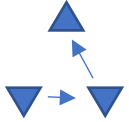


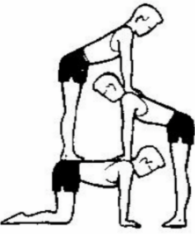

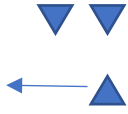


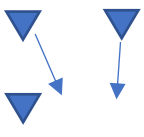

CARTA COREOGRÁFICA DE GINÁSTICA ACROBÁTICA

Alunos: GB, LC e TR Nome do esquema:

| Formação | Tipos de trabalho | Descrição dos elementos OU/E figuras técnicas realizados |
|---|------------------------------|--|
|  | | Posição inicial: A fazer avião (todos) |
|  | Deslocamento | Enquanto os das pontas estão em avião, o do meio desloca-se para a frente. |
|  | Cambalhota à frente e a trás | Enquanto o do meio dá um a cambalhota a trás, os das pontas dão uma à frente. |
|  | Deslocamento | Deslocamento lateral, por parte dos das pontas, em direção ao meio, colocando-se em posição para fazer a figura:  |
|  | Figura |  |

| | | |
|---|--------------------------------|--|
|  | <p>Deslocamento</p> | <p>O do meio sai para trás, enquanto os das pontas fazem um deslocamento lateral.</p> |
|  | <p>Pirqueta</p> | <p>Os das pontas dão uma pirqueta (180)</p> |
|  | <p>Cambalhota</p> | <p>Damos todos uma cambalhota à frente.</p> |
|  | <p>Deslocamento + pirqueta</p> | <p>O do meio faz uma pirqueta (180) e os das pontas fazem uma pirqueta (90) e deslocam-se para trás, colocando-se em posição para fi</p>  |
|  | <p>Figura</p> |  |
|  | <p>Pirqueta</p> | <p>Os das pontas dão uma pirqueta (90) em direção ao do meio.</p> |

| | | |
|---|------------------------------------|--|
|  | <p>Cambalhota</p> | <p>Todos dão uma cambalhota para a frente.</p> |
|  | <p>Deslocamento + pirueta</p> | <p>O da esquerda dá uma pirueta (180), enquanto se desloca em direção ao do meio, o do meio dá uma pirueta e o da direita dá uma pirueta (180), enquanto se desloca para o meio, colocando-se em posição da figura</p>  |
|  | <p>Figura</p> |  |
|  | <p>Deslocamento</p> | <p>O que estava no meio (em cima da figura) sai para a direita, o que estava na esquerda (em baixo da figura) sai para trás</p> |
|  | <p>Piruetas + deslocamento</p> | <p>O que estava na direita (no meio da figura) dá uma pirueta (180) e desloca-se para a direita.</p> |

| | | |
|---|------------|--|
|  | Cambalhota | O da direita dá uma cambalhota na diagonal e o da esquerda dá uma em frente. |
|  | Avião | Acabamos a sequência, em avião (todos). |