

SÉRGIO AFONSO BORGES RAMOS CALADO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
BRAAMCAMP FREIRE**

Orientador de Faculdade: Professor Doutor João Comédias

Orientador de Escola: Professor Paulo Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2018

SÉRGIO AFONSO BORGES RAMOS CALADO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
BRAAMCAMP FREIRE**

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, conforme Despacho Reitoral nº267/2018.

Júri - Presidente: Prof. Doutor Francisco Carreiro da Costa

Júri - Orientador: Prof. Doutor João Comédias Henriques

Júri - Arguente: Prof. Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Orientador de Faculdade: Professor Doutor João Comédias

Orientador de Escola: Professor Paulo Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2018

Queria que o Justo não viesse da Lei, mas a Lei do Justo. E tomo aqui Justo como se fosse de um casaco justo: cingindo bem o corpo e lhe seguindo o variável volume de um dia a outro. Só que o corpo terá de ser todas as circunstâncias do mundo, as humanas, as culturais, as ambientais.

Agostinho da Silva

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Comédias, orientador de estágio da faculdade, pelo apelo à substância e à realidade das situações que se revelaram, pela frontalidade e coerência que nortearam a minha ética e atitude profissional.

Ao professor Paulo Martins, orientador de estágio da escola, pelo acompanhamento e disponibilidade demonstrados, pelas horas de discussão e análise do meu desempenho e pelos esclarecimentos que iluminaram as minhas decisões.

Aos professores do Grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire, pela troca de experiências, pelos ensinamentos e pelo companheirismo revelado ao longo de todo o ano letivo.

Às minhas colegas Filipa Galvão e Sara Luna pela colaboração e cooperação nas atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico. Aos colegas do Grupo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana, pela partilha e discussão de ideias e conhecimentos.

Aos alunos da turma 6 do 10º ano.

Aos meus pais pelos valores que me transmitiram, por me ensinarem a nunca desistir dos meus objetivos e sempre me desafiarem a perseguir os meus sonhos.

À minha mulher, Elisabete, pela paciência, pelo apoio e pelo impulso que me projeta para voos mais altos, elevando a farsa e fazendo-me acreditar no meu valor e na minha capacidade de superação.

À minha filha Vitória, pela distância que me fez percorrer, pelo apelo das raízes e pelo meu acordar cheio de esperança, sorrindo perante o trajeto percorrido e projetando novos desafios.

Resumo

O Estágio Pedagógico constitui-se como a realização prática da atividade de professor de Educação Física, suportando-se no conjunto de conhecimentos adquiridos na licenciatura e no primeiro ano de Mestrado.

No contexto em que se desenvolve, pela sua complexidade e pela realidade que apresenta, reveste-se de um carácter crítico, assente em pesquisa e discussão, fomentando uma intervenção que se pretende inovadora e, simultaneamente, diferenciadora.

Este processo de aquisições é uma experiência que, obrigatoriamente, deve transformar o indivíduo, transformando os indivíduos sobre os quais assume responsabilidade, elevando-os numa análise e acompanhamento permanentes.

A elaboração do Relatório de Estágio reflete este percurso. No limiar da conclusão do Mestrado, reflete uma experiência suportada numa realidade singular, adequando os comportamentos do Professor Estagiário ao Regulamento de Estágio da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O relatório tem o seu suporte conceptual edificado sob quatro áreas de intervenção: Lecionação; Direção de Turma; Desporto Escolar e Seminários. O documento expressa as ideias, os pressupostos e as conclusões resultantes desta experiência, apresentando os problemas e dificuldades que motivaram a procura de soluções.

Este documento pretende refletir um processo, uma oportunidade de crescimento e uma consciência que se inserem naquilo que pretendo ser enquanto professor, explorando as capacidades do ser humano numa tentativa permanente de melhorar.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Avaliação; Desenvolvimento; Educação Física; Ensino; Organização; Planeamento; Processo; Professor.

Abstract

The Pedagogical Stage constitutes the practical realization of the activity of Physical Education teacher, being supported in the set of knowledge and acquired in the degree and in the first year of this Masters.

In the context in which it develops, due to its complexity and the reality it presents, it has a critical character, based on research and discussion, fostering an intervention that is both innovative and simultaneously differentiating.

This process of acquisitions is an experience that must transform the individual, transforming the individuals on whom he takes responsibility, bringing them into permanent analysis and follow-up.

The preparation of the Internship Report reflects this path. At the threshold of the Master's degree, it reflects an experience supported in a singular reality, adapting the trainee's behaviors to the Internship Regulations of the Faculty of Physical Education and Sport of the Lusófona University of Humanities and Technologies.

The report has its conceptual support built up under four intervention areas: Teaching; Class Direction; School Sports and Seminars. The document expresses the ideas, assumptions and conclusions resulting from this experience, presenting the problems and difficulties that motivated the search for solutions.

This document is intended to reflect a process, an opportunity for growth and an awareness that are part of what I intend to be as a teacher, exploring the capabilities of the human being in a permanent attempt to improve.

Keywords: Learning; Evaluation; Development; Organization; Physical Education; Teaching; Organization; Planning; Process; Teacher.

Lista de Abreviaturas

AEBF – Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire

AEN – Atividades de Exploração da Natureza

CT – Conselho de Turma

C1 – Campo de Jogos nº1

C2 – Campo de Jogos nº2

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESBF – Escola Secundária Braamcamp Freire

GEF – Grupo de Educação Física

G – Ginásio

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

NI – Nível Introdução

NE – Nível Elementar

NA – Nível Avançado

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a tempo inteiro

SG – Sala de Ginástica

SP – Situação Problema

UD – Unidade Didática

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ZS – Dentro da Zona Saudável de Aptidão Física

FZS – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

Índice geral

Introdução	11
I – Lecionação	19
1.1. Caraterização	20
1.2. Planeamento e Avaliação.....	21
1.2.1. Desenvolvimento da Força	41
1.2.2. Área de Conhecimentos.....	42
1.3. Objetivos e Soluções	43
1.4. Grupos	45
1.5. Ameaças e Dificuldades	49
1.6. PTI	51
1.7. Avaliação Global da Lecionação	53
1.8. Reflexão sobre a Lecionação	57
II - Direção de Turma	63
2.1. Caraterização do Conselho de Turma.....	65
2.2. Funções do Diretor de Turma.....	66
2.3. Objetivos.....	67
2.4. Situações Problema	68
2.5. Saída de Campo	72
2.5.1. Atividades.....	73
2.5.2. Segurança na Saída de Campo	75
2.6. Avaliação Global Sobre a Direção de Turma.....	76
2.7. Reflexão sobre a Direção de Turma	77
III - Desporto Escolar	80
3.1. Caraterização	81
3.2. Divulgação da Modalidade.....	81
3.3. Treinos e Etapas.....	82
3.4. Torneios	87
3.5. Avaliação da Atividade do Núcleo	87
3.6. Reflexão sobre o Desporto Escolar	88
IV – Seminários.....	90
4.1. Seminário Individual	91
4.1.1. Enquadramento estratégico.....	91

4.1.2. Justificação	92
4.1.3. Objetivos Principais.....	94
4.1.3.1. Objetivos Complementares.....	95
4.1.4. Metodologia.....	95
4.1.5. Perceção e Avaliação.....	96
4.2. Seminário de Escola	98
4.2.1. Enquadramento Jurídico	99
4.2.2. Objetivos.....	100
4.2.2.1. Objetivos Específicos	100
4.2.3. Instrumento Diagnóstico	101
4.2.4. Apresentação do Seminário	101
4.2.5. Resultados do Questionário	102
4.2.6. Avaliação do Seminário de Escola	103
4.3. Reflexão sobre os Seminários	104
Conclusão	107
Referências Bibliográficas.....	116
APÊNDICES	I
Apêndice I – Roullement de Espaços	II
Apêndice II – Unidades Didáticas	III
Apêndice III – Teste Cooper	X
Apêndice IV – Testes de Aptidão Física – FitEscola 1º Período	XI
Apêndice V – Testes de Aptidão Física – FitEscola 3º Período	XII
Apêndice VI - Guião – 1ª Reunião com EE	XIII
Apêndice VII -Saída de Campo – Cartaz e Informação aos EE	XVIII
Apêndice VIII – DE – Cartaz Promocional e Calendário de Torneios	XX
Apêndice IX – Mapa de orientação	XXII
Apêndice X – Ficha de Avaliação Inicial – Orientação	XXIII
Apêndice XI – CPCJ – Cartaz, Níveis de Intervenção e Ficha de Recolha de Dados ..	XXIV
ANEXOS	XXVI
Anexo I – Regulamento de Estágio	XXVII

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Comportamentos Perturbadores da Aula – 1ª Etapa.....	70
Gráfico 2- Comportamentos Perturbadores da Aula – 3ª Etapa.....	71

Índice de Quadros

Quadro 1- Plano Geral de Núcleo de Estágio.....	14
Quadro 2- Horário Semanal	16
Quadro 3- Plano Anual de Lecionação.....	22
Quadro 4- Avaliação Inicial – Avaliação Final. Evolução dos Alunos nas Matérias	59
Quadro 5- Avaliação Inicial – Avaliação Final. Evolução dos Alunos na Aptidão Física	61
Quadro 6- Plano de Atividades – DE Golfe	83
Quadro 7- Protocolo de Avaliação (Orientação).....	93
Quadro 8- Códigos de Orientação	95

Índice de Tabelas

Tabela 1- Grupos de Trabalho Heterogéneos – 2ª Etapa.....	46
Tabela 2- Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 4 Estações – C1 e C2.....	46
Tabela 3- Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 3 Estações – C1 e C2.....	47
Tabela 4- Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 4 Estações – G e SG.....	48
Tabela 5- Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 3 Estações – G e SG.....	48
Tabela 6- PTI - Horário, Turmas e Professores.....	51
Tabela 7- Saída de Campo - Cronograma	73

Introdução

O estágio profissional, parte integrante do processo de formação do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade Lusófona, encerra em si mesmo um trabalho de cariz intrinsecamente individual e simultaneamente coletivo.

Este período de aprendizagem constitui-se, conforme preconizado por Jardim e Onofre (2009), como um período fundamental para a formação dos professores, caracterizado pela aquisição de um conhecimento profissional e pessoal que permitem ultrapassar momentos de insegurança e incerteza.

Este relatório de estágio pretende apresentar uma visão do processo, desde os objetivos iniciais à sua conclusão, as competências adquiridas, as dúvidas e as dificuldades, assim como todas as questões inerentes à sua realização, através de uma introspeção e de uma reflexão globais.

A Escola Braamcamp freire na Pontinha recebeu-me a mim e às minhas colegas do núcleo de estágio da nossa faculdade na pessoa do Professor Paulo Martins (orientador de Escola), revelando o entusiasmo e o conhecimento que suportou o nosso desenvolvimento na prática da docência.

Este acompanhamento diário foi sendo supervisionado pelo Professor Doutor João Comédias (orientador da Faculdade), estabelecendo as diretrizes que nos guiaram ao longo desta viagem, projetando um olhar experiente e acutilante que promoveu por diversas vezes um *brainstorming* operacional.

A atribuição da turma do 10º6, foi encarada como um desafio, constituindo-se como a *matéria-prima* para a realização do processo de formação enquanto professor estagiário, assumindo as responsabilidades inerentes à prática pedagógica através da preparação de todo o ano letivo desde o planeamento à sua operacionalização.

A prática reflexiva, pretende evidenciar-se através de uma análise das dificuldades e oportunidades encontradas, revelando forças e fraquezas que condicionaram o planeamento e a organização das atividades, contribuindo para a procura de soluções e fomentando uma atitude empreendedora. Neste documento, retrata-se também, um processo de formação, na sua complexidade, completando e consolidando as competências adquiridas, refletindo o pensamento de Pimenta e Lima (2006), encarando o estágio como um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como a constituição de um processo de reflexão, ação e, novamente de reflexão.

O Estágio é uma experiência organizada, essencial para a formação do carácter dos futuros professores, fundamental na aprendizagem e formação, preparando a sua entrada no mundo profissional. Apresenta um complemento à formação académica, sendo muito importante para construir a ligação entre os conteúdos que são veiculados na Universidade, e a experiência a nível profissional que podemos encontrar enquanto futuros professores.

Esta experiência, como todas as demais que ocorrem na vida são resultado de um conjunto de interações em que se revela a dimensão pessoal, estabelecendo uma relação de cooperação com as colegas de estágio, professores orientadores, colegas de estágio da FMH, professores de Educação Física do AEBF, diretor de turma do 10º6, professora responsável pela modalidade de golfe no Desporto Escolar, professores presentes no conselho de turma e todos os outros professores, elementos da direção e assistentes operacionais com quem convivi ao longo do ano letivo 2016-2017.

A vivência da escola permitiu-me observar e compreender o significado de ser professor de Educação Física, indo ao encontro da opinião de Carreiro da Costa (1995), de que a longa exposição a ideias, modelos de ensino e padrões de comportamento podem influenciar as nossas escolhas profissionais, através de um contacto com diferentes conhecimentos proporcionados por diferentes didáticas que alargaram o meu raio de visão, recolhendo informação pertinente sobre diferentes modalidades desportivas e sobre os modelos de planeamento em contexto escolar.

Este relatório assenta em quatro áreas fundamentais, constituindo os alicerces da prática docente, num modelo de escola integrado que apresenta: I – Lecionação, II – Direção de Turma, III – Desporto Escolar e IV – Seminários. O formalismo apresentado revela uma visão e uma interpretação individual porque, tal como refere Pacheco (1996), cada professor vive a realidade escolar em função dos seus próprios sentimentos de identidade profissional, projetando a sua mudança, de modo a ultrapassar as inseguranças causadas pelas situações mais complexas, ajustando opiniões e crenças em função das diferentes variáveis que consecutivamente se vão apresentando e, elas próprias, se transformando também.

Esta divisão implica uma atitude profissional do estagiário condizente com as exigências das diferentes áreas, adquirindo e demonstrando uma variedade de capacidades e competências na realização das tarefas exigidas.

No entanto, para que tal suceda, torna-se necessário estabelecer e seguir um plano geral de estágio (Quadro 1), uma lógica orientadora que permita uma condução objetiva, consciente e intelectualmente honesta.

Áreas	Lecionação		Av. Inicial		Balanço Av. Inicial		Av. Formativa e Sumativa		Balanço 2ª Etapa		Av. Formativa e Sumativa		PTI		Balanço PTI		Av. Formativa e Sumativa		Avaliação Sumativa		Balanço 4ª Etapa						
	Direção de Turma		Caraterização da Turma		Reunião EE				Reunião CT		Reuniões EE						Reunião CT		Saída de Campo		Reunião CT						
	Desporto Escolar	Atividades Internas	Reunião GEF (PAA)				Corta-Mato		Torneio de Basquetebol								Torneio de Voleibol				Torneio de Andebol		Av. das Atividades (GEF)				
		Núcleo Golfe			Av. Inicial		Av. Formativa		1º Torneio		Av. e Balanço 2ª Etapa		2º Torneio		Balanço		3º Torneio		Balanço		4º Torneio		Av. e Balanço 3ª Etapa		Torneio Regional		Avaliação e Balanço Final
	Seminários	Individual	Caraterização da Escola		Questionário Professores		Proposta Tema		Investigação e Projeto						Seminário		Implementação do Projeto		Balanço Seminário								
		Grupo					Proposta Tema		Investigação e Realização de Questionário		Recolha e Análise de Dados								Seminário		Balanço Seminário						
Períodos			1º Período						2º Período						3º Período												
Etapas			1ª Etapa				2ª Etapa				3ª Etapa						4ª Etapa										
Mês			set/16		out/16		nov/16		dez/16		jan/17		fev/17		mar/17		abr/17		mai/17		jun/17		jul/17				

Quadro 1- Plano Geral de Estágio do Núcleo

Tendo por base e respeitando as 4 etapas, integrando-as e moldando consoante as necessidades que se apresentaram, o Plano Geral do Estágio guia as práticas do professor, esclarecendo situações de dúvida e potenciando caminhos.

“Um plano anual é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados para cada ano, no programa ou normas programáticas, são objetos de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo.” (Bento, 2003, p.59)

A organização do planeamento anual das matérias (Quadro 3), resultam da gestão e controlo de todos os aspetos referentes à Lecionação, exigem rigor e equilíbrio no sentido de promover aprendizagens progressivas e consolidadas num ambiente seguro.

As capacidades de coordenação e cooperação do professor estagiário são colocadas em equação na Direção de Turma, exigindo uma rigorosa articulação na identificação de problemas, exigindo a operacionalização de estratégias que envolvem os EE e os professores presentes da turma.

A escolha da modalidade de Golfe, pelo desconhecimento em que sabia encontrar-me, constituiu-se como um desafio na vertente do Desporto Escolar. Esta oportunidade de participar na sua prática, sentindo as dificuldades que encerra, permitiu-me enfrentar dificuldades e colmatar lacunas, melhorando também competências essenciais para a prática docente.

O contexto em que o professor atua, pelas características específicas que apresenta, exigindo a elevação da sua prestação numa matéria que não domina, obriga a uma maior concentração nos aspetos críticos, elevando o nível das intervenções sobre os alunos.

A efetivação do processo de ensino, associou-se ao planeamento por etapas, estabelecendo uma concordância com os procedimentos preconizados pelo GEF para o ano letivo, adaptando-se a um sistema de rotatividade dos espaços (Apêndice I), de modo a conseguir organizar as Unidades Didáticas, adequando-as às necessidades das diferentes matérias.

O Desporto Escolar, adotou os mesmos princípios, promovendo a elevação do nível dos alunos através da melhoria da componente técnica e utilizando a participação em torneios para identificar lacunas, e corrigi-las, que não são visíveis no espaço de treino disponível.

Embora esta área não seja considerada a atividade principal do professor, seja pela menor carga horária, seja por uma *invisibilidade* que se prolonga no tempo, exige uma cuidada preparação e organização das sessões, rentabilizando os alunos disponíveis e o tempo de utilização dos espaços.

A Lecionação, pelo contrário, não obedece a uma escolha específica. Obriga a uma aprendizagem, dos alunos e do professor, atende a finalidades específicas das suas matérias e a um desenvolvimento multilateral harmonioso.

A promoção da aprendizagem de conhecimentos e competências ao nível da aptidão física, organizando um ensino suportado num conjunto de matérias que solicitam diferentes capacidades físicas, envolve uma dimensão ética que exige o cumprimento rigoroso dos horários e compromissos estabelecidos com os alunos, com os encarregados de educação, com o professor responsável direção de turma, com o professor orientador de escola e com o professor do núcleo de desporto escolar.

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08:15-9:00					
09:00-9:45					
10:05-10:50	Direção de Turma	Lecionação 10º6		Lecionação 10º6	
10:50-11:35	Direção de Turma	Lecionação 10º6		Lecionação 10º6	
11:45-12:30					
12:30-13:15				Atendimento EE	
13:15-14:30	Hora de Almoço				
14:30-15:15			DE - Golfe		
15:15-16:00			DE - Golfe		
16:10-16:55					
16:55-17:40					

Quadro 2- Horário

O horário letivo constitui-se como o ponto de partida para a construção do professor. Apresenta um enquadramento no espaço e no tempo sob o qual se edifica o processo de ensino e se retiram ilações para as outras áreas.

A partir do ensino das componentes técnica, tática, regulamentar e organizativa, expressividade e comportamental, motiva-se uma interação e uma integração das estruturas

sociais, interpretando hábitos e rotinas, valorizando o espírito de iniciativa e atitudes responsáveis que promovem a cooperação e a solidariedade.

Na mesma lógica, a semana de PTI revelou-se essencial para a consciencialização das minhas capacidades enquanto professor, alargando horizontes e possibilitando novas experiências, novas solicitações e novos intervenientes.

Este desafio exigiu uma adaptabilidade às turmas e aos professores, motivando o debate e a definição de metas, planeando tarefas e estudando as rotinas em curso, saindo da zona de conforto e procurando aventurar-me, pedindo mais aos alunos, através de um processo gradual que resultou numa elevação dos índices motivacionais.

A permanente evolução da escola e do processo educativo, transformou os contextos de atuação do professor num complexo de relações e conhecimentos que aumentam a exigência, a profundidade e a abrangência das funções do professor. Para tal, concorre uma perspetiva *macro* (para além da sala de aula), elevando as tomadas de decisão a um nível que deve integrar reflexões críticas bem fundamentadas.

A dimensão profissional do professor, encerra em si mesma uma forte componente social e ética, devendo contribuir para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, elevando a sua participação na escola e a sua relação com a comunidade ao longo do tempo.

Ao assumir esta responsabilidade, exige-se que o professor interaja direta e indiretamente com os outros agentes da comunidade escolar, fundamentando os processos inerentes às atividades realizadas, intervindo sobre a comunidade escolar de forma inovadora e aportando riqueza.

A Direção de Turma implica uma relação de forças, muitas vezes contraditórias, querendo assumir o compromisso de proporcionar condições para que os alunos progridam de forma integral, eclética e multidisciplinar.

O papel do DT é crucial, interligando alunos, professores e EE, fomentando a criação de um contexto estruturado, integrando processos de tomada de decisão em que se mistura com a Lecionação, apontando referências e valores que importa conservar ou desenvolver.

Importa perceber que os alunos não se situam, logo à partida, no mesmo patamar, transportando um passado, um conjunto de vivências e uma cultura que se torna, muitas vezes, difícil de *descolar*.

A Saída de Campo, por questões organizacionais e pela necessidade do professor estagiário se adaptar à realidade da escola, não é realizada no início do ano letivo. A sua concretização durante até ao final da 2ª etapa, pelas sinergias criadas, pela facilidade

relacional que promove, potenciaria uma maximização dos resultados projetados no planeamento, eliminando barreiras, reduzindo conflitos e aproximando turma (entre alunos) e professor.

A realização dos Seminários é uma oportunidade de exercer os mecanismos de criatividade que o professor transporta dentro de si. No Seminário Individual, procurei suprir uma lacuna que identifiquei na escola, concorrendo para o cumprimento dos programas da disciplina e proporcionando, através da integração de conteúdos que apelam ao raciocínio e à lógica, criar um desafio a alunos e professores, tendo em vista a aplicação das soluções que apresentei e criando espaço para atividades de maior dimensão.

No Seminário de Escola, o Núcleo de Estágio procurou corresponder às necessidades socioculturais de muitos alunos na ESBF, percebendo problemas de interligação com a CPCJ e promovendo o esclarecimento, a discussão e, deixando em aberto um sentimento de necessidade de novas intervenções no mesmo âmbito.

O estágio pedagógico é uma ponte que se atravessa! No entanto, a estrada continua e o tempo é sempre escasso para concluir o longo percurso que se apresenta pela frente. Devem-se potenciar as condições criadas ao nível emocional e intelectual, desafiando os detratores da disciplina de Educação Física, fundamentando uma visão que potencie o seu desenvolvimento, a assunção cultural da disciplina e a referência dos PNEF como padrão cultural.

“A necessidade de suscitar uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina é cada vez mais a questão central à qual o programa procura responder, no sentido de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física” (Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho, 2001).

I – Lecionação

A docência consubstancia-se na lecionação. Esta área reflete todos os episódios de planeamento, organização e avaliação que caracterizam o ensino, refletindo as competências adquiridas ao longo de um processo formativo que nunca está terminado.

O professor estagiário deve efetuar uma análise do seu objeto de trabalho, ou seja, da turma numa forma geral e de cada aluno em particular. A sua preocupação central é a efetivação da aprendizagem, pressupondo um desempenho enquadrado segundo os objetivos definidos e estabelecendo uma estratégia para a sua efetivação.

1.1. Caracterização

Identidade e Cultura do Agrupamento

O AEBF resulta da agregação do anterior Agrupamento de Escolas da Pontinha com a Escola Secundária Braamcamp Freire, em 3 de maio de 2013. A criação de uma nova identidade, de uma nova cultura, é uma visão que se *comunga* num percurso em que se mantêm muitas das características específicas e, se assume a missão de enquadrar as diferentes culturas resultantes de uma confluência geográfica em que a diversidade étnica, social e económica obriga a uma convivência, tantas vezes conflituosa, dentro da escola e da sala de aula.

Grupo de Educação Física

O GEF é constituído por professores da Escola Básica da Pontinha e da Escola Secundária Braamcamp Freire. O respeito por uma identidade comum, apresentando uma coerência no estabelecimento de uma dinâmica funcional, assenta num núcleo docente muito experiente e conceituado, veiculando uma cultura de departamento aos *novos* professores.

A gestão de espaços e materiais é uma preocupação sobrevalorizada pelo GEF, motivando discussões demoradas nas reuniões de grupo. Estas reuniões tem um carácter ordinário, procurando realizar-se mensalmente.

As reuniões de departamento foram muito produtivas, resolvendo e evitando problemas, adotando estratégias seguidas por todos os professores sem nunca colocar em causa a identidade do departamento.

Turma

A Turma do 10º 6 insere-se no programa de estudos do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, apresentando-se 25 alunos à disciplina de Educação Física, 16 do género feminino e 9 do género masculino, com uma média de idades de 15 anos.

Na transição do 3º Ciclo (9º ano) para o Secundário (10º ano) coube a esta turma receber 10 alunos provenientes de outras escolas e integrar 4 alunos repetentes (melhoria à disciplina). Este complexo de diferenças resulta numa heterogeneidade de hábitos e comportamentos que suportam um conjunto de conhecimentos que não é similar, tendo requerido ao longo do ano letivo uma adaptação das necessidades de cada um tanto individualmente quanto da realidade dos grupos que integraram.

Na diversidade étnica e social evidencia-se uma predisposição de 12 dos alunos para a prática de atividade física ou desporto fora da escola (dança, futebol, karaté e natação). Em simultâneo, os resultados obtidos pelo FitEscola no 1º período revelaram 9 alunos cujos valores de IMC se encontram afastados do pretendido.

Neste sentido, a definição de objetivos para a turma nas suas vertentes individual e coletiva estabelece-se através do planeamento, efetivando a ligação entre o pretendido inicialmente e a realização prática dos programas das diferentes matérias.

1.2. Planeamento e Avaliação

O planeamento procurou estabelecer metas intermédias ao longo do ano letivo. Nesta lógica, o ensino por etapas pareceu-me o mais lógico a aplicar, considerando quatro: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto.

No entanto, senti algumas dificuldades em garantir o princípio da continuidade na aprendizagem das diferentes matérias, resultado da rotação de espaços imposta pelo GEF. Para evitar que tal sucedesse, nos espaços em que não podia colocar em evidência algumas das matérias e de forma a não perder a ligação das aprendizagens, procurei consolidar os ensinamentos veiculados nas diferentes modalidades através de exercícios alternativos.

Procurei potenciar o desenvolvimento de capacidades inerentes às matérias planeadas para os locais em que decorreriam as aulas subsequentes. A título de exemplos e com o objetivo de enquadrar a lógica do meu planeamento, devo referir o recurso ao Corfebol para trabalhar alguns aspetos da modalidade basquetebol no espaço C2 e jogos reduzidos no espaço SG que visavam desenvolver o nível dos alunos na modalidade futebol.

[illegible]

A avaliação do desempenho dos alunos decorreu de uma Avaliação Inicial, permitindo organizar e estruturar o processo ensino-aprendizagem. A avaliação formativa foi essencial durante este trajeto, corrigindo opções e adaptando situações de aprendizagem de forma a obter melhores prestações.

Neste sentido, tive presente o ideal preconizado por Roldão (2005), incutindo nos alunos a necessidade de apropriação dos conceitos, saberes, técnicas, factos e teorias, utilizando o saber e demonstrando-o através da utilização contextualizada do que aprenderam.

1ª Etapa – Prognóstico

Esta etapa teve início a 16 de setembro e terminou em 3 de novembro de 2016, período durante o qual estabeleci os primeiros contactos exploratórios com os alunos e, ao longo de 28 aulas efetivei a Avaliação Inicial em 4 espaços de lecionação distintos (Ginásio, C1, Sala de Ginástica e C2).

A 1ª etapa, apenas constitui uma unidade didática. A Receção e Orientação dos Alunos para o Sucesso, teve a duração de 28 aulas, abordando as matérias: basquetebol; futebol; voleibol; andebol; badmínton; atletismo (barreiras e estafetas); ginástica de aparelhos, de solo e acrobática; dança e orientação.

UD 1

Esta Unidade Didática incidiu sobre as metas de aprendizagem ao nível das atividades físicas (matérias), aptidão física e conhecimentos visando obter informação concreta sobre os pressupostos a planear para as restantes etapas ao longo do ano letivo.

A Avaliação Inicial é utilizada, conforme referem Fialho e Fernandes (2011), no processo de construção de etapas de aprendizagem e reveste-se de uma enorme importância no decisivo processo de orientação e regulação do trabalho dos professores de Educação Física, influenciando as práticas pedagógicas e didáticas a desenvolver. No caso concreto, contribuiu para a reorientação de um processo de ensino que pretendia a consecução dos objetivos definidos e induzir a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.

A Avaliação Inicial desenvolveu-se num período de oito semanas. Na primeira semana, por decisão do grupo de área disciplinar, realizou-se a apresentação do guião de 1ª aula, evidenciando todas as regras e normas de funcionamento da disciplina, os critérios de avaliação e matérias prioritárias a abordar.

Realizou-se uma ficha biográfica com o intuito de perceber aspetos relacionados com a saúde, níveis de prática de atividade física e hábitos comportamentais dos alunos no seu quotidiano, tentando perceber as principais diferenças entre os alunos nos diferentes níveis e nas diferentes matérias. No mesmo sentido, pretendeu-se diagnosticar o nível de conhecimentos dos alunos de forma a perceber e solucionar as insuficiências verificadas.

O Grupo de Educação Física facultou um Protocolo de Avaliação Inicial servindo de apoio, suportando-se em algumas grelhas de observação e indicações de nível. Este instrumento de observação e avaliação, embora permita enquadrar as atividades à realidade individual e coletiva das diferentes turmas, pode motivar uma análise criterial, fragmentando o desempenho dos alunos quando, ao invés, se pretende um enquadramento por nível.

O planeamento e programação da atividade letiva obrigou a uma reformulação dos objetivos do professor estagiário, considerando as exigências do programa, os critérios e indicadores de observação e os aspetos críticos do percurso de aprendizagem. A análise das carências da turma e de cada aluno na sua individualidade foi fundamental para o planeamento das etapas seguintes (Prioridades, Progresso e Produto), evidenciando um conhecimento da realidade observada que permitiu planear e objetivar o futuro.

A realidade observada nas diferentes matérias apresentou-nos os diferentes níveis em que a turma se encontrava, evidenciando graves necessidades que necessitavam de um plano de ação para a elevação do seu nível global.

Resultados da Avaliação Inicial

Basquetebol

Verificou-se que 15 alunos não cumpriam o nível Introdutório, 5 cumpriam o nível introdutório e 5 estavam perto de cumprir o nível elementar.

Futebol

Observou-se que 12 alunos não cumpriam o nível introdutório, 7 cumpriam o nível introdutório, 3 encontravam-se perto de cumprir o nível elementar e 3 encontravam-se perto de cumprir o nível avançado.

Atletismo – Barreiras

Por indicação médica, um aluno não realizou as tarefas (realivando exercícios de aumento da amplitude da passada). Apenas 3 alunos cumpriam o nível avançado e 3 encontravam-se perto de cumprir o nível avançado, 10 alunos cumpriam o nível introdutório e 8 não cumpriam o nível introdutório.

Atletismo – Estafetas

Esta avaliação decorre da capacidade dos alunos interagirem e trabalharem dentro do grupo. Os resultados observados evidenciavam que apenas 3 alunos cumpriam o nível elementar, 9 encontravam-se perto de cumprir o nível elementar e 8 não cumpriam o nível introdutório.

Badminton

A pega inadequada da raqueta foi uma das principais evidências, verificando-se que 14 alunos não cumpriam o nível introdutório, 6 cumpriam o nível introdutório e 5 encontravam-se perto de cumprir o nível elementar.

Ginástica de Solo

A turma revelou um núcleo de alunos com muitas dificuldades na matéria - 13 não cumpriam o nível introdutório, ainda que 11 cumprissem o nível introdutório e 1 o nível elementar.

Ginástica de Aparelhos

As condições gerais dos aparelhos apontavam para algum desgaste, motivando preocupações quanto à durabilidade dos mesmos. Neste enquadramento, observou-se que 10 alunos não cumpriam o nível introdutório, 8 cumpriam o nível introdutório, 4 estavam perto de cumprir o nível elementar e 3 cumpriam o nível elementar.

Dança – Malhão

A ausência das noções de tempo e ritmo associadas a alguma inibição evidenciaram que 19 alunos não cumpriam o nível introdutório, 4 cumpriam o nível introdutório e 2 encontravam-se perto de cumprir o nível elementar.

Dança – Cha Cha Cha

Esta matéria motivou algum interesse e descontração dos alunos, ainda que 11 alunos não cumprissem o nível introdutório, 8 cumprissem o nível introdutório e 6 se encontrassem perto de cumprir o nível elementar.

Aptidão Física – FitEscola

Os resultados dos testes de aptidão física apresentaram um cenário que coincide com as dificuldades sentidas no processo de lecionação, confirmando sobretudo limitações ao nível das execuções nas matérias de Atletismo e Ginástica.

As medições revelaram 9 alunos Fora da Zona Saudável (FZS) na relação peso/altura (IMC). Em simultâneo, pelo desempenho no teste de Cooper, concluiu-se que 6 alunos não cumpriam o nível introdutório, 2 cumpriam o nível introdutório, 2 encontravam-se perto de cumprir o nível elementar, 9 cumpriam o nível elementar, 2 encontram-se perto de cumprir o nível avançado e 4 cumprem o nível avançado.

No teste do Vai-Vém, 17 alunos realizaram mais de 30 percursos, mas apenas 3 se encontram dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZS). Os testes de flexibilidade demonstraram que, relativamente aos membros superiores existiam 15 alunos que não cumpriam os requisitos mínimos previstos, enquanto relativamente aos membros inferiores existiam 6 alunos que se encontravam FZS.

O teste de flexões de braços revelou indicadores preocupantes, revelando que 15 alunos se encontravam FZS. O teste de abdominais permitiu concluir que 4 alunos se encontravam FZS. Os resultados ao nível da impulsão vertical e da impulsão horizontal indicaram 4 alunos FZS.

Perante os resultados apresentados, importa não esquecer, conforme afirma Carvalho (1994), que as opções a tomar em função dos resultados da Avaliação Inicial não devem ser

encaradas como definitivas, devendo e podendo ser ajustadas durante o processo ensino-aprendizagem.

2ª Etapa - Prioridades

A segunda etapa teve a duração de 9 semanas (8 de novembro de 2016 a 19 de janeiro 2017) e de 16 aulas de 90 minutos, subdivididos em duas unidades didáticas. O conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticas lecionadas nesta etapa, evidenciou uma estratégia quanto à formação de grupos heterogêneos, criando situações de aprendizagem pensadas de acordo com os objetivos definidos.

As necessidades individuais de cada aluno traduzidas num ensino diferenciado dentro do grupo e da turma. Os objetivos a atingir em cada situação de aprendizagem resultaram de uma organização das sessões, da instrução e feedbacks projetados num reforço positivo.

Neste sentido, a segunda etapa (prioridades) incidiria sobre os aspetos e matérias que evidenciam problemas que urgia resolver. O objetivo primordial passou por (re)colocar os alunos, no mínimo, no nível introdutório.

UD 2

A Unidade Didática 2 teve a duração de nove aulas de 90 minutos (8 de novembro 2016 a 17 de janeiro 2017) e decorreu nos espaços C1 e C2, incidindo sobre as matérias de Futebol, Basquetebol, Atletismo e Orientação, utilizando um conjunto de estratégias (Apêndice II) resultantes dos resultados obtidos na Avaliação Inicial e trabalhando todas as componentes da aptidão física.

Na matéria de Futebol previa-se realizar exercícios de 3x1, 3x2 ou 4x2 para potenciar situações de superioridade numérica expressiva que permitissem trabalhar a receção e controlo de bola, orientação para a baliza/alvo e passe. Numa fase inicial cada grupo trabalhou entre si, competindo ao elemento que melhor domina os conteúdos o papel de inferioridade numérica (podendo ter constrangimentos).

Porém, esta situação não estava a permitir aos elementos de nível inferior alcançar sucesso, adotando-se uma situação de 2x2+2x2 com espaço delimitado e com dois alvos para cada equipa, dando mais tempo à realização das suas intervenções e permitindo maior tempo efetivo de prática.

Os jogos reduzidos possibilitaram uma maior participação dos alunos, reduzindo a ocorrência de atitudes passivas, e elevando a frequência do contacto com a bola. Podemos considerar que, conforme defendem Tavares e Veleirinho (1992), no processo de ensino do futebol e do basquetebol é defensável a constituição de unidades temáticas do ensino do jogo cuja opção recaia sobre os jogos reduzidos.

Na matéria de Basquetebol tinha previsto realizar exercícios em que se defrontavam 2 grupos, podendo criar-se situações de superioridade numérica em vagas. As situações de aprendizagem em superioridade (3x1) visavam potenciar a receção a duas mãos, enquadramento com o cesto, lançamento na passada ou parado a curta distância e jogo formal em situação de 3x3.

No entanto, a evolução dos alunos não estava a decorrer conforme desejado, verificando-se indisciplina tática de alguns elementos com maior capacidade atlética e controlo da bola. Nesse sentido, recorri a situações de 3x2 por vagas (3 equipas de 3 elementos, defendendo com apenas 2 alternadamente) - fomentando a condução pelo corredor central e situações de passe e corte em direção ao cesto.

Porém, continuei numa *luta* incessante, chamando continuamente a atenção para os aspetos críticos, face à propensão da turma para anarquizar o jogo e esquecer as indicações dadas. O lançamento na passada ainda requeria melhorias significativas, enquanto a receção melhorou significativamente.

Os objetivos para o final da 2ª etapa em JDC propunham a resolução de alguns problemas em função do nível demonstrado. Nesta lógica, a criação de grupos heterogéneos permitiu uma consciencialização das tarefas prioritárias para cada um dos seus elementos, fomentando a entajuda e a aprendizagem entre colegas.

Basquetebol

Alunos NI: receber a bola com as duas mãos, enquadrar com o cesto e efetuar o lançamento na passada perto do cesto.

Alunos I: em progressão com a bola pelo corredor central passar e cortar para o cesto, enquadrar-se ofensivamente após receção da bola passando a bola ao companheiro ou efetuando drible progressivo.

Futebol

Alunos NI: conduzir a bola em progressão na direção da baliza, desmarcar-se e dominar/controlar a bola, rematar e marcar golo quando está isolado.

Alunos I: enquadrar-se ofensivamente após a receção da bola, conduzir para progressão ou progressão e rematar.

Alunos E: passar e desmarcar-se possibilitando a progressão coletiva, passar ao companheiro em desmarcação com os pés/cabeça.

As matérias de jogos desportivos coletivos são uma referência cultural nacional, sobretudo no que ao Futebol concerne, demonstrando-se elevados níveis nos alunos do género masculino e em três raparigas. Porém, a maioria das alunas sentia dificuldades em cumprir os objetivos propostos.

A generalidade dos alunos da turma progrediu satisfatoriamente na prática organizada do Basquetebol, conseguindo perceber as indicações do professor e estabelecendo comportamentos de entreajuda dentro dos grupos. No torneio de Basquetebol 3x3 realizado no final do 1º período, a turma apresentou uma equipa feminina e duas equipas masculinas, tendo alcançado um terceiro lugar na competição – motivando os alunos para a sua prática e percebendo que o trabalho desenvolvido em aula é fundamental para a melhoria de desempenho e obtenção de resultados desportivos.

A ligação entre a lecionação e o desporto escolar é relevante, proporcionando momentos de superação e de sucesso. A participação dos professores estagiários, arbitrando jogos e ensinando os “porquês” da marcação de algumas faltas tem um carácter formador mais vincado nestas circunstâncias.

Casos Específicos verificados na matéria de Futebol envolvendo a participação de alunos de nível superior:

Alunos (NI-) nº14, 16, 21, 23, 26 e 29 – não registaram melhorias significativas no seu enquadramento e perceção do jogo. Revelando muitas dificuldades ao nível das execuções técnicas necessárias para a prática da modalidade. Em sede de aula, foram propostas aos alunos situações de jogo condicionadas quanto ao espaço (1x1, 2x2 e 3x2) de modo a aumentar o tempo de contacto com a bola e o número de intervenções. Os 2 alvos (balizas) foram colocados na linha de fundo junto às laterais de modo a potenciar o sucesso da atividade.

Alunos (NI+) nº1, 4, 5, 7 e 22 – melhoraram o seu enquadramento e perceção do jogo. Porém continuaram a sentir dificuldades ao nível das execuções técnicas necessárias. Em sede de aula, foram propostas aos alunos situações de jogo condicionadas quanto ao espaço (2x2 e 3x2) de modo a aumentar o tempo de contacto com a bola e o número de intervenções. Os alvos (balizas) foram colocados de modo a potenciar o sucesso da atividade.

Casos Específicos verificados na matéria de Basquetebol envolvendo a participação de alunos de nível superior:

Alunos (NI-) nº14, 21, 22, 23, 26 e 29 – registaram melhorias pouco significativas no seu enquadramento e perceção do jogo. Sentindo muitas dificuldades ao nível das execuções técnicas necessárias para a prática da modalidade, demonstrando dificuldades na desmarcação e receção de bola com oposição. Em sede de aula, os alunos experienciam situações de superioridade numérica no ataque (3x1 e 3x2) por vagas, permitindo maior sucesso na realização das suas ações.

Alunos (NI+) nº1, 4, 5, 6, 7 e 16 – melhoraram o seu enquadramento e perceção do jogo. Porém continuaram a sentir dificuldades ao nível das execuções técnicas necessárias quando enfrentam oposição. Em sede de aula, os alunos experienciam situações de superioridade numérica no ataque (3x2) por vagas, permitindo maior sucesso nas suas ações.

A matéria de Atletismo (barreiras e estafetas) foi trabalhada no espaço C2, utilizando um modelo competitivo entre os diferentes grupos, pontuando resultados e conseguindo elevar os índices motivacionais dos alunos.

Casos Específicos na matéria de Atletismo (Barreiras):

Alunos (NI) nº5, 7, 9, 12, 18, 26 e 29 – não registaram melhorias significativas no seu enquadramento e perceção da modalidade. Sentiam muitas dificuldades em coordenar os movimentos no espaço e não conseguiam imprimir velocidade às suas ações. Em sede de aula, foram propostas aos alunos situações com marcas no solo com o intuito de elevar os índices de coordenação, corrigindo movimentos e promovendo uma execução mais rápida e eficiente.

Casos Específicos na matéria de Atletismo (Estafetas):

Alunos (NI) nº12, 14, 18, 21 e 23 – não registaram melhorias significativas na coordenação dos movimentos e tempos de transmissão do testemunho. As suas ações técnicas continuavam a realizar-se com erros básicos. Em sede de aula, foram propostas aos alunos situações (1+1x1+1) com marcas no solo com o intuito de elevar os índices de coordenação,

corrigindo movimentos e promovendo comportamentos em que a execução se efetue de forma mais rápida e eficiente.

A cooperação é fundamental para o êxito das estafetas. Em muitas circunstâncias, os alunos demonstraram falta de concentração e incapacidade de trabalhar em equipa. As barreiras continuaram a evidenciar lacunas ao nível técnico, tanto na perna que *ataca* a barreira, quanto na perna de impulsão - sugeriu-se começar a fase de salto um pouco mais longe da barreira com alguns resultados positivos.

Os objetivos para o final da 2ª etapa em Atletismo propunham a resolução de alguns problemas de coordenação e técnica em função do nível demonstrado. Os grupos heterogéneos incentivaram a discussão, a entreajuda e a aprendizagem no seio do grupo.

Barreiras

Alunos NI: conseguir ultrapassar os cones em corrida (progressão para barreiras) mantendo o ritmo das 3 passadas sem desaceleração.

Alunos I: “atacar” a 1ª barreira com a perna distendida, manter o ritmo das 3 passadas entre barreiras sem desaceleração.

Alunos E: “atacar” a 1ª barreira apoiando o pé longe desta e passar a barreira com trajetória rasante, manter o ritmo das 3 passadas entre barreiras sem desaceleração.

Estafetas

Alunos NI: receber o testemunho com a mão contrária à do colega em movimento e receber o testemunho sem controlo visual.

Alunos I e E: receber o testemunho em movimento na zona de transmissão, utilizar a técnica descendente e receber o testemunho em aceleração.

A gestão do espaço envolvente permitiu desenvolver a matéria de Orientação, introduzindo a leitura e compreensão da sinalética do mapa, orientação do mapa relativamente à situação no espaço e identificação da sua localização.

Os objetivos para o final da 2ª etapa em Orientação propunham a resolução de problemas operacionalizados segundo a lógica de diferentes percursos, apelando à capacidade interpretativa e à coordenação entre os aspetos motores e cognitivos do seu desempenho. Nas

provas de Percurso Formal, Estrela e Pontuação: os alunos conseguem compreender a sinalética utilizada no mapa, orientar o mapa e situar-se no espaço (critérios correspondentes ao nível I).

Na 2ª etapa ensaiou-se o circuito de Orientação que se pretendia implementar na escola. A falta de rotinas dos alunos na prática deste tipo de atividades foi latente. No entanto, com algumas indicações, o grau de concretização dos objetivos básicos foi alcançado sem grandes problemas, revelando, porém, grandes dificuldades em provas limitadas no tempo.

Casos Específicos na matéria de Orientação:

Alunos (NI) nº12, 18, 24 e 27 – não registaram melhorias significativas no seu enquadramento e perceção da modalidade. Sentiam muitas dificuldades em cumprir as atividades dentro do tempo previsto. Em sede de aula, foram propostas aos alunos situações Orientação em Estrela condicionando o tempo ao seu desempenho e permitindo identificar e solucionar as suas dificuldades.

Nesta etapa, o trabalho de condição física utilizou as características dos espaços, treinando a corrida continua no espaço C1 (12 minutos - Teste Cooper) de modo a elevar o nível de alguns alunos (Apêndice III), que estavam perto dos valores de transição e realizando um aquecimento mais prolongado, com exercícios de força aliados à resistência. O treino da velocidade efetivou-se através de jogos lúdicos com forte componente competitiva no início das aulas.

UD 3

A Unidade Didática 3 teve a duração de sete aulas de 90 minutos e decorreu nos espaços SG e G, incidindo sobre as matérias de Dança, Ginástica e Badmínton, utilizando um conjunto de estratégias (Apêndice II) resultantes dos resultados obtidos na Avaliação Inicial trabalhando as componentes da aptidão física relacionadas com a Força e a Flexibilidade.

A matéria de dança foi lecionada na parte inicial de cada aula, servindo também como forma de aquecimento. As danças Malhão e Cha Cha Cha não foram novidade para os alunos, procedendo numa continuidade prática da aprendizagem. O Regadinho foi introduzido progressivamente.

A Ginástica foi organizada em diferentes estações (Solo e Acrobática) e desenvolveu-se através da cooperação/competição entre os diferentes grupos. A matéria de Ginástica de Solo teve como objetivos comuns trabalhar os alunos para cumprir o nível introdução, realizando durante toda a etapa: ao avião, o rolamento à frente e à retaguarda, a

roda e posições de flexibilidade. Na Ginástica Acrobática, os diferentes grupos realizaram figuras com 2 ou mais elementos, antecipando uma coreografia a apresentar no final do 2º período, pois apenas foi contemplada num bloco de 90 minutos (espaço SG).

A ginástica de aparelhos foi sendo protelada em virtude dos equipamentos existentes se encontrarem danificados e aguardarmos a sua reparação. Lentamente, foram-se verificando algumas progressões na ginástica de solo. A acrobática exigiu um acompanhamento de proximidade, preparando os grupos para maiores ganhos de desempenho na 3ª etapa.

Os objetivos para o final da 2ª etapa, no que respeita às matérias de Ginástica, pretendiam resolver problemas de coordenação e técnica em função do nível demonstrado. Os grupos heterogéneos incentivaram a discussão, a entreaajuda e a aprendizagem no seio do grupo.

Solo

Alunos NI: realizar Avião, Ponte, Rolamento à Frente engrupado em plano elevado, rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda.

Alunos I: realizar Avião, Ponte, Rolamento à Frente engrupado em plano elevado, rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda, progressão de rodada no reuter.

Alunos E: realizar Apoio Facial Invertido com impulsão a duas pernas com/sem ajuda e rolamento à frente saltado.

Acrobática

Aluno NI, I e E: realizar figuras com 2, 3 e 4 elementos.

Aparelhos

Alunos NI: realizar salto em extensão no minitrampolim e salto engrupado no solo.

Alunos I: realizar salto de carpa no minitrampolim e salto de carpa com os joelhos dobrados no solo.

Alunos E: realizar salto cossack com ambas as pernas no minitrampolim e exercícios de fecho/abertura no espaldar.

Casos Específicos na matéria de Ginástica (Solo):

Alunos (NI) nº4, 5, 7, 9, 12, 18, 24 e 30 – não registaram melhorias significativas na coordenação dos movimentos e execução dos exercícios de nível introdutório. Em sede de aula, foram propostas aos alunos um conjunto de progressões pedagógicas para a realização do *rolamento atrás* (plano inclinado com ajuda), *apoio facial invertido* (com ajuda) e *roda* (apoio no banco sueco).

Casos Específicos na matéria de Ginástica (Acrobática):

Alunos (NI) nº4, 12, 18, 24 e 30 – não registaram melhorias significativas na sua capacidade de trabalho em autonomia, desconcentrando-se e alheando-se da tarefa. Em sede de aula, foram propostas aos alunos a realização de figuras específicas que tinham necessariamente de apresentar no final da aula. Situações de pega, monte e desmonte foram demonstradas no início de aula.

Na matéria badminton os objetivos para o final da 2ª etapa centraram-se na pega da raqueta (corrigindo-se e verificando se todos os dedos envolvem o cabo da raqueta), posição base e realização de batimentos consecutivos utilizando trajetórias altas e baixas. Ao nível do serviço não se verificaram situações problemáticas – pequenas correções foram suficientes para solucionar os desvios verificados.

A preocupação com a pega da raqueta foi permanente. A efetivação do *lob* foi fácil, mas o jogo curto e os *amorties* precisaram de maior tempo de prática. Os alunos demonstraram dificuldades de deslocamento, apresentando pouca mobilidade ao nível dos MI.

Casos Específicos da matéria de Badminton:

Alunos (NI) nº 12, 14, 15, 16, 23, 26, 29 e 30 – não registaram melhorias significativas no seu desempenho. A pega da raqueta continua, apesar dos alertas e correções, a apresentar deficiências. Em simultâneo, verificaram-se dificuldades de deslocamento para o ponto de queda do volante.

Em sede de aula, foram propostas aos alunos situações específicas de jogo (1x1) com obrigatoriedade de batimentos alternados para diferentes zonas do campo adversário (batimentos - 1 curto, 1 longo...). No entanto, esta estratégia revelou-se pouco eficaz, obrigando a adotar situações 1x2 - em que 1 era o elemento mais competente (grupo A) de modo a garantir continuidade/qualidade ao jogo – e 2 incluía um elemento com maiores dificuldades (Grupo O) e outro de nível intermédio (Grupo E ou I).

Os objetivos para o final da 2ª etapa em Dança, centraram-se numa organização em Line Dance (Malhão e Cha Cha Cha) com o intuito de facilitar aos alunos o enquadramento na estrutura rítmica das danças, atentando numa postura natural e dominando os princípios base de condução. No Regadinho, incidiu-se na relação com o par e a música.

A falta de perceção de ritmo foi trabalhada de modo global. Saber estar na música requereu uma leção dirigida para um número reduzido de alunos, permitindo fechar o ciclo de feedback e acompanhar os desempenhos, corrigindo-os e orientando-os.

Casos Específicos Dança:

Os alunos (NI) nº 6, 7, 12, 18, 24 e 26 – ainda não conseguiam realizar as coreografias corretamente, falhando passos e *bloqueando* durante o desempenho das danças. Em sede de aula, em situação de dança a pares com a ajuda de um colega de nível superior, realizavam a dança tendo por objetivo executar os passos corretamente ao ritmo da música.

3ª Etapa - Progresso

A terceira etapa teve uma duração de 13 semanas (24 de janeiro a 2 de maio de 2017), constituindo-se em 23 aulas de 90 minutos, subdivididos em quatro unidades didáticas. A cada espaço correspondeu uma Unidade Didática, criando grupos de nível com o objetivo de potenciar a competição e promover comportamentos de aprendizagem (elevação dos níveis) e superação.

UD 4

A Unidade Didática 4 teve a duração de seis aulas de 90 minutos e decorreu no espaço SG, incidindo sobre as matérias de Dança e Ginástica. Os alunos trabalharam as mesmas matérias de ginástica em diferentes níveis (grupos) enquanto na dança promoveu-se um agrupamento heterogéneo de forma a habilitar os alunos com maiores dificuldades a atingirem os objetivos propostos (Apêndice II).

Os objetivos para o final da 3ª etapa para as matérias de Ginástica não contemplam as atividades inicialmente previstas, tendo como recurso os aparelhos porque estes continuaram avariados. Na Ginástica de Solo e Acrobática promoveu-se a colaboração entre os alunos, constituindo grupos que, na generalidade, eram homogéneos quanto ao nível, apresentando um aluno como referência para cada matéria em particular.

Ginástica de Solo

Alunos NI: realizar Avião, Ponte, Apoio Facial contra a parede, Rolamento à Frente engrupado com ajuda, rolamento atrás engrupado e progressão para a Roda.

Alunos I: realizar Avião, Ponte, Apoio Facial com ajuda, Rolamento à Frente e Atrás com pernas afastadas com ajuda (no reuter).

Alunos E: realizar Espargata, Bandeira, Apoio Facial Invertido com impulsão a duas pernas com/sem ajuda e Rolamento à Frente saltado com obstáculo no chão.

Ginástica Acrobática

Alunos NI, I e E: realizar figuras com 3, 4 e 5 elementos inseridas numa sequência coreográfica que respeite a música.

Na Ginástica de Solo, os alunos nº5, 7, 12 e 18 demonstraram muitas dificuldades em realizar as figuras correspondentes ao nível I, desistindo de as realizar mesmo quando ajudados e incentivados pelo professor. O excesso de peso de 3 deles foi um fator inibidor da sua concretização, revelando insuficiências técnicas e hábitos enraizados que se alteram lentamente.

No sentido inverso, os alunos nº15, 17, 20, 25 e 27 cumpriam o nível E, sendo encarregues de tarefas de maior autonomia, ajudando os colegas com maiores dificuldades. Porém, os alunos nº20 e nº27, revelaram comportamentos de indisciplina, fugindo algumas vezes da tarefa.

Na Ginástica Acrobática, formaram-se 4 grupos e promoveu-se a apresentação de uma coreografia para avaliação. Os alunos demonstraram falta de organização e autonomia, esquecendo-se de trazer a música por eles selecionada e com pouca fluidez nas figuras, apenas demonstrando trabalho quando o professor estava junto a eles.

Os objetivos para o final da 3ª etapa em Dança, em situação de dança a pares, tendo por base a manutenção da estrutura rítmica da dança, visava a consolidação de uma postura natural e fluidez de movimentos em que se utilizassem os princípios básicos de condução.

Após melhoria das prestações do Malhão e consolidação do Cha Cha Cha, introduziu-se o Regadinho em roda de 4 pares. A aprendizagem foi fácil, revelando uma sintonia que não imaginaria no início da etapa.

UD 5

A Unidade Didática 5 teve a duração de seis aulas de 90 minutos e decorreu no espaço C1, incidindo sobre as matérias de Basquetebol e Futebol. Os alunos trabalharam as mesmas matérias sob formas diferentes – grupos com maiores dificuldades trabalharam em situação de superioridade numérica no ataque de modo a atingirem os objetivos propostos (Apêndice II). Em simultâneo, trabalharam-se força e a resistência.

Estas capacidades desenvolveram-se num circuito comum a todos os alunos. Porém, cada aluno tinha um ritmo e uma intensidade a respeitar, sem incorrer em excessos que pudessem colocar em causa a sua integridade física. Deste modo, os alunos sentiam-se parte integrante de um grupo e foram elevando os seus índices gradualmente, conscientes que os resultados exigiam trabalho e esforço, aproximando-se o mais possível da zona saudável de aptidão física.

Os objetivos para o final da 3ª etapa em JDC propunham a resolução de alguns problemas em função do nível demonstrado. Nesta lógica, a criação de grupos heterogéneos permitiu uma consciencialização das tarefas prioritárias para cada um dos seus elementos, fomentando a entreaajuda e a aprendizagem entre colegas.

Basquetebol

Alunos NI: desmarcar-se sem bola para receber ou aclarar e, enquanto defesa, acompanhar um jogador em progressão para o cesto.

Alunos I: em progressão com a bola passar e “cortar” desmarcando-se na direção do cesto, ultrapassar o adversário através de drible/finta ou passando ao companheiro e desmarcando-se.

Futebol

Alunos NI: com a bola controlada passar a um companheiro em desmarcação, rematar e marcar golo quando está isolado.

Alunos I: sem bola desmarcar-se e dar linhas de passe, marcar adversário após perda de bola (sem falta).

Alunos E: rematar com êxito com os pés/cabeça, como defesa distinguir situação de igualdade numérica (marcação ao adversário – individual/zona).

Destaque particular para o aluno nº30 que, neste espaço, demonstrava enorme alegria e motivação quando jogava basquetebol, empenhando-se na atividade e contagiando os colegas. No sentido inverso, o aluno nº26, procurava evidenciar-se, distraindo os colegas e desestabilizando a aula - motivando a intervenção/repreensão do professor e assumindo o seu papel desde então.

O treino de força utilizou as escadas da bancada, instalando aí jogos lúdicos e o treino de resistência (treino de corrida continua - Cooper) utilizou a largura do campo (120m).

No Futebol, prevaleceram situações de 2x2+2x2 e no Basquetebol, situações de 3x2, 3x3 e 3x4 porque o 5x5 revelava-se ainda muito desorganizado devido a uma incapacidade técnica - sobretudo dos elementos do género feminino.

UD 6

A Unidade Didática 6 teve a duração de seis aulas de 90 minutos e decorreu no espaço G, incidindo sobre as matérias de Badminton, Dança, Basquetebol e Ginástica de Solo e Acrobática. A dança foi trabalhada numa fase introdutória, enquanto o Badminton e a Ginástica ocuparam a parte principal. Se a Ginástica encontrava neste espaço uma forma de complementar e encadear as sessões do espaço SG, o Badminton exigia uma preponderância de efetivação pois apenas aqui se desenrolava. Pelas características do espaço, estabelece-se também uma ponte com os espaços exteriores no que ao Basquetebol respeita.

Os objetivos para o final da 3ª etapa (Apêndice II), em Badminton, visavam a realização de batimentos consecutivos entre os colegas, colocando o volante na área de serviço (sem necessidade de ser na diagonal).

A organização das aulas para este espaço teve por base os grupos de Ginástica Acrobática, destinando duas estações similares para o treino da coreografia. Na terceira estação, desenvolveu-se a aprendizagem do Badminton. Na quarta estação, a opção recaía sobre formas jogadas para consolidação de aspetos críticos (passe e desmarcação) da matéria de Basquetebol, podendo alternar com uma segunda estação de Badminton.

UD7

A Unidade Didática 7 teve a duração de seis aulas de 90 minutos e decorreu no espaço C2, incidindo sobre as matérias de Atletismo, Orientação e Futebol de forma a serem atingidos os objetivos propostos (Apêndice II). O Corfebol continuou a ser uma forma alternativa de treinar componentes do Basquetebol.

Descobri neste espaço condições excelentes para a prática da modalidade Futebol, condicionando o espaço (2x2+2x2 e 4x4 com condicionantes) e criando tempo para a realização do controlo da bola e do passe em elementos com menores recursos técnicos.

Simultaneamente, fui introduzindo diferentes provas de Orientação, explicando aos alunos que seria matéria a realizar na saída de campo. A leitura do mapa e enquadramento espacial ainda não estavam consolidados por alguns alunos, motivando a redução do número de alunos por grupo (2) ou individualizando a realização das provas.

Os objetivos para o final da 3ª etapa em Atletismo visavam a consolidação das aprendizagens da 2ª etapa, aperfeiçoando aspetos técnicos e melhorando a coordenação dos movimentos (individuais e coletivos).

Barreiras

Alunos NI: “atacar” a 1ª barreira com a perna distendida, manter o ritmo das 3 passadas entre barreiras sem desaceleração.

Alunos I: “atacar” a 1ª barreira com a perna distendida, passando a outra com o joelho junto à barreira (lateral), em corrida conseguir ultrapassar a barreira com trajetória rasante.

Alunos E: “atacar” a 1ª barreira apoiando o pé longe desta e passar a barreira com trajetória rasante, manter o ritmo das 3 passadas entre barreiras sem desaceleração.

Estafetas

Alunos NI: receber o testemunho com a mão contrária à do colega em movimento na zona de transmissão e receber o testemunho sem controlo visual.

Alunos I e E: receber o testemunho em movimento na zona de transmissão, utilizar a técnica descendente e receber o testemunho em aceleração sem controlo visual.

O Corfebol foi sempre utilizado como forma de progressão para o Basquetebol, promovendo a melhoria do passe e da desmarcação. Porém, as condições materiais para a realização formal da modalidade não eram as melhores porque os postes amovíveis estavam frequentemente avariados.

Em simultâneo, pretendeu-se uma continuidade no desenvolvimento e prática das capacidades interpretativas na matéria Orientação, incidindo particularmente sobre os percursos Formal, Estrela e por Pontos. Os objetivos para o final da 3ª etapa visavam a conclusão das provas dentro dos tempos limites estabelecidos e a entrega dos cartões de controlo corretamente preenchidos.

A ênfase colocada no Atletismo (Barreiras 1x1 e estafetas 4x4) deveu-se ao facto de este ser o único espaço (C2) onde se pode desenvolver minimamente a modalidade. A criação de um circuito oval, utilizando as marcações da pista e contornando as mesas de ténis de mesa foi uma boa solução para promover o controlo (bom ângulo de visão) e a competitividade nas estafetas.

Os resultados da evolução dos alunos encontram-se expressos na avaliação de final de 2º período. A 3ª Etapa prolongou-se pelo 3º Período por forma a ter um tempo de enquadramento e revisão antes de começar as avaliações do Produto, potenciando resultados através da revisão de alguns conteúdos.

4ª Etapa – Produto

A quarta etapa teve a duração de 7 semanas (4 de maio a 13 de junho 2017) e de 12 aulas de 90 minutos, subdivididos em duas unidades didáticas. Sabendo que cada espaço semanal (C1, C2, G e SG) compreendia, no mínimo, duas aulas, a estratégia adotada consistiu em realizar uma atividade de treino preparatório (terças-feiras) para a avaliação formal a realizar nas aulas de quinta-feira.

UD 8

Esta unidade didática decorreu em todos os espaços, promoveu a revisão e consolidação das matérias, tendo por objetivo verificar e avaliar as competências atingidas pelos alunos na etapa de Produto, recorrendo aos processos de avaliação formal planeados (Apêndice II).

Ao nível da condição Física, existiu uma evolução positiva (Apêndice IV e V) quanto aos índices de IMC dos Alunos, verificando-se que os alunos nº2 e nº20 conseguiram atingir a zona saudável. Porém, sete alunos continuaram FZS – embora deva ser considerado insuficiente, um aluno reduziu a sua massa corporal em 6 kg.

A realização do teste Vai Vem revelou que existiu uma melhoria considerável da generalidade dos alunos. Ao nível da força abdominal verificou-se que 4 alunos pioraram a sua prestação, situando-se agora no nível NI, enquanto nas flexões de braços dois alunos conseguiram atingir o nível I (13 alunos continuam no nível NI). Na impulsão horizontal não existem variações significativas, mantendo-se 4 alunos no nível NI e 6 no nível A, enquanto na impulsão vertical 3 alunos se situam no nível NI (no final do 1º período eram 6) e 7 no nível A (5 anteriormente). Os alunos nº29 e nº30 conseguiram atingir o nível I no que respeita à flexibilidade dos membros inferiores, porém 12 alunos mantêm-se no nível NI. Na flexibilidade de ombros verifica-se que, dos seis alunos anteriormente em nível NI, apenas 1 conseguiu atingir o nível I. O treino do teste de Cooper resultou na elevação do nível de duas alunas que atingiram o nível I, e dois alunos que atingiram o nível A (Apêndice III).

1.2.1. Desenvolvimento da Força

O desenvolvimento da força, com particular incidência sobre os membros superiores, foi objeto de um estudo conduzido pela minha colega Sara Luna. Para o efeito, foi criado um programa de treino específico para a turma 10º5, enquanto a turma manteve o plano regular anteriormente traçado. No final do ano letivo, compararam-se os resultados obtidos pelas duas turmas sem, no entanto, se retirarem ilações conclusivas.

O Treino de Força deve considerar uma instrução e supervisão qualificada e adequada, assegurando um ambiente seguro e livre de possíveis acidentes de modo a ensinar aos jovens os benefícios e riscos associados com o treino da força.

Cada sessão deve ser precedida por um período de aquecimento entre 5 e 10 minutos, incluindo exercícios de alongamento para as costas e abdominais, aumentando a resistência gradualmente conforme a melhoria da força e focando-se sempre na técnica em detrimento da carga ou peso levantado.

Os programas de força bem elaborados devem considerar os princípios de treino de força referidos por Braga (2007), percebendo as preocupações e questionamento de cada

criança, atendendo à sua individualização; especificidade; velocidade; sobrecarga; intensidade; volume e recuperação.

O professor deve sempre corrigir as falhas na execução dos exercícios, focalizando a participação com bastante movimento e reforço positivo, mantendo a atividade sob um clima alegre e desafiador, variando sistematicamente os exercícios para evitar a monotonia.

São diversas as variáveis para o desenvolvimento da força. Braga (2007) refere: o número de repetições num determinado espaço de tempo; peso; velocidade de execução; períodos de repouso; número de séries (variável consoante os objetivos do professor) e a ordem dos exercícios, selecionada consoante os grupos musculares a serem solicitados.

A elevação da aptidão física dos alunos, enquadrada no âmbito do FitEscola, tem como objetivo avaliar a sua aptidão e atividade física. Nesse sentido, procedeu-se a uma bateria de testes dividida em três áreas: Aptidão Aeróbia (Vaivém e Cooper), Composição Corporal (Índice de Massa Corporal, Massa Gorda e Perímetro da Abdominal) e Aptidão Muscular (Abdominais, Flexões de Braços, Impulsão Horizontal, Impulsão Vertical, Flexibilidade de Ombros e Flexibilidade dos Membros Inferiores).

Os exercícios propostos aos alunos do 10º, pelas diferentes características dos espaços, procuraram adequar-se às matérias lecionadas em cada um, trabalhando diferentes capacidades em função da sua rotatividade.

1.2.2. Área de Conhecimentos

O resultado obtido pelos alunos na Área de Conhecimentos corresponde a 20% da sua nota final na disciplina de Educação Física. Porém, o comportamento da turma face a estas competências demonstrou ser manifestamente insuficiente.

Os resultados dececionantes obtidos no 1º e 2º teste motivaram a opção por um trabalho individual, no 3º período, procurando obter um compromisso junto dos alunos, de modo a elevar o nível das suas notas.

Alguns alunos, pensaram que ao focarem-se nas componentes das áreas da Atividade Física (50%) e da Aptidão Física (25%), atingiriam níveis superiores aos que realmente acabariam por obter. Estes alunos, simultaneamente, minimizaram a importância das Normas e Comportamentos (5%), revelando não perceber, apesar de informados repetidamente, que todos os contributos e prestações são avaliados.

A transmissão dos conhecimentos, foi antecipada, devido à interdição do espaço C2, por questões climatéricas em duas ocasiões. Optei por tentar estimular os alunos com recurso a meios audiovisuais, utilizando vídeos dos conteúdos a lecionar nesta área.

Por diversas vezes tentei desencadear uma discussão saudável sobre as temáticas apresentadas, porém, verifiquei que os tempos de intervenção de cada aluno teriam de ser o mais sintéticos possível de modo a evitar o ruído.

1.3. Objetivos e Soluções

Tendo por base o protocolo AGIC tentei adequar os comportamentos dos alunos aos objetivos definidos. Devido ao facto de a turma se ter revelado, na sua generalidade, bastante conversadora e com propensão para a perda de tempo em processos de montagem e desmontagem do material, transições entre estações e início das atividades, optei por um Estilo de ensino de comando.

Esta opção, permitiu controlar melhor a turma e especializar alguns alunos nalgumas tarefas para que, paulatinamente, as fossem realizando com colegas menos apetentes. A delegação de funções foi realizada gradualmente, deparando-me sempre com um núcleo de alunos com pouca propensão/vontade de as realizar, tendo jogado com o complexo de relações entre si de modo a que juntos, os pequenos grupos funcionassem.

Na matéria de orientação promovi a descoberta guiada, promovendo a definição de estratégias dentro dos grupos e individualmente através de pequenas questões e curtas informações que possibilitassem um raciocínio lógico.

Procurei sempre realizar ciclos de feedback, garantindo informação de retorno em função dos comportamentos observados. No início do ano letivo, senti muitas dificuldades em observar todos os grupos em simultâneo, definindo um posicionamento que me permitisse visualizar todos os grupos, estando mais próximo daquele que considerava mais pertinente nos diferentes momentos.

A habituação dos alunos a este procedimento foi muito satisfatória pois começaram a desenvolver, com o decorrer das aulas, comportamentos reveladores de uma maior atenção e predisposição para acolher as informações veiculadas.

O dinamismo da aula, no seu aglomerado de situações e solicitações, motivou, em alguns momentos, a dispersão do foco do professor. Reconhecendo a dificuldade de acompanhar todas as estações durante todo o período de aula, procurei corrigir

comportamentos, posicionando-me na sala de aula de forma a ter um ângulo de visão que me permitisse observar os diferentes comportamentos dos alunos.

Aquando da transmissão de feedback individual procurei sempre manter uma panorâmica geral do espaço, transmitindo ideias e objetivos de forma clara e concisa. Quando a mensagem se dirigia ao grupo, tentei promover um curto período de reunião junto a mim, mantendo-me de frente para a ação das demais estações.

A prática de sala de aula, conforme referem Betti e Mizukami (1997), vai-se concretizando no tempo, criando uma habituação aos processos e criando hábitos comportamentais que, não sendo receitas, são mecanismos orientadores da ação do professor em sala de aula.

Nesta lógica, procurei iniciar o ensino da Dança em line dance, utilizando o espelho como auxiliar para o controlo das atividades. Neste particular, procurei suprir as minhas limitações na matéria procurando ajuda junto das minhas colegas estagiárias e dos professores do GEF. Verifiquei que, com prática e o treino, o meu desempenho melhorou significativamente, contribuindo para tal uma escolha acertada dos alunos de referência nos diferentes grupos.

A leção das matérias de Ginástica encerrou, em si mesma, um conjunto de situações análogas, nomeadamente no que respeita às ajudas na Ginástica de Solo e às correções na Ginástica Acrobática. Acresce o facto de, com o evoluir da relação com os alunos, ter sido possível sentir a sua confiança aquando das ajudas nas diferentes figuras.

O reconhecimento dos alunos, expressou-se ao assumirem ter sempre pensado serem incapazes de realizar determinadas tarefas, até ao momento em que a minha prestação se revelou determinante para a sua evolução, realizando o que até então, para eles, era impossível ou inalcançável.

As experiências vivenciadas nas aulas permitiram, de acordo com Tassoni (2000), o a criação de um relacionamento positivo com os alunos, marcando positivamente o objeto do conhecimento, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança dos alunos nas suas capacidades e decisões.

O espaço C2 foi-me apresentado como um problema. De facto, a sua amplitude, a sua forma e a ausência de marcações ou equipamentos poderiam constituir um entrave à aprendizagem. Percebi que, à imagem do que os colegas do GEF realizavam, uma estação de Corfebol servia os intentos de preparar os alunos para a matéria de Basquetebol. Porém, ficava aquém do que desejava e, percebendo que o espaço era também utilizado pelos alunos

nos intervalos para a prática de futebol, socorri-me da minha experiência enquanto treinador da modalidade e construí exercícios que possibilitavam a presença de poucos elementos em diferentes espaços, facilitando a receção e o passe aos alunos com maiores dificuldades.

Esta ideia foi sendo transmitida aos colegas do GEF. No entanto, foram os colegas de ambos os núcleos de estágio quem maior receptividade revelou, adotando essa metodologia e permitindo momentos de discussão proveitosa.

No mesmo espaço, incentivei a prática da matéria de Orientação, procurando desenvolver capacidades e raciocínios que muitos alunos revelavam dificuldade em integrar de forma a operacionalizar os exercícios/provas proposto. Situação análoga se verificou, revelando-se mais abertos à inovação os elementos dos núcleos de estágio da FMH e da Universidade Lusófona.

A maior riqueza derivada da criação dos diferentes circuitos e tipos de prova propostos, sentiu-se aquando do estabelecimento de uma parceria com o professor titular da disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, motivando operações de raciocínio lógico e pequenas operações de cálculo.

Os episódios de indisciplina numa turma considerada difícil de controlar, foram sendo reduzidos, recorrendo a tarefas em que cada aluno tinha um papel predefinido, fazendo-os sentir-se capazes de elaborar e participar nas soluções para os problemas propostos, ou seja, conforme refere Parrat-Dayana (2012), avançarem no sentido da cidadania, preparando-se para pensar como evitar e resolver conflitos.

Com a redução da indisciplina abriu-se espaço para um aumento gradual da autonomia da turma, projetando confiança nos alunos e valorizando os conteúdos propostos de modo a que o seu interesse se mantivesse elevado. Simultaneamente, a competitividade entre grupos motivou um esforço para elevar as suas prestações e superar as inquietações que motivam condutas egocêntricas.

1.4. Grupos

A organização de grupos variou em função das matérias, das etapas de lecionação e das necessidades de aprendizagem dos alunos, favorecendo o aperfeiçoamento individual e coletivo, retirando benefício para a aprendizagem de todos os alunos.

Ao longo da primeira etapa, os grupos deixaram de ser formados aleatoriamente e passaram a ser formados em função dos objetivos pretendidos. Carvalho (1994) considera que

nesta etapa importa conhecer os alunos em atividade, apresentar o programa desse ano, rever aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula, ensinar e consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento.

Na 2ª etapa, foi fundamental identificar os alunos críticos e as matérias prioritárias, recolher dados e definir as prioridades de desenvolvimento e orientar a formação de grupos, identificar os aspetos críticos no tratamento de cada matéria, recolher dados, para ajustar o plano plurianual, estabelecendo metas e objetivos específicos para cada aluno.

Grupos de Trabalho Heterogéneos

Grupos de Trabalho						
Alunos nº	G1	G2	G3	G4	G5	G6
	1	7	14	6	5	8
	2	22	16	12	13	9
	4	25	23	15	17	18
	24	26	27	20	21	29
	-	-	-	-	-	30

Tabela 1- Grupos de Trabalho Heterogéneos – 2ª Etapa

Nesta etapa, a organização de grupos heterogéneos teve como objetivo desenvolver esse complexo de relações entre os alunos do 10º 6. Nesse sentido, optou-se pela criação de 6 grupos constituídos por elementos de níveis diferentes. A avaliação desses níveis teve por base a Avaliação Inicial e o desempenho global dos alunos.

A criação de grupos flexíveis, tal como defendem Formosinho e Machado (2008), deve perceber que a sua composição e extensão deverão ser determinadas em função das atividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização.

Grupos de Trabalho Homogéneos - C1 e C2

Atletismo, Basquetebol, Futebol e Orientação				
Alunos nº	GA	GE	GI	GO
	13	2	12	1
	20	4	18	5
	24	8	16	14
	25	9	26	29
	27	15	6	21
	30	17	7	22
				23

Tabela 2 - Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 4 Estações – C1 e C2

Nesta lógica, cada grupo integrou um elemento de nível A (Elevado) e B (Médio) e dois elementos de nível C (Fraco). O grupo 6 integrava 2 B. A organização destes grupos permitiu o seu agrupamento diferenciado (G1+G2 numa matéria ou G1+G6 noutra matéria) ou a sua prática individualizada.

Na 3ª etapa, a constituição dos grupos adaptou-se às matérias, construindo grupos homogéneos de 6/7 elementos. Esta realidade pressupôs, à partida, um sistema de aula em que existiam 4 estações. No entanto, sempre que se reduziu o número de estações (3) foi possível enquadrar os alunos em 3 níveis mantendo a homogeneidade.

Nas matérias de Atletismo, Basquetebol, Futebol e Orientação previstas para os espaços C1 e C2 foi desenvolvido um trabalho tendo por base 4 grupos com o propósito de elevar ao máximo o desempenho de cada um dos alunos. A operacionalização dos grupos pressupôs, nas matérias de jogos desportivos coletivos, um contributo para a elevação do nível de jogo dos grupos GI e GO. Nesse sentido, de forma alternada, dois alunos do grupo GA estavam inseridos (um em cada equipa) nesses grupos, permitindo continuidade e fluidez aos jogos.

Deste modo, pretendeu-se melhorar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades, experimentando e observando comportamentos de nível superior, obtendo referências às quais se podiam ajustar e *imitar*, elevando os seus índices de concentração para corresponderem às necessidades que lhes são impostas.

No entanto, o papel destes alunos exigia um esclarecimento permanente, percebendo qual devia ser o seu contributo e enquadrando-se numa perspetiva colaborativa que, com o menor número possível de desvios, lhes servia como objetivo de avaliação na vertente de cooperação.

Grupos de Trabalho Homogéneos (3 estações) - C1 e C2

Atletismo, Basquetebol, Futebol e Orientação			
	GA	GE	GI
Atletismo	8	2	1
	13	4	5
	17	6	14
	20	7	16
	24	9	21
	25	12	22
	27	15	23
	30	18	26
			29

Tabela 3 - Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 3 Estações – C1 e C2

Nas situações de aula cuja planificação impunha apenas 3 estações, a constituição dos grupos foi ajustada, mantendo-se a homogeneidade quanto ao nível dos alunos. Assim

sendo, os grupos de trabalho apresentavam-se de modo a criar situações de competição (subdividindo-se em duas equipas).

A organização dos grupos para os espaços G e SG enquadrou-se na mesma lógica. No entanto, os grupos contemplavam, dentro da homogeneidade de nível das matérias de ginástica e badmínton, uma vertente de heterogeneidade necessária para uma elevação do nível geral dos alunos na matéria de dança.

Grupos de Trabalho Homogéneos - G e SG

Ginástica, Badmínton e Dança				
Alunos nº	GA	GE	GI	GO
	2	4	1	5
	13	8	6	12
	15	9	7	14
	17	16	21	18
	25	20	26	22
	27	29	30	23
				24

Tabela 4 - Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 4 Estações – G e SG

Neste particular, pretendeu-se substituir o carácter de competitividade das estações de ginástica e badmínton, por um carácter de entreajuda na dança, permitindo ultrapassar as dificuldades que vinham sendo sentidas quanto à entrada no tempo da música e enquadramento coreográfico.

Grupos de Trabalho Homogéneos (3 estações) - G e SG

Ginástica, Badmínton e Dança			
Alunos nº	GA	GE	GI
	2	1	5
	8	4	6
	13	7	12
	15	9	14
	17	16	18
	29	26	21
	25	29	22
	27	30	23
			24

Tabela 5 - Grupos de Trabalho Homogéneos – 3ª Etapa – 3 Estações – G e SG

A planificação nos espaços G e SG, à semelhança do esquema organizativo para as UD's do C1 e C2, implicou uma organização espacial que podia limitar-se a 3 estações. A constituição dos grupos foi sendo ajustada, mantendo-se a homogeneidade nas matérias de ginástica e badmínton. Na dança prevaleceu a heterogeneidade de modo a garantir a qualidade geral das prestações.

Esta forma organizativa foi transposta para a 4ª etapa, adaptando-se pontualmente de modo a reajustar a formação dos grupos no sentido de potenciar um melhor desempenho dos alunos em função da sua evolução. Na vertente avaliativa, nomeadamente no que concerne aos jogos desportivos coletivos, potenciou-se a criação de equipas oponentes cujo nível era semelhante.

1.5. Ameaças e Dificuldades

O fecho do ciclo de feedback, embora fosse uma preocupação sempre presente, foi inicialmente interrompido por solicitações de alunos de outros grupos, pelo que foi necessário intervir sobre os comportamentos disruptivos de alguns alunos mais extrovertidos e, simultaneamente, analisando e completando os efeitos das correções anteriores e promovendo novas execuções.

Após a realização de uma tarefa motora por parte do aluno em análise, procurei informá-lo sobre o seu desempenho, transmitindo um conjunto de informações que permitissem melhorar ou corrigir a sua ação.

Estas informações visavam um reforço da motivação dos alunos, incentivando-os a evoluir através de uma linguagem verbal e corporal que adequassem os aspetos vocais, auditivos, visuais, tácteis e quinestésicos. Porém, este processo não é uma ciência adquirida, resultando melhor com uns alunos e pior com outros, motivando a procura constante para os influenciar positivamente e promover o seu empenhamento nas atividades (que muitas vezes não desejavam realizar).

Como referido anteriormente, os Tempos de instrução e transição foram uma preocupação pela facilidade de distração/conversação da turma. A instrução inicial, antes do aquecimento, não era suficiente para dar continuidade à ação, tendo de repetir alguns aspetos antes de os alunos se dirigirem às suas estações.

Neste aspeto, o controlo da aula, exigiu um estilo diretivo que impunha aos alunos estarem sentados à minha frente no início da aula (reduzindo a sua mobilidade e controlando o seu olhar), instruindo-os de forma o mais específica possível sem perder muito tempo, tentando encontrar eco no pensamento de Piéron e Carreiro da Costa (1995) que concluiu que as turmas com maiores ganhos na aprendizagem revelaram ter tido, maior tempo de informação coletiva específica, maior tempo de atividade motora individual, maior tempo de exercitação em exercício alvo de aprendizagem, menores tempos de transição, gestão e maior

tempo útil de aula. Neste aspeto, a organização dos grupos foi fundamental, dando espaço a alguns alunos para liderar e conduzir os colegas à respetiva tarefa/estação.

A operacionalização do processo teve por base uma organização das aulas que permitisse uma interação permanente com os alunos, desenvolvendo o meu estilo próprio e tentando ganhar a confiança dos alunos, baseando-me na sinceridade de forma a ganhar a confiança da turma.

A preocupação em evitar longas exposições e aumentar o tempo de prática acompanhou-me ao longo do ano letivo, transmitindo a espaços, regras e valores que considero não terem sido assimiladas ao nível que gostaria. Nestas comunicações, procurei ser objetivo e claro, evitando *engasgar-me* em demasiada informação para que os alunos a retivessem.

As dificuldades permanentes colocadas por alguns dos alunos exigiram uma capacidade de decidir e adaptar rapidamente, procurando soluções para situações de aula que estivessem *fora de zona*.

O plano de reserva para cada espaço estava definido à partida, variando os exercícios dentro das mesmas matérias (ex. Quando o futebol 2x2+2x2 não estava a fluir e não tinha oportunidade operacional para alterar os grupos, mudava para 4x4 sem constrangimentos de espaço ou substituí-a por uma bola de andebol).

Esta imprevisibilidade, decorre de situações que surgem da reação dos alunos ou fatores externos (frio, calor ou vento), exigindo um planeamento flexível que permita um reajustamento rápido e eficaz. Para tal, é necessário conhecer a turma e os alunos na sua individualidade, tornando este processo mais fácil com o decorrer do tempo e com a aprendizagem do professor.

A reformulação dos grupos quando um ou mais alunos faltavam foi, no início do ano letivo, uma dificuldade que com o conhecimento e a curiosidade sobre o *adn* dos alunos, foi sendo superada sem grande dificuldade.

A vertente da Gestão da diferenciação do ensino enquadra-se também neste aspeto, entendendo as diferentes prioridades dos alunos - muito difícil no princípio - percebendo as diferentes necessidades com o tempo e adequando a realização das tarefas e conferindo maior tempo de prática naquilo que requer maior incidência.

1.6. PTI

O PTI foi uma experiência enriquecedora, permitindo a troca de experiências com outros professores e discutindo aspetos críticos da leção, adequando o estilo de ensino às diferentes realidades que se apresentavam.

As opções tomadas tiveram como objetivo experimentar turmas cuja realidade material se afastasse, quanto ao número de alunos e quanto às dinâmicas internas, daquela que tinha vindo a ser experimentada com a turma do 10º6.

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:15-09:00	11º 5	12º 1			
09:00-09:45	11º 5	12º 1	8º 6		9º 1
10:05-10:50		10º 6	11º 5	10º 6	
10:50-11:35		10º 6	11º 5	10º 6	
11:45-12:30		9º 1	11º 1	12º 1	
12:30-13:15		9º 1	11º 1	12º 1	
13:15-14:00					
14:00-14:45					
14:30-15:15					8º 6
15:15-16:00	11º 1				8º 6
16:10-16:55	11º 1	2º TAI			
16:55-17:40		2º TAI			

Prof. Paulo Martins/Sérgio Calado	Prof. Carlos Cruz
Prof. Patrícia Alfarelos	Prof. Inês Rodrigues
Prof. Leonor Chambel	Prof. Cristina Gomes

Tabela 6 – PTI - Horário, Turmas e Professores

A escolha do 12º1 visou perceber qual o nível de motivação que pode ser incutido a uma turma finalista, acompanhada pelo mesmo professor há 3 anos, revelou ter alunos, em número considerável, sedentos de atividades com maior dispêndio energético.

A realização de uma prova de Orientação foi motivo de alegria, aderindo com curiosidade e empenho na realização das tarefas. Estranhei, sem ficar surpreendido, que muitos destes alunos nunca tivessem contactado com esta matéria.

O 2ºTAI, turma profissional com uma visão de ensino por blocos, constituiu uma oportunidade de estabelecer comparações com a realidade do ensino por etapas. Esta turma tinha alguns alunos maiores de idade, NEE, com pouco interesse em realizar atividade física. Porém, com a motivação exalada dos colegas que gostaram do aquecimento dinâmico e

imprevisível, realizaram também a aula de forma aceitável. Esta turma, pela relação estabelecida com as alunas e os dois alunos, participou na saída de campo.

O 11º1 e o 11º5 implicaram uma mudança quanto às matérias prioritárias, exigindo uma pesquisa e preparação distinta ao nível do andebol e voleibol. No entanto, a professora pediu-me que promovesse uma aula de dança por não se sentir confortável.

Em contraste com a minha turma, ambas as turmas revelavam um comportamento disciplinado, permitindo-me explicar as minhas ideias e o que pretendia deles - a sensação foi ótima - conduzindo-os facilmente numa matéria que, à partida, não dominava na perfeição. No entanto, o clima de aula motivou-me e os trabalhos fluíram normalmente.

O 9º1 pertence ao 3º ciclo de estudos, indisciplinados e com necessidade de maior controlo. No entanto, a turma apenas tinha 18 alunos, permitindo-me organizar menos estações e observar os seus comportamentos, transmitindo maior tempo de informação a cada aluno individualmente. Desta forma, o estreitamento de relações ficou facilitado, permitindo formar e gerir os grupos de forma equilibrada.

O 8º6 também evidenciou comportamentos e ajustamentos próprios do 3º ciclo, cuja experiência considere importante enfrentar, numa dinâmica em que os tempos de concentração eram diminutos e inconstantes. A imprevisibilidade e a mudança de atividade foram fundamentais para manter o controlo da turma, percebendo quais os exercícios que melhor se adequavam aos objetivos propostos.

O 10º5 conviveu sob a batuta da minha colega Sara Luna no presente ano letivo, cabendo-me a mim substituí-la aquando da sua ausência, por motivos profissionais. Turma com 28 alunos, com alguns alunos muito extrovertidos embora seja mais disciplinada que o 10º6, apresenta dois elementos que, pelo excesso de *energia* perturbam o normal decorrer das aulas. O objetivo primordial passou por verificar se os tempos de transição entre estações eram mais curtos e o tempo na tarefa maior que o verificado no meu quotidiano - a diferença não foi significativa.

O 11º3 desenvolveu os seus trabalhos, até então, sob a direção da minha colega Filipa Galvão que, também por motivo de falecimento de familiar, me competiu substituir. Turma com 17 alunos, muito disciplinada e com enorme empenho na tarefa. O objetivo traçado visava verificar o tempo de realização de uma prova de Orientação, comparando-o com os tempos realizados pelo 10º6 e a diferença foi positivamente abissal.

1.7. Avaliação Global da Lecionação

A avaliação da minha atividade letiva deve distinguir uma evolução ao nível dos conhecimentos sobre as matérias de dança e ginástica - requerendo um esforço de elevação e treino específico - de modo a garantir a aprendizagem dos alunos.

Os jogos desportivos coletivos apresentaram-se como as matérias em que os níveis de confiança estavam à partida mais elevados. No entanto, a colaboração com o orientador de escola foi fundamental para limar arestas e atentar alguns pormenores importantes. Este apoio, assim como aquele que sempre senti ao lado das colegas de estágio foi fundamental para elevar a fasquia, concentrando-me em me superar.

À Sara devo agradecer o aperfeiçoamento das aulas de dança e as discussões sobre as matérias e organização da ginástica, à Filipa os passos a dar e as decisões a tomar que brotaram das nossas saudáveis discussões nas manhãs de terça-feira.

A aprendizagem exige esforço e desconforto, reflexão e atenção, ouvindo críticas, escutando os alunos e percebendo-os porque com eles também se aprende. Porém, é preciso investigar, procurar no passado, nos colegas dos estágios passados, as soluções para os problemas que hoje surgem.

A vivência do estágio permitiu perceber que, tal como refere Pereira (2015), os alunos gostam de aprender através da execução de tarefas, verificando o seu próprio trabalho, competindo ao professor a preparação dos conteúdos e dos critérios sucesso, dando resposta às questões dos alunos, estabelecendo uma comunicação com os alunos e realizando o feedback no final das tarefas.

A lecionação não se encerra em si mesma, devendo estabelecer uma articulação com a direção de turma através da identificação de problemas, observando a linguagem corporal dos alunos e relacionando os conteúdos com os de outras disciplinas.

Várias foram as vezes que foi necessária a assistência nas aulas das minhas colegas e, até de outros professores, contribuindo humildemente com a minha intervenção para melhorar um ou outro aspeto das suas aulas.

Os primeiros contactos exploratórios com a turma (1ª etapa), causaram uma sensação de desconhecimento profundo, levantando muitas dúvidas quanto à forma como organizar os alunos num espaço que era um corpo estranho e, simultaneamente, motivava e despertava a curiosidade de quem se impele a imaginar novas formas de realização.

Nesta escola, adequam-se as matérias aos espaços, respeitando um roulement de instalações cujo ciclo de 4 semanas se tornou uma rotina de planeamento. Na verdade, perde-se a ligação entre a prática e a continuidade pedagógica, dificultando a assimilação de conteúdos, colocando em causa o trabalho desenvolvido e exigindo uma repetição de informações anteriormente prestadas de modo a fazer a ligação passadas várias semanas.

Este problema não se colocou de forma tão evidente na 1ª etapa, pois a realização da Avaliação Inicial permite construir estratégias específicas, deixando tempo para criar alternativas e perspetivar a 2ª etapa. De modo a controlar as matérias e os espaços, apenas planeei duas unidades didáticas (agrupando espaços - G+SG e C1+C2) de modo a permitir maior repetição das aprendizagens (a cada duas semanas).

Durante a Avaliação Inicial, percebi que as grelhas que suportam os protocolos de avaliação podiam ser uma ameaça porque, sendo um elemento de identificação de lacunas, potenciam a sua utilização enquanto mecanismo de controlo da prestação dos alunos quando, ao invés, apenas devem servir de referência para o incumprimento de um ou outro parâmetro.

O primeiro aspeto a ressaltar da 2ª etapa foi a impossibilidade de realização de ginástica de aparelhos devido ao atraso das reparações necessárias. Esta situação afetou-me particularmente, pois sentia necessidade de me colocar à prova, queria investir mais nessa área de modo a suprir algum défice de prática que então sentia.

No sentido inverso, o facto de se atribuir maior ênfase à ginástica acrobática obrigou-me a procurar situações inovadoras, selecionando figuras para propor e mecanismos de interpretação da música que permitissem desenvolver as capacidades dos alunos trabalharem em grupo de forma eficiente. Numa fase primária, trabalharam em pares e quadras, perspetivando uma construção mais complexa no futuro.

Na dança, a aprendizagem do Malhão em line dance (pares frente a frente) revelou-se um método que funcionava bem com um número de alunos reduzido, enquanto o Cha cha cha em line dance e pares funcionava com grupos numerosos. No Malhão, muitos alunos continuavam fora do tempo e da música, motivando a utilização de alunos de nível superior para ajudar na marcação do tempo para que pudessem acompanhar.

As dificuldades de coordenação motora dos alunos sentiram-se nas situações de 1x1 e 2x2 no Badminton, verificando-se erros na pega da raqueta, apesar das minhas chamadas de atenção e da insistência na correção. Situação semelhante ocorreu nas estafetas 4x4, continuando a receber muitas vezes parados e com a mão errada. A repetição do gesto, do movimento e a instrução continuada não surtiram o efeito tão rapidamente quanto pretendido,

percebendo-se ainda atitudes e comportamentos de indisciplina que foram sendo resolvidos através da atribuição de tarefas específicas (objetivos) para cada aluno.

Na 3ª etapa, optei pelo trabalho da resistência e da força nos espaços C1 e C2, incidindo na velocidade e na flexibilidade nos espaços G e SG. A experiência e a criação de rotinas exigiram tempo, tentativa e erro, aprendizagem e sucesso, motivando uma reflexão e discussão profunda com os colegas de estágio e com o professor orientador de escola no sentido de adequar estratégias face aos resultados verificados no final do 1º Período e face às necessidades específicas de cada grupo.

A prática de Orientação consolidou-se nesta fase, evitando a tentação de praticar Ténis de Mesa em mesas de cimento, danificando material sem grandes ganhos de aprendizagem, potenciando a autonomia e promovendo a confiança nos alunos, criando liberdade de movimentos longe do olhar do professor, edificando as bases para um retorno que sabia não poder existir no imediato. Essa confiança e respeito transpôs os limites da matéria, facilitando uma relação que promoveu a aprendizagem e estabeleceu critérios de conduta que finalmente começaram a respeitar os critérios estabelecidos.

No final desta etapa, verificou-se que, ao nível dos Jogos Desportivos Coletivos a maioria dos alunos da turma tinha adquirido as competências desejadas, com particular destaque para uma aluna que conseguiu alcançar o nível I e cinco alunos o nível A no Futebol, enquanto no Basquetebol duas alunas atingiram o nível I e dois alunos o nível A.

Devido ao tempo chuvoso, foi necessário substituir 3 aulas programadas para os espaços C1 e C2 por aulas teóricas. Este reajustamento, permitiu explanar os conteúdos relacionados com “violência no namoro, drogas, alcoolismo e tabagismo”, parte integrante do PES. A discussão em torno da coreografia de Ginástica Acrobática, motivou a visualização de alguns vídeos de forma a perceber o que se pretendia com a tarefa e mostrando o que fora feito no passado em outras escolas. Deste modo, os alunos realizaram esta tarefa, que consecutivamente haviam ignorado, apesar de tantas vezes solicitada pelo professor.

As matérias planeadas para estas três aulas foram sendo reajustadas através da criação de estações suplementares em duas aulas no espaço G, uma aula seguinte no espaço C1 e outra no espaço C2.

A prática das componentes a avaliar no Atletismo (estafetas e barreiras) foi uma prioridade para o espaço C2, minimizando os efeitos nefastos da ausência de continuidade na aprendizagem de uma matéria em que 3 alunos ainda não atingiam o nível I. Recorri a uma estratégia de nivelamento competitivo, fomentando a vontade de ganhar através da

constituição de provas em que as condicionantes facilitavam o sucesso de todos os intervenientes.

A 4ª etapa constituiu-se como uma oportunidade de corrigir alguns pormenores em casos específicos, servindo essencialmente para a realização formal de provas de avaliação final nas diferentes matérias tendo como objetivo consolidar, e melhorar, os resultados obtidos no 2º Período.

A realização destas avaliações correspondeu a uma organização e calendarização em função dos espaços (apenas 3 aulas no espaço SG em virtude da realização do torneio de Ténis de Mesa), obrigando a um compromisso dos alunos em relação ao absentismo, explicando a importância de estar presente para que pudessem realizar todas as tarefas que lhes competiam.

Para avaliação das matérias de Ginástica de Solo e Acrobática, das Danças Malhão, Cha Cha Cha e Regadinho, tornou-se imperial utilizar o G como complemento à SG. Pela sua dimensão, o G possibilitava a criação de estações de treino com maior dimensão, permitindo ultimar alguns detalhes e melhorar a prestação individual e de grupo.

Ao nível da aptidão física, apesar do treino desenvolvido, a força dos membros superiores (flexões de braços) revelou que 13 alunos se encontravam aquém do mínimo pretendido. Este facto, torna-se ainda mais significativo porque, durante o processo de lecionação, a turma do 10º6 foi utilizada como grupo de controlo para o estudo sobre desenvolvimento da força que a minha colega Sara Luna projetou na turma 10º5.

A avaliação final dos alunos em JDC revelou uma ligeira melhoria dos níveis dos alunos. Porém, na matéria Futebol, 4 alunos não conseguiram atingir o nível I e na matéria Basquetebol, foram 5 os alunos que ficaram aquém dessa meta.

No final do ano letivo, após um longo período de insistência, de persistência e incitamento à correção da pega da raqueta e à alternância do *lob* com o *amortie*, os resultados obtidos na matéria de Badminton foram plenamente positivos, tendo 4 alunos demonstrado competências de nível E.

A prática de Orientação no recinto escolar foi fundamental para incitar à descoberta de novas competências. Porém, não permite uma total explanação das riquezas da matéria. Na saída de campo, foi possível colocar novos desafios aos alunos, criando uma atmosfera para a qual contribuiu fortemente a experiência adquirida nas aulas de Educação Física.

1.8. Reflexão sobre a Lecionação

A lecionação é um espaço de crescimento. Pretendi fomentar um processo aprendizagem conducente à superação dos alunos, incentivando, conforme preconiza Leitão (2010) um trabalho cooperativo que promovesse o sucesso das práticas.

Para tal, baseei-me nos pressupostos de Jacinto et al. (2001), desenvolvendo as especificações dos PNEF, tendo como principal referência no processo de avaliação dos alunos, definições claras do que é o nível de sucesso em cada matéria, utilizando referências que podem ser induzidas nas escolas, através do contributo da avaliação aferida.

Nessa lógica, procurei estabelecer contactos com os professores do GEF que, nos acolheram com abertura, ajudando a enfrentar o desafio e colocando-nos confortáveis por forma a saciar a curiosidade que nos assaltava permanentemente.

A fase de maior crescimento nesta área coincidiu com o PTI, permitindo discutir com professores mais experientes, aspetos relativos à gestão da sala de aula em diferentes cenários e dúvidas sobre as diferentes matérias que apenas surgem quando colocados perante a realidade dos casos práticos.

A preparação do PTI obedeceu a uma observação de diversas aulas, decidindo quais as turmas e professores que mais se adequavam às minhas pretensões. Nesta fase, procurei a maior diversidade de experiências, escolhendo professores de diferentes idades e com especialidades distintas, turmas de diferentes anos e ciclos, de maior e menor densidade estudantil, adequando as matérias a lecionar ao espaço mais adequado.

Em função destas escolhas elaborei um planeamento, apresentei-o e discuti-o com os professores das turmas e defini uma estratégia para cada turma/aula. Desta sequência, resultaram as aulas com observação professores, tentando colocar em evidência as minhas intenções, mas, sempre que necessário, adotando estratégias de recurso.

Neste particular, o balanço entre aulas foi fundamental para a correção de alguns aspetos, apoiando-me nos professores das turmas para perceber o que podia melhorar e quais os comportamentos a manter.

O balanço final do PTI apresenta características que conduzem à formação recíproca dos professores, promovendo reflexões e debates sobre as aulas observadas em conjunto, devendo ser objeto de uma avaliação e, conseqüentemente, retirar um conjunto de ilações para atividades futuras.

Esta responsabilidade é partilhada, permitindo criar sinergias e manter os professores focados, envolvendo-se e desenvolvendo-se de modo a retirar o máximo de ensinamentos de modo a enriquecer a sua leção.

Os objetivos do professor estagiário durante o PTI, assentam numa visão de esperança, num desejo de reafirmar a sua competência e atitude profissional. Deste modo, a sua predisposição para enfrentar as dificuldades colocadas por turmas que, à partida, desconheciam, é maior.

A relação do professor com uma turma que não lhe está formalmente atribuída, requer um planeamento partilhado, ou seja, exige um diálogo com o professor titular no sentido de minimizar o seu desconhecimento, elaborando uma estratégia assente em informações previamente recolhidas.

O sucesso da minha integração nas turmas do PTI resultou de um processo colaborativo. Em primeira instância com os professores das turmas, depois com os alunos, adaptando a minha prática letiva a uma simbiose entre as informações anteriormente recolhidas e o comportamento das turmas.

O resultado prático da leção evidenciou uma adesão de alunos, até então desconhecidos, ao meu processo letivo, desenvolvendo uma atitude responsável e solicitando a minha presença em ocasiões futuras.

A saída da zona de conforto foi essencial para a elevação dos níveis de exigência, experimentando exercícios novos que depois seriam adaptados ao 10º6, contribuindo para uma melhoria das prestações e dos resultados nas matérias avaliadas.

O processo avaliativo, desde a Avaliação Inicial até ao produto no final do ano, está registado no quadro 4, permitindo observar casos de sucesso e alguns casos em que o impulso da aprendizagem ficou aquém do desejado.

Na utilização crítica dos conhecimentos teóricos adquiridos com a intenção de projetar um ensino prático, tal como refere Schön (2000), os alunos efetivam a sua aprendizagem através da ação, cabendo ao professor o papel de orientador, tendo como principais competências: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

Nessa gestão, muito contribuiu um maior empenhamento na tarefa, traduzindo-se num aumento, conforme definem Carreiro da Costa e Onofre (1988), do *tempo potencial de aprendizagem*, referindo-se ao período de tempo que os alunos passam empenhados na execução de tarefas relacionadas com os objetivos da aprendizagem.

Aluno Nº	Futebol		Basquetebol		Atletismo		Ginástica		Dança		Badminton		Orientação	
	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final
1	I	I	PI	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	E
2	I	I	I	E	PI	I	I	E	I	I	I	I	I	E
4	PI	I	I	I	PI	PI	I	I	I	I	I	E	I	I
5	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	I	I	E	E
6	I	I	I	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	I	I	I
7	I	I	I	I	PI	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	I
8	E	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E
9	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E
12	I	I	I	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	I
13	E	A	I	I	I	E	PI	E	I	E	I	I	E	E
14	PI	PI	PI	I	I	I	PI	I	I	E	I	I	I	I
15	I	E	I	E	I	E	PI	I	I	E	I	E	I	E
16	I	I	I	I	E	E	I	I	I	I	I	I	I	I
17	E	A	I	E	I	E	I	E	I	E	I	I	E	E
18	E	E	I	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	E	E
20	E	A	I	E	I	E	I	E	I	E	I	I	I	E
21	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	E	I	I	E	E
22	I	I	PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I
23	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
24	A	A	E	A	A	A	I	I	I	I	E	E	PI	I
25	E	A	I	E	E	E	E	A	I	I	I	I	I	E
26	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	I	PI	I	PI	I	I	I
27	E	A	E	A	I	E	E	A	I	I	I	E	PI	I
29	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	E	I	I	E	E
30	E	E	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E

Quadro 4- Avaliação Inicial – Avaliação Final. Evolução dos aluno nas matérias

Os resultados apresentados refletem o esforço dos alunos ao longo do ano letivo. Os objetivos propostos tiveram a pretensão de ser realistas sem deixar de ser ambiciosos. Numa análise global, fiquei positivamente surpreendido com a mobilização dos alunos para as tarefas propostas, percebendo que existiam preferências dispares relativamente às diferentes tarefas e matérias.

A evolução dos alunos reflete-se na transposição de níveis de desempenho, marcando uma evolução, quantificando critérios de observação que consubstanciam a realização das atividades e dos exercícios.

Neste processo, foi fundamental a aferição, definição de critérios e instrumentos comuns de avaliação, conforme defende Comédias Henriques (2012), com o intuito de minimizar as divergências classificativas e contribuir para a máxima redução da subjetividade na avaliação.

A matéria em que existiu maior progressão foi o basquetebol, resultando numa alteração positiva do nível de 14 alunos. Logo atrás, com 11 casos de crescimento, a matéria de atletismo refletiu o esforço dos alunos e o treino específico desenvolvido.

A ginástica e a dança registaram 9 casos de superação, resultado de uma perda de complexos e uma elevação dos índices de segurança emocional. Na matéria futebol, apenas se registaram 7 casos de aperfeiçoamento do nível.

A matéria de orientação teve o seu ponto alto na saída de campo, refletindo o trabalho no recinto escolar e avaliando a autonomia dos alunos. Talvez devido ao grau de exigência colocado nas tarefas, diversificando as provas pelos 6 tipos de orientação lecionados, apenas 6 alunos subiram de nível.

No quadro 5, estão expressos os resultados da Aptidão Física na Avaliação Inicial e na avaliação final. Embora se assistam a evoluções positivas num número significativo de casos, verificam-se casos de retrocesso no desempenho de alguns alunos, nomeadamente nos testes em que se exige a utilização da força.

No entanto, os resultados evidenciados ao nível do desenvolvimento da resistência são reveladores de um trabalho contínuo da parte dos alunos, registando-se uma elevação geral do seu nível.

Aluno Nº	Cooper		Abdominais		Flexões M. S.		Impulsão Horizontal		Impulsão Vertical		Vai-vem	
	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final	Av. Inicial	Av. Final
1	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
2	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF
4	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF
5	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF
6	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
7	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF
8	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
9	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF
12	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF
13	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
14	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
15	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
16	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
17	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
18	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF
20	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF
21	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
22	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
23	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
24	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
25	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
26	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
27	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
29	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
30	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF

ZSAF - Zona Saudável Aptidão Física; FZSAF - Fora da Zona Saudável de Aptidão Física.

Quadro 5- Avaliação Inicial – Avaliação Final. Evolução dos aluno na Aptidão Física

A motivação e compromisso demonstrados no sentido de se superarem, disponibilizando-se para um esforço conjunto no sentido de se enquadrarem num quadro de progresso, competindo consigo mesmos e traçando metas, constituíram para mim uma enorme satisfação e um sentimento de realização, estimulando uma prática zelosa no sentido de atingir os objetivos definidos.

O conceito de aprendizagem permanente que procurei incrementar nos seus espíritos, pelo caráter de responsabilidade que confere ao professor, também se verificou em sentido inverso, abrindo o meu espírito para aspetos para os quais não seria alertado se não investisse algum tempo no diálogo com os alunos fora dos tempos letivos. Nestas ocasiões, procurei explicar aquilo que Crum (1993), designa de conhecimentos respeitantes às relações entre atividades e capacidades, compreensão do que são convenções, regras, possibilidades de adaptação das regras a necessidades específicas e situações em que prevalece o dinamismo das estratégias de ensino.

II - Direção de Turma

A Direção de Turma assume competências de gestão intermédia, devendo promover o desenvolvimento social dos alunos e a sua integração na escola. Tem um papel de coordenação relativamente aos professores da turma e assume uma relação de maior proximidade com os encarregados de educação.

Os alunos são humanos e imprevisíveis, estão sujeitos ao ambiente que os rodeia, aos condicionalismos de uma família e de uma sociedade em que se encontram inseridos, reagindo e interagindo de formas muito diversas, merecendo uma análise e acompanhamento personalizado tendo em consideração as suas necessidades e o seu potencial de desenvolvimento.

A turma 10º6, desde o início do ano letivo, apresentou problemas de indisciplina, motivando os alertas da maioria dos professores. Enquanto fenómeno multidimensional, a indisciplina, traduz-se na exibição de comportamentos desajustados ou perturbadores que, Neves e Silva (2006), definem como a manifestação de condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor, perturbando o decurso normal do processo de ensino-aprendizagem.

Numa visão comportamentalista, podemos olhar para a indisciplina como um entrave à aprendizagem e aquisição dos comportamentos. A sua interiorização efetiva-se em função das interações vivenciadas pelos indivíduos, percebendo-se que os comportamentos inadequados apresentados pelos alunos têm origem em de maus comportamentos que lhes servem de referência e não perante atitudes corretas e ajustadas.

Porém, se os maus comportamentos podem ser aprendidos, os bons comportamentos também o podem sê-lo. Nesta lógica, importa apontar soluções e adotar procedimentos que facilitem a substituição dos comportamentos desajustados pelos desejados.

Da 1ª etapa de leção, recorro os casos de excesso de peso de 3 alunos (A, B e C) que, percebendo que, através da minha intervenção nas aulas, seria impossível obter os resultados desejados. Nessa lógica, procurei reunir com os EE de forma a perceber dinâmicas, motivações e potenciais soluções. O estabelecimento de compromissos e o seu cumprimento, nem sempre fáceis, permitem enquadrar os alunos, envolvendo os elementos do conselho de turma na solução, funcionando como um alerta e permitindo uma monitorização permanente, fomentando o diálogo e permitindo perceber diferentes visões sobre a questão.

Em finais de dezembro, apercebi-me do elevado número de resultados negativos na disciplina de História, dispondo-me a colaborar com a direção de turma do 10º5 no sentido de enquadrar os alunos (D, E, F e G) num ambiente de promoção do estudo.

No final do 2º período, um aluno (H) foi alvo de violência doméstica, sinalizado à CPCJ, retirado de emergência ao progenitor (pais separados), transferindo-se para a sua nova residência, sem acesso aos manuais escolares, mantendo condições de subsistência que não atingem os propósitos desejados para o seu desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo.

2.1. Caracterização do Conselho de Turma

O Conselho de turma, presidido pelo professor Fernando Ventura (MACS), consubstanciava-se com a presença dos professores das disciplinas de História, Geografia, Inglês, Português, Filosofia, Português Língua Não Materna (PLNM) e Educação Física.

O Diretor de Turma sempre revelou uma abordagem rígida face ao comportamento dos alunos, impondo uma ordem estruturante nas suas aulas, definindo bem posições e atitudes perante uma turma que procurava sempre espaço para criar episódios de conversação ou desestruturação do plano de aula traçado.

O seu posicionamento face à disciplina de Educação Física era contraditório. Embora reconhecesse o seu valor pedagógico, sempre que era necessário conciliar atividades ou ajustar sinergias, o seu comportamento exacerbava a importância da sua matéria e ostracizava-se dentro de uma sala de aula em que os alunos, embora apresentando resultados razoáveis, desejavam participar em atividades desportivas dentro e fora da escola.

“As escolas só têm lugar para as disciplinas em que podem ser transmitidos conhecimentos e competências relevantes, de um modo que também encoraje a educação geral desejável. A relevância de cada disciplina escolar será julgada pelo seu valor utilitário, e este é definido pelo grau de interação e reforço mútuo entre a preparação social e a educação formal e geral.” (Crum, 1993, p.140)

O professor de História revelou sempre pouca energia e empenho para lidar com a turma, acrescido de dificuldades auditivas que o impeliavam ao monólogo e a um distanciamento dos alunos. Não discutindo a sua experiência ou conhecimento, foi sempre difícil criar uma aproximação, dificultando o contacto e não demonstrando interesse em inovar.

As professoras de Geografia e Inglês conseguiam resultados positivos com a turma, gerindo alguns atos de indisciplina com uma atitude maternalista em que a condescendência por vezes criava espaço para o ruído. Ambas adotavam um *low profile*, procurando fazer o seu trabalho sem serem incomodadas e, sempre que solicitadas para uma ação conjunta, refugiavam-se na falta de tempo para a construção de projetos inovadores.

As professoras de Português e Inglês revelaram ser muito assertivas, conflituando por diversas vezes com as atitudes de indisciplina e com o reduzido empenho dos alunos no estudo das suas matérias. Sugerir algumas atividades em que pudessemos combinar conhecimentos de ambas as matérias, com o intuito de realizar atividades de aprendizagem mais apelativas para os alunos, sem, no entanto, obter uma resposta satisfatória nesse sentido.

A professora de PLNM, sempre distante e pouco empenhada em realizar um trabalho de transformação dos alunos, sempre foi difícil de contactar, procurando desculpas para o insucesso dos alunos e abandonando as reuniões antes do seu final.

2.2. Funções do Diretor de Turma

Ao Diretor de Turma, conforme refere Martinho (2015), compete assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos, pais e EE, promovendo a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos. Deve coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador. Em colaboração com os docentes da turma, deve adequar atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, articulando as atividades da turma com os pais e encarregados de educação de modo a promover a sua participação.

O processo de integração dos docentes recém-chegados à escola não é uma tarefa simples, sendo responsabilidade do ajudá-los a integrarem-se numa nova realidade, numa nova turma, fornecendo-lhes informações que facilitem uma caracterização e uma identificação dos alunos, facilitando o processo de diagnóstico e contribuindo para uma adaptação mais rápida e eficaz.

As funções do Diretor de Turma, têm estado confinadas, maioritariamente, à transmissão de informações e diretrizes no interior da hierarquia da escola, quando, conforme refere Roldão (1998), deveria assumir maiores responsabilidades na gestão pedagógica, curricular e didática.

Funciona como representante da escola e intermediário entre os pais e os professores das demais disciplinas, atuando junto das estruturas de orientação educativa de modo a garantir a eficácia no papel de apoio aos alunos.

Para tal, em muito contribui o seu acesso a todas as informações importantes sobre os alunos e a turma, apresentando-as ao Conselho de Turma de forma a, adequem e definam estratégias integradas no processo ensino-aprendizagem.

2.3. Objetivos

- Criar uma relação de cooperação com o Diretor de Turma de modo a facilitar a minha aprendizagem;
- Promover ações de combate ao insucesso escolar;
- Participar ativamente nas reuniões com os Encarregados de Educação.

Conselho de Turma

A liderança dos Conselhos de Turma nunca foi partilhada, assumindo o professor Fernando Ventura a liderança do processo. Aproveitei esses momentos para estabelecer uma relação de maior proximidade com as professoras de Filosofia e Português, ficando a conhecer melhor a turma, constatando um olhar crítico em virtude dos comportamentos e resultados verificados.

Ainda assim, senti muitas dificuldades em promover a interdisciplinaridade, assistindo a uma evasão no final das reuniões, demonstrando não querer articular-se de modo a cumprir as atividades propostas no Plano de Turma.

Encarregados de Educação

A turma 10⁶ caracterizava-se por múltiplos episódios de indisciplina (excetuando as disciplinas de MACS e Educação Física). Consequência deste comportamento, reunimos frequentemente com os EE de alguns alunos problemáticos.

Ao nível das aprendizagens, a turma também se revelou problemática, verificando-se muitos alunos com mais de 4 negativas. Procurou-se estabelecer um diálogo profícuo, tentando resolver pequenos problemas utilizando uma comunicação assertiva baseada em pontos chave descritos num guião (Apêndice VI) que criei, em colaboração com o DT, especificamente para o efeito, colocando-nos face a face com os EE, procurando criar um clima de empatia e confiança.

Alunos

Os alunos da turma 10⁶ revelavam, em número elevado, comportamentos disruptivos, sendo necessário definir normas de comportamento bem claras. No entanto, os castigos e repreensões esgotam-se em si mesmos, devendo apelar-se ao bom senso dos alunos

e à maturidade que já evidenciam, no sentido de realizarem as suas tarefas escolares, minimizando os focos de distração.

A interação entre professor e aluno, conforme referem Mosston e Ashworth (2008), reflete um estilo de ensino, um comportamento na aprendizagem, devendo existir uma sintonia que permita trabalhar para um conjunto de objetivos específicos.

Os horários dos alunos são uma questão fulcral, devendo definir-se períodos para as diferentes tarefas do dia: estudo, refeições, sono e lazer. A coordenação dos processos de desenvolvimento curricular dos alunos deve ser assumida pelo DT, promovendo novos cenários e exigindo uma coresponsabilização entre alunos e Encarregados de Educação, no sentido de alterar comportamentos e atingir os objetivos propostos.

2.4. Situações Problema

I. Os alunos com excesso de peso apresentavam uma % MG de 39,7 no aluno SP A, justificando as dificuldades evidenciadas quando tem de efetuar corrida continua, uma massa corporal de 90 kg e uma altura de 1,65m no aluno SP B e uma % MG de 30,8, no aluno SP C. Apesar de referenciados para frequentarem o programa de promoção para a saúde liderado pelo professor Paulo Cunha, apenas o aluno SP B participou em algumas sessões sem resultados práticos. O mesmo aluno foi aconselhado e acedeu participar no Desporto Escolar, na modalidade Badminton, enquanto o aluno SP C conseguiu alterar os hábitos alimentares e o regime de exercício físico, reduzindo 6kg até ao momento.

II. Ao grupo de alunos que obtiveram resultados negativos à disciplina de História, após uma tentativa abortada de os enquadrar junto da turma do 10º5, foi disponibilizando o horário das 14:00 às 15:00 de quarta-feira para apoio ao estudo. O aluno SP D nunca compareceu, o aluno SP E compareceu uma vez, o aluno SP F duas vezes e o aluno SP G quatro vezes. Resultado - Os alunos SP F e G finalizaram o ano letivo com nota de 10 valores; os alunos SP D e E terminaram com nota negativa.

III. O aluno alvo de violência SP H doméstica foi acompanhado no SPO (serviços de psicologia da escola) e a direção de turma tem manteve contacto permanente com os

encarregados de educação para que recebesse os manuais escolares. Foi enviado à CPCJ um relatório sobre o aluno. No entanto, no final do ano letivo, o processo continuava envolto em indefinições.

A relação do DT com os EE e o seu envolvimento na gestão quotidiana da escola aportam benefícios acrescidos, principalmente na base dos recursos da escola que, de acordo com Tangri e Moles (1987), contribui para o aumento dos conhecimentos e competências relativamente às disciplinas na Escola. Porém, verifiquei que muitas convocatórias aos EE, no sentido de esclarecerem e ser esclarecidos, cuja comparência, embora confirmada nunca se verificou.

Análise e prevenção da indisciplina

As situações de indisciplina provocam desequilíbrios importantes no normal funcionamento do grupo-turma e das escolas em geral, sendo associadas por Estrela (1992), aos alunos que chegam à escola marcados por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos e por insucessos repetidos.

As justificações para os desajustes comportamentais podem resultar, segundo Amado (2000), de determinantes como a imaturidade, questões temperamentais, falta de interesse e motivação para o estudo, um percurso estudantil de insucessos e baixa autoestima ou por uma fraca capacidade de controlo de impulsos, muitas vezes ligada a fatores biológicos.

Face ao contexto apresentado, os alunos não podem ser encarados como variável única e responsável pela indisciplina. Todos os intervenientes no processo educativo e as interações que se estabelecem, concorrem para as dinâmicas da turma, transformando-se num fator decisivo quanto à questão da (in)disciplina.

O comportamento de cada aluno é determinado pelo contexto escolar, pelo seu círculo relacional e pela interação estabelecida pelo e com o professor, desencadeando fenómenos de aumento, redução ou extinção dos comportamentos indisciplinados.

Lopes e Rutherford (2001), consideram fundamental uma boa organização e gestão da sala de aula, permitindo planejar e adotar um conjunto de estratégias que contribuem decisivamente para a prevenção e diminuição da indisciplina.

Nesta lógica, tentei sempre transmitir aos alunos um comportamento coerente, prestando atenção aos pormenores através de uma comunicação permanente. A emissão de

feedback, pelo seu caráter assertivo da mensagem, suportou-se numa observação atenta, tentando, simultaneamente, ensinar, aplicar diferentes estratégias para cada grupo de alunos com necessidades específicas, sancionar comportamentos disruptivos ou corrigir e motivar desempenhos.

Na apresentação inicial da aula deve perceber-se a sua organização, evitando paragens que potenciem fenómenos de distração, desatenção e comportamentos desajustados, promovendo atividades claras e lógicas de modo a ser mais facilmente entendidas.

Na perspetiva de Lopes e Rutherford (2001), o professor deve ser inovador, partindo com expectativas positivas relativamente aos desempenhos dos seus alunos, desafiando-os com objetivos otimistas e realistas de forma a manter o seu interesse, atenção e motivação.

Promovi junto do CT um modelo de monitorização dos comportamentos de indisciplina da turma, centrado em 4 tipos de atitudes de indisciplina: a) incumprimento horário; b) utilização inadequada de materiais; c) atitudes de desrespeito para com os colegas e d) atitudes de desrespeito para com o professor.

A adesão a esta proposta, embora a considerassem interessante, foi manifestamente insuficiente para perceber a evolução geral da turma ao longo do ano letivo. Um dos fatores fundamentais para a sua execução assentava no estabelecimento de um conjunto de regras e procedimentos nas aulas. Este sistema de regras, pretendia ser justo e exequível, devendo ser explicado de forma clara aos alunos.

Acreditei que o modelo em questão era importante para o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Decidi aplicá-lo nas minhas aulas e divulguei os resultados da sua evolução em todos os CT's, contrapondo a minha visão sobre o comportamento da turma e explicando as consequências da sua aplicação.

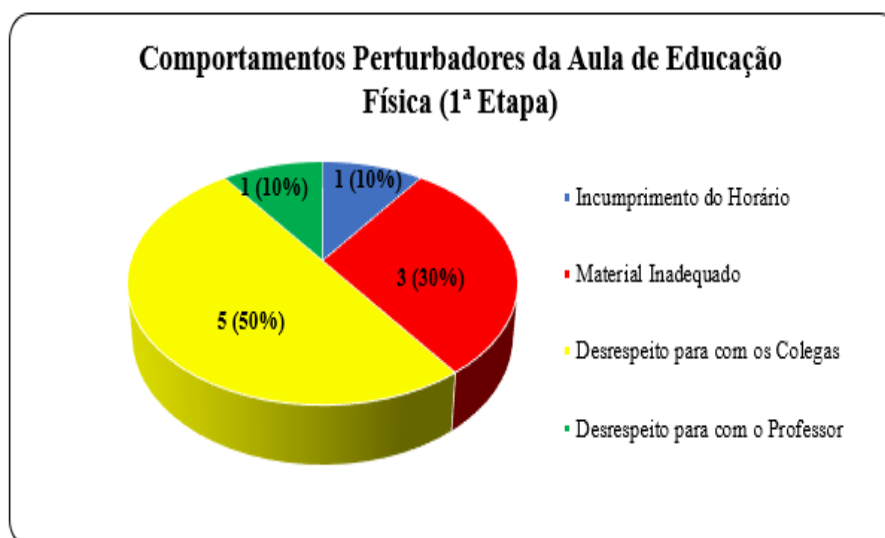


Gráfico 1 – Comportamentos Perturbadores da Aula – 1ª Etapa

No final da 1ª etapa, consegui quantificar o comportamento médio da turma em sede de aula, verificando-se uma prevalência das atitudes de desrespeito para com os colegas (50%) e de tentativa de utilização de material inadequado (30%). As atitudes de desrespeito para com o professor (10%) e de incumprimento de horário (10%) tinham uma dimensão que, embora menor, mereceu todo o empenho na sua eliminação.

O caminho para o controlo da disciplina implica uma capacidade/competência para que o professor as faça cumprir. O docente deve assumir a necessidade de confrontar, sancionando os desvios às normas, sob pena de perder a sua credibilidade e autoridade perante os discentes, em particular, e a turma, no geral.

Os procedimentos, devem ser estabelecidos como rotinas comportamentais relativas ao funcionamento da aula, permitindo a concretização das tarefas: a) cumprir o horário de entrada; b) entrar na sala serenamente; c) montar e desmontar os equipamentos necessários à realização da aula; d) manter-se nas estações correspondentes ao seu grupo e efetuar as transições o mais rapidamente possível e e) respeitar as regras de segurança estabelecidas.

Estas práticas permitem criar um ambiente e uma atitude favorável ao desenrolar dos trabalhos, sem necessidade de dispêndio de tempo e energia pelo professor, libertando-lhe tempo e recursos para efetivar o processo de desenvolvimento dos alunos.

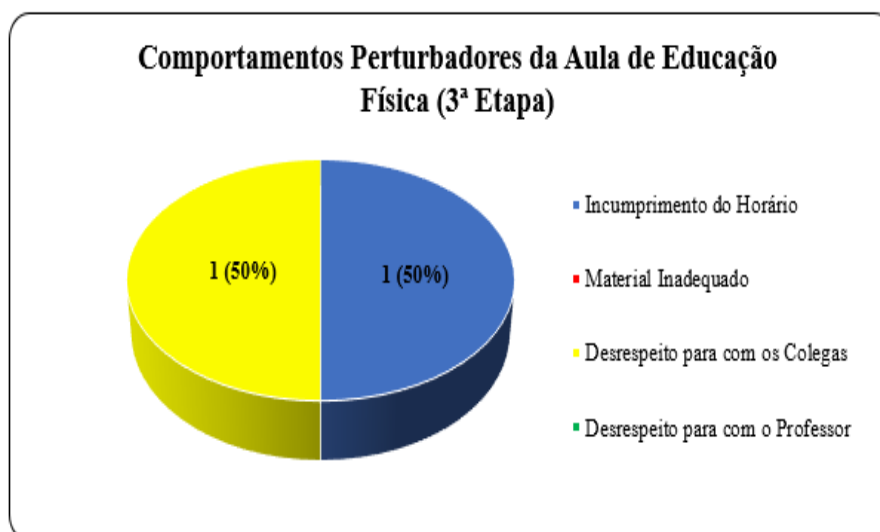


Gráfico 2 – Comportamentos Perturbadores da Aula – 3ª Etapa

Os comportamentos perturbadores verificados no final da 3ª etapa (início do 3º período) perpetuaram-se até final do ano letivo, mostrando uma redução considerável dos fenómenos de indisciplina durante as aulas de Educação Física. A observação demonstrou

que, em média, se verificava uma situação de desrespeito para com os colegas (50%) e uma situação de incumprimento do horário (50%).

O plano de mudança comportamental pretendeu ser pragmático, reduzindo tempos de distração e impondo tarefas aos alunos de modo a manterem-se ocupados. Os resultados obtidos foram ao encontro das pretensões, excetuando a cooperação entre os docentes da turma, mostrando-se incapazes de integrar um processo de mudança sistémica.

2.5. Saída de Campo

A data de realização da Saída de Campo sofreu uma alteração em virtude da tolerância de ponto, decretada pelo Governo da República Portuguesa, para o dia 12 de maio de 2017, em virtude da visita Papal ao nosso país. Foi uma experiência enriquecedora, um teste, colocando à prova a nossa capacidade de negociação, ultrapassando os limites impostos pelas resistências impostas à mudança e motivando a procura de soluções, planos alternativos e reformulação dos planos de contingência.

Assim sendo, a atividade realizou-se no dia 19 de maio, na Mata de São domingos de Benfica, proporcionando-se aos alunos a prática das modalidades de Basquetebol (realização de um torneio 3x3), Escalada, Orientação, Capoeira, Golfe e Tiro com Arco.

Os objetivos propostos (Apêndice VII) visavam proporcionar uma atividade diferente (fora do contexto escolar); melhorar o clima e cooperação entre alunos (grupos formados por alunos de turmas diferentes); garantir a presença de todos os alunos das turmas dos professores estagiários (custo reduzido) e potenciar a aprendizagem de matérias alternativas. Existiu uma responsabilização dos alunos pelo cumprimento das regras definidas, respeitando os colegas e o espaço envolvente.

“(…) o mais importante nos jogos olímpicos não é ganhar, mas participar, tal como a coisa mais importante da vida não é o triunfo, mas a luta e, o essencial não é conquistar, mas ter lutado com dignidade.” e de balanço, assim como reflexões a longo prazo” (Proença e Constantino, 1998, p.74).

A adesão dos alunos a esta atividade foi um sucesso, tendo participado 73 alunos correspondentes a quatro turmas - 10º5, 10º6 e 11º3 (turmas dos professores estagiários) e 2º TAI (turma da professora responsável pela modalidade de Golfe no Desporto Escolar).

As atividades realizaram-se sob a supervisão dos professores estagiários, contando com a colaboração de 5 professores da Escola Secundária Braamcamp Freire, dois monitores para a atividade de capoeira e dois monitores para a atividade de escalada.

Importa referir que os alunos da turma 10⁶ tiveram uma participação de 100%, revelando espírito de grupo e união, contribuindo com o seu entusiasmo para que nenhum dos 25 inscritos na disciplina de Educação Física quisesse faltar.

2.5.1. Atividades

A organização das atividades, conforme explicita o cronograma, teve o agendamento da partida às 8:15, junto à estação de Metro da Pontinha. O primeiro grupo de alunos deslocou-se de bicicleta sob a supervisão do professor Paulo Martins, o segundo grupo optou por realizar a viagem de metro até à estação do Colégio Militar e depois a pé sob supervisão do professor Carlos Maurício, enquanto o terceiro grupo efetuou o percurso a pé sob a supervisão da professora Leonor Chambel.

A chegada dos alunos junto à parede de escalada da Mata de São domingos de Benfica decorreu em três momentos distintos. A pré-organização dos grupos (assinalados numericamente no cronograma) que pretendia juntar alunos das diferentes turmas ficou comprometida, organizando-se os grupos de 4 elementos cada à medida que os alunos chegavam. Este processo, embora rápido, procurou manter a ideia inicial, formando grupos com elementos de turmas diferentes.

	Prof. Responsável	8:15-9:00	9:00-10:00	10:00-11:00	11:00-12:00	12:00-13:00	13:00-14:00	14:00-15:00	15:00-16:00	16:00-17:00
Deslocação a pé	Chambel e Maurício						A L M O Ç O			
Deslocação em Bicicleta	Martins									
Orientação	Sérgio, Chambel		1,2,3,4	5,6,7,8	9,10,11,12	13,14,15,16				
Escalada	Canhoto e Ricardo		5,6,7,8	9,10,11,12	13,14,15,16	1,2,3,4				
Basquetebol	Sara, Maurício		9,10,11,12	13,14,15,16	1,2,3,4	5,6,7,8				
Capoeira	Luz, Sandro		13,14,15,16	1,2,3,4	5,6,7,8	9,10,11,12				
Tiro com Arco	Filipa									
Golfe	Chambel									

Tabela 7 – Saída de Campo – Cronograma

A melhoraria do clima e cooperação entre alunos, embora sem alcançar os níveis idealizados, foi concretizada em larga medida através da *mistura* das turmas, promovida aquando da organização dos grupos.

Considero que este contratempo foi importante, criando uma situação em que conseguimos demonstrar capacidade de adaptação, reagindo a uma situação prevista,

minimizando os riscos decorrentes de cenários inesperados através da implementação de um plano alternativo.

Após um período de desfasamento entre os grupos no período compreendido entre as 9:00 e as 10:00, rapidamente se efetuou o reajustamento. Deste modo, os 12 grupos foram realizando todas as atividades alternadamente, percorrendo os diferentes espaços sem perder o caráter lúdico-competitivo imanente.

Nas estações de Escalada e Basquetebol, compreendendo 4 grupos por hora, foi efetivada a divisão 2+2 devido ao número de alunos e grupos envolvidos. Deste modo, em regime de alternância, enquanto dois grupos realizavam a Escalada, os outros dois realizavam Tiro com arco e, enquanto dois grupos competiam no Basquetebol, os outros dois realizavam a atividade de Golfe.

A estação de Capoeira, por motivos de enquadramento ambiental, pela necessidade de um espaço que permitisse a realização de dança e música, ficou um pouco afastada das demais. Para que tudo funcionasse no *timing* pretendido, um dos monitores fazia o *transfer* dos alunos até à parede de escalada (centro operacional). Verificou-se uma adesão muito satisfatória aos movimentos e à música, empreendendo-se uma dança em que existia rotatividade de pares, motivando um relacionamento entre elementos de turmas distintas, de géneros diferentes, de realidades socioculturais cuja convivência não se proporciona no quotidiano da escola.

O almoço realizou-se das 13:00 às 14:00. No período das 14:00 às 15:00, realizou-se a fase final do torneio de Basquetebol, criando abertura para que os alunos subissem de nível de dificuldade na Escalada, afinassem a pontaria no Tiro com arco e no Golfe.

No período das 15:00 às 16:00, teve lugar a Roda de Capoeira, atividade de música e dança, envolvendo todos os alunos e professores, foi um momento de convívio em que se fortaleceram as relações entre os participantes, quebraram-se preconceitos e inibições, exibindo-se perante todos os dotes de cada um, procurando novas formas de expressão e comunicação com as quais os alunos tantas vezes, ao longo do ano letivo, demonstraram relutâncias e constrangimentos.

A partir das 16:00, à imagem do que ocorreu às 8:15, mas agora em clima de festa, formaram-se os grupos para o regresso a casa, sempre respeitando as normas de segurança, sob a orientação dos professores e professores estagiários.

2.5.2. Segurança na Saída de Campo

A análise e garante das condições de segurança começou por incidir nas deslocações para a Mata de São Domingos de Benfica. Formaram-se 3 grupos, sendo cada um acompanhado no trajeto de ida e volta por 2 professores (um encabeçava e orientava o grupo enquanto o outro fechava o grupo de modo a que nenhum aluno ficasse para trás).

A organização destas atividades deve ser norteada, conforme refere Botelho (2002) pela prática da vigilância, prevenindo o risco de ocorrência de acidentes, reduzindo ou anulando qualquer perigo que possa surgir. O mesmo autor considera que a segurança e o risco devem estar acautelados, sendo necessário um elevado conhecimento tanto das atividades, quanto das suas formas de organização e intervenção, de modo a permitir que as condições de risco não ponham em causa a integridade física dos praticantes.

“A segurança das pessoas é uma prioridade em todas as atividades, sendo um princípio fundamental na prática das chamadas AEN, nos PNEF, ou Atividades de Aventura, na área do Lazer. A sociedade atual está atenta a esta questão, existindo produção legislativa, orientações e regras que procuram minimizar o risco e aumentar a segurança dos participantes.” (Vidal, 2011, p.8)

A cada modalidade estava afeto um professor responsável, podendo ser coadjuvado por um ou mais em regime de alternância, garantindo a cobertura do espaço e facilitando a mobilidade de modo a poder socorrer situações inesperadas.

A limpeza e o cuidado com a natureza envolvente foram apreendidos pelos alunos, respeitando os locais para refeição e recolhendo o lixo de forma a garantir que, no final do dia, o local se encontrava em condições ótimas.

Nesta lógica, foi necessário assegurar:

- pessoal técnico com conhecimentos específicos da atividade.
- planejar, prevendo os fatores de risco, elaborando um levantamento cuidado e tomando conhecimento do meio (avaliar o risco).
- organizar as atividades com cuidado, observando os aspetos de controlo e segurança dos participantes.
- verificação de equipamento e material.
- inspeção prévia aos materiais.

2.6. Avaliação Global Sobre a Direção de Turma

O meu papel de diretor de turma, ainda que em coadjuvância, procurou encontrar soluções para os problemas detetados. A avaliação, no entanto, deve recair mais sobre os resultados práticos dessa atitude.

Neste particular, entendo a saída de campo como o sucesso de maior alcance, cumprindo a maioria dos objetivos propostos e partindo com a certeza de que os alunos a registarão no seu íntimo. A relação com a CPCJ é um trabalho que foi vivenciado com entusiasmo e espírito colaborativo, procurando ajudar a minimizar os danos provocados por acontecimentos graves.

A capacidade organizativa revelada pelos professores estagiários durante a saída de campo, foi muito além de conceber um mapa ou definir um trajeto, inspecionar o terreno ou montar um circuito, criando sinergias com entidades (Junta de Freguesia de Benfica), chamando ao processo especialistas em *Capoeira* e incentivando os alunos à participação. O 10º6 teve uma adesão de 100% - a aluna nº14 não queria ir/depois adorou e irradiava felicidade (esta aluna não gosta de Educação Física).

A diversidade de grupos e o entusiasmo gerado com as atividades foram patentes ao longo do dia, finalizando como uma festa, ao som da música da *capoeira*, cantando e dançando, sem complexos quanto ao parceiro de ocasião e ensaiando os movimentos experimentados aquando da passagem por essa estação.

O meu maior insucesso resultou da ausência de significância dos resultados obtidos com os alunos com excesso de massa gorda. Porém, e sem querer desculpar-me, considero que a minha capacidade motivacional chocou com constrangimentos ambientais que sozinho não é possível ultrapassar.

No que respeita ao apoio ao estudo, reconheço que, apesar de persistente apenas consegui ajudar dois alunos. A disciplina de História não é problemática ou difícil, porém, o prisma com que os alunos a encararam requereu uma desmontagem e um redirecionamento. Neste particular, foi necessário encetar uma aprendizagem/revisão dos conteúdos de modo a tornar-me útil.

A realização da saída de campo mereceu uma articulação com o DE (Golfe) e as comunicações com a CPCJ uma ligação direta com o seminário de escola. Esta última, motivou o refinamento das relações com o DT, aperfeiçoando a minha forma de comunicar e

argumentar as soluções que apresentei, apresentando a minha assistência também à aluna, esclarecendo-a sobre algumas questões que tinha e encaminhando-a.

O apoio do orientador de escola foi fundamental, revelando estratégias e mecanismos de ação possíveis que desconhecia e, de forma indireta, reformulando o meu papel e a minha intervenção enquanto diretor de turma.

Tentei modificar a opinião generalizada dos professores que compõem o conselho de turma, referindo-se permanentemente ao 10º6 como grupo extremamente indisciplinado. A opinião que os alunos têm de si também se constrói de fora para dentro e, foi agradável perceber que na sua análise comportamental, expressa pelo delegado de turma em reunião de conselho de turma, registam períodos de maior concentração e apresentam menos episódios de indisciplina nas aulas de Educação Física.

No entanto, no final do ano letivo, verifica-se que, na generalidade, os episódios de indisciplina e o insucesso escolar continuam em níveis indesejados, motivando uma necessidade de repensar o projeto de vida e o planeamento curricular de muitos alunos para os próximos anos.

A relação cordial com o Diretor de Turma podia e devia ter sido mais profunda. No entanto, fiquei desapontado por verificar que foram marcadas reuniões com Encarregados de Educação sem o meu conhecimento ou participação, sobressaindo uma necessidade de controlo de tudo o que envolvia o seu papel e esquecendo, amiúde, a importância de fomentar os valores de cooperação junto de um professor estagiário.

2.7. Reflexão sobre a Direção de Turma

A Direção de Turma do 10º6 ficou marcada por uma evolução positiva quanto aos aspetos relacionados com os comportamentos de indisciplina. A relação honesta e frontal que os alunos foram desenvolvendo ao longo do ano letivo, criou um espaço para a consciencialização do que se deve entender por realização pessoal no seio da escola, contribuindo para uma aproximação de ideais, compreendendo que os diferentes comportamentos em sede de aula resultam numa observação e numa avaliação que se projeta no futuro.

Em suma, foi possível perceber as dificuldades de alguns alunos em conviver com determinadas regras, recusando-as e tentando contorná-las. Estas situações, com origens que residem fora do âmbito escolar, não podem ser ignoradas.

A relação estabelecida com os EE, objeto de frequentes reuniões, serviu para minimizar os efeitos dos comportamentos observados, envolvendo-os no processo e incentivando ao diálogo para que se atingissem as metas pretendidas.

Os resultados globais dos alunos da turma 10⁶, no que concerne às demais disciplinas do plano curricular, não podem ser considerados positivos. Porém, assistiu-se a um processo de preparação para o futuro, evitando que comportamentos disruptivos se encadeassem e conduzissem a um cenário descontrolado.

As minhas tentativas de estabelecer uma relação de maior proximidade e colaboração com os professores do Conselho de Turma redundaram em insucesso. Porém, as queixas iniciais da maioria dos professores foram dando lugar a comentários positivos em relação aos alunos, denotando uma evolução positiva.

A saída de campo, insere-se no capítulo da Direção de Turma, utilizando os mecanismos disponíveis para enquadrar os alunos e professores da turma. As atividades propostas, colocaram em evidência um conjunto de desafios que obrigaram as turmas participantes a recorrer a conhecimentos veiculados por professores que anteriormente criticavam, sobre conteúdos tantas vezes apelidados de “desnecessários” e aculturando em si mesmos uma aprendizagem facilitadora da ação.

Os alunos cujos episódios de indisciplina foram sendo relatados ao longo do ano letivo, transmitiram um feedback muito positivo, referindo a diversidade de provas, a liberdade de movimentos e as possibilidades de se relacionarem com outras turmas num clima de fraternidade.

Em simultâneo, quando colocados em situação de risco, ou seja, quando lhes foi exigido que respondessem em termos intelectuais e comportamentais, sobretudo na realização da prova de orientação, os alunos conseguiram integrar uma representação social da matéria e estabelecer correlações.

Esta análise, pelos benefícios que evidencia, obriga-me a reconhecer que a organização desta atividade se prolongou demasiado no tempo. A sua realização no final da 2^a etapa aportaria um ganho de tempo e um conhecimento mais conclusivo dos alunos numa fase em que o exercício da mudança seria mais produtivo.

A saída de campo pretendeu efetivar uma transferência para as restantes disciplinas da turma, repercutindo os ideais de Vidal (2011), sobre atividades de ar livre educativas, relacionando educação e formação de modo a aproveitar o seu potencial formativo, retirando benefícios óbvios para: MACS (pela interpretação dos códigos das balizas), Geografia (pela

interpretação dos pontos cardeais e curvas de nível) e História (pela referência a aspetos relacionados com a teoria dos vasos comunicantes e a construção do Aqueduto das Águas Livres no reinado de D. João V).

No entanto, após balanço e reflexão sobre a atividade, concluiu-se que a prova de Orientação poderia e deveria ter sido mais ambiciosa, colocando em equação o cálculo de azimutes para a localização de pontos de controlo.

Esta análise, tardia e resultante das decisões tomadas nas aulas em que foi lecionada a orientação, permite perceber que teria sido mais enriquecedor e desafiante incluir estes cálculos no processo de ensino/aprendizagem.

A Educação Física, enquanto disciplina curricular, também sai, em muito beneficiada pelas práticas desenvolvidas na saída de campo. A atividade de capoeira, com uma dança alternativa e descontraída, fomenta a predisposição para os alunos experimentarem, ensaiarem e conhecerem novos colegas, tornando menos complexa a sua relação com a música e permitindo maior predisposição para a correção do erro.

Os benefícios retirados da preparação e participação na saída de campo repercutem-se para além da atividade *per si*, transferindo uma relação de autonomia para o âmbito da educação emocional. O esforço e o risco patentes, embora controlados, envolve o recurso a uma disciplina comportamental que, na maioria dos casos, não lhes está predisposta.

A disciplina, enquanto conceito distante para os alunos, foi aculturada de forma prática, conduzindo a uma elevação dos seus índices de concretização e realização nas tarefas, atingindo uma superioridade emocional que desconheciam. Esta representação social das matérias constitui, enquanto exemplo de aprendizagem, um estímulo intelectual que se revelou importante para os alunos.

III - Desporto Escolar

3.1. Caraterização

O golfe é uma modalidade que, pelo seu carácter protocolar, permite, conforme refere Melo de Carvalho (2010), a aquisição de hábitos essenciais à vida em comunidade, promovendo o respeito pelo *outro*, a lealdade, aceitação na diferença ou na interculturalidade, estruturando aspetos essenciais à definição de carácter como são o respeito pelas regras, a autodisciplina, o autocontrolo e a capacidade de trabalho em equipa.

A melhoria dos processos e dos resultados do Desporto Escolar está em grande medida relacionada com o tipo de gestão e funcionamento da escola. Existem problemas organizacionais que persistem, estando dependentes de decisões de cariz político ou decisões estratégicas das direções escolares.

O desporto escolar pode e deve ser entendido, conforme refere Coelho (1989), como um sector autónomo do sistema educativo, estabelecendo, no entanto, estreitas e dinâmicas interações com as atividades que se realizam nos restantes sectores, entre os quais o sector federado.

Destas palavras, infere-se a disputa de vontades e interesses de alguns professores de outros grupos disciplinares, tentando dificultar a realização do Desporto Escolar no AEBF, nomeadamente quanto à utilização do período de almoço para os respetivos treinos.

Esta situação, ameaçou a realização das atividades, empurrando os treinos para um horário pós-letivo que não é tão apelativo e coloca entraves de ordem logística aos alunos. De forma geral, as diferentes modalidades adaptaram-se e, no que concerne ao Golfe, revelou-se uma oportunidade de captar novos praticantes.

Nesta lógica, Freitas (2002) defende que o Desporto Escolar contribui para a formação dos nossos alunos quando se lhe reconhecem finalidades e conteúdos próprios e singulares no quadro das múltiplas atividades escolares.

3.2. Divulgação da Modalidade

A divulgação da modalidade enquanto integrante do desporto Escolar era promovida junto dos alunos sob duas formas: primeira - colocação de um cartaz (Apêndice VIII) no pavilhão e segunda - divulgação pelos atletas e pelos professores nas suas turmas.

Porém, coloca-se uma questão determinante que reside no facto de aproximadamente 50% dos praticantes serem oriundos de outra escola do agrupamento. Nem a professora

responsável, nem eu, lecionamos nessa escola e os alunos de 2º ciclo não podem ser responsabilizados por essa tarefa.

O dia aberto é uma boa solução, no entanto, esgota-se no tempo, requerendo continuidade no processo. Várias vezes propus uma visita à escola em questão para promover a modalidade, sendo indeferidas as minhas pretensões por condicionalismos de espaços, materiais e até de horários.

Quando o panorama apontava para um decréscimo dos praticantes, pela alteração dos horários imposta pela direção, eis que o facto de começar mais tarde permitiu aos alunos dessa escola frequentar com maior assiduidade os treinos.

Ainda assim, o tempo para a prática da modalidade (treinos) colide com o horário de alguns alunos e com a necessidade de deslocamento da outra escola – este facto tem sido ultrapassado pela vontade e dedicação dos alunos à modalidade, porque, conforme refere Carvalho (1987) o desporto escolar deve nascer do próprio aluno, de modo a servir as suas necessidades, respondendo aos seus interesses e sendo justificado pela sua função e significado.

3.3. Treinos e Etapas

O espaço adjudicado ao núcleo e à modalidade é a sala de ginástica (SG). Os alunos apenas contactam com campos normais de golfe quando participam em torneios. As atividades desenvolvidas têm por base regras de segurança fundamentais para a prática da modalidade. Pela instabilidade do processo de recrutamento - em maio surgiram novos praticantes - nas primeiras aulas explicam-se aos alunos os conteúdos base – pega no taco, tipos de taco e para que servem, aquecimento, colocação no espaço (sempre à frente do colega que vai efetuar a pancada), objetivos do jogo e modelos de competição.

O sentido de responsabilidade e cooperação foi característica dominante, evidenciando-se ao longo das atividades e permitindo atitudes de incentivo, apoio e encorajamento.

Numa época regular, em que o aluno comece a sua atividade em setembro/outubro, a Avaliação Inicial corresponde ao primeiro mesociclo de treinos, ou seja, à primeira etapa.

[illegible]

Quadro 6- Plano de Atividades – DE Golfe

Neste período estabelecem-se os níveis iniciais dos alunos de modo a integrá-los nos quadros competitivos correspondentes. A aferição dos diferentes níveis dos alunos corresponde aos critérios estabelecidos tendo por base os PNEF, em conformidade com os pressupostos de Jacinto et al. (2001).

Antes de efetuar um planeamento a longo prazo, é necessário, conforme refere Carneiro (2013), avaliar os atletas (fase 1) de modo a conhecer bem os atletas, permitindo planejar as atividades.

Nesta avaliação, observam-se comportamentos e capacidades ao nível de: locomoção, aferindo a qualidade dos deslocamento lateral, *skipping* e *skipping* alternado; coordenação e controlo corporal percebendo a qualidade da rotação, flexão, extensão, agachamento e equilíbrio; mobilidade e estabilidade através de flexões, prancha e elevação pélvica; a velocidade e potência considerando o salto em comprimento (pés juntos); agilidade, controlo de objetos (lançamentos por cima da cabeça, batimentos com duas mãos com raqueta de badminton) e coordenação óculo-manual.

Na fase 2 projeta-se o planeamento do projeto, percebendo as características individuais dos alunos e enquadrando-o nos diferentes estádios de desenvolvimento, adequando-se às necessidades e potencialidades identificadas.

Neste particular, consideram-se alguns fundamentos que, independentemente do estádio de desenvolvimentos, servem de guia para o treino:

- a) todas as habilidades devem ser desenvolvidas;
- b) jogos que potenciem o desenvolvimento da agilidade, reação e mudanças de direção;
- c) tacos apropriados em tamanho e peso;
- d) nove buracos por semana, simulados em jogo competitivo;
- e) Correção e desenvolvimento dos conceitos de *Pega*, *Postura*, *Alinhamento*, *Posição da Bola*, *Equilíbrio* e *Passagem de peso*;
- f) Promoção de regras, segurança no campo e etiqueta.

A organização das aulas (fase 3), conforme defende Carneiro (2013), começavam sempre com um aquecimento dinâmico centrado nas extensão e rotação torácica; flexão, extensão, rotação e adução horizontal do ombro; mobilidade da anca e do tornozelo e extensão do pulso.

A duração deste aquecimento não deveria ter uma duração superior a 10 minutos. A parte principal estava organizada de forma circular de modo a que todos os alunos

percorressem todas as estações, adequando o nível de dificuldade da tarefa, conferindo dinamismo ao processo de treino, tornando a atividade inclusiva e divertida.

A execução do planeamento (Apêndice VIII) de situações de treino e exercícios diferentes de sessão para sessão colidiu com a incerteza quanto ao número de alunos presentes em cada momento. A grande heterogeneidade do grupo requeria uma diferenciação do treino e dos objetivos das etapas que, pelos constrangimentos espaciais do espaço SG, exigia uma organização cuidada. Em todas as sessões estavam presentes exercícios de Putt, Chipp e pancada longa, procurando adaptar o exercício (distância ao buraco, altura da bola número de pancadas) a cada aluno e às suas características individuais.

As dificuldades evidenciadas no Putt, pelo seu determinismo quanto ao número de pancadas em competição, foram alvo de um treino técnico específico, explicando os aspetos críticos da pancada através da leitura e interpretação da jogada:

- 1) excetuando as situações muito perto do buraco, perceber o efeito que qualquer contorno do *green* pode ter no caminho da bola. Testar na direção de um alvo imaginário com uma força controlada. Os *green* podem ser rápidos ou lentos, determinando velocidade da bola. É necessário saber qual a linha que a bola deve tomar, devendo agachar-se atrás da bola para a visualizar ou afastar-se para ter uma perspetiva global.

- 2) deve ficar de pé sobre a bola com os pés paralelos à trajetória desejada. A bola deve estar entre o pé esquerdo e o centro da sua posição. Os olhos devem estar diretamente sobre a bola e manter os cotovelos contra os quadris com os joelhos fletidos. O corpo deve estar relaxado, mas nunca inclinado.

- 3) no takeaway deve simplesmente mover a cabeça do taco até o pé direito com uma ação suave. A ação é realizada unicamente pela parte superior do corpo com os braços e os pulsos seguidos.

- 4) o putt reflete, essencialmente, a rotação da parte superior do corpo ao redor da cabeça. O movimento deve ser suave, retornando assim à posição de partida. A parte superior do corpo faz o trabalho com os braços, mãos e braços constituem um só segmento. A cabeça e os membros inferiores não devem mexer-se.

- 5) após a pancada, a bola é empurrada para a frente pelo putter. Deve permitir que o movimento da parte superior do corpo flua, assim como os braços, mãos e putter. A parte inferior do corpo e cabeça devem manter-se imóveis. Um erro fatal é olhar para a bola imediatamente após a pancada, alterando o plano e a direção da bola.

Todas as sessões tiveram um exercício de competição, que contava para o ranking interno. O desempenho dos alunos e o comportamento (etiqueta) ajudaram a definir qual o nível de competição em que participariam. Este exercício de competição era realizado por todos os alunos presentes durante o treino, transformando-se no principal objetivo da sessão.

Na primeira semana de cada mês, foi realizada uma situação de competição com os alunos presentes, mais aproximada ao jogo formal (no qual se utilizava toda a sala, 4 buracos e cartão de marcação). Sempre que o número de alunos o justificava realizava-se o jogo de “basegolfe”. Em cada etapa do planeamento, estava prevista uma sessão de treino no complexo de Golfe do Jamor – esta atividade revestia-se de um carácter motivacional importante para a participação e desenvolvimento dos alunos.

Ao longo das diferentes etapas pretendeu-se que existisse um aperfeiçoamento das diferentes técnicas a realizar, consolidando um comportamento e transpondo-o para a competição externa. Para cada nível existe um conjunto de critérios específicos que, a partir do final da 2ª etapa, deviam verificar-se de forma natural.

A programação das etapas não teve uma relação direta com o quadro competitivo visto que a competição e a “pressão” competitiva esteve presente em todas as sessões.

No entanto, a observação das práticas e a identificação de pequenos erros ou imperfeições exigiram que se efetuassem correções, insistindo na melhoria dos aspetos técnicos. A 3ª etapa apresentou-se como o período de maior fulgor, exigindo um estado de prontidão dos alunos para que fizessem face aos objetivos propostos para cada um, sempre perspetivando a elevação do nível em que se encontravam.

Identificados os objetivos para cada etapa foi necessário aferir se os alunos atingiam os objetivos. O campeonato regional (28 abril) e o torneio de encerramento de 3 de maio constituíram uma expressão do produto final, correspondente à 4ª etapa, estabelecendo o resultado do ano letivo.

No início do ano foram criadas rotinas de organização dos exercícios e materiais no espaço SG. Ao longo do 1º período os alunos demonstraram dificuldades em serem autónomos em razão da sua pouca assiduidade.

No processo de aquecimento os alunos apresentavam elevado grau de autonomia podendo realizar essa ação individualmente. O planeamento das sessões de treino foi sendo conquistado gradualmente, assimilando conteúdos e discutindo processos com o responsável pelo núcleo de modo a estabelecer um modelo organizativo que enquadrasse a modalidade no espaço disponível.

3.4. Torneios

Cada escola deve apresentar, em cada torneio/encontro da fase local um número mínimo de 6 alunos por torneio/encontro, no conjunto dos 3 níveis (Principiantes, Intermédios e Avançados). Segundo o regulamento de golfe (2013-2017, reeditado em setembro de 2016), os alunos serão agrupados por níveis técnicos para efeitos de competição.

Nível 1 – Principiantes: os torneios a organizar poderão ser de “putt”, “chipp & putt” ou torneios de golfe adaptado, “Urban Golfe, Skills in-door” (espaços e/ou equipamentos adaptados).

Nível 2 – Intermédios: torneios de “pitch” e “putt” em 9 ou 18 buracos. Em alternativa poderão ser adotadas as formas de competição referidas no ponto anterior, com um grau de dificuldade mais elevado.

Nível 3 – Avançados: torneios formais de golfe em 9 ou 18 buracos.

Os torneios Regulares realizam-se no Complexo do Jamor (Apêndice VIII), os apurados do Ranking no Estádio Nacional e os apurados do Regional em Lagoa (Algarve), num período em que os alunos já estão de férias.

3.5. Avaliação da Atividade do Núcleo

A avaliação do sucesso da modalidade deve ultrapassar, enquanto atividade competitiva, o próprio Desporto Escolar. No entanto, é necessário salientar que dois alunos de nível avançado foram apurados no Ranking, participando na fase local e um apurou-se para a fase regional.

Os valores éticos e desportivos que transmite aos alunos são fundamentais para construir bons desportistas, respeitando normas e o fair-play. Ainda assim, emerge a necessidade de fazer progredir os alunos, ultrapassando a vertente técnica, proporcionando competição em espaço aberto e em contacto com a realidade da modalidade.

A aprendizagem das regras é um processo complexo, pelo que, considero que apesar dos meus esforços, é um processo incompleto. Não existiu nenhuma formação de árbitros, dificultando essa tarefa.

O aperfeiçoamento técnico requer uma aprendizagem, mantendo uma postura correta e percebendo as componentes críticas para as diferentes pancadas. O tempo determina em

grande medida o sucesso. Portanto, esta aprendizagem não se esgota na experiência do estágio pedagógico.

Ao longo de todo o processo de treino, prestei assistência técnica aos alunos, corrigindo posturas e gestos, estabelecendo objetivos e apontando soluções para os problemas que apresentavam.

Nesse âmbito, foi crucial o apoio e formação inicial prestados pela professora Leonor Chambel, iniciando-me ao Golfe e tendo a paciência e tempo necessários para a consolidação dos requisitos mínimos.

Procurei simplificar os exercícios em que os alunos revelaram menor sucesso, compreendendo as limitações em aproximar os exercícios da situação formal de prova, não deixando de monitorizar a evolução dos alunos, promovendo a melhoria dos seus resultados através de situações de competição interna tendo por base situações de índole técnica.

Os torneios internos e as competições externas corresponderam às nossas expectativas, superando as dos alunos, indo ao encontro do elevado nível de exigência dos treinos e, conseqüentemente, repercutindo-se nos resultados obtidos.

A criação de situações de treino desafiantes, embora realistas, contou com um investimento e uma autonomia dos praticantes, revelando um respeito pelas regras de fair-play e de protocolo, assistindo-se a um feedback positivo entre os jovens golfistas que, colaborando entre si, se ajudavam a evoluir mutuamente através da partilha de experiências e conhecimentos.

A especificidade da modalidade não atrai, culturalmente, uma apetência que esteja pré-determinada pelas vivências dos alunos, ou seja, impulsionada por um desejo de a praticar motivado por fatores culturais.

Este desconhecimento, confere ao grupo de trabalho uma maior vontade de aprender, reconhecendo um valor pedagógico na aprendizagem da técnica e permitindo desenvolver a capacidade de concentração/aplicação na tarefa.

3.6. Reflexão sobre o Desporto Escolar

O valor formativo do Golfe apenas se exprimem automaticamente e espontaneamente nos seus aspetos técnicos e de aquisição de capacidades motoras. Ao invés, conforme salienta Melo de Carvalho (2010), o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autodisciplina, o espírito de sacrifício ou a capacidade de trabalho, não surgem

espontaneamente na prática do desporto, requerendo um processo de preparação, enquanto se realiza e avalia a atividade, exprimindo os sentimentos e as possibilidades do indivíduo.

“É esta a tarefa do educador e é por isso que só nestas condições o desporto é educação, recebendo da sua prática uma contribuição absolutamente imprescindível: não pode existir educação completa sem a presença do desporto corretamente orientado. Isto, porque só a atividade desportiva pode criar determinadas condições concretas insubstituíveis e únicas para que o educador possa atuar junto da personalidade do educando na construção daqueles valores. Por isso, a questão da conceção que orienta a prática e as condições materiais e culturais em que esta se realiza, constituem os elementos centrais de uma educação desportiva capaz de contribuir para lutar contra a crise de valores que constitui um traço característico da sociedade atual.” (Melo de Carvalho, 2010, p.11)

A reflexão que emerge da experiência e contacto com a modalidade golfe coloca em equação a relevância da prática da modalidade face às condições em que se desenvolve. O confinamento da prática do golfe (treino) a um espaço interior, de dimensões reduzidas e com uma superfície inadequada (exigindo a utilização de tapetes e bolas específicos) não é apelativo, transformando-se numa atividade solitária porque a afluência dos alunos se pode tornar limitada - em média participaram 6 alunos em cada sessão de treino (apenas 1 aluno participou em 100% das sessões).

Na escola existe um terreno de terra junto ao espaço C2 que poderia ser utilizado para a criação de um espaço (campo) de Putt. A semelhança com a situação real de jogo seria muito maior e impediria a *castração claustrofóbica* que o SG implica. Em simultâneo, tornaria a modalidade mais visível para os alunos da ESBF.

O valor educativo do golfe é indiscutível e a existência deste núcleo diferencia e referencia o agrupamento. Porém, a existência de um núcleo de desporto escolar desta modalidade deveria, de forma estruturada, contemplar um maior número de saídas do espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento técnico e estratégico dos alunos.

IV – Seminários

4.1. Seminário Individual

A decisão sobre a temática a abordar surgiu na sequência do diálogo estabelecido com os professores do departamento de Educação Física da Escola Braamcamp Freire. Verificou-se a inexistência de um protocolo de avaliação para a matéria Orientação e consequentemente, um desinteresse ou falta de condições para a realização desta matéria nas aulas lecionadas nos espaços exteriores (C1 e C2).

Em reunião de grupo, na qual também participaram os professores do 2º e 3º ciclo, discutiu-se a pertinência e a necessidade de criação de um documento orientador. Tornou-se necessário implicar o grupo neste projeto e, ultrapassar a relutância na lecionação motivada pelos constrangimentos existentes.

O Protocolo de avaliação baseou-se nos PNEF e procurou colocar em evidência o nível introdutório, explicando-se aos docentes que tanto o nível elementar quanto o nível avançado, requerem um espaço mais abrangente, porventura recursos naturais que a escola não pode proporcionar.

Em cada ano letivo, a escola recebe novos alunos provenientes de outras escolas do agrupamento (e não só) para o 8º e 10º ano, sugerindo-se a prática de orientação como uma forma de conhecer e situar nos espaços do recinto escolar.

Para que estas intenções resultassem em sucesso, entendeu-se necessário elaborar uma ficha de Avaliação Inicial e proceder à marcação de pontos de controlo (balizas) nas paredes da escola, constituindo um percurso que oferece a possibilidade de se subdividir em dois e, potenciando a prática de várias formas de orientação (percurso formal, em linha, em estrela, estafetas, pontuação ou norueguesa).

4.1.1. Enquadramento estratégico

As atividades de “exploração da natureza representam um outro cenário desportivo, uma alternativa a outras práticas desportivas e modalidades tipificadas sujeitas a regras, regulamentos e espaços de jogo delimitados” (Rogado, 2004), contribuindo para uma preparação dos alunos num contexto em que o espaço é variável, ensinando a respeitar o meio que os rodeia e incentivando a procura de mecanismos de criatividade e imaginação.

Este Seminário foi direcionado para o Departamento de Educação Física do AEBF, tendo como objetivo apresentar um Protocolo de Avaliação para a matéria de Orientação que

possibilitasse aos professores utilizarem os mesmos indicadores de observação para uma avaliação criteriosa.

Neste sentido, impôs-se a criação de um espaço alternativo de lecionação, potenciando uma matéria que, pela observação e análise da incipiente prática dos demais professores em contexto de lecionação se afigurava como fundamental na promoção do ecletismo da disciplina.

A criação de um circuito de Orientação mereceu a aprovação do GEF, considerando-o uma mais-valia para a escola enquanto estrutura e uma forma de potenciar, através da criação de diversas tipologias de percursos, uma amplitude de exercícios que não se repitam ou se tornem facilmente memorizáveis pelos praticantes. No mesmo sentido, concorreu a intenção de criar códigos que pudessem estabelecer uma relação de interdisciplinaridade com outras disciplinas, promovendo a difusão do conhecimento de uma forma diferente, porventura mais interessante para os alunos.

As características da escola, recentemente alvo de reabilitação, implicaram um pedido formal à direção no sentido de transformar a sua paisagem, integrando balizas de forma discreta de modo a corresponder às preocupações de ordem estética e sensibilidades demonstradas. A sua aprovação baseou-se na compreensão das necessidades evidenciadas aquando da reunião solicitada, argumentando-se e discutindo-se os benefícios para a escola, para os alunos e para a disciplina de Educação Física.

As circunstâncias que se requeriam uma otimização da informação e da comunicação, criando respostas às dinâmicas de trabalho na escola, criando uma parceria que, no futuro, pode estender-se a outras escolas do agrupamento, estabelecendo um programa que fomenta a continuidade da prática da Orientação ao longo dos diferentes ciclos. As necessidades identificadas não acarretavam constrangimentos de ordem financeira para a sua resolução, centrando-se na vertente organizativa a resposta e a influência que se pretendeu exercer.

4.1.2. Justificação

A operacionalização do Protocolo de Avaliação de Orientação teve por base os 3 níveis evidenciados nos PNEF (I, E e A). A proposta de introdução dos conteúdos da matéria no 8º ano (1º ano que os alunos podem frequentar na ESBF) como matéria nuclear, visou um contato o mais precoce possível com a matéria de Orientação.

Com o Protocolo de Avaliação criou-se uma ferramenta que todos os professores podem utilizar, uniformizando os critérios a aferir, num enquadramento lógico de uma observação que se pretende global, apresentando situações de prova que se ajustam aos diferentes níveis dos alunos.

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO		
INTRODUÇÃO	ELEMENTAR	AVANÇADO
Percurso em linha, individual ou a pares, utilizando o mapa da escola com o auxílio de bússola.	Percurso por pontos, individual ou a pares, num tempo inferior a 1 hora, utilizando o mapa com o auxílio de bússola.	Percurso norueguês, individual, num tempo inferior a 1 hora, utilizando o mapa com o auxílio de bússola.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
COOPERAÇÃO		
Coopera com os companheiros, de forma a contribuir para o êxito na realização de percursos de orientação, respeitando as regras estabelecidas de participação, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.	Coopera com o parceiro, de forma a contribuir para o êxito, na realização de um percurso de orientação, admitindo as suas falhas e sugerindo indicações, respeitando as regras de participação estabelecidas, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.	_____
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
REALIZAÇÃO		
Realiza um percurso de orientação simples, individual ou a par, num espaço apropriado (mata, parque, escola.), segundo um mapa simples (croqui ou planta), preenchendo corretamente o cartão de controlo, utilizando o seu passo para determinar corretamente distâncias e doseando o esforço para resistir à fadiga.	Realiza um percurso fora da escola, individual ou a pares, o mais rápido possível, e com o cartão de controlo preenchido corretamente, segundo um mapa de escala adequada (até 1:5000), durante o qual doseia o esforço para resistir à fadiga.	Realiza um percurso individual, o mais rápido possível, com o cartão de controlo preenchido corretamente, durante o qual doseia o esforço para resistir à fadiga, considerando as características do terreno, respeitando as regras de participação estabelecidas, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
LEITURA		
Identifica no percurso a simbologia básica inscrita na carta: tipo de vegetação, tipo de terreno, habitação, caminhos, água e pontos altos. Orienta o mapa corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência, utilizando a bússola como meio auxiliar.	Identifica e interpreta no terreno, as características do percurso, os desníveis representados na simbologia gráfica da altimetria e as informações fornecidas pela simbologia da planimetria, hidrografia e vegetação. Orienta o mapa corretamente, segundo o norte magnético e ou outros pontos de referência.	Identifica o percurso e tipo de terreno através de curvas de nível (vales, declives, tergos, escarpas) e das informações fornecidas pela simbologia da planimetria, hidrografia e vegetação. Determina corretamente a cota de um ponto, azimutes, distâncias e declinações magnéticas.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
INTERPRETAÇÃO		
Identifica, de acordo com pontos de referência, a sua localização no espaço envolvente e no mapa. Identifica, após orientação do mapa, a melhor opção de percurso para atingir os postos de passagem e utiliza-a para cumprir o percurso o mais rapidamente possível.	Calcula distâncias de acordo com a escala inscrita no mapa, de modo a avaliar no terreno, por aferição do seu passo ou ritmo de corrida. Em percurso de opção múltipla, seleciona o trajeto, considerando os custos em tempo e esforço, para atingir o ponto de controlo, passando pelos pontos intermédios, determinados na sua opção.	Escolhe o caminho mais curto e melhor (mais rápido) de forma a atingir o posto de controlo desejado, atendendo às exigências da totalidade do percurso. Interpreta corretamente a sinalética utilizada na folha de descrição dos postos de controlo, conhecendo a finalidade das diferentes colunas e espaços, na identificação e localização de cada posto de controlo.

Quadro 7- Protocolo de Avaliação (Orientação)

A criação de um circuito de orientação com marcações sob a forma de balizas de Orientação pretende constituir uma alternativa às opções possíveis no espaço C2, eliminando os tempos de montagem de percursos e oferecendo uma estrutura permanente que permite trabalhar uma matéria alternativa, “contrapondo-se à falta de tempo como uma das principais razões evidenciadas para a não prática da modalidade” (Celestino & Pereira, 2013).

Deste modo, introduziu-se a orientação sob a forma de diferentes tipos de percursos, criando diferentes situações de aprendizagem, potenciando a aprendizagem de conteúdos relacionados com outras disciplinas e envolvendo o corpo docente no seu desenvolvimento.

Este projeto pretendeu transformar a Orientação numa matéria fundamental para o departamento de Educação Física da ESBF, atribuindo-lhe maior tempo de prática e efetivando a organização de provas no âmbito do Desporto Escolar. A cooperação entre colegas, de forma a contribuir para o êxito, na realização de um percurso de orientação, admitindo as suas falhas e sugerindo indicações, respeitando as regras de participação estabelecidas e a de segurança, conforme explicitado nos PNEF (Jacinto et al., 2001) são valores cuja experimentação não pode ocorrer em número limitado pelos condicionalismos operacionais.

Pela sua especificidade, a Orientação pode ser um desporto competitivo, um jogo ou uma atividade que facilmente pode ser ajustada às características de cada praticante tanto ao nível da sua dificuldade, distância a percorrer, intensidade ou velocidade na concretização do percurso (Celestino & Pereira, 2013), tornando-se inclusiva, permitindo uma convergência interativa entre indivíduos de proveniências socioculturais diversas. Numa perspetiva geral, importa divulgar a Orientação de modo a competir com outras modalidades desportivas mais tradicionais e que há muito fazem parte da cultura desportiva da população estudantil e dos núcleos de desporto escolar do AEBF.

4.1.3. Objetivos Principais

- Criar um protocolo de avaliação para a matéria de Orientação;
- Criar um espaço alternativo ou complementar ao C2;
- Criar um circuito de Orientação permanente com possibilidade de diversificação dos percursos independentemente da tipologia adotada;
- Estabelecer interdisciplinaridade, utilizando os conhecimentos de outros professores para elaborar provas que exijam maior amplitude de conhecimentos.

4.1.3.1. Objetivos Complementares

- Criar um mapa específico para a prática de Orientação no recinto escolar;
- Marcação de balizas fixas;
- Organização de situações de aprendizagem através da criação de diferentes tipos de percursos;
- Criação de um documento de apoio (Protocolo de Avaliação).

4.1.4. Metodologia

A metodologia adotada para a realização deste seminário surge da observação da atividade letiva dos professores de Educação Física da ESBF. A constatação das dificuldades de execução dos conteúdos da matéria permitiu encetar um diálogo transposto para as reuniões de Departamento.

Nesta lógica, apresenta-se a criação de um Protocolo de Avaliação ajustado a um programa de provas, tendo como suporte um circuito de Orientação, potenciando a realização de atividades de elevado valor pedagógico.

Códigos de Identificação das Balizas	
Ponto de Controlo	Código
1	11 C 8
2	19 K 1
3	19 M 6
4	08 Z 6
5	14 W 8
6	11 Q 6
7	27 R 4
8	33 Y 9
9	18 B 3
10	11 P 2
11	10 D 7
12	36 G 2
13	18 H 7
14	13 X 2
15	81 J 9
16	14 V 4
17	05 L 1
18	18 T 3
19	21 S 7
20	24 A 6
21	09 E 2
22	96 U 8
23	45 O 3
24	80 I 5
25	07 N 1
26	10 F 2

Quadro 8- Códigos Orientação

Esta ideia, consubstanciada na constatação de que geraria mais um recurso para a escola foi bem aceite pela direção, aprovando a marcação de balizas. Esta estrutura, por si mesma, pouco significaria. Nesse sentido, em colaboração com o professor de MACS, criou-se um conjunto de códigos para as balizas que permitem efetuar operações matemáticas que indicam diferentes sequências de percursos nos diferentes tipos de provas que estão a ser elaborados.

A operacionalização dos códigos das balizas, pretendeu criar situações de interdisciplinaridade, possibilitando aos alunos exercitar operações de aritmética simples e de cálculo mental (sem calculadora) em situação de prova de orientação no circuito criado nas instalações da escola. Em simultâneo, pretende-se transpor conteúdos da mesma disciplina para a prova de orientação a desenvolver na saída de campo.

Deste modo, pretende-se que os alunos percebam a aplicação prática de uma matéria que julgam de menor importância no seu currículo. Este desconhecimento da aplicação prática de muitos dos conteúdos estudados é uma preocupação do professor estagiário, transpondo as funções de direção de turma para as demais áreas em que exerce funções.

4.1.5. Perceção e Avaliação

Na última semana de aulas, será realizado um questionário aos professores com o intuito de perceber se a existência de um protocolo de avaliação lhes facilitou a prática da matéria. Em simultâneo, compreender qual a importância da apresentação do seminário para a sua consciencialização sobre as oportunidades e valências da matéria, estabelecendo um comparativo entre o ano letivo de 2015/16 e 2016/17.

Considerando as respostas ao questionário entregue no dia do seminário (13 de março de 2017) - 1 (Muito Fraco); 2 (Insuficiente); 3 (Satisfatório); 4 (Bom) e 5 (Muito Bom) - os resultados apurados foram os seguintes:

A) como classifica o Seminário “Protocolo de Avaliação - Orientação” quanto à sua pertinência? - Muito Bom 70%, Bom 20% e Satisfatório 10%;

B) que importância atribui à matéria “Orientação” no seio da área disciplinar? - Muito Bom 60% e Bom 40%;

C) a apresentação foi esclarecedora? - Muito Bom 80% e Bom 20%;

D) qual a pertinência das propostas apresentadas? - Muito Bom 60%, Bom 30% e Satisfatório 10%;

E) qual a relevância dos conteúdos apresentados? - Muito Bom 70%, Bom 10% e Satisfatório 20%;

F) qual a importância dos conteúdos apresentados para a sua leção no futuro? - Muito Bom 90% e Bom 10%;

G) considera aumentar o número de aulas tendo por base a matéria de Orientação para os próximos anos letivos? - Muito Bom 90% e Bom 10%.

Após a realização do seminário, foi distribuído aos professores do GEF, todo o material de suporte construído para a realização dos diferentes tipos de prova referenciados (mapas, cartões de controlo, soluções de percursos - norueguesa).

De modo a potenciar a realização de provas de Orientação nas aulas dos professores do AEBF, foram várias as ocasiões em que prestei assistência, apresentando a matéria aos alunos e facultando mapas e cartões de controlo, explicando o funcionamento e a forma como procedia com a minha turma.

A prática de Orientação nas escolas do AEBF em que se leciona o 2º ciclo não tinha um circuito marcado, requerendo a montagem de balizas. No que respeita à ESBF, a prática da Orientação constituiu um complemento ao espaço C1 e, sobretudo, ao espaço C2 - permitindo uma melhor gestão do espaço - especialmente em turmas com maior número de alunos. Em simultâneo, ao apresentar este desafio em contexto de espaço escolar, torna-se mais fácil ao professor, cumprir os pressupostos evidenciados por Rogado (2004), assegurando e garantindo as melhores condições de realização aos alunos, colocando vários desafios e exercícios com variados graus de complexidade que impõem também ao professor uma grande capacidade de gestão desses mesmos riscos em espaços exteriores, progredindo de modo a conseguir corresponder quando o risco aumentar face à incerteza e variabilidade das situações que se apresentam nas saídas de campo.

Com a implementação do protocolo de avaliação tornou-se mais fácil perceber e intervir sobre as componentes críticas (Cooperação, Realização, Leitura e Interpretação). A articulação desenvolvida com a disciplina de MACS foi fundamental neste processo, criando códigos que permitem efetuar operações matemáticas que indicam diferentes sequências de percursos nos diferentes tipos de provas, potenciando o desenvolvimento do raciocínio lógico pelo recurso a operações de cálculo mental e fomentando a descoberta.

A investigação prévia foi um processo de aprendizagem, recorrendo a bibliografia da especialidade e discutindo soluções dentro do departamento, resultando no aperfeiçoamento do conjunto de materiais a fornecer aos professores aquando da apresentação do seminário. Neste sentido, foram também criados cartões de controlo e mapas para 6 tipos de provas distintas, promovendo a sua docência de forma mais completa, sem comprometer a motivação dos alunos.

O apoio dos colegas estagiários, tanto do núcleo da Universidade Lusófona, quanto do núcleo da FMH foi crucial, permitindo testar os comportamentos das suas turmas nas provas propostas durante a preparação do seminário.

4.2. Seminário de Escola

Direcionado à comunidade de professores e diretores da escola, teve como objetivo esclarecer e informar quais as possibilidades de atuação de modo a proteger os alunos em situação de risco, quais os mecanismos a acionar e qual a resposta adequada nas diferentes situações possíveis.

Desde o início do ano letivo, têm sido comunicadas e verificadas dificuldades na articulação dos processos entre a escola e a CPCJ, desconhecimento das capacidades e atribuições (Apêndice XI), resultando num afastamento das realidades e dificuldades em diagnosticar problemas que envolvem os alunos.

Esta situação resulta da ausência de contacto direto entre as duas instituições (a maioria dos professores desconhece quem é o interlocutor). Até final do 2º período, nenhum elemento, de qualquer uma das quatro delegações (Sintra, Odivelas, Amadora, Lisboa Norte) com processos referentes a alunos da ESBF, visitou a escola com o intuito de se inteirar da real situação em que se encontram os alunos.

Em simultâneo, a informatização dos processos no programa Inovar (PDF - acompanhar o percurso do aluno) assenta em critérios que não são, frequentemente, compreendidos pelos elementos da direção envolvidos e encarregues da sua efetivação.

A relação entre as CPCJ e a escola não se traduz num processo linear, chegando ao ponto de se estabelecer um contacto direto com o diretor de turma, sem conhecimento dos desenvolvimentos daí resultantes por parte da direção.

Quando são pedidas, a direção disponibiliza informações sobre os alunos, não existindo feedback informativo sobre o desenrolar dos processos, impedindo o contributo da escola na resolução dos processos.

Os critérios de avaliação das situações problema, tendo por base perceber as causas das situações verificadas, não estavam assimilados pela generalidade da comunidade escolar. Neste sentido, importava envolver e informar os diretores de turma, coordenador de direção de turma e elementos da direção.

Esta ação pretendeu promover o diálogo e a discussão entre os professores (diretores de turma em particular) e um representante da CPCJ de Odivelas, esclarecendo dúvidas e apontando caminhos no sentido de possibilitar uma atuação coerente e integrada de modo a agilizar os processos e mecanismos de defesa dos interesses dos alunos menores.

4.2.1. Enquadramento Jurídico

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens é uma instituição oficial não judiciária com autonomia funcional, que visa promover os direitos das crianças e jovens e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

Artigo 12 da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

O conceito de maus-tratos é objeto de concordância generalizada, referindo-se a toda a forma de violência, prejuízo ou abuso físico ou mental, descuido ou trato negligente, maus-tratos ou exploração enquanto a criança ou jovem que se encontra sob custódia dos seus pais, de um tutor ou de qualquer outra pessoa que a tenha a seu cargo, bem como toda a forma de violência que afeta negativamente a saúde física e/ou psíquica da criança e comprometem o seu desenvolvimento.

No mesmo sentido, as autoras alertam para um conceito culturalmente construído, indicando que o que se considera violência em determinada época e cultura tem significado historicamente delimitado.

Este resultado provém de três aspetos essenciais: a) das várias vertentes do conceito de maus-tratos, relacionados com os fatores culturais, socioeconómicos e com a área profissional ao nível da qual é feita a sua abordagem; b) dos mecanismos etiológicos, tais como problemas como a precariedade socioeconómica, o alcoolismo, a baixa formação escolar ou c) do excesso de stress que são frequentemente associados aos maus-tratos físicos, revestindo-se estes de maior visibilidade relativamente a outras formas de violência, como os maus-tratos emocionais, mais característicos dos núcleos socioeconomicamente favorecidos.

As medidas legais de proteção e as instituições que acolhem crianças e adolescentes representam espaços de confrontação a um problema que diz respeito a todos. Resgatando as diferentes formas de se ver a criança no decorrer da história, os marcos legais e a atuação dos poderes públicos e da sociedade no sentido de protegê-la, pode-se contextualizar uma trajetória que, embora tenha acumulado conquistas significativas, ainda tem limites que precisam ser superados pela via da mobilização de uma rede de proteção integral e da efetivação de políticas públicas.

4.2.2. Objetivos

- Perceber e identificar quais os aspetos críticos da relação com a CPCJ em que existe maior desconhecimento;
- Esclarecer funções (medidas de proteção) e operacionalizar procedimentos;
- Identificar potenciais medidas de prevenção primária dos fatores de risco.

4.2.2.1. Objetivos Específicos

- Discutir mecanismos de intervenção individuais (professores e diretores de turma) e formas de resposta organizada (escola);
- Identificar comportamentos e reações (dos alunos) que podem significar uma situação de risco/perigo.

4.2.3. Instrumento Diagnóstico

Aplicou-se de um questionário aos professores do departamento sobre 30 temas relativos ao funcionamento e operacionalização das CPCJ. O objetivo primordial visava perceber em que aspetos existe maior desconhecimento de modo a direcionar a ação de encontro às necessidades identificadas.

A amostra é constituída pelas respostas de 50 professores do AEBF ao questionário. Importa referir que o questionário foi enviado a 160 professores e, apesar de uma forte ação de sensibilização para o tema, consideramos o número de respostas aquém da importância que reveste esta temática.

Em simultâneo, foi realizada uma reunião com os elementos da direção responsáveis pela organização e administração de processos, percebendo as suas dificuldades e opiniões, demonstrando interesse e reconhecendo valor a uma ação de esclarecimento e discussão relativamente aos procedimentos corretos a adotar.

O apuramento de resultados revelou 5 questões sobre as quais os professores tinham grandes dúvidas ou apresentavam desconhecimento sobre a matéria:

- Qual a diferença entre uma situação de risco ou de perigo?
- Qual a razão para que o tempo de intervenção possa atingir os 6 meses?
- Porque nem sempre existe resposta da CPCJ aos processos/informações requeridas à Escola?
- Qual o papel do professor?
- Para que existe o artigo 91º?

4.2.4. Apresentação do Seminário

Após obtidos os resultados diagnóstico efetuou-se uma análise sobre a forma de melhor esclarecer a população docente e elementos da direção do AEBF. Estabeleceu-se contacto com a CPCJ de Odivelas (responsável pela maioria dos processos no agrupamento) e solicitou-se a ajuda no sentido de melhor colocar em evidência problemas e soluções nas escolas.

A necessidade de esclarecimento era evidente! Decidiu-se fazer uma apresentação do enquadramento institucional da CPCJ, elencando os problemas existentes e promovendo a discussão dos pontos resultantes das 5 questões mais significativas.

A doutora Maria da Graça Pereira, Psicóloga Social e Técnica da CPCJ com experiência nos Tribunais de Família e Menores, aceitou a participar no nosso seminário. Para tal, reunimos duas vezes, no sentido de identificar necessidades de atuação, estabelecendo uma estratégia e corrigindo os aspetos de ordem legal a apresentar.

No dia da apresentação, compareceram no auditório da ESBF 72 professores. Para nossa decepção, depois dos diversos contactos estabelecidos com a direção na pessoa do presidente do conselho diretivo e da responsável pelos processos ligados à CPCJ, estes não compareceram apesar de atempadamente informados, convidados e envolvidos na organização do evento.

4.2.5. Resultados do Questionário

A elaboração de um questionário, entregue aos professores aquando da sua entrada no auditório, visava garantir um acompanhamento (guião) das questões abordadas durante a apresentação. O resultado global foi bastante positivo,

No questionário final, pedia-se que classificassem as seguintes questões, assinalando com um círculo os valores de 1 a 5, sendo que 1 (Muito Fraco); 2 (Insuficiente); 3 (Satisfatório); 4 (Bom) e 5 (Muito Bom). Obtendo-se os seguintes resultados:

- Como classifica o seu nível de conhecimento sobre o funcionamento da CPCJ?
5 - 1,8%; 4 - 23,6%; 3 - 54,6%; 2 - 12,7% e 1 - 5,4%
- Na sua opinião pessoal classifique a pertinência do tema.
5 - 38,2%; 4 - 36,3%; 3 - 20%; 2 - 5,5% e 1 - 0%
- A apresentação/debate foi esclarecedor(a)?
5 - 14,2%; 4 - 32,7%; 3 - 36,4%; 2 - 14,6% e 1 - 0%
- Gostou da forma como o tema foi abordado e apresentado?
5 - 10,9%; 4 - 36,4%; 3 - 40%; 2 - 10,9% e 1 - 1,8%

- Considerou a intervenção do orador prestativa e esclarecedora?

5 - 21,8%; 4 - 25,5%; 3 - 41,8%; 2 - 9,1% e 1 - 1,8%

- Gostava de ver esclarecidas outras questões? Quais?

a) porque não realizar este tipo de sessão de esclarecimento no início do ano letivo?

b) qual o potencial dos currículos escolares alternativos?

c) porque não são informados os Diretores de Turma sobre quem é o professor interlocutor do agrupamento?

4.2.6. Avaliação do Seminário de Escola

Na minha opinião, a avaliação do sucesso do seminário seria ainda maior se tivesse existido a capacidade de controlar, no tempo, intervenção da oradora convidada. Teria sido possível discutir mais temas e dar voz a mais professores, porém, a pertinência do que estava a ser transmitido era tal que a opção recaiu em deixar cada explanação terminar.

A introdução do tema e a sua mediação foram uma experiência enriquecedora, tornando-nos protagonistas de uma apresentação limitada no tempo, considerada muito pertinente (5 - 38,2%; 4 - 36,3%). As questões abordadas refletiam o nível de conhecimentos da assistência (3 - 54,6%), ficando significativamente esclarecidos (4 - 32,7%; 3 - 36,4%) pela forma como o tema foi abordado e apresentado (4 - 36,4%; 3 - 40%). No que respeita à oradora convidada, a sua prestação foi suficientemente prestativa e esclarecedora (3 - 41,8%).

Ainda assim, e resultado do dinamismo e curiosidade evidenciados, ficaram algumas questões por esclarecer. Esta informação será transmitida à direção da escola e creio ser importante retomar o tema no futuro.

Este seminário teve como ponto forte o número de professores que presentes na apresentação, permitindo o seu enriquecimento através da discussão e troca de pontos de vista. Foi sem dúvida uma boa resposta à ameaça revelada pelos índices de interesse revelados no 1º questionário.

Por contraponto, a ausência de elementos da direção, constitui um dos pontos fracos do seminário, surpreendendo-nos depois de toda a interligação estabelecida, não desistindo de os envolver, comunicamos-lhe as sugestões resultantes do questionário.

A discussão pós seminário, surgiu nos dias seguintes, sendo abordado por alguns professores que ainda ficaram com alguma questão pendente, esclarecendo a dinâmica de atuação da CPCJ e enquadrando potenciais situações de risco/perigo.

Para situar a Escola e as suas potencialidades de diagnóstico/identificação de casos, foi necessária uma aprendizagem específica relativamente ao modelo de funcionamento das CPCJ. Eu, procurei discutir a temática junto de elementos da CPCJ Lisboa Norte, consultando documentação, prestando assistência na realização de ações de formação e debates, podendo argumentar perante a oradora convidada estando convicto do que afirmava.

Este seminário foi desenvolvido em articulação com a minha direção de turma, pois no final do 2º período ajudei a identificar um caso grave de uma aluna, procedendo-se a um trabalho conjunto com a ajuda da CPCJ Odivelas.

Este seminário serviu de treino e aperfeiçoamento para uma área com a qual já contacto há alguns anos, seja pela minha experiência como treinador, seja pela minha experiência como monitor, em zonas cuja população está, em grande número, sinalizada.

Nesta área, recebi o apoio da CPCJ Odivelas, recebendo formação específica e encetando reuniões de esclarecimento e da CPCJ Lisboa Norte, com quem tenho colaborado amiúde. A ajuda das minhas colegas de estágio serviu de reforço e motivação, para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, cuja realidade abordada nos tem, em maior ou menor medida, afetado a todos.

4.3. Reflexão sobre os Seminários

Numa época em que o sistema GPS está disponível em vários dispositivos eletrónicos, torna-se fundamental justificar o valor educacional da Orientação. Para além de suplantar uma visão *encantada* da tecnologia, saber utilizar um mapa em que se apresenta uma simbologia diversificada e, consequentemente, motiva uma interpretação e um encadeamento de decisões que exigem uma autonomia de processos.

A esta independência estão interligados uma educação ambiental, uma atitude cívica e um respeito pela natureza que envolve uma atitude e comportamento face ao meio em que se realizam as competições. O ser humano pratica desporto sob a forma de atividades de

exploração da natureza, tornando-se importante consciencializar a população em geral e os desportistas para os cuidados na utilização dos espaços naturais.

“Desta forma, integrando a ação de cada sistema e subsistema numa conceção unitária que tem como finalidade desenvolver as aptidões, favorecer o aperfeiçoamento desportivo, estimular o espírito de iniciativa, de responsabilidade, de respeito pelos princípios do espírito desportivo, toda a ação visa, para além da estruturação de um “desporto de excelência”, formar o Homem Moderno, consciente socialmente do seu papel como cidadão ativo e como indivíduo completo.” (Melo de Carvalho, 2010, p.28)

A utilização do mapa e da bússola são a imagem de marca dos praticantes de Orientação. O reduzido número de instrumentos disponíveis na escola refletia a ausência de uma prática nas aulas de EF, motivando um inquérito aos professores, questionando quantas vezes tinham planeado executado a prática da modalidade nas suas aulas.

A resposta foi desoladora, percebendo o incumprimento das diretrizes dos PNEF e prejudicando um desenvolvimento diferenciado dos alunos. De facto, a Orientação contribui para o ecletismo da EF, promovendo o contacto com um palco em constante mudança, ainda que no caso concreto da ESBF, apenas na saída de campo.

O balanço do seminário resultou numa confluência de esforços, em simultâneo com o PTI, de modo a lecionar Orientação nas aulas de outras turmas, motivando os professores para a sua introdução no seu planeamento.

O protocolo de avaliação de Orientação, procura adequar situações e critérios de avaliação aos níveis, tendo por base os PNEF e as orientações do GEF. Nesta lógica, procurou-se relevar as subcategorias dos critérios de avaliação, nomeadamente quanto à cooperação, à realização, à leitura e à interpretação.

A articulação de processos entre a Escola e a CPCJ motivaram um seminário dedicado à escola, permitindo aos professores do agrupamento colocar questões e discutir formas de atuação.

De facto, os estabelecimentos de ensino têm um papel privilegiado na identificação de crianças em risco. Portanto, os profissionais da educação são uma referência que, através da experiência que adquirem no contacto diário com os seus alunos, tem a incumbência de detetar e prevenir possíveis situações de perigo.

O AEBF, pela sua localização geográfica, acolhe alunos dos mais diversos extratos socioeconómicos, com uma diversidade étnica e cultural que exige uma flexibilidade no tratamento das questões mais sensíveis. Porém, os procedimentos devem, obrigatoriamente, ter uma ordem e uma direção.

Assim sendo, impunha-se um esclarecimento. A sinalização deve ocorrer sempre que detetadas situações que se enquadrem na definição de perigo para a criança ou jovem,

nomeadamente: abandono, negligência, abuso sexual, comportamento desviante, utilização de estupefacientes, ingestão de bebidas alcoólicas por criança/jovem, absentismo e abandono escolar. No entanto, apenas depois das instituições de primeira linha (nas quais se insere a escola) intervirem e serem efetuadas por estas todas as diligências possíveis, tem lugar a intervenção da CPCJ.

Em algumas ocasiões, a interpretação dos limites de atuação reveste-se de um carácter subjetivo, tornando-se difícil estabelecer uma fronteira. Tendo por base esta situação, desenvolveu-se um diálogo interessante, com a explanação de diferentes ideias e assistindo-se a um interesse dos professores em esclarecer as suas dúvidas.

Conclusão

O desenvolvimento profissional resultante da minha aprendizagem durante o estágio pedagógico, transformou-me, tanto ao nível da especialização, quanto ao nível da minha formação enquanto indivíduo. O planeamento de todo o percurso, pelo conhecimento adquirido, teria necessariamente de ser diferente, questionando alguns aspetos que, à época, passaram sem o devido relevo.

Ao longo do tempo, fui adquirindo competências, recebendo orientações e esclarecendo dúvidas que com o tempo se dissiparam. A experiência acumulada e a capacidade reflexiva foram essenciais no decorrer de todo o processo.

A adoção de um comportamento reflexivo, tal como proposto por Schön (2000), teve como objetivo enfrentar os desafios e as dificuldades inerentes ao início da minha prática pedagógica, ativando os conhecimentos adquiridos e analisando as situações inesperadas resultantes das minhas ações.

As observações realizadas durante este estágio profissional, fossem das aulas dos colegas de estágio ou dos professores mais experientes, tornaram-se um complemento essencial para a minha evolução e aprendizagem.

Foi possível constatar uma variedade de erros a evitar e virtudes a projetar. Todos serviram de exemplo para a construção da minha identidade enquanto docente, retirando aquilo que percebi como positivo de cada um.

Aceitei sempre com humildade as críticas que me foram dirigidas, considerando-as em número reduzido, mas possibilitando o debate de ideias e troca de saberes e de experiências. Os momentos de partilha de ideias tiveram um valor inqualificável, permitindo crescer e edificar novas formas de pensar sempre tendo em vista a melhoria do meu desempenho.

A possibilidade de organizar eventos e de me expor, dotou-me de uma confiança maior, adquirindo conhecimento e experiência congregando os conteúdos da formação inicial recebida ao longo de vários anos na faculdade.

Este ano constituiu um momento de prova, um teste à capacidade de aquisição das competências necessárias para motivar os alunos a praticarem atividade física e a adquirirem um estilo de vida saudável, ensinando-lhes os principais conteúdos de todas as matérias, mostrando-lhes a importância da Educação Física na melhoria das suas vidas.

Num mundo global, o processo educativo da criança ocorre na Escola, apresentando-se o professor como um interveniente fundamental no processo formativo. Assim sendo, é

essencial apurar o sentido de responsabilidade e a autonomia docente, de forma a contribuir para uma melhor formação.

Neste particular, “a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança” (Perrenoud, 1999).

O processo cooperativo desenvolvido neste percurso foi fundamental para “construir, desenvolver e ajustar o programa de atividades do estágio no quadro de um projeto de desenvolvimento (dos alunos, da escola e do próprio estagiário), valorizando-se as qualidades evidenciadas e as dificuldades a resolver. Chegar a estas decisões, assumi-las e praticá-las é um fator, em si mesmo, de formação, em que ao estagiário é solicitado a assumir-se como autor e organizador, exercendo a decisão (partilhada) e a autonomia correspondente às capacidades que revela em cada momento, em relação a cada atividade” (Bom e Brás, 2003).

No entanto, esta autonomia encerra em si mesma um conjunto de regras específicas, começando pelas diretrizes e orientações decorrentes do programa de estágio, enquadrando-se no perfil de desempenho profissional que se desejava aplicar.

Esta especialização, pelo seu carácter particular, integra uma prática pedagógica supervisionada, distinguindo quatro áreas de atividade que exigem uma preparação e realização da avaliação pedagógica em momentos chave. O facto de se estabelecerem metas, enquadrando o processo no tempo, é extremamente positivo. Porém, os condicionalismos decorrentes das avaliações e colocações dos estagiários procedem do 1º ano de mestrado, demorando o processo de ajustamento às escolas e obrigando a um contrarrelógio inicial, para que se dominem mecanismos processuais que, embora teorizados, a sua experiência real desconhece.

Os momentos críticos referentes ao ano letivo estão bem definidos à partida. No entanto, creio dever-se considerar uma preparação antecipada dos alunos, nomeadamente no que concerne à 1ª etapa. Este período de *choque* pode ser preparado com uma antecedência considerável, iniciando as visitas às escolas de estágio no 1º ano do mestrado.

Esta visão pode parecer colidir com os processos de autonomia e originalidade defendidos no programa, mas acrescenta maturidade aos alunos e permite-lhes teorizar com referência a conhecimento prático.

Nesta lógica, faria sentido acrescentar um sentido mais formal aos balanços de etapa, exigindo maior rigor e possibilitando organizar um debate, na faculdade, também na presença dos alunos do 1º ano. Seria interessante criar um paralelismo com as conferências de zona, tornando-as menos expositivas e originando uma discussão proativa.

Na sua generalidade, os momentos críticos do ano estão bem definidos no plano geral do estágio. A preparação do estágio, peca por um longo período de afastamento da dinâmica escolar, durante o mês de agosto. O mês de julho é um mês de colocações e apresentações, assumem-se algumas pesquisas referentes à realidade da escola, mas não se estabelece um contacto evidente com a mecânica da escola. Importava acompanhar a organização das turmas, conhecer funcionalidades e perceber quais as orientações que regem o GEF.

Este trabalho, possibilitaria uma primeira conferência de zona mais objetiva, com maior substrato decorrente de maior tempo de preparação. A sua organização e realização não pode estar desligada de uma perceção das dificuldades dos alunos, ou seja, parece-me pouco profícuo criticar *à posteriori*, quando a primeira fase de planeamento se reveste de um carácter tão decisivo. Esta abordagem, não invalida que seja necessário um esforço de integração, de pesquisa e de organização do estagiário.

O que está em causa é o aproveitamento, a riqueza e a empregabilidade do feedback dos orientadores, remendando um tecido para um fato que se supõe seja à medida das necessidades de uma turma, de uma escola e de um estagiário.

O *timing* é tudo! Parece-me tardia a revisão e aperfeiçoamento dos projetos, sua apreciação e integração apenas em janeiro. Neste momento, já não se alteram decisões e opções relativamente às prioridades. Perdem-se dois meses e, pelo que a natureza humana e a cultura portuguesa têm refletido, não me parece justificável a utilização das férias de dezembro para a consecução desta tarefa.

Os critérios específicos e níveis de avaliação referentes aos objetivos gerais que o estagiário deve demonstrar são um guia orientador, são estabelecidos como competências a alcançar e permitem uma consciencialização das principais mudanças a efetivar.

Na mesma lógica dos projetos, recorri ao Regulamento de Estágio (Anexo I), suportando a minha exigência e a elevação da minha capacidade de cooperação, pesquisando e aplicando fundamentos científicos, na adequação dos processos e das práticas de avaliação formativa e na atitude e desempenho profissional, para que pudessem estar consolidadas até

final de novembro. Os ajustes, reajustes e aperfeiçoamentos necessários aportam sempre riqueza, mas não deverão ser motivados pela necessidade de alterar a sua estrutura.

Senti algumas dificuldades ao nível da cooperação, nomeadamente pelas diferentes visões que eu e as minhas colegas de núcleo de estágio tínhamos dos compromissos a estabelecer. Esta situação, resultava sobretudo das diferentes realidades com que nos deparávamos na Direção de Turma, levantando questões e motivando discussões sobre quais as estratégias a adotar para intervir na comunidade educativa e sobre os encarregados de educação.

A cientificidade, pela especificidade de cada uma das áreas do estágio, obrigou-me a uma pesquisa mais aprofundada nas áreas de Direção de Turma e Desporto Escolar. Os seminários exigiram um estudo específico, delimitado no tempo, possibilitando, porém, um aprofundamento especial em ambas as temáticas (Orientação e CPCJ), em virtude das afinidades e do apelo que em mim se fazia sentir.

A pesquisa relativa à Direção de Turma envolveu uma complexidade de fatores, desde a consciencialização do papel do DT à multiplicidade de relações que se estabelecem com pessoas e entidades. A sucessão de acontecimentos, ao longo do ano letivo, obrigou-me a uma atualização permanente, procurando fontes para as problemáticas tão diferentes quanto o insucesso escolar ou a violência doméstica.

O Desporto Escolar, na modalidade golfe, pelo desconhecimento que tinha e pela necessidade de possibilitar aos alunos uma aprendizagem coerente e consistente, motivou um forte empenho inicial, percebendo as componentes críticas e estudando estratégias de treino adequadas ao espaço de que dispunha.

A avaliação formativa, pela reflexão que exigiu no que concerne à adequação dos processos e das práticas, confluiu conjuntamente com o projeto, alargando-se às quatro áreas do estágio e procurando elevar os objetivos e os critérios de qualidade designados. A organização das atividades, percebendo as diferentes necessidades e dificuldades dos alunos, obrigaram a uma operacionalização dos grupos de modo a intervir pedagogicamente, garantindo uma aprendizagem de qualidade.

A aprendizagem contida no processo de avaliação formativa tem um valor inestimável, distinguindo níveis e aplicando-lhes tarefas diferenciadas, promovendo a perceção e aquisição de novas competências, sem nunca esquecer, conforme referem Silva e Lopes (2015), que os objetivos devem ser desafiadores para o aluno e, simultaneamente, realistas e atingíveis.

Pelas dificuldades referidas anteriormente, o projeto foi sofrendo alterações que poderiam ter sido evitadas se o conhecimento e operacionalização das funcionalidades desejadas tivesse sofrido intervenções anteriores. Considero que a área da Direção de Turma, pelas dificuldades de cooperação operacional com o DT, levantou questões cuja resposta foi sendo obtida através do diálogo com os colegas dos dois núcleos de estágio presentes no Agrupamento de Escolas Braamcamp freire.

Procurei consolidar a minha atitude e desempenho profissional numa atuação que dignificasse a profissão, sempre disponível para colaborar nas atividades propostas e propondo atividades que melhorassem a estrutura da escola, nomeadamente através da edificação de um circuito de orientação e estímulo à prática da modalidade.

Considero-me responsável pela promoção da aprendizagem, tendo alcançado resultados significativos nas matérias de ginástica de solo e basquetebol, promovendo, de forma geral, o desenvolvimento de todos os alunos.

O meu papel no seio da comunidade educativa, na prática docente, junto de alunos e encarregados de educação, seria certamente diferente se não tivessem existido interferências do orientador de escola e do orientador da universidade.

Os processos de orientação supervisão praticados pelos orientadores, de escola e da universidade são distintos. O primeiro, tem um cariz permanente, envolto numa proximidade que percebe os nossos avanços e recuos, a nossa aprendizagem e aplicação diária, criando uma entidade e moldando uma personalidade. O segundo, tem uma abordagem mais sistémica, engloba-nos numa perspetiva geral e aponta defeitos e soluções comuns para que tomemos conhecimento de uma realidade que perpassa a coordenação de zona.

Considero que o papel do orientador de escola deve caracterizar-se por uma maior exigência, informação e acompanhamento no início do ano letivo, questionando fortemente as opções e eventuais consequências que possam vir a ter no futuro.

A coordenação de zona, pela importância processual de cada uma das quatro áreas, deve fomentar processos de observação e análise nos diferentes contextos do estágio pedagógico, promovendo reuniões em que se analisem e debatam as decisões tomadas, enquadrando objetivos e critérios no seio do processo de planificação.

O *feedback* positivo, pela sua especificidade, permite esclarecer critérios de qualidade e orientar a avaliação, apoiando os estagiários no final de cada etapa intermédia e alertando para omissões ou ausência de enquadramento dos balanços, facilitando uma construção atempada do Relatório de Estágio.

As dificuldades sentidas na realização de projetos e balanços assentam num desconhecimento face ao percurso a escolher, das decisões a tomar e das suas implicações, quais as melhores estratégias para alcançar os objetivos propostos e, um sentimento generalizado de que, independentemente do grau de aplicação, os professores estagiários erram em larga medida.

As dificuldades sentidas estão diretamente correlacionadas com a capacidade de gestão e controlo emocional, exigindo segurança quanto às avaliações realizadas e quanto aos seus resultados. Os balanços intermédios são resultado de um conjunto de avaliações que devem ser fidedignas, explanando a realidade que se apresenta ao professor estagiário e não apenas um conjunto de ideias pré-concebidas.

No meu caso concreto, senti muitas dificuldades no período de Avaliação Inicial, duvidando seriamente dos resultados que se me apresentavam, porque o tempo de observação não me permitia consolidar as avaliações efetuadas. O conhecimento que o professor tem dos alunos no final da 1ª etapa, pode não corresponder cabalmente ao que se expressa e apresenta no balanço, suscitando correções e redefinições de objetivos para os alunos.

A forma encontrada para ultrapassar estas dúvidas, baseou-se no planeamento de situações de aprendizagem para solucionar dificuldades encontradas. Temi, por diversas vezes, ter errado por defeito, ou seja, ter avaliado os alunos abaixo do nível real. Nesse processo, foi fundamental a colaboração do orientador de escola, questionando-me sobre critérios específicos de avaliação e apontando o comportamento de alguns alunos face aos indicadores de observação.

Nessa lógica, tal como defende Comédias (2005), procurei desenvolver uma avaliação baseada no desempenho, definindo claramente é o nível de sucesso em cada matéria de modo a conseguir adequar as provas aos critérios de avaliação.

As dificuldades sentidas na melhoria dos projetos, entre novembro e janeiro e na elaboração dos balanços intermédios e finais (julho), deveram-se sobretudo ao facto de desenvolver atividade profissional noutra escola (Atividades de Enriquecimento Curricular) e estar responsável por uma equipa enquanto treinador de futebol.

A realização deste estágio, pela ausência de tempo e disponibilidade horária para investir numa preparação mais aprofundada, exigiu uma organização pessoal no sentido de conciliar rotinas de forma a não prejudicar a minha prática pedagógica.

A transposição do meu modelo organizativo para a turma, viu-se refletida na organização dos grupos, promovendo relações e atribuindo competências aos diferentes

alunos, flexibilizando a estrutura de modo a conseguir uma adaptabilidade às necessidades dos espaços e das matérias.

No mesmo sentido, procurei esquematizar os resultados das avaliações em função das matérias, projetando objetivos e necessidades consoante os níveis em que cada aluno se encontrava. As suas evoluções e consequente aprendizagem seriam refletidas nos balanços, estreitando uma ligação de continuidade entre as etapas.

Os balanços da 1ª e 2ª etapa foram fundamentais para a consolidação do plano da turma, projetando metas também ao nível do Desporto Escolar e permitindo a articulação do planeamento do Seminário de Individual (Orientação) com a área de lecionação. O Seminário de escola, procurou uma temática que pudesse responder a uma lacuna detetada no seio da comunidade escolar, efetivando a ponte com a Direção de Turma, apelando à articulação de sinergias com a CPCJ.

Em todos estes processos, esteve sempre presente um caráter formativo, promovendo uma discussão no seio do núcleo de estágio e envolvendo os professores do GEF e do Conselho de Turma. O papel do orientador de escola foi crucial, sugerindo pequenas alterações na abordagem, promovendo o caráter prático que envolve um projeto e incentivando-me a experimentar novas soluções.

A articulação curricular, conforme expresso no Projeto Educativo do AEBF, assenta numa lógica de interligação de saberes que pretende envolver todos os docentes numa sistemática interação pedagógica, ao nível dos órgãos e estruturas intermédias do agrupamento, assumindo o desenvolvimento de atividades e a construção de projetos comuns.

Neste processo, as experiências de aprendizagem significativas são prioritárias, estabelecendo o equilíbrio entre as diferentes áreas curriculares e de complemento curricular, bem como entre os diferentes níveis de escolaridade.

As visitas de estudo são um recurso educativo, valioso complemento curricular, organizadas tendo em conta a transversalidade do currículo, devendo os Departamentos Curriculares definir as áreas de articulação vertical e ou transversal.

Esta visão da escola, pela complexidade de relações que encerra, exige um acolhimento e um enquadramento do estagiário no departamento e na escola. No caso concreto, pela dimensão do agrupamento, seria positivo encontrar mecanismos de ação concretos, permitindo o relacionamento entre áreas curriculares distintas. Na verdade, foi muito difícil associar os rostos e os nomes dos professores correspondentes às diferentes áreas, dificultando o estabelecimento de propostas e a discussão de projetos em comum.

A relação com os professores da escola foi-se desenvolvendo através de breves abordagens na sala de DT's e na sala de professores. A pesquisa e obtenção de dados para o seminário de escola obrigou à elaboração de um inquérito que foi enviado, e posteriormente respondido, via email.

A relação entre os professores do GEF sempre foi pautada por uma elevada cordialidade e solidariedade, convivendo num mesmo espaço, organizadamente e destacando-se um espírito de entreajuda muito interessante. O esclarecimento de dúvidas pontuais era uma tarefa simples, sabendo-se à partida, que qualquer professor estagiário encontraria o apoio e orientação necessários.

A organização de torneios e provas de atletismo, revestiram-se de elevada importância, porque permitiram vivenciar as dificuldades próprias da sua realização, motivando a procura de soluções e obrigando a uma coordenação dentro do grupo.

Fazer parte do grupo é uma sensação muito importante para quem ainda, não é, de facto, professor de EF. Motivando um entusiasmo latente, uma proatividade crescente e uma entrega cujas implicações são fortemente positivas. Na realidade, só assim se podem ultrapassar as limitações quanto aos espaços disponíveis, criando sinergias e adotando soluções comuns por todos aceites e respeitadas.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.

Betti, I. C. R., & Mizukami, M. D. G. N. (1997). História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Revista de Educação Física e Desporto. UNESP*, 3(2), 108-115.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª. Ed). Lisboa: Livros Horizonte.

Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para dar aulas ou ser professor? Será o estágio uma praxe? *Revista Horizonte*. 18(108), 15-24.

Botelho, M. (2002). Situações de risco nas atividades curriculares e extra-curriculares. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, (21/22), 75-76.

Braga, F. C. (2007). *Desenvolvimento de Força em Crianças e Jovens nas Aulas de Educação Física*. Porto Alegre: Artmed.

Carneiro, T. R. (2013). Treino de jovens atletas: metodologia de ensino da modalidade de golfe. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa para obtenção do grau de mestre, orientado por Jorge Manuel Castanheira Infante, Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino. Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, UTL.

Carreiro da Costa, F. & Onofre, M. (1988). As oportunidades educativas no ensino das actividades físicas. Análise da repartição do feedback pelos alunos. *Revista Horizonte*, 5(30), 95-100.

Carvalho, A. (1987). *Desporto Escolar inovação pedagógica e nova escola*. Lisboa. Editorial Caminho, SA.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física, *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, (10/11), 135-151.

Celestino, T. & Pereira, A. (2013). Desporto Orientação: razões de prática e não prática de um grupo de praticantes em contexto de lazer. *Revista Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto* (2), 6-25.

Coelho, O. (1989). Desporto escolar e desporto federado, algumas reflexões necessárias. *Revista Horizonte*. 6(4/5), 152-153.

Comédias, J. (2005). Provas de Avaliação Aferida em Educação Física, *Boletim SPEF*, 30/31, 177-193.

Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação autêntica em Educação Física, o problema dos Jogos Desportivos Coletivos. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.

Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.

Direção Geral de Educação (2016). Regulamento Específico do Golfe 2013-2017. Direção de Serviços de Projetos Educativo – Divisão de Desporto Escolar.

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa in Lisbon Práticas. *Meta: Avaliação*, 3(8) 168–191, acedido em 8 de Julho de 2018, em:

<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/111>.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16.

Freitas, F. (2002). Desporto Escolar. Conceptualização e Contextualização no âmbito do sistema educativo e do sistema desportivo. *A página da educação*, XI (110), acedido a 16 de Outubro de 2017, em:

http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8695/Doc/Página_8695.pdf.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Revisão dos PNEF (1989) homologada pelo Dec-Lei nº 6/2001 e pelo Dec-Lei nº 7 de 2001, de 16 de Janeiro. Edição online da DGIDC-ME. Acedido em 15 de Julho de 2012 em: www.dgdc.min-edu.pt.

Jardim, M. & Onofre, M. (2009). As experiências do practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física. In *X Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 771-782).

Leitão, F. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Lopes, J., & Rutherford, R (2001). *PC na sala de aula – identificação, avaliação e modificação* (2ª ed). Porto: Porto Editora.

Martinho, A. (2015). O Funcionamento de Conselhos de Turma. Conceptualizações e Práticas de Professores de Escolas. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de doutor, orientada por Olga Magalhães, Évora;

Melo de Carvalho, A. (2010). Para um desporto verdadeiramente educativo. *Revista Gymnasium*, 3(1), 7-28.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First online edition, acedido 7 de Julho de 2018 em:

<http://savaria.elte.hu/tmk/spri/hekler/Dokumentumok/SMANTE,%20SMALTE,%20SMDLTE%203303%20A%20testnevel%C3%A9s%20tan%C3%ADt%C3%A1sa/Mosston%20%C3%A9s%20Ashworth%20Teaching%20Physical%20Education.pdf>.

Neves, I., & Silva, M. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41.

Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Parrat-Dayán, S. (2012). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Editora Contexto.

Pereira, M. (2015). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo junto da turma do 11ºE no ano letivo de 2014/2015. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de mestre, orientado por Elsa Silva, Coimbra.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto, Porto Editora.

Piéron, M. & Carreiro da Costa, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Éducation Physique*, 35(4), 159-171.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2006). *Estágio e docência*. (3ª. Ed). São Paulo: Cortez.

Proença, J. & Constantino, J. M. (1998). *Olimpismo, desporto e educação*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas.

Rogado, B. (2004). A segurança nas atividades de ar livre e exploração da natureza. *Revista Horizonte*. 20(115) 33-38.

Roldão, M. (1998). *O Diretor de Turma e a gestão curricular (Cadernos de Organização e Gestão Escolar)*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *Suplemento de En Direct de l` APPF*, Fev 2005, pp. 9-20.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, M. H. S. & Lopes, J. P. (2015). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*. 7, 12-31.

Tangri, S., & Moles, O. (1987). *Parents and the community*. New York: Longman.

Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e Aprendizagem: A relação professor-aluno*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Tavares, F., & Veleirinho, A. (1992). Estudo comparativo das acções ofensivas desenvolvidas em situação de jogo formal e de jogo reduzido numa equipa de basquetebol de iniciados. *Movimento*, 5(11), 57-64.

Vidal, A. M. (2011). A Segurança nas atividades de ar livre e de aventura. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença, Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice I – Roullement de Espaços

ESCOLA SECUNDÁRIA BRAAMCAMP FREIRE

OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2016/2017

SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA																			
Semana	Espaço				Semana	Espaço				Semana	Espaço				Semana	Espaço				Semana	Espaço																		
1,5,9,13	G	C1	SG	C2	1,5,9,13	G	C1	SG	C2	1,5,9,13	G	C1	SG	C2	1,5,9,13	G	C1	SG	C2	1,5,9,13	G	C1	SG	C2															
2,6,10,14	C2	G	C1	SG	2,6,10,14	C2	G	C1	SG	2,6,10,14	C2	G	C1	SG	2,6,10,14	C2	G	C1	SG	2,6,10,14	C2	G	C1	SG															
3,7,11	SG	C2	G	C1	3,7,11	SG	C2	G	C1	3,7,11	SG	C2	G	C1	3,7,11	SG	C2	G	C1	3,7,11	SG	C2	G	C1															
4,8,12	C1	SG	C2	G	4,8,12	C1	SG	C2	G	4,8,12	C1	SG	C2	G	4,8,12	C1	SG	C2	G	4,8,12	C1	SG	C2	G															
08:16 - 09:00	11º 5	10º 5	9º 4	9º 10	08:16 - 09:00	8º 4	11º 3	12º 1	10º 4	08:16 - 09:00	9º 7	10º 1	2º TAP	12º 6A	08:16 - 09:00		1º TAJ	12º 2	10º 4	08:16 - 09:00	12º 3	10º 1	9º 8	9º 6															
09:00 - 09:45	11º 5	10º 5	9º 4	9º 10	09:00 - 09:45	8º 8	11º 3	12º 1	10º 4	09:00 - 09:45	8º 6	10º 1	2º TAP	12º 6B	09:00 - 09:45	8º 5	1º TAJ	12º 2	10º 4	09:00 - 09:45	12º 3	10º 1	9º 8	9º 1															
10:06 - 10:50	11º 2	3º TC	12º 2	9º 6	10:06 - 10:50	8º 5	10º 6	2º TGEI	10º 2	10:06 - 10:50	8º 8	8º 2	9º 3	11º 5	10:06 - 10:50	12º 5	10º 6	9º 4	8º 7	10:06 - 10:50	10º 3	10º 5	3º TAJ	9º 2															
10:50 - 11:35	11º 2	3º TC	12º 2	9º 6	10:50 - 11:35	8º 5	10º 6	2º TGEI	10º 2	10:50 - 11:35	8º 8	8º 2	9º 3	11º 5	10:50 - 11:35	12º 5	10º 6	9º 5	8º 7	10:50 - 11:35	10º 3	10º 5	3º TE	9º 2															
11:46 - 12:30	12º 3	8º 1	9º 9	12º 6A	11:46 - 12:30	12º 5	11º 4	9º 8	9º 1	11:46 - 12:30	10º 3	11º 1	9º 5	12º 4	11:46 - 12:30	11º 2	11º 4	12º 1	2º TC	11:46 - 12:30	10º 2	11º 3	9º 3	12º 4															
12:30 - 13:16	12º 3	8º 1	9º 9	12º 6B	12:30 - 13:16	12º 5	11º 4	9º 9	9º 1	12:30 - 13:16	10º 3	11º 1	9º 5	12º 4	12:30 - 13:16	11º 2	11º 4	12º 1	2º TC	12:30 - 13:16	10º 2	11º 3	8º 3	12º 4															
13:16 - 14:00					13:16 - 14:00					13:16 - 14:00					13:16 - 14:00					13:16 - 14:00																			
14:00 - 14:46					14:00 - 14:46					14:00 - 14:46					14:00 - 14:46					14:00 - 14:46																			
14:30 - 15:16					14:30 - 15:16					14:30 - 15:16			8º 3		14:30 - 15:16	8º 4				14:30 - 15:16	8º 6		9º 7																
15:16 - 16:00		11º 1		9º 2	15:16 - 16:00		8º 2	PIEF 1B	8º 7	15:16 - 16:00			8º 3		15:16 - 16:00	8º 4	8º 1	PIEF 1A	9º 10	15:16 - 16:00	8º 6	PIEF 2B	9º 7																
16:10 - 16:56		11º 1			16:10 - 16:56	2º TAJ		PIEF 1A	1º TGEI	16:10 - 16:56		PIEF 2B			16:10 - 16:56		1º TAJ	PIEF 1B	1º TC	16:10 - 16:56	1º EI																		
16:56 - 17:40		PIEF 2B			16:56 - 17:40	2º TAJ		PIEF 1A	1º TGEI	16:56 - 17:40		PIEF 2B			16:56 - 17:40		1º TAJ	PIEF 1B	1º TC	16:56 - 17:40	1º PD																		
G = Ginásio					C1 = Exterior "espaço maior"					SG = Sala de Ginástica					C2 = "espaço menor"																								
Carice Cruz Patrícia Afonso					Humberto Lopes André Rodrigues					Leonor Chamber Cristina Gomes					Paulo Cunha Ana Sampaio					Paulo Martins André Gil					HORÁRIO 9º 8 Nuno Paulino HORÁRIO 10º 5 Sara					9º 9 Pedro Rocha 11º 3 Filipe					9º 10 Tiago Tavares 10º 6 Sérgio				

Apêndice II – Unidades Didáticas

Unidade Didática 2				
Aula	Conteúdo	Objectivos	Estratégias	Grupos
29/30	Basquetebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	Situação de jogo 3x1	Grupos Heterogêneos
	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	Situação de jogo 3x1	
31/32	Basquetebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	Situação de jogo 3x1 e 3x3	Grupos Heterogêneos
	Futebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	Situação de jogo 3x1	
37/38	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola; Remata e marca golo quando está isolado. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	Situação de jogo 3x2 com apoios	Grupos Heterogêneos
	Barreiras	Alunos NI: Em corrida, o aluno consegue ultrapassar os cones (progressão para barreiras) mantendo o ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração; Alunos I: "Ataca" a 1ª barreira com a pema distendida; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração. Alunos E: "Ataca" a 1ª barreira apoiando o pé longe desta; Passa a barreira com trajectória rasant; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração.	Adequação da altura das barreira aos alunos	
	Estafetas	Avaliação Formal	4x4	
39/40	Futebol	Avaliação Formal	3x3 e 5x5	Grupos Heterogêneos
	Barreiras	Avaliação Formal	1x1	
	Estafetas	Alunos NI: Recebe o testemunho, com a mão contrária à do colega em movimento; Recebe o testemunho sem controlo visual. Alunos I e E: Recebe o testemunho em movimento na zona de transmissão; Utiliza a técnica descendente; Recebe o testemunho em aceleração.	Aumentar espaço da ZT	
43/44	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola; Remata e marca golo quando está isolado. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	2x1 transforma-se em 3x2	Grupos Heterogêneos
	Estafetas	Alunos NI: Recebe o testemunho, com a mão contrária à do colega em movimento; Recebe o testemunho sem controlo visual. Alunos I e E: Recebe o testemunho em movimento na zona de transmissão; Utiliza a técnica descendente; Recebe o testemunho em aceleração.	Aumentar espaço da ZT	
	Basquetebol	Avaliação Formal	5x5	
49/50	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola; Remata e marca golo quando está isolado. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	2x1 transforma-se em 3x2	Grupos Heterogêneos
	Basquetebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	3x2 por vagas	
	Orientação	Os alunos conseguem: Compreender a sinalética utilizada no mapa, Orientar o mapa e Situar-se no espaço.	Percurso em linha	
51/52	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola; Remata e marca golo quando está isolado. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	4x2 por vagas	Grupos Heterogêneos
	Basquetebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	3x2 por vagas	
	Orientação	Os alunos conseguem: Compreender a sinalética utilizada no mapa, Orientar o mapa e Situar-se no espaço.	Percurso em linha	
57/58	Barreiras/Estafetas	Aperfeiçoamento dos objetivos das matérias para a 2ª etapa		Grupos Heterogêneos
	Corfebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto. Alunos I: Passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro.	4x4	
	Orientação	Os alunos conseguem: Compreender a sinalética utilizada no mapa, Orientar o mapa e Situar-se no espaço.	Percurso formal	
59/60	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola; Remata e marca golo quando está isolado. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	4x2 por vagas	Grupos Heterogêneos
	Barreiras/Estafetas	Aperfeiçoamento dos objetivos das matérias para a 2ª etapa	Competição por equipas	
	Orientação	Os alunos conseguem: Compreender a sinalética utilizada no mapa, Orientar o mapa e Situar-se no espaço. Os alunos conseguem: Preencher os cartões de controlo e Concluir a prova no menor tempo possível.	Percurso formal	

Unidade Didática 3				
Aula	Conteúdo	Objectivos	Estratégias	Grupos
33/34	Basquetebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	Situação de jogo 3x1	Grupos Heterogéneos
	Acrobática	Realizam figuras com 2, 3 e 4 elementos.	Pares e Quadras	
	Solo	Alunos NI: Realiza Avião; Ponte; Rolamento à frente engrupado em plano elevado; Rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda. Alunos I: Realiza Avião; Ponte; Rolamento à frente engrupado em plano elevado; Rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda; progressão de rodada no reuter. Aluno E: Realiza apoio facial invertido com impulsão a duas pernas na parede e com ajuda; rolamento à frente saltado.	Pares	
35/36	Dança	Em situação Line Dance o aluno respeita a estrutura rítmica das danças; mantém a postura natural; domina os princípios básicos de condução.	Malhão em Line Dance	Grupos Heterogéneos
	Badminton	Todos os Alunos Realizam a posição base e Realizam a pega na raqueta (todos os dedos envolvem o cabo da raqueta).	1x1 e 2x2	
	Acrobática	Realizam figuras com 2, 3 e 4 elementos.	Pares e Quadras	
	Solo	Alunos NI: Realiza Avião; Ponte; Rolamento à frente engrupado em plano elevado; Rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda. Alunos I: Realiza Avião; Ponte; Rolamento à frente engrupado em plano elevado; Rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda; progressão de rodada no reuter. Aluno E: Realiza apoio facial invertido com impulsão a duas pernas na parede e com ajuda; rolamento à frente saltado.	Pares Heterogéneos	
41/42	Solo	Alunos NI: Realiza Avião; Ponte; Rolamento à frente engrupado em plano elevado; Rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda. Alunos I: Realiza Avião; Ponte; Rolamento à frente engrupado em plano elevado; Rolamento atrás engrupado em plano elevado e com ajuda; progressão de rodada no reuter. Aluno E: Realiza apoio facial invertido com impulsão a duas pernas na parede e com ajuda; rolamento à frente saltado.	Pares Heterogéneos	Grupos Heterogéneos
	Aparelhos	Alunos NI: No Minitrampolim realiza: salto em extensão; No solo salto engrupado. Alunos I: No Minitrampolim realiza salto de carpa; No solo realiza o salto de carpa com os joelhos dobrados. Aluno E: No minitrampolim realiza salto de cossack com ambas as pernas; Realiza exercícios de fecho/abertura no chão e no espaldar.	Av. Formal	
	Dança	Em situação Line Dance o aluno respeita a estrutura rítmica das danças; mantém a postura natural; domina os princípios básicos de condução.	Malhão em Line Dance	
45/46	Solo	Avaliação Formal	Pares Heterogéneos	Grupos Heterogéneos
	Dança	Em situação Line Dance o aluno respeita a estrutura rítmica das danças; mantém a postura natural; domina os princípios básicos de condução.	Malhão em Line Dance	
	Basquetebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	3x2 por vagas	
47/48	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola; Remata e marca golo quando está isolado. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	2x1 transforma-se em 3x2	Grupos Heterogéneos
	Dança	Cha Cha Cha - Avaliação Formal	Line Dance e pares	
	Acrobática	Avaliação Formal	Pares e Quadras	
	Badminton	Avaliação Formal	1x1 e 2x2	
53/54	Basquetebol	Alunos NI: Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Efetuar o lançamento na passada perto do cesto. Alunos I: Em progressão com bola pelo corredor central passa e corta para o cesto; Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola passa ao companheiro ou faz drible progressivo.	3x2 por vagas	Grupos Heterogéneos
	Badminton	Todos os Alunos Realizam a posição base e Realizam a pega na raqueta (todos os dedos envolvem o cabo da raqueta).	1x1 e 2x2	
	Dança	Em situação de roda o aluno respeita a estrutura rítmica das danças; mantém a postura natural; domina os princípios básicos de condução.	Regadinho em Roda 4 pares	
55/56	Futebol	Alunos NI: Conduz a bola em progressão na direção da baliza; Desmarca-se domina e controla a bola; Remata e marca golo quando está isolado. Alunos I: Enquadra-se ofensivamente após recepção da bola; Conduz a bola para progressão ou penetração e remata. Alunos E: Passa, desmarca-se e dá condições de progressão colectiva; Passa ao companheiro em desmarcação c/ pés ou de cabeça.	2x1 transforma-se em 3x2	Grupos Heterogéneos
	Badminton	Todos os Alunos realizam batimentos consecutivos com o colega e colocam o volante na área de serviço (sem ser na diagonal).	1x1 e 2x2	
	Dança	Em situação de roda o aluno respeita a estrutura rítmica das danças; mantém a postura natural; domina os princípios básicos de condução.	Regadinho em Roda 4 pares	

Unidade Didática 4				
Aula	Conteúdo	Objectivos	Estratégias	Grupos
61/62	Aparelhos	Alunos NI: No Minitrampolim realiza: salto em extensão e salto engrupado; No solo realiza salto com meia volta. Alunos I: No Minitrampolim realiza salto de carpa; No solo realiza salto com pirueta. Aluno E: No Minitrampolim realiza salto de pike e rolamento à frente saltado com ajuda; No solo realiza rolamento à frente saltado.	1º treinam no chão	Grupos Homogéneos
	Solo	Alunos NI: Realiza Avião; Ponte; Apoio Facial contra a parede; rolamento à frente engrupado com ajuda; rolamento atrás engrupado em plano elevado; progressão para roda. Alunos I: Realiza Avião; Ponte; Apoio facial invertido com ajuda; Rolamento à frente e atrás com pernas afastadas com ajuda; no reuter. Aluno E: Realiza Espargata; Bandeira; Apoio facial invertido com impulsão a duas pernas com ajuda; Rolamento à frente saltado com obstáculo no colchão.	Plano inclinado e ajudas	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Regadinho em roda 4 pares	
63/64	Acrobática	Realizam figuras com 3, 4 e 5 elementos.	Realizam elementos de nível	Grupos Homogéneos
	Aparelhos	Alunos NI: No Minitrampolim realiza: salto em extensão e salto engrupado; No solo realiza salto com meia volta. Alunos I: No Minitrampolim realiza salto de carpa; No solo realiza salto com pirueta. Aluno E: No Minitrampolim realiza salto de pike e rolamento à frente saltado com ajuda; No solo realiza rolamento à frente saltado.	Realizam elementos de nível	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Cha Cha Cha 1+1	
77/78	Aparelhos	Alunos NI: No Minitrampolim realiza: salto em extensão e salto engrupado; No solo realiza salto com meia volta. Alunos I: No Minitrampolim realiza salto de carpa; No solo realiza salto com pirueta. Aluno E: No Minitrampolim realiza salto de pike e rolamento à frente saltado com ajuda; No solo realiza rolamento à frente saltado.	1º treinam no chão	Grupos Homogéneos
	Solo	Alunos NI: Realiza Avião; Ponte; Apoio Facial contra a parede; rolamento à frente engrupado com ajuda; rolamento atrás engrupado em plano elevado; progressão para roda. Alunos I: Realiza Avião; Ponte; Apoio facial invertido com ajuda; Rolamento à frente e atrás com pernas afastadas com ajuda; no reuter. Aluno E: Realiza Espargata; Bandeira; Apoio facial invertido com impulsão a duas pernas com ajuda; Rolamento à frente saltado com obstáculo no colchão.	Plano inclinado e ajudas	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Malhão 1+1	
79/80	Acrobática	Realizam figuras com 3, 4 e 5 elementos.	Realizam elementos de nível	Grupos Homogéneos
	Aparelhos	Alunos NI: No Minitrampolim realiza: salto em extensão e salto engrupado; No solo realiza salto com meia volta. Alunos I: No Minitrampolim realiza salto de carpa; No solo realiza salto com pirueta. Aluno E: No Minitrampolim realiza salto de pike e rolamento à frente saltado com ajuda; No solo realiza rolamento à frente saltado.	1º treinam no chão	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Cha Cha Cha 1+1	
91/92	Aparelhos	Avaliação Formal	Por grupo	Grupos Homogéneos
	Solo	Avaliação Formal	Por grupo	
	Dança	Avaliação Formal	Malhão frente a frente	
93/94	Acrobática	Avaliação Formal	Por grupo	Grupos Homogéneos
	Aparelhos	Avaliação Formal	Por grupo	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Regadinho em roda 4 pares	

Unidade Didática 5				
Aula	Conteúdo	Objectivos	Estratégias	Grupos
65/66	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x2 por vagas	Grupos Homogéneos
	Futebol	Alunos NI: Com a bola controlada passa a um companheiro em desmarcação; Remata e marca golo qdo está isolado. Alunos I: S/ bola desmarca-se e dá linhas de passe; Marca adversário após perda de bola sem faltas. Alunos E: Remata com os pés ou de cabeça com êxito; Como defesa distingue situação de igualdade numérica (marcação do adversário/individual e de Zona).	3x3 e 3x3+2	
	Aptidão Física	Treino da Força e da Resistência	Comida contínua e exercícios de força	
67/68	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x2 por vagas	Grupos Homogéneos
	Futebol	Alunos NI: Com a bola controlada passa a um companheiro em desmarcação; Remata e marca golo qdo está isolado. Alunos I: S/ bola desmarca-se e dá linhas de passe; Marca adversário após perda de bola sem faltas. Alunos E: Remata com os pés ou de cabeça com êxito; Como defesa distingue situação de igualdade numérica (marcação do adversário/individual e de Zona).	3x3 e 3x3+2	
	Aptidão Física	Treino da Força e da Resistência	Comida contínua e exercícios de força	
81/82	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x2 por vagas	Grupos Homogéneos
	Futebol	Alunos NI: Com a bola controlada passa a um companheiro em desmarcação; Remata e marca golo qdo está isolado. Alunos I: S/ bola desmarca-se e dá linhas de passe; Marca adversário após perda de bola sem faltas. Alunos E: Remata com os pés ou de cabeça com êxito; Como defesa distingue situação de igualdade numérica (marcação do adversário/individual e de Zona).	3x3 e 3x3+2	
	Aptidão Física	Treino da Força e da Resistência	Comida contínua e exercícios de força	
95/96	Basquetebol	Avaliação Fomal	5x5	Grupos Homogéneos
	Futebol	Avaliação Fomal	5x5	
	Aptidão Física	Treino da Força e da Resistência	Comida contínua e exercícios de força	
97/98	Basquetebol	Avaliação Fomal	5x5	Grupos Homogéneos
	Futebol	Avaliação Fomal	5x5	
	Aptidão Física	Treino da Força e da Resistência	Comida contínua e exercícios de força	
101/102	Basquetebol	Alunos NI: Na defesa do jogador c/ bola dificulta o drible, o passe e o lançamento; Em posse de bola e próximo do cesto faz lançamento na passada ou de curta distância.	4x4+1	Grupos Homogéneos
	Futebol	Alunos NI: Após perda de bola procura desamar o adversário; Após perda de bola assume atitude defensiva. Alunos I: Recupera bola e inicia o ataque; Enquadra-se como GR e defende a bola. Alunos E: Como árbitro aplica as regras principais e dirige um jogo; Como defesa distingue situação de igualdade numérica (marcação do adversário/individual e de Zona).	3x3 e 3x3+2	
	Aptidão Física	Treino da Força e da Resistência	Comida contínua e exercícios de força	

Unidade Didática 6				
Aula	Conteúdo	Objectivos	Estratégias	Grupos
69/70	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x2 por vagas	Grupos Homogéneos
	Acrobática	Realizam figuras com 3, 4 e 5 elementos.	Realizam elementos de nível	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Cha Cha Cha a pares	
71/72	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x3+1 e 3x2 por vagas	Grupos Homogéneos
	Acrobática	Realizam figuras com 3, 4 e 5 elementos.	Realizam elementos de nível	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Malhão frente a frente	
83/84	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x3 por vagas	Grupos Homogéneos
	Solo	Alunos NI: Realiza Avião; Ponte; Apoio Facial contra a parede; rolamento à frente engrupado com ajuda; rolamento atrás engrupado em plano elevado; progressão para roda. Alunos I: Realiza Avião; Ponte; Apoio facial invertido com ajuda; Rolamento à frente e atrás com pernas afastadas com ajuda; no reuter. Aluno E: Realiza Espargata; Bandeira; Apoio facial invertido com impulsão a duas pernas com ajuda; Rolamento à frente saltado com obstáculo no colchão.	Cha Cha Cha a pares	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Pares Heterogéneos	
85/86	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x3+1 e 3x2 por vagas	Grupos Homogéneos
	Solo	Alunos NI: Realiza Avião; Ponte; Apoio Facial contra a parede; rolamento à frente engrupado com ajuda; rolamento atrás engrupado em plano elevado; progressão para roda. Alunos I: Realiza Avião; Ponte; Apoio facial invertido com ajuda; Rolamento à frente e atrás com pernas afastadas com ajuda; no reuter. Aluno E: Realiza Espargata; Bandeira; Apoio facial invertido com impulsão a duas pernas com ajuda; Rolamento à frente saltado com obstáculo no colchão.	Pares Heterogéneos	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Malhão frente a frente	
99/100	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x3+1 e 3x2 por vagas	Grupos Homogéneos
	Badminton	Avaliação Formal	1x1 e 2x2	
	Dança	Cha Cha Cha e Regadinho - Avaliação Formal	Pares e Roda	
103/104	Basquetebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar; Como defesa acompanha um jogador em progressão para o cesto. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto; Ultrapassa o adversário por drible/ finta ou passa ao companheiro e desmarca-se.	3x3 e 5x5	Grupos Homogéneos
	Badminton	Todos os Alunos realizam batimentos consecutivos com o colega e colocam o volante na área de serviço (sem ser na diagonal).	1x1 e 2x2	
	Dança	Em situação de dança a pares, mantém a estrutura rítmica da dança; mantém a postura natural e utiliza os princípios básicos de condução.	Roda de 4 pares - Regadinho	

Unidade Didática 7				
Aula	Conteúdo	Objectivos	Estratégias	Grupos
73/74	Corfebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto.	3x3	Grupos Homogéneos
	Orientação	Os alunos conseguem: Preencher os cartões de controlo e Concluir a prova no menor tempo possível.	Prova por pontos	
	Barreiras	Alunos NI: "Ataca" a 1ª barreira com a perna distendida; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração; . Alunos I: "Ataca" a 1ª barreira com a perna distendida passando a outra perna com o joelho junto à barreira (lateral); Em corrida, o aluno consegue ultrapassar a barreira com trajetória rasante. Alunos E: "Ataca" a 1ª barreira apoiando o pé longe desta; Passa a barreira com trajetória rasante; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração.	1x1	
	Estafetas	Alunos NI: Recebe o testemunho, com a mão contrária à do colega, em movimento na zona de transmissão; Recebe o testemunho sem controlo visual. Alunos I e E: Recebe o testemunho em movimento na zona de transmissão; Utiliza a técnica descendente; Recebe o testemunho em aceleração sem controlo visual.	4x4	
75/76	Futebol	Alunos NI: Com a bola controlada passa a um companheiro em desmarcação; Remata e marca golo qdo está isolado. Alunos I: S/ bola desmarca-se e dá linhas de passe; Marca adversário após perda de bola sem faltas. Alunos E: Remata com os pés ou de cabeça com êxito; Como defesa distingue situação de igualdade numérica (marcação do adversário/individual e de Zona).	3x2	Grupos Homogéneos
	Orientação	Os alunos conseguem: Preencher os cartões de controlo e Concluir a prova no menor tempo possível.	Prova por pontos	
	Barreiras	Alunos NI: "Ataca" a 1ª barreira com a perna distendida; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração; . Alunos I: "Ataca" a 1ª barreira com a perna distendida passando a outra perna com o joelho junto à barreira (lateral); Em corrida, o aluno consegue ultrapassar a barreira com trajetória rasante. Alunos E: "Ataca" a 1ª barreira apoiando o pé longe desta; Passa a barreira com trajetória rasante; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração.	1x1	
	Estafetas	Alunos NI: Recebe o testemunho, com a mão contrária à do colega, em movimento na zona de transmissão; Recebe o testemunho sem controlo visual. Alunos I e E: Recebe o testemunho em movimento na zona de transmissão; Utiliza a técnica descendente; Recebe o testemunho em aceleração sem controlo visual.	4x4	
87/88	Futebol	Alunos NI: Com a bola controlada passa a um companheiro em desmarcação; Remata e marca golo qdo está isolado. Alunos I: S/ bola desmarca-se e dá linhas de passe; Marca adversário após perda de bola sem faltas. Alunos E: Remata com os pés ou de cabeça com êxito; Como defesa distingue situação de igualdade numérica (marcação do adversário/individual e de Zona).	3x2	Grupos Homogéneos
	Orientação	Os alunos conseguem: Preencher os cartões de controlo e Concluir a prova no menor tempo possível.	Prova por pontos	
	Barreiras	Avaliação Formal	1x1	
	Estafetas	Avaliação Formal	4x4	
89/90	Conhecimentos	Avaliação Formal	Teste Escrito	Grupos Homogéneos
	Futebol	Alunos NI: Com a bola controlada passa a um companheiro em desmarcação; Remata e marca golo qdo está isolado. Alunos I: S/ bola desmarca-se e dá linhas de passe; Marca adversário após perda de bola sem faltas. Alunos E: Remata com os pés ou de cabeça com êxito; Como defesa distingue situação de igualdade numérica (marcação do adversário/individual e de Zona).	3x2	
	Estafetas	Avaliação Formal	4x4	
105/106	Corfebol	Alunos NI: Sem bola desmarca-se para receber ou aclarar. Alunos I: Em progressão c/ bola passa e "corta" desmarca-se na direcção do cesto.	3x3	Grupos Homogéneos
	Orientação	Os alunos conseguem: Preencher os cartões de controlo e Concluir a prova no menor tempo possível.	Prova por pontos	
	Barreiras	Alunos NI: "Ataca" a 1ª barreira com a perna distendida; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração; . Alunos I: "Ataca" a 1ª barreira com a perna distendida passando a outra perna com o joelho junto à barreira (lateral); Em corrida, o aluno consegue ultrapassar a barreira com trajetória rasante. Alunos E: "Ataca" a 1ª barreira apoiando o pé longe desta; Passa a barreira com trajetória rasante; Mantém ritmo das 3 passadas entre as barreiras sem desaceleração.	1x1	
	Estafetas	Alunos NI: Recebe o testemunho, com a mão contrária à do colega, em movimento na zona de transmissão; Recebe o testemunho sem controlo visual. Alunos I e E: Recebe o testemunho em movimento na zona de transmissão; Utiliza a técnica descendente; Recebe o testemunho em aceleração sem controlo visual.	4x4	

Unidade Didática 8				
Aula	Conteúdo	Objectivos	Estratégias	Grupos
107/108	Futebol	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	5x5	Grupos Homogéneos
	Barreiras	Avaliação Formal	1x1	
	Orientação	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	Percurso Estrela e Pontos	
109/110	Aparelhos	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	Grupo de nível	Grupos Homogéneos
	Solo	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	Grupo de nível	
	Dança	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	Malhão 1+1	
111/112	Solo	Avaliação Formal	Grupo de nível	Grupos Homogéneos
	Orientação	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	Percurso Formal	
	Dança	Avaliação Formal	Malhão 1+1	
113/114	Basquetebol	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	3x3 e 5x5	Grupos Homogéneos
	Futebol	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	4x4 e 5x5	
	Orientação	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	Pontos	
115/116	Basquetebol	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	5x5	Grupos Homogéneos
	Futebol	Preparação para Avaliação e Avaliação Formal	3x3 e 5x5	
117/118	Badminton	Avaliação Formal	1x1 e 2x2	Grupos Homogéneos
	Dança	Avaliação Formal	Cha Cha Cha Line Dance e Pares	
119/120	Badminton	Avaliação Formal	1x1 e 2x2	Grupos Homogéneos
	Dança	Avaliação Formal	Cha Cha Cha Line Dance e Pares	
121/122	Basquetebol	Avaliação Formal	5x5	Grupos Homogéneos
	Futebol	Avaliação Formal	5x5	
	Estafetas	Avaliação Formal	4x4	
123/124	Futebol	Avaliação Formal	5x5	Grupos Homogéneos
	Estafetas	Avaliação Formal	4x4	
	Corfebol	Preparação para Avaliação de Basquetebol	3x3 e 3 4x4	
125/126	Acrobática	Avaliação Formal	Grupo de nível	Grupos Homogéneos
	Aparelhos	Avaliação Formal	Grupo de nível	
	Dança	Avaliação Formal	Regadinho Roda 4 pares	
127/128	Acrobática	Avaliação Formal	Grupo de nível	Grupos Homogéneos
	Solo	Avaliação Formal	Grupo de nível	
	Dança	Avaliação Formal	Regadinho Roda 4 pares	
129/130	Basquetebol	Avaliação Formal	5x5	Grupos Homogéneos
	Futebol	Avaliação Formal	5x5	
	Orientação	Avaliação Formal	Percurso Formal	

Apêndice III – Teste Cooper

TESTE COOPER - 10º6						
Nº	12 minutos		Km percorridos		Nível	Nível
	(nº voltas efetuadas)					
	1ºPeríodo	3º Período	1º Período	3º Período	1º Período	3º Período
1	16	16	1920	1920	A	A
2	11,5	10	1380	1200	I	I
4	14	14	1680	1680	E	E
5	8	10	960	1200	NI	I
6	14	17	1680	2040	E	A
7	15	12	1800	1440	E	E
8	17	14	2040	1680	A	E
9	15	14	1800	1680	E	E
12	8	8	960	960	NI	NI
13	19	19	2280	2280	E/A	E/A
14	15	12	1800	1440	E	E
15	15	17	1800	2040	E	A
16	15	15	1800	1800	E	E
17	17	16,5	2040	1980	A	A
18	6	6	720	720	NI	NI
20	18	17,5	2160	2100	E	E
21	12	9,5	1440	1140	E	I
22	10	10	1200	1200	I	I
23	15	17	1800	2040	A	A
24	23	21	2760	2520	A	A
25	14	14	1680	1680	I	I
26	12	18	1440	2160	I	E
27	22	21	2640	2520	A	A
29	14	14	1680	1680	E	E
30	7	11	840	1320	NI	I

Apêndice IV – Testes de Aptidão Física – FitEscola 1º Período

Ano Letivo 2016/17			Aptidão aeróbia				Aptidão muscular																Composição corporal							FZS
1º Período			Vaivém/Milha (V _{O2} max (mL/kg/min))				Abdominais (n.º de repetições)			Flexões de braços (n.º de repetições)			Impulsão horizontal (cm)			Impulsão vertical (cm)			Flexibilidade dos membros inferiores (cm)		Flexib dos ombros (s/n)	IMC (kg/m²)		Massa gorda (%)		APTIDÃO AERÓBIA (Teste de Cooper)				
Nº	Género	Idade	Registo VO2máx	Nº Vai vém	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Registo	Registo	Zona Saudável	Registo	Zona Saudável	Registo voltas	Metros	Nível		
1	Feminino	15	42,4	30	Sim	I	21	Sim	I	10	Sim	I	145	Sim	E	25	Sim	I	27	Não	Sim	22,7	Sim	25,26	Sim	13,0	1560	E	1	
2	Feminino	15	38,6	24	Não	NI	32	Sim	E	8	Sim	I	135	Sim	I	17	Não	NI	43	Sim	Sim	24,1	Elevado	26,99	Sim	11,5	1380	I	5	
4	Feminino	15	38,3	26	Não	NI	54	Sim	A	15	Sim	E	134	Sim	I	29	Sim	E	27	Não	Sim	26,1	Elevado	29,42	Não	14,0	1680	E	5	
5	Feminino	15	25,3	0	Não	NI	22	Sim	I	3	Não	NI	125	Sim	I	22	Sim	I	38	Sim	Não	34,7	Elevado	39,68	Não	5,0	600	NI	8	
6	Feminino	16	49,4	42	Sim	E	13	Não	NI	8	Sim	I	157	Sim	A	32	Sim	E	25	Não	Sim	20,7	Sim	23,15	Sim	14,0	1680	E	3	
7	Feminino	16	38,0	22	Não	NI	43	Sim	A	2	Não	NI	140	Sim	E	28	Sim	E	38	Sim	Sim	23,5	Sim	26,47	Sim	12,0	1440	E	4	
8	Feminino	15	49,2	40	Sim	E	46	Sim	A	12	Sim	E	152	Sim	A	25	Sim	I	28	Não	Sim	19,6	Sim	21,52	Sim	17,0	2040	A	1	
9	Feminino	16	38,1	26	Não	NI	24	Sim	I	10	Sim	I	160	Sim	A	40	Sim	A	21	Não	Não	26,5	Elevado	30,13	Não	14,0	1680	E	6	
12	Masculino	15	35,9	31	Não	NI	8	Não	NI	4	Não	NI	150	Não	NI	30	Sim	I	33	Sim	Sim	25,5	Elevado	17,84	Sim	7,0	840	NI	10	
13	Masculino	15	67,6	90	Sim	A	61	Sim	A	13	Não	NI	205	Sim	A	50	Sim	A	29	Sim	Sim	20,6	Sim	12,03	Sim	18,0	2160	E	2	
14	Feminino	15	46,4	33	Sim	I	50	Sim	A	5	Não	NI	140	Sim	E	25	Sim	I	32	Sim	Sim	18,5	Sim	20,30	Sim	15,0	1800	E	2	
15	Feminino	15	53,7	51	Sim	E	37	Sim	E	0	Não	NI	150	Sim	A	33	Sim	E	33	Sim	Sim	21,0	Sim	23,24	Sim	13,0	1560	E	2	
16	Feminino	15	47,4	37	Sim	E	25	Sim	I	6	Não	NI	145	Sim	E	20	Não	I	38	Sim	Sim	20,1	Sim	22,17	Sim	13,0	1560	E	3	
17	Feminino	15	52,3	52	Sim	E	68	Sim	A	13	Sim	E	150	Sim	A	25	Sim	I	36	Sim	Não	23,9	Elevado	26,75	Sim	16,5	1980	A	2	
18	Masculino	15	23,0	14	Não	NI	8	Não	NI	5	Não	NI	135	Não	NI	0	Não	NI	0	Não	Sim	33,1	Elevado	27,01	Não	6,0	720	NI	14	
20	Masculino	15	34,6	0	Não	NI	80	Sim	A	10	Não	NI	174	Sim	I	35	Sim	I	28	Sim	Sim	23,7	Elevado	15,74	Sim	17,0	2040	E	5	
21	Feminino	15	43,7	31	Sim	I	20	Sim	I	0	Não	NI	150	Sim	A	35	Sim	A	30	Não	Sim	21,3	Sim	23,64	Sim	7,0	840	NI	4	
22	Feminino	15	49,5	38	Sim	E	50	Sim	A	3	Não	NI	146	Sim	E	35	Sim	A	15	Não	Sim	17,4	Sim	18,94	Sim	7,0	840	NI	4	
23	Feminino	17	44,1	33	Sim	I	30	Sim	E	1	Não	NI	140	Sim	I	12	Não	NI	23	Não	Não	22,3	Sim	25,25	Sim	15,0	1800	E	6	
24	Masculino	16	72,8	101	Sim	A	60	Sim	A	35	Sim	A	145	Não	NI	42	Sim	E	6	Não	Não	20,3	Sim	11,90	Sim	23,0	2760	A	4	
25	Masculino	15	55,1	62	Sim	E	34	Sim	I	20	Sim	I	220	Sim	A	45	Sim	E	20	Não	Sim	18,9	Sim	9,90	Sim	14,0	1680	I	1	
26	Masculino	16	48,0	45	Sim	I	6	Não	NI	0	Não	NI	195	Sim	E	38	Sim	I	17	Não	Sim	16,4	Baixo	7,15	Sim	12,0	1440	I	6	
27	Masculino	15	74,1	100	Sim	A	38	Sim	E	34	Sim	A	251	Sim	A	55	Sim	A	29	Sim	Sim	18,0	Sim	8,85	Sim	22,0	2640	A	0	
29	Feminino	15	40,9	25	Sim	I	34	Sim	E	3	Não	NI	160	Sim	A	20	Não	I	30	Não	Sim	21,1	Sim	23,38	Sim	14,0	1680	E	4	
30	Masculino	15	32,1	30	Não	NI	36	Sim	E	0	Não	NI	140	Não	NI	0	Não	NI	0	Não	Não	30,8	Elevado	24,27	Não	7,0	840	NI	13	

Apêndice V – Testes de Aptidão Física – FitEscola 3º Período

Ano Letivo 2016/17			Aptidão aeróbia				Aptidão muscular																		Composição corporal							FZ
3º Período			Vaivém/Milha (V _{O2} max (mL/kg/min))				Abdominais (n.º de repetições)			Flexões de braços (n.º de repetições)			Impulsão horizontal (cm)			Impulsão vertical (cm)			Flexibilidade dos membros inferiores (cm)		Flexib dos ombros (s/h)	IMC (kg/m ²)		Massa gorda (%)		APTIDÃO AERÓBIA (Teste de Cooper)						
Nº	Género	Idade	Registo VO2máx	Nº Vai vém	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Nível	Registo	Zona Saudável	Registo	Zona Saudável	Registo	Zona Saudável	Registo voltas	Metros	Nível					
1	Feminino	15	45,3	37	Sim	I	20	Sim	I	17	Sim	A	125	Sim	I	30	Sim	E	30	Não	Sim		23,4	Sim	26,17	Sim	16,0	1920	E	1		
2	Feminino	15	42,3	30	Sim	I	24	Sim	I	10	Sim	I	135	Sim	I	20	Não	I	49	Sim	Sim		22,8	Sim	25,42	Sim	10,0	1200	I	1		
4	Feminino	15	26,9	0	Não	NI	12	Não	NI	13	Sim	E	130	Sim	I	25	Sim	I	22	Não	Sim		24,2	Elevado	27,06	Sim	14,0	1680	E	6		
5	Feminino	15	20,8	0	Não	NI	20	Sim	I	5	Não	NI	140	Sim	E	25	Sim	I	37	Sim	Não		34,0	Elevado	38,86	Não	10,0	1200	NI	8		
6	Feminino	16	45,5	35	Sim	I	58	Sim	A	6	Não	NI	175	Sim	A	40	Sim	A	30	Não	Sim		21,7	Sim	24,27	Sim	17,0	2040	E	3		
7	Feminino	16	39,3	24	Sim	I	82	Sim	A	4	Não	NI	135	Sim	I	25	Sim	I	34	Sim	Sim		23,0	Sim	25,90	Sim	12,0	1440	E	2		
8	Feminino	15	48,9	41	Sim	E	14	Não	NI	8	Sim	I	150	Sim	A	30	Sim	E	20	Não	Sim		20,9	Sim	23,09	Sim	14,0	1680	A	3		
9	Feminino	16	37,8	26	Não	NI	15	Não	NI	10	Sim	I	140	Sim	E	35	Sim	E	21	Não	Não		27,1	Elevado	30,74	Não	14,0	1680	E	8		
12	Masculino	15	41,4	44	Não	NI	28	Sim	I	8	Não	NI	140	Não	NI	30	Sim	I	29	Sim	Sim		26,9	Elevado	19,48	Sim	8,0	960	NI	8		
13	Masculino	15	62,6	80	Sim	E	40	Sim	E	17	Sim	I	220	Sim	A	50	Sim	A	33	Sim	Sim		20,9	Sim	12,38	Sim	19,0	2280	E	0		
14	Feminino	15	46,5	36	Sim	I	26	Sim	I	6	Não	NI	120	Não	NI	25	Sim	I	27	Não	Sim		20,8	Sim	23,02	Sim	12,0	1440	E	5		
15	Feminino	15	50,2	46	Sim	E	51	Sim	A	10	Sim	I	145	Sim	E	25	Sim	I	30	Não	Sim		22,6	Sim	25,19	Sim	17,0	2040	E	1		
16	Feminino	15	43,2	29	Sim	I	24	Sim	I	4	Não	NI	150	Sim	A	30	Sim	E	32	Sim	Sim		20,6	Sim	22,80	Sim	15,0	1800	E	2		
17	Feminino	15	51,9	53	Sim	E	68	Sim	A	10	Sim	I	165	Sim	A	25	Sim	I	33	Sim	sim		25,4	Elevado	28,48	Sim	16,5	1980	A	1		
18	Masculino	15	28,1	24	Não	NI	8	Não	NI	6	Não	NI	160	Não	NI	0	Não	NI	27	Sim	não		32,6	Elevado	26,41	Não	6,0	720	NI	14		
20	Masculino	15	51,5	0	Sim	I	79	Sim	A	20	Sim	I	200	Sim	A	45	Sim	E	30	Sim	Sim		23,1	Elevado	15,01	Sim	17,5	2100	E	1		
21	Feminino	15	42,7	30	Sim	I	29	Sim	E	3	Não	NI	145	Sim	E	35	Sim	A	28	Não	Sim		22,2	Sim	24,75	Sim	9,5	1140	NI	4		
22	Feminino	15	56,3	53	Sim	A	16	Não	NI	5	Não	NI	130	Sim	I	40	Sim	A	17	Não	Sim		18,3	Sim	19,98	Sim	10,0	1200	NI	6		
23	Feminino	17	45,3	36	Sim	I	16	Não	NI	5	Não	NI	125	Não	NI	25	Sim	I	23	Não	Sim		22,8	Sim	25,84	Sim	17,0	2040	E	7		
24	Masculino	16	67,9	92	Sim	A	83	Sim	A	33	Sim	A	210	Sim	E	55	Sim	A	11	Não	Não		21,3	Sim	13,01	Sim	21,0	2520	A	2		
25	Masculino	15	48,3	50	Sim	I	38	Sim	E	13	Não	NI	225	Sim	A	45	Sim	E	26	Sim	Sim		20,4	Sim	11,75	Sim	14,0	1680	I	2		
26	Masculino	16	50,7	52	Sim	I	18	Não	NI	4	Não	NI	195	Sim	E	30	Sim	I	18	Não			17,6	Sim	8,59	Sim	18,0	2160	I	5		
27	Masculino	15	24,9	0	Não	NI	83	Sim	A	50	Sim	A	250	Sim	A	60	Sim	A	31	Sim	Sim		19,0	Sim	10,01	Sim	21,0	2520	A	2		
29	Feminino	15	40,5	26	Sim	I	31	Sim	E	2	Não	NI	155	Sim	A	35	Sim	A	32	Sim	Sim		22,6	Sim	25,17	Sim	14,0	1680	E	2		
30	Masculino	15	39,8	42	Não	NI	36	Sim	E	20	Sim	I	170	Sim	I	0	Não	NI	26	Sim	Não		27,9	Elevado	20,77	Não	11,0	1320	NI	8		

Apêndice VI - Guião – 1ª Reunião com EE

GUIÃO - 1ª REUNIÃO COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Antes da reunião:

- a) Imprimir registo de **presenças**;
- b) Organizar lista de **contactos** para preenchimento e/ou verificação dos dados;
- c) Levar **declarações de presença**, para o caso de ser necessário;

Ordem de Trabalhos:

1. Apresentação / Informações

- **Boas-vindas** aos EE, apresentação do DT e das suas funções.
- **Dia/Hora de atendimento**
- Apresentação da **Escola** especialmente aos EE dos alunos novos, podendo o DT fazer uma pequena visita guiada, se achar conveniente, como última atividade da reunião.
- Informação sobre **Serviços/Instalações** que podem ser utilizados pelos alunos: bar, cantina, loja escolar/reprografia/papelaria, Centro de Recursos, secretaria/ASE, ATL, salas de clubes, recreios e campos de jogos, ginásio...).
- Breve caracterização da turma;
- Realce ao **papel dos EE** e à sua colaboração com os professores e a escola em geral como contributo essencial para o sucesso e bons resultados escolares;
- **Horário dos alunos**: pode ser pontualmente alterado para efeitos de substituição de aulas;
- Verificação dos **contactos dos EE**.

2. Regras de funcionamento da Escola:

- **Portal do Agrupamento e Inovar**: fundamental para toda a informação da vida escolar.
- Referência ao **Regulamento Interno do Agrupamento**/Alunos – observações relativas a comportamento dentro e fora das aulas, à linguagem e atitudes, à

danificação de instalações (pagamento de prejuízos comprovados) – disponível na página da escola.

- Proibição da utilização de **telemóveis** e afins durante as atividades letivas. Os alunos serão imediatamente penalizados se **se recusarem a entregar** instrumentos eletrónicos cuja utilização é proibida na escola.
- Proibição de consumo de **substâncias aditivas** em todo o recinto escolar.
- Alerta para os alunos não transportarem **objetos de valor** nem quantias elevadas.
- Obrigatoriedade do uso de papel timbrado na realização de **testes** (salvo indicação em contrário dos professores).
- Obrigatoriedade do uso de **Cartão de Estudante**: terão de passar o cartão à entrada e saída da escola. Podem efetuar o carregamento do cartão na loja escolar e utilizá-lo para marcação de refeições, pagamentos no bar e pagamentos na loja escolar. Está disponível na página da escola o link e as instruções de utilização, para o programa “*Consulta Alunos*” da *Inovar*. Neste programa o Encarregado de Educação terá acesso à informação das faltas, registos de comportamento; avaliações; calendário dos testes e das visitas de estudo. O primeiro acesso faz-se com o número de processo do aluno (login) e o nº do B.I./C.C. (password). Neste primeiro acesso aconselha-se a alteração da password, por razões de segurança dos dados.
- **Apoio ao Estudo** – informação dos alunos já propostos
- **CrITÉRIOS de avaliação** por disciplina: estarão disponíveis na página da escola.
- **As fichas de informação** com a avaliação final do período serão apenas entregues nas reuniões realizadas para o efeito, ou, em caso de impossibilidade de comparência, na hora de atendimento do DT.
- **Avaliações intercalares**: serão recolhidas a meio do 1º e do 2º período e o EE será convocado à escola se a situação escolar do aluno o justificar.
- Na **última semana de aulas de cada período** não se recebem EE.

3. Regime de avaliação, assiduidade e disciplina

- **Avaliação** (diagnóstica, formativa e sumativa); **aplicação** de instrumentos de avaliação sumativa até à penúltima semana de aulas; **terminologia** dos testes; realização dos testes sumativos obrigatoriamente em **folhas normalizadas**, ou no próprio enunciado, quando previsto;

- **Faltas:**

“Artigo 147.º - Faltas e sua natureza

1. A falta é a ausência do aluno a uma aula ou a outra atividade de frequência obrigatória, ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição, a falta de pontualidade ou comparência sem material didático ou equipamentos necessários.
2. Decorrendo as aulas em tempos consecutivos há tantas faltas quantos os tempos de ausência do aluno.
3. As faltas são registadas pelo professor titular de turma, pelo professor responsável pela aula ou atividade, ou pelo Diretor de turma em suportes administrativos adequados.
4. São previstas no presente regulamento as faltas justificadas e injustificadas, bem como os seus efeitos.
5. As faltas resultantes da aplicação da ordem de saída da sala de aula, ou de medidas disciplinares sancionatórias, consideram-se faltas injustificadas.
6. Ao primeiro tempo da atividade letiva é aplicada uma tolerância de dez minutos com justificação dos pais/encarregados de educação.

Artigo 148.º - Faltas de material

1. O facto de o aluno não se fazer acompanhar do material necessário às atividades escolares, sem justificação formalizada pelo encarregado de educação, dá origem a:
 - a) Marcação de uma falta de presença injustificada a cada três faltas de material com comunicação imediata ao encarregado de educação;
 - b) Posterior convocação do encarregado de educação, pelo Diretor de turma, se o problema persistir.
2. Depois de esgotadas todas as medidas previstas nos números anteriores, poderão ser aplicadas, pelo Diretor, medidas corretivas mediante proposta do respetivo Diretor de turma.

Artigo 149.º - Faltas de pontualidade

1. O dever de pontualidade obriga o aluno a comparecer no local das atividades dentro do seu horário, sendo estabelecido um período de tolerância de dez minutos para o primeiro tempo do respetivo horário.
2. O incumprimento do dever de pontualidade, sem justificação formalizada pelo encarregado de educação, dá origem a:
 - a) Marcação de uma falta de presença injustificada a cada três faltas de pontualidade com

comunicação imediata ao encarregado de educação;

b) Posterior convocação do encarregado de educação, pelo Diretor de turma, se o problema persistir.

3. Depois de esgotadas todas as medidas previstas nos números anteriores, poderão ser aplicadas, pelo Diretor, medidas corretivas mediante proposta do respetivo Diretor de turma.

Artigo 150.º - Dispensa da atividade física

1. O aluno pode ser dispensado temporariamente das atividades de educação física ou desporto escolar por razões de saúde devidamente comprovadas por atestado médico, que deve explicitar claramente as contraindicações da atividade física.

2. Sem prejuízo do disposto no número anterior, o aluno deve estar sempre presente no espaço onde decorre a aula de educação física.

3. Sempre que por razões devidamente fundamentadas, o aluno se encontre impossibilitado de estar presente no espaço onde decorre a aula de educação física, deve ser encaminhado para um espaço em que seja pedagogicamente acompanhado. “

- **Justificação das faltas:** Exige um pedido escrito apresentado pelos pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, pelo próprio, ao professor titular da turma ou ao diretor de turma, com indicação do dia e da atividade letiva em que a falta ocorreu, referenciando os motivos justificativos da mesma na caderneta.

A justificação da falta deve ser apresentada previamente, sendo o motivo previsível, ou, nos restantes casos, até ao 3.º dia útil subsequente à verificação da mesma. Sempre que, por motivos comprovados de doença imprevista ou prolongada, ou outros previstos na legislação em vigor, o aluno faltar a uma aula em que se realize um teste de avaliação, deve o encarregado de educação ou o aluno, quando maior, contactar, de imediato, o diretor de turma, a fim de justificar os motivos da ausência do aluno. O diretor de turma deve informar, com carácter de urgência, o professor da disciplina que decidirá sobre a efetiva necessidade de realização do teste.

- **Assiduidade:** todas as faltas injustificadas serão comunicadas aos EE; o excesso grave de faltas injustificadas “dobro do número de tempos letivos semanais por disciplina” obriga ao cumprimento de medidas de recuperação (apenas 1 vez) e/ou corretivas,

podendo ainda conduzir à aplicação de medidas disciplinares sancionatórias. (Lei 51/2012);

- **Disciplina: medidas disciplinares corretivas** – advertência; ordem de saída da sala de aula (implica marcação de falta injustificada e a comunicação imediata ao EE, via sms ou outra); tarefas e atividades de integração; condicionamento de espaços e materiais; mudança de turma; **medidas disciplinares sancionatórias** – repreensão registada; suspensão até 3 dias úteis; suspensão entre 4 e 12 dias úteis; transferência de escola; expulsão da escola. **As faltas por motivo de suspensão são injustificadas** (Lei 51/2012).
- O **incumprimento** das medidas, por parte dos alunos, ou dos deveres, por parte dos EE, determina a **comunicação obrigatória à CPCJ** e pode, no caso dos EE, constituir contraordenação. (Lei 51/2012).

4. Eleição do representante dos EE ao Conselho de Turma

- Eleição de dois Representante dos EE ao Conselho de Turma, depois de explicadas as suas implicações. (O segundo representante será suplente)
- Solicitar permissão para dar os contactos dos EE aos Representantes e vice-versa.

Após a reunião:

- a) Organizar a informação na PT;
- b) Arquivar os documentos preenchidos;
- c) Elaborar a **ata** em impresso próprio;
- d) Enviar, por correio eletrónico, à Coordenadora a identificação do **REE** eleito.

Apêndice VII -Saída de Campo – Cartaz e Informação aos EE

Saída de Campo
19 de maio de 2017



Mata de São Domingos de Benfica



ESBF: Saída - 8:15 Chegada - 17:00

Organização - Núcleo de Estágio



Mata de São Domingos de Benfica



Visita de Estudo organizada pelo Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona

Educação Física (Orientação, Escalada, Basquetebol 3x3, Capoeira, Tiro com Arco, BTT)

Data: 19 de maio de 2017

Informação aos EE

Objetivos, princípios, horas e percurso

A saída de campo na **Mata de São Domingos de Benfica**, no dia 19 de maio, persegue os “**Objetivos**” do programa da disciplina de **Educação Física**, relativos à matéria **Orientação** e à **relação dos alunos com a natureza**, devendo os alunos relacionar as seguintes aprendizagens:

- Cooperar com os companheiros, de forma a contribuir para o êxito na realização de percursos, respeitando as regras estabelecidas de participação, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico;
- **Realiza um percurso de orientação em grupo**, numa mata, segundo um mapa simples, preenchendo corretamente o cartão de controlo e doseando o esforço para resistir à fadiga;
- **Identifica no percurso a simbologia básica** inscrita na carta;
- **Orienta o mapa** corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência;
- **Identifica**, de acordo com pontos de referência, a **sua localização no espaço envolvente e no mapa**;
- **Identifica**, após orientação do mapa, a **melhor opção de percurso** para atingir os postos de passagem e **utiliza-a** para cumprir o percurso o mais rapidamente possível.

Serão estes os **princípios a respeitar** na visita de estudo, para além das recomendações dos espaços que vamos visitar, a referir num segundo documento informativo:

- **Pontualidade**, sempre;
- **Respeito** pelas pessoas e pelas coisas;
- Cumprimento integral das **regras e das orientações** facultadas;
- **Espírito de grupo e de entajuda** nas atividades solicitadas;
- **Comportamento correto** e adequado, nas **palavras** e nos **gestos** (Respeito pela **palavra dada**).

A **visita** de estudo será **guiada pelo professor Paulo Martins**, com saída da Pontinha pelas 8:15 (os alunos que desejarem podem deslocar-se em bicicleta pela ciclovia) e regresso pelas 17 horas.

Os alunos devem fazer-se acompanhar de vestuário adequado à atividade e respetiva alimentação (lanche e almoço).

Pontinha, 11 de maio de 2016

Apêndice VIII – DE – Cartaz Promocional e Calendário de Torneios

DESPORTO ESCOLAR – GOLFE



*"Quanto mais pratico,
mais sorte tenho"*

Gary Player
(Golfista Sul-Africano)

TERÇA-FEIRA: 13:30 – 15:00
QUARTA-FEIRA: 13:30 – 14:15

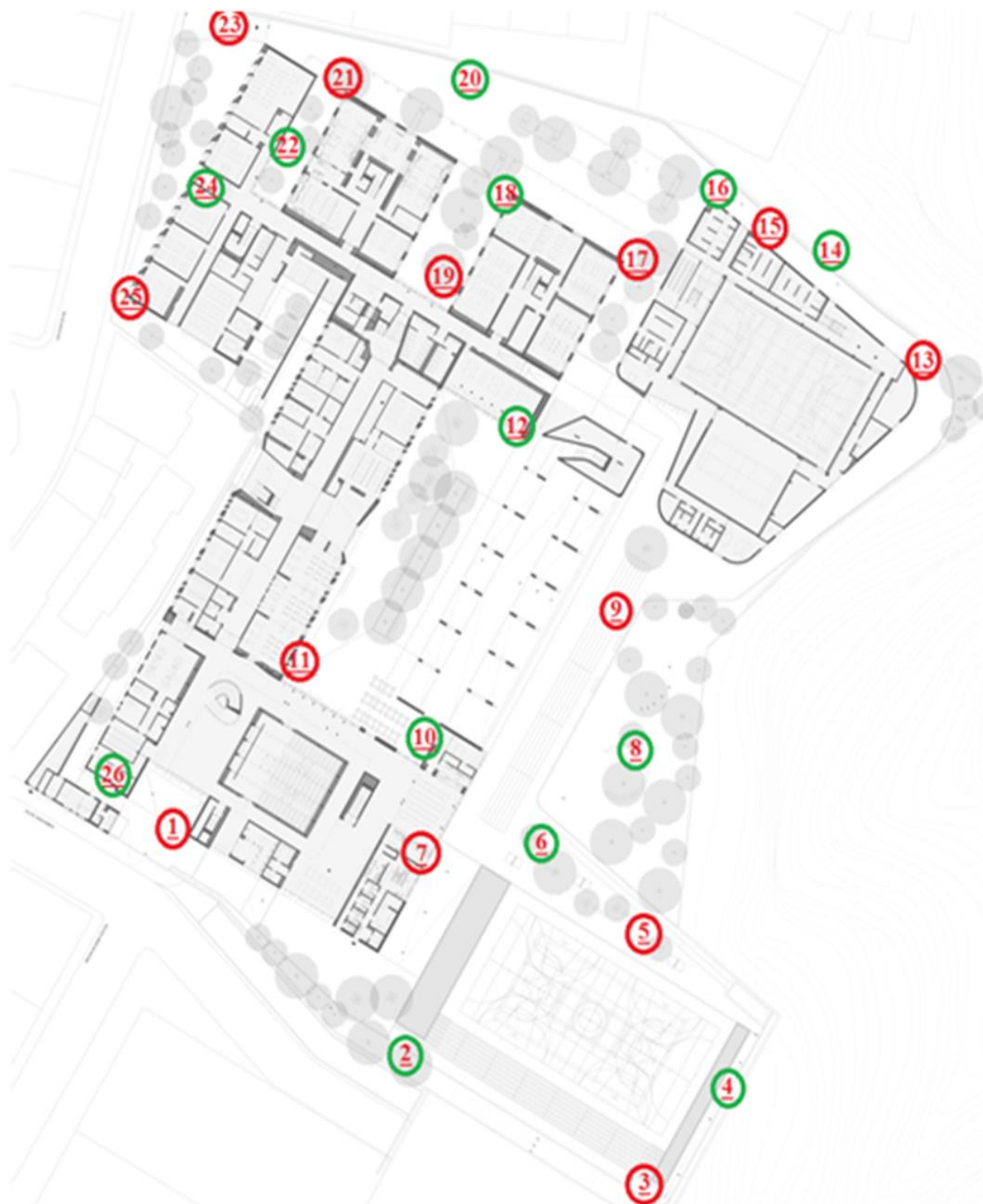


PROFESSORA: LEONOR CHAMBEL
ESTAGIÁRIO: SÉRGIO CALADO

Calendário de Torneios

Data	Hora	Prova	Nível	Local
23 Novembro (Quarta)	13:30	1ª Ranking	Principiantes Intermédios Avançados	Estádio Nacional
19 Janeiro (Quinta)	13:30	2ª Ranking	Principiantes Intermédios Avançados	Estádio Nacional
18 Fevereiro (Terça)	13:30	3ª Ranking	Principiantes Intermédios Avançados	Estádio Nacional
13 Março (Segunda)	14:30	4ª Ranking	Principiantes Intermédios Avançados	Estádio Nacional
28 abril (sexta)	09:00	Campeonato Regional	Apurados do Ranking	Estádio Nacional
3 Maio (Quarta)	14:30	Torneio de Encerramento	Principiantes Intermédios Avançados	Estádio Nacional
28 junho a 1 julho	09:00	Campeonato Nacional	Apurados do Regional	Lagoa

Apêndice IX – Mapa de orientação



Apêndice X – Ficha de Avaliação Inicial – Orientação

FICHA DE AVALIAÇÃO INICIAL - MATÉRIA: ORIENTAÇÃO

ANO LETIVO: 20__/20__

ANO: __ TURMA: __

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO											
Percurso em linha, a pares, utilizando o mapa da escola com o auxílio de bússola.						Percurso por pontos, individual ou a pares, num tempo inferior a 1 hora, utilizando o mapa com o auxílio de bússola.					
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO											
INTRODUÇÃO						ELEMENTAR					
Coopera com os companheiros e contribui para a realização do percurso respeitando as regras estabelecidas.						Coopera com o parceiro, admitindo as suas falhas e sugerindo indicações, respeitando as regras de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.					
Realiza o percurso a par, no espaço indicado no um mapa, preenchendo corretamente o cartão de controlo e doseando o esforço.						Realiza um percurso fora da escola seguindo um mapa de escala adequada (até 1:5000), resistindo à fadiga.					
Identifica a simbologia básica inscrita na carta.						Orienta o mapa corretamente, segundo o norte magnético e/ou outros pontos de referência, com auxílio de um a bússola.					
Orienta o mapa corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência, utilizando a bússola.						Identifica as características do terreno, a simbologia gráfica da altimetria e as informações fornecidas pela simbologia.					
Identifica a sua localização no espaço envolvente e no mapa.						Calcula distâncias de acordo com a escala inscrita no mapa, de modo a avaliar no terreno, por aferição do seu passo ou ritmo de corrida.					
Identifica, após orientação do mapa, a melhor opção de percurso.						Em percurso de opção múltipla, seleciona o trajeto, considera os custos em tempo e esforço, para atingir os pontos de controlo.					
Utiliza a bússola e o seu passo para determinar corretamente direções e distâncias.											
ALUNOS - NÍVEL											
Nº 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15						Nº 2, 5, 6, 16, 17, 18					

Apêndice XI – CPCJ – Cartaz, Níveis de Intervenção e Ficha de Recolha de Dados

Seminário

A Escola e a CPCJ

24 de maio de 2017



Oradora Convidada: Dra. Maria da Graça Pereira



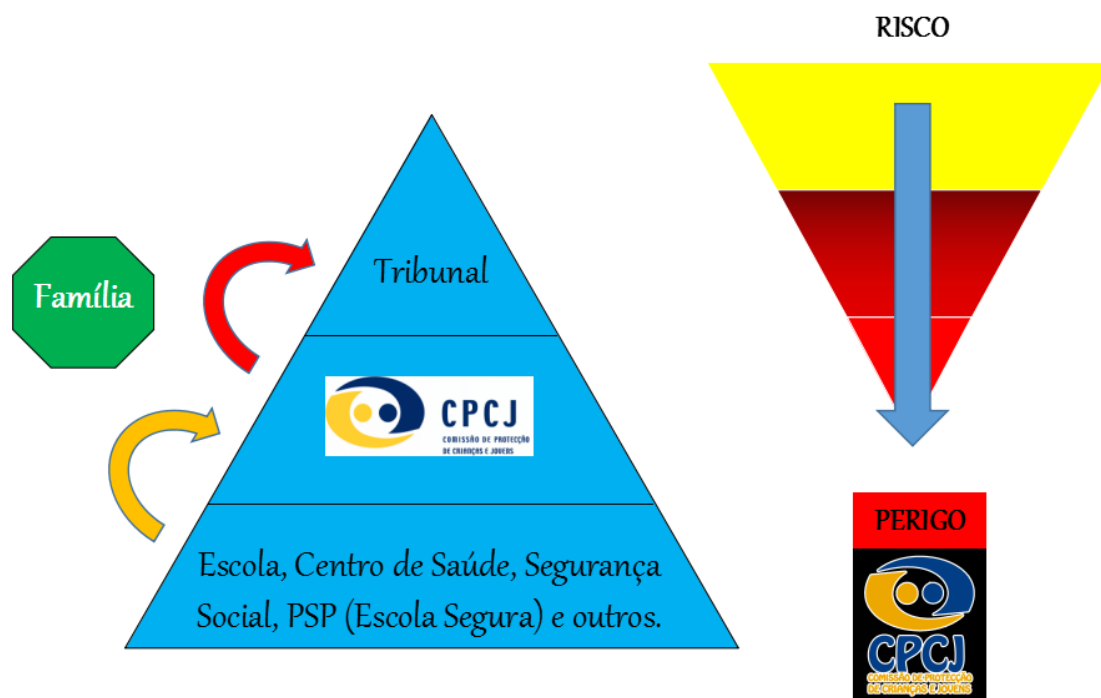
AEBF Agrupamento de Escolas
BRAAMCAMP
FREIRE Portofreixo

Organização - Núcleo de Estágio



Auditório da Escola Secundária Braamcamp Freire - 16:30

Níveis de Intervenção



Nos processos de construção de diagnósticos junto das famílias, que problemas mais frequentes se colocam na recolha de dados?

	Muito frequente	Frequente	Pouco frequente	Nunca
Recusa de informação				
Manifestação exacerbada de emoções				
Dificuldade de comunicação				
Agressividade				
Dificuldade em contactar os pais ou adultos responsáveis				

ANEXOS

Anexo I – Regulamento de Estágio

UNIVERSIDADE LUSÓFONA -FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Curso: **Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Diploma: Diploma de 2.º Ciclo

Total ECTS: 120

UC 814: **ESTÁGIO PEDAGÓGICO** - prática pedagógica supervisionada

Créditos: 35

Área Científica: Educação Física e Desporto

Nível: 2º Ano

Tempo de trabalho horas/semana

Contacto (carga letiva): 420

Trabalho pessoal (estudo, pesquisa, etc.): 850

Tipo: Anual

Avaliação semestral: Avaliação Intercalar, conforme o ponto 4.4 do Programa.

Precedências: Conclusão do 1º ano do Curso

1 - Competências:

Especificando o “Perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário”, as principais competências pedagógicas visadas neste Mestrado de formação de Professores de Educação Física e Desporto, que são consideradas objectivos comuns a todos os núcleos de estágio e utilizadas como critérios de avaliação dos estagiários, definem-se como segue:

- a) A **Cooperação** significa a colaboração e os compromissos a estabelecer entre os próprios estagiários e também do Núcleo de Estágio com os Professores da Escola e outras escolas, com os membros dos órgãos de gestão e estruturas pedagógicas da Escola e com os membros da Comunidade Educativa, em especial os Encarregados de Educação;
- b) Os **Projetos** a propor pelos estagiários, para as quatro áreas (ponto 2) são os documentos de organização das atividades e da intervenção pedagógica no Estágio, devendo ser apreciáveis pelos orientadores e pela Escola segundo critérios explícitos de qualidade no que se refere, em especial, às aprendizagens dos Alunos e ao seu valor educativo e ainda à orientação da sua formação como professores e à organização da Escola;
- c) A **Cientificidade** representa a aplicação criteriosa e fundamentada dos saberes e matérias científicas estudadas nas diferentes áreas e disciplinas do Curso, de acordo com a

especificidade de cada uma das áreas de atividade do Estágio. Representa também a aplicação de metodologias adequadas de recolha, tratamento e interpretação de informação relevante para fundamentar as opções dos projetos, a realização e a avaliação das atividades e, ainda, a intervenção dos estagiários;

d) A **Avaliação Formativa** representa a reflexão dos estagiários sobre a sua ação e a adequação necessária dos processos e das práticas, nas quatro áreas de estágio, devendo não só pautar-se pelos objetivos e critérios de qualidade inscritos nos Projetos, mas, também, corresponder às normas gerais de funcionamento do Sistema Educativo e da Escola, às recomendações e prescrições dos orientadores, bem como às decisões dos órgãos de gestão e estruturas da Escola;

e) A **Atitude / Desempenho Profissional** significa uma atuação responsável, crítica e solidária nas estruturas e nas atividades da escola, dignificando a posição dos professores em geral e da Educação Física em particular, demonstrando uma disposição pessoal positiva e de colaboração com todos os sectores e membros da comunidade educativa, no respeito pelos compromissos de trabalho, tendo por valor principal a promoção das melhores aprendizagens, para o desenvolvimento de todos os alunos.

2 - Programa:

2.1 - Considerando e especificando o “Perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário”, no domínio de especialidade de Educação Física e Desporto, o Estágio integra quatro áreas de atividade que, no seu conjunto, formam a “Prática Pedagógica Supervisionada”: a Lecionação, a Direção de Turma, o Desporto Escolar e Seminários, que são comuns em toda a Rede de Estágio e que são objeto de preparação, realização e avaliação pedagógica pelos estagiários.

2.2 - Lecionação nas turmas do Orientador Cooperante: cada um dos estagiários acompanha uma dessas turmas, ao longo do ano, realizando as tarefas letivas segundo os Programas Nacionais de Educação Física, designadamente elaborando o Plano de Turma e lecionando de modo a apresentar as propostas de avaliação dos Alunos que estão formalmente instituídas: a avaliação inicial prognóstica, as avaliações do final do 1º Período letivo, do final do 2º Período letivo, as avaliações intercalares determinadas pelo Regulamento da Escola e a avaliação Sumativa do final do ano.

2.2.1 - Outras ações de lecionação: o estagiário prepara e realiza lecionação noutras turmas, designadamente em Unidades Didáticas do Currículo de Educação Física de turmas de todos os níveis de ensino (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário) no âmbito do Agrupamento da

Escola ou mediante Protocolo a celebrar. Essas ações seguem um plano de ensino em equipa (“team teaching”) elaborado pelos estagiários em colaboração com o Orientador Cooperante e os Professores titulares dessas turmas, plano que terá em conta as recomendações do Departamento Curricular de Educação Física, das estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas;

2.3 - Direção de Turma: O estagiário deve acompanhar o trabalho do Diretor da Turma referida em 2.1., segundo um Projeto que integra três componentes – relação com os encarregados de educação, apoio aos alunos e coordenação pedagógica. O Núcleo de estágio realiza uma ação interdisciplinar, para o conjunto das turmas do Orientador, a Saída de Campo, integrada nos projetos curriculares das Turmas e nas atividades do Desporto Escolar, após apreciação dos Conselhos de Turma, sendo o projeto e o plano desta ação previamente apreciado e aprovado em Conselho Pedagógico.

2.4 - Desporto Escolar/ Complemento Curricular: O estagiário deve assumir a co-orientação de um Grupo/equipa de Desporto Escolar, seja atividade interna ou externa, com o Orientador ou outro Professor que se disponha a essa colaboração, dirigindo treinos e outras sessões de prática, no quadro do plano de treino e formação desportiva nessa modalidade, acompanhando as provas que se integrem no Projeto de Desporto Escolar da Escola. Nesta área, inclui-se também a Saída de Campo (referida em 2.2) aberta aos Alunos da Escola em condições a definir no plano desta ação, a aprovar pelo Departamento Curricular e Conselho Pedagógico, devendo promover uma formação interdisciplinar dos Alunos, no quadro dos projetos curriculares das turmas do Orientador.

2.5 – Seminários científico-pedagógicos na Escola: segundo temas gerais a definir para toda a rede, pelo Regente da Unidade Curricular de Seminário / Relatório de Estágio do Mestrado, os estagiários de cada Núcleo devem realizar, em conjunto:

2.5.1 - Dois Seminários em reuniões do Departamento Curricular / Grupo de Educação Física, após esta estrutura ter aprovado os temas científico-pedagógico a tratar em cada um deles;

2.5.2 - Um Seminário científico-pedagógico aberto à Comunidade Educativa, da Escola e do agrupamento, dirigido em especial aos docentes e aos encarregados de educação e ainda, eventualmente, aos funcionários e membros da Assembleia de Escola.

2.6 - Os Estagiários elaboram e concretizam uma proposta do Modelo de Observação Sistemática, a rever e aprovar pelos orientadores em cada Etapa do Estágio, que deve incidir não só nas suas atividades, ou seja, a observação recíproca, mas também sobre as atividades do Orientador Cooperante e outras observações, de atividades pedagógicas de outros

professores, realizando-se essas observações com a prévia concordância e colaboração dos Professores observados.

3 - Plano de Atividades:

3.1 - Os Núcleos da Rede de Estágio seguem um Plano Geral comum, que integra seis etapas, marcadas no Calendário Anual de Estágio, elaborado em Julho, após a colocação dos estagiários. Essas seis etapas são as seguintes:

- 1ª - A Preparação do Estágio, do início de Julho até ao início das aulas;
- 2ª - A Elaboração e aprovação dos Projetos, até meados de Novembro;
- 3ª - A Revisão e aperfeiçoamento dos Projetos, sua apreciação e integração nas estruturas da escola, até meados de Janeiro;
- 4ª - A Avaliação Qualitativa Intercalar, até início de Março;
- 5ª - A Demonstração e Apuramento de Resultados, até final de Maio;
- 6ª - A Avaliação Sumativa Final, até meados de Julho.

3.2 - As atividades dos Núcleos de Estágio são desenvolvidas a partir da elaboração de Projetos pelos estagiários e da sua aprovação pelos orientadores e pelas estruturas e órgãos da Escola.

3.3. - Os Projetos devem especificar os planos de concretização das diversas atividades – os objetivos e as condições de realização, os recursos e a calendarização, as regras de campo da intervenção pedagógica e das práticas dos alunos da Escola – bem como os critérios de avaliação quer dos alunos participantes quer da própria ação.

4 - Avaliação dos Estagiários:

4.1 - A Avaliação Sumativa Final incide sobre o conjunto do estágio, de Setembro a Junho, e realiza-se após o prazo de conclusão das atividades, no 3º Período escolar, definido no Plano Geral, incluindo a participação dos estagiários e dos órgãos e estruturas da escola na apreciação das qualidades do trabalho dos estagiários, segundo os 5 critérios.

4.2 - A discussão de classificações finais, de 0 a 20, bem como resolução de eventuais diferenças entre os orientadores, sobre a aplicação de critérios e de níveis, são reservadas para a Reunião de Orientadores e para a decisão final da Coordenação e do Regente.

4.3. - A Avaliação integra o Processo de Aferição de Critérios (P.A.C.) entre os orientadores da Escola e da Universidade, através de visitas de Supervisão Cruzada, conforme o Plano Geral/Calendário e a sua concretização em cada Zona.

4.4. - No 2º Período, realiza-se a Avaliação Intercalar, que incide sobre as atividades de estágio e desempenho dos estagiários de Setembro a Fevereiro, seguindo o mesmo modelo e

procedimentos da Avaliação Final, expressando-se em notação de 0 a 20, com intervalo de 2 valores.

4.5 – Critérios específicos e Níveis de Avaliação

1º– Cooperação

Bom

Lidera atividade e processos, com o reconhecimento nessa posição pelos participantes.

Apresenta de soluções de interesse comum.

Promove compromissos coletivos, o trabalho de equipa e a conciliação de interesses conflituais. Critica com fundamento e oportunidade, de maneira propositiva.

Suficiente

Participa de forma interessada nas tarefas e responsabilidades de grupo. Apresentação de propostas de interesse comum.

Respeita os compromissos coletivos e a coordenação das atividades. Aceitar a crítica e exercê-la com correção.

Insuficiente

Individualismo, desinteresse pelo trabalho de grupo, alheamento da coordenação das atividades.

Manter ou agudizar conflitos interpessoais.

2º– Projecto

Bom

Caracterização propositiva, com seleção criteriosa e produção de informação relevante. Projecto de otimização das atividades no presente ano letivo, permitindo melhorar as condições de trabalho e/ou revelando novas possibilidades (realização e/ou efeitos das atividades).

Suficiente

Caracterização descritiva, com recolha criteriosa de informação relevante. Projecto de funcionamento adequado, aproveitando as condições de trabalho e as possibilidades já reconhecidas de realização e/ou de efeitos das atividades.

Insuficiente

Caracterização inexistente ou irrelevante. Falta de projeto para as atividades e tarefas.

3º– Cientificidade - Argumentação / referência Científica.

Bom

Realização de trabalho de campo e ensaio bem fundamentados em referências teóricas (disciplinas/matérias) pertinentes para a atividade / projeto.

Justificação das opções sobre a atividade com base em processos de pesquisa integrados no projeto.

Suficiente

Argumentação fundamentada em disciplinas/matérias científicas aplicáveis à justificação o projeto e à realização da atividade.

Insuficiente

Falta de fundamentação; argumentação e referências incorretas e deficientes.

4º– Avaliação Formativa.

Bom

Análise e apreciação criteriosa da realização de projetos e tarefas.

Introdução de correções/ melhorias no decurso das atividades, ampliando o alcance do projeto.

Reflexão sobre a atuação própria, identificando e explorando pistas adequadas de aperfeiçoamento pessoal e de colaboração com colegas, estruturas da escola, alunos e outros.

Apresenta propostas exequíveis e adequadas de desenvolvimento futuro dos projetos.

Suficiente

Análise crítica e ajustamento da realização da atividade, realizando os objetivos do projeto.

Identificação e argumentação de melhoria / correção futura das atividades e/ou projetos.

Insuficiente

Não se realiza qualquer controlo ou crítica das atividades, ou o controlo e a crítica são mal elaboradas e inconsequentes.

5º– Atitude / desempenho Profissional.

Bom

Comunicação eficaz, com efeitos de motivação, de empenhamento e de descoberta para os participantes.

Atuação exemplar no respeito por todos os participantes nas atividades e processos, tendo como referência o desenvolvimento dos alunos.

Atuação que desenvolve os compromissos comuns, e/ou que é considerada original, relativamente ao contexto da sua escola.

Assume critérios de qualidade no trabalho que representam o desenvolvimento de novas possibilidades dos participantes e/ou da escola, nessa atividade.

Iniciativas próprias de aperfeiçoamento pessoal; procura receber e aproveitar sugestões de outros.

Suficiente

Comunicação adequada, facilitando a compreensão dos participantes.

Demonstra o respeito por todos os participantes nas atividades e processos, tendo como referência o desenvolvimento de todos os alunos.

Assumem-se os compromissos comuns, que são cumpridos dentro dos prazos e visando corresponder às necessidades dos participantes.

O desempenho individual satisfaz os critérios de qualidade do trabalho assumidos em comum e/ou critérios gerais de correção pedagógica nessa atividade.

Aceita / assume sugestões de aperfeiçoamento pessoal.

Insuficiente

Comunicação que dificulta a compreensão e participação adequada na atividade dos alunos e/ou noutras atividades.

Demonstra dificuldade em assumir e reconhecer o seu papel e tarefas como professor.

Suscita conflitos relacionais ou sobre os papéis dos participantes nas atividade e processos, em particular os alunos, com implicações negativas no clima social e na disciplina.

Falta de empenho na resolução das responsabilidades docentes.

Não satisfaz critérios gerais de correção do trabalho docente, com implicações negativas para os participantes na atividade.

Ignora ou rejeita sugestões de aperfeiçoamento pessoal.

4.6 - Convenção sobre a avaliação da 1ª Área - Lecionação:

Consideram-se cinco "parâmetros específicos da lecionação" – o Planeamento, a Avaliação, a Gestão, a Instrução e o Clima, que são associados aos critérios gerais da seguinte forma:

- O Planeamento da Lecionação considera-se no critério Caracterização/ Projecto;
- A Avaliação dos alunos, a Gestão, a Instrução e o Clima (AGIC) integram-se no critério Atitude/ Comportamento profissional.

Para aprovação no estágio, não pode haver qualquer nível INSUF em **AGIC** (5. Lecionação). Ao valorizar-se esta área devemos atribuir maior peso a este critério, Atitude/ Comportamento profissional (6 valores) pois representa as qualidades de interação com as turmas, que é a principal atividade de estágio, sendo aquela em que os estagiários assumem, direta e individualmente, responsabilidades pela atividade curricular dos alunos e sua avaliação.

4.7. – Matriz de Avaliação dos Estagiários e ponderação das áreas de estágio

Critérios	Áreas			
	Leccionação 50% - 10 val	Dir. Turma 15% - 3val	Desp Esc 15% - 3val	Seminário 20% - 4 val
1. Cooperação				
2. Projeto	Planeamento			
3. Cientificidade				
4. Avaliação Formativa				
5. Atitude e Desempenho	Avaliação Gestão Instrução Clima	Em cada célula: B, S ou I (Bom, Sufic ou Insufi) AGIC – 6 valores (1,5 cada item)		

4.8. - A frequência do Estágio, ou seja, o exercício das responsabilidades e tarefas do estagiário e a sua continuidade ao longo do ano letivo, nas atividades acima referidas e outras ações na escola, depende de uma avaliação contínua positiva sobre a aptidão académica e também sobre a cooperação e a atitude pessoal do estagiário, por parte dos orientadores, considerando os pareceres dos órgãos e estruturas da escola.

4.9. - No caso de a avaliação contínua da aptidão académica e da atitude pessoal de um estagiário ser negativa e não se alterar com o apoio e a orientação prestada pelos orientadores, esse aluno será reprovado e o seu Estágio interrompido por decisão do Regente do Estágio, ouvido o estagiário, com base na análise da proposta apresentada pelo Orientador.

4.9.1 - A apreciação negativa da avaliação contínua justifica-se especialmente quando estiver em causa a segurança ou o aproveitamento dos Alunos, na atividade letiva e noutras situações de intervenção pedagógica.

4.10. - Em caso de reprovação ou desistência, o aluno apenas poderá repetir a sua inscrição em Estágio uma vez, sendo a reprovação ou a aceitação da desistência do estágio decidida pelo Regente desta Unidade Curricular do Mestrado, por proposta dos orientadores do Núcleo e Coordenador de Zona.

Bibliografia - A Bibliografia específica é definida pelos Orientadores em cada Núcleo, para apoiar as tarefas de revisão bibliográfica, que diz respeito, designadamente, à CIENTIFICIDADE.