

FILIPE DA CRUZ CAROLA

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

Orientador da Faculdade: Professor Doutor João Comédias

Orientadora da Escola: Professora Isabel Figueiredo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2020

FILIPPE DA CRUZ CAROLA

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

Relatório de Estágio, para obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto, defendido em provas públicas na Universidade Lusófona no dia 2/03/2020, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 61/2020, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Arguente: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2020

Agradecimentos

Ao meu pai, Fernando, à minha mãe, Ana e à minha irmã, Mariana, por toda a motivação e apoio prestados ao longo deste percurso.

À Sara, por todo o apoio, amizade, companheirismo e compreensão demonstrados ao longo desta caminhada. Por esta última batalha, por mim, por ti, pelo nosso futuro.

À professora Isabel Figueiredo, orientadora de escola, por todos os momentos de reflexão e partilha de conhecimentos. Por toda a disciplina, organização, exigência e paciência, ao longo do ano letivo, que permitiram uma evolução no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao professor Doutor João Comédias, orientador de universidade, por todo o apoio, disponibilidade, exigência e excelente orientação durante e após o estágio curricular.

Às minhas amigas e colegas de estágio – Catarina Pereira e Joana Pereira –, por todos os momentos de reflexão, partilha e cooperação ao longo deste percurso. Por toda a amizade, disponibilidade e alegria transmitida nos bons e maus momentos. Sem vocês o percurso teria sido inevitavelmente diferente e mais difícil. Juntos conseguimos completar e concluir com sucesso mais uma etapa académica.

Ao Departamento de Educação Física e Desporto do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide pela disponibilidade demonstrada desde o primeiro momento, pela simpatia e colaboração em todos os projetos propostos.

À professora Ana Alvarenga, diretora de turma do 11.º D pelo acolhimento e disponibilidade demonstrada desde o primeiro momento em trabalhar comigo. Pela simpatia, diligência, organização e partilha de conhecimentos.

Aos (meus) alunos da turma do 11.º D pela colaboração, predisposição para aprender e evoluir. Ficaré para sempre na minha memória a oportunidade que me deram de por em prática todos os conhecimentos previamente adquiridos e, assim, tornar-me o vosso professor de Educação Física. Obrigado a todos pela simpatia, boa educação e alegria colocada em cada aula.

A todo o corpo docente do Mestrado em Educação Física por todos os ensinamentos transmitidos e pela disponibilidade demonstrada ao longo deste percurso. Um especial agradecimento ao professor Luís Bom, por toda a sua diligência na minha aprendizagem e pela exigência demonstrada todos os dias para comigo e com os meus colegas. Só isto nos permite ser melhores profissionais hoje e futuro.

Por último, mas não com menor importância: a toda a minha família, sem exceções, por todo o apoio e motivação que me transmitiram ao longo de todo o meu percurso académico.

Resumo

O presente documento é uma análise do estágio pedagógico realizado no ano letivo 2018/2019 na Escola Secundária da Portela.

A área da Lecionação foi realizada na turma D, do 11.º ano. No domínio das Atividades Físicas (matérias) a turma trabalhou num regime de opções. A constituição dos grupos foi um dos fatores fundamentais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Apesar de terem sido constituídos grupos no início das Unidades Didáticas, foi necessário realizar diversas manipulações nos mesmos, no decorrer das aulas. Assim, garanti que os alunos trabalhassem o maior tempo possível nas matérias por si selecionadas e naqueles que eram prioritárias.

O tempo de transição entre áreas, foi utilizado para melhorar ou manter os níveis de Aptidão Física dos alunos. Assim, foi criado um quadro com exercícios específicos e com três níveis de dificuldade crescente, representado por cores. Cada nível de dificuldade, correspondia a um determinado número de repetições.

Na área da Direção de Turma, a intervenção mais relevante realizou-se junto dos alunos, no projeto “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”. Este projeto teve uma enorme envolvimento dos alunos, em que os mesmos interagiram e debateram sobre as diversas opções que existem no ensino superior, bem como as saídas profissionais que esses cursos possibilitam.

Em relação à área do Desporto Escolar (DE), a minha intervenção foi realizada no grupo-equipa de Badminton. Os escassos momentos competitivos foram um dos problemas desta área. Assim, procurei encontrar diversas soluções para que existissem mais momentos competitivos ao longo do ano, tendo todo o meu esforço sido compensado, com a realização de mais um momento competitivo na 4.ª etapa.

O Seminário, tendo em conta a realidade e as necessidades do Departamento de Educação Física e Desporto, teve como tema as “Estratégias para a Lecionação da Patinagem”. Existiu uma parte teórica e outra prática, sendo que na última discutimos e vivenciamos as dificuldades no ensino desta matéria nas fases iniciais de aprendizagem. Por fim, foi possível tirar várias conclusões relevantes, nomeadamente o facto de mesmo em situações em que as condições espaciais e materiais não são as ideais é possível utilizar estratégias adequadas para a lecionação desta matéria.

Palavras-chaves: Lecionação; Direção de Turma, Desporto Escolar, Seminário, Badminton.

Abstract

The purpose of this work is to analyse the curricular internship that took place during the academic year 2018/2019 in Escola Secundária da Portela.

The objective of the internship was to instruct the class D of the 11th grade in their Physical Education classes. During the year the class worked in an options scheme and was organized by groups. The groups' composition was one of the most important factors for the success of the learning process. Even though groups were set up in the beginning of the teaching units, some changes had to be made during the classes in order to guarantee that students had the opportunity to work most of the time in the subjects they selected and that were a priority for them.

The time elapsed in the transaction between areas was used to improve the physical aptitude of the students. Thus, the students had to perform specific exercises that were divided by three difficulty levels. Each level of difficulty corresponded to a determined number of repetitions.

In the area of “Direção de Turma”, the most important intervention was the project “Orientation for Higher Education Studies” (“Orientação Vocacional para o Ensino Superior”). The students got enthusiastically involved in the project which had the objective of encourage them to be in contact and clarify their doubts about the options available for them in college.

In relation to the area of School Sports my intervention was performed in the Badminton team. As one of the main problems of this team was the absence of competitive moments, I decided to support the existence of more competitions during the year. After all, it was possible to involve the students in an additional competitive moment in the 4th stage of the process.

In the end and having in mind the needs of the Department of Physical Education and Sports, the topic of the seminar was “Strategies for the Lecturing of Roller Skating” (“Estratégias para a Lecionação da Patinagem”). The lecture included both a theoretical and a practical phase. The practical part of the seminar was used to discuss the difficulties experienced in the initial phases of the teaching process of this subject. Finally, some important conclusions were drawn from the seminar, namely that even when the special and material conditions are not the best it is possible to adopt certain strategies to teach skating.

Keywords: Teaching; Class Head-Teaching; School Sports; Seminar, Badminton.

Abreviaturas

AEPM – Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide

AGIC – Protocolo de Avaliação, Gestão, Instrução e Clima

EE – Encarregados de Educação

AP – Avaliação Prognóstica

CT – Conselho de Turma

DEFD – Departamento de Educação Física e Desporto

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

ESP – Escola Secundária da Portela

GC – Escola Gaspar Correia

FB - *Feedback*

AF – Atividade Física

PA – Plano Anual

PE – Projeto Educativo

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

UD – Unidade Didática

PCEF – Projeto Curricular de Educação Física

Índice

Introdução	11
1- Lecionação	18
1.1 Caraterização da ESP e do DEFD.....	19
1.2 Caraterização da EF na ESP	21
1.3 Educação Física no 11.º D	24
1.3.1 Organização da Aula	26
1.3.2 Formação de Grupos.....	30
1.3.3 Diferenciação do Ensino	35
1.3.4 Estilos de Ensino.....	38
1.3.5 AGIC.....	39
1.3.6 Avaliação das Três Áreas da EF.....	45
1.4 Etapas	47
1.4.1 Primeira Etapa.....	47
1.4.2 Segunda Etapa.....	58
1.4.3 Terceira Etapa	72
1.4.4 Quarta Etapa.....	83
1.5 Balanço SEI	95
1.6 Balanço PTI	99
2 - Direção de Turma	106
2.1 Direção de Turma na ESP.....	107
2.2 Caracterização da turma do 11.º D.....	108
2.3 Função de Coadjuvância	109
2.4 Etapas	109
2.4.1 Primeira Etapa.....	109
2.4.2 Segunda Etapa.....	112
2.4.3 Terceira Etapa	116
2.4.4 Quarta Etapa.....	119
2.5 Saída de Campo	122
2.6 Avaliação	130
3 - Desporto Escolar	131
3.1 Realidade do Desporto Escolar na ESP	132
3.2 Atividade Interna.....	134
3.3 Atividade Externa	135
3.4 Competição	139
3.5 Plano Anual	143

3.6 Etapas	145
3.6.1 Primeira Etapa	145
3.6.2 Segunda Etapa	147
3.6.3 Terceira Etapa	152
3.6.4 Quarta Etapa	159
3.7 AGIC	166
4- Seminário	168
4.1 Introdução	169
4.2 A Patinagem na ESP	169
4.3 Revisão da Literatura	172
4.4 Método	174
4.4.1 Desenho	174
4.4.2 Instrumento	174
4.4.3 Participantes	174
4.4.4 Procedimentos	175
4.5 Análise de dados e Resultados/ Discussão	175
4.6 Apresentação do Seminário	176
4.7 Balanço	179
Bibliografia	190
Referências Legislativas	196
Apêndices	i
Apêndice 1 - Tabela Planeamento Anual	i
Apêndice 2 - Objetivos Intermédios e Finais para cada grupo de aulas, em cada matéria	ii
Apêndice 3 - Tabela de avaliação inicial	xi
Apêndice 4 - Tabela das opções dos alunos do 11.º D em relação às matérias.....	xii
Apêndice 5 - Tabela resultados do FITESCOLA 11.º	xii
Apêndice 6 - Distribuição das matérias pelas UD da 2.ª etapa	xiii
Apêndice 7 - Tabelas de três níveis de Aptidão Física	xiii
Apêndice 8 - Distribuição das matérias pelas UD da 3.ª etapa	xiv
Apêndice 9 - Projeto 1: Orientação Vocacional para o Ensino Superior	xv
Apêndice 10 - Questionário de Avaliação do projeto 1 “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”	xvi
Apêndice 11 – Mapa da prova (Saída de Campo).....	xvii
Apêndice 12 - Tarefas realizadas na saída de campo	xvii
Apêndice 13 - Proposta de quadro com oferta do DE.....	xxi

Apêndice 14 - Ficha sobre as principais regras do badminton	xxii
Apêndice 15 - Resultados Avaliação Prognóstica	xxiii
Apêndice 16 - Plano Anual	xxiii
Apêndice 17 - Objetivos Intermédios e Finais para os grupos de alunos do DE de Badminton.....	xxiv
Apêndice 18 - Ficha de Autoavaliação	xxv
Apêndice 19 - Ficha de Apreciação de Desempenho para os EE	xxv
Apêndice 20 - Mapa de Presenças	xxvi
Apêndice 21 - Mini-Flyers	xxvi
Apêndice 22 – Exemplo de Planos de Treino DE – 2. ^a , 3. ^a E 4. ^a Etapa	xxvii
Apêndice 23 - Guião da entrevista aos professores do Departamento de Educação Física	xxx
.....	xxxi
Apêndice 24 - Guião de apoio as entrevistas realizadas aos especialistas	xxxii
Apêndice 25 - Convites Seminário	xxxii
Apêndice 26 - Questionário de satisfação entregue aos professores do DEF..	xxxiii
Apêndice 27 – Documento de Apoio a Patinagem para o anexo do PCEF (2018)	xxxiv
Anexos	xxxix
Anexo 1 - Roulement ESP	xxxix
Anexo 2 – Quadro de Composição Curricular do PCEF (2018)	xl
.....	xl
Anexo 3 – Critérios de Avaliação PCEF (2018).....	xl
.....	xl
Anexo 4 - Estudo Socioeconómico do 11.º D	xli

Índice de Tabelas

Tabela 1- Calendarização das Atividades do Estágio Pedagógico.....	14
Tabela 2 - Horário completo de estágio	17
Tabela 3- Sucesso em Educação Física no 11º ano	24
Tabela 4 - Alunos Adjuntos e Líderes em cada matéria	33
Tabela 5 - Características para a composição de grupos na Ginástica Acrobática	33
Tabela 6 - Planeamento 1º Etapa – Avaliação Prognóstica	51
Tabela 7 - Alunos prioritários na área da Aptidão Física	56
Tabela 8- Matérias , alunos e objetivos prioritários 2.º etapa	61
Tabela 9 - Constituição de grupos 2.º Etapa.....	62
Tabela 10 - Referência da constituição dos grupos 3.º Etapa	74
Tabela 11 - Objetivos prioritários para cada aluno na 3.º etapa	75
Tabela 12 - Evolução da turma nas matérias de Basquetebol, Voleibol e Futebol	86
Tabela 13 - Evolução da turma nas matérias de Dança, Atletismo e Ginástica Acrobática	87
Tabela 14 - - Evolução da turma na matéria de Rugby	90
Tabela 15 - - Evolução da turma nas matérias de Badminton, Ténis de Mesa, Escalada e Orientação	91
Tabela 16 - - Evolução da turma no domínio da Aptidão Física	94
Tabela 17 - Objetivos 2.º Etapa - DT	112
Tabela 18 - Proposta de alunos para Oficinas 2.º Etapa	113
Tabela 19 - Objetivos 3.º Etapa - DT	116
Tabela 20 -Alunos propostos para Oficinas 3.º Etapa	117
Tabela 21 - Objetivos para 4.º Etapa - DT	119
Tabela 22 - Objetivos Saída de Campo	122
Tabela 23 - Plano das Quatro Etapas no DE	144
Tabela 24 - Objetivos 2.º Etapa	147
Tabela 25 - Objetivos 3.º Etapa	154
Tabela 26 - Objetivos 4.º Etapa	160
Tabela 27- Resultados 4º Etapa	164
Tabela 28 - Objetivos do Seminário	169

Índice de Figuras

Figura 1 - Avaliação do Projeto Orientação Vocacional para o Ensino Superior.....	120
---	-----

Introdução

O estágio Pedagógico em Educação Física foi um processo de evolução e aprendizagem, com momentos positivos e outros negativos. Este estágio permitiu-me realizar um objetivo de vida, definido desde a entrada para o ensino secundário, altura em que ingressei no Curso Tecnológico de Desporto. Este longo caminho veio então a culminar no término do Mestrado em Educação Física, que me permitirá obter o grau de Mestre e concretizar o sonho de ser professor de Educação Física em todos os ciclos de ensino.

Este estágio pautou-se por um elevado nível de exigência, pois só desse modo se permite a formação de profissionais na área da Educação Física. A elaboração deste relatório vem finalizar este Mestrado, permitindo o registo escrito desta desafiante experiência de formação. Este Estágio Pedagógico (EP) iniciou a transição entre o “ser estudante” e o “ser professor”. Durante este percurso, demonstraram-se essenciais os contactos e conselhos recebidos de professores mais experientes, bem como a supervisão por parte dos orientadores.

Este documento caracteriza, através de uma análise descritiva, crítica e construtiva, o meu EP em EF, realizado na Escola Secundária da Portela (ESP), no ano letivo de 2018/2019. O EP dividiu-se em quatro áreas: (i) a Lecionação, (ii) a Direção de Turma, (iii) o Desporto Escolar e (iv) o Seminário. De forma coerente, também este relatório se dividirá em quatro partes, cada uma correspondendo a uma área do EP.

A Lecionação e DT foram realizadas na mesma turma (11ºD). Por outro lado, o DE foi realizado na modalidade de badminton nos escalões de iniciados e juvenis. Por fim, no seminário foi abordado a matéria de patinagem, pois verificou-se a inexistência de aulas desta matéria, tendo como tema “Estratégias para a Lecionação da Patinagem”.

Durante este estágio foi também realizada uma atividade de caráter obrigatório, designada por Professor a Tempo Inteiro (PTI). Esta atividade foi muitíssimo relevante para os estagiários, pois, durante uma semana, tivemos a oportunidade de ter um horário completo de professor, estando responsáveis por um elevado número de turmas. O núcleo de estágio, com o apoio da Orientadora, decidiu também realizar outra atividade, de caráter não obrigatório – a Semana do Ensino Intensivo (SEI). Esta atividade consistiu em lecionar as aulas dos outros elementos do núcleo de estágio, criando, assim, uma semana mais preenchida para cada estagiário. Esta atividade antecedeu o PTI, servindo de preparação para o mesmo. Para além disso, foi ainda realizada uma Saída de Campo, que permitiu uma interligação entre as áreas da

Lecionação e da Direção de Turma. Por fim, na área dos seminários, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento dos professores que compõem o grupo de EF e consequentemente para a melhoria do ensino dos alunos.

A ESP está inserida no Agrupamento de Escola da Portela e Moscavide (AEPM). Este agrupamento é constituído por cinco escolas: Escola E.B. 1/JI da Portela, Escola E.B. 1/JI Quinta da Alegria, Escola E.B. 1 Dr. Catela Gomes, Escola E.B. 2,3 Gaspar Correia e, por fim, a Escola Secundária Arco-Íris (Portela). O agrupamento existe desde o ano letivo 2003-2004, no entanto, só a partir de 2010-2011 é que a ESP se juntou ao agrupamento, tendo-se tornado a sede do AEPM até aos dias de hoje.

O AEPM está inserido no conselho de Loures, na freguesia de Portela e Moscavide. A freguesia apresenta características e meios muito díspares. Enquanto a zona da Portela se caracteriza por um estrato económico médio alto, por outro lado, zona de Moscavide caracteriza-se como médio-baixo. Segundo Azevedo (2012, p. 3) o nível socioeconómico e sociocultural das famílias mais desfavorecidas é o principal fator de insucesso escolar, sendo os alunos que pertencem a famílias deste nível são os que mais reprovam ao longo do seu percurso escolar. Assim, numa fase inicial foi importante perceber qual o estrato económico a que os alunos da minha turma e do DE pertenciam, bem como o número de retenções dos mesmos para perceber se existe uma ligação direta com as informações do autor.

Em alguns bairros periféricos coexistem etnias e religiões diversas. Através destes dados é possível entender a heterogeneidade de alunos que se encontram matriculados na ESP.

Para Nóvoa (1992) a organização escolar caracteriza-se por ser:

“uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença.” (p.2)

O EP foi realizado na ESP por diversos motivos. Em primeiro lugar, o facto de ter sido a escola que frequentei enquanto aluno fez com que já conhecesse as dinâmicas escolares, assim como as condições espaciais e materiais necessárias à realização de um bom EP. Por outro lado, a proximidade de casa, permitiu-me conciliar o EP com as minhas outras atividades. Por fim, também contribuiu para esta escolha o *feedback* recebido por anteriores alunos de mestrado que tinham estagiado nesta escola. As informações recebidas por estes alunos apontavam para um elevado grau de exigência e orientação por parte dos orientadores, que considero fundamental no

acompanhamento de todo o processo de estágio. De facto, estas expectativas não foram defraudadas.

De forma, a estar preparado para a exigência do estágio e não falhar em nenhuma das quatro áreas de intervenção, analisei com atenção os documentos disponibilizados pelo AEPM. Assim, foram consultados: (i) o Projeto Educativo (PE), (ii) o Regulamento Interno (RI), e (iii) o Plano Anual de Atividades (PAA), de modo a comprimir todas as orientações e objetivos expressos nesses documentos. Em relação à disciplina de EF, o DEFD do AEPM disponibiliza: (i) o Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) com base na informação que consta nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), (ii) o RI e (iii) o PE, de acordo com as características do AEPM e dos seus alunos.

De seguida, serão analisados os recursos, temporais e materiais, disponíveis para a lecionação da disciplina de EF na ESP.

Ao nível dos recursos temporais, as aulas decorrem ao longo de três sessões de 50 minutos por semana. Estes três tempos letivos nunca ocorrem em dias consecutivos, apesar de, muitas vezes, ocorrerem em dois dias consecutivos. Assim, é possível garantir a aplicação de um dos principais princípios do treino – a continuidade –, o que favorece o desenvolvimento das capacidades dos alunos e a sua aptidão física. A realização destes, três sessões semanais vão ao encontro do que dizem Bom et al., (1989) e Jacinto, Mira, Carvalho e Comédias (2001) sobre o número de tempos semanais atribuídos a EF.

Ao nível dos recursos materiais, a ESP dispõe de um pavilhão desportivo, um espaço exterior com um campo de futebol 5 sintético, um campo de voleibol e um espaço dedicado ao atletismo (lançamento do peso, salto em comprimento e velocidade). Para além disso, conta também com um ginásio, dentro do pavilhão desportivo, onde se encontra todo o material de ginástica. Todos os espaços apresentam potencialidades, sendo possível lecionar várias matérias em cada um deles, apesar de ainda haver limitações ao nível da utilização dos materiais em determinados espaços, como é o caso dos colchões no espaço exterior.

Na tabela 1 podemos observar a divisão temporal das atividades de estágio ao longo do ano letivo, dentro das quatro grandes áreas do estágio. Em todas as áreas foi seguido o planeamento por etapas, composto por quatro momentos: 1.^a etapa – Prognóstico; 2.^a etapa – Prioridades; 3.^a etapa – Progresso; 4.^a etapa – Produto.

Período	1º Período												2º Período												3º Período													
Mês	Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro			Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho					
Semana	1	2		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
Lecionação	1ª Etapa - Prognóstico			2ª Etapa - Prioridades									3ª Etapa - Progresso												4ª Etapa - Produto													
													SEI								PTI																	
Direção de Turma				1.º CT						2.º CT						1.º Reunião de EE								Saída de Campo		3.º CT				2.º Reunião de EE				4.º CT				
													Aplicação de questionários no projeto POVES - 1.ª Etapa		Pesquisa em grupo e individual sobre os temas do POVES - 2.ª Etapa								Apresentação dos trabalhos POVES - 3.ª Etapa								Avaliação do POVES - 4.ª Etapa							
Desporto Escolar				1ª Etapa - Prognóstico			2ª Etapa - Prioridades									3ª Etapa - Progresso												4ª Etapa - Produto										
										1.º Encontro						2.º Encontro				3.º Encontro				Encontro Regional														
Seminário							Caraterização do DEFD e identificação de problemas - 1.ª Etapa						Pesquisa Bibliográfica - 2ª Etapa								Preparação do seminário - 3.ª Etapa								Parte Teórica		Parte Prática							

Legenda 1 – POVES (Projeto de Orientação Vocacional para o Ensino Superior)

Tabela 1- Calendarização das Atividades do Estágio Pedagógico

Ao longo do ano letivo foram realizadas tarefas de carácter individual e de grupo. A cooperação e disponibilidade de todos os elementos do núcleo de estágio foram fundamentais para a concretização destas tarefas.

Em relação aos projetos de natureza individual, destaco o Professor a Tempo Inteiro (PTI) e a Semana de Ensino Intensivo (SEI), ambos relacionados com a área da lecionação. Com estes projetos tive a oportunidade de experienciar o dia-a-dia de um professor, tendo ficado demonstrado o quão diferente é lecionar várias aulas por dia, ao invés de apenas uma. Nestes projetos reforcei as minhas competências de liderança, organização e planeamento. De futuro, proponho que estes projetos sejam realizados numa fase mais precoce do ano letivo, de forma a que este desenvolvimento de competências se possa refletir no trabalho desenvolvido junto das turmas e nas restantes áreas de estágio.

Por outro lado, nos projetos de natureza coletiva, destaco a saída de campo, no âmbito da área de DT. Este projeto exigiu um notável trabalho de equipa para que a atividade proposta fosse realizada com sucesso. Assim, o núcleo de estágio teve a oportunidade de planear, organizar, liderar e dinamizar todo o processo. Os alunos, por sua vez, tiveram a possibilidade de desenvolver as suas competências de relacionamento com os colegas e, também, as relacionadas com as matérias incluídas nesta saída de campo.

Ao longo do estágio, de acordo com o regulamento do mesmo, é esperado que o professor estagiário assuma um papel protagonista nas quatro áreas de intervenção. As ações do professor estagiário devem ser fundamentadas e cuidadas, garantindo um impacto positivo na escola e na sua própria formação. Não é expectável que o professor

estagiário seja um mero “tarefeiro” que multiplica e reproduz o que lhe pedem ao longo do ano letivo. Desta forma, procurei desde o primeiro momento assumir a autonomia e responsabilidade necessárias na execução das diferentes tarefas da turma. A turma com a qual trabalhei, na área da lecionação, foi a turma do 11.º D. Nesta turma, atendendo ao seu ciclo de ensino, foi-me exigido um constante melhoramento das capacidades de planeamento e organização, já que a turma trabalhou num regime de opções (Bom et al., 1989; Jacinto, et al., 2001.). Assim, tive sempre a principal preocupação de que todos os alunos evoluíssem e consolidassem aprendizagem, dentro das matérias que tinham escolhido. Este acabou por se verificar ser um desafio difícil, aliado à já difícil necessidade de avaliação dos alunos ao longo ano letivo. Por fim, mas igualmente importante, os alunos tiveram oportunidade de rever, concretizar ou consolidar aprendizagens que constavam do plano anual de turma, em função das suas necessidades e do plano plurianual do DEFD.

A Lecionação é a principal área de intervenção do professor estagiário e, por esse motivo, foi a área que mais trabalho exigiu. A lecionação da EF está dividida em três áreas: (i) área das Atividades Físicas (matérias); (ii) área da Aptidão Física e (iii) área dos Conhecimentos. Ao longo deste relatório e, principalmente, no capítulo da lecionação, será possível observar as estratégias utilizadas para atingir os objetivos propostos para cada um dos alunos ou grupos de alunos nas diferentes áreas.

Na área da DT realizei as funções de professor coadjuvante em conjunto com a diretora de turma do 11.º D. Até aqui desconhecia, em grande parte, esta área e em que moldes poderia intervir. No entanto, a professora ajudou-me desde o início, esclarecendo quais os objetivos e a sua missão. Nesta área, destaco sobretudo os contactos que realizei com os Encarregados de Educação (EE), com os professores que compunham o Conselho de Turma (CT) e com os alunos. O projeto “Orientar Vocacionalmente para o Ensino Superior” realizado com o auxílio dos alunos foi também muito importante, pois contribuiu para uma maior perceção dos alunos sobre o ensino universitário e as condições de ingresso no mesmo. Esta é uma área com algum trabalho burocrático, como por exemplo, a marcação de faltas, a verificação de sumários, as avaliações ou as informações aos EE. Ao longo do ano letivo demonstrei sempre uma enorme proatividade e predisposição para ajudar e aprender, o que fez com que a minha autonomia no desempenho destas tarefas fosse sendo cada vez maior.

Em relação à área do DE, decidi escolher o grupo-equipa de badminton, pois considerei estar perante uma excelente oportunidade de aprofundar e pôr em prática os meus conhecimentos sobre esta modalidade. Assim, a minha intervenção nesta área foi precedida de uma pesquisa sobre a modalidade, que me permitiu preparar para o início dos treinos e todas as questões colocadas pelos alunos. Também nesta área foi realizado um planeamento por etapas, já que os escassos momentos competitivos ao longo do ano letivo, assim o exigiram. Este planeamento permitiu ainda ir ao encontro das necessidades da maioria dos alunos inscritos, por permitir uma evolução sustentada nos conteúdos prioritários para cada aluno. Ao longo do ano, fui ganhando cada vez mais autonomia, tendo chegado a estar encarregue dos treinos dos alunos em competição.

O seminário realizado teve como tema as “Estratégias para a Lecionação da Matéria de Patinagem” e foi direcionado a todos os professores de EF do DEFD. O seminário contou com uma parte teórica, em que foram abordadas as estratégias que podem ser utilizadas na lecionação da matéria de patinagem, principalmente, numa fase inicial. Todas as estratégias foram debatidas pelos professores presentes, tendo as conclusões ido ao encontro das opiniões dos especialistas na matéria, entrevistados anteriormente. Houve também uma parte prática que, mais do que ter como objetivo ser uma ação de formação para os professores, permitiu que os mesmos visualizassem as dificuldades sentidas por um colega na lecionação desta matéria e discutissem as estratégias aplicáveis a cada momento. Os efeitos do seminário foram imediatos, com o início da lecionação da matéria em várias turmas.

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:30- 09:20	Aula de Educação Física - 10º A				
09:30- 10:20	Aula de Educação Física - 11º D - Filipe	Reunião Semanal com a Diretora de Turma	Reunião Semanal - Núcleo de Estágio	Reunião Semanal com a Diretora de Turma	Aula de Educação Física - 10º A
10:40 - 11:30		Aula de Educação Física - 10º A		Aula de Educação Física - 11º J e Hora de atendimento aos EE na Direção de Turma	Aula de Educação Física - 11º D
11:40 - 12:30		Aula de Educação Física - 11º J			
12:40 - 13:30				Aula de Educação Física - 11º D	
13:45 - 14:35			Treino Desporto Escolar - Badminton		
14:45 -15: 35					

Tabela 2 - Horário completo de estágio

Em relação à carga horária, as áreas de lecionação, direção de turma e desporto escolar tinham horários fixos. Já a área do seminário exigiu um trabalho autónomo, realizado ao longo do tempo, com datas pré-definidas. Na tabela 2 podemos observar o trabalho desenvolvido semanalmente durante o EP. Na área da lecionação, havia uma observação semanal das aulas dos restantes membros do núcleo de estágio, ou seja, foi-me exigido que estivesse sempre presente, nas aulas de EF do 10.º A e do 11.º J. Deste modo, foi possível observar diferentes métodos de ensino. As reuniões de núcleo, realizadas com os estagiários e a orientadora, ocorreram semanalmente, no horário definido, e pautaram-se pela partilha de conteúdos e conhecimentos.

Neste documento são relatados todos os projetos desenvolvidos durante o ano letivo de 2018/2019. Este processo foi enriquecedor, em termos pessoais e profissionais, já que me permitiu pôr em prática os conhecimentos previamente adquiridos e, ao mesmo tempo, aprender com as diversas áreas que compõem o estágio. Posto isto, sinto-me preparado para iniciar a prática profissional desta disciplina que tanto admiro, sabendo que me encontro ainda numa fase muito inicial deste longo percurso de aprendizagem contínua.

1- Lecionação

1.1 Caraterização da ESP e do DEFD

A ESP está inserida no conselho de Loures e na Freguesia de Moscavide e Portela. O AEPM é constituído por cinco escolas (três básicas, uma escola de 2º e 3º ciclo e uma secundária).

A ESP tem caraterísticas de modelo formal, em organização burocrática, segundo Weber¹ (1864-1920), citado por Valente dos Santos e Martins (2018). Assim, esta organização adequa os meios aos objetivos, para garantir a eficiência no alcance dos mesmos.

Os órgãos de administração e de gestão do AEPM são os seguintes: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico, a Coordenação de Estabelecimento e o Conselho Administrativo – todos regulados pelo Decreto Lei n.º 137/2012. Assim, organiza-se segundo uma estrutura de autoridade hierárquica, encontrando-se o Conselho Geral, órgão que gere o agrupamento em conjunto com o Diretor, no topo da hierarquia. São exemplos de responsabilização do topo e divisão de trabalho os 15 coordenadores de áreas tão distintas como a Educação Física, a Matemática, entre outros. A atuação destes órgãos pauta-se ainda pelo respeito por regulamentos formais escritos, como por exemplo, o Regulamento Interno (2015) ou o Projeto Educativo.

Por outro lado, a ESP também apresenta algumas caraterísticas do Modelo Colegial, mais concretamente, de uma escola-democracia. Segundo, Valente dos Santos e Martins (2018), as organizações tomam decisões através de uma discussão que é conduzida até se chegar ao consenso. Este modelo diz-nos que é dada uma grande importância à participação nas decisões. Assim, a existência de um Conselho Geral constituído por 21 membros das diferentes áreas da escola – Encarregados de Educação (EE), professores, funcionários, alunos, representantes da Câmara Municipal e de outras entidades locais – revela a forma como todos participam ativamente nas decisões tomadas. Outra caraterística relevante é a importância do grupo. Atente-se no exemplo do Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) que funciona de uma forma muito organizada e vocacionada para o sucesso do aluno. Este departamento também tem, ainda, significativa influência nas decisões tomadas a nível escolar, tanto pela seriedade dos professores que a constituem como pelo reconhecimento da qualidade do trabalho por si desenvolvido.

Em relação ao estilo de liderança, este deve ser analisado atentando no exemplo dos cargos superiores, neste caso, a diretora da escola e os grupos disciplinares.

¹ Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. Nova York: Oxford University Press.

Segundo White e Lippit (1939) existem quatro estilos de liderança: (i) Autocrático; (ii) Participativo; (iii) Democrático e (iv) Laissez-Faire. Analisando o trabalho da diretora, podemos verificar que a sua atividade de gestão se identifica com os estilos de liderança democrático e participativo. O estilo democrático procura conciliar as decisões da maioria, ou seja, a maioria das decisões vai de encontro àquilo que é decidido em Conselho Geral. Já o estilo participativo aponta para uma maior consideração das opiniões das entidades diretamente interessadas numa decisão, nomeadamente, outros membros da direção, professores ou auxiliares.

Segundo o Regulamento Interno (2015) do AEPM, existiam sete departamentos, entre os quais, o DEFD. De acordo com o decreto-lei n.º 132/2012, este departamento goza de autonomia pedagógica e curricular (artigo 43.º, ponto 3). O coordenador de cada departamento é indicado pelo diretor do agrupamento, devendo reunir as condições previstas no decreto de lei n.º 137/2012 – isto é, ser eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes propostos pelo diretor (artigo 43.º, ponto 7).

O estilo de liderança do coordenador do DEF é o estilo democrático. Todas as decisões ou propostas apresentadas são debatidas e definidas em grupo. O coordenador assume o papel de líder nas reuniões do DEF, estimulando a partilha de informações e o debate construtivo sobre os temas abordados. Muitas vezes, as questões relacionadas com o DEFD só são apresentadas em sede de Conselho Geral, pelo coordenador, após terem sido discutidas no departamento.

Na minha opinião, tanto o estilo de liderança da diretora do agrupamento como o do coordenador do DEFD, potenciam a motivação dos recursos humanos, melhorando o desempenho de funcionários e professores. Note-se, ainda, que no próximo ano letivo o diretor do AEPM será um professor do DEFD, o que reflete a importância dos professores do departamento na administração e gestão da ESP e do AEPM.

No que diz respeito às características da cultura profissional de uma escola pública, segundo Nehring e Fitzsimons (2011), o DEFD apresenta-se como uma comunidade de aprendizagem profissional, ou seja, como um grupo com uma visão e responsabilidade partilhadas, na aprendizagem e crescimento dos alunos.

Destacam-se, ainda, como características do nosso grupo de Educação Física (EF): um grupo com uma ética vigente de soluções rápidas e resultados imediatos; apoio em rotinas predeterminadas; expectativas diferenciadas para alunos diferentes; e um

foco primário nas características organizacionais, de orçamentos, de programas, de regras, de gestão de rotinas e de logísticas.

Durante o EP realizei em conjunto com os elementos do núcleo de estágio uma análise SWOT (S- *Strenghts* – pontos fortes, W- *Weaknesses* – pontos fracos, O - *Opportunities* – oportunidades e T- *Threats* – ameaças).

Em relação aos pontos fortes, verificámos a existência de uma boa relação entre todos os professores do DEFD. Para além disso, uma elevada competência e profissionalismo dos professores que compõem o departamento e uma estreita cooperação entre todos os elementos. Por outro lado, os pontos fracos é o facto do roulement não ser igual para todas as turmas, sendo que algumas delas são prejudicadas, por não passarem o tempo necessário em cada espaço. Em relação às oportunidades, destaca-se a presença dos professores estagiários na dinamização de atividades para o DEFD e para os alunos, bem como as parcerias com as entidades locais para a organização de atividades desportivas que mobilizem a população escolar. As ameaças a ter em atenção foram a utilização de métodos de trabalho próprios pelos novos professores, ao invés do seguimento das orientações dadas pelo PCEF do AEPM. Registou-se ainda, neste campo, a falta de uma avaliação relativa à aplicação dos conteúdos programáticos a cada ano de escolaridade.

1.2 Caraterização da EF na ESP

Os horários da disciplina de EF no ensino secundário, na ESP, sofreram alterações no início deste ano letivo (2018/2019), no que diz respeito à carga horária. No ano letivo anterior tinham sido atribuídas à disciplina de EF duas sessões semanais de 90 minutos, no ensino secundário; e, no ensino básico, uma sessão de 90 minutos e uma de 45 minutos. Este cenário não seria o ideal atendendo aos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Bom et al., 1989; Jacinto, et al., 2001).

No presente ano letivo (2018/2019), a carga horária atribuída a esta disciplina, no ensino secundário, corresponde a três sessões semanais de 50 minutos. Tendo por base os PNEF, o objetivo seria existirem quatro sessões semanais de 45 minutos em dias não consecutivos. No entanto, esta medida é de difícil implementação devido aos espaços disponíveis para a prática de exercício físico e ao número elevado de turmas. Apesar disso, neste ano letivo, o facto de existirem sessões de 50 minutos em dois dias consecutivos (exemplo: segunda, terça e sexta), permitiu-nos aproximar de uma realidade mais desejável e recomendável pelos PNEF. (Bom et al., 1989; Jacinto, et al.,

2001). Note-se que a escola salvaguardou ainda a possibilidade de os alunos terem EF em três dias não consecutivos.

Segundo a Organização Mundial Saúde (OMS) (OMS, 2010), a recomendação para AF entre os 5 e 17 anos é de 60 minutos diários. As recentes alterações de duas sessões semanais para três sessões semanais de EF fizeram, assim, que os alunos estejam mais perto de cumprir as recomendações da OMS. O aumento do número de sessões semanais das aulas de EF vai ao encontro do princípio da continuidade. Este princípio é fundamental para que os alunos consolidem as aprendizagens, já que o processo/plano tem de ser aplicado continuamente ao longo do ano e durante vários anos seguidos para garantir os efeitos pretendidos.

A ESP apresenta uma boa gestão dos espaços disponíveis para a EF, sendo que os mesmos estão distribuídos através de um roulement (Anexo 1). Esta demonstrou ser a distribuição mais adequada, atendendo as características de cada espaço e aos objetivos do PCEF. Os espaços disponíveis para a prática de EF eram dois: o pavilhão gimnodesportivo e o espaço exterior. No pavilhão gimnodesportivo existem 3 espaços de aula, isto é, o ginásio, P1 e P2 – sendo que cada um deles apresenta características e potencialidades diferentes para a lecionação das diversas matérias. No ginásio podem ser lecionadas as subáreas de ginástica, uma vez que é neste local que se encontra todo o material disponível para a prática referida. Atente-se à particularidade destes aparelhos não serem transportáveis para outro espaço. O salto em altura é uma subárea do atletismo igualmente lecionada no ginásio, visto ser necessário a utilização dos colchões de quedas, também estes de difícil transporte para outros espaços. Neste espaço é ainda possível lecionar outras matérias, como a dança e a escalada no espaldar (“*Boulder*”), assim como a área da aptidão física.

O espaço do P1 (1/3 do pavilhão) apresenta potencialidades para a lecionação das matérias dos Jogos Desportivo Coletivos (JDC), Raquetes, Ginástica Acrobática, Ginástica de Solo e, principalmente, Escalada – visto que a parede se encontra neste espaço. No que diz respeito ao P2 (2/3 do pavilhão), por contraste ao P1, está dividido em dois espaços. No primeiro espaço existe uma rede de Voleibol permanentemente montada, o que permite obviar à perda de tempo letivo na montagem e desmontagem da rede, particularmente vantajoso em aulas de 50 minutos. No segundo espaço é possível lecionar todas as matérias, exceto situações de prova de Atletismo.

O espaço exterior é composto por um campo sintético, um cesto de Basquetebol, uma rede de Voleibol montada permanentemente e uma área destinada

às disciplinas do Atletismo (caixa de areia, pista de corrida e uma zona destinada ao lançamento do peso). Deste modo, as potencialidades deste espaço são a lecionação dos JDC, evidenciando os contextos de jogo reduzido nas matérias de Andebol e Futebol, e a lecionação do Atletismo em todas as subáreas.

As potencialidades mencionadas em cada espaço, ou seja, a polivalência dos mesmos facilita a que seja aplicado o planeamento por etapas, ao invés do planeamento por blocos/espacos. Assim, garante-se uma maior continuidade no tratamento das matérias. Um professor pode lecionar uma determinada matéria em qualquer espaço, não estando a espera que volta a determinado espaço de aula para lecionar essa matéria.

O DEFD sistematizou num documento denominado “Projeto Curricular de Educação Física” (PCEF), e tendo por base as informações que constam nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), no RI e no PE e a realidade do AEPM (nomeadamente, as condições espaciais e materiais disponíveis para a lecionação da disciplina de EF), a informação relevante para que todos os professores realizassem um trabalho coerente e articulado. Há um Protocolo de Avaliação, um Plano Plurianual de Educação Física, Critérios de Avaliação e um Programa de Conhecimentos. Para além disso, há também um quadro do plano plurianual, em que são apresentados os níveis em que cada aluno se deve situar, de acordo com o seu ano de escolaridade, em cada matéria. No entanto, ao analisarmos os objetivos a atingir em cada ano escolar ou nos diferentes ciclos, percebemos que os mesmos não vão ao encontro da realidade atual dos alunos da ESP. Pude verificar, tanto na minha turma como nas dos outros professores estagiários, que a maioria alunos estava a trabalhar conteúdos muito abaixo do pretendido, tendo em conta o quadro de composição curricular. Aquando da realização do PTI e do planeamento das aulas, constatei de novo esta realidade. Assim, percebi que não era um problema das turmas dos estagiários, mas sim de toda a escola.

Apesar de ter realizado uma análise do PCEF antes do início do ano letivo, foi necessário voltar a analisar o mesmo, tendo como grau de comparação os resultados da Avaliação Prognóstica. Segundo Carvalho (1994), a Avaliação Prognóstica e os dados retirados da mesma devem servir para o DEFD reformular ou confirmar o plano plurianual. Na ESP não se verificou este trabalho conjunto do DEFD, sendo que, no caso da turma do 11.º D os resultados obtidos eram muito díspares dos do plano plurianual do PCEF (2018) para o 10º ano de escolaridade. Atendendo aos resultados das outras turmas do núcleo de estágio tornou-se evidente que, em algumas matérias, seria necessário reformular o plano plurianual, redefinindo as competências a adquirir

em cada ano de escolaridade. Assim, na realização do plano anual da turma do 11.º D foram definidos objetivos realistas, atendendo às capacidades dos alunos e não aos objetivos definidos no PCEF (2018).

Em relação à avaliação em EF e, mais precisamente, na área das Atividades Físicas (matérias), verificamos que existe uma coerência entre o PCEF (2018) e a revisão efetuada nos PNEF (2001). Na tabela 3 podemos observar os dados do PNEF (2001) para a obtenção do sucesso no final do ensino secundário, ou seja, no 12.º ano, bem como os dados para a obtenção de sucesso de acordo com o PCEF (2018), mas neste caso para o 11º ano. Assim, é normal que seja mais fácil obter sucesso no 11º ano, do que no final do ensino secundário.

Sucesso em Educação Física no 11º ano	
PNEF (2001)	PCEF (2018)
3 Níveis Introdução	4 Níveis Introdução e
3 Níveis Elementar	2 Níveis Elementar

Tabela 3- Sucesso em Educação Física no 11º ano

No entanto, ao analisar o quadro de composição curricular da área das Atividades Físicas (matérias) (Anexo 2) verifica-se que, em algumas matérias, o nível exigido na conclusão de ciclo ou de ano é excessivo e desajustado, atendendo à preponderância atribuída às mesmas na ESP. Atente-se no exemplo da matéria de andebol, que raramente é lecionada ao longo do ano letivo na ESP. Na Avaliação Prognóstica da minha turma tive a possibilidade de confirmar que os alunos tinham tido pouco contacto com a matéria nos anos anteriores, atendendo ao fraco desempenho apresentado. A totalidade dos alunos não cumpriam o nível Elementar, no entanto de acordo com o PCEF (2018) já deveriam estar a trabalhar o nível Avançado no 11º ano. Verifica-se, assim, a necessidade de ajustar o PCEF à realidade da ESP, além da necessidade de se dar uma maior preponderância a esta matéria, que é nuclear para a formação dos alunos.

1.3 Educação Física no 11.º D

A turma do 11º ano D, do curso de ciências socioeconómicas, tem um total de 25 alunos – 16 do género masculino e 9 do género feminino. A média de idades da turma é de 16,04 anos de idade. Em relação ao histórico da turma, 24 alunos transitaram

do 10º D da ESP, apenas existindo um aluno novo na turma, que anteriormente frequentava o Colégio Pedro Arrupe. Não existe nenhum aluno referenciado com Lei 54; no entanto, existe uma aluna que apresenta atestado para a disciplina de EF, com indicação médica de restrição à realização de corridas de longa distância.

O horário de EF atribuído à turma é composto por três aulas semanais de 50 minutos (segunda-feira das 09:30 às 10:20h); quinta-feira das 12:40 às 13:30; e sexta-feira das 10:40h às 11:30h). Estes dados são relevantes durante a realização do planeamento. Por exemplo, note-se que os alunos estão mais predispostos para as aulas de segunda-feira do que para as de sexta-feira, dia onde já apresentam o cansaço acumulado de uma semana de aulas. Um outro exemplo são as aulas de quinta-feira que, por serem ao último tempo da manhã e a última aula do dia, normalmente implicam a verificação de menor concentração e predisposição física necessária para as aulas, por parte dos alunos. A realização de três blocos semanais de 50 minutos vai ao encontro do que é dito nos PNEF para as aulas de EF.

A turma do 11º D na área das Atividades Físicas (AF) (matérias) trabalhou no regime de opções. Tal como os (Jacinto, et al., 2001) referem:

“No 11.º e no 12.º anos, admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objetivos gerais): duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.” (p. 17) (de acordo com o PCEF, 2018).

Numa fase inicial, na qual ficou decidido que seria professor da turma do 11º D, fiquei um pouco apreensivo. O facto de a disciplina não contar para a média de acesso ao ensino superior poderia fazer com que os alunos adotassem uma atitude displicente e/ou apresentassem comportamentos de desvio. No entanto, ao longo do ano, acabei por verificar o oposto, já que os alunos demonstraram um elevado nível de compromisso e empenho para com a disciplina de EF.

Em relação à **assiduidade**, não existiu nenhum caso fora da normalidade. A grande maioria das faltas eram justificadas por declaração médica apresentada pelos alunos nas aulas seguintes. Para além do mais, nenhum aluno atingiu metade do limite de faltas permitidas por lei. Posto isto, considero que a assiduidade registada foi bastante satisfatória. A **pontualidade** foi também um fator muito positivo durante o ano letivo. Nomeadamente, nas aulas de quinta-feira, a seguir ao intervalo grande da manhã, os alunos abdicavam do mesmo e deslocavam-se para o pavilhão de forma a começar a aula mais cedo. Contudo, a meio da 2.ª etapa, os registos pioraram. Para combater este problema, realizei várias conversas com a turma no final da aula. Tentei, assim,

sensibilizar os alunos para o facto de os seus atrasos impedirem a realização de jogos de níveis nos últimos 5/7 minutos de aula. Com esta estratégia, os registos mostraram melhorias na parte final da 2.^a etapa.

O **comportamento** global da turma foi bom, apresentado poucos desvios dentro das tarefas. Os alunos mostraram-se sempre cooperantes e prontos para realizar as atividades que lhes eram pedidas. Como exceção à regra, os alunos n.º 9 e n.º 19, apresentaram alguns comportamentos de desvio. O aluno n.º 9 apresentou estados de humor alterados em diferentes aulas, tendo em duas circunstâncias contestado as minhas decisões ao nível das rotações e da troca de pares de dança. Após várias conversas, onde procurei explicar a necessidade de todos poderem praticar as matérias escolhidas e a importância da rotação de pares na dança na avaliação, o aluno percebeu o seu erro e pediu desculpa. Para além disto, procurei conhecer as opiniões dos outros professores do CT e fiquei a saber que o mau comportamento do aluno n.º 9 era transversal a todas as disciplinas. O CT verificou que o aluno tinha conflitos com a mãe e que, possivelmente, coincidiam com os momentos de comportamentos de desvio na escola. Este assunto foi também tratado ao nível da direção de turma, através de reuniões com os EE do aluno. Relativamente ao aluno n.º 19, este apresentou mais comportamentos de desvio durante a 2.^a etapa – matéria da dança, estando constantemente a brincar com os colegas. Procurei utilizar a rotação de pares como estratégia para obviar a estes comportamentos, não tendo, no entanto, resultado. No final do 1.º período, falei com o aluno sobre o seu desempenho, realçando a sua capacidade para obter melhores resultados, bastando, para tal, corrigir o seu comportamento. Apesar destes alertas a atitude do aluno nunca foi a desejável ao longo do ano, sendo este o único caso em que senti falta de empenho face à disciplina de EF, por esta “não contar para nada”, segundo a opinião que me foi transmitida pelo próprio aluno.

1.3.1 Organização da Aula

Em relação à forma de organização das aulas, as dinâmicas foram fáceis de alcançar, devido ao facto de a alteração do espaço de aula ocorrer apenas de 6 em 6 aulas. Existem dinâmicas definidas desde o início do ano, no entanto, a constituição de grupos e tempos de transição melhoram consideravelmente a partir da segunda aula em cada um dos espaços.

A aula é constituída por três partes. Na parte inicial da aula são explicados os objetivos da aula e o seu funcionamento aos alunos, realizando-se, ainda, exercícios de

aquecimento, nos quais os alunos têm possibilidade de trabalhar gestos técnicos e/ou habilidades que serão solicitadas na segunda parte da aula.

Em relação aos JDC, note-se a relevância que assume, nesta primeira parte da aula, a realização de gestos técnicos de forma isolada, como por exemplo, o passe ou a manchete no voleibol, o drible ou o passe picado ou peito no basquetebol, entre outros. Assim, procurei conciliar este período como um momento que contribuísse para a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, para a realização da avaliação formativa dos alunos por parte do professor.

A segunda parte da aula é um momento fundamental da aprendizagem, onde os alunos realizam tarefas para atingir os seus objetivos e aumentar as suas capacidades. Nesta parte da aula dividi sempre a turma em grupos de trabalho, em função das matérias escolhidas e das prioridades de cada aluno na etapa em questão.

Na parte final da aula, os jogos de nível nos JDC foram um método constantemente utilizado ao longo da 2.^a, 3.^a e 4.^a etapas. Assim, demonstrou-se necessário conciliar períodos de cooperação entre alunos com competências mais desenvolvidas e os seus colegas com competências menos desenvolvidas, com períodos em que os alunos trabalhavam por níveis de desenvolvimento, permitindo que todos atingissem os seus objetivos. No final da aula, era realizado um retorno à calma e um pequeno balanço, onde os alunos eram convidados a sublinhar os aspetos positivos e negativos do tempo letivo findo. Nesta fase, aproveitei, também, para questionar os alunos sobre os conteúdos abordados, criando mais um momento de avaliação e consolidação de conhecimentos.

O seguimento desta estrutura de aula permitiu a constante aprendizagem e evolução dos alunos, para além de uma permanente avaliação ao longo de toda a aula. Caso contrário, a avaliação focar-se-ia, principalmente, nas partes fundamentais da aula, limitando o tempo de avaliação a 30 minutos por aula, ao invés dos conseguidos 40/45 minutos. Desta forma, o professor inicia desde cedo a função formativa da avaliação, que serve para perceber se o planeamento traçado está a seguir o caminho certo ou é necessário reajustar o mesmo, assim como os objetivos, para que exista aprendizagem (Comédias Henriques, 2012, p. 30).

Esta estrutura de organização foi utilizada durante todo o ano letivo, tendo sido realizados os ajustes necessários em determinadas aulas. Estes ajustes visaram prover às necessidades específicas dos alunos e à procura de um maior tempo de aprendizagem. Só desta forma foi possível verificar os resultados alcançados.

Na primeira aula de cada UD, realizei uma instrução mais prolongada no tempo, de modo a explicar os objetivos de cada tarefa aos diferentes grupos de alunos, bem como a organização da mesma. O facto de a turma trabalhar num regime de opções fez com que, por vezes, fosse difícil conciliar cada aluno na sua opção. Contudo, após várias pesquisas e muitas horas de planeamento e estudo das melhores opções, consegui realizar uma boa gestão desse ponto. Para tal, tentei definir sempre 3 ou 4 grupos, consoante o espaço e as matérias abordadas.

No espaço P1 e P2 realizei grupos em que os alunos apresentavam diferentes opções, enquanto, no espaço ginásio e exterior, realizei grupos tendo em conta as opções dos alunos. No espaço P1 e P2, normalmente, tive sempre 3 ou 4 matérias diferentes e todos os grupos passaram por todas as matérias, mas nem todos os alunos passaram por todas as áreas. Assim, cada aluno teve oportunidade de trabalhar na sua opção. Atente-se no seguinte exemplo: O grupo 1 está no voleibol e tem dois alunos que não têm voleibol; o grupo 2 está no basquetebol e tem 3 alunos que não têm esta matéria, mas sim voleibol; assim, realizo uma troca de alunos entre os grupos, voltando estes, na rotação seguinte, ao grupo de origem. Por norma, quando as aulas têm 3 ou 4 matérias, cada aluno tem, no máximo, 3 matérias na sua opção. Tentei, sempre que possível, realizar trocas de modo a que cada aluno trabalhasse numa opção sua. Contudo, na primeira aula de cada UD, não realizei as trocas referidas anteriormente, pelo facto de serem conteúdos novos, que exigem mais tempo de instrução junto de cada tarefa. Tomei, assim, a decisão de todos os alunos rodarem por todas as áreas, de forma ser mais fácil gerir a aula e as suas transições. A realização de exercícios de aptidão física foram presença assídua nas transições entre tarefas. Por fim, nas aulas finais da UD, procurei ter um papel observador, tirando notas e realizando uma avaliação formativa, para perceber em que estado estavam os alunos em relação aos objetivos propostos. Note-se que, durante as aulas e em cada matéria, existiam exercícios ou condicionantes diferentes, atendendo aos objetivos de cada aluno e aplicando-se sempre a diferenciação do ensino.

Após uma reunião com o Orientador de Estágio da Faculdade, entendi que uma aula de EF de qualidade terá de atender ao ABCD (Aptidão Física, Bolas, Colchões e Dança). Assim, o professor consegue combater um dos grandes problemas da EF que é a continuidade das matérias. Desta forma, os alunos consolidam, melhoram ou potenciam as suas capacidades e/ou possibilidades, em função das suas necessidades individuais, não estando à espera que voltem a determinado espaço para realizar as matérias que mais tempo de prática necessitam.

O facto de a turma trabalhar num regime de opções fez com que, por vezes, os colchões, fossem substituídos pelo atletismo, pois os alunos apenas escolheram ginástica acrobática e atletismo.

Começando pela Aptidão Física à mesma esteve presente em todas as aulas de três maneiras: (1) através da realização de exercícios específicos (abdominais, flexões, prancha, saltos ou saltos à corda); (2) durante as transições, através de uma estação; ou ainda, (3) integrada em exercícios das diferentes matérias, como é o caso do badminton. Por exemplo: num exercício de badminton que tem como objetivo trabalhar o *amorti*, um dos alunos realiza um batimento à escolha para junto da rede, enquanto o outro tem de realizar um *amorti* e ir rapidamente tocar num cone que se encontra no fim ou nas laterais do campo. Ao fim de algumas repetições, o aluno estará a trabalhar ao nível das capacidades motoras, com especial foco, resistência e força (membros inferiores e superiores), bem como as capacidades motoras coordenativas. Apareceu também de forma integrada nas matérias de JDC, indo ao encontro de Proença (2000).

Um dos principais desafios foi trabalhar a capacidade motora resistência no espaço ginásio, visto que é um espaço pequeno e com preponderância para a leção das matérias de ginástica. Era impensável os alunos estarem durante duas semanas (seis aulas) sem trabalhar esta capacidade, pois deixa de existir continuidade no treino. Assim, uma das estratégias utilizadas foi a realização do aquecimento no espaço exterior, com o teste da milha.

O desenvolvimento da resistência aeróbia, segundo Proença (1992) é avaliado através do consumo máximo de oxigénio, ou da performance realizada em esforços de longa duração, como é o caso do teste do vaivém do Fitescola. Sendo um dos objetivos expresso nos PNEF (2001). No entanto, para que existam claras melhorias e desenvolvimento desta capacidade é necessária a realização de esforços de média ou longa duração. Segundo este autor as aulas de EF não irão ter um efeito positivo no desenvolvimento desta capacidade, exceto nos alunos sedentários. Pois, existem pequenas quantidades de esforços durante a aula e sua programação, na maioria das vezes impede esse desenvolvimento, com atividade como futebol e basquetebol e posteriormente ténis e ginástica. Assim, tive a preocupação de planear as aulas, para que as mesmas tivessem o menor tempo de paragens e maior tempo de atividade, tendo sempre em atenção as atividades realizadas em cada aula. Procurei não juntar duas matérias que exigissem pouco esforço aos alunos, conciliando isso com os espaços e materiais disponíveis em cada momento do ano letivo.

As bolas estiveram presentes em todas as aulas através dos JDC e da opção de raquetes (badminton e ténis de mesa). As matérias com bolas, foram realizadas em todas as aulas de acordo com as necessidades dos alunos. O espaço em que foi mais difícil utilizar uma matéria com bolas foi no ginásio, devido as características do mesmo. No entanto, procurei que os alunos que tinham realmente prioridade numa determinada matéria com bolas, quando estivessem no ginásio pudessem trabalhar analiticamente ou exercícios de coordenação. Assim, mantive sempre esses alunos semanalmente em contacto com essas matérias, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem.

Como foi referido anteriormente, o facto de a turma trabalhar num regime de opções, fez com que nem sempre se justificasse a utilização de colchões em todas as aulas, tem sido substituído pelo atletismo. Os colchões tiveram presente na maioria das aulas, de modo a que os alunos pudessem trabalhar as coreográficas de ginástica acrobática que teriam de apresentar em determinada etapa. A utilização continua de colchões em todos os espaços de aula (exterior, realizaram no campo sintético), fez com que os alunos melhorassem a execução das figuras, nomeadamente ao nível da pega e não se esquecessem das coreografias. Possivelmente se os alunos tivessem duas semanas (tempo de uma transição de espaço) sem praticar as coreografias, iriam esquecer-se das mesmas e perder tempo de prática nas primeiras aulas que voltassem a contactar com a matéria.

Por fim, dança esteve presente em todas as aulas, exceto nas aulas que decorreram no espaço exterior em que foi lecionada poucas vezes, devido as condicionantes materiais (falta de colunas ou aparelhagem). O facto de existirem matérias que só podiam ser lecionadas no espaço exterior, como é o caso do futebol (contexto de jogo 4x4 ou 5x5) e disciplinas do atletismo (salto em comprimento, barreiras ou lançamento do peso), fez com que por vezes as minhas opções recaíssem nestas matérias ao invés da dança.

Assim, com esta estratégia o professor quando está a planear, pensa sempre nas prioridades dos alunos, pois consegue realizar todas as matérias em todos os sítios, contribuindo significativamente para a continua aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que mais precisam em cada matéria.

1.3.2 Formação de Grupos

A constituição de grupos foi uma das áreas e que senti maior dificuldade no início do ano letivo, o que me levou a rever e consultar artigos sobre o tema, permitindo-me perceber a importância do mesmo para o desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Senti, neste tópico, uma grande evolução ao longo do ano, tendo criado estratégias para a organização dos grupos que certamente utilizarei no meu futuro profissional.

Os grupos podem ser um elemento “chave” no processo de aprendizagem dos alunos – se, por exemplo, dois alunos de nível baixo passarem todo o ano letivo juntos, as suas possibilidades de evoluir são mais reduzidas, pouco podendo fazer para se ajudarem mutuamente. Isto vai ao encontro da afirmação de Bom e Costa (1989; p. 24), de que a constituição dos grupos deve permitir a interação de alunos com aptidões diferentes, ou seja, de níveis diferentes; nunca esquecendo, no entanto, de se realizar grupos homogéneos, se necessário, para garantir sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Numa fase inicial, devido ao desconhecimento que tinha da turma e ao nível de desempenho de cada aluno, tinha definido realizar grupos através do critério da ordem alfabética durante a 1.^a etapa. Esta parecia ser uma forma mais rápida de organização dentro da aula, perdendo o menor tempo possível neste tema.

Contudo, ao longo desta UD, os grupos de trabalho foram realizados atendendo a diferentes critérios. Ou seja, os grupos foram planeados semana a semana e não logo no início do ano letivo. O cada vez maior conhecimento que ia adquirindo ao nível das capacidades dos alunos foi preponderante para as alterações e nos grupos. Assim, na terceira semana da 1.^a etapa, os grupos sofreram alterações, de acordo com o que foi possível observar nas semanas anteriores – existia um grupo muito forte que não estava a dar possibilidade de sucesso aos restantes colegas e não me permitia perceber o nível dos restantes alunos da turma. Assim, existiu a preocupação de tentar juntar grupos heterogéneos e mistos. Na quarta semana da 1.^a etapa ocorreram novos reajustes, pois, estando os alunos a trabalhar por opções, criaram-se dois grupos: 15 alunos no atletismo e 10 alunos na ginástica. Na quinta semana da 1.^a etapa, e tendo em conta que se realizou os testes do FITescola, os alunos trabalharam em dois grupos homogéneos. Através da análise dos tempos obtidos pelos alunos na prova dos 1000m, foi possível criar grupos homogéneos, para aplicar no teste de aptidão aeróbia. Esta medida serviu para economizar tempo, visto que os alunos com maior resistência foram inseridos no mesmo grupo, realizando um maior número de repetições no teste do vaivém. Estes grupos permaneceram iguais nos restantes testes do FITescola.

O facto de na 1.^a etapa ter conseguido categorizar, para cada uma das matérias lecionadas, os alunos em quatro pontos: (i) alunos com dificuldades/prioritários, (ii)

alunos com capacidade, (iii) alunos líderes e (iv) alunos adjuntos; permitiu-me criar diversas possibilidades de agrupamento na 2.^a e 3.^a etapas.

Ao longo da AP verificou-se que existiam discrepâncias dentro da turma – alguns alunos apresentavam um bom nível de desempenho e, por oposição, outros apresentavam um nível de desempenho muito baixo para o ano de escolaridade que frequentam, atendendo ao quadro de composição curricular do PCEF. Assim, os alunos categorizados com dificuldades/prioridades foram os que se encontravam com níveis de desempenho abaixo do seu ano de escolaridade. Os alunos com capacidade foram aqueles que apresentaram níveis de desempenho iguais ou superiores ao seu ano de escolaridade.

Pretendi que os alunos adjuntos, que praticam a modalidade fora do contexto escolar, cooperassem com o professor no acompanhamento dos colegas, para que estes atingissem os seus objetivos. No estudo de Damiani (2008), notou-se a relevância da cooperação entre pares na superação de objetivos. Por outro lado, os alunos líderes são aqueles com capacidade de motivar a turma para um determinado objetivo e de estimular a aprendizagem dos colegas. São ouvidos dentro da turma e podem comandá-la em determinadas tarefas. Assim, Massano (2013, p.31) define liderança como “um conjunto de ações que conduzem ao sucesso e eficácia da organização”.

Em relação aos alunos com características de líderes e outros de ajudantes, utilizei os mesmos para trabalharem em cooperação com alunos de nível mais baixo. Estes alunos não substituem o professor, tendo, contudo, um papel relevante na evolução dos colegas. Por outro lado, os alunos com características de líderes ou de ajudantes também beneficiaram desta estratégia, podendo transmitir os seus conhecimentos aos colegas e, em alguns casos, desafiando-se a superar os obstáculos detetados.

Matérias	Alunos Adjuntos	Alunos Líderes
Futebol	N.º 10; 22	N.º 10; 22
Basquetebol	N.º 6; 19; 21	N.º 5; 6
Voleibol	N.º 10; 22	N.º 10; 22
Ginástica Acrobática	N.º 10; 13; 14	N.º 10; 22
Badminton	N.º 1	N.º 5; 6; 10; 22
Atletismo		N.º 5; 6

Tabela 4 - Alunos Adjuntos e Líderes em cada matéria

A constituição dos **grupos de trabalho**, ao longo da 2.^a e 3.^a etapas foram um constante desafio, principalmente, devido ao facto da turma trabalhar num regime de opções, como referido anteriormente. Criei sempre grupos heterogéneos, pois, segundo Siedentop (1998), a formação de grupos deverá dar preferência à interação de alunos de níveis diferentes. Nos 4 grupos criados durante as UD, deu-se sempre importância às escolhas dos alunos.

Assim na 2.^o etapa os grupos foram criados tendo em consideração a matéria de ginástica acrobática e atletismo. Existiram 3 grupos de alunos que todos tinham a opção de ginástica acrobática e um grupo em que todos tinham opção de atletismo. O critério utilizado para a constituição dos grupos da ginástica acrobática foi as características físicas dos alunos.

Alunos com características físicas para serem bases (alunos mais pesados e maior estatura)	N.º 2, 3, 10, 11, 15, 18, 19 e 22
Alunos com características física para serem volantes (alunos mais leve e baixa estatura)	N.º 1, 5, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 23 e 24

Tabela 5 - Características para a composição de grupos na Ginástica Acrobática

Em cada grupo existiam pelo menos dois alunos com características diferentes, ou seja, dois alunos do grupo com características de base e dois para serem volantes. O outro critério foi colocar três alunos com as opções de voleibol e basquetebol em cada grupo. Por fim, procurei conciliar alunos que tinham as mesmas matérias, mas que, ao mesmo tempo, estivessem a trabalhar em níveis diferentes, para criar heterogeneidade. No entanto, esta solução causou dois problemas durante as aulas.

O primeiro problema deveu-se ao facto de alguns alunos terem trabalhado em estações cuja matéria não tinha sido escolhida para si. Assim, arranjei duas soluções para este problema: a primeira solução foi retirar o aluno desse grupo, durante o tempo que o grupo estava em determinada matéria, no caso de existir outro ou mais alunos na mesma situação noutro grupo. Esta estratégia levou a que as transições se tornassem demoradas. A segunda solução foi manter os alunos nesse mesmo grupo e na matéria que não tinha sido escolhida pelos próprios, lembrando um dos objetivos gerais da EF – a cooperação.

O segundo problema foi a notória desmotivação, ao longo do tempo, em relação aos alunos mais aptos, nomeadamente nas matérias de voleibol e basquetebol. No início, os alunos cooperaram bastante e atingiram os seus objetivos, contudo, ao longo do tempo, a desmotivação começou a acentuar-se. Portanto, para combater estes problemas, nos últimos 8/10 minutos de aula, realizei jogos de nível mais elevado no basquetebol ou no voleibol. Simultaneamente, os restantes alunos continuavam a trabalhar os seus objetivos ou realizavam situações de jogos ajustadas aos seus níveis.

Ao nível da socialização, a formação de grupos pode ser um problema, na medida em que, se um aluno estiver inserido num grupo em que não se identifica e/ou em que ninguém colabora, poderá prejudicar a sua aprendizagem. O facto da turma do 11.ºD ser uma turma muito unida e sem conflitos, fez com que existisse sempre cooperação e bom ambiente nos vários grupos. A constituição dos grupos, por norma, foi alterada de UD para UD, permitindo, assim, que existisse continuidade dentro dos grupos, mas que, ao mesmo tempo, os alunos se relacionassem com todos os elementos da turma.

O balanço dos grupos heterogéneos na 2.ª e 3.ª etapa foi muito positivo, tendo os alunos evoluído significativamente, especialmente nas matérias de voleibol. Tal como escreve Dyson et al. (2004), a melhor forma dos alunos dominarem os conteúdos dos JDC é trabalharem colaborativamente, em grupos heterogéneos.

Na 4.ª etapa, a constituição dos grupos seguiu uma lógica diferente em relação às etapas anteriores. Na maioria do tempo os grupos foram homogéneos, pois era importante perceber qual o desempenho dos alunos, nas diversas matérias com colegas de igual nível. No entanto, existiram também grupos heterogéneos, de modo a que alguns alunos pudessem recuperar conteúdos atrasados e para que no caso dos JDC, os alunos mais aptos, pudessem trazer um nível superior ao jogo fazendo sobressair as qualidades e capacidades dos colegas de nível inferior.

1.3.3 Diferenciação do Ensino

A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a três níveis diferentes: (i) em diferenciação institucional, ao nível do sistema de ensino, da escola ou das instituições de formação; ou (ii) diferenciação externa, caracterizada pelas turmas de currículos alternativos e formas alternadas de organização da escola; e, por fim, (iii) a diferenciação interna, que se refere ao quotidiano da sala de aula. (Santos, 2009). A diferenciação pedagógica que ocorre todos os dias na sala é um esforço do professor para responder a todas as diferenças dos alunos (Jungles, 2011). Também Santos (2009) corrobora esta ideia, dizendo que é durante processo de ensino-aprendizagem que faz sentido adequar o mesmo às características dos alunos.

Ao longo do ano letivo procurei sempre incluir a pedagogia diferenciada interna em todas as UD, ou seja, no espaço da aula, atendendo às diferentes características dos alunos que compunham a turma.

Para poder realizar a diferenciação de ensino, que sempre entendi ser um fator chave para o desenvolvimento e sucesso do aluno, foi fundamental a realização da 1.^a etapa de AP. Assim, através da interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nessa etapa, procedi à realização do plano anual de turma (apêndice 1) e defini os objetivos para os diferentes alunos que compõem a turma (apêndice 2).

Na definição de objetivos procurei aplicar sempre a diferenciação de ensino, criando objetivos que fossem realistas e garantissem uma evolução, tendo em conta as capacidades individuais de cada aluno. Segundo Heacox (2001), “Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”. O ensino diferenciado apresenta quatro características: (1) rigoroso; (2) relevante; (3) flexível e variado; (4) complexo. Durante a leção tentei ter sempre em consideração essas quatro características. O ensino foi sempre rigoroso, na medida em que reconheci as diferenças dos alunos e estabeleci objetivos apropriados as suas capacidades – não sendo os objetivos nem muito fáceis, nem muito difíceis de alcançar. As atividades realizadas foram sempre relevantes, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento de cada aluno na sua aprendizagem. Ao nível do flexível e variado, adotei diferentes estilos de ensino em função dos objetivos que os alunos tinham. A diferenciação é complexa pois, como se diria em linguagem corrente, “não opera milagres”. Pelo contrário, é um processo consistente ao longo do tempo que exige empenho e participação. É também complexo ao nível do planeamento, pois é necessário atender a vários fatores para que se possa diferenciar o ensino.

Existem objetivos intermédios, a alcançar em cada uma das etapas e posteriormente, objetivos finais diferentes em cada matéria de acordo com cada grupo de alunos (apêndice 2).

Primeiro procurei definir os grupos, em função dos objetivos para cada aluno, de modo a que todos os alunos pudessem, na maior parte do tempo, estar a trabalhar para atingir os seus próprios objetivos, sabendo que isso nem sempre seria possível. Como foi referido no subtítulo anterior da formação de grupos, procurei realizar, sobretudo, grupos heterogêneos na 2.^a e 3.^a etapa e grupos de nível nas partes finais da aula.

Em cada matéria existiram alunos com diferentes níveis de desempenho e foi preciso adequar as situações de aprendizagens aos objetivos e características de cada um. Por exemplo, na matéria de voleibol existiam alunos a trabalhar no nível Introdução e alunos a trabalhar no nível Elementar, no entanto, para os alunos de nível mais baixo evoluírem era necessário passarem mais tempo com os de nível mais alto. Contudo, por outro lado, para os de nível mais alto evoluírem necessitam de passar mais tempo com os alunos de um nível igual. A estratégia utilizada para responder a este fenómeno foi realizar duas tarefas distintas no voleibol – uma situação de 2+ 2 e uma situação de 4x4. Nas situações de 2+2, formavam-se pares com um aluno de cada nível, sendo que o aluno do nível mais alto deveria realizar sempre o primeiro e terceiro toque, de modo a que o jogo tivesse continuidade. Desta forma, o jogador menos apto conseguiu estar inserido num jogo contínuo e melhorar as suas ações, através do contacto sistemático com a bola. Caso os pares fossem constituídos por dois alunos de nível introdutório, a bola estaria quase sempre parada e não haveria jogo contínuo nem oportunidade de melhorar. Por outro lado, consegui estabelecer um equilíbrio com a situação de jogo 4x4 em que, a cada 10 minutos, dois alunos trocavam para a situação de 2+2. Assim, consegui que os menos aptos passassem muito tempo com alunos mais aptos e que os mais aptos passassem mais tempos com alunos iguais a si.

Outros métodos que utilizei para diferenciar o ensino foram o tempo de prática, garantido maior tempo em determinada matéria aos alunos que necessitassem de mais tempo para aprenderem/evoluírem. Tendo sempre em consideração que os alunos têm ritmos de aprendizagens diferentes, Jungles (2011) afirma que um dos processos de diferenciar o ensino é adaptar o tempo das atividades, pois alguns alunos necessitam de mais tempo de prática.

Exemplo deste fenómeno é o das alunas n.º 13, 17 e 18. Durante a 3.^aetapa, após a elaboração da coreografia em grupo, estas alunas, por terem maior competência na área da dança, foram colocadas noutra matéria que tinham mais dificuldades. Assim,

puderam aperfeiçoar as suas competências a basquetebol, enquanto o restante grupo, treinava/aperfeiçoava os passos da coreografia. De modo a garantir que continuavam empenhadas e “alegres”, em alguns momentos, voltaram à matéria de dança para ajudarem os colegas a evoluírem.

Outro exemplo de maior tempo de prática, de acordo com as capacidades e ritmos de aprendizagem, foi o aluno n.º 7. Este aluno denotava um grande défice ao nível do salto em comprimento; assim, durante a 3.ª etapa, dedicou a maioria do tempo de aula a esta matéria, através de exercícios que decompuseram a técnica em partes, até chegar a técnica completa. No entanto, a determinada altura, apercebi-me que o aluno estava aborrecido e chateado por estar a realizar apenas aquela matéria. Assim, na parte final da aula, dei-lhe oportunidade de integrar o jogo de futebol que decorria, verificando uma maior satisfação da parte do aluno. O fator chave foi manter um equilíbrio entre as matérias em que os alunos necessitavam de maior tempo de prática e as matérias que lhes dão prazer e onde podem provar o seu valor.

Outro aspeto onde procurei diferenciar o ensino foi ao nível da instrução e do tipo de *feedback* (FB) utilizado, principalmente com os alunos de níveis mais baixos. Procurei realizar a instrução em pequenos grupos, de modo a que, os alunos estivessem concentrados. Procurei ser sempre muito claro, deixando sempre espaço para questões e recorrendo à demonstração para os fazer entender o que pretendia nas atividades. Os alunos ajudantes em cada matéria foram fundamentais para estas demonstrações. Para além disso, utilizei muito o FB tátil, de modo a que os alunos pudessem compreender como deveriam fazer determinado movimento ou técnica. Como afirmado em Jungles (2011), o professor, em relação aos conteúdos, deve repetir a informação as vezes necessárias, ou explicar por outras palavras e explicar em pequenos grupos.

Para ser possível que todos os alunos atingissem os seus objetivos nas três matérias dos jogos desportivo coletivos, trabalhei sempre em situações de jogo. Segundo Comédias Henriques (2012), o jogo “é o contexto caracterizado pelo realismo e autenticidade das situações que se expressam as habilidades, conhecimentos e capacidades”, ou seja, é no jogo que estão inseridos todos os ingredientes da modalidade. Pretendi aplicar exercícios em contexto de jogo, sendo que o mesmo poderá ser reduzido (número de jogadores ou espaço), simplificado (maior flexibilidade na aplicação das regras), condicionado (limitar ações de determinados jogadores ou todos) e fracionado (usar só uma zona do campo). Relativamente as situações analíticas, as mesmas não foram utilizadas, exceto no caso de se verificar ações técnicas que impedem a execução da ação. Por exemplo: no serviço por cima, no

voleibol, a bola não sai vertical ou a superfície de contacto com a bola não é correta; nestes casos, o aluno trabalha analiticamente, realizando apenas serviço frente a frente com o colega, sem rede. À exceção dos casos referidos anteriormente, os alunos apenas trabalharam analiticamente no aquecimento, enquanto preparavam o corpo para o esforço e, ao mesmo tempo, aspetos de execução.

Em suma, para se diferenciar o ensino, deve considerar-se a formação de grupos, os tipos de exercícios, o tempo de prática diferenciado, estilos de ensino e *feedback*. O facto de ao longo do ano, na construção das UD e nas intervenções realizadas, ter tido sempre em consideração estes fatores, fez com que os alunos atingissem os objetivos propostos e os alcançassem com sucesso.

1.3.4 Estilos de Ensino

Os estilos de ensino por mim adotados ao longo deste ano letivo, assumiram-se como um elemento de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem. Mosston, (1988) criou a teoria do Espectro dos Estilos de Ensino, já que a forma como o professor ensina pode ser diversificada, colocando o professor ou o aluno num papel de destaque.

Ao longo da 1.^a etapa foram utilizados, quase sempre, dois estilos de ensino: o comando e a tarefa. O estilo comando foi utilizado, aquando a minha tomada de decisões como professor. Assim, defini os objetivos para as tarefas, escolhi as atividades e forneci indicações sobre o que os alunos deveriam fazer na tarefa, estando presente e gerindo a mesma, quer ao nível de duração e intensidade. Isto é, comandeí por completo, cingindo-se os alunos a respeitar as ordens. Por outro lado, e como organizei as aulas desta etapa por estações, o estilo de ensino que esteve presente durante mais tempo foi o de tarefa. Este estilo exigiu que definisse objetivos e formas de organização. No entanto, os alunos tiveram um papel importante, pois eram eles que definiam os padrões de desempenho, o ritmo e o interesse que colocavam em cada tarefa. No estilo de tarefa, destaca-se o grande empenho dos alunos, bem como a autonomia demonstrada por estes, não se verificando comportamentos de desvio nas tarefas.

Na 2.^o etapa, tendo em consideração os objetivos propostos e o facto de ainda se tratar de uma altura precoce do ano letivo, em que estava ainda a adaptar-me à atividade de lecionação, optei por utilizar novamente os estilos de ensino tarefa e comando. Resumidamente, segundo Comes, Martins & Costa (2017, p.88), o ensino é a atividade do professor, a aprendizagem a atividade dos alunos e os objetivos os efeitos educativos que se pretende alcançar, sendo que uns não vivem sem os outros. Assim,

o professor deve definir e aplicar os estilos de ensino que melhor se adequem a atingir os objetivos dos alunos. Contrariamente, no caso específico da matéria de dança, utilizei o estilo de ensino da descoberta guiada. Desta forma, os alunos tinham como finalidade ou propósito a criação de uma coreografia, com música para a qual era necessário que definissem os próprios passos e os tempos corretos para o que queriam fazer. Assumi um papel de motivador e orientador da tarefa, esclarecendo e ajudando os alunos.

O estilo recíproco apareceu numa fase mais adianta desta etapa, com o intuito de potenciar as capacidades dos alunos mais aptos, quando colaboravam com alunos menos aptos, especialmente, nos JDC. Por exemplo, quando um aluno, que pratica basquetebol federado, estava inserido num grupo de nível mais baixo, pedia ao aluno que analisasse a prestação dos colegas e transmitisse algum tipo de FB. Observações relacionadas, por exemplo, com a desmarcação ou a tomada de decisão. Este estilo de ensino caracteriza-se pela delegação do professor nos alunos da tarefa de avaliação, definindo previamente os critérios que devem ser avaliados. (Gomes, Martins & Costa, 2017)

Na 3.^a e 4.^a etapas, onde os alunos tinham o conhecimento de quais os objetivos a atingir, utilizei maioritariamente o estilo de ensino da descoberta guiada, como forma de promover o desenvolvimento lógico e sequencial dos alunos. Utilizei frequentemente as fases de pré-impacto, impacto e pós-impacto, realizando várias questões que o aluno encontrasse soluções para os problemas. Este estilo de ensino promoveu a autonomia dos alunos. Contudo, por vezes, o trabalho de grupo necessário com vista à resolução de obstáculos criou alguns conflitos, levando alguns alunos a discutir e culpar os colegas. Isto verificou-se, especialmente, nas modalidades de voleibol e basquetebol, uma vez que a alta competitividade obviou ao reconhecimento de erros coletivos e individuais. Para combater este tipo de problemas, foram realizados balanços no final das aulas, com a finalidade analisar os pontos críticos e os erros cometidos. Estes balanços tinham como objetivo primordial a não repetição dos erros nas aulas seguintes.

1.3.5 AGIC

O núcleo de estágio aplicou entre si, na observação das aulas, o protocolo AGIC, o mesmo foi elaborado pelo grupo de estágio, tendo por base as referências de Siedentop (1983). Este protocolo visa avaliar o desempenho do professor em três dimensões, durante a leção das aulas. Apesar das reflexões individuais feitas, este protocolo apresentou-se como um instrumento fundamental para o processo de aprendizagem, contendo a opinião/visão de quem está de fora, com vista a melhorar.

Ao longo do ano letivo foi possível verificar uma evolução em todas as dimensões. Esta foi, assim, uma “ferramenta” fundamental para que tenha evoluído enquanto professor, ao longo de todo o estágio.

Em relação à dimensão gestão, Siedentop (1983) verifica que esta dimensão, que caracteriza também como organização, fala sobre a gestão do tempo, espaço de aula, materiais e turma. Estes são fatores a ter em consideração para a rentabilização do tempo de prática dos alunos.

O facto de existirem três aulas semanais de 50 minutos na ESP fez com que as questões de gestão tivessem a maior importância. O tempo disponível de aula passa rapidamente, sendo preciso potenciá-lo e garantir o máximo tempo de prática de exercício físico aos alunos. Assim, tentei desde o início definir estratégias com os alunos no que diz respeito à arrumação do material. Pretendeu-se sempre que os tempos letivos fossem respeitados, não sendo exigível que os alunos tivessem de arrumar o material, em prejuízo do seu tempo de descanso no intervalo – como é prática recorrente na ESP. Sempre que iniciei uma UD nova, aloquei mais tempo na aula inicial a explicar a organização do material e a forma como o mesmo deveria ser tratado. Para além disso, atribui funções específicas a cada aluno, tornando o processo de arrumação de material mais rápido e eficiente. Contudo, em algumas UD, a arrumação não era tão rápida como tinha pretendido e, nestes casos, utilizei a estratégia referida por Onofre (1995): criar um género de competição “Quem arruma mais rápido? Quem consegue arrumar melhor?”. Desta forma, consegui diminuir o tempo na tarefa de arrumação do material.

Na fase inicial do ano letivo, as transições entre áreas de trabalho eram demoradas. Após várias avaliações das minhas colegas em relação ao protocolo AGIC, percebi que era necessário minimizar este tempo, para maximizar o tempo de prática dos alunos. Assim, uma das estratégias que utilizei foi a implementação de atividades de aptidão física, de acordo com o nível de cada aluno, tema a que dedicarei uma descrição mais pormenorizada adiante. A outra estratégia foi a criação de gestos visuais e auditivos em que os alunos, quando viam ou ouviam algo, já sabiam o que deviam fazer. Por exemplo, ficou definido que com um apito os alunos deveriam parar e olhar para o professor e que com dois apitos teriam de mudar de área de trabalho. No início de cada UD tive sempre a preocupação de explicar várias vezes a forma de rotação em cada área, de acordo com as opções e objetivos dos alunos, garantindo assim a autonomia dos alunos nas transições.

A minha colocação no espaço de aula foi, sem dúvida, um dos aspetos que maior foco teve em todas as unidades curriculares didáticas no 1.º ano de mestrado e, por isso, na minha opinião, nunca foi um problema para mim. Reconheço, contudo, que em alguns momentos não foi possível cumprir a colocação desejada. Assim, desde a 1.ª aula, tive a preocupação de organizar a aula de modo a que a tarefa/área em que teria uma intervenção mais ativa me permitisse visualizar a restante aula. Para além disso, tive ainda atenção para que a circulação fosse feita por fora das áreas de trabalho e não pelo meio das mesmas. Ao ter sempre em consideração os dois aspetos referidos anteriormente, consegui prevenir a indisciplina, já que, conseguindo visualizar toda a aula, os alunos não tinham oportunidade de saírem dos seus exercícios. Este é um dos princípios da intervenção pedagógica para a prevenção da disciplina, segundo Onofre (1995): “Garantir que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários as regras de conduta estabelecidas para a aula”.

Segundo Piéron (1999), a instrução consiste na apresentação das atividades pelo professor ao aluno, correspondendo a cerca de 15% ou 25% das interações entre os mesmos. Atendendo às observações realizadas pelas minhas colegas na 1.ª etapa, verificou-se necessário uma melhoraria na instrução inicial. Piéron (1999), sobre a instrução inicial, afirma que o professor deve transmitir uma informação simples e clara, com conteúdo, ou seja, explicar os objetivos e como se devem realizar as atividades.

Na 2.ª etapa tive em consideração os erros cometidos na etapa anterior e tentei melhorar. No entanto, apesar da informação ter sido mais reduzida, procurando a simplicidade e clareza, por vezes, ficou a faltar um aprofundamento dos objetivos em cada tarefa. Todavia, para colmatar essa falha, passei a utilizar folhas com objetivos individuais em cada tarefa, que os alunos podiam consultar.

Na 3.ª e 4.ª etapas, continuei a tentar melhorar a instrução. Assim, na fase inicial da aula, procurei explicar apenas a primeira tarefa e os objetivos gerais da aula e, após essa tarefa, explicar as restantes. Com esta medida, consegui que existisse um maior foco nas tarefas por parte dos alunos. Não só se notava que os alunos sabiam exatamente o que era para fazer em cada tarefa, como também quais os objetivos para que estavam a trabalhar. Outra estratégia que utilizei, na qual obtive resultados positivos, foi treinar a instrução antes da aula, para saber exatamente o que dizer no decorrer da mesma. Martins, Gomes e Carreiro da costa (2017) afirmavam que para garantir que a informação era realizada no menor tempo possível era preciso planear a mesma para que, no momento, não falhasse, sendo curta e objetiva.

O FB pedagógico foi um aspeto fundamental para a eficácia do processo de ensino das AF por estas razões. Piéron (1999) afirma que o FB pedagógico é entre 10% e 25% das intervenções dos professores nas aulas de EF. Este momento em que o professor fala/intervém junto do aluno, atendendo ao que observou, visa levar o aluno a perceber o seu desempenho como um todo lógico, podendo ser positivo ou negativo.

Segundo Martins et.al., (2017), para que o FB seja eficaz, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre conteúdos, capacidade de identificar a prestação do aluno e a prestação desejável, conhecimento das características do aluno e capacidade de prescrever um FB apropriado. Ao longo do ano letivo, de uma forma geral, o meu FB para com os alunos foi melhorando. Em primeiro lugar, comecei a conhecer as características dos alunos e, com o passar do tempo, sabia exatamente quais os objetivos de cada um e o que queria que cada um fizesse. Porém, senti maior dificuldade em transmitir FB adequado nas matérias de dança, ginástica acrobática e ténis de mesa, por serem áreas que não domino tão bem como as restantes matérias lecionadas. Verifiquei, assim, o que os autores escrevem relativamente ao facto de o pouco domínio do professor sobre o conteúdo ter uma implicação negativa ao nível do FB. Para tentar, em parte, superar estas dificuldades, pedi ajuda à minha orientadora. Assim, concordámos que, no final das minhas aulas, a orientadora me auxiliaria a perceber as possíveis intervenções que deveria ter tido junto dos alunos.

Ao longo do ano letivo foram utilizados os quatro objetivos do FB: avaliativo, prescritivo, interrogativo e descritivo (Martins et.al., 2017). Em relação à forma, o FB auditivo foi o que mais utilizei, pois, principalmente, na 2.ª e 3.ª etapa, em que estava centrado numa área específica, realizei muitos FB a longa distância. Tal como Piéron (1999) afirmava, esta forma de FB era mais utilizado pelos professores (entre 70% a 95% das intervenções). O FB tátil foi utilizado, maioritariamente, na matéria de ginástica acrobática, onde foi recorrente a necessidade de intervenção dos pares, especialmente, nas pegadas que deviam utilizar em cada figura. Por fim, o FB visual foi muito utilizado nos JDC, principalmente, no basquetebol e voleibol, em situações em que o FB auditivo se mostrava insuficiente. No basquetebol, o corte para o cesto e as desmarcações foram realizadas várias vezes por mim, especialmente na 2.ª etapa; enquanto no voleibol, a questão da posição das mãos no passe e manchete, bem como na posição do corpo e movimento no serviço, foram ações que necessitaram deste tipo de FB.

Em relação ao valor do FB, este foi, maioritariamente, individualizado. Os erros registados não eram, normalmente, comuns a todos alunos presentes numa

determinada área. No entanto, na ginástica acrobática e na lecionação da dança “tacão e bico”, utilizei muito o FB direcionado para grupos. No que diz respeito ao valor do FB, tive sempre em atenção a necessidade de realizar reforços positivos. Mesmo nos casos em que o FB tinha uma componente maioritariamente negativa, tentei sempre, num primeiro momento, transmitir algo positivo. Desta forma, tentei obviar a que, os alunos que recebiam um elevado número de FB negativos se sentissem desmotivados.

Um dos problemas identificados na 1.^a e 2.^a etapas foi a não conclusão do ciclo do FB. Ou seja, em algumas situações dei um FB, mas, posteriormente, não verifiquei se o mesmo tinha tido o efeito desejado nos alunos. Na 3.^a e 4.^a etapas consegui corrigir esta lacuna e realizar na íntegra o ciclo do FB. Só assim consegui perceber se o FB foi captado pelo aluno e se o aluno conseguiu corrigir a sua prática (Mariano, 2015).

Por fim, sempre que transmiti FB a um aluno, tentei lembrar-me das seguintes premissas: específico, imediato, pouca informação (apenas a necessária), positivo e centrado na modificação do comportamento dos alunos (Martins et.al., 2017). No final do ano letivo, sinto que estas premissas me ajudaram bastante aquando da elaboração dos FB e que existiu um desenvolvimento da minha parte. Agora sou mais capaz de transmitir as informações que pretendo, para que os alunos modifiquem práticas incorretas.

Em relação ao clima relacional e motivacional, este foi um dos aspetos em que tive maior facilidade ao longo do ano, na medida em que, os alunos já no ano anterior tinham tido um professor estagiário e, por isso, estavam mais à vontade do que eu esperava. “O professor é responsável por criar um clima relacional, que tanto quanto possível, deverá ser encorajador, caloroso, seguro e contribuir para mais aprendizagens dos alunos.” (Martins et.al., 2017, p.71). O clima foi, assim, sempre propício à aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo.

Ao nível da relação professor-aluno, a mesma demonstrou ser sempre de cordialidade. O facto de ter adotado uma postura de auxílio perante os problemas dos alunos desde o início, ajudou a criar uma empatia positiva entre professor e alunos. Os alunos n.º 9 e 19 foram alunos que nunca conseguiram estabelecer uma relação de proximidade comigo, demonstrando ainda ter um difícil relacionamento com os colegas. Ao nível da relação aluno-aluno, verificou-se desde o primeiro momento que a turma era bastante unida e cooperante. Apesar de existirem alunos muito competitivos, estes tentaram sempre ajudar os colegas de nível mais baixo. A relação entre todos foi muito “saudável”, sendo esta uma característica muito desejável numa turma – tendo este aspeto sido, inclusive, realçado em reuniões, pelos professores do CT. Por último, a

relação entre os alunos e a matéria foi aquela onde existiu maior dificuldade, na fase inicial. Assim, o facto de os alunos trabalharem no regime de opções e, na 2.^a etapa, ter sido exigido que os alunos mais aptos trabalhassem muito em cooperação, levou à verificação de picos de desmotivação. Para ultrapassar este problema, passei a realizar jogos de nível nas partes finais das aulas. Posto isto, senti que os alunos estavam novamente mais empenhados, pois sabiam que iam ter um momento específico para poderem progredir e aprofundar as suas competências. Verifiquei, desta forma, que o equilíbrio entre a cooperação e o desafio é o fator-chave para o sucesso de uma aula.

Uma das práticas que não realizei na fase inicial do ano letivo foi a conclusão da aula. Ou seja, realizava um retorno à calma, mas não falava sobre o que tinha acontecido na aula nem perspectivava a aula seguinte. Na 2.^a etapa comecei por tentar garantir uma conclusão da aula que se mostrasse adequada, tendo sempre em atenção as técnicas mencionadas pelos autores Martins et.al., (2017)

“1- Garantir o retorno à calma dos alunos, a nível físico e psicológico; 2 – Completar e rever as aprendizagens alcançadas; 3- Reconhecer os alunos pelos progressos efetuados e compreender os seus sentimentos; 4 – Garantir que os alunos compreendem a ligação com a(s) próxima(s) aula(s).” (p. 81)

Durante a 2.^a etapa foram garantidos todos os pontos anteriormente mencionados, à exceção do n.º 4. De facto, senti dificuldade em interligar as aulas, muitas vezes devido à falta de tempo, já que as aulas tinham apenas 50 minutos. Para solucionar este problema, na 3.^a etapa, defini guardar sempre 4/5 minutos do final da aula para realizar o quarto pontos. Assim, preparei previamente a ligação com a próxima aula, o que facilitou significativamente a minha tarefa. Por vezes, ao longo desta etapa, acabei por realizar balanços diferenciados, utilizando o método de questionamento aos alunos. Tive, assim, oportunidade de avaliar se sabiam quais os objetivos para que tinham estado a trabalhar e o que sentiam em cada tarefa. Sendo certo que não dispunha de muito tempo para estas questões, costumava solicitar sempre os alunos que me pareciam mais desconcentrados durante a aula.

A avaliação feita através do AGIC foi muito importante, pois através dessa observação foi possível reajustar tarefas e objetivos para determinados alunos ou grupos e, em alguns casos, até reajustar objetivos. Durante a 3.^a etapa, consegui reajustar, no momento da aula, a tarefa ou o objetivo. Verifiquei também a minha evolução e a capacidade de tomar decisões instantâneas no decorrer da aula.

O AGIC, de uma forma global, assumiu-se como uma “ferramenta” fundamental no processo de evolução que tive ao longo do ano letivo, servindo também para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Não só me permitiu refletir sobre tudo o que

envolvia a aula, como também encontrar estratégias certas e eficazes para os problemas encontrados.

1.3.6 Avaliação das Três Áreas da EF

A avaliação em EF é realizada ao nível das três áreas que a compõem – Atividade Física, Conhecimentos e Aptidão Física. Tendo em consideração que a turma trabalha num regime de opções (6 matérias), os alunos eram avaliados nas 6 matérias por eles escolhidas (2 Matérias do Subdomínio Jogos Desportivos Coletivos (JDC); 1 Matéria do Subdomínio Ginástica; 1 Matéria do Subdomínio Dança; 2 Matérias dos restantes Subdomínios). Na **área da Atividade Física** (matérias), de acordo com o PCEF (2018/2019), os alunos podem atingir os seguintes níveis: Não atinge o Nível Introdução (NI); Atinge Parte do Nível I (PI); Nível Introdução (I); Atinge Parte do Nível E (PE); Nível Elementar (E); Atinge Parte do Nível A (PA); Nível Avançado (A). As notas atribuídas aos alunos tiveram em consideração o PCEF, o grau de consecução dos objetivos, as atitudes, valores, conhecimentos e capacidades. Os alunos foram classificados com notas de 1 a 20 valores, sendo que, de acordo com o PCEF (2018/2019), existem cinco intervalos de notas (Anexo 3).

Ao nível da **área dos conhecimentos** a avaliação é classificada apenas com “Revela ou Não Revela”, sendo que “o não cumprimento das condições de realização implica o estar **“INAPTO”** no Domínio dos Conhecimentos” (PCEF). O aluno é avaliado nesta área em todos os períodos.

Ao nível da avaliação da **aptidão física**, é aplicada a bateria de testes do FITescola. Existem valores de referência da **Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF)**, que devem ser considerados em cada um dos testes. No entanto, no final do período, os alunos têm de ser avaliados, obrigatoriamente, nos testes de resistência aeróbia e força média (abdominal), podendo escolher outro entre o teste de flexibilidade ou força de membros superiores. Note-se, por exemplo, que, durante o 1.º período, os alunos realizaram a bateria de testes do FITescola duas vezes – uma vez durante a AP e outra no final do 1.º período – para aferir a sua evolução. No 2.º e 3.º período realizaram também os testes da bateria FITescola.

No final do 1.º período tive a oportunidade, pela primeira vez, de atribuir uma classificação ao desempenho dos alunos. O facto de, num primeiro momento, ter sido eu a decidir e a propor uma nota junto do meu orientador, fez-me sentir a responsabilidade e o empenho que esta tarefa exige. Em relação às matérias, aquela que senti maior dificuldade em avaliar a prestação dos alunos foi a dança, por ser uma matéria que não domino completamente. Em relação às notas finais que atribui no 1.º

período, quando comparadas com a autoavaliação dos alunos, foi possível verificar algumas diferenças entre ambas. A matéria onde existiu maior concordância foi nos JDC – o que não me surpreendeu, já que a turma demonstrou sempre um elevado conhecimento e empenho nesta matéria.

Um ponto positivo nesta atribuição de notas foi a concordância da orientadora de estágio com a generalidade das notas que propus. O facto de ser uma professora com vasta experiência de ensino e estando de fora em todas as aulas, fez com que fosse mais fácil ter uma perceção dos níveis e notas de cada aluno. Esta concordância revelou-se importante, pois permitiu-me realizar uma reflexão sobre a minha prestação neste parâmetro da avaliação e perceber que, até ao momento, estava a ser bem feita.

No 2.º período, a atribuição de notas foi uma tarefa mais fácil. O facto de já ter um maior conhecimento das capacidades de cada aluno, facilitou a atribuição das notas. Por outro lado, o facto de no 1.º período a tarefa de atribuição de notas ter sido bem-sucedida, aprovadas na totalidade pela orientadora de estágio, deu-me maior confiança no processo de avaliação do 2.º período. Os alunos n.º 9, 18, 24 e 25 viram as suas notas diminuídas em cerca de 2 valores, pois não entregaram o trabalho dos conhecimentos e, de acordo com o PCEF, tiveram de baixar de patamar. Esta situação foi importante para a restante turma, na medida em que alertou os alunos para a importância desta área e o impacto que pode ter nas suas classificações.

A Avaliação Formativa tornou-se, ao longo do ano letivo, um importante auxílio, já que os alunos tinham bastante interesse pela disciplina e interrogavam-me constantemente sobre o que deveriam fazer em determinada matéria para alcançar nota positiva. Se não tivesse realizado momentos deste tipo de avaliação, em muitas situações, não saberia responder aos alunos, por não saber o estado em que se encontravam. A avaliação formativa foi realizada ao longo das várias etapas e durante as várias UD com o intuito de perceber se os alunos estavam a ir no caminho certo. Tiveram-se em conta os objetivos definidos e se era necessário realizar alterações ao planeamento, de modo a que os objetivos fossem mais realistas, de acordo com o desempenho dos alunos. Segundo Carvalho (1994), a avaliação formativa é fundamental para regular o processo ensino-aprendizagem “antecedendo decisões importantes ao nível do planeamento”. Ao realizar esta avaliação fui tendo maior perceção das qualidades ou dos problemas apresentados pelos diferentes alunos em cada matéria. Por vezes, foi necessário reajustar as tarefas em função dos objetivos propostos, o que resultou num maior empenho e entusiasmo dos alunos nas tarefas, já que conseguiam ter mais sucesso.

Durante as aulas existiram momentos de autoavaliação por parte dos alunos, principalmente nas matérias individuais como o badminton, o ténis de mesa, o atletismo e, por vezes, na matéria de ginástica acrobática. A autoavaliação tem grande importância na regulação do processo de aprendizagem do aluno, na medida em que lhe exige que realize reflexões sobre o seu desempenho, o que o ajudará a corrigir os seus problemas e adotar outras estratégias para alcançar o sucesso pretendido (Marques, 2015). Assim, foram criadas fichas que os alunos preenchiam consoante o seu desempenho e as aprendizagens conquistadas. Por exemplo, no badminton, tinham uma ficha para preencher com os gestos técnicos que já conseguiam fazer, tais como a posição base e os deslocamentos.

Outra forma de avaliação utilizada foi a heteroavaliação, de aluno para aluno. O principal objetivo não era os alunos avaliarem os colegas, pois essa é uma competência do professor, mas sim terem uma noção do que é pretendido. Se o aluno avaliar a prestação do colega, terá maior facilidade em perceber os requisitos exigidos pela tarefa sob avaliação. O balanço desta estratégia foi muito positivo, pois os alunos mais aptos, quando estavam no papel de observadores dos menos aptos, conseguiam fornecer indicações muito pertinentes aos outros alunos. No caso inverso, os alunos menos aptos, quando observavam os mais aptos, perceberam o que lhes era pedido. Um aspeto que tive sempre em consideração foi, nos momentos iniciais destas avaliações, estar presente junto dos alunos à medida que estes “discutiam ideias” – desta forma pude perceber quais os alunos que se destacavam nestas tarefas. Este tipo de avaliação foi usado, sobretudo, nas matérias de ginástica acrobática, badminton e ténis de mesa.

1.4 Etapas

1.4.1 Primeira Etapa

A 1.^a etapa de AP do planeamento é fundamental para que se perceba em que nível os alunos se encontram em relação às matérias selecionadas pelo grupo de EF, aquando da elaboração do Projeto Educativo (PE) (PCEF, 2018/2019). É fundamental conseguirmos identificar as dificuldades e as possibilidades de cada aluno em cada matéria (Carvalho, 1994). Esta etapa é ainda definida como EROS - Etapa de Receção e Orientação dos alunos para o Sucesso. Foi o primeiro passo para a realização do Planeamento Anual (PA), pois permitiu conhecer as dificuldades da turma, criando prioridades de lecionação para os diferentes alunos e permitindo um ensino diferenciado, visando o sucesso de cada um.

Também os PNEF (1989) referem quais as funções da Avaliação Inicial, quando integrada no planeamento por etapas. Estas funções são: (i) conhecer os alunos em atividades de EF; (ii) criar rotinas e estabelecer regras; (iii) identificar as possibilidades de desenvolvimento nas matérias de EF; (iv) rever e consolidar aprendizagens do ano letivo anterior; (v) identificar os alunos mais fracos, as matérias prioritárias e os aspetos críticos em cada matéria; e (vi) verificar se os objetivos dos programas são adequados.

Apesar de, nesta etapa, o principal objetivo ter sido aferir o nível de desempenho dos alunos nas diferentes matérias, procurei manter as minhas intervenções e o tipo de FB, permitindo que os alunos melhorassem e corrigissem aspetos negativos. Assim, também verifiquei que os alunos dominavam os conteúdos, pois quando transmitia um FB corretivo, automaticamente, verificava melhorias no seu desempenho. Contudo, note-se que, muitas vezes, o facto de regressarem de um período prolongado de férias, pode justificar alguns “esquecimentos”.

A avaliação desta etapa caracterizou-se pela fiabilidade e validade. Segundo Comédias Henriques (2012, p. 39), a fiabilidade é a confiança que se tem nos resultados observados. Assim, quer sejam observados por uma ou outra pessoa, em diferentes momentos, os resultados serão sempre os mesmos. Por exemplo, no basquetebol o aluno receber a bola e dirigir-se para o cesto é um dado que acontece sempre, independentemente de ser observado por um só professor ou por vários professores em fases distintas do ano letivo. Por outro lado, a validade, segundo Comédias Henriques (2012, p. 38), é uma garantia para o professor de que determinada tarefa permite avaliar o que se pretende observar. Por exemplo, se no voleibol pretender observar uma defesa em W, não poderei realizar uma situação de 4x4, mas sim uma situação de 6x6 – o que me permitirá observar a realização ou não desta defesa. Para garantir estas duas qualidades da avaliação foi fundamental seguir o protocolo de avaliação e as situações de prova que constam no PCEF, aplicáveis a todos os professores do DEFD. Assim, torna-se possível comparar dados entre turmas do mesmo ano escolar, já que são sempre aplicadas as mesmas situações de prova e os mesmos critérios de avaliação.

Esta etapa foi construída, com base no PCEF do AEPM, onde apenas está prevista a avaliação da área das AF (matérias) e a área da aptidão física. Para o domínio dos conhecimentos não está prevista qualquer avaliação durante esta etapa e, por este motivo, durante a AP, não existiu avaliação nesta área da EF. O Departamento de EF do AEPM, no seu *roulement* (anexo 1) definiu a rotação para a AP se realizar em, pelo

menos, 4 semanas (nestas semanas as turmas rodam uma semana por cada espaço), deixando ao critério do professor prolongar mais uma ou duas semanas. Assim, planeei a 1.^a etapa de forma a realizar-se em cinco semanas, indo ao encontro do artigo da professora Lúcia Carvalho (1994) sobre a “Avaliação das Aprendizagens em EF”, onde escreve que a avaliação inicial deve ter a duração de quatro a cinco semanas no início do ano letivo.

A primeira etapa revelou-se muito importante para todo o processo de estágio, pois foi necessário ter capacidade para identificar erros e refletir sobre os mesmos, com o auxílio do orientador de escola, nomeadamente, ao nível do planeamento e da definição de objetivos. As estratégias utilizadas em cada aula, como as relativas às rotações dos alunos, à instrução e ao *feedback*, foram também alvo de análise e mudanças ao longo de toda esta etapa, de modo a que se adequassem às necessidades dos alunos e aos objetivos propostos.

No dia 17 de setembro de 2018, lecionei a minha primeira aula – representando este o meu primeiro contacto com os alunos. Apesar de tanto eu como os alunos nos termos apresentado, teria sido vantajoso o preenchimento de uma ficha de identificação dos alunos, com informações como a sua ligação ao desporto, a sua família, entre outras. O próprio tempo dispensado no preenchimento das fichas permitir-me-ia observar as dinâmicas de turma a nível de comportamento e desenhar um panorama geral do interesse dos alunos pela disciplina.

Após este primeiro contacto, delinee as regras e rotinas a observar, tal como incluído na função de avaliação inicial pelos PNEF (1989). Num esforço de não assoberbar os alunos com excesso de informação, dificilmente assimilável num período tão inicial, foquei-me na definição de regras de utilização e conservação dos materiais e equipamentos, nas regras relativas à rotação das estações e às transições semanais de espaços de aula.

Relativamente à utilização do material, comecei por explicar aos alunos que ninguém poderia entrar na arrecadação do material sem a minha autorização. Alertei, ainda, para a necessidade de estimar todo o material utilizado em aula, perante a escassez de material existente para a lecionação de determinadas matérias. Considerei determinante que os alunos percecionassem, desde cedo, que a degradação do material existente poderia condicionar a aprendizagem dos próprios e/ou dos colegas.

A regra relativa à rotação das estações é a de que a mesma deveria ser sempre realizada no sentido dos ponteiros do relógio, ou seja, para a direita. Excecionalmente, no caso de ser necessário que um aluno ou grupo de alunos fizessem uma rotação

diferente, atendendo à diferenciação do ensino nas tarefas, as novas regras seriam explicadas no início das aulas. Apesar da existência destas regras, notei que os alunos demoravam muito tempo nas transições entre tarefas, tendo sido alertados nesse sentido. Como estratégia de resolução deste problema, defini que, quando o professor realizasse um apito, os alunos deveriam parar tudo o que estavam a fazer e olhar para o professor e, aos dois apitos, rodar para a estação seguinte.

No que diz respeito às transições semanais de espaços, notei que os alunos já conheciam as informações transmitidas, pois todos, com exceção do aluno n.º 25, já entendiam a dinâmica escolar, que acompanhavam há vários anos. Aqui, foi perceptível a prontidão da turma em auxiliar o novo colega, neste campo.

A implementação destas rotinas e o tempo despendido na sua explicação foi fundamental nesta 1.ª etapa, permitindo-me rentabilizar o tempo de aula, de forma a proporcionar mais tempo de aprendizagem aos alunos nas etapas seguintes.

No que se refere a outra das funções da Avaliação Inicial, nomeadamente ao nível da identificação das possibilidades de desenvolvimento em cada matéria e na revisão e consolidação de aprendizagens do ano letivo anterior, procedi durante esta etapa a recolha e análise de dados que me permitissem definir as matérias prioritárias para cada aluno. Após essa análise consegui projetar o restante ano letivo, através de objetivos intermédios e objetivos finais em todas as matérias e para todos os alunos.

Ano e Turma: 11º D	Etapa do Planeamento: 1º		Nº aulas: 15	Nº Alunos: 25
Datas de Início: 17-09-2018	Data de Fim: 19-10-2018		Unidade Didática: 1	
Objetivos Gerais: Receção e orientação dos alunos para o sucesso; Revisão/atualização das aprendizagens obtidas no ano letivo anterior; Criação de rotinas; Conhecer os alunos nas diferentes matérias de EF; Identificar os alunos mais fortes e os mais fracos.				
Recursos Temporais: 14 aulas de 50 minutos	Recursos Materiais: Bolas de futebol; basquetebol; voleibol; andebol; colchões; Aparelhagem; cordas; raquetes e volantes; pesos (4 e 5kg)		Objetivos específicos: Futebol – Situação de jogo 3x3+Gr e 4x4+GR; Voleibol – Situação de jogo 2+2 e 4x4: Basquetebol – situação de jogo 3x3; Andebol – situação de jogo 4x4+GR. Realização de 5 figuras dos diferentes níveis na ginástica acrobática e de uma sequência de ginástica de solo; Retirar tempos dos 1000m e técnica e resultado do lançamento do peso. Jogo de 1+1 no badminton.	
Datas	Espaço	Semana/UD	Matérias:	
17/09 até 21/09	P2	1	Apresentação + Jogos pré-desportivos; (AF)	
24/09 até 28/09	Exterior	2	Voleibol; Futebol; Andebol; (AF)	
1/10 até 4/10	P1	3	Basquetebol; Badminton; Atletismo (1000m); (AF).	
8/10 até 12/10	Ginásio	4	Ginástica de solo; Ginástica acrobática; Atletismo (1000m e lançamento do peso); (AF).	
14/10 até 19/10	P2	5	Área da Aptidão Física – FITescola	

Tabela 6 - Planeamento 1ª Etapa – Avaliação Prognóstica

Após uma análise atenta do protocolo de avaliação, procurei enquadrar as matérias nas potencialidades dos diferentes espaços, considerando as situações de prova que constam no protocolo e de forma a conseguir lecionar as matérias pretendidas num espaço de tempo reduzido. Assim, no espaço P2, optei por realizar jogos pré-

desportivos, de modo a conhecer melhor as capacidades da turma ao nível da matéria dos Jogos Desportivos Coletivos – nomeadamente, receções, passe e condução de bola no futebol; pega, armação do braço, passe e receção da bola no andebol; dribles e passe no basquetebol; passe e manchetes no voleibol. O “à-vontade” demonstrado pelos alunos ou a sua inibição em algum jogo, foram outros fatores que procurei observar. As indicações daqui retiradas foram fundamentais para a criação de condicionantes na constituição dos grupos nas aulas seguintes. Neste espaço realizei também os testes do FITescola, por ser o espaço mais apropriado para a realização dos mesmos – nomeadamente, para a realização do teste do vaivém, que requer um espaço mais amplo. No espaço exterior optei por lecionar dois dos JDC, pois é o espaço com melhores condições para realizar as situações de prova definidas no protocolo de avaliação, principalmente, o futebol e andebol. No espaço P1 optei por lecionar a matéria do basquetebol. Por fim, no espaço Ginásio foram lecionadas as matérias da ginástica (solo e acrobática).

Ao longo desta UD foram realizadas as situações de prova que constam no protocolo de avaliação do PCEF. No caso do futebol, e tendo em conta as observações realizadas nos JDC, foram realizadas situações de prova de nível Elementar 3x3+GR e de nível Avançado 4x4 + Gr. No caso do voleibol, realizou-se situação de jogo 2+2 (nível introdução) e situação de jogo 4x4 (nível Elementar), em campo reduzido. No basquetebol, realizou-se a situação de jogo 3x3 (nível Elementar) e 5x5 (nível Avançado). De referir que a situação de 3x3 para o nível Elementar, não está alinhada com as condições de realização do nível Elementar dos programas nacionais, em que está prevista uma situação de 5x5. Por fim, no andebol, realizou-se situação de jogo reduzido 4x4+GR em campo reduzido.

Em relação ao desempenho dos alunos nas diversas matérias (Apêndice 3) e de acordo com as observações e análise de resultados, verificou-se que a maioria dos alunos apresentava um nível satisfatório nas matérias de voleibol, badminton e ginástica acrobática, tendo em conta o quadro de composição curricular definido no PCEF. Verificou-se também que existiam quatro alunos que se destacavam dos demais em todas as matérias e três alunos com dificuldades na generalidade das matérias abordadas.

Ao analisarmos atentamente o quadro de composição curricular dos domínios das AF do PCEF, verificamos que os níveis que os alunos deviam estar a trabalhar no 11.º ano não se verifica na maioria dos casos. Nas matérias dos JDC é onde existe uma maior discrepância, pois, todos os alunos deviam estar a trabalhar no nível Avançado,

no entanto, os resultados da AP mostram que são muito poucos os que se encontram a trabalhar nesse nível. Em especial, na matéria de andebol verifica-se que nenhum aluno se encontrava nesse nível. Pelos resultados demonstrados e em comparação com o quadro de composição curricular defini duas estratégias para compreender a gravidade da situação e o modo como podia ser resolvida. Em primeiro lugar, numa reunião com os professores que lecionavam a turmas do 11.º ano percebi que era um mal geral e, possivelmente, o quadro estava desatualizado em relação aos atuais alunos da ESP. Em segundo lugar, realizei avaliação formativa nas UD seguintes a AP, de modo a perceber se o problema era o facto de os alunos virem de um período prolongado de férias e estarem “destreinados” e sem confiança.

Em relação às matérias lecionadas durante esta UD, penso que teria sido desejável ter introduzido o salto em altura, de modo a ter uma perspetiva mais geral das condições dos alunos nas disciplinas do atletismo. Os resultados dos 1000m e do lançamento do peso não foram suficientes para aferir o seu nível.

Durante a AP foi aplicada a diferenciação do ensino, como comprovam a realização de situações de jogo adequadas ao nível introdução e elementar. No entanto, esta diferenciação não bastou, e foi necessário realizar outros ajustes, para que os alunos tivessem situações de jogo adequadas ao seu nível técnico. Por exemplo, no futebol, foi colocada a condicionante de o defesa ser passivo e não poder desarmar, para perceber qual a reação de um aluno que em situação de jogo formal não conseguia manter a posse da bola.

No caso do futebol e, tendo em conta as observações realizadas nos jogos pré-desportivos, foram realizadas situações de prova de nível Elementar 3x3+GR e de nível Avançado 4x4 + Gr. No entanto, foram necessários ajustes, realizando-se um exercício de slalom seguido de uma situação de 2x1 com finalização, em vez das situações de prova descritas anteriormente, pois nessas situações existiam alunos (essencialmente do género feminino) que não conseguiam conduzir a bola e rematar ou passar. Note-se, ainda, que esta etapa serve também para ajudar os alunos e corrigi-los – se uma situação não está adequada ao seu nível, não deverá ser mantida.

No caso do voleibol realizou-se situação de jogo 2+2 (nível introdução) e situação de jogo 4x4 (nível Elementar), em campo reduzido, sendo que em alguns grupos foi necessário ajustar a prática ao contexto, pois na situação 2+2 o serviço não permitia que existisse continuidade no jogo e as receções eram desajustadas. Assim, procedi a alterações, introduzindo a condicionante de se iniciar o jogo em passe. No entanto, os alunos demonstraram conhecimento em relação à posição ocupada e qual

a sua função na situação de jogo (4x4). A proteção ao bloco e a realização de remates com difícil receção foram ainda situações visíveis algumas vezes. De salientar que a turma mostrou grande empenho nesta matéria.

Em relação à matéria de andebol realizou-se a situação de jogo reduzido 4x4+GR, em campo reduzido, porém, os alunos denotaram muitas dificuldades com esta matéria, desconhecendo as regras da modalidade. A inexistência de defesa e de contacto físico foi predominante, verificando-se um jogo em que a bola passa de equipa para equipa de forma desorganizada e com finalizações de fraca qualidade. Existiram também diversas lacunas ao nível da armação do braço e do remate em salto. Os alunos n.º 4, 6, 10 e 22 destacaram-se positivamente dos demais nesta modalidade.

Em relação à matéria de ginástica acrobática e atletismo, devido à falta de tempo para trabalhar estas matérias separadamente, houve necessidade de os alunos realizarem escolhas. Em relação à ginástica acrobática, esta área serviu, essencialmente, para perceber quais os alunos com características físicas e técnicas para serem bases e volantes. Ao nível da execução das figuras de maneira isolada, todos os alunos realizaram figuras de nível Elementar e Avançado, apresentado bons indicadores para o futuro. Os alunos tiveram de apresentar 5 figuras dos diferentes níveis, com a condicionante de não poderem ser todas com o mesmo par ou trio. Esta última medida foi aplicanda, de modo a que pudesse existir o maior número possível de figuras entre os alunos e para que não as fizessem sempre com o mesmo parceiro.

Por outro lado, a matéria de atletismo apenas foi trabalhada em duas disciplinas: 1000m e lançamento do peso (concurso). Verificaram-se inúmeras lacunas técnicas ao nível do lançamento do peso, especialmente, na posição do cotovelo no momento de lançamento. Era desejável ter conseguido realizar uma das disciplinas de saltos, no entanto, devido a condicionantes relativas ao espaço disponível, condicionantes materiais e de segurança não foi possível. O aluno n.º 7 foi um aluno prioritário, pois encontrava-se longe de atingir o nível Elementar. Seis alunos que escolheram esta opção, acabaram por, no momento de escolha final, optar pela ginástica acrobática, já que os resultados da AP ficaram aquém do esperado.

Na matéria de badminton verificou-se o à vontade dos alunos, sendo que os alunos n.º 2, 5, 13 e 21, ficavam aquém dos restantes, por não terem o nível Introdução consolidado. Na fase inicial verificou-se que os alunos estavam “esquecidos” de alguns conteúdos desta matéria, tendo utilizado muito FB específico, indo ao encontro do que estava a acontecer. A pega da raquete e os deslocamentos foram alguns dos aspetos que melhoraram bastante após o FB.

Uma lacuna que atualmente tentaria corrigir foi a não inserção da matéria da dança na AP. Esta seria uma medida vantajosa, no sentido em que me permitiria perceber o estado dos alunos nesta matéria, bem como o à vontade dos mesmos.

Na terceira semana da AP foi entregue aos alunos uma folha onde deveriam indicar as suas opções de matérias a trabalhar durante o ano letivo. Esta folha não foi definitiva, pois o objetivo era compreender quais as opções dos alunos e analisá-las consoante as capacidades ou dificuldades de cada um. Serviu também para preparar as aulas da semana seguinte, onde os alunos trabalharam nas matérias de ginástica ou atletismo, consoante as suas opções.

A utilização da estratégia anteriormente descrita foi importante, principalmente durante a lecionação da matéria de atletismo. Verificou-se que a maioria dos alunos que tinham escolhido essa opção apresentava um nível demasiado baixo. Assim, antes de realizarem a escolha final, tive o cuidado de falar com esses alunos e explicar-lhes que para conseguirem obter uma melhor nota era preferível escolherem a matéria da ginástica acrobática. No entanto, a última decisão seria sempre dos alunos, pois segundo Jacinto, et al., (2001). “os alunos devem aperfeiçoar as matérias da sua preferência”. Após esta conversa, apenas 7 alunos escolheram a opção de atletismo, ao invés dos 14 alunos iniciais. Na última aula da 1.^a etapa cada aluno escolheu 6 matérias de acordo com os PNEF (2001). Desse modo, os resultados apresentados abaixo em cada matéria apenas englobam os alunos que escolheram essa mesma matéria (Apêndice 4).

Durante a caracterização da escola e numa entrevista realizada ao coordenador do DE, o núcleo de estágio percebeu que poderia levar as suas turmas a uma visita ao centro náutico do Parque-das-Nações para praticarem canoagem. Apesar de não ser uma das matérias por eles escolhidas, decidi realizar esta visita de estudo no dia 27 de outubro, pois sempre que possível devemos dar oportunidade aos alunos de experienciarem novos conteúdos, em contextos diferentes do ambiente escolar. O balanço da atividade foi bastante positivo, tendo os alunos demonstrado grande satisfação durante e após a mesma. Através da observação direta realizada foi possível verificar uma evolução na técnica, desde o início até ao fim da atividade. No entanto, seria necessário um maior número de horas para que os alunos pudessem consolidar os conhecimentos adquiridos.

Em relação à área da Aptidão Física, a realização dos testes do Fit Escola, na última semana da AP, teve em conta dois fatores. Primeiro, o espaço mais adequado para a realização destes testes e, em específico, do teste do vaivém era o espaço P2.

O segundo fator, o facto dos alunos regressarem de um período prolongado de férias, o que poderia condicionar e influenciar negativamente os resultados obtidos se tivesse realizado os testes na primeira ou segunda semana do ano letivo.

Assim, decidi realizar estes testes na quinta semana, ou seja, na segunda passagem pelo espaço P2. Até chegarmos a essa semana foram realizadas estações de Aptidão Física em todas as aulas, de modo a garantir um aumento gradual da aptidão física dos alunos. Nessas estações foram realizados exercícios de força média (abdominais), força de braços (flexões em diversos planos), força de membros inferiores (circuito de saltos e saltos à corda). De referir que os alunos não tinham nenhum número mínimo ou máximo de repetições, pois não sabendo a sua condição física, era impensável definir um número de repetições. Assim, os alunos realizavam as tarefas ao seu ritmo, de acordo com o tempo definido para essa estação.

Ao realizar estações desta área da EF em todas as aulas procurei ir ao encontro de um dos princípios do treino de exercício físico – o princípio da progressão. Para manter um determinado estado de prestação deve-se evitar interrupções longas do treino (Cunha, 2016).

Os testes do Fit Escola aplicados foram o teste do vaivém (Aptidão Aeróbia); Abdominais (Força média); Flexões de braços (Força Superior); alcance de mãos (Flexibilidade de Ombros); Senta e Alcança (Flexibilidade dos membros inferiores).

Atentando nos resultados dos testes do FITescola (Apêndice 5), a generalidade a turma apresenta bons resultados, apesar de existirem exceções em todos os testes realizados.

Testes	Abaixo dos valores referência
Índice de Massa Corporal (IMC)	N.º 1, 8, 16, 21 e 23
Resistência Aeróbia (vaivém)	N.º 18
Força Média (abdominais)	N.º 2
Força de Membros Superiores (flexões de braços)	N.º 1, 7 e 18

Tabela 7 - Alunos prioritários na área da Aptidão Física

Começando pelo Índice de Massa Corporal (IMC) os alunos n.º 2, 3, 13, 18 e 19 encontram-se com valores acima do pretendido, tendo em conta a sua idade e género. De referir que no teste de resistência aeróbia alunos n.º 2, 5 e 14 não realizaram este teste – o aluno n.º 2 apresentou atestado médico para a não realização de corridas de longa distância e os alunos n.º 5 e 14 apresentavam lesões nos joelhos.

Os alunos n.º 24 e 25 não realizaram os testes de força média e dos membros superiores. Após a análise de cada aluno em cada teste, terá de se considerar os critérios definidos pelo PCEF, que dizem que para o aluno se encontrar aprovado no domínio da Aptidão Física o aluno tem de estar dentro da ZSAF, ou seja, apto nos testes de resistência aeróbia, força abdominal e outro (força superior ou flexibilidade).

O facto de estar num processo de aprendizagem fez com que ao longo da 1.^a etapa me tenha deparado com dificuldades e novas experiências. Assim, a partir das dificuldades evidenciadas, criei objetivos individuais, uns para atingir ao longo da 2.^a etapa e outros ao longo do ano letivo. Ao longo da 1.^a etapa o núcleo de estágio reuniu-se várias vezes para discutir a prestação de cada estagiário em aula, ou seja, perceber o que estava a ser bem feito e o que poderia e deveria ser melhorado e realizar uma avaliação formativa entre pares.

O meu primeiro objetivo a atingir na 2.^a etapa era o de melhorar a intervenção pedagógica, nomeadamente, ao nível da instrução – por vezes a instrução era longa e confusa e eu pretendia que fosse objetiva e curta. Para Rosado e Mesquita (2011), está demonstrada a importância de uma instrução preparada quer ao nível dos aspetos de natureza didático-metodológica quer ao nível da informação que esta deve acompanhar e suportar. Para resolver este problema ainda na 1.^a etapa, comecei a escrever num papel o que queria transmitir durante a instrução.

Outro dos objetivos definidos foi o de melhorar a minha colocação enquanto professor nas aulas, pois em muitos momentos, principalmente no espaço exterior, a minha colocação demonstrou-se desajustada. Pretendia, assim, ter uma colocação que me permitisse visualizar toda a turma ao mesmo tempo, visto que é bastante importante essa visualização para que não existam comportamentos de desvio dentro das várias tarefas.

O último objetivo estava relacionado com o FB, pois nesta etapa, muitas vezes, observei e avalei, esquecendo-me de recorrer ao FB para corrigir os erros dos alunos. O FB é fundamental para a evolução dos alunos e, desse modo, pretendi utilizar os diversos tipos de FB para melhorar a prática dos alunos. Para saber se estes objetivos estavam a ser cumpridos pedi ao núcleo de estágio que aplicasse uma ficha idêntica ao

protocolo AGIC, com algumas alterações, que contemplassem a possibilidade de observação dos objetivos que procurava atingir.

Ao longo das cinco semanas de AP, senti que cresci enquanto profissional. Nas duas primeiras semanas estava muito concentrado em observar se os alunos cumpriam com os critérios de avaliação nas diferentes matérias definidos no PCEF, cometendo alguns erros de inexperiência – por exemplo, menor relacionamento com os alunos ou falta de FB para correção de erros em sede de aula. No entanto, a partir da terceira semana, procurei interagir mais com os alunos e transmitir FB adequado às situações, o que levou a que fossem visíveis melhorias, relativamente, ao desempenho dos alunos. Se tivesse oportunidade de voltar a iniciar o estágio, teria procurado utilizar mais esta etapa para ensinar e não tanto para avaliar.

1.4.2 Segunda Etapa

A 2.^a etapa- Prioridades foi planeada através da análise dos dados recolhidos na AP. Para além disso, foram também consideradas as orientações do Plano Plurianual Anual (PPA), proposto pelo DEF, e o calendário escolar. A análise dos recursos materiais e espaciais disponíveis, bem como do roulement foram informações relevantes para a elaboração do plano para esta etapa. A identificação dos alunos prioritários em cada matéria foi outro fator fundamental para que, de acordo com as restantes informações/condições, pudesse ser criado um plano que fosse ao encontro das necessidades dos alunos. Este plano, antes de ser aplicado, foi discutido com a professora orientadora, que me transmitiu algumas linhas orientadoras, essenciais para os reajustes efetuados.

Após a obtenção de dados da AP, foi necessário analisá-los atendendo às opções tomadas pelos alunos na escolha das matérias. Assim, defini as matérias prioritárias para cada aluno, de acordo com as suas opções. No entanto, e tendo em conta que durante a AP a matéria de dança não foi lecionada, defini que a dança seria uma matéria prioritária para todos os alunos, de modo a perceber qual o nível de cada um. Defini ainda que a matéria de escalada seria prioritária para os alunos que escolheram esta opção por dois motivos: (i) apenas poder ser lecionada no espaço P1, espaço em que só voltaríamos a estar uma vez durante a 2.^a etapa; (ii) não conhecer o nível dos alunos nesta matéria.

No Apêndice 4, podemos observar as escolhas das 6 matérias do regime de opções em que os alunos do 11.º D trabalharam.

É de referir que nenhum aluno da turma escolheu a opção de andebol, verificando-se assim a falta de tradição que esta matéria tem na ESP. Os desempenhos apresentados pelos alunos durante a AP nesta matéria ficaram muito abaixo do esperado, de acordo com o PCEF (2018) para o 10.º ano. Na minha opinião, o DEFD poderia promover uma ação de formação da matéria de andebol, para que os professores se sentissem mais confiantes e à vontade para lecionar esta matéria. Penso que, com esta opção, a matéria poderia ser lecionada com maior regularidade e ir ao encontro do que consta nos PNEF (2001). Verifiquei que, tendo em conta a pouca tradição na leção desta matéria nos professores do DEFD, o PCEF (2018) se encontra desajustado à realidade dos alunos nesta matéria. É quase impossível um aluno atingir nível Avançado no 11.º e 12.º ano, tendo tido pouco ou nenhum contacto com a modalidade nos ciclos anteriores. Assim, a matéria de andebol tem de ser revista no quadro de composição curricular do PCEF (2018) e ajustada de acordo com o nível técnico dos alunos e o tempo de prática dedicado a esta modalidade. Esta modalidade deve, ainda, começar a ser lecionada no 2.º ciclo, com a mesma regularidade que as restantes matérias dos JDC, como o voleibol, o basquetebol e o futebol.

Após o processo de definição das matérias prioritárias para cada aluno, de acordo com as suas opções, procedi à projeção do ano letivo, criando objetivos para cada uma das restantes etapas. Cada aluno tinha um ou mais objetivos a atingir nas diversas matérias, em cada etapa do ano letivo. Tentei sempre conciliar que os alunos prioritários em determinada matéria tivessem também tempo de prática nas outras matérias em que não o eram, pois é fundamental criar este equilíbrio. Se um aluno apresenta um nível baixo na maioria das matérias e estiver sempre a praticar as mesmas (apesar de precisar de tempo de prática para melhorar) e não tiver oportunidade de ter sucesso nas matérias que domina, acaba por se desmotivar, o que implicará de forma negativa a sua evolução, podendo estagnar a mesma.

Uma das estratégias utilizadas para potenciar o sucesso dos alunos nas diversas matérias foi a maior persistência na transmissão de informação relativa às matérias consideradas mais difíceis. Ao longo desta etapa, procurei manter os alunos atualizados sobre o seu desempenho, de modo a que não se sentissem desacompanhados e soubessem quais os objetivos a atingir. Este acompanhamento mais próximo dos alunos prioritários permitiu que os mesmos sentissem maior à vontade no esclarecimento de dúvidas sobre determinadas tarefas, o que, por sua vez, lhes permitiu ultrapassar mais facilmente as suas dificuldades. Outra das estratégias utilizadas foi iniciar a intervenção pedagógica com as matérias prioritárias e que requeriam maior tempo de prática. Os alunos tecnicamente mais aptos cooperaram

sempre com os colegas, conseguindo manter a motivação e, simultaneamente, dedicar certos momentos a uma prática desportiva adequada ao seu nível e ao alcance dos seus próprios objetivos.

Ao longo desta etapa e tendo por base o modelo de instrução direta de Azevedo (2012, p. 5-6), que consiste em “ensinar os alunos a adotar um processo de aprendizagem rigoroso”, tentei que o modelo de ensino fosse claro e objetivo para os alunos. Para além disso, dediquei o maior tempo possível à prática efetiva, para que os alunos pudessem evoluir e adquirir conhecimentos. Este modelo caracteriza-se por três fases: (i) a modelagem; (ii) a prática dirigida; e (iii) a prática autónoma. Na fase da modelagem, os conhecimentos previamente adquiridos complementam-se com novos conhecimentos, através da apresentação gradual de nova informação ao longo das aulas. Permite-se, assim, que os alunos evoluam gradualmente, até à obtenção do objetivo final. O professor assume um papel central na organização das tarefas, ficando os alunos apenas encarregues de as realizar. Utilizei também a terceira fase da prática autónoma, principalmente quando os alunos estavam a realizar matérias que não eram prioritárias e que dominavam. Desta forma, garanti um maior acompanhamento dos alunos que estavam a trabalhar em matérias prioritárias e precisavam da minha presença.

Atendo as escolhas no final da 1.ª etapa, podemos posteriormente verificar na tabela 8, quais foram as matérias prioritárias, bem como os alunos prioritários nessas mesmas matérias.

Matéria	Alunos	Objetivos
Basquetebol	N.º 2; 5; 11; 13; 18; 21 e 24	- O aluno em situação 2x1 demonstra: Receber e enquadrar-se com o cesto; Lançar parado à curta distância; Desmarcar-se oportunamente.
Voleibol	N.º 3; 5; 11; 13; 18; 21, e 24	- O aluno em situação de cooperação 2+2 demonstra: Realizar passe ou manchete, conforme a trajetória da bola; Deslocar-se para o ponto de queda da bola; Realizar serviço por baixo
Ginástica Acrobática	N.º 1; 5; 8 e 21	Executar corretamente as pegas; Realizar duas figuras de nível Introdução e três figuras de nível elementar
Atletismo	N.º 7	Corrida de 1000m – Realizar tempos de nível Elementar; Lançamento do Peso – Realizar corretamente à pega do engenho; realizar aceleração do movimento (projeção do engenho).
Dança	Todos os alunos	Apresentar a dança tacão e bico no ritmo da música. Apresentar em grupo de seis elementos uma coreografia de 16 tempos.

Tabela 8- Matérias, alunos e objetivos prioritários 2.ª etapa

Os alunos n.ºs 2, 5, 11, 13, 18, 21 e 24 foram os alunos mais vezes referenciados como prioritários nas diferentes matérias. Por este motivo, estes alunos foram alvo de um acompanhamento mais próximo, estando sempre atento à necessidade de reajustar os objetivos, para que as tarefas se mantivessem realistas e desafiantes.

A 2.ª etapa dividiu-se em duas Unidades Didáticas (UD). Em seguida, passarei a descrever como organizei cada uma das matérias, quais os aspetos que tive sempre em atenção em todas as UD, bem como o resultado dessas estratégias. Atente-se que o facto de um determinado exercício ser utilizado como exemplo, não significa que só esse tenha sido realizado na matéria em questão.

A constituição dos grupos de trabalho para esta etapa, os mesmos já foram descritos no tópico 1.3.2 Formação de Grupos, no entanto, na tabela 9 podemos observar os alunos que constituíram cada grupo. É importante voltar a falar dos mesmos, pois são parte fundamental do sucesso alcançado. Resumidamente os critérios para a definição de grupos nesta etapa foram as seguintes: Opções dos alunos (atletismo ou ginástica acrobática); características físicas dos alunos com opção de ginástica acrobática; pelo menos três alunos com opção de voleibol e três alunos com

opção de basquetebol de níveis distintos. No grupo 4 todos os alunos têm opção de atletismo.

Constituição dos grupos 2.º Etapa			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
N.º 2	N.º 3	N.º 11	N.º 4
N.º 10	N.º 15	N.º 19	N.º 6
N.º 18	N.º 22	N.º 5	N.º 7
N.º 1	N.º 13	N.º 12	N.º 9
N.º 14	N.º 16	N.º 17	N.º 20
N.º 23	N.º 21	N.º 24	N.º 25
	N.º 8		

Tabela 9 - Constituição de grupos 2.º Etapa

Na tabela 8 podemos ver quais as matérias que foram dadas prioridades e quais os objetivos que os alunos prioritários nessas matérias tinham que atingir. De forma a facilitar o normal desenrolar da aula e possibilidade de prestar maior apoio aos alunos prioritários, decidi focar a lecionação em cinco matérias, voleibol, basquetebol, dança e atletismo/ginástica acrobática. No entanto, existiu tempo para alguma prática da matéria de futebol e introduzir conhecimentos fundamentais nas matérias de escalada e orientação, para quem tinha esta matéria como opção.

Em relação a matéria, de basquetebol foram alcançados grande parte dos objetivos. Contudo, os alunos n.º 2, 11, 18 e 21 não conseguiram atingir os objetivos propostos, nomeadamente, o lançamento parado a curta distância e a desmarcação oportuna. Verificaram-se melhorias no receber e enquadrar com o alvo, cumprindo este objetivo já automaticamente durante o jogo. No entanto, só realizavam desmarcações se eu estivesse, simultaneamente, a dar FB e a dizer o que têm de fazer. Muitas vezes tinham oportunidade de lançar ao alvo e não o faziam.

Nas fases iniciais da aula procurei a realização de jogos que pudessem motivar os alunos e, ao mesmo tempo, contribuíssem para as suas aprendizagens. Um dos jogos utilizados foi o jogo da apanhada, em que os alunos realizavam dribles e passes picado e de peito para os colegas. Ao mesmo tempo, 2/4 colegas com colete realizavam drible e podiam tirar a bola aos colegas. No entanto, para conseguirem esse roubo de bola, tinham de controlá-la em drible. Com esta tarefa, garanti uma maior familiaridade e à-vontade com a bola, principalmente, em alunas do sexo feminino que escolheram esta opção.

No basquetebol existiram alguns alunos a trabalhar objetivos do nível Introdução (I) e outros alunos trabalhar objetivos do nível Elementar (E). Por esse motivo, os contextos de jogo utilizados foram 2x1 ou 3x3 em meio campo. Assim, foram definidos objetivos diferentes, tendo em conta o nível que se encontravam a trabalhar e aplicadas condicionantes para que conseguissem atingir os objetivos. Procurei realizar grupos heterogéneos, de modo a que em cada equipa houvesse, pelo menos, um aluno de nível E. Assim quando um dos objetivos dos alunos de nível I era receber e enquadrar com o cesto, criei a condicionante de que, numa fase inicial, o defesa era sombra – só podia “perturbar” –, mas não roubar a bola. No entanto, os alunos de nível E também tinham objetivos dentro do jogo, criando constantes linhas de passe e participação no ressalto ofensivo.

Em relação à consecução dos objetivos deste grupo de alunos mais aptos, verifiquei que o aluno n.º 23 teve muitas dificuldades nos ressaltos, não participando nos mesmos e, por vezes, chegando a afastar-se deles. A minha instrução nesta matéria incidia sobre o processo defensivo e na permanência de atitudes defensivas e posição base. Para o processo ofensivo, procurei estimular o receber e enquadrar com o alvo e as desmarcações na direção do mesmo.

No voleibol, a maioria dos alunos atingiu os objetivos propostos. Em relação às situações de aprendizagem na parte inicial da aula, utilizei exercícios analíticos ou situações de cooperação 1+1 ou 2+2. Com estes exercícios consegui que os alunos melhorassem dois gestos técnicos fundamentais nesta matéria – o passe e a manchete. Para tal, foi necessário realizar pares heterogéneos, de modo a que os exercícios tivessem continuidade e os alunos de nível mais baixo conseguissem evoluir. O exercício 2+2, fora da rede, serviu para trabalhar os aspetos técnicos mencionados anteriormente, assim como os deslocamentos. Neste exercício, os alunos estavam em fila e realizavam um passe ou uma manchete e, posteriormente, deslocavam-se rapidamente para o lado oposto. No entanto, este objetivo não foi alcançado com sucesso, pois quando os alunos passaram a trabalhar situação de 2+2, não se deslocavam rapidamente para o lado oposto. Para não alocar demasiado tempo a esta tarefa e garantir maior tempo de prática de jogo aos alunos, procedi à elaboração de duas tabelas, uma com o nome dos alunos a trabalhar nível Introdução (I) e outra com os alunos a trabalhar nível Elementar (E). Desta forma, quando os alunos chegavam à aula, podiam consultar a folha. Em relação às situações de jogos, as mais utilizadas foram o 2+2, em campo reduzido, e o 4x4.

O facto de existirem alunos a trabalhar objetivos de nível I e outros do nível E exigiu que realizasse exercícios adequados ao nível I, em que os de nível E pudessem participar, mantendo a motivação. Assim, foram criados dois grupos, um homogéneo (alunos a trabalhar nível E) e outro heterogéneo (alunos a trabalhar nível I e E). Os alunos de nível E rodavam entre os dois grupos, conseguindo assim manter um equilíbrio entre as aprendizagens e a motivação dos alunos, que tanto cooperavam com os colegas como tentavam atingir os seus objetivos. Assim, a cada duas aulas, 4 alunos do grupo homogéneo passavam para o heterogéneo e, assim, sucessivamente.

Em relação aos exercícios práticos no grupo heterógeno, foram realizados jogos de cooperação 2+2 com condicionantes, de modo a que o jogo fosse contínuo. Por exemplo, em cada par existia um aluno de nível I e um de E, em que o jogador de nível mais baixo apenas podia realizar o segundo toque. Assim, o jogador de nível mais alto tinha o objetivo de dar continuidade ao jogo, recebendo as bolas e colocando-as do outro lado da rede. Outra condicionante foi a realização do serviço em passe, para que a bola não caísse logo no chão. À medida que os objetivos foram sendo atingidos e a fluidez de jogo foi conseguida em alguns pares, estas condicionantes foram retiradas. Os deslocamentos para o ponto de queda da bola melhoraram significativamente, verificando-se uma constante intervenção dos alunos mais aptos nesses deslocamentos. Verificaram-se dificuldades ao nível da realização da manchete, nomeadamente, nos alunos n.º 13, 18 e 21.

Por outro lado, no grupo homogéneo, foram realizadas situações de jogo 4x4, de acordo com os objetivos dos alunos que integravam estes grupos. Nesta situação de jogo também foram introduzidas condicionantes na fase inicial. Por exemplo, iniciar o jogo com serviço por baixo ou jogar apenas em passe e manchete, de modo a que os alunos se habituassem a realizar sempre três toques. O serviço por baixo ou por cima foi dominado por todos os alunos, no entanto, o aluno n.º 7 teve dificuldade em realizá-los para zonas de difícil receção. Verificaram-se várias finalizações intencionais, especialmente em passe; sendo que os alunos n.º 10, 12 e 22 realizaram várias finalizações em remate, denotando estar mais avançados que os seus colegas na maioria das suas ações técnicas e táticas.

Em relação a Ginástica Acrobática, tal como noutras matérias, também nesta existem alunos que se destacaram pela positiva e apresentaram grande facilidade na execução da maioria das figuras e, por esse motivo, os alunos n.º 10, 14, 19 e 22 foram importantes ao nível da cooperação com os colegas. Por outro lado, os alunos n.º 18, 21 e 23 foram considerados prioritários nesta matéria, na medida em que apresentavam

um nível abaixo do esperado, tendo dificuldades na execução da maioria das figuras de nível Elementar. Para que conseguissem superar as suas dificuldades e realizassem algumas figuras de nível Elementar, os alunos prioritários foram divididos pelos três grupos heterógenos, onde constavam também alunos de destaque. Pretendia-se que, no final desta etapa, os alunos tivessem definido quais as figuras que iriam realizar, tendo este objetivo sido alcançado com sucesso. Todos os alunos conseguiram realizar cinco figuras com colegas diferentes, sendo que os alunos prioritários realizaram três figuras de nível Introdução e duas de nível Elementar. O foco de intervenção nesta matéria incidiu na explicação das pegas, pois os alunos não sabiam quais os tipos de pega que existiam e, por vezes, isso implicava a não realização de uma figura. Continuou a ser necessário trabalhar este tema na 3.^a etapa.

A leção da matéria de atletismo esteve condicionada ao espaço de aula, pois a maioria das disciplinas realizam-se no espaço exterior, com exceção do salto em altura. Apesar disso, podiam ser criados exercícios adaptados a outros espaços que, posteriormente, seriam aplicados na técnica completa. Para combater o problema do espaço, realizei uma parceria às segundas e sextas-feiras com os professores que lecionam as aulas das turmas do 12.º D e 12.º A, no mesmo tempo do horário. O meu objetivo era que os meus alunos trabalhassem com as outras turmas quando estava a ser lecionada a matéria de atletismo. No entanto, esta parceria não teve o sucesso desejado, pois só se realizou em duas aulas, ficando prometido que, no 2º período, seria reforçada.

Na matéria de atletismo, numa fase inicial foram realizadas mini-competições, de modo a que pudesse aferir a valia dos alunos nas disciplinas de salto em altura e comprimento, que não foram abordadas na 1.º etapa. No salto em altura verificou-se que os alunos nº 4; 6; 9 e 20 demonstraram facilidade em atingir os valores finais do nível Elementar, no entanto, denotavam algumas dificuldades na corrida de balanço e chamada. Por outro lado, os alunos nº 7 e 25, denotavam maiores dificuldades, especialmente na fase de voo, ao nível da elevação da bacia. No salto em comprimento, os alunos demonstraram dificuldades nas fases de voo e queda, tendo apresentados resultados muito diferenciados em cada salto, estando nos valores do nível Introdução e Elementar.

Para a aprendizagem da técnica do salto em altura (Fosbury Flop), os alunos começaram com exercícios de progressões. Numa fase inicial realizaram os seguintes exercícios: salto sem balanço; salto de cima de uma caixa do plinto sem fasquia e, posteriormente, com fasquia; exercícios mais analíticos, para trabalhar a força de

membros inferiores, como, por exemplo, saltos à corda, saltos sobre obstáculos; corridas sobre círculos, de modo a perceberem como se realizava a corrida em “j”. Verificou-se que os alunos n.º 7 e 25 apresentavam dificuldades nesta disciplina, necessitando de mais tempo de prática e de realizar mais exercícios analíticos de elevação da bacia.

Na disciplina dos 1000m, de modo a preparar o corta-mato, propus aos alunos que estes tentassem atingir os tempos do nível A, à exceção do aluno n.º 7, ao qual foi proposto atingir o nível E, já que na AP apenas tinha realizado tempos de nível Introdução. Perto da data do corta-mato, verificou-se que os alunos conseguiram atingir os tempos de nível A, à exceção do aluno n.º 7, que não chegou a atingir o tempo do nível E. Para combater este problema, propus aos alunos de nível A um desafio: teriam duas aulas para conseguir ajudar o aluno n.º 7 a chegar aos tempos do nível E. Os alunos realizaram, assim, um trabalho de cooperação e correram lado a lado com o colega, introduzindo ritmos mais altos e motivando-o. No fim, o aluno n.º 7 atingiu os tempos de nível Elementar.

Na matéria da dança foram lecionadas as danças tradicionais, atendendo às opções dos alunos. A dança apresenta inúmeros benefícios para os alunos, segundo Pratt (2004, p.38) “A dança, vista de diversos ângulos, traz inúmeras formas de benefícios para os indivíduos em relação aos aspetos físicos, emocionais, intelectuais e sociais, contribuindo para a integração e formação”.

Na leção da dança tacão e bico, na fase inicial foi utilizado o estilo de ensino comando, na medida em que os alunos apenas repetiam passos e o professor dirigia. Os alunos dispuseram-se em pares à frente do professor e aprenderam os passes básicos, posteriormente, colocaram-se em roda. Assim, esta matéria na fase inicial foi sempre lecionada no início ou fim da aula para todos os alunos.

Aquando da passagem da dança para área foi importante a presença forte e notória do professor, de modo a dar apoio na contagem dos tempos e ajudar os alunos. À medida que as aulas foram passando e a prática melhorando, o professor forneceu mais autonomia a cada estação.

Na turma do 11.º D existem 16 rapazes e 9 raparigas. Desse modo, para que existissem pares certos, foi necessário que 3 rapazes realizassem o papel de “Marias”. Assim, os três rapazes escolhidos desempenharam sempre esse papel – só assim se conseguiu que aprendessem o mesmo número de passos que os colegas e não o dobro dos passes, o que ocorreria se tivessem de realizar o papel de “Maria” e “Manel”. A minha instrução centrou-se na contagem dos tempos da música e na gestão dos pares.

Os alunos n.º 7, 8, 9, 11, 19 e 20 denotaram algumas dificuldades na fase inicial da dança, não por falta de capacidade, mas sim por falta de empenho. Contudo, verifiquei que melhoraram a sua postura ao longo das aulas, desenvolvendo as suas competências na matéria da dança. A maior dificuldade sentida pela turma, no geral, foi a entrada na música, pois alguns alunos entravam demasiado tarde, o que os incapacitava de apanhar o ritmo.

Outro dos objetivos propostos para esta matéria foi a criação de uma coreografia de 16 tempos por parte dos alunos. Dessa forma, os alunos começariam a preparar a apresentação de final de ano de uma coreografia criada por eles. No entanto, este objetivo não foi atingido, tendo os alunos iniciado a construção das coreografias, mas não chegando a concluir as mesmas. Aqui os alunos trabalharam num regime autónomo, na procura e realização de passos que se pudessem enquadrar na sua coreografia.

A matéria de futebol, não era prioritária para nenhum dos alunos que a escolheu como opção. No entanto, senti necessidade de incluir esta matéria no planeamento da 2.º etapa, de modo a manter os alunos motivados. O facto de no planeamento estar assegurada a passagem pelo espaço exterior em que a sua principal valência é o campo de futebol, fez com que integrasse o meu planeamento. No apêndice 2 é possível observar os objetivos para esta matéria, no entanto, não foram atingidos devido às condições climáticas. Apenas foi possível lecionar duas aulas nesse espaço, o que se demonstrou insuficiente para atingir os objetivos. Contudo, os alunos trabalharam o nível Elementar e Avançado, o que demonstra não ser uma matéria prioritária para nenhum dos alunos. O plano desta etapa para o futebol passava por melhorar as ações defensivas, nomeadamente, a atitude defensiva. Para além do mais, treinou-se a prática de ter sempre a baliza nas costas, aquando a missão defensiva. As estratégias que estavam planeadas eram a utilização de situações de 1x1, onde se pretendia que os alunos a trabalhar objetivos do nível Elementar (E), assumissem uma atitude defensiva sem bola e procurassem sempre enquadrar-se com um dos vários alvos espalhados.

Por outro lado, os alunos a trabalhar os objetivos do nível Avançado (A) tinham como objetivo a penetração, o drible e passar com a bola controlada pelos vários alvos, sem nunca esquecer a atitude defensiva. Em contexto de jogo, privilegiei as situações de 3x2 + Gr e 4x3 + Gr tendo em conta os objetivos definidos para os dois grupos de nível que existem (Apêndice 2). Contudo, foram colocadas condicionantes, de modo a que existisse qualidade, coberturas, proteção do alvo e linhas de passe. Na situação acima descrita, um dos defesas era obrigatoriamente ser um aluno a trabalhar nível A e

outro aluno a trabalhar nível E. Assim, o aluno de nível mais elevado transmitiu conhecimentos ao colega e, ao mesmo tempo, garantiu coberturas, tanto do colega como do alvo. Os atacantes tinham a condicionante de o jogador do corredor central ser sempre um aluno de nível A, de modo a garantir a continuidade dos exercícios e as diversas linhas de passe. Estes contextos de jogo, tiveram uma boa dinâmica, com os alunos empenhados em atingir os objetivos.

O facto de os alunos nunca terem tido muito contacto com as matérias de Escalada/Orientação fez com fosse necessário realizar uma iniciação às mesmas. Não sabendo o nível de cada aluno que escolheu esta opção, acabei por definir objetivos do nível introdução, de acordo com o PCEF (2018/2019), para esta 2.^a etapa.

Em relação à orientação, num primeiro momento, os alunos tiveram contacto com diversos mapas e informações sobre a simbologia. Posteriormente, passaram à prática, realizando percursos em estrela dentro da escola. Os dois percursos em estrela foram realizados a pares, sendo que nenhum par podia realizar os dois percursos juntos. Esta estratégia tornou mais fácil perceber quem dominava as técnicas de orientação e não era “levado” pelo colega. Verificou-se que os alunos n.º 20 e 21 apresentavam dificuldades na matéria, não conseguindo completar nenhum dos percursos no tempo previsto.

Na matéria da escalada foi necessário ter em atenção as questões de segurança, pois segundo Vidal (2011) é fundamental ter o risco de atividade controlado. Era fundamental os alunos terem conhecimento das regras de segurança e qual o material utilizado na escalada (arnês, mosquetão de segurança, descensor). Após garantir estas condições, os alunos realizaram escalada no espaldar que se encontra no ginásio, com a técnica boulder. A existência do Boulder foi fundamental para o ensino inicial da escala, pois permite ao professor visualizar e transmitir FB para os restantes alunos nas outras matérias, ou seja, não precisa de uma supervisão tão apertada como na parede. Os alunos que dominarem o Boulder, iniciaram a escalada na parede de nível introdução. Todos os alunos que escolheram esta opção conseguiram passar para a parede de escalada de nível Introdução e completá-la, à exceção da aluna n.º 17, que denotou dificuldades, principalmente, na pega das prezas. Atendendo à especificidade da matéria de escalada e à necessidade de o professor estar sempre presente (por questões de segurança), sempre que lecionava esta matéria colocava os restantes alunos em tarefas autónomas que já tinham sido realizadas em aulas anteriores e em que não era necessária uma intervenção regular do professor. Nestas situações, os

alunos adjuntos foram fundamentais, pois conseguiram, sempre que necessário, auxiliar os colegas nestas tarefas.

Note-se que o domínio da Aptidão Física se encontra expresso numa das finalidades dos PNEF (2001),

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

(Jacinto, et al., 2001, p.10)

Após analisar os resultados dos alunos na 1.^a etapa, foi criado um PA para o domínio da aptidão física, no qual foram definidos objetivos intermédios e finais para os alunos que se encontravam fora da ZSAF. Assim, foram aplicados os testes do FITescola, para avaliar as capacidades dos alunos e os seus progressos ou retrocessos. Uma das estratégias utilizadas para combater os resultados negativos registados na 1.^a etapa e, ao mesmo tempo manter ou elevar as capacidades dos restantes alunos que apresentaram resultados positivos, foi a criação de três níveis de dificuldade em relação à força de membros superiores e força média, de acordo com cada um dos géneros (Apêndice 7). Aloquei os alunos a cada nível de acordo com os resultados apresentados no testes do FITescola, ou seja: o nível vermelho, com dificuldade mais baixa, era para os alunos que não cumpriram o mínimo dos testes; o nível amarelo eram os alunos que cumpriram o mínimo ou perto do mínimo; o nível verde eram os alunos que realizaram os testes com à-vontade assinalável ou sem muito esforço. Estes três níveis foram aplicados durante as transições de estações e os alunos realizaram o número de repetições dentro do nível em que se encontravam. Procurei ir ao encontro do que diz Proença (1992) que tanto a intensidade, como o volume e a frequência, os exercícios devem sempre ter sempre uma carga eficaz, com vista a evolução das capacidades atuais.

Dentro de cada nível havia um número de repetições que os alunos deveriam realizar em cada tarefa (abdominais e flexões). (apêndice 7) O número de repetições foi calculado atendendo aos valores de referência destes testes no Fitescola – de acordo com a idade e o género do aluno. Foram também seguidos os dados do American College of Sports Medicine, para a prescrição dos exercícios e número de repetição dos mesmos. De referir que os valores de referência são a partir dos 18 anos, por isso realizei uma adaptação. Em vez de colocar o número de repetições de valores médios

coloquei o número de repetições de valores abaixo. (Pescatello, Arena, Riebe & Thompson, 2013, p.146-149).

Comecei por informar os alunos do número de repetições que constava em cada teste e que os mesmo poderiam ser alterados ao final de duas semanas, tendo em conta os seus desempenhos. Esta mudança seria baseada na constatação, após a análise dos resultados práticos, de que o número de repetições de referência estava desajustado ao nível dos alunos que se encontravam nesse intervalo.

Esta estratégia teve um impacto positivo nos alunos, pois cada um fazia os exercícios de acordo com as suas capacidades, tendo alguns alunos, nomeadamente, feito mais do que lhes era exigido e tentado chegar ao nível seguinte. Existiu uma evolução significativa dos alunos n.º 1 e 5 ao nível da força média e força de braços.

Um dos testes que gerou maior preocupação foi o do IMC, onde os alunos n.º 1, 8, 16, 21 e 23 se encontravam abaixo do valor mínimo e os alunos n.º 2, 3, 13, 18 e 19 se encontravam acima dos valores pretendidos. Tendo em conta estas duas situações, realizei questionários para perceber qual o tipo de alimentação que faziam e quantas vezes durante o dia. Num segundo momento, analisei os resultados e, a partir daí, defini objetivos para os diferentes alunos – tanto ao nível da atividade física como da alimentação. Assim, prescrevi-lhes exercícios que os alunos podiam realizar fora do espaço de aula e tive uma conversa sobre o tipo de alimentação que deviam ter, realçando a necessidade de realizar várias refeições ao longo do dia e deixar o dito *fast-food* de fora da alimentação diária. Sensibilizando, desta forma, os alunos para o facto de a atividade física ter de estar presente durante as aulas de EF e fora das mesmas. Até ao final desta etapa não se verificaram alterações assinaláveis no IMC dos alunos e, desse modo, foi necessário abordar este tema novamente na terceira etapa.

Também o PCEF (2018) do AEPM atribui uma elevada importância ao domínio da aptidão física. O treino/elevação das capacidades motoras deverá ser uma atividade formativa presente em todas as aulas. Tal como no domínio da AF, as capacidades motoras devem ser diferenciadas indo ao encontro das possibilidades e limitações de cada aluno.

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

(PCEF, 2018, p.40)

De forma a ir ao encontro das indicações do PCEF (2018), realizei o meu planeamento tendo sempre em atenção o treino/elevação das capacidades motoras, nomeadamente, através da sua integração em tarefas relacionadas com as matérias e não de forma isolada. Para o treino da capacidade física resistência uma das estratégias utilizada nas matérias de futebol e basquetebol foi a eliminação dos tempos de paragens. Assim, existiam sempre várias bolas fora do campo prontas a serem colocadas, sempre que uma bola saia fora do campo, os tempos de ataque eram curtos para que existisse jogo no campo todo e obrigasse a um maior número de deslocamentos e com maior intensidade. Sempre que uma bola saia do terreno de jogo no caso do futebol, deveria ser o guarda-redes a iniciar o jogo, obrigando as duas equipas a subir no campo.

Na bateria de testes do FitEscola realizados durante esta 2.^a etapa, foi possível observar evoluções nos alunos, como consequência do trabalho desenvolvido e da prática regular de AF, nomeadamente, através das aulas de EF. Em relação ao teste de resistência aeróbia, verificou-se uma evolução do aluno n.º 18, que passou de 18 para 23 repetições. Os alunos n.º 5, 11 e 14 não tinham realizado o teste na 1.^a etapa, por estarem lesionados aquando a realização do mesmo, no entanto, nesta etapa, realizaram o teste, completando-o com sucesso. Em relação ao teste de força média (abdominais), apenas o aluno n.º 24 não atingiu os valores de referência para a sua idade – das 18 repetições que deveria ter realizado, só fez 16. Este aluno não tinha realizado a prova na 1.^a etapa, tal como o aluno n.º 25, no entanto, os seus resultados foram distintos. Por outro lado, aluno n.º 2 tinha registado um resultado negativo na 1.^a etapa (com menos 2 repetições do que o pretendido) e, nesta etapa, conseguiu atingir o resultado mínimo (18 repetições). No teste de força de membros superiores (flexões), os alunos que se encontravam dentro da zona saudável mantiveram os seus resultados e, os alunos que necessitavam de melhorar, conseguiram-no. No entanto, continuaram fora da zona saudável. O aluno n.º 1 melhorou de 13 para 16 repetições, em relação à 1.^a etapa; o aluno n.º 7 melhorou de 15 para 17 repetições; e o aluno n.º 18 melhorou de 4 para 6 repetições. Aos dois últimos alunos faltava apenas uma repetição para estarem dentro da zona saudável. Os alunos n.ºs 24 e 25 não fizeram o teste na 1.^a etapa, no entanto, nesta etapa, conseguiram atingir a zona saudável.

Tal como a área das AF (matérias), também a área dos conhecimentos está dividida em quatro etapas. Tendo em conta o PCEF (2018/2019), o mesmo aponta para a realização de um trabalho com os temas previamente propostos. A primeira etapa desta área correspondeu à segunda etapa das AF. Assim, na primeira etapa existiu apenas a constituição dos grupos de trabalho e escolha dos temas por parte dos alunos.

Até ao final da 2.º etapa, os grupos tiveram como objetivo realizar a “recolha bibliográfica e atribuição da responsabilidade de cada parte do trabalho, entre os elementos do grupo “PCEF (2018/2019). Os alunos tiveram até ao final do mês de novembro para entregar esta parte do trabalho, sendo que todos os grupos o fizeram. Durante o período de interrupção letiva para férias de Natal, visualizei todas as pesquisas entregues, seguido de FB na primeira aula do 2.º período. Assim, os alunos tiveram oportunidade de melhorar a sua bibliografia, que em muitos casos era predominantemente de fonte brasileira e desatualizada ou fora do contexto da EF.

O balanço da 2.ª etapa foi essencial para analisar se os objetivos propostos para esta etapa tinham sido atingidos ou se seria necessário fazer reajustes na próxima etapa. Apesar de alguns alunos não terem atingidos os seus objetivos, na generalidade, os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos, nomeadamente, nas matérias prioritárias (em que apresentavam maiores dificuldades), tal como foi descrito em cada matéria acima referida.

1.4.3 Terceira Etapa

Os objetivos para a 3.ª etapa foram definidos após a 1.ª etapa de AP e tendo sempre em consideração os espaços disponíveis e as potencialidades dos alunos. No entanto, após realizar o balanço da 2.ª etapa, foi necessário reajustar alguns objetivos desta 3.ª etapa. Assim, em relação ao estabelecido, foram alterados os objetivos intermédios da dança, futebol, e do atletismo (nomeadamente, do lançamento do peso e corrida de 40m). No basquetebol foram reajustados os objetivos para as alunas n.º 2, 18 e 21. No Apêndice 8 pode-se observar o plano para esta etapa, de acordo com o plano anual.

O reajustamento dos objetivos nestas matérias foi fundamental para que os alunos trabalhassem para objetivos realistas, ajustados às suas necessidades e continuassem a verificar evoluções. A 3.ª etapa decorreu durante o 2.º período e as matérias que foram dadas maior prioridade foram o basquetebol e voleibol, por existirem ainda alunos prioritários e com objetivos da 2.º etapa para recuperar. A Ginástica acrobática, pois os alunos necessitam de tempo e oportunidade para criarem as suas coreografias, com figuras e elementos de ligação. O atletismo, visto que necessita de muito tempo de prática para adquirir as diferentes técnicas de cada disciplina. Por fim, opção de raquetes, pois não foram lecionadas na 2.º etapa e é necessário dar tempo de prática aos alunos para que eles possam evoluir e atingir os objetivos propostos. As

restantes matérias também foram abordadas, no entanto, com menor tempo e frequência.

Em relação ao modelo de Instrução Direta de Azevedo (2012, p. 5-6), nesta etapa utilizei as três fases do modelo. Inicialmente, e após a análise dos resultados da 1.^a etapa, pretendia utilizar a fase modelagem apenas durante a 2.^a etapa. No entanto, devido à necessidade de reajustar objetivos durante a 3.^a etapa face a um menor ritmo de aprendizagem de alguns alunos, foi necessário continuar a utilizar esta fase do modelo. Assim, consegui que os alunos que se encontravam em fases mais tardias de aprendizagem técnica tivessem maior acompanhamento da minha parte e atingissem os objetivos propostos. Em relação à segunda fase do modelo – a prática dirigida – tentei garantir que os alunos tivessem um processo de aprendizagem adequado às suas necessidades e verificassem uma evolução constante. Por fim, a prática autónoma manteve-se, tal como na etapa anterior. Os alunos trabalharam muito bem em autonomia, não existindo comportamentos de desvio. Para além disso, foram frequentes os momentos de colocação de questões ao professor, na parte final da aula. Com este perfil de comportamento a atuação do professor fica facilitada, permitindo uma atuação mais próxima dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Em relação a constituição dos grupos de trabalho ao longo das UD, os mesmos não variaram muito, pois foram construídos, tendo em conta as matérias de ginástica acrobática e dança. No entanto, tendo em conta as opções dos alunos existiram sempre alunos a “saltar” de grupo, tendo em conta as opções. Estas trocas possibilitaram que os alunos tivessem o maior tempo de prática possível nas matérias por eles escolhidas.

Na tabela 10 podemos observar a base da constituição dos grupos para a 3.^o etapa. Os grupos 1, 2 e 3 foram os grupos em que os alunos apresentaram as coreografias de ginástica acrobática e dança. No entanto, para as coreografias de dança foram introduzidos dois alunos do grupo 4 em cada um dos grupos. Os alunos do grupo 4 não tinham opção de ginástica acrobática, mas sim de atletismo. No tópico 1.3.2 foram abordados outros critérios utilizados para a constituição de grupos, nomeadamente ao nível das opções dos alunos.

Constituição dos grupos 3.º Etapa			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
N.º 3	N.º 2	N.º 1	N.º 4
N.º 12	N.º 5	N.º 10	N.º 6
N.º 14	N.º 8	N.º 13	N.º 7
N.º 15	N.º 11	N.º 18	N.º 9
N.º 17	N.º 16	N.º 23	N.º 20
N.º 22	N.º 19	N.º 24	N.º 25
	N.º 21		

Tabela 10 - Referência da constituição dos grupos 3.º Etapa

Na tabela 11 podemos observar as matérias que continuaram a ser prioritárias nesta etapa, bem como os objetivos que os alunos também eles prioritários nessas matérias tinham que atingir.

Matéria		Alunos	Objetivos
Basquetebol		N.º 2, 18 e 21	O aluno em situação 2x1 demonstra: Receber e enquadra-se com o cesto; Lançar parado à curta distância; Desmarcar oportunamente.
		N.º 5; 11; 13 e 24	Em situação de jogo 3x3 demonstra: realizar drible para abrir uma linha de passe. Realizar lançamento na passada ou parado; Quando perde a bola, assume uma atitude defensiva.
Voleibol		N.º 5; 13; 14; 18; 21 e 24	Em situação de jogo 2x2 ou 3x3 os alunos demonstram - intencionalidade e utilização da dinâmica dos três toques. Realizar deslocamentos para o ponto de queda da bola.
Ginástica Acrobática		Todos os alunos com esta opção	Apresentar em grupo uma coreografia com cinco figuras (cada aluno) e elementos de ligação. Sem música
Atletismo		N.º 7 e 25	Salto em altura – Aquisição das fases de elevação e voo
		N.º 7	Corrida 1000m - Manter nos “tempos de nível elementar”
Raquetes	Ténis de Mesa	N.º 2, 5, 11, 13 e 21	Realizar corretamente a pega clássica; Realizar devoluções de bola em situações de cooperação 1+1
	Badminton	N.º 2; 5; 13; 21	O aluno em situação de cooperação 1+1: - Realiza corretamente os batimentos de clear, <i>lob</i> e drive. Utiliza adequadamente a posição base.

Tabela 11 - Objetivos prioritários para cada aluno na 3.ª etapa

No caso do basquetebol, utilizei inicialmente exercícios de finalização 1x0, tornando possível treinar a finalização, o passe e o drible na direção do cesto. Através da realização deste exercício, tive também oportunidade de transmitir FB e corrigir erros na passada do lançamento, nomeadamente, aos alunos n.º 2, 3, 13, 18 e 21 que, após algumas aulas, começaram a fazer o lançamento na passada corretamente.

As situações de jogo que utilizei nesta etapa foram 3x1, 3x2 e 3x3. Apesar de saber que alguns alunos poderiam trabalhar bem em situações de 5x5, os espaços não o permitiram.

Nas situações de 3x3 agrupei alunos de níveis distintos nas duas equipas e, por isso, foi necessário criar condicionantes no jogo, de modo a que todos pudessem atingir os diferentes objetivos. Para os alunos a trabalhar no nível Elementar (E) foi retirado o drible, de modo a que após o passe aclarassem em corte para o cesto e oferecessem constantes linhas de passe. Por outro lado, os alunos a trabalhar para cumprir o nível Introdução (I) puderam driblar, de modo a encontrarem linhas de passe e, sempre que estavam em situação de finalização (lançamento parado ou na passada), ninguém lhes podia tirar a bola. Na parte final da aula procurei sempre criar grupos homogéneos, de modo a que todos pudessem jogar com alunos do seu nível. Em relação à consecução dos objetivos, verificaram-se evoluções significativas, com especial incidência no grupo de nível Introdução, destacando-se os alunos n.º 13 e 21. No caso dos alunos n.º 2, e 18, como não atingiram os objetivos propostos para a 2.ª etapa, era importante que atingissem os mesmos num curto espaço de tempo durante esta etapa – no entanto, tal não se verificou devido à má postura em aula e falta de empenho dos alunos.

No Voleibol, voltei a utilizar a mesma estratégia da etapa anterior através da realização de situações 1+1 na parte inicial da aula. O objetivo era que os alunos pudessem trabalhar situações analíticas e, ao mesmo tempo, realizar um aquecimento para a aula. Os alunos trabalharam em pares homogéneos e heterogéneos, que rodavam todas as aulas. Com isto, foi possível realizar exercícios para os diferentes objetivos. Os alunos a trabalhar para cumprir o nível introdução (I) realizaram passes, auto-passes e manchetes. Já os alunos a trabalhar para cumprir nível (E) realizaram passes, remates e receção ao remate em manquete. No final da etapa, na generalidade, verificou-se uma melhoria na execução das ações técnicas.

No grupo de nível Introdução verificou-se uma significativa melhoria, tendo conseguido atingir todos os objetivos. Este grupo trabalhou, maioritariamente, em jogos

de 2+2, 2x2 e 3x3, com o objetivo de se deslocarem para o ponto de queda da bola e realizarem a dinâmica de três toques. Muitas vezes, os jogos foram reduzidos e condicionados – por exemplo, uma situação de 3x3 em que os alunos apenas podiam jogar em passe ou em passe e manchete e o serviço era sempre realizado por baixo, com rotação a cada dois serviços. Na fase inicial foi necessária a introdução de elementos do grupo mais avançado para que existisse continuidade no jogo. Tendo em conta a evolução registada, na fase final da etapa, realizei situações de 3x3 apenas com elementos deste grupo.

Em relação ao grupo de nível Elementar, também se verificaram evoluções. Contudo, a proteção ao bloco necessitava de mais aulas para poder ser aperfeiçoada. A receção ao serviço em “W”, que era apenas um objetivo a alcançar na 4.ª etapa, foi alcançado nesta, pois os alunos demonstraram facilidade na aprendizagem deste sistema defensivo. Este grupo trabalhou, maioritariamente, em situações de jogo reduzido e condicionado. Por exemplo, para trabalhar a receção em “W” realizei o seguinte exercício: de um lado da rede estavam 6 alunos, cada um a realizar serviço, e do lado oposto uma equipa posicionada em “W”, que tinha como objetivo realizar a receção da bola e colocá-la no outro lado. Defini também que os alunos tinham de contar quantas bolas conseguiam colocar do outro lado do campo após a receção, criando um momento de competição entre as duas equipas. Com este exercício consegui trabalhar dois objetivos, o primeiro foi a receção em “W” e, o segundo, o serviço.

Na matéria de futebol, como foi explicado no balanço da 2.ª etapa, não foi possível atingir os objetivos para a mesma. Assim, numa fase inicial, trabalhei exatamente como projetei a 2.ª etapa nesta matéria. Em seguida, os alunos trabalharam maioritariamente situações de jogo 4x4 ou 5x5, trabalhando também em exercícios de superioridade numérica, como 3x1 ou 4x2, para trabalharem a desmarcação, oferecendo uma linha de passe aos colegas. Tal como nas outras matérias dos JDC, existiram jogos reduzidos e condicionados de modo a que fosse mais fácil os alunos aprenderem os conteúdos pretendidos. Por exemplo, uma situação de 3+ Gr x 3 +Gr com apoio de 4 jokers nas linhas laterais, potenciando a desmarcação através da utilização de superioridade numérica da equipa que tem bola. Podemos verificar que o jogo está reduzido no número de jogadores e condicionado, pois é necessário passar por um dos jokers para poder finalizar. No final da etapa, verificou-se uma evolução significativa dos alunos n.º 1, 4 e 8. Por outro lado, os alunos n.º 15 e 23, demonstraram fragilidades que ainda não tinham sido visíveis, nomeadamente, ao nível defensivo – dificuldade em ter a baliza nas costas, acompanhar os seus adversários e em conduzir a bola em progressão no terreno.

Na matéria de ginástica acrobática o principal objetivo era a apresentação de uma coreografia no final da etapa. No entanto, verifiquei uma constante displicência em todos os grupos durante esta etapa. Apesar de terem sido alertados várias vezes para a necessidade de construírem uma coreografia, utilizando todos os elementos do grupo e diversos elementos de ligação, os alunos demonstraram uma atitude negativa em relação a esta matéria. Nas coreografias apresentadas verificou-se que os alunos, quer em pares quer em trios, dominavam as figuras por eles escolhidas, sendo a maioria das figuras de nível “A”, ou seja, com grau de dificuldade elevado. O ponto crucial das coreografias foram os elementos de ligação e a coordenação do grupo, pois, em alguns casos, os alunos estavam a realizar a figura e outros estavam parados ou já estavam a deslocar-se para outro sítio, denotando falta de treino e criatividade. O facto de as coreografias não estarem de acordo com o nível de competências dos alunos e as notas não terem sido as esperadas, levou a uma reflexão dos mesmos no final do período. Na globalidade, os alunos assumiram a responsabilidade, por não terem realizado este trabalho desde o início da etapa. Os alunos n.º 18, 21 e 23, que apresentavam dificuldades, conseguiram realizar cinco figuras de nível Elementar, registando-se uma grande evolução destes alunos.

Em relação a matéria de Atletismo, os objetivos foram cumpridos. O salto em comprimento foi a disciplina em que os alunos denotaram maiores dificuldades e, por isso, realizaram exercícios analíticos, decompondo a técnica em partes até chegar ao todo. O tempo de prática não permitiu que os alunos adquirissem todas as fases das técnicas, no entanto, notou-se que a decomposição da técnica foi uma excelente estratégia, pois a corrida de balanço, chamada e a fase ascendente do voo melhoraram em todos os casos. Nas outras disciplinas, apenas foi necessário decompor a técnica do salto em altura para os alunos n.º 7 e 25, que tinham dificuldades na elevação da bacia, tendo os alunos revelado melhorias, continuando, contudo, ainda no patamar do nível introdução. Na corrida de 1000 m o aluno n.º 7 conseguiu manter-se nos tempos de referência para o nível elementar. Por fim, aluno n.º 7 continuou a apresentar um nível muito inferior em comparação com os restantes colegas, em quase todas as disciplinas, apresentado níveis de desempenho de nível Introdução/Elementar.

Note-se que, sempre que se realizaram momentos competitivos, os alunos mostravam um empenho e cooperação significativo, procurando sempre ajudar os colegas a melhorar.

Em relação as parcerias com outros professores que estavam combinadas para este período, as mesmas não se realizaram por indisponibilidade dos professores. No

entanto, por vezes, consegui utilizar o espaço exterior destinado ao atletismo, quando o mesmo se encontrava vago.

Em relação à matéria da dança e tendo em conta o PA, foi necessário reajustar o objetivo inicial de, durante a 3.^a etapa, lecionar a dança “Malhão Minhoto” e permitir que os alunos criassem uma coreografia. De modo a criar maior motivação para a prática desta atividade, decidi que os alunos começariam a construir a coreografia, para ser apresentada no final da etapa e, interpoladamente, lecionaria a dança “Malhão Minhoto”. No entanto, tiveram muitas dificuldades na criação e aprendizagem das coreografias, sendo necessário um número de aulas superior ao expectável e, consequentemente, alterar o plano e não lecionar a dança “Malhão Minhoto”. Foram utilizados os grupos referidos no início desta etapa. Cada grupo teria de criar uma coreografia com 16 tempos. Nestes grupos foi possível verificar que os alunos n.º 5; 10; 13 e 14 assumiram o papel de líderes, quer na criação da coreografia quer na mobilização dos grupos para a prática. Em determinado momento da etapa pedi aos alunos mais aptos para desempenharem um papel de cooperação com os colegas que denotavam maiores dificuldades. Todo o processo de preparação e apresentação da coreografia motivou muito os alunos para esta matéria, ao invés do que se notou no período anterior. Os alunos n.º 11, 15, 16, 19 e 23, apresentaram maiores dificuldades, no entanto, estavam bastante empenhados, pedindo inclusive ajuda aos colegas para melhorarem.

Em relação à opção das matérias de Raquetes (badminton e ténis de mesa), houve diferenças na consecução dos objetivos. Só foi possível introduzir a matéria de ténis de mesa na 3.^a etapa devido à compra de duas mesas novas por parte da escola. Assim, a partir desse momento, os alunos que tinham a opção de Raquetes, começaram a trabalhar nesta matéria. Numa fase inicial realizei situações de 1+1 para verificar o domínio dos alunos ao nível das ações técnicas e da pega, verificando que os tipos de pega eram um problema na maioria dos casos. Foi necessário “batalhar” na aprendizagem dos tipos de pega da raquete. O grupo dos alunos que apresenta um nível mais elevado conseguiu atingir os objetivos, nomeadamente, ao nível da variação do serviço, dificultando a ação do recetor e, utilizando também nos jogos 1x1, devoluções à esquerda e direita simples. Por outro lado, os alunos n.º 2, 5, 11, 13 e 21 continuaram a demonstrar dificuldades nas pegas e no manuseamento da raquete, tendo movimentos demasiado lentos.

Em relação à matéria de badminton, todos os alunos atingiram os seus objetivos. O grupo de nível mais baixo focou-se essencialmente nos deslocamentos

para atingir o melhor posicionamento e na posição base – por exemplo, o exercício de aquecimento da “volta ao mundo” ajudou bastante neste objetivo, pois obrigava os alunos a deslocarem-se e adotaram uma posição base para realizar o batimento. O facto de o número de aulas ser escasso em função das diversas matérias tornou necessário fazer opções. Trabalhei maioritariamente em situações de 1+1 ou 1x1, sendo que tive especial atenção em colocar os alunos n.º 2, 5, 13 e 21 com pares de um nível superior, de modo a que tivessem continuidade no seu jogo. O facto de, ao longo do ano letivo, estar inserido no grupo da equipa de badminton, facilitou a minha intervenção nesta matéria, pois fui aprendendo muito ao longo do ano e, por vezes, apliquei estratégias do DE na minha turma que se revelaram muito importantes para as aprendizagens dos alunos.

De futuro, terei de realizar um estudo mais aprofundado na matéria de ténis de mesa, uma vez que senti que o meu FB ao longo do ano poderia ter sido mais assertivo e benéfico para os alunos.

Na matéria de rugby e atendendo à inexistência de condições para lecionar a mesma durante a 2.ª etapa, redefini o planeamento para a 3.ª etapa. Na fase inicial foi lecionado o tag rugby, onde os alunos demonstraram um nível muito satisfatório.

Nessa mesma fase inicial, foram também realizados exercícios analíticos com o objetivo de relembrar conteúdos, nomeadamente, a pega da bola, a forma como se realiza o passe, a posição dos apoios e o deslocamento com bola. Posteriormente, realizei situações de jogo 3x3 em meio campo. Optei por esta situação em detrimento do jogo 5x5, numa fase inicial, para conseguir perceber qual a capacidade dos alunos ao nível da decisão, ou seja, quando devem passar, progredir com a bola ou tentar fintar. Destacaram-se dos demais nestes aspetos os alunos n.º 4, 6, 9, 10, 19 e 22 e, pelo contrário, os alunos n.º 2 e 11 demonstraram muitas dificuldades no passe parado ou em deslocamento e na receção da bola.

Realizei, posteriormente, situações de jogo 5x5 em campo inteiro (40x20m). Aqui, verificou-se que o facto de o campo ter apenas 20m de largura era uma dificuldade para os alunos, pois chegavam rapidamente à linha lateral e tinham dificuldade a voltar a rodar o jogo em sentido oposto. Em relação à consecução dos objetivos verificou-se que todos os alunos cumpriram com o objetivo proposto “Avança no terreno quando dispõe de espaço, procurando finalizar, sempre que tiver condições para tal” quer em situação de jogo 3x3 ou 5x5. Por outro lado, o objetivo “passar oportunamente a um companheiro em melhor posição”, quase todos os alunos o conseguiram com exceção para os alunos nº 2 e 1, que já anteriormente tinham denotado fragilidades ao nível do

passee. Por fim, a adoção de uma atitude defensiva e de entreajuda aos colegas quando estes estão a “tirar as fitas” ao adversário, verificou-se novamente que os alunos n.º 2 e 11 denotavam muitas dificuldades nestas ações, tendo uma atitude muito passiva em todos os exercícios ou contextos de jogo realizados.

Por fim, na opção das matérias de escalada e orientação, foram cumpridos todos os objetivos propostos. Começando pela matéria de escalada, todos os alunos conseguiram completar a parede de nível Elementar, bem como realizar segurança aos colegas que subiam. A realização de nós de segurança como oito simples, duplo e fechado foi um aspeto que necessitou de muita prática por parte dos alunos. A aluna n.º 14, por ser dos escuteiros e dominar esta matéria, foi muito importante ao nível da cooperação com os colegas. Os alunos demonstraram sempre muita motivação nesta matéria, no entanto, foi difícil enquadrá-la no planeamento. O facto de ser uma matéria com elevado risco tornou fundamental a constante presença do professor para que as questões de segurança fossem garantidas. Assim enquadrei sempre esta matéria com outras onde não fosse necessária uma intervenção constante do professor, garantindo um trabalho autónomo dos restantes alunos da turma. Em relação à aluna n.º 17 que, na etapa anterior, denotava dificuldades ao nível das pegadas, nesta etapa, conseguiu completar a parede de nível Introdução e iniciar-se na de nível Elementar.

Em relação à matéria de orientação, esta apenas foi abordada na saída de campo, durante esta etapa. O facto de a saída de campo se ter realizado num espaço sem grandes relevos e a não existência de bússolas, tornou impossível cumprir o objetivo “Orienta o mapa corretamente com auxílio de uma bússola”. No entanto, a avaliação retirada da prova da saída de campo é positiva, já que ao longo do percurso tive oportunidade de acompanhar todos os grupos e verifiquei que os alunos conseguiam orientar-se olhando para o mapa. Os alunos n.º 20 e 21 que denotavam dificuldades na 2.ª etapa ao nível da orientação do mapa, melhoraram nesse ponto, pois tive oportunidade de os seguir e verificar. No entanto, como estavam em grupos de quatro alunos, nem sempre foram eles a realizar a leitura do mapa.

O facto de a prova ser mais um momento de avaliação, contribuiu muito para o empenho e alegria que os alunos colocaram na realização da mesma. No entanto, o desejável é que existissem mais momentos de avaliação desta matéria, pois numa única vez é impossível avaliar com clareza todos os alunos.

Em relação à área de Aptidão Física, estava planeado a realização de dois momentos do teste FITescola, ao longo da 3.ª etapa. No entanto, não foi necessário realizar esses dois momentos, já que o segundo apenas se realizaria no caso de algum

aluno se encontrar fora da zona saudável nos três testes considerados principais (aptidão aeróbia; força média; força membros superiores), o que não se verificou.

Dos resultados obtidos nos testes do FitEscola realizados durante esta etapa, destacam-se os seguintes. No teste de resistência aeróbia (vaivém), o aluno n.º 18 atingiu a zona saudável ao passar de 23 para 29 repetições. Os restantes alunos mantiveram ou aumentaram o número de repetições que tinham realizado na 2.ª etapa. No teste de força média (abdominais), o aluno n.º 24 conseguiu realizar 19 repetições, ao invés das 16 na etapa anterior, registando uma evolução positiva e entrando nos valores de zona saudável. Em relação ao teste de força de membros superiores (flexões), tal como nos outros testes, verificaram-se melhorias nos alunos que estavam fora da zona saudável, que passaram a estar dentro dessa zona. O aluno n.º 1 passou de 16 para 19 repetições; o aluno n.º 7 passou de 17 repetições para 18; e o aluno n.º 18 passou de 6 para 7 repetições. Estes alunos empenharam-se muito ao longo desta etapa para alcançarem este objetivo – em particular, o aluno n.º 18, que se encontrava fora da zona saudável em dois testes, conseguiu superar as suas dificuldades e passar para a zona saudável.

Ao longo da etapa, esta área esteve sempre presente em todas as UD de maneiras distintas, de forma a que fosse possível manter ou aumentar as capacidades físicas dos alunos. Procurei desde o primeiro momento da aula, realizar aquecimentos intensos e dinâmicos, que preparasse o corpo dos alunos para os esforços seguintes. De forma a conseguir a melhoria das capacidades dos alunos, procurei seguir algumas das indicações de Carvalho e Mira (1993), como por exemplo aulas com ritmo e sem tempo de espera; tarefas que vão ao encontro das necessidades dos alunos e que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras.

Sempre que nas aulas/UD existiam áreas, quando os alunos trocavam, para outra área, realizavam determinados exercícios como, por exemplo, uma série de 17 flexões para os rapazes e 10 para as raparigas; 20 abdominais para os rapazes e 17 para as raparigas e 30 segundos em prancha. A prescrição destes exercícios e número de repetições, teve como base, os dados expostos no livro do American College of Sports Medicine. No entanto, os valores de referência são a partir dos 18 anos, por isso realizei uma adaptação. Em vez de colocar o número de repetições de valores médios coloquei o número de repetições de valores abaixo. (Pescatello, Arena, Riebe & Tompson, 2013, p.146-149). Outro dos fatores que foi tido em consideração para a prescrição do número de repetição, foram os valores de referência para os testes de força média e força de membros superiores da bateria de testes Fitescola.

Assim, evitou-se elevados tempos de paragens entre trocas. Tal como na 2.ª etapa, também nesta a elevação das capacidades físicas, apareceu de forma integrada nas matérias, com especial foco para os Jogos Desportivos coletivos e a opção de raquetes e atletismo. Atendendo ao curto tempo de aula (50 minutos) era fundamental rentabilizar o tempo de prática, evitando sempre que possível as pausas nas tarefas.

No atletismo para o treino de força de membros inferiores foram utilizados exercícios com bolas medicinais de diferentes pesos, que permitiram a elevação da capacidade física força, fundamental para o aumento das marcas registadas. Por exemplo: num exercício de rugby 1x1, em que um aluno com bola tinha de ir passando pelos adversários. Ao longo dos 40 metros (m) do campo, o aluno com bola encontrou três defensores e tinha de realizar uma finta sobre os mesmos, para chegar ao fim do campo, seguidamente deveria voltar e fazer o mesmo, perfazendo um total de 80m. Sempre que o colega chegava saía outro aluno. Existiam apenas dois atletas em cada fila, fazendo assim com que existisse menores tempos de espera. Ao final de 4 minutos os atletas trocavam de funções. Com este exercício consegui trabalhar a técnica individual/finta e, ao mesmo tempo, a parte da condição física.

Na área dos conhecimentos não foram cumpridos os prazos de entrega e apresentação dos trabalhos, apesar de ter relembrando várias vezes os alunos da importância dos mesmos. Os alunos não respeitaram a data de entrega intermédia para receberem FB do professor e, na data de entrega final, nenhum grupo entregou o trabalho. Assim, a data de entrega foi alterada e as apresentações passaram para o terceiro período. Ainda assim, um dos grupos não entregou o trabalho e, por esse motivo, as notas dos elementos desse grupo baixaram em relação ao intervalo de nota em que se encontravam. Esta medida vai ao encontro do PCEF (2018) do AEPM.

Quando realizei o plano anual (Apêndice 1) da turma e após consultar os alunos, ficou decidido que a área dos conhecimentos ser avaliada até ao final do 2º período. Apesar de terem concordado, o facto de não terem entregue o trabalho nas datas previstas demonstrou falta de empenho por parte dos alunos que, em parte, pode ser explicado por a disciplina não contar para a sua média final. Enquanto professor da turma poderia, contudo, ter tido outra postura, definindo mais datas e feito mais pressão junto dos alunos. O facto de os professores do DEFD não darem muita importância a esta área da EF, acabou por influenciar-me ao assumir uma postura mais passiva. De futuro, este será um ponto a corrigir, demonstrando-se crucial a adoção de uma postura diferente

O balanço da terceira etapa, ao nível da consecução dos objetivos por parte dos alunos foi muito positivo, deixando boas perspetivas para a última etapa e para a obtenção dos objetivos terminais do ano letivo.

1.4.4 Quarta Etapa

A 4.^a etapa realizou-se durante todo o 3.^o período. Contudo, foi uma etapa de curta duração (apenas 6 semanas) pelo facto de os alunos terminarem o ano letivo mais cedo, para se preparem para os exames nacionais do 11.^o ano. Esta etapa caracterizou-se pela: (i) demonstração e apuramento de resultados; e (ii) preparação do próximo ano letivo. Apesar disso, existiu sempre espaço para que os alunos recuperassem objetivos previamente definidos, através da alocação de tempo de prática necessário. Por outro lado, esta etapa serviu também para que os alunos melhorassem e aperfeiçoassem habilidades adquiridas em etapas anteriores, de acordo com os objetivos definidos.

Tal como nas outras etapas, o modelo de ensino Instrução Direta, (Azevedo, 2012, p. 5-6) esteve presente, maioritariamente, através da terceira fase – a prática autónoma. Esta prática justifica-se pelo facto de ser necessário observar os alunos nas diferentes matérias por si escolhidas, de forma a confirmar ou não a obtenção dos objetivos propostos. Não obstante, também houve momentos de prática dirigida, nomeadamente, para aqueles alunos que estavam a recuperar objetivos que deveriam ter sido atingidos durante a 3.^a etapa.

Em relação às matérias de JDC, trabalhando em grupos de nível ao longo da etapa, acabei por realizar frequentemente situações de jogo formal, adequadas aos nível dos grupos. Pretendi, assim, que os alunos praticassem junto de colegas do mesmo nível, para poderem demonstrar as suas aprendizagens ao longo do ano letivo. No entanto, houve também tempo para que os alunos com aprendizagens em atraso “recuperassem” esses conteúdos. Assim, na parte inicial das aulas, realizava tarefas ou jogos condicionados, que permitissem aos alunos trabalhar os seus objetivos. Nestas situações foram utilizados grupo heterógenos, de forma a que os alunos tecnicamente mais aptos ajudassem os outros a evoluir, dando alguma qualidade e continuidade às tarefas propostas.

A ESP tem uma tradição de realização de torneios inter-turmas, com jogos de níveis, organizados pelos professores durante a 4.^a etapa – tradição extremamente benéfica para alunos e professores. Os alunos tiveram oportunidade de jogar com colegas de nível técnico idêntico e demonstrar as suas capacidades, tendo outro tipo de estímulos, já que não conheciam (na maioria dos casos) os outros alunos, nem a sua

forma de jogar. Também foi benéfico para os professores, na medida em que, muitas vezes não têm oportunidade de colocar os alunos a jogar em jogos de nível nas suas turmas. Desta forma, conseguiram avaliar os seus alunos em contextos adequados ao seu nível técnico. Aproveitei, esta tradição para, durante as aulas da 4.^a etapa, realizar um torneio inter-turmas com turmas do 10.º, 11.º e 12.º anos.

Outra estratégia utilizada nesta etapa foi a realização de torneios intra-turma, que incluíram as matérias de basquetebol, voleibol, futebol, rugby e atletismo. Com estes dois tipos de torneio tive a oportunidade de observar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo e a sua consecução dos objetivos. Estes torneios permitiram-me também, muitas vezes, confirmar ou retirar dúvidas sobre o estado dos alunos.

Na matéria de voleibol, os alunos mais aptos trabalharam essencialmente em situações de jogo formal 6x6. Com as situações de jogo foi possível verificar que os alunos adquiriram os conhecimentos da receção ao serviço adversário em “W”, lecionada durante a 3.^a etapa. Contudo, as proteções aos blocos continuaram a ser um problema, na medida em que só os alunos n.º 10, 12 e 22 realizavam as mesmas. Sabendo que para o sucesso da equipa é muito importante a realização de bloco e cobertura dos mesmos, este é um dos aspetos que os alunos mais devem trabalhar durante o 12.º ano.

O grupo de nível mais baixo trabalhou maioritariamente em situações de jogo 4x4 e, por vezes, em situações de 3x3, para garantir a dinâmica dos três toques e que todos os alunos tocassem na bola em todas as passagens pela rede. Quando faltava um elemento na situação de 6x6, procurei enquadrar um aluno de nível mais baixo nessa situação. No entanto, essa estratégia não teve sucesso, pois esse aluno não se enquadrava no jogo e dificultava a continuidade do mesmo para os outros colegas. De um modo geral, a matéria de voleibol foi aquela onde existiu maior evolução dos alunos, principalmente, do nível mais baixo. Estes tinham dificuldades em jogar 2+2 e passaram a conseguir enquadrar-se num jogo de 4x4.

Na matéria de basquetebol, os alunos mais aptos realizaram situação de jogo 5x5. Verificou-se que, pelo facto de existirem três alunos federados na matéria, a qualidade do jogo era muito superior à realidade dos alunos do 11.º ano da ESP. Estes alunos, apesar da qualidade individual, foram muito cooperantes com os colegas. No grupo dos alunos mais aptos verificou-se uma evolução ao nível da condução da bola pelo corredor central e a utilização do cinco aberto no ataque.

Os alunos menos aptos trabalharam apenas em situações de jogo 3x3 em campo reduzido, com uma tabela. O ideal teria sido realizar a mesma situação, mas com

duas tabelas, no entanto, foi impossível deslocar as tabelas existentes para este efeito. Em relação à evolução dos alunos deste grupo, é de destacar os alunos n.º 13 e 24, nomeadamente, ao nível das desmarcações, do receber e enquadrar e da interpretação do jogo. Estes alunos, em várias ocasiões, tiveram intencionalidade de participar no ressalto, mas devido à sua estatura não tinham sucesso.

Em relação à matéria de futebol, esta etapa foi aquela em que os alunos tiveram maior tempo de prática nesta modalidade. As situações de intra e inter-turma foram bastante vantajosas na avaliação do nível de alguns alunos. A única situação de jogo realizada foi 5x5 em campo com as dimensões 40x20m. Nesta matéria verificou-se uma evolução significativa dos alunos n.º 1, 4 e 8 ao nível da capacidade de penetrar utilizando dribles para finalizar ou passar, ao nível das desmarcações com linhas de passe seguras e da manutenção de profundidade no jogo. Por outro lado, os alunos n.º 7, 15, 16 e 23, apesar de terem evoluído a nível técnico em aspetos ofensivos, como é o caso da finalização, denotaram muitas dificuldades nos aspetos defensivos do jogo. A cobertura dos companheiros e ter sempre a baliza nas costas, bem como a posição base defensiva foram constantes problemas ao longo do ano letivo.

Basquetebol			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI	Nº 2; 5; 11; 13; 18; 21; 24	Nº 11; 13; 18; 24	
I		Nº 2; 21	Nº 2; 18; 24
PE	Nº 3; 14; 17; 23	Nº 3; 5; 14; 17; 23	Nº 5; 11; 13; 14; 17; 21; 23
E	N.º 8; 9	Nº 8; 9; 20	Nº 3
PA	Nº 4	Nº 4	Nº 8; 9
A	Nº 6; 19; 20	Nº 6; 19	Nº 4; 6; 19; 20
Total de alunos com esta opção: 17			
Futebol			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PE	Nº 7; 15	Nº 7; 15	Nº 7; 15
E	Nº 1; 4; 8; 16; 20; 23	Nº 1; 8; 16; 20; 23	Nº 1; 16; 23
PA	Nº 9; 10; 12; 22; 25	Nº 4; 9; 25	Nº 4; 8; 9
A		Nº 10; 12; 22	Nº 10; 12; 20; 22; 25
Total de alunos com esta opção: 13			
Voleibol			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI	Nº 3; 5; 11; 13; 18; 21	Nº 3; 13; 21	
I	Nº 15	Nº 11; 18	Nº 18; 21
PE	Nº 2	Nº 2; 5; 15	Nº 2; 3; 5; 11; 13
E	Nº 1; 6; 7; 14; 16; 17; 24; 25	Nº 1; 6; 7; 14; 16; 17; 24; 25	Nº 1; 6; 7; 14; 15; 16; 17; 24; 25
PA	Nº 19		
A	Nº 10; 12; 22	Nº 10; 12; 19; 22	Nº 10; 12; 19; 22
Total de alunos com esta opção: 20			

Tabela 12 - Evolução da turma nas matérias de Basquetebol, Voleibol e Futebol

Na tabela 12 podemos observar, de um modo geral, a evolução da turma ao longo do ano letivo, nas três matérias de JDC (voleibol, futebol e basquetebol). Através da análise da tabela verificamos, também, que as matérias de basquetebol e voleibol foram aquelas onde se registou uma maior evolução por parte dos alunos. Na matéria de voleibol, foi conseguido que todos os alunos cumprissem o nível Introdução. Sendo, ainda que quatro dos cinco alunos que estavam a trabalhar o nível introdução no início do ano letivo conseguiram passar ao nível elementar na 4.ª etapa.

Por outro lado, na matéria de basquetebol, dos sete alunos que começaram o ano letivo a trabalhar o nível introdução, apenas três continuaram nesse nível, tendo os restantes atingido o nível elementar.

Estes resultados são positivos, na medida em que todos os alunos evoluíram ao longo do ano, apesar de nem todos terem atingido os objetivos propostos. O facto de os alunos trabalharem num regime de opções, trouxe benefícios, tais como o facto de estarem sempre empenhados nas tarefas, já que tiveram oportunidade de escolher as matérias que mais gostam e com as quais se identificam. Por outro lado, o facto de só

ter sido necessário lecionar três das quatro matérias dos JDC, permitiu um maior tempo de prática, principalmente nas matérias de voleibol e basquetebol, onde havia mais alunos prioritários. Ao futebol, pelo facto de não existir nenhum aluno a necessitar de trabalhar o nível introdução após a AI, foi dedicado menor tempo de prática ao longo do ano letivo – facto que se refletiu nos resultados finais do ano letivo, em que apenas um aluno atingiu o nível seguinte. No entanto, verificaram-se evoluções positivas em todos os alunos que escolheram esta matéria.

Dança			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI	Nº 7; 8; 19; 20	Nº 9; 19; 20	Nº 9; 20
I	Nº 1; 5; 9; 15; 16; 21; 23	Nº 1; 7; 8; 16	Nº 1; 7; 16; 19
PE	Nº 4; 6; 24; 25	Nº 4; 6; 11; 15; 21; 23; 25	Nº 4; 6; 8; 11; 15; 23; 25
E	Nº 2; 3; 10; 11; 12; 13; 14; 17; 18; 22	Nº 2; 12; 18; 24	Nº 2; 12; 18; 21
PA		Nº 3; 5; 10; 13; 14; 17; 22	Nº 3; 5; 10; 13; 14; 17; 22; 24
A			
Total de alunos com esta opção: 25			
Atletismo			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
I	Nº 7; 20	Nº 7; 20; 25;	Nº 20
PE	Nº 4; 6; 9; 25	Nº 4; 6; 9	Nº 7
E			Nº 4; 6; 9; 25
PA			
A			
Total de alunos com esta opção: 6			
Ginástica Acrobática			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI			
I			
PE	Nº 1; 2; 3; 5; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 24	Nº 18; 21; 23	Nº 18
E		Nº 1; 5; 8; 11; 12; 15; 16; 19; 24	Nº 1; 8; 11; 12; 15; 18; 21; 23; 24
PA		Nº 2; 3; 10; 13; 14; 17; 22	Nº 2; 3; 5; 16; 17
A			Nº 10; 13; 14
Total de alunos com esta opção: 19			

Tabela 13 - Evolução da turma nas matérias de Dança, Atletismo e Ginástica Acrobática

A matéria de dança teve, nesta etapa, o seu ponto alto com a apresentação das coreografias criadas pelos alunos. No final da etapa anterior, os alunos realizaram a apresentação da coreografia com música. No entanto, foi necessário introduzir outros passos na parte final das coreografias e ajustar o ritmo destas às músicas escolhidas. Os alunos n.ºs 3, 5, 10, 13, 14, 17, 22 e 24 assumiram o papel de líderes nos seus

grupos, tendo realizado um excelente trabalho de cooperação com os colegas que apresentavam maiores dificuldades. Por outro lado, os alunos n.ºs 1, 7, 8, 11, 16, 19, 23 e 25 apresentaram uma postura displicente em relação a esta matéria. Com mais empenho e colaboração com os colegas, poderiam ter superado as suas dificuldades, nomeadamente, na velocidade com que executavam os passos, de modo a estarem no ritmo da música.

Ao longo do ano letivo, constatei maior predisposição dos alunos para esta matéria durante a criação da sua própria coreografia, do que na aprendizagem das danças lecionadas. Na criação da coreografia todos os alunos tiveram oportunidade de criar passos e participar ativamente. No entanto, verificou-se que alguns alunos tinham grande dificuldade em acompanhar o ritmo das coreografias lecionadas ou criadas pelos grupos. A possibilidade de criar uma coreografia permitiu aos alunos explorar novos movimentos e estimular a sua criatividade. Os alunos tomaram maior consciência das suas potencialidades, tentando sempre inovar e diferenciar. Em relação aos resultados finais, podemos verificar que, apesar de não ter havido uma evolução do 2.º para o 3.º período, no entanto, a maioria dos alunos de nível elementar evoluiu ao nível do ritmo, coordenação, ocupação espacial e fluidez de movimentos. Os alunos aos quais foi atribuído o nível introdução, apesar de incentivados pelos colegas tecnicamente mais aptos, não mostraram o interesse e empenho necessário para superar as dificuldades apresentadas, nem iniciativa na construção de elementos para a coreografia final.

A matéria de Atletismo na 4.ª etapa foi trabalhada maioritariamente através de concursos nas disciplinas ou torneio com a junção das várias disciplinas que foram lecionadas. Existiu tempo para que os alunos recuperassem alguns conteúdos em atraso.

A realização de concursos manteve os alunos constantemente desafiados e interessados, mas também sempre preocupados em ajudar os colegas a corrigir técnicas que não estavam a ser bem executadas. Os alunos estavam constantemente a tentar superar-se, tendo obtido resultados extremamente positivos. Por exemplo, dois alunos executaram corretamente a técnica do lançamento do peso e conseguiram atingir lançamentos de 10 metros, sendo este um valor acima do nível avançado, de acordo com o PCEF (2018). Nas etapas anteriores tinham sido atingidos apenas 8,5 e 9 metros.

Ao longo do ano letivo, a maioria dos alunos conseguiu alcançar os objetivos propostos. Mais importante, contudo, foi a aquisição de técnicas corretas, tanto no lançamento do peso, como no salto em altura e comprimento. Na tabela 13 da evolução dos alunos com esta opção, constatamos que dois alunos passaram do nível introdução

para o nível elementar e um aluno conseguiu atingir o nível avançado. De notar que, para a atribuição do nível avançado, o aluno necessita de marcas/valores que correspondam a esse nível em todas as disciplinas de atletismo lecionadas. Os alunos n.ºs 4 e 6 apenas não atingiram valores de nível avançado nas disciplinas do lançamento do peso e salto em comprimento, tendo ficado perto de atingir o nível avançado.

Em relação à matéria de ginástica acrobática, o grande objetivo para esta etapa era a apresentação da coreografia com música. Na fase inicial da etapa, os alunos realizaram ajustes nos elementos de ligação entre figuras, para que o ritmo da música se enquadrasse na coreografia. Dos três grupos com coreografias, apenas um se atrasou na preparação da coreografia final, porque dois alunos se lesionaram nos joelhos, não tendo estado em condições de participar na apresentação final. Um grupo de alunos atingiu o patamar de nível avançado. No entanto, os restantes alunos podiam ter alcançado melhores resultados, mas a sua atitude pautou-se pela falta de interesse e receptividade em receber as minhas indicações e conselhos. Nesta etapa, os alunos trabalharam sempre com autonomia nesta matéria, tendo realizado trabalho de grupo fora do espaço de aula.

A matéria de Rugby só foi abordada em três aulas durante esta etapa e somente com o intuito de perceber as competências dos alunos em situação de jogo 5x5, em campo 40x20m, com as fitas do Tag Rugby. Nesta matéria, pretendia ter abordado mais conteúdos (por exemplo, a formação ordenada), no entanto, devido a condicionantes climatéricas ao longo da 2.ª e 3.ª etapa, não foi possível avançar tanto nesta matéria. A evolução dos alunos foi positiva, nomeadamente, ao nível da ocupação do campo, da utilização da largura do mesmo (apesar das condicionantes do campo – 20m de largura apenas), da utilização de situações 1x1 em momentos oportunos e do passe. Consegui, nesta etapa, através do FB auditivo, corrigir as situações de fora-de-jogo que foram um problema na 3.ª etapa e que se verificaram em menor quantidade nesta etapa.

Rugby			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI	NÃO LECIONADA	Nº 2	Nº 2
I			
PE		Nº 1; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 15; 16; 19; 22; 25	Nº 1; 7; 8; 9; 11; 15; 16;
E			Nº 4; 12; 25
PA			Nº 6; 10; 19; 22
A			
Total de alunos com esta opção: 15			

Tabela 14 - - Evolução da turma na matéria de Rugby

Em relação à evolução dos alunos, nesta opção, não houve grandes alterações, tendo que a maioria dos alunos continuado no nível elementar. Esta matéria não foi lecionada tantas vezes como o planeado, devido a restrições espaciais – uma vez que apenas poderia ser lecionada no espaço exterior em situação de jogo. Nos restantes espaços, podia ser praticada através de exercícios analíticos, no treino de determinadas técnicas, nomeadamente, o passe. Em várias ocasiões, estando planeado lecionar esta matéria no espaço exterior, as condições climáticas não o permitiram. Este facto dificultou a evolução dos alunos, pois existiram poucos momentos de prática ao longo do ano letivo. A aluna n.º 2 ficou muito longe de alcançar os objetivos propostos – talvez pelo facto de ser a única rapariga a escolher esta matéria, acabou por ver as suas ações muito condicionadas, já que os rapazes apresentaram uma competitividade e intensidade difícil de acompanhar. No final da 2.ª etapa, coloquei a possibilidade de a aluna escolher outra opção, nomeadamente, Escalada/Orientação, de modo a ter mais sucesso. No entanto, a aluna informou-me que tinha pânico de alturas e preferia continuar no rugby, mesmo sabendo que o seu sucesso seria reduzido. Ao longo do ano letivo, a sua desmotivação e desinteresse foram crescendo, tendo ficado estagnada no nível introdução, de acordo com o PCEF (2018). Os alunos n.ºs 6, 10, 19 e 22 apresentaram uma elevada qualidade nas suas ações, tendo conseguido atingir o nível avançado e destacar-se dos demais. O facto de os alunos, no ano letivo anterior, terem tido contacto regular com a matéria, facilitou a minha intervenção numa fase inicial. Os alunos apresentavam conhecimentos sobre a modalidade e as suas regras, o que mitigou a desvantagem do pouco tempo de prática ao longo do ano letivo, e os permitiu situar no nível elementar, de acordo com o PCEF (2018).

Badminton			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI	NÃO LECIONADA	Nº 2; 5; 13; 21	Nº 2; 5; 13; 21
I			
PE		Nº 3; 7; 8; 11; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 23; 24	Nº 3; 7; 8; 11; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 23; 24
E		Nº 4; 12	Nº 4; 12
PA		Nº 10; 22	Nº 10; 20; 22
A		Nº 1	Nº 1
Total de alunos com esta opção: 22			
Tênis de Mesa			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI		Nº 2; 5; 11; 13; 21;	Nº 2; 5; 11; 21
I		Nº 3; 7; 14; 15; 17; 18; 24	Nº 3; 7; 13; 14; 17; 18; 24
PE	NÃO LECIONADA	Nº 4; 8; 16; 23	Nº 4; 8; 15; 16; 23
E		Nº 1; 10; 12; 19; 20; 22	
PA			Nº 1; 10; 12; 19; 20; 22
A			
Total de alunos com esta opção: 22			
Escalada			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI			
I	Nº 2; 5; 6; 9 12; 13; 14; 17; 18; 20; 21; 23; 24; 25		
PE		Nº 2; 5; 6; 9 12; 13; 14; 17; 18; 20; 21; 23; 24; 25	
E			Nº 2; 5; 6; 9 12; 13; 14; 17; 18; 20; 21; 23; 24; 25
Total de alunos com esta opção: 14			
Orientação			
Nível	1º Período	2º Período	3º Período
PI	Nº 9; 13	Nº 9;	Nº 9
I	Nº 2; 5; 6; 12; 14; 17; 18; 20; 21; 23; 24; 25	Nº 5; 13; 24	Nº 5; 13; 24
PE		Nº 2; 6; 12; 14; 17; 18; 20; 21; 23; 25	Nº 2; 6; 12; 14; 17; 18; 20; 21; 23; 25
Total de alunos com esta opção: 14			

Tabela 15 - - Evolução da turma nas matérias de Badminton, Ténis de Mesa, Escalada e Orientação

Ao longo da 4.^a etapa, os alunos com a opção de raquetes (badminton e ténis de mesa) trabalharam em situações de jogo 1x1 com jogadores do mesmo nível técnico ou em torneios intra e inter-turmas. Apesar de maioritariamente ter sido uma etapa de demonstração dos resultados e das aprendizagens realizadas, houve tempo para recuperar conteúdos em atraso que deveriam ter sido adquiridos em etapas anteriores. Para que se verificasse uma recuperação destes alunos, coloquei-os sempre com alunos tecnicamente mais aptos, que pudessem dar continuidade e qualidade ao jogo.

Os alunos n.ºs 2, 5, 13 e 21 apresentaram grandes dificuldades na matéria de badminton, nomeadamente, nos deslocamentos e na utilização da posição base. Apesar dos muitos exercícios realizados ao longo do ano letivo e de nesta etapa terem sido colocados a jogar com colegas tecnicamente mais aptos, não se verificaram grandes evoluções - os alunos muitas vezes ficam estáticos, não realizando deslocamentos para o ponto de queda do volante ou saindo demasiado tarde da posição. Assim, não foram atingidos os objetivos de adquirir todos os conteúdos de nível introdução que constam no PCEF. Nos restantes alunos verificou-se evolução positiva na matéria de badminton. A utilização e adequação dos diferentes tipos de batimentos aos momentos do jogo foram as principais melhorias, já que os alunos que se encontravam no nível elementar, apesar de executarem corretamente os batimentos, não os executavam nos momentos certos do jogo. A perceção e utilização sistemática da posição base, aliada aos deslocamentos mais rápidos e ativos, fez com que a qualidade de jogo fosse aumentando de etapa para etapa.

Não foi dedicada à matéria de ténis de mesa o mesmo tempo de prática que à matéria de badminton, devido à impossibilidade de utilizar regularmente as mesas de jogo. Muitas vezes, no mesmo horário das aulas do 11.º D, as mesas eram ocupadas pelas turmas dos Cursos Profissionais de Desporto, que tinham prioridade (por decisão tomada em reunião de departamento no início do ano letivo). A principal dificuldade nesta matéria foi a leção da pega da raquete (clássica ou shakehand), pois os alunos tinham a sua própria maneira de pegar na raquete, tendo mostrado dificuldades em aplicar a pega correta. No 1.º período, ou seja, 1.º e 2º etapa, não existirem condições materiais para a leção desta matéria, tendo apenas em três aulas mesas disponíveis. Assim, durante essas aulas, optei por somente verificar qual o nível dos alunos e abordar a pega da raquete. Na 3.ª e 4.ª etapas houve mais tempo de prática, o que promoveu maior aprendizagem nesta matéria, nomeadamente, na pega da raquete, nas devoluções à esquerda e à direita ou no serviço curto e longo.

Os alunos n.ºs 1, 10, 12, 19, 20 e 22 destacaram-se dos restantes, pela positiva. A realização de *smash* e de *amorti* foram batimentos executados com qualidade e regularidade, apresentando sempre boas respostas do adversário. Os serviços curto e longo dificultavam a receção do adversário, que conseguia ganhar vantagem a partir dos mesmos. Apesar da qualidade técnica verificada ao longo do ano letivo, uma das características que maior diferença fazia, em relação aos restantes colegas, era a rapidez de deslocamentos e o ataque rápido à bola.

A matéria de orientação não foi lecionada nesta 4.^a etapa, pois não houve oportunidade de realizar nenhum percurso diferente dos que os alunos já tinham realizado. Em relação à matéria de escalada, na 4.^a etapa, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar subir pela via de nível avançado. Por outro lado, os alunos n.º 17 e 18 conseguiram recuperar os conteúdos em atraso, nomeadamente, a conclusão da parede de nível elementar. Ao longo do ano letivo, todos os alunos evoluíram na matéria da escalada. Neste momento, todos os alunos sabem as principais regras de segurança, realizar nó de oito e duplo, realizar segurança a um colega e subir as paredes de nível introdução e elementar que a escola disponibiliza. Atendendo ao desconhecimento apresentado no início do ano, o balanço é muito positivo. Os objetivos foram quase todos atingidos, no entanto, pelo facto de ser uma matéria que exige constantemente a presença do professor por questões de segurança, não foi possível dedicar tantos momentos da aula quanto o desejável. Na fase em que os alunos foram ensinados a dar segurança aos colegas, foram utilizadas mais aulas do que o planeado inicialmente e, por estes dois motivos, houve menos tempo para que os objetivos fossem atingidos na plenitude.

Em relação à área dos conhecimentos, na parte inicial da 4.^a etapa, os alunos apresentaram os trabalhos que tinham entregado no final da etapa anterior e recolheram FB do professor em relação ao trabalho e à apresentação. As apresentações foram fracas, tendo-se notado que os alunos não se tinham preparado. Muitos alunos leram os PowerPoints, não conseguindo cativar a atenção dos colegas. O facto de os alunos saberem que apenas seria atribuída uma classificação de apto ou não apto, contribuiu para o seu desinteresse por esta área da EF. No entanto, o grupo dos alunos n.ºs 1, 10, 15, 17 e 22, com o tema “Condições materiais, de treino e segurança na atividade física”, demonstrou grande empenho durante todas as fases desta área. Este grupo realizou uma apresentação muito bem estruturada e interativa, o que se refletiu nas notas finais dos seus elementos.

O domínio da Aptidão Física esteve novamente presente nesta 4.^a etapa. De acordo com os resultados da 3.^a etapa, nenhum aluno se encontrava fora da zona saudável no teste de resistência aeróbia, força abdominal, força superior ou flexibilidade. No entanto, havia alunos com resultados de IMC insatisfatórios. Os alunos n.ºs 1, 21 e 23 continuavam com um IMC abaixo dos valores de referência, atendendo à sua idade, peso e altura, enquanto os alunos n.ºs 2, 3 e 13 se encontravam com o IMC acima dos valores de referência. Assim, não houve necessidade de realizar de novo a bateria de testes do FitEscola nesta etapa. Tentei que os alunos continuassem a desenvolver as suas capacidades motoras e que, ao mesmo tempo, adquirissem o gosto pela Aptidão

Física para seu próprio benefício no futuro, em termos de saúde e qualidade de vida. Uma das estratégias utilizadas – tendo em conta que os alunos do 11.º D são bastantes competitivos – foi a criação de competições com tarefas de Aptidão Física. Assim, em cada aula havia sempre uma tarefa a cumprir, para ver quem fazia o maior número de repetições durante um período de tempo previamente estipulado. Por exemplo: se a tarefa era saltos à corda ou flexões durante um minuto, ganhava o aluno que realizasse o maior número de repetições nesse período de tempo. Normalmente estas tarefas eram realizadas em transições entre tarefas ou na parte final da aula, havendo sempre um aluno responsável por controlar esta tarefa. A competição era dividida entre géneros, sendo que os dois alunos que realizassem os melhores resultados escolhiam a tarefa da aula seguinte (depois de esta ser aprovada por mim). O balanço desta estratégia é bastante positivo, por levar os alunos a superar constantemente os seus limites. Este método acabou por ser uma forma de trabalhar a Aptidão Física de forma isolada. Nas matérias de JDC, durante estas etapas, realizaram-se situações de jogo formal, tal como na matéria de badminton, em que os alunos realizaram situações de 1x1 em torneio. Na matéria de atletismo, os alunos trabalharam num sistema de competição, sendo que, em cada disciplina do atletismo, arrecadavam uma pontuação que, no final, era somada.

O balanço final dos resultados apurados no domínio da Aptidão Física é muito satisfatório quando em comparação com os resultados da 1.ª etapa do ano letivo.

Testes	1.ª Etapa		2.ª Etapa		3.ª Etapa		4.ª Etapa	
	Dentro	Fora	Dentro	Fora	Dentro	Fora	Dentro	Fora
Zona Saudável								
Resistência Aeróbia	22	3	24	1	25	0	25	0
Força Membros Superiores	20	5	22	3	25	0	25	0
Força Média	24	2	24	1	25	0	25	0

Tabela 16 - - Evolução da turma no domínio da Aptidão Física

Na tabela 16 podemos observar a evolução da turma, ao longo de todas as etapas, nos diferentes testes que compõem a bateria de testes do FitEscola e que são necessários para os alunos se encontrarem dentro da ZSAF, de acordo com o PCEF (2018). O balanço final deste domínio da EF é muito positivo, tendo sido alcançados os

objetivos propostos no final da 1.^a etapa, em especial, dos alunos que se encontravam fora da zona saudável nos diferentes testes do FitEscola. Os alunos registaram uma evolução em todas as etapas, sendo isso uma consequência do seu empenho e motivação. As estratégias utilizadas ao longo do ano letivo confirmaram-se corretas e aptas a alcançar os objetivos propostos.

No final desta 4.^a etapa, que coincide com o final do ano letivo, alertei os alunos para a importância de manterem a AF durante o período de férias, para não perderem a continuidade do trabalho que os levou a alcançar os resultados desejados.

Um dos objetivos que não foi atingido na totalidade foi a colocação de todos os alunos nos valores normais do IMC, de acordo com a sua idade, peso e altura. No início do ano letivo havia cinco alunos com o IMC abaixo dos valores de referência e cinco alunos com o IMC acima dos valores de referência. No final do ano letivo, apenas quatro alunos conseguiram chegar aos valores de referência, nomeadamente, os alunos nºs 8, 16, 18 e 19. Em relação aos restantes alunos, existem dois fatores que, na minha opinião, condicionaram a obtenção dos objetivos traçados: (i) em relação aos alunos nºs 1, 21 e 23, que se encontram abaixo dos valores de referência, notei que poderia tratar-se de um fator genéticos, que carece de acompanhamento especializado, nomeadamente, ao nível da nutrição— já que os alunos se alimentam com a frequência desejável, dormem o número de horas adequadas e têm uma vida sem “vícios”; e (ii) em relação aos alunos nºs 2, 3 e 12, que se encontram acima dos valores de referência, também precisam de acompanhamento fora de EF, pois pareceu-me que estes valores estão marcados por questões alimentares. Durante o ano letivo, alertei o segundo grupo de alunos para o facto de terem de melhorar a qualidade da sua alimentação, tendo chegado a dar orientações de tipos de alimentação que deveriam seguir, para evitarem chegar ao primeiro nível de obesidade. Em ambos os casos, a realização de atividade física, fora do contexto escolar, quer seja através do ingresso numa modalidade desportiva ou num ginásio, será benéfico para os alunos, desde que essa prática seja supervisionada e ajustada às suas necessidades.

1.5 Balanço SEI

O SEI (Semana de Ensino Intensivo) é um momento de preparação para a semana do PTI (Professor a Tempo Inteiro). Após a conclusão do mesmo, é possível afirmar que se tratou de um momento importante de aprendizagem que fará com que esteja mais preparado para a semana do PTI. Assim, o objetivo principal foi a preparação para o PTI, no entanto, existirem objetivos mais específicos e direcionados:

- Melhorar a cooperação do núcleo de estágio na análise crítica dos planos de aula;
- Lecionar matéria de ginástica de aparelhos ou solo;
- Lecionar aulas em tempos letivos seguidos;
- Aplicar diferentes estratégias na organização de grupos e tarefas.

A realização deste SEI foi importante ao nível da preparação das aulas, balanço e análise das mesmas.

- O **primeiro objetivo era melhorar a cooperação do núcleo de estágio na análise crítica dos planos de aula**. Este objetivo foi alcançado, pois na preparação das aulas foi possível discutir ideias e formas diferentes de abordar as matérias, em conjunto com o núcleo de estágio. O facto de durante o ano letivo termos observado as aulas uns dos outros, fez com que tivéssemos maneiras diferentes de ver a realidade. Este momento foi oportuno para **aplicar outras estratégias em sede de aula, quer ao nível da constituição dos grupos quer das tarefas**. Em alguns casos penso que essas estratégias foram benéficas para os alunos, pois percebi que se sentiram motivados, sendo que em conversa com o núcleo de estágio, foi-me transmitida a mesma ideia. A importância da realização de reuniões de preparação desta semana foi um fator a ter em conta para o PTI, na medida em que, sem as mesmas, não teria estado preparado para lecionar as aulas. Revelou-se fundamental o conhecimento das matérias abordadas, tipos de exercícios e propostas de alteração, bem como das dinâmicas das turmas. Após a realização de cada uma das primeiras aulas, foi necessário realizar uma breve reflexão. Estas análises foram cruciais, já que durante a leção das primeiras aulas me deparei com alguns contratempos, o que me levou a ter de alterar tarefas ou dinâmicas. Por exemplo, na turma do 11.º J, na segunda aula, decidi realizar mais tarefas em competição, pois senti necessidade de aplicar este estímulo, com o intuito de suscitar um maior interesse dos alunos na realização das tarefas.

Um dos **objetivos para esta semana era a leção da matéria de ginástica** (solo e aparelhos). que não tive oportunidade de lecionar na minha turma, por trabalhar no regime de opções. Contudo, este objetivo não foi alcançado, uma vez que das atividades lecionadas, apenas a modalidade de andebol não figurava entre aquelas que já faziam parte do planeamento de aulas na minha turma habitual. Gostaria de ter tido a oportunidade de trabalhar com a matéria de ginástica (solo e aparelhos), aplicando aprendizagens da licenciatura e mestrado. Para combater esta “lacuna” no meu estágio,

acabei por colaborar com a professora do grupo-equipa de ginástica do Desporto Escolar. Assim, tive a oportunidade de rever conteúdos e aplicá-los, bem como realizar um processo de formação contínua.

O clima em todas as aulas lecionadas durante esta semana foi um clima propício à aprendizagem – para tal contribuiu a definição das tarefas para cada uma das aulas. Em sede de reunião de núcleo, procurei sempre que, em todas as turmas, existissem tarefas onde os alunos pudessem trabalhar com autonomia, sem intervenção do professor e, simultaneamente, outras tarefas (máximo duas) em que a minha intervenção fosse necessária.

Ao nível da organização da aula, procurei focar as matérias prioritárias para determinado grupo de alunos, deixando os outros a trabalhar autonomamente. Dividi a aula em três momentos: na 1.^a parte procedi sempre à instrução sobre o plano da aula, os objetivos propostos e, em seguida, ao aquecimento. No aquecimento os alunos trabalharam nos mesmos grupos em que iriam realizar as tarefas seguintes, de modo a economizar tempo de aula. Ao longo da semana variei os tipos de aquecimento, ou seja, procurei realizar aquecimentos em que os alunos pudessem estar a trabalhar aspetos críticos da sua prática e que fossem transferidos para as tarefas seguintes – por exemplo, o passe e receção ou a condução de bola no futebol. Por outro lado, realizei tarefas onde fosse solicitada a capacidade aeróbia, o que envolveu um esforço mais ativo por parte dos alunos. Tive especial atenção ao realizar aquecimentos mais intensos nas aulas que decorreram às 8:30h no espaço exterior, pois estava muito frio e era necessário que os alunos realizassem uma ativação muscular intensa, para estarem preparados para as tarefas seguintes, sem que existisse o risco de se lesionarem.

Na 2.^a parte da aula, trabalhei sempre em áreas, com os grupos a realizarem rotações. Aqui, tive a preocupação de diferenciar o ensino, o que levou a que os grupos não rodassem todos ao mesmo tempo, pois existiam alunos que necessitavam de mais tempo em determinada matéria, garantido assim o progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem (Heacox, 2006).

No caso do 10.º A, também diferenciei o ensino através da realização de grupos homogéneos de nível Elementar, especialmente na matéria do voleibol. Uma das lacunas na minha intervenção durante esta semana foi a pouca diferenciação de ensino na turma do 11.º J, pois a única diferenciação de ensino aplicada foram os objetivos diferentes para determinados grupos de aluno. Penso que esta situação poderia ter sido melhor abordada quer por parte da professora estagiária da turma quer por mim na

preparação desta semana. A colaboração entre o núcleo de estágio, neste aspeto, não funcionou.

Na 3.^a parte da aula, e na minha opinião a mais fraca ao nível da minha intervenção, o programado era realizar exercícios de retorno a calma, bem como um balanço da aula, reforçando comportamentos positivos e perspetivando a aula seguinte. Contudo, esta programação não foi cumprida por diversos fatores. Na primeira aula de cada turma demorei mais tempo do que o previsto na instrução, pelo facto de existirem dúvidas e alguns atrasos, o que fez com que não conseguisse gerir o tempo da melhor maneira. Com o decorrer da semana fui conseguindo melhorar a gestão do tempo, havendo, contudo, melhorias a realizar, nomeadamente ao nível da informação e balanço de aula, sendo necessário ser mais claro e breve nesta intervenção.

Ao nível do *feedback* (FB) e tendo em conta que o mesmo é considerado uma peça chave no processo de aprendizagens dos alunos (Quina, Costa & Dinis, 1995), procurei que o mesmo se centrasse em aspetos críticos de cada exercício. Por exemplo, a colocação do pé de apoio no remate de futebol, no caso da turma do 10.º A. Tive sempre a preocupação de fechar o ciclo de FB, ou seja, dar o FB e ver o que o aluno fazia para, posteriormente, dar novamente outro. Senti necessidade de realizar um maior número de FB nas matérias de futebol e andebol da turma do 10.º A, enquanto na turma do 11.º J, os FB foram realizados com menor frequência. O facto de os alunos trabalharem com autonomia fez com que a gestão da aula se tornasse uma tarefa mais simples, verificando-se poucos comportamentos de desvios. Para garantir que estes comportamentos não existiam, tentei sempre colocar-me numa posição que me permitisse visionar toda a aula. Esta posição não foi, contudo, ideal nas aulas do 10.º A, que se realizaram no espaço exterior. O facto de existir um espaço superior, onde os alunos estavam a realizar tarefas da modalidade de atletismo, dificultou a visualização do mesmo.

Um dos aspetos positivos desta semana foi o facto de todas as turmas trabalharem muito bem com autonomia. No entanto, se na semana do PTI existissem situações de desvio e turmas com maior dificuldade em trabalhar com autonomia, poderia ter sido um fator onde não tivesse tanto à-vontade, já que ainda não tivera contacto com turmas com esses comportamentos. Para evitar ser surpreendido, procurei saber, juntos dos professores das turmas escolhidas para o PTI, qual o comportamento geral da turma e os alunos a ter em maior atenção.

Durante esta semana tive ainda a oportunidade de atingir o **objetivo, lecionar aulas em tempos letivos seguidos**, ou seja, passar de uma turma para outra. Na

minha opinião, esta situação foi muito importante, por ser característica da realidade diária dos professores. Enquanto estagiários não tínhamos, ainda, sido confrontados com a situação de aulas contínuas e seguidas. Esta situação implicou que me tivesse de adaptar rapidamente a outro contexto e outro tipo de alunos, o que nem sempre foi fácil – o facto de as turmas serem muito diferentes, exigiu que adotasse diversas posturas consoante os diferentes alunos. Por outro lado, a questão das matérias e as mudanças de espaço também foram difíceis de gerir, já que, muitas vezes, não foi possível ter tudo preparado antes de os alunos chegarem. Assim, tive de encontrar estratégias para colmatar este problema, como preparar o material para duas aulas ou montar o mesmo durante os aquecimentos.

Ao longo desta semana, enquanto lecionava as aulas das turmas do núcleo de estágio, os outros elementos do núcleo preenchiam uma ficha de AGIC (Gestão, Instrução e Clima) sobre a minha prestação. Esta avaliação, realizada pelo núcleo, é de inestimável importância, na medida em que quem está de fora da aula tem a perspetiva mais clara e objectiva possível. Os resultados dessas observações foram ao encontro das dificuldades por mim sentidas, com principal destaque no problema relativo à parte final da aula. Por vezes, faltava a projeção das aulas seguintes, bem como o reforço de comportamentos positivos e negativos. A utilização de um *feedback* mais diversificado e consistente, principalmente na turma do 11.º J, também foi um problema referenciado. Após analisar os resultados da ficha do AGIC, achei necessário voltar a estudar os diferentes tipos de *feedbacks*, de modo a preparar-me da melhor maneira para o restante ano letivo e para a semana do PTI.

1.6 Balanço PTI

O projeto PTI foi uma das semanas mais exigentes e importantes no estágio pedagógico. Durante esta semana, o professor estagiário teve oportunidade de contactar com outros professores do departamento e outras turmas. O facto de ter sido necessário um trabalho de cooperação com os professores das turmas que lecionámos, permitiu uma maior aproximação dos mesmos e aprender a forma como os outros professores realizavam o planeamento das aulas e as geriam. Realizei este projeto na parte final do 2.º período, na semana de 18 a 22 de março. O facto de ter realizado também o SEI durante o 2.º período fez com que este projeto fosse realizado na reta final do período letivo.

No planeamento desta semana, comecei por definir os objetivos do PTI, para, posteriormente, conseguir realizar as tarefas que levassem a conclusão destes objetivos e permitissem o meu contínuo desenvolvimento como professor estagiário.

Assim, o meu primeiro **objetivo foi planejar aulas para diferentes ciclos de ensino**. Procurei lecionar, maioritariamente, turmas do 3º ciclo. Lecionei as turmas do 7.º C, 8.º C, 8.º G e 9.º B, o que me permitiu observar e identificar diferenças em relação ao nível do desempenho dos alunos, tendo por base os diferentes níveis em cada ano.

Outro dos **objetivos** a que me propus foi **lecionar aulas a uma turma que trabalhasse no regime de opções**, de modo a poder conhecer outra forma de atuação nesse regime e que pudesse tirar referências para posteriormente aplicar na minha turma. Interessava-me, especificamente, desenvolver a técnica de gestão dos grupos durante a UD, nomeadamente quando o professor retira um aluno de um grupo e esse grupo regista uma enorme quebra de rendimento. Era uma das minhas dificuldades na minha turma. A turma escolhida foi a turma do 11.º F.

Aqui, foi possível perceber que a professora utiliza o mesmo método que eu, dividindo os alunos pelas suas opções. O facto de, nesta semana, ter estado no espaço ginásio, implicou que fossem lecionadas apenas as matérias de ginástica de solo e acrobática, bem como a matéria de atletismo no espaço exterior (em colaboração com o professor que se encontrava nesse espaço). Nestas matérias mostrou-se ser mais fácil colocar os alunos a trabalhar nas suas opções, pois não foi preciso um número mínimo de alunos ou ninguém em cooperação para que as matérias fossem lecionadas. No entanto, a partilha de estabelecida com a docente, foi benéfica, tendo retirado algumas ideias, de como poderia combater o problema que estava a ter na minha turma.

Procurei perceber ainda junto da professora a forma como ela conciliava as opções, principalmente na matéria de Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Foi-me esclarecido que a estratégia utilizada era a seguinte: nas várias fases/momentos do ano letivo, os alunos eram colocados a trabalhar numa determinada matéria, que não era a sua opção, com justificação na necessidade de cooperação entre alunos.

O facto de eu ter uma turma composta por 25 alunos e, por comparação, uma das colegas do núcleo de estágio ter uma turma composta por 30 alunos, permitiu-me verificar que a diferença de 5 alunos é muito significativa, ao nível de planeamento e de gestão da aula. Assim, outro dos **objetivos foi lecionar em turmas com número superior a 25 alunos**.

No que diz respeito às matérias lecionadas, tiveram que seguir o estabelecido no planeamento de cada turma. Apesar disso, defini como **objetivo a lecionar a matéria de ginástica**, principalmente, das sub-áreas de ginástica de solo e aparelhos, já que o facto da minha turma trabalhar num regime de opções, só me ter dado a oportunidade de lecionar a sub-área da ginástica acrobática.

Por fim, o último **objetivo, foi realizar uma maior aproximação aos professores do DEFD** e em específico aos das turmas que escolhi. Em especial ao professor do 8º G, com o qual não tinha nenhuma ligação, pois o mesmo era muito distante dos estagiários.

Em relação ao processo de preparação desta semana e após ter definido objetivos, comecei por identificar os professores que lecionavam o 3º ciclo e os 11.º anos. Deparei-me com uma grande disponibilidade dos professores em trabalhar comigo. Esta disponibilidade vai ao encontro do que diz Darling-Hammond, (2004), que afirma que os professores precisam de tempo para trabalharem uns com os outros. A partir desse momento, tentei obter o maior número de informações possíveis sobre as turmas que pretendia lecionar e sobre os professores em questão. Este processo de planeamento teve a maior relevância, tal como escreve Teixeira e Onofre (2009): o planeamento é um dos grandes problemas dos estagiários. Este processo de preparação deu-me a oportunidade de observar como professores com vários anos de ensino planeiam as suas aulas. Atendendo a que trabalhei com três professores diferentes, observei três formas diferentes de planeamento, cada um com diferentes repercussões em sede de aula.

Após várias conversas com os professores das diferentes turmas sobre o seu planeamento, passei à fase de observação das aulas. Num primeiro momento, tive como maior preocupação perceber o perfil de alunos da turma e quais os alunos que apresentavam comportamentos de desvio.

Na semana anterior à realização do PTI reuni com os professores para lhes apresentar o meu planeamento para as aulas da semana. Esta reunião foi essencial para o meu processo de aprendizagem, já que obtive abundante FB sobre os meus planos de aula e consegui ajustar os mesmos atendendo às indicações que me foram transmitidas. Note-se, contudo, que os professores apenas definiram previamente as matérias e os objetivos para as mesmas, deixando os exercícios e a organização da aula sob a minha inteira responsabilidade.

Passarei agora à descrição das aulas lecionadas e à avaliação dos aspetos em que senti maior dificuldade. No que diz respeito à organização das aulas, procedi a uma organização similar para todas as turmas – do 7.º e 11.º anos. Dividi a aula em três momentos: na 1.ª parte instruí os alunos sobre os exercícios e os objetivos propostos, seguido do aquecimento. Realizei aquecimentos que trabalhassem aptidões cardiorrespiratórias, força e resistência. No entanto, a duração e o tipo de exercícios foram adaptados a cada turma, devido às diferenças entre modalidades e intensidade

dos exercícios a ser realizados por alunos do 7.º ano em comparação com os alunos do 11.º ano. Apenas na turma do 9.º B realizei sempre o teste de aptidão física vaivém, a pedido do professor, para que os alunos que não se encontravam dentro da zona saudável tivessem oportunidade de melhorar os seus registos.

Na 2.ª parte da aula, nas turmas do 3.º ciclo (7.º C; 8.º C; 8.º G e 9.º B) trabalhei sempre sob a forma de áreas. Penso que neste ponto existiu falta de uma diferenciação do ensino, principalmente, na primeira aula de cada turma. O facto de não conhecer os alunos nas matérias lecionadas fez com que fosse difícil realizar essa diferenciação. Contudo, durante a primeira aula de cada turma, realizei ajustes em determinadas matérias para determinados grupos de alunos. Por exemplo, na turma do 8.º G existia uma área com a matéria de voleibol, onde os alunos realizavam uma situação de 2+2 em cooperação, iniciando o jogo com serviço em passe. No entanto, num dos grupos foi necessário que 2 alunos fizessem antes um exercício analítico de toque de dedos, pois não estavam a ter sucesso no exercício inicial. Na turma do 11.º F, a organização foi diferente. Por estar a trabalhar no regime de opções, após realizarem a 1.ª parte (aquecimento) em conjunto, os alunos trabalharam nas matérias da sua opção, nomeadamente, o atletismo, a ginástica acrobática e de solo.

Na 3.ª parte da aula, realizava um retorno a calma, um balanço da aula e um prognóstico da próxima. Atendendo a que na Semana de Ensino Intensivo (SEI) este momento da aula tinha sido um dos pontos fracos da minha intervenção, procurei melhorar o meu desempenho. Consegui realizar em todas as aulas um balanço das mesmas e identificar problemas gerais da turma que deveriam ser corrigidos, assim como prognosticar a aula seguinte. Contudo, deveria ter realizado mais exercícios de retorno a calma.

Ao nível da instrução foi um dos pontos em que mais senti as diferenças entre o 3.º ciclo e o ensino secundário. Nas primeiras aulas de todas as turmas procedi à explicação dos objetivos da aula e das tarefas. No entanto, no caso do 3.º ciclo, senti que a quantidade de informação fornecida era excessiva, o que levava os alunos a perguntarem-me repetidamente o que tinham de fazer durante a aula. Para combater este problema, procedi a instruções mais breves e mais diretas, questionado os alunos várias vezes sobre os objetivos de determinado exercício e tentando perceber se eles sabiam o que lhes era pedido. Realizei uma instrução mais prolongada a seguir ao aquecimento, conseguindo com essa medida que os alunos não se “esquecessem” dos objetivos. No caso da turma do 11.º ano não tive este problema, realizando uma instrução mais prolongada, mas objetiva, na parte inicial da aula.

Em relação ao clima de aula, este foi propício à aprendizagem dos alunos, com excepção do caso da turma do 7.º C. Nesta turma, os alunos eram indisciplinados e com significativos comportamentos de desvio, o que dificultou a aprendizagem de todos. Assim, a gestão das aulas foi complicada, na medida em que as várias interrupções acabaram por condicionar as rotações estipuladas e dificultar a tarefa do professor na gestão dos tempos de aula. De um modo geral, e principalmente no 3.º ciclo, senti algumas dificuldades nos tempos de transição, pois os alunos demoravam muito tempo até começarem a realizar o que era solicitado. Uma das causas possíveis que justificam esta situação, no meu ponto de vista, foi a não existência de estratégias de transição/comunicação implementadas entre o professor-aluno. Contudo, estas estratégias não eram realizáveis em apenas duas ou três aulas.

O facto de lecionar várias turmas durante a semana do PTI, fez com que utilizasse vários estilos de ensino. Esta foi uma situação nova para mim, pois por norma, na minha turma utilizava um ou dois estilos de ensino. Neste caso, tive necessidade de alterar constantemente, de acordo com as necessidades da turma e os objetivos dos alunos. No caso da turma do 3.º ciclo, utilizei maioritariamente o estilo de comando nos aquecimentos, pois foi uma das estratégias encontradas para garantir o foco dos alunos na tarefa e ter oportunidade de os conhecer um pouco melhor. Após este momento, utilizei o estilo de ensino tarefa, em que realizei demonstrações dos exercícios e, em seguida, os alunos repetiam (Gomes, Martins & Costa, 2017). O facto de existirem alunos prioritários em determinadas matérias e que necessitavam do auxílio do professor de forma sistemática, fez com que este estilo de ensino se adequasse ao que pretendia – enquanto estava focado nos alunos prioritários os outros alunos estavam a trabalhar nas suas aprendizagens.

Em relação à turma do 11.º ano, utilizei outros estilos de ensino, com foco especial na descoberta guiada e no estilo de ensino recíproco. O facto destes alunos trabalharem num regime de opção, faz com que a dinâmica da aula fosse diferente do “normal”. O estilo de ensino recíproco é, segundo Gomes, Martins & Costa (2017), caracterizado por um aluno ser observador e dar FB, enquanto o outro é o executante da tarefa, trocando posteriormente de função. Nas matérias de ginástica acrobática e atletismo, este estilo de ensino mostrou-se eficaz, na medida em que os alunos conseguiram corrigir pormenores técnicos, por exemplo: pega das mãos na acrobática ou na corrida de balanço do salto em comprimento. Verificou-se também entusiasmo da parte dos alunos ao assumirem uma posição de “professores” perante os colegas. O estilo de ensino descoberta guiada teve maior foco nos alunos com a opção de ginástica acrobática, pois tinham um objetivo bem definido (construção de uma coreografia) e

tiveram de trabalhar sozinhos e explorar várias opções de elementos de ligação e figuras, até chegarem à coreografia final.

O tipo de FB utilizado ao longo da semana variou consoante o ano de escolaridade em causa e a prestação dos alunos, pois o FB é uma informação que o professor transmite, em consequência do comportamento motor observado. (Mesquita, 2005). No caso da turma do 11.º F, centrei muito o meu FB em correções de execução técnica, tanto ao nível das matérias de ginástica como da matéria de atletismo. No caso do atletismo, e tendo em conta que lecionei o salto em comprimento, procurei que esse FB fosse ao encontro da fase mais crítica do salto e onde os alunos denotaram claras dificuldades – na fase ascendente e descendente do voo. Preocupe-me sempre com a conclusão do ciclo de FB, sendo relevante que os alunos denotassem melhorias na execução dos exercícios, após as minhas indicações. Em relação às turmas do 3.º ciclo, senti maior necessidade de transmitir FB às turmas do 7.º C, 8.º C e 8.º G, apesar de, muitas vezes, não ter conseguido concluir o ciclo deste FB. Denotei ainda que, em todas as minhas aulas, o FB visual teve mais sucesso que o FB auditivo. Ainda assim, apesar do maior número de FB, procurei que a qualidade ao invés da quantidade, pois é fundamental que o mesmo seja útil ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. (Quina et al., 1995)

Umas das principais dificuldades/diferenças sentidas foi ao nível do planeamento. O facto de ter de estabelecer planos para quatro turmas ao invés de uma só, tendo sempre em consideração que cada aluno necessita de atenção e de cuidados especiais ao nível do planeamento para conseguir atingir os seus objetivos, tornou o planeamento uma tarefa mais difícil que o normal.

Contatei que o PTI foi um importante fator de desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo sentido, na minha opinião, que este evento fosse realizado numa fase mais inicial do ano letivo.

Em suma, a experiência de realizar todo o processo do PTI, foi sem dúvida uma experiência enriquecedora para a minha prática futura enquanto professor de EF, tendo tido reflexos diretos na turma que lecionei (11.º D). No entanto, existiram aspetos em que senti necessidade de melhorar, para poder ter uma prática pedagógica mais eficaz. Ao nível da instrução, deveria realizar momentos mais reduzidos e focar a mesmas nas reais necessidades dos alunos a quem me dirigia. Por outro lado, demonstrou-se fulcral saber utilizar os vários tipos de FB, consoante o momento da aula. Para além disso, esta experiência deu-me a oportunidade de perceber como funciona a vida de um professor, demonstrando-me a dificuldade acrescida de dar aulas a seis turmas ao invés

de uma turma só. As questões das transições entre aulas e do planeamento para um número elevado de turmas foram, sem dúvidas, as maiores dificuldades que encontrei. Note-se, por exemplo, a mudança de postura necessária na transição de uma aula do 7.º ano para uma aula do 11.º ano ou a adaptação de novos exercícios aos diferentes níveis de escolaridade.

2 - Direção de Turma

2.1 Direção de Turma na ESP

O Diretor de Turma (DT) é um agente educativo importante no processo de ensino, visto que este desempenha o papel de interlocutor/mediador entre os professores, alunos e encarregados de educação (Roldão, 1995).

É igualmente o diretor de turma que dispõe de informações relativas ao aluno e à sua família, que tem acesso a um contacto frequente com ambos e, consequentemente, que está em contacto com todos os professores, principalmente com aqueles que integram o Conselho de Turma. Desta forma, o DT deverá desenvolver nesse grupo de professores um sentimento de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual. No regulamento interno da ESP, foi possível verificar que, nos artigos 14.º, 15.º e 16.º do Caderno 2, existem referências específicas sobre as funções do DT para com os EE, CT e alunos. Estas referências demonstram que a ESP dá relevo ao papel do DT em todos os níveis do seu desenvolvimento. No entanto, verificou-se, ao longo ano letivo, que nem todos os DT cumprem as indicações do PE.

Um dos pontos fracos que, existiam na análise SWOT do Projeto Educativo do AEPM foi a fraca articulação e comunicação entre os vários elementos pertencentes à comunidade escolar. O DT devia ter um papel importante na resolução deste ponto fraco, assumindo um papel relevante na dinamização de estratégias de mediação, na medida em que é considerado um líder intermédio ao nível da escola, pois estabelece relações com os Alunos, CT, EE e Direção da Escola (Favinha, 2010).

Na minha opinião, e tendo em conta a minha experiência como aluno, o papel de DT não deveria ser atribuído a qualquer professor. Segundo Cruz (2006), um diretor de turma deve ter as seguintes qualidades: qualidades como pessoa; qualidades como técnico de educação; qualidades como orientador familiar. O autor refere que, de entre as três qualidades acima descritas, a primeira é a que tem maior pertinência.

Antes do ano letivo começar foram realizadas reuniões com os professores, que tinham direções de turma, tendo existido uma reunião com o coordenador dos DT do ensino secundário e outra com o coordenador dos DT do 3.º ciclo. Tive oportunidade estar presente na reunião do ensino secundário e perceber quais os assuntos que o DT devia trabalhar ao longo do ano. A maior parte do tempo, da reunião, centrou-se em questões que foram detetadas como falhas no ano letivo anterior, tentando encontrar-se soluções para as mesmas. Essas falhas foram, sobretudo, ao nível da entrega de documentos, inscrições para exames e na realização de matrículas para o ano letivo

seguinte. A professora coordenadora dos DT assumiu, ainda, um papel relevante como elemento de ligação entre os DT e a direção da escola.

O facto de haver uma sala para os professores trabalharem os assuntos da direção de turma permitiu-me perceber como trabalhavam os DT da ESP. A maioria dos professores realizava um trabalho muito burocrático, cingindo a sua atividade ao preenchimento de documentos que lhes eram solicitados. Segundo Sá (1997), os DT realizam demasiado trabalho burocrático, que lhes ocupa muito tempo que deveria ser aproveitado e dedicado à promoção de estratégias dirigidas ao conhecimento dos EE, sobre a vida dos alunos e de tudo o que se passa na comunidade escolar.

2.2 Caracterização da turma do 11.º D

A turma do 11.º D, do curso de ciências socioeconómicas, tinha um total de 25 alunos – 16 do género masculino e 9 do sexo feminino. A média de idades da turma é de 16,04 anos de idade. Em relação ao histórico da turma, 24 alunos transitaram do 10.º D da escola, existindo apenas um elemento novo (aluno n.º 25) proveniente do Colégio Pedro Arrupe. Na turma existiam três alunos com Ação Social Escolar (ASE), sendo que dois eram do escalão “B” e um do escalão “C”. Os 25 alunos encontravam-se inscritos nas setes disciplinas do currículo, à exceção dos alunos n.º 2, 4 e 8, que eram assistentes na disciplina de Matemática (Anexo 4).

Em relação ao aproveitamento dos alunos, realizei um sumário global das notas que os mesmos obtiveram nas diversas disciplinas, no final do ano letivo, de modo a perceber quais os alunos em risco de chumbar e quais as notas que deveriam ter nas disciplinas terminais do 11.º ano, para obterem aprovação às mesmas. Verificou-se que o aluno n.º 24 necessitava de ter pelo menos 11 valores para aprovar a disciplina de Inglês. Os alunos n.º 5, 6, 8, 9, 10, 18 e 25 necessitavam de ter nota positiva para transitarem à disciplina de Matemática. Os alunos n.º 4 e 11 necessitavam de ter uma classificação superior a 11 valores para poderem transitar à disciplina de Geografia.

Após conhecer os resultados dos alunos procurei perceber que tipo de apoio a escola disponibilizava, sendo que, de acordo com o PE do AEPM da ESP, existiam oficinas que os alunos podiam frequentar. Os alunos acima descritos, que apresentavam notas negativas nessas disciplinas, foram propostos a frequentar as oficinas desde o início do ano letivo.

2.3 Função de Coadjuvância

O facto de o estágio pedagógico nos ter dado oportunidade de intervir numa área tão importante como a direção de turma, demonstrou-se fundamental a nossa formação e desenvolvimento profissional a longo prazo. Assim, pretendi desde o primeiro momento envolver-me, nesta área, em todos os parâmetros que fossem possíveis, bem como garantir a realização de trabalho autónomo nas diversas tarefas.

Como forma de garantir que tirava o máximo proveito desta oportunidade, antes de começar o ano letivo, tive uma breve conversa com a Diretora de Turma (DT), de modo a demonstrar a minha disponibilidade e a minha vontade de aprender e ajudar. Ficou definido que, na fase inicial do ano letivo, eu acompanharia a DT em todas as suas funções de direção de turma para perceber como tudo funcionava. Após o CT intercalar, ser-me-iam atribuídas algumas funções com mais responsabilidade. Verifiquei ser imperativo, perceber de antemão o funcionamento e o papel desempenhado pela minha DT com os diferentes grupos, para depois poder intervir junto dos mesmos (Alho & Nunes, 2008).

O artigo 17.º do Caderno 2 do Regulamento Interno, (p. 4) diz “sempre que possível deve-se garantir continuidade pedagógica das professoras da turma, em cada ciclo”, foi cumprido no que diz respeito à DT do 11.º D. No entanto, devido a esse fator, na parte inicial do ano letivo, não tive oportunidade de perceber como funcionava o processo de apresentação e integração da DT junto da turma, pois a minha DT já acompanhava a turma no ano letivo anterior. Contudo, por minha iniciativa, realizei uma análise atenta do dossiê da turma do 11.º D, de onde pude retirar informações relevantes sobre os alunos. Por exemplo: notas do ano letivo anterior, histórico escolar (retenções), entre outras. Para além disto, a professora DT garantiu-me sempre acesso a documentos importantes relativos às tarefas de direção de turma, como é o caso do programa de justificação de faltas, atestados médios, mapas de atividades e fichas de identificação dos alunos (novas neste ano letivo).

2.4 Etapas

2.4.1 Primeira Etapa

Numa 1.ª etapa, na área da direção de turma, realizei uma caracterização das três áreas em que ia trabalhar dentro da direção de turma: os alunos, os EE e o CT.

Em relação ao CT do 11.º D, este era composto por 7 professores, que lecionavam as diferentes disciplinas do currículo do 11.º ano, do curso de ciências socioeconómicas (EF, Português, Matemática A, Geografia A, Economia A, Filosofia e

Inglês). Quem coordenava estes professores era o DT pois, segundo Marques (2002), essa é a sua função, assim como presidir o CT. Numa fase inicial do ano letivo pedi à diretora de turma para me apresentar a cada um dos professores, durante os intervalos, pois, segundo Roldão (1995), a atuação do DT junto dos professores é uma dimensão crucial do cargo.

No meio desta etapa, ocorreu a reunião de CT intercalar. Segundo Favinha, Góis e Ferreira (2012), o DT deve identificar e propor a resolução de problemas que sejam identificados. Um dos problemas enunciados pelos alunos foi a excessiva carga horária às segundas e terças-feiras – nestes dias entravam às 08:30 e saíam às 17:50h). Desse modo, os alunos apelaram a que não se realizassem testes às terças e quartas-feiras, pois não conseguiriam realizar as revisões necessárias nas vésperas. Após este pedido, a DT interveio dizendo que os professores iam ter isso em consideração e, sempre que possível, não marcariam testes para esses dias. Na folha de marcação de testes do 1.º período verificou-se, de facto, que apenas um teste fora marcado para terça-feira e nenhum teste fora marcado para quarta-feira. Outra das funções da DT é promover o processo ensino-aprendizagem junto dos colegas do CT (Costa, 2000), o que se verificou existir neste CT, como se comprovou através da flexibilidade que os professores mostraram nesta e noutras decisões.

Um dos papéis do DT é estabelecer a ligação entre a escola, os EE e a comunidade (Maques, 2002). Tendo em conta que a DT já conhecia os EE, exceto a EE do aluno novo, procurei obter algumas informações sobre os mesmos. Foi-me transmitida a informação de que eram EE muito presentes e preocupados com os seus educandos. No entanto, no ano anterior, teriam existido problemas entre os EE e o professor da disciplina de Economia “A”, que se mantinha como professor da turma neste ano letivo. Os EE mostraram-se preocupados com o modo como o professor lecionava a matéria e pelo facto de, em muitas aulas, não lecionar nenhuma matéria.

No final desta etapa, decorreu o primeiro contacto presencial com os mesmos, através da reunião de início do ano letivo. Nesta reunião, tive oportunidade de me apresentar e de dar a conhecer o Plano Anual de Atividades (PAA) do Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD).

Foram abordados diversos assuntos na reunião, com especial incidência no tópico do professor da disciplina de Economia “A” que já antes me tinha sido relatado pela DT. O problema tinha transitado do ano letivo anterior, com os EE e alunos descontentes com o método utilizado pelo professor que, segundo os mesmos, “não lecionava a matéria”. Este descontentamento estava exacerbado pelo facto de a

disciplina de Economia A ser objeto de avaliação em sede de exame nacional, findo o 11.º ano de escolaridade. Neste caso específico, a DT optou por pedir aos representantes dos EE que expusessem a situação no CT Intercalar, onde o professor estaria presente. A DT decidiu, ainda, falar com o professor em questão, alertando-o para a preocupação expressa pelos EE.

Nesta etapa, realizei um estudo socioeconómico (Anexo 4), o que me permitiu conhecer a situação profissional dos EE, habilitações académicas, entre outros pontos. Estes dados permitiram-me perceber que tipo de acompanhamento os alunos têm em casa. Por exemplo: se um EE, que tenha o 9º ano de escolaridade, tiver um educando que frequenta o 11.º ano de escolaridade, é natural que o acompanhamento em casa seja escasso, a nível de matérias, pois estas já serão mais avançadas.

Segundo o estudo de Alho e Nunes (2008), o DT representa a imagem da escola junto dos EE e faz a ligação entre os mesmos e os restantes professores. Deste modo, pedi à professora DT que me autorizasse a estar presente em todas as reuniões entre EE e DT. Estes momentos demonstraram-se cruciais no meu processo formativo, já que me permitiram aprender a lidar com diferentes EE em diferentes assuntos/situações. Assim, ao longo do ano letivo, estive sempre presente quando os EE se deslocavam à escola, no horário definido pela DT para o seu atendimento.

O DT, além de ter responsabilidade com os EE e outros professores da turma, também tem responsabilidade para com os alunos. Segundo o artigo 14.º do Caderno 7 do Regulamento Interno (2015-2019), o DT tem 14 pontos a intervir juntos dos alunos. Segundo um estudo de Boavista e Sousa (2013, p.84), os professores afirmam que as duas principais funções do DT junto dos alunos são: (1) Mediação; (2) Integração e orientação do aluno na vida escolar.

O trabalho em relação aos alunos, nesta 1.ª etapa, focou-se na caracterização individual e, simultaneamente, estabelecimento de um padrão global dos alunos da turma. Assim, procurei caraterizar os alunos e perceber quais os problemas para, posteriormente, poder intervir junto deles.

Nesta etapa, procedi a uma pesquisa do trabalho realizado pelo anterior professor estagiário, de modo a que pudesse haver continuidade no trabalho com os alunos. Desta forma, decidi selecionar o projeto “Orientar Vocacionalmente para o Ensino Superior”. Este projeto tinha como principal objetivo que os alunos realizassem uma pesquisa sobre as características de vários cursos, que pudessem ser do seu interesse para o ingresso no ensino superior. No meu ponto de vista, este tema poderia ser trabalhado de uma forma mais objetiva. Por outro lado, após o 10.º ano e um ano

letivo ligado às disciplinas do curso de ciências-socioeconómicas, os alunos têm maior perceção do que querem ou não para o seu futuro. Assim, questionei os alunos sobre a possibilidade de dar continuidade a este projeto apresentando a forma como o mesmo se ia realizar. A resposta dos alunos foi positiva—Afirmaram que tinham interesse em saber quais os exames/pré-requisitos necessários para as áreas que pretendiam seguir, que instituições tinham essas áreas e quais as médias de entrada no ano letivo anterior —temas centrais do acesso ao ensino superior e, por isso, ficou definido que pesquisariam sobre a sua área de interesse. Desta forma, ficaram definidos dois objetivos intermédios, prévios ao objetivo final (Apêndice 9), que foram realizados ao longo da 2.^a e 3.^a etapas.

2.4.2 Segunda Etapa

Após a análise dos dados recolhidos, ao longo da 1.^o etapa, em que foi feita uma caraterização das três áreas de intervenção da direção de turma, comecei por definir os objetivos prioritários para esta 2.^o etapa.

Objetivos 2.^o Etapa
Integrar o novo aluno na turma e nas dinâmicas da mesma
Perceber as necessidades dos três alunos com Ação Social Escolar
Acompanhar os alunos assistentes a matemática;
Perceber o funcionamento das oficinais e encaminhar os alunos para as mesmas
Agrupar os alunos para trabalharem no projeto “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”.
Apresentar o projeto digital aos alunos para os Encarregados de Educação
Ser reconhecido com adjunto nas reuniões do Conselho de Turma
Aumentar a autonomia em tarefas da Direção de Turma
Acompanhar de perto as inquietações dos alunos e Encarregados de Educação sobre as aulas de disciplina de Economia.

Tabela 17 - Objetivos 2.^o Etapa - DT

Assim, uma das prioridades no início do ano letivo foi garantir uma rápida e boa adaptação do novo aluno na turma. Deste modo, foram realizadas conversas formais e informais com os alunos e com os colegas, de modo a perceber como estava a correr a adaptação do aluno novo. A Encarregada de Educação (EE) foi chamada a escola para uma reunião com a diretora de turma, de modo a que ficasse a conhecer melhor todo o agrupamento e pudesse esclarecer as suas dúvidas. A integração deste aluno decorreu

de uma forma muito positiva, com os colegas a realizarem um excelente trabalho de inclusão.

Em relação aos alunos com ASE, foi realizado um acompanhamento de perto das necessidades dos alunos, de modo, a que não faltasse nada aos mesmos. Existiram reuniões individuais com os alunos em questão, de modo, a que fosse possível perceber se passam por algum tipo de dificuldades em casa, quer ao nível da alimentação ou outro tipo de recursos. As respostas foram negativas, tendo-se verificado que os EE davam todas as condições básicas e necessárias aos alunos. Estes três alunos, apresentavam um fator comum, que era o facto dos EE terem mais do que um trabalho, passando pouco tempo em casa. Assim, o acompanhamento escolar em casa poderia não ser o desejado e por isso, foi necessária uma maior atenção aos resultados escolares, de modo a perceber se tudo decorria normalmente.

Os alunos nº n.º 2; 4 e 8, que estavam inscritos apenas como assistentes à disciplina de matemática, por terem tido classificação inferior a oito valores no ano letivo anterior, foram também alvo de uma reunião em grupo. Nesta reunião, os alunos foram sensibilizados para a importância de frequentarem regularmente as aulas da disciplina, de modo a que não perdessem a matéria que estava a ser dada. A frequência às aulas permitia aos alunos acompanharem a matéria do programa e a prepararem-se da melhor maneira possível para o exame nacional da disciplina no 12.º ano. Foi pedido à professora, na reunião do CT intercalar, que apontasse a frequência com que estes alunos estavam presentes nas aulas, de modo a que pudessemos estar atualizados sobre este tema.

Num primeiro momento e após perceber a dinâmica das oficinas disponibilizadas pela escola, procurei saber quem lecionava as mesmas. Em alguns casos não são os professores da turma que lecionam, mas sim outros professores da área. Após a avaliação intercalar do 1.º período foram propostos os seguintes alunos a frequentar diversas oficinas.

Disciplina	Alunos
Economia "A"	N.º 2 e 24
Inglês	N.º 4 e 11
Filosofia	N.º 5 e 12
Matemática "A"	N.º 5; 9; 12; 13; 18 e 24
Geografia	N.º 25

Tabela 18 - Proposta de alunos para Oficinas 2.ª Etapa

No entanto, nas matérias em que existia exame nacional no final do ano (Economia “A”, Geografia e Filosofia) todos os alunos foram aconselhados a frequentar, pois seria mais um momento de preparação para os exames, de forma totalmente gratuita. Sabendo que não é obrigatório a presença dos alunos neste espaço, tomei a liberdade em consonância com a DT de criar uma folha de presença para cada oficina. Assim, foi possível saber quem frequentava as mesmas, e se os alunos indicados como “obrigatórios”, devido ao seu fraco rendimento escolar, estavam a frequentar as mesmas. Com estas informações, ficaria facilitada a intervenção junto dos alunos.

Atendendo aos alunos referenciados para cada oficina, que podemos observar na tabela 18, destacam-se, negativamente, os alunos n.º 5 e 12 que se encontram indicados para duas oficinas. Assim, fiquei encarregue de acompanhar os resultados destes alunos nas disciplinas, de modo a perceber se era necessária uma intervenção da DT junto dos alunos ou dos seus EE.

O projeto de “Orientação Vocacional para o Ensino Superior” começou a desenvolver-se durante esta etapa. Realizou-se um questionário sobre quais as opções futuras dos alunos, depois de concluírem o 12.º ano. Após o tratamento dos dados, os alunos foram agrupados em áreas de preferência, criando-se um total de 10 grupos. De seguida, foi-lhes fornecida uma ferramenta de trabalho – o site <https://www.inspiringfuture.pt/> – onde poderiam encontrar todas as informações necessárias. Assim, os alunos iniciaram pesquisas específicas sobre a sua área de interesse, tendo procurando informação sobre instituições de ensino superior, médias de entrada do ano anterior, provas de ingresso, saídas profissionais e remuneração média em cada área.

Tendo identificado como maior lacuna a relação entre a escola e os EE, levando a que estes estivessem alheados dos eventos quotidianos dos seus educandos, decidi dar continuidade ao projeto do professor estagiário que me tinha antecedido. Este projeto consistia no envio semanal ou quinzenal de uma “newslater” aos EE, com as principais atividades realizadas pela turma ou que decorriam no espaço escolar.

Contudo, este projeto digital, não recebeu apoio por parte dos alunos, que o justificaram no facto de lhes exigir algum tempo, do qual não podiam abdicar num ano de exames nacionais. Já que o tempo dedicado à direção de turma consistia somente em 50 minutos semanais, os alunos teriam de realizar trabalho autónomo em casa. Perante a relutância dos alunos, decidi criar o meu próprio projeto individual, com o objetivo de informar os EE sobre os acontecimentos relevantes da turma, durante cada mês. Para tal, foi fundamental a colaboração dos professores que compõem o CT, da

DT e do delegado e subdelegado de turma. O projeto teve início no final da 2.^a etapa, que correspondeu ao 2.º período. O delegado e subdelegado ficaram, assim, encarregues de me entregar uma folha com os acontecimentos relevantes da turma, que posteriormente era discutida em sede de aula, de 50 minutos, dedicada à direção de turma. Após a colaboração de todos, um e-mail com todas as informações relevantes era enviado aos EE.

O principal objetivo para esta etapa, em relação aos professores do CT, era que os mesmos me encerrassem como um “adjunto” da DT e tivessem uma relação positiva e de confiança para comigo. No entanto, na reunião final do 1.º período isso não foi alcançado. Logo na preparação da reunião, não tive a possibilidade de realizar nenhuma tarefa com autonomia, apenas observei todos os trabalhos realizados pela DT. Por outro lado, durante a reunião de final do 1.º período, falei novamente sobre a disciplina de EF e fiquei encarregue de corrigir as alterações de notas propostas pelos professores. Senti que, apenas realizei tarefas sem “grande importância” o que fez com que os professores não me assumissem como um colega deles.

Na semana seguinte, quando em conjunto com a professora DT realizei um balanço da reunião, expressei a minha disponibilidade para na próxima reunião realizar mais tarefas com maior autonomia. Um dos objetivos desta área no estágio foi o trabalho de cooperação com a DT, o que se verificou na realização de tarefas como a redação da ata da reunião, a redação de e-mails para os EE, preparação de documentos, entre outras. O trabalho de cooperação foi realizado de forma eficaz e útil, na medida em que a professora DT era muito organizada, dinâmica e disposta a ensinar-me o que fosse necessário.

Em relação aos possíveis problemas na disciplina de Economia “A”, a DT realizou um trabalho de vigilância, procurando saber sempre junto dos alunos e do professor como tinha decorrido a semana de aulas. A DT atribuiu-me a função de realizar o acompanhamento desta situação junto dos alunos e posteriormente transmitir-lhe as informações fornecidas pelos mesmos. Até ao fim desta etapa, não se verificou qualquer problema na disciplina.

2.4.3 Terceira Etapa

Objetivos 3.º Etapa
Acompanhar e alertar o aluno nº 9 para o elevado número de faltas as disciplinas de Matemática e Filosofia
Perceber qual o grau de frequência as aulas dos alunos assistentes a matemática;
Acompanhar as aprendizagens dos alunos nº 4 e 9 nas disciplinas de filosofia e matemática.
Acompanhar a frequência dos alunos nas oficinas
Acompanhar a evolução dos trabalhos para projeto “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”.
Apresentar os trabalhos do projeto ““Orientação Vocacional para o Ensino Superior”.
Receber e analisar o <i>feedback</i> dos Encarregados de Educação sobre projeto digital criado para os mesmos.
Ser reconhecido com adjunto nas reuniões do Conselho de Turma
Aumentar a autonomia em tarefas da Direção de Turma

Tabela 19 - Objetivos 3.º Etapa - DT

No final da 2.º etapa começou a surgir um problema, no que diz respeito ao número de faltas às disciplinas de Filosofia e Matemática do aluno n.º 9. O aluno atingiu metade do limite de faltas e, por esse motivo, os EE foram informados. Após esta informação, tendo o número de faltas aumentado, mostrou-se necessário marcar duas reuniões – uma com o EE e outra com o EE e o educando. Verificou-se que o aluno apresentava um relacionamento difícil com os EE, não respeitando as suas ordens. O aluno justificou-se, ainda, com o facto de realizar 18 anos em breve e querer interromper os estudos. Contudo, com esta reunião, foi possível atingir um compromisso, segundo o qual o aluno reconheceu ser mais benéfico continuar a ir às aulas, independentemente de não ter aproveitamento para realizar as disciplinas e ter de vir a realizar exames como aluno externo. Após a reunião, as professoras das disciplinas referidas anteriormente registaram com agrado a mudança de atitude do aluno no espaço de aula e a diminuição de faltas injustificadas.

Nesta etapa, continuei a acompanhar de perto a frequência dos três alunos assistentes às aulas de matemática. Para isso, existiu um contacto frequente com a professor da disciplina, para a obtenção dessas informações. Verificou-se que o aluno n.º 2 apresentou maior irregularidade nas suas presenças. Assim, foi marcada outra reunião com o aluno em questão, de modo, a perceber as ausências. Foi também

reforçada a importância da presença, de modo a que o aluno continuasse a acompanhar a matéria, para que posteriormente o estudo para o exame nacional ficasse facilitado. O resultado da reunião foi positivo, pois a frequência do aluno às aulas subiu consideravelmente.

Em relação às oficinas, foi apenas realizado um acompanhamento da assiduidade dos alunos propostos para as mesmas. Os alunos que foram propostos eram aqueles que no final da 2.º etapa, e que coincide com o 2.º período, apresentaram classificações negativas na disciplina ou um nível positivo baixo. No quadro abaixo é possível ver quais os alunos que foram propostos a frequentar as oficinas das diferentes disciplinas.

Disciplinas	Alunos
Português	N.º 1
Matemática	N.º 4; 6; 9; 12; 13 e 24
Inglês	N.º 4 e 24
Filosofia	N.º 4; 5 e 9

Tabela 20 -Alunos propostos para Oficinas 3.ª Etapa

Analisando este quadro percebemos que os alunos n.º 4 e 9, são alunos que necessitam de maior atenção em relação aos restantes, pois estão propostos para apoio em mais do que uma disciplina. O aluno n.º 4 tem a agravante de já ter chumbado a disciplina de matemática no 10.º ano, sendo apenas aluno assistente. Assim, a DT passou a contactar regularmente com os alunos e com os professores para perceber se existiam evoluções nas aprendizagens dos alunos e consequente aumento das notas.

O projeto de “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”, nesta etapa, dividiu-se em dois momentos. Num primeiro momento, foi realizado um balanço sobre o estado atual das pesquisas. No segundo momento, realizaram-se as apresentações dos trabalhos para toda a turma, que suscitaram muito interesse por parte dos alunos na audiência. A avaliação do projeto acabou por ser realizada na 4.ª etapa, no entanto, atente-se no facto de 23 alunos, num total de 25, ter participado no projeto, não tendo este um carácter obrigatório. Houve apresentações com elevada qualidade, quer ao nível da exposição oral quer ao nível do trabalho informático, o que revelou o empenho e dedicação que os alunos colocaram nesta tarefa.

No início desta etapa decorreu a segunda reunião com os EE. Os mesmos foram desafiados a transmitir feedback sobre os emails que receberam sobre o projeto digital criado para estarem informados sobre as atividades em que os alunos

participaram. O *feedback* demonstrado foi muito positivo, reconhecendo as suas vantagens enquanto veículo de fácil transmissão de informações e atualização sobre as atividades que os alunos participam na comunidade escolar.

Na reunião final do 2.º período consegui atingir um dos objetivos, que não foram atingidos na 2.ª etapa, que era ser reconhecido como adjunto nas reuniões do Conselho de Turma. Para isso, muito contribuiu o trabalho desenvolvido ao longo deste 2.º período, no contacto direto com os professores. Na reunião tive oportunidade de moderar alguns temas, como as notas finais e as possíveis alterações registadas. A interação dos professores para comigo, foi totalmente diferente das reuniões anteriores, sentindo-me um elemento integrado e útil ao CT.

O aumento de autonomia em tarefas da Direção de Turma foi conseguido, principalmente, devido à minha atitude pró-ativa desde o início do ano letivo, nesta área de estágio. Procurei sempre saber mais sobre os temas envolventes e adotar uma postura de disponibilidade total para todas as tarefas ou atividades solicitadas. Ao longo desta etapa, tive a oportunidade de realizar diversas tarefas em autonomia, desde logo a conclusão do projeto de “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”, que não teve a presença da professora. A meio desta etapa e após todos os professores da turma terem enviado as avaliações intercalares (2.º período), fiquei encarregue de tratar esses dados e perceber quais os alunos com duas ou mais negativas. Fiquei, também, encarregue de redigir os emails a enviar aos EE destes alunos. No entanto, antes de serem enviados, os emails foram avaliados e sujeitos a algumas alterações por parte da DT. Na minha ótica, teria sido mais benéfico chamar os EE desses alunos à escola, para uma breve reunião, de modo a perceber se existiam fatores externos que estivessem a prejudicar o rendimento escolar do aluno. A solução contrária àquelas assumida pela DT é sustentada pelos autores Alho e Nunes (2008), que afirmam que se deve privilegiar os contactos diretos em vez dos contactos via postal, neste caso o e-mail.

2.4.4 Quarta Etapa

Objetivos 4.º Etapa
Acompanhar e alertar o aluno nº 9 para o elevado número de faltas as disciplinas de Matemática e Filosofia
Avaliar o do Projeto de “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”
Finalizar o projeto digital dos EE
Liderar e conduzir a reunião de EE
Liderar e conduzir a reunião do CT do final do ano letivo
Realizar o balanço do aproveitamento dos alunos nas diferentes disciplinas

Tabela 21 - Objetivos para 4.º Etapa - DT

Nesta etapa voltaram a registar-se problemas com o aluno n.º 9, no respeitante às faltas. Estando o aluno, n.º 9 em risco iminente de reprovar à disciplina de Matemática, foi novamente convocado o seu EE. Durante a reunião, tornou-se perceptível a falta de acompanhamento em casa, da situação escolar do aluno, aliado à falta de interesse do mesmo nas matérias escolares. A professora DT resolveu, ainda, reunir com o aluno, alertando-o novamente da situação complicada em que se encontrava. Após estes esforços, o aluno não voltou a faltar, apesar de ter permanecido alheado dos conteúdos programáticos.

O projeto de “Orientação Vocacional para o Ensino Superior” teve, nesta etapa, a fase de avaliação junto dos alunos. Realizou-se um questionário com o intuito de perceber o grau de satisfação e utilidade que o projeto teve para os elementos da turma (Apêndice 10).

A Figura 1 diz respeito aos resultados dos questionários preenchidos pelos alunos na avaliação do projeto. Numa escala de 0 a 10 – em que 0 é “muito mau” e 10 é “muito bom” – as respostas variaram entre a escala 7 a 10. Este projeto foi avaliado pelos 22 alunos que o realizaram, já que os três alunos que não entregaram o trabalho também não compareceram no dia da avaliação do projeto.

Note-se, em especial, que nas respostas à pergunta 1.2 (“Como classificas a utilidade do projeto para ti?”), 17 alunos atribuíram a escala máxima (10) e três alunos atribuíram a escala de 9. Estes dados permitem-nos concluir que o projeto foi eficaz e útil, na perspetiva dos alunos.

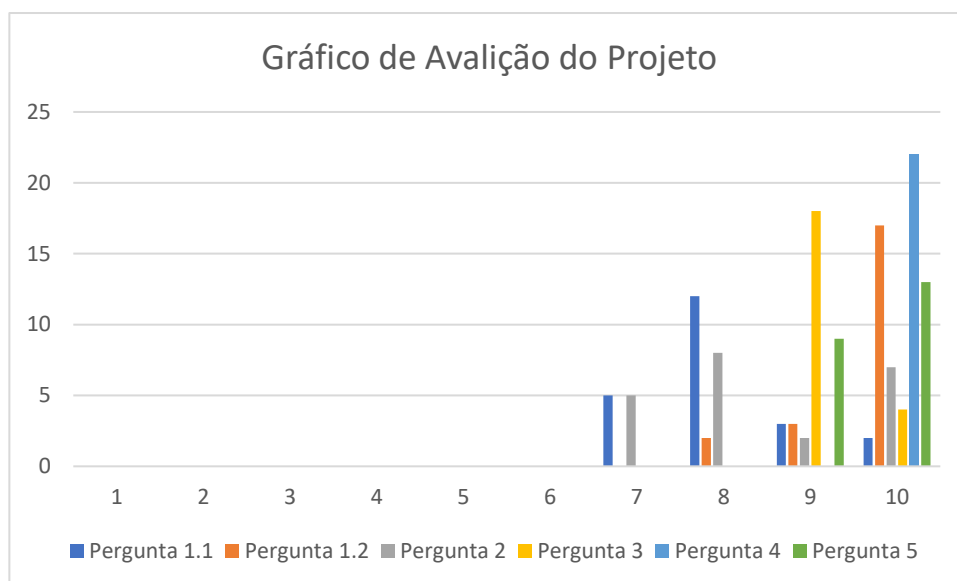


Figura 1 - Avaliação do Projeto Orientação Vocacional para o Ensino Superior

Nesta 4.^a etapa concluiu-se também o projeto de interação com os EE. De um modo geral, este projeto teve sucesso, apesar da resistência inicial dos alunos. Percebi ainda a relevância que teve para os EE, através do *feedback* positivo transmitido por estes nas reuniões. Esta interação entre DT e EE deve ser sempre estimulada e é importante que seja realizada com regularidade, existindo muito espaço para que este tema cresça e se desenvolva de forma sistemática.

Na última reunião do ano letivo com os EE, foi-me dada a oportunidade de conduzir a reunião do início ao fim, com total autonomia – um dos objetivos a que me propus no início do ano letivo. O principal tema abordado foram os exames nacionais, em relação aos quais os EE colocaram muitas questões. Durante a reunião consegui abordar todos pontos num curto espaço de tempo, tentando sempre ser objetivo e pertinente nas informações transmitidas.

No final desta etapa ocorreu a última reunião do CT, onde foram discutidas as notas finais dos alunos nas diversas disciplinas. A professora DT deu-me autonomia para liderar esta reunião do início ao fim, sendo que, quando necessário, intervinha em questões pontuais. A experiência de liderar uma reunião tão importante, em que foram decididas transições e reprovações de ano, foi muito enriquecedora, permitindo-me desenvolver competências ao nível da gestão e moderação de debates. Para o sucesso desta minha intervenção, em muito relevou a preparação e planeamento por mim realizados antes reunião.

Ao longo do ano letivo, a disponibilidade que demonstrei para aprender todos os dias nesta área, foi um fator fundamental para que a professora DT me encarregasse de tarefas com um grau de autonomia crescente.

Em relação ao aproveitamento dos alunos, foram lançadas as notas do 3.º período, que corresponderam à nota final do ano letivo. As notas das disciplinas terminais, como Filosofia, Geografia A, Economia A e Inglês, também foram lançadas. No entanto, apenas duas das quatro notas correspondiam às notas finais da disciplina, já que as restantes duas notas estavam dependentes dos resultados obtidos em sede de exames nacionais.

Os vinte e cinco alunos que compõem a turma do 11.º D transitaram para o 12.º ano, no entanto, nem todos tiveram aprovação a todas as disciplinas. Os alunos n.º 9 e 12 não obtiveram nota mínima para aprovar a disciplina de Matemática A e, por isso, no próximo ano serão alunos assistentes e terão de se inscrever no exame nacional da disciplina como alunos externos. Neste ano letivo, já havia três alunos (n.º 2, 4 e 8) assistentes na disciplina de Matemática A.

Após a reunião procurei perceber, junto dos outros diretores de turma do 11.º ano, qual o estado das suas turmas na disciplina de Matemática A. Tendo percebido que a disciplina de Matemática A era aquela em que a maior parte dos alunos apresentava grandes dificuldades, propus à professora DT que, no próximo ano letivo se criasse, em colaboração com o departamento de Matemática, uma sala de estudo. Este projeto seria iniciado no 1.º Período e permitiria a criação de grupos heterogéneos, em que os alunos com mais competências na disciplina poderiam ajudar os alunos que apresentassem mais dificuldades.

2.5 Saída de Campo

A saída de campo do núcleo de estágio da ESP realizou-se no dia 1 de abril, das 9h às 13h, no Parque das Nações. Contou com a presença das turmas do 10.º A da área de Ciências e Tecnologias, do 11.º D da área de Ciências Socioeconómicas e do 11.º J do Curso Profissional de Desporto. Na saída de campo, estiveram presentes três professoras do DEFD, sendo que uma era DT do 11.º J e as outras professoras faziam parte do CT dessa turma.

A realização da atividade trouxe benefícios, quer ao núcleo de estágio, por todo o processo de organização, quer aos alunos que puderam desenvolver aprendizagens fora do contexto escolar, relacionadas com a área de AF (matérias) e, mais especificamente, na matéria de orientação e Aptidão Física. Foi também possível incluir outras disciplinas na prova. Este momento foi também importante para desenvolvimento das competências sociais, criando oportunidades de interação para os alunos das várias turmas.

A primeira tarefa a realizar foi a definição de objetivos para a atividade. Para definir os objetivos da atividade, foi analisado o PE do AEPM, o PNEF (2001) e o PCEF (2018). Assim, definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivos Saída de Campo
Realizar um percurso formal de orientação, com tarefas de cooperação em grupos de quatro elementos;
Desenvolver competências ao nível da matéria de orientação;
Cooperar com os professores da turma em tarefas multidisciplinares;
Recolher lixo através do <i>Plogging</i> , consciencializando os alunos para a importância da preservação do meio ambiente.

Tabela 22 - Objetivos Saída de Campo

Após a definição dos objetivos gerais para a atividade foi iniciado o planeamento da atividade. Definimos desde logo, que o planeamento deveria ser dividido em três fases: (i) tarefas a realizar antes da atividade; (ii) tarefas a realizar durante a atividade; (iii) tarefas a realizar após a atividade.

Atendendo ao facto de termos pouca experiência na organização de eventos desta natureza, procuramos seguir algumas premissas, de autores de referência na organização dos mesmos. Segundo Rogado (2004) os procedimentos a ter em conta na organização das atividades são: o local, características dos participantes, qualidade dos materiais e equipamentos, competência dos técnicos e monitores. Vidal (2011, p. 31)

afirma que “Quando se decide realizar um evento ou atividade uma das principais regras a observar é a de conceber e planejar a atividade de acordo com a capacidade técnica, física e nível de experiência adequando aos participantes”. Neste caso, a nossa tarefa ficou facilitada, pois já conhecíamos os alunos, e sabíamos valia física e técnica de cada um, por serem das nossas turmas.

A projeção e planeamento da saída de campo foram trabalhosos. Um dos pontos em que foi necessária maior ponderação foi a calendarização da atividade, pois a mesma realizava-se num espaço ao ar livre e, portanto, era importante escolher um dia em que a probabilidade de aguaceiros fosse reduzida. Aqui foram seguidas as premissas dos autores Aires, Quinta-Nova, Pires, Costa & Ferreira (2011, p.128) que afirmam “A preparação de um evento de Orientação inicia-se pela escolha do espaço e do tempo”. Assim, ficou decidido que a atividade teria lugar na primavera. Outro ponto a ter em consideração, foi a análise do calendário escolar dos participantes, de modo a que a atividade não se realizasse numa altura de avaliações das outras disciplinas. Assim, a data escolhida foi 1 de abril.

Uma das premissas da saída de campo era que a mesma não tivesse custos para os alunos, permitindo-lhes aplicar os conhecimentos da disciplina de EF e socializarem com os colegas. Este fator obrigou-nos a mudar o local inicial da prova, que seria no Parque Municipal do Cabeço de Montachique. Desta forma, para além de termos assegurado o transporte gratuito dos alunos, escolhemos um espaço público – o Parque das Nações – em que podíamos realizar as atividades e dinâmicas idealizadas, sem custos associados. Apesar de sabermos que não era o local ideal, dentro das possibilidades encontradas e com custos reduzidos para os alunos, este local foi a melhor solução disponível.

Dois pontos fundamentais para o sucesso da atividade foram o planeamento antecipado e o trabalho de cooperação no seio do núcleo de estágio, no qual se inseriu também a orientadora de estágio.

Assim, após a definição do dia e local da prova, começámos por definir o percurso e as atividades a realizar. Para isso, foi necessário realizar várias visitas ao local e testar as atividades no sítio onde se iriam realizar. Queríamos realizar uma atividade que fosse ao encontro das capacidades de todos os nossos alunos e testasse as suas competências. Assim, ficou definido a realização de um percurso de orientação formal por toda a extensão da freguesia do Parque das Nações, com um total de 12 pontos. (Apêndice 11). A orientação tem evoluído ao longo do tempo “tornando-se num desporto altamente desenvolvido, que é praticado em simultâneo, no mesmo espaço e

ao mesmo tempo, por todos, independentemente do nível físico ou técnico, da idade ou do género do praticante”. (Aires et. al., 2011, p. 4). Os mesmos autores afirmam que a orientação deve ser praticada por atletas que gostem de correr e pensar ao mesmo tempo, tornando-se uma modalidade muito exigente, a nível físico e cognitivo. Num estudo realizado por Kolb, Sobotka e Werner (1987) chegaram à conclusão que existe um equilíbrio entre a capacidade cognitiva (46%) e a capacidade física (54%).

Em cada ponto os alunos realizavam uma determinada tarefa e, consoante o grau de concretização das mesmas, ser-lhes-ia atribuída uma pontuação. Em determinados pontos, a tarefa entregava-se uma pergunta, que deveria ser guardada e respondida, posteriormente, na meta. Diversas tarefas (Apêndice 12) exigiam que os grupos testassem a sua capacidade de cooperação e estratégia, como por exemplo o jogo da teia, o percurso de skates, o jogo dos sacos e os JDC.

Após a definição do local, dia, tipo de prova e atividades a realizar, procuramos perceber que tipo de riscos poderia ter esta atividade para os alunos, visto realizar-se fora do espaço escolar. Todas as pessoas que realizam atividades ao ar livre, procuram que o plano do evento tenha um risco controlado (Vidal, 2011, p. 18) e nós enquanto organizadores, procuramos reduzir esse risco ao máximo. Para isso seguimos o modelo de gestão do risco de Priest e Gass² citado por Vidal (2011, p.23) que contempla dez etapas: 1 - Planear com antecedência; 2- Identificar perigos; 3- Apontar potenciais perigos; 4 – Quando possível, remover os elementos que contribuem para as situações perigosas; 5 – Evitar situações perigosas; 6 – Identificar e classificar as situações perigosas; 7 – Avaliar o risco e definir o perigo; 8 – Avaliar as perdas potenciais; 9 – Minimizar as perdas; 10 – Fazer os devidos ajustes.

Uma das preocupações, foi que atividade fosse aprovada pelo Conselho Pedagógico da ESP, para que em caso de algum acidente o seguro escolar de cada aluno pudesse ser acionado. É necessário informar o Conselho de Pedagógico do âmbito e objetivo da atividade, local, turmas e alunos envolvidos, meios, orçamentos e calendarização (Rogado, 2004).

Numa reunião do DEFD, em que foi comunicada a realização da atividade e as turmas que estariam envolvidas, fomos surpreendidos com uma proposta para a realização de uma prova experimental. Este momento serviria para nós percebermos o que poderia ser corrigido para a prova final e ao mesmo tempo os alunos do 12.º ano do Curso Profissional de Desporto poderiam testar as suas competências na matéria de

² Priest, S. & Gass, M. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.

orientação. Aceitámos o desafio e tivemos a colaboração dos alunos do Curso Profissional de Apoio à Gestão na organização. Esta prova realizou-se com duas semanas de antecedência em relação à atividade final. Os alunos estiveram muito empenhados na atividade, pois a mesma contava para a avaliação do módulo de Orientação. Quando concluímos a atividade recebemos diversas sugestões de melhorias. Assim, este momento foi crucial para o sucesso da atividade principal, permitindo-nos fazer ajustes ao plano inicial da atividade. Por exemplo: tivemos de cancelar uma prova de dardos, já que o local da mesma se demonstrou inadequado devido à intensidade do vento.

Determinada a importância desta prova piloto, muitos professores do DEFD, posteriormente, demonstraram interesse em levar as suas turmas a experimentar esta atividade. Note-se que, enquanto as turmas que têm professores estagiários realizaram pelo menos duas visitas de estudo na disciplina de EF (1. visita de estudo ao centro náutico do Parque das Nações – canoagem e 2. a saída de campo), as restantes turmas da escola não realizaram nenhuma visita no âmbito da disciplina de EF. Esta seria, assim, uma oportunidade de essas turmas participarem num evento de prática de exercício físico num contexto fora da escola. Contudo, ficou acordado que apenas as turmas do 12.º ano do Curso Profissional de Desporto realizariam esta prova-modelo, já que estas turmas tinham um módulo dedicado à orientação, o que permitiu a sua avaliação simultânea à sua participação.

Após a realização da saída experimental, cada elemento do núcleo de estágio procurou realizar um trabalho cooperativo com todos os professores que compunham o CT das respetivas turmas. Assim, no caso dos professores do 11.º D foi solicitado que cada um realizasse uma ou duas perguntas sobre a matéria da sua disciplina para que, posteriormente, estas fossem colocadas ao longo do percurso de orientação. No pós-prova, as respostas foram entregues aos professores, que ficaram encarregues de corrigir as mesmas. Tal como previamente informado aos alunos, estas respostas serviram como elemento de avaliação nas respetivas disciplinas e cada resposta certa, somava pontos à classificação final da prova realizada. Assim, o trabalho multidisciplinar esteve sempre presente, promovendo-se as aprendizagens simultâneas dos alunos.

A composição dos grupos foi realizada, tendo por base os resultados demonstrados pelos alunos nas tarefas de orientação que foram realizadas ao longo do ano letivo, até à data da saída de campo. Assim procurei em cada grupo enquadrar um aluno que tinha demonstrado maiores capacidades nesta matéria com alunos que tinham demonstrado piores resultados. Por outro lado, o facto de nem todos os alunos

terem escolhida a opção de orientação, fez com que um dos critérios fosse dividir esses alunos pelos diversos grupos e não os concentrar todos em dois ou três grupos. Poderia correr o risco de existir falta de empenho/motivação por não ser uma matéria escolhida por eles no início do ano. É certo, que os alunos têm que se empenhar em todas as tarefas propostas pelo professor, no entanto, na minha ótica, acabei por antecipar um possível problema.

Sabendo que a prova decorria num local aberto e bastante amplo e que estariam envolvidos cerca de 100 alunos, necessitávamos de mais colaboradores para a organização para além dos três elementos do núcleo de estágio. Segundo Rogado (2004), um dos procedimentos a ter em conta na organização de atividades é a competência de técnicos e monitores. Assim, solicitámos à DT do 12.º ano Curso Profissional de Desporto que estes alunos colaborassem connosco na organização. O facto de terem realizado a prova experimental era um fator facilitador, pois conheciam as tarefas e as regras definidas para cada ponto. A DT concordou com a participação dos alunos na organização, pois era benéfico para um dos módulos que os alunos tinham que realizar, nomeadamente ao nível da organização de eventos desportivos.

Para que todos os ajudantes soubessem as suas funções, foi realizada uma reunião, dois dias antes da prova, onde foram distribuídas funções. Para além disso, no próprio dia da prova, foi realizado um briefing inicial. Após esse briefing cada aluno deslocou-se para a sua estação com o material necessário. Em seguida cada um dos elementos do núcleo circulou pelas estações que estava responsável, ajudando na montagem das atividades/tarefas e esclarecendo dúvidas que surgiram aos elementos da organização. No final da prova, o *feedback* dos alunos foi muito positivo, ressaltando que o facto de tudo estar explícito e bem organizado facilitou também as tarefas que lhes tinham sido atribuídas.

Assim, com a ajuda destes alunos, ficou definido que cada um dos três elementos do núcleo era responsável por quatro estações devendo circular pelas mesmas e resolver os problemas que pudessem surgir, bem como montar ou fornecer todo o material necessário aos organizadores. Fiquei responsável por 10 alunos que estavam divididos em quatro estações e 2 na chegada. As minhas capacidades de liderança e resolução de problemas foram postas à prova durante a atividade, pois fui chamado para várias situações que não estavam a decorrer de acordo com o planeado. O meu balanço é extremamente positivo, pois consegui resolver com eficácia e rapidez todos os problemas que surgiram durante a atividade, bem como liderar/coordenar os colaboradores para que fizessem um bom trabalho. Para além disso, coloquei-me à

disposição para ajudar em tudo o que achassem necessário. Da parte deles, testemunhei um trabalho competente que foi fundamental para o sucesso das tarefas.

Em relação a realização da atividade a mesma serviu para os alunos desenvolverem as suas competências na matéria de orientação. Os alunos tiveram, assim, o primeiro contacto com a matéria fora do espaço escolar, pois apenas tinham realizado provas de orientação dentro do espaço escolar, no qual existiam diversas facilidades, por já conhecerem esse espaço.

A atividade foi também ao encontro de um dos princípios definidos no PE do AEPM, que visa a promoção de atividades em contacto com a natureza e a oferta de atividades que promovam a cooperação. A prova decorreu em toda a área verde do Parque das Nações, nomeadamente, os jardins e vastos relvados que lá existem, garantindo-se, assim, um razoável contacto com a natureza.

Nesta atividade foi também introduzida a tarefa do *Plogging*, que consiste em apanhar lixo do chão. Atualmente, a poluição e os riscos que daí advêm para o planeta é um tema incontornável no nosso quotidiano. Por isso, tendências como o Plogging têm surgido aliadas a modalidades já existentes de exercício físico, como forma de sensibilização do homem comum para o lixo que se encontra nas ruas. Assim, no início da prova, foi dado a cada grupo um saco grande do lixo e duas luvas. O objetivo era que até ao final da prova conseguissem recolher o máximo de lixo possível. Quando chegavam a zona de chegada, os alunos deixavam os sacos com um dos elementos da organização, que lhes atribuía os pontos correspondentes.

No final da prova, houve um almoço entre participantes e professores, o que potenciou a socialização entre as várias turmas presentes, tendo sido um excelente momento de convívio entre todos.

Em relação aos objetivos propostos, todos foram alcançados com sucesso.

A realização de um percurso formal de orientação, com tarefas de cooperação em grupos de quatro elementos foi um objetivo atingido, visto que em alguns dos momentos era necessário a realização de tarefas por todos os elementos do grupo, o que obrigou a que todos se envolvessem e participassem ativamente. Em muitas dessas tarefas era necessária uma elevada cooperação entre todos os elementos do grupo, seja a participar na tarefa ou a dar indicações aos colegas para que conseguissem ter sucesso na tarefa e continuassem o seu percurso. Verificou-se que os alunos com maiores capacidades na matéria, tiveram sempre em atenção os alunos com menores capacidades, tendo em alguns momentos observado ajuda na interpretação do mapa e

do caminho a seguir. Os alunos procurarão sempre o sucesso do grupo em detrimento do individual. Estes dois aspetos positivos vão ao encontro de duas finalidades da EF – a promoção de diversas valências através das atividades de exploração de natureza e a valorização da cooperação e solidariedade (Bom, et al., 1989).

O desenvolvimento de competências ao nível da matéria de orientação, também foi um objetivo atingido. No entanto, em alguns grupos verificou-se que existiam alunos que estavam apenas a seguir os seus colegas, não participando na análise do mapa atribuída a cada grupo. Uma das estratégias para combater este problema, numa situação futura, poderá ser a realização de grupos mais pequenos, de apenas duas unidades. Por outro lado, o facto de ter sido realizado o percurso de orientação fora da escola, possibilitou que os alunos tivessem outro tipo de estímulos e tivessem mais uma oportunidade para desenvolver as suas competências nesta matéria. De certo, que a realização de uma prova de orientação, numa serra teria outro tipo de benefícios e estímulos para os alunos.

A cooperação dos professores da turma do 11º D através de tarefas multidisciplinares, mais concretamente ao nível da elaboração de perguntas e consequente correção das respostas foi também outro dos objetivos atingidos. Existiu um interesse grande dos mesmos na atividade e ajudaram em tudo o que foram solicitados, apesar de não terem estado presentes no dia da prova. Foi uma oportunidade de estreitar laços com eles, tendo isso um efeito positivo no restante ano letivo. Senti que passei a ser visto pelos mesmos como um elemento integrante do CT. Desta forma quando os professores das disciplinas de Geografia e Português decidiram realizar uma visita de estudo em Lisboa convidaram-me para estar presente e colaborar na preparação da atividade.

Recolher lixo através do *Plogging*, consciencializando os alunos para a importância da preservação do meio ambiente foi conseguida através da introdução das tarefas de *Plogging* durante a saída de campo. O facto de termos atribuído pontos aos grupos que recolhessem maior volume de lixo, fez com que fosse dado um grande ênfase a esta tarefa e os alunos participassem ativamente. No final da prova, verificaram-se vários comentários dos alunos demonstrando o seu espanto por terem visto tanto lixo no chão ao longo da atividade, num espaço que é limpo diariamente por funcionários da junta de freguesia. No final da prova, existiu um convívio em que os alunos almoçaram e verificou-se que o espaço em que os mesmos estavam no final ficou limpo, sem que fosse necessária qualquer intervenção do professor. Deste modo,

é possível afirmar que os alunos ficaram mais conscientes para a elevada poluição que existe no dia-a-dia e de certeza que pensarão duas vezes antes de deitar lixo no chão.

A realização do balanço da atividade através de uma reunião de núcleo, foi muito benéfico, pois permitiu uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido, bem como dos erros cometidos e que não deverão ser praticados no futuro.

O balanço final da atividade foi positivo. Contudo, o ponto que mais carecerá de melhorias em atividades futuras é a interação social entre as várias turmas, pois verificámos que apenas os alunos do 11.º D e 11.º J interagiram entre eles, tendo ficado os alunos do 10.º A, mais afastados dos restantes. Alguns alunos sugeriram no final da atividade que numa próxima oportunidade os grupos fossem constituídos por alunos das três turmas, criando maior interação entre os participantes. A realização deste tipo de atividades em parques naturais em que os alunos tenham um maior contacto com a natureza será também um fator importante e a ter em consideração. Outro ponto criticado pelos alunos foi a extensão da atividade, relatando que o percurso era comprido e desgastante. Curiosamente os alunos da minha turma que afirmaram que o percurso era extenso, eram os alunos que apresentavam piores resultados no teste de resistência aeróbia, estando ligeiramente acima dos valores de referência do Fitescola para o seu género e idade.

Em suma, apesar da saída de campo não ter ocorrido no primeiro local planeado e naquele que mais se ajustava as características da mesma, considero que esta atividade foi um enorme sucesso. Para isso, foi fundamental todo o trabalho em equipa realizado pelo núcleo de estágio, bem como toda a preparação da atividade, desde as visitas aos locais, preparação do material e realização da prova experimental. A colaboração dos alunos dos Cursos profissionais na organização da atividade piloto e da atividade final, foi também importante, pois sem eles a nossa tarefa teria sido mais difícil.

Esta atividade, em termos pessoais, possibilitou-me o desenvolvimento de diversas competências, entre elas: i) liderança, por ter tido a oportunidade de chefiar 10 alunos que estavam a colaborar na organização e nas estações pelas quais eu era responsável; ii) organização, por ter participado no processo antes, durante e após a atividade. O processo de organização foi complexo por incluir 100 participantes (alunos) e 25 elementos de staff.; iii) trabalho em equipa, por ter existido interação com vários intervenientes da comunidade escolar, principalmente com outros professores do CT do 11.º D.

A saída de campo teve um impacto positivo ao nível da direção de turma, em três vertentes: (i) na minha relação com a professora DT, pelo tempo que a mesma disponibilizou para trabalhar comigo, nomeadamente, na agilização do transporte dos alunos e reajustes de aulas da turma do 11.º D; (ii) na minha relação com os professores do CT, através do trabalho cooperativo realizado, garantindo-me isso uma maior integração no CT; (iii) no fortalecimento da minha relação com os alunos, pelo tempo disponível para um maior contacto informal.

2.6 Avaliação

Como a avaliação é o culminar de qualquer processo formativo, a minha avaliação na área da direção de turma foi realizada através de uma reflexão em cada uma das diferentes etapas. Esta introspeção foi realizada através de balanços mensais, tendo por base as diferentes áreas de intervenção na função de DT: EE, CT e alunos.

Em cada área utilizei linhas de reflexão para guiar os balanços. Por exemplo: as tarefas que realizei com autonomia, as que me foram atribuídas e qual o meu desempenho nas mesmas, bem como o crescente grau de dificuldade e responsabilidade de cada uma. Os contactos com os EE e as formas de comunicação (reuniões, email, telefone) para transmissão de informações. Em relação ao CT, através de contactos informais (conversas na sala de professores). Relativamente aos alunos, o acompanhamento do desempenho da turma nas diferentes disciplinas, assim como dos diferentes problemas que surgiram e, conseqüentemente, as suas propostas de resolução.

Foi, ainda, solicitado à professora DT a realização de uma apreciação sobre o meu trabalho desenvolvido ao longo cada uma das etapas. Para tal, utilizei um conjunto de questões que construí tendo por base os critérios que compõem o regulamento de estágio nesta área. Esta avaliação foi realizada em três momentos, mais especificamente, no final de cada etapa à exceção da 1.ª. Com as informações desta avaliação tive oportunidade de melhorar em diversos pontos.

3 - Desporto Escolar

3.1 Realidade do Desporto Escolar na ESP

Segundo o Despacho n.º 7814/2018, publicado no Diário da República a 14 de agosto de 2018, o Desporto Escolar (DE) incentiva a prática desportiva e a competição. No entanto, verificamos que a competição é realizada de uma forma esporádica, com poucos momentos competitivos ao longo do ano letivo.

Primeiro que tudo é importante perceber o que é e para que serve o DE. Segundo o programa do DE (2017):

“Entende-se por Desporto Escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.” (p.2)

O DE apresenta-se como uma oportunidade para que todos os alunos possam aceder aos valores educativos do Desporto. É preciso lembrar que os jovens de hoje serão os adultos de amanhã e serão eles a tomar as decisões do nosso país, por isso, é importante fomentar os valores positivos e educativos que o Desporto oferece. Não podemos ficar indiferentes às novas tecnologias e, principalmente, à televisão e aos valores que são passados por seu intermédio. Na minha opinião, verifica-se uma falta de cultura do Desporto na nossa sociedade. Segundo Bento (1989, p. 50) “[...] o «desporto escolar» é, em primeiro lugar, um problema da realização da obrigação da escola em garantir uma sólida formação desportivo-corporal; em segundo lugar apresenta-se como uma função – chave do desenvolvimento global do desporto”. Sendo através do desenvolvimento global do desporto que se promovem os seus valores entre os alunos.

No agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide existiam 9 grupos-equipas disponíveis para os alunos participarem. Grupo-equipa de Voleibol, Basquetebol, Atividades Rítmicas Expressivas, Ginástica, Multiatividades de ar livre, Badminton, Futsal, Natação, Surf e Atividades Náuticas no centro de formação desportiva (canoagem e vela). Os grupos-equipa funcionavam em duas escolas – na ECG e na ESP. No entanto, apesar do leque variado de opções, segundo artigo 13.º do Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2018-2019), cada aluno apenas podia estar inscrito em dois grupos-equipas. Apesar da participação dos alunos ser voluntária, o grau de assiduidade nos diferentes núcleos foi significativo, não obstante o surgimento de problemas relacionados com a continuidade em cada grupo-equipa no ano seguinte.

Um dos problemas que se verificaram no DE do AEPM foi o facto de os alunos não poderem estar inscritos em determinados grupo-equipas por os mesmos não serem do seu escalão. Apesar de ser normal não existir continuidade em todas as modalidades/grupos, pois os escassos recursos espaciais impossibilitaram a conciliação de vários escalões em cada modalidade, não se compreende o porquê dessa continuidade não ter sido assegurada no grupo-equipa de voleibol de juniores masculinos. No presente ano letivo havia 10 alunos do escalão de juniores masculinos na modalidade de voleibol, que apenas podiam participar nos treinos, não tendo direito a intervir em qualquer evento competitivo. Se nada for feito, no próximo ano letivo serão 15 alunos, que este ano integram o grupo-equipa na modalidade de voleibol juvenis masculinos, a ficar na mesma situação. Este fenómeno contrariou a letra do artigo 9º do Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2018-2019):

“Cada CDE deve orientar o seu trabalho no sentido de se especializar num conjunto reduzido de modalidades, objeto de planificação plurianual, de forma a garantir a continuidade da formação e da progressão desportiva, respeitando o ciclo académico dos alunos, independentemente da mobilidade docente.” (p.5)

Na minha opinião, deve-se tentar garantir a continuidade de progressão destes alunos no grupo-equipa, com a abertura do escalão de juniores ou, então, marcar um conjunto de encontros particulares ao longo do ano letivo, em que estes alunos possam participar, estando integrados nos treinos do escalão de juvenis.

Outro dos problemas identificados foi a rotação dos professores nos grupo-equipas, tendo em conta a mobilidade docente. Por norma, os professores que tiveram um grupo-equipa num ano letivo, se continuaram na escola no ano seguinte, ficaram encarregues de acompanhar o mesmo grupo de alunos. Tal método garantiu a lógica da continuidade, mas, por outro lado, fez com que os professores contratados tivessem de se sujeitar a ficar com um grupo-equipa em que não eram especialistas, o que dificultou ainda mais o seu processo de adaptação. Apesar desta ser uma realidade difícil de alterar, demonstrou-se necessário criar uma visão a médio e longo prazo para cada grupo-equipa. Na minha opinião, o DEF devia definir estratégias de divulgação e captação de alunos iguais para todos os grupos e núcleos, bem como de objetivos para cada um. Outra forma possível de mudança seria realizar uma “passagem de testemunho” aos professores que ficam pela primeira vez com um grupo-equipa através da criação de um dossier com informações sobre o que correu bem ou mal no ano anterior. Este dossier seria uma forma de facilitar a transição de professores e combater a mobilidade dos docentes que é uma realidade nas escolas.

Atente-se, ainda, que o grupo-equipa de badminton, em relação ao seu desenvolvimento, se situava no nível II.

Havia uma participação regular dos alunos quer em treinos quer em competições, com o intuito de melhorar o seu desempenho desportivo. As competições eram realizadas a nível local, regional, nacional e internacional.

3.2 Atividade Interna

Uma das áreas em que o DE se envolve é a atividade interna, que são as atividades físico desportivas enquadradas no plano anual do AEPM e desenvolvidas pelo DEF. Segundo o PCEF (2018), a atividade interna caracteriza-se por:

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

As atividades pontuais de complemento curricular devem ser realizadas em alturas “chaves” do ano letivo, criando uma tradição e uma habituação de toda a comunidade escolar, envolvendo os professores, alunos, funcionários e EE. “Poderão e deverão refletir o trabalho do departamento nos diferentes domínios e constituirão um meio privilegiado de demonstração e exaltação dos alunos dentro e fora da escola”. (PCEF, 2018, p.49).

Em relação à nossa realidade, estas atividades realizavam-se maioritariamente nas últimas semanas de cada período, criando uma grande envolvimento de toda a comunidade, em especial dos alunos.

Houve várias atividades realizadas ao longo do ano letivo, no entanto, destaco as que mais participação e envolvimento da comunidade obtiveram: Corta-Mato; Torneio Tribola; Torneio de Atletismo; Torneio Noturno de Voleibol e Festival de Ginástica da Portela.

O corta-mato escolar decorreu no 1.º período e contou com a participação de alunos de todas as escolas que compunham o AEPM e do Externato São Miguel Arcanjo. Esta atividade mobilizou todos os alunos, em especial, os do 3º ciclo. Os alunos do secundário não participaram nesta atividade, à exceção dos alunos de cursos profissionais. A tentativa de captar o interesse dos alunos do ensino secundário é uma das melhorias sugeridas para o próximo ano letivo. O corta-mato realizou-se no

Regimento de Transportes do Exército, tendo existido muita confusão na chegada e saída dos alunos, com alunos a saírem sozinhos e não com os professores responsáveis. Uma vez que esta situação põe em risco a segurança dos alunos e o sucesso da atividade deveria ter sido analisada pelo DEFD, em reuniões seguintes, para que no próximo ano letivo se possa proceder às alterações necessárias na organização. Um fator positivo foi a envolvimento das entidades locais, nomeadamente, a Junta de Freguesia, a Polícia e os Bombeiros.

A minha principal responsabilidade no corta-mato foi a coordenação do aquecimento dos alunos participantes. Nesta atividade não me foram atribuídas outras tarefas uma vez que ainda estava no início da minha formação e, por isso, a minha aprendizagem decorria da observação do trabalho desenvolvido por outros colegas. Ao longo do ano, tive oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a organização deste evento.

O torneio Tribola teve como principal vantagem em relação ao corta-mato, o facto de ser realizado no pavilhão da escola, o que permitiu a assistência de toda a comunidade escolar. Esta é uma atividade com grande tradição no AEPM, tendo-se verificado um elevado espírito competitivo entre os alunos. Neste torneio estiveram presentes as modalidades de futebol (4x4); basquetebol (5x5) e voleibol (4x4 - 2.º e 3.º ciclo; 6x6 - ensino secundário). Não só foi promovida a atividade física, como também o espírito competitivo, de saber ganhar e perder, através de um quadro-competição equilibrados por ciclo de ensino. Um dos objetivos foi, também, a promoção da igualdade de géneros, sendo obrigatório as equipas serem mistas. A organização ficou a cargo dos alunos do Curso Profissional de Desporto e dos seus professores. O DEF ficou responsável pela realização do quadro competitivo. A maior dificuldade que poderia ter surgido era o atraso dos jogos, devido aos tempos de transição; contudo, todos os jogos conseguiram começar nos tempos previstos.

3.3 Atividade Externa

No início do ano letivo, aquando da escolha dos núcleos do DE, estava indeciso entre o grupo de futsal e o grupo de badminton. No entanto, pelo facto do futebol/futsal ser a minha área de especialização e me sentir confortável com os temas abordados, decidi optar por outra área, que me obrigasse a sair da minha zona de conforto – o badminton. Durante a licenciatura, o tempo destinado à matéria de badminton foi manifestamente curto, tendo sido lecionadas, na mesma cadeira, as matérias de badminton, ténis de mesa e ténis. Tal como se espera de um professor de EF, para poder contribuir e ajudar os alunos deste grupo-equipa, realizei uma pesquisa e estudo

mais intensivo sobre a modalidade. A base utilizada para o meu estudo foi o site da Federação Portuguesa de Badminton, mais especificamente os documentos e vídeos que se encontram na secção técnica.

Nesses documentos, tive a oportunidade de estudar e rever alguns conteúdos que tinham sido lecionados na cadeira de Desportos de Raquetes da Licenciatura. Numa fase inicial, tive a preocupação de recordar a posição base e os tipos de pegas. Segundo Cação (S/D) a posição base, deverá ser uma posição de partida para todos os batimentos que o aluno pretenda realizar, sendo imprescindível recuperar a mesma, após executar algum batimento.

Uma pega adequada da raquete é um dos primeiros e principais requisitos que o aluno tem que dominar para conseguir bater o volante e ter sucesso nas suas ações. Por estes motivos, o domínio da mesma é uma das primeiras etapas na aprendizagem do badminton. Segundo (Federação Portuguesa de Badminton) existem vários tipos de pegas, nomeadamente pega universal, de polegar, encurtada, pinça, martelo. Cada uma destas pegas é utilizada em função do batimento que o jogador quer realizar, no entanto apenas os jogadores mais evoluídos apresentam capacidade para trocar de pegas rapidamente e manterem o sucesso pretendido. No contexto do DE pretendeu-se que os alunos dominassem essencialmente a pega universal, principalmente os alunos de nível mais baixo, uma vez que é a pega mais fácil de executar e a que oferece maior probabilidade de acertar no volante.

A movimentação em campo é também fundamental para os alunos obterem o sucesso pretendido. Um dos problemas nas fases iniciais de aprendizagem é a falta de movimentação em campo por parte dos alunos, o que, em conjunto com as dificuldades na pega e na posição base, faz com que dificilmente os alunos consigam contactar com o volante. Segundo Cação (S/D) a movimentação pode ser definida como a forma mais económica e rápida de o aluno se deslocar dentro do campo.

Ao pesquisar sobre esta matéria, logo na fase inicial, apercebi-me que o badminton é um dos desportos mais completos. Segundo Gonçalves et, al (2012), o badminton permite ao atleta desenvolver as suas capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais.

O badminton não é uma modalidade muito popular em Portugal, como comprovam os dados do IPDJ. Segundo a última atualização, de 20 de dezembro de 2018, existem apenas 1975 atletas federados na modalidade. Estes números são manifestamente reduzidos em comparação com outras modalidades, como o andebol, voleibol ou ténis. Foi na Índia, em 1870, que este desporto, pela primeira vez, se

designou de badminton, tornando-se num jogo competitivo com regras. Este desporto chegou à Europa no início de 1880, primeiramente no Reino Unido. Em 1883, criou-se a primeira Associação Internacional de Badminton em Inglaterra, tendo posteriormente a modalidade expandido para outros países. Assim, foi em 1934 que se criou a Federação Internacional de Badminton. Em Portugal, o primeiro registo da prática da modalidade é dos anos de 1895 (Cação, S/D).

Tendo em conta, a pouca expressão na matéria, revelou-se também uma tarefa difícil a procura de referências bibliográficas da modalidade que estivessem relacionadas com a mesma, enquanto matéria da disciplina de EF. Este fator no meu ver, relaciona-se também com o facto de estudos recentes indicarem que os professores possuem baixos níveis de instrução na matéria de badminton (Kim, 2017). Ou seja, o facto de existir pouca bibliografia sobre a matéria direcionada para as aulas de EF faz com que se registem debilidades no ensino da mesma.

O núcleo de badminton era destinado aos escalões Iniciados e Juvenis de ambos os géneros. Apenas os atletas deste escalão podiam participar nas competições, no entanto, os alunos de outros escalões podiam frequentar os treinos deste grupo-equipa. O grupo-equipa era constituído por 12 atletas, sendo 7 do escalão juvenil e 5 do escalão iniciados. Tal como referido anteriormente, o grupo-equipa era aberto aos alunos da EGC e da ESP, que fazem parte do Agrupamento de Escolas de Moscavide e Portela (AEMP).

O professor responsável pelo núcleo mostrou-se, desde o início, interessado na minha colaboração. O professor pertencia ao AEPM há cerca de 10 anos e era responsável por este núcleo há 4 anos, tendo vasta experiência e mostrando, ao longo do ano letivo, ser uma pessoa muito sociável, bem-disposta e disponível para ajudar os alunos. No artigo 20.º do Regulamento do Desporto Escolar 2018-2019 é possível perceber quais são as competências do professor responsável pelo grupo-equipa. Entre as oito funções descritivas no artigo 20.º, destaco a seguinte: “Elaborar o plano técnico anual do seu Grupo-Equipa com a definição de objetivos e metas”, ou seja, independentemente das capacidades e nível técnico dos alunos o professor deve sempre elaborar um plano anual para cada aluno ou grupo de alunos, definindo objetivos desafiadores, mas realistas que mantenham os alunos motivados para participarem nos treinos e jogos do grupo-equipa.

Havia algumas limitações para a prática do DE de badminton. Em termos de recursos temporais o grupo-equipa funcionava todas as quartas-feiras das 13:45 às 15:45, ou seja, em dois blocos de 50 minutos, com um intervalo de 10 minutos entre

blocos. Na minha opinião, este horário não beneficiou a presença/angariação de atletas para este grupo equipa. Às 13:30, a maioria dos alunos saía para almoçar, o que inibia muitos alunos de participar neste grupo-equipa. Segundo o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, que aprovou o quadro geral da EF e do Desporto Escolar, “na medida do possível, os órgãos de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino devem, na preparação dos respetivos horários, prever uma manhã ou uma tarde semanal reservada à prática desportiva, (...) sem prejudicar (...) os horários de Educação Física”. Verificou-se que esta medida não era realizada na nossa escola e uma das possíveis razões pode ter sido o facto de, neste ano letivo, terem passado a existir blocos de 50 minutos, o que provocou uma maior cobertura horária do pavilhão gimnodesportivo.

Por outro lado, outro fator negativo foi o facto de os dois blocos serem juntos. Verificou-se que apenas um aluno participou nos dois blocos, tendo os restantes atletas apenas participado num treino semanal. No próximo ano letivo, é fundamental que haja uma alteração dos horários, de modo a permitir que os treinos sejam em dias distintos. Só desta forma será possível respeitar o princípio da continuidade do treino, que nos diz que, para um pleno desenvolvimento da prática do exercício físico, será necessário que as cargas de treino sejam aplicadas de forma sistemática e continuamente ao longo do tempo para que exista uma elevação das capacidades atuais (Proença, 1992).

Para além disto, outro fator negativo foi o facto do primeiro tempo de treino coincidir com a hora de almoço dos alunos. Este horário não era benéfico para a prática do exercício físico, não assegurando uma boa digestão do almoço por parte dos alunos, antes de ser aplicada a carga de treino.

Também os recursos espaciais e materiais se demonstraram insuficientes atendendo ao número de alunos inscritos no grupo-equipa. Os treinos eram realizados na ESP e o espaço destinado para o grupo-equipa de badminton era 1/3 do pavilhão desportivo. Em termos de recursos materiais, existiam três redes e seis postes (o que permitiu montar pelo menos 3 campos com medidas oficiais), 30 raquetes e 15 volantes. O facto de não existirem marcações de campos de badminton em todo o pavilhão foi um aspeto negativo, pois obrigava à colocação de pinos em todos os campos e em todas as aulas. Procurei saber o porquê da não marcação dos campos no chão e fui informado que o facto de o pavilhão ser utilizado em jogos da 2.ª divisão de futsal por outra entidade, não permitia a colocação de linhas no chão. Depois de obter esta informação, tentei arranjar linhas amovíveis em todas as aulas e apresentei dois orçamentos à coordenadora de instalações. Contudo, o elevado custo destas linhas não

possibilitou a sua aquisição, tendo-me sido dito que numa oportunidade futura de aquisição de material estas linhas seriam prioritárias.

A área de intervenção ao nível do DE começou apenas no dia 10 de outubro de 2018, ou seja, 4 semanas após o início do ano letivo. Seria desejável que o DE tivesse início na primeira semana de aulas, de modo a que os alunos, nas duas primeiras semanas, pudessem experimentar vários grupos-equipas e, posteriormente, decidir em qual se queriam fixar. Para além disso, também a divulgação dos grupos-equipas disponíveis no agrupamento devia ser melhorada, principalmente tendo como alvo os alunos que se encontram a frequentar pela primeira vez uma das escolas do agrupamento. Para que a divulgação seja feita de forma mais eficaz, proponho que os diretores de turma do 5.º ano da Escola Gaspar Correia e do 7.º ano da ESP tenham uma folha sobre as ofertas disponíveis no agrupamento, de modo a que possam informar os alunos na aula de apresentação, antes do ano letivo começar. Nas reuniões de EE no início do ano e na aula destinada à direção de turma, o DT devia fornecer essas informações aos alunos, bem como os professores de EF deviam reforçar essa informação nas suas aulas. Assim, apresento um quadro (Apêndice 13) com a oferta do DE, como proposta de implementação no ano letivo seguinte, que foi entregue à coordenação do DE.

3.4 Competição

Antes de falar especificamente das competições em que participaram os alunos do grupo-equipa de badminton é importante perceber como se organiza a competição do DE em Portugal. A mesma está organizada de forma a que todos os alunos inscritos em determinada modalidade compitam a nível nacional. Em determinadas modalidades pode existir uma competição internacional, pois Portugal é membro da International School Sport Federation (ISF) que é o organismo que coordena as competições do DE a nível mundial.

Existe uma primeira fase a nível local, em que são apurados os melhores alunos em cada escalão e género, posteriormente uma fase regional em que também são apurados os alunos com melhores resultados. Este sistema de competição desmotiva tanto os alunos com mais dificuldades e que estão na fase inicial das suas aprendizagens, como os alunos de nível médio, que acabam por ser eliminados na fase a nível local. Sabendo de antemão desta realidade e tendo em consideração que o grupo de alunos de nível técnico inferior iria certamente defrontar-se com o insucesso elevado nos encontros locais, o professor responsável pelo grupo-equipa preferiu não os inscrever nos mesmos. Com esta medida, o professor procurou evitar a

desmotivação dos alunos e o consequente abandono da prática da modalidade através dos treinos do grupo-equipa.

A competição é importante porque motiva os alunos a desenvolver as suas capacidades de forma a ter o melhor desempenho possível. Sem o estímulo da competição muitos alunos deixam de treinar ou dedicam-se menos, travando a sua evolução. Esta ideia vai ao encontro do que diz Cunha (2016, p.204) em que a competição é o objetivo pelo qual existe treino. Estão inevitavelmente ligados entre si, dependendo um do outro, pois sem treino não nos prepararíamos para a competição e sem a competição o treino perde o seu sentido, pois não podemos aplicar os conteúdos treinados.

Assim, e atendendo aos problemas do grupo-equipa de badminton para encontrar competições ajustadas ao nível técnico dos alunos e que sejam regulares ao longo do ano letivo, na minha opinião seria interessante o DE organizar competições de acordo com a idade biológica dos alunos e não com a idade cronológica. Ou seja, os alunos jogavam com um adversário de igual valia independentemente da idade de cada um. Por exemplo: um juvenil de nível introdução, poderia jogar com um aluno infantil de nível introdução. Poderia existir um campeonato a nível local em que atletas deste nível se defrontavam semanalmente ou quinzenalmente, não existindo a exclusão de ninguém e onde todos teriam possibilidade de competir.

Outra das estratégias que, na minha opinião, poderia ser benéfica era a criação de uma ligação entre o DE e o sistema federado. Assim, o DE teria a função de enquadrar os alunos, nas modalidades garantindo-lhes o primeiro contacto com a mesma. Posteriormente, quando estes alunos estivessem melhor preparados e com maior competência, para participarem em atividades/competições de nível superior, seriam integrados/recrutados por clubes para o desporto federado. Esta minha opinião vai ao encontro de uma das conclusões resultantes da jornada de reflexão- perspectivas para o DE entre 2017-2021. Concluiu-se que “A relação do Desporto Escolar com o sistema federado é um ponto-chave para o desenvolvimento desportivo do país”.

Uma das formas em que estes dois sistemas se podiam interligar é através dos quadros competitivos, pois a competição como já foi referido neste documento é um dos grandes problemas do DE. Por outro lado, no sistema federado também se verifica cada vez mais uma desproporcionalidade de resultados, principalmente nos JDC em que os resultados são muitos desnivelados, não sendo benéfico para nenhuma equipa ou atleta. Assim e partilhando da ideia do SPEF, CNAPEF & COP (2017), penso que terá que se pensar em quadros competitivos em que o critério a ser ponderado é o nível

competitivo de equipas/atletas. Através desta junção damos a possibilidade de todos os alunos/atletas competirem de acordo com os seus níveis. Não encontro nenhum benefício um aluno participar por exemplo, num campeonato de badminton e em 20 encontros não conseguir nenhuma vitória. O mais provável será desistir antes do campeonato acabar, pois a desmotivação levará a isso.

O programa do DE (2017) encontra-se dividido em atividades de três níveis. A atividade de nível III caracteriza-se por: “Atividades de aprofundamento da prática desportiva (treino e competição) em modalidades e grupos-equipa de elevado potencial desportivo”. Desta forma, considero que os grupos-equipa deste nível poderiam ser inseridos nos quadros competitivos do desporto federado, pois são grupos equipas que necessitam de exposição à competição que poderiam facilmente encontrar no desporto federado.

Refletindo mais especificamente na competição no badminton e das características que definem um encontro de badminton o mesmo é jogado num ritmo elevado em que é necessária muita capacidade física para suportar toda a sua duração. Num estudo sobre a análise das características competitivas do badminton de Manrique e Badillo (2003) afirma-se que o badminton é caracterizado por um esforço repetitivo de natureza alática de grande intensidade. Os mesmos autores apresentam resultados segundo os quais esta modalidade exige uma frequência cardíaca máxima de 190,05 batimentos/min em partidas com 28 minutos de duração.

Atendendo ao meu desconhecimento das características do jogo de badminton, realizei uma pesquisa sobre a modalidade e as dinâmicas existentes nas competições. No site da Federação Portuguesa de Badminton encontrei diversos vídeos de competições nos mais variados escalões etários. Nesta pesquisa, tentei perceber quais as dinâmicas existentes nos jogos desta modalidade, assim como os batimentos mais frequentes. Um dos fatores que maior curiosidade me despertou foi o elevado ritmo que os jogos apresentavam e importância das capacidades motoras para o sucesso nesta modalidade.

Com esta pesquisa senti-me mais seguro e confiante o que permitiu um melhor desempenho durante os treinos através da instrução e do *feedback*, bem como na discussão do planeamento com o professor responsável. Percebi que o desenvolvimento das capacidades motoras seria fundamental para o sucesso dos alunos em competição. No entanto, o escasso tempo (apenas um treino por semana) dificultou esta tarefa, já que existia uma grande descontinuidade e, consequentemente, uma menor progressão dos alunos ao longo do ano. Posto isto, tomei a iniciativa de

debater com o professor se deveríamos manter o foco somente nas capacidades motoras ou ter também em consideração as prioridades e os objetivos traçados pelos alunos após a 1ª etapa. Deste modo, ficou definido que no grupo de nível técnico inferior a maior parte do tempo não seria dedicado ao desenvolvimento das capacidades, mas sim à aprendizagem da pega da raquete e/ou posição base e a sua utilização. Por outro lado, o desenvolvimento das capacidades motoras fez parte dos treinos dos alunos de nível mais elevado.

Em relação à competição no grupo-equipa de Badminton, houve cinco momentos competitivos ao longo do ano. No entanto, não foi possível a participação de todos os alunos inscritos no grupo-equipa. Nos primeiros encontros pré-regionais, que se realizaram nos dias 19 de janeiro e 16 de fevereiro, participaram apenas seis alunos inscritos no grupo-equipa, que já tinham estado inseridos nesta modalidade do DE no ano anterior. Em função dos resultados obtidos nos encontros anteriores houve três alunos que se apuraram para o encontro pré-regional no dia 16 de março, para o escalão de juvenis. Esses mesmos alunos, conseguiram também apurar-se para o encontro regional, tendo acabado em 10º, 11º e 40º lugar na classificação final, não conseguindo apurar-se para o encontro a nível nacional.

Em relação aos restantes alunos, principalmente aqueles que apresentavam um nível mais baixo na fase inicial do ano letivo (1.ª e 2.ª etapa), o professor responsável decidiu não os levar aos primeiros encontros, pois não apresentavam condições técnicas e táticas suficientes. Para compensar esta situação, foi realizado um torneio de nível mais baixo, na ESP, com estes alunos. O facto de não terem participado nos primeiros três encontros fez com que não tivessem possibilidade de participar nos seguintes, pois não realizaram a fase de apuramento para o encontro pré-regional.

Na minha opinião e tendo em conta a duração do ano letivo, penso que os momentos competitivos são escassos, tendo manifestado esta preocupação junto do professor titular do grupo-equipa na fase inicial do ano. Um estudo realizado por Batula e Proença (2011) teve como principal conclusão relativa ao aspeto da competição, que a mesma era muito reduzida e organizada por períodos, não indo assim ao encontro da bibliografia estudada por estes autores.

Apesar de ter abordado a possibilidade de serem agendados mais encontros competitivos com escolas da zona de Loures e que, por isso, permitiam deslocações reduzidas, encontrei alguma resistência por parte do professor responsável ao longo do ano letivo. No entanto, a minha persistência permitiu que, na 4ª etapa, se realizasse um encontro entre todos os alunos inscritos no grupo-equipa e os alunos da Escola

Secundária de Sacavém. Este momento foi muito importante, já que permitiu aos alunos terem mais um momento competitivo e, inclusive, que os alunos de nível mais baixo participassem numa competição com outras escolas. O balanço deste encontro foi muito satisfatório, tendo em consideração o desempenho dos alunos e o seu entusiasmo relativamente à atividade. Espera-se que no próximo ano letivo, mais encontros deste género sucedam, tal foi a satisfação dos dois professores responsáveis.

Uma das exigências na competição foi que, segundo o artigo 13.º do Regulamento do Desporto Escolar (2018-2019), em cada grupo-equipa, devem ser inscritos pelo menos dois alunos para as funções de Juízes ou Árbitros. Quando os alunos exerciam essas funções, não podiam entrar na prova como participantes. Assim, pretendeu-se que, no grupo-equipa de badminton, todos os alunos adquirissem essas competências. Definiu-se, então, que nas partes finais dos treinos e sempre que existisse situações de jogo formal, um dos alunos tinha de exercer a função de árbitro. Os alunos que já tinham participado em provas/encontros no ano anterior já se encontravam mais familiarizados com as regras e com a função, por isso, foi necessário um maior apoio por parte do professor estagiário aos novos alunos do grupo-equipa. Para estes alunos novos foi também criada uma folha com as principais regras do jogo (Apêndice n.º 14). Sempre que os alunos que apresentavam mais dificuldades ou estavam numa fase inicial da modalidade ocupavam a função de árbitro, procurei estar junto dos mesmos para os poder ajudar e esclarecer possíveis dúvidas. De realçar que, o meu interesse neste tema levou a que o professor responsável me atribuísse maior autonomia tanto na realização das folhas sobre as principais regras, como na gestão deste tema no treino.

3.5 Plano Anual

Apesar de existirem competições desportivas, não faria sentido realizar o planeamento do ano letivo através da divisão entre período pré-competitivo, competitivo e pós-competitivo, pois as competições eram demasiado espaçadas e escassas. Assim, o plano anual foi realizado atendendo às quatro etapas que compõem o planeamento por etapas.

1.ª Etapa - Prognóstico	2.ª Etapa - Prioridades	3.ª Etapa – Progresso	4.ª Etapa – Produto
- Pesquisar sobre a modalidade e metodologias de treino; - Realizar a avaliação Prognóstica; - Estabelecer Regras.	- Preparar o 1º encontro; - Trabalhar sobre ações técnicas ou táticas prioritárias; - Apreender e aplicar as regras de arbitragem em situação de 1x1.	- Preparar o 2º e 3º encontro; - Recuperar alunos em atraso; - Aprendizagem e consolidação.	- Preparar o encontro pré-regional; - Preparar a apresentação da coreografia para o dia do agrupamento; - Realizar torneio inter-escola e intra-escola; - Consolidar aprendizagens; - Realizar o apuramento de resultados.

Tabela 23 - Plano das Quatro Etapas no DE

Realizámos o planeamento da 2.ª, 3.ª e 4.ª etapas após os dados obtidos na 1.ª etapa de AP (Apêndice 15) e definimos objetivos para os alunos inscritos no grupo de acordo com esses resultados (Apêndice 17).

Antes de realizar o plano anual e atendendo aos resultados na AP, realizei uma pesquisa para perceber que metodologias de treino eram utilizadas nesta matéria. Encontrei uma proposta de ensino/aprendizagem para a matéria que foi realizada por Quinaz (1986) e adotada pela Federação Portuguesa de Badminton. Esta proposta assenta em três fases: (i) A estrutura de aprendizagem do jogo, que consiste em acertar no volante e desenvolver precisão ao nível da colocação do volante e deslocamentos para o mesmo, aumentando o reportório de batimentos; (ii) As componentes do jogo, que consiste na apreensão dos elementos do jogo e das suas dinâmicas; (iii) Consiste na relação corpo-volante e na relação raquete-volante, tendo tido predominância os jogos de 1x1.

Durante o planeamento tivemos sempre em consideração aspetos fundamentais, tais como os aspetos técnicos e táticos da modalidade e a aptidão física. Para os alunos de nível mais baixo, utilizei a metodologia de Quinaz (1986), anteriormente apresentada, já que, na minha opinião, apresentava uma sequência lógica que se revelou fundamental para as evoluções registadas nestes alunos.

O facto de a maioria dos alunos apenas participar num treino semanal, fez com que esse treino tivesse de ser aproveitado da melhor maneira possível. Uma das estratégias ao nível do desenvolvimento da Aptidão Física, foi a sua inserção em exercícios técnicos ou táticos – ou seja, esta apareceu sempre de forma integrada nos conteúdos abordados e nunca de forma isolada. Considerámos que dedicar tempo de treino a praticar isoladamente a aptidão física levaria a uma maior desmotivação dos alunos, tornando os momentos de jogo mais escassos.

Os momentos competitivos foram sempre momentos de referência no plano anual, acompanhados da preparação dos alunos ao nível, físico, técnico e tático. Atente-se que, a existência de competição é a grande vantagem/virtude do DE.

A avaliação formativa esteve presente em todos os treinos do grupo-equipa, através de um balanço após a aula. Com esta medida consegui ajustar os objetivos dos alunos e perceber se os exercícios/atividades iam ao encontro das suas necessidades.

3.6 Etapas

3.6.1 Primeira Etapa

A 1.^a etapa – Prognóstico – realizou-se entre 10 e 24 de outubro, tendo a duração de três semanas, que corresponderam a seis blocos de 50 minutos. Nesta etapa pudemos observar em que nível se encontravam os alunos, de acordo com o PCEF. Aqui, distinguiram-se dois grupos de nível de entre os alunos inscritos no grupo-equipa: (i) aqueles que transitavam do grupo-equipa do ano anterior – nível de jogo elevado, entre a conclusão do nível Elementar e início do nível Avançado; e (ii) alunos novos no grupo – nível de jogo muito abaixo do previsto no PCEF para o seu ano de escolaridade, tendo a maioria dificuldades em cumprir parte do nível Introdução (Apêndice 15).

Para a aferição do nível de jogo dos alunos realizámos, maioritariamente, situações de jogo 1x1, tal como consta no Protocolo de Avaliação do PCEF. Num primeiro treino deixámos os alunos escolherem os seus parceiros para realizarem as situações de jogo. Verificou-se que os alunos se agruparam em pares homogêneos, no entanto, dos pares formados, três deles apresentavam um nível de jogo que cumpria os padrões do nível Elementar e três deles apresentavam nível de jogo que não se enquadrava nos requisitos do nível Introdução, de acordo com os PNEF.

Assim, e observando-se que seis dos doze alunos presentes não estavam a ter sucesso nas suas ações, uma vez que o volante estava constantemente no solo e os alunos não mostravam intencionalidade de tentar executar os batimentos ou

deslocamentos, propus ao professor responsável que os alunos com nível de jogo inferior realizassem apenas jogos de cooperação 1+1. De acordo com o PCEF este tipo de jogo é o que melhor se enquadrava no nível técnico destes alunos. Em alguns momentos também realizaram exercícios analíticos, de forma a que fosse possível aferir o domínio dos diferentes batimentos existentes no badminton, com especial foco para o remate e amorti.

A intervenção efetuada por mim e pelo professor responsável do grupo-equipa, na mudança das situações de jogo de (1x1) para (1+1) para os alunos anteriormente referidos, vai ao encontro do que diz Carvalho (1994), de que a avaliação inicial não serve apenas para avaliar, mas sim para que o processo ensino-aprendizagem esteja sempre presente. Com esta medida, procurámos que os alunos não estivessem durante as três semanas da avaliação inicial em situações desajustadas ao seu nível e que lhes trouxessem desmotivação para a presença nos treinos do grupo-equipa. Por outro lado, deixámos de parte a avaliação deste grupo na fase inicial e iniciámos desde logo, o ensino de ações básicas e fundamentais para o sucesso do jogo de badminton, nomeadamente a pega da raquete e posição base.

Após a conclusão da 1.^a etapa, em conjunto com o professor responsável pelo grupo-equipa, analisámos os resultados dos alunos e definimos objetivos prioritários para a 2.^a etapa. A nossa maior preocupação, aquando a definição do plano anual para o grupo, foi a criação de objetivos realistas e desafiantes para os alunos, que os mantivessem empenhados, apesar da sua presença no DE não ser obrigatória. Assim, foram criados dois grupos de trabalho: (i) um grupo a trabalhar no nível introdução, composto por 6 alunos; e (ii) outro a trabalhar no nível elementar e em alguns momentos parte do nível avançado, também composto por 6 alunos.

Na primeira etapa estabeleci uma relação de confiança com o professor responsável pela equipa-grupo, que se mostrou sempre disponível a esclarecer qualquer dúvida. Ficou, ainda, definido que, durante a 1.^a etapa, eu teria um papel mais “invisível” – observando a atuação do professor responsável e tirando notas sobre os diferentes alunos.

Nesta etapa foi também muito importante a implementação de regras e dinâmicas no grupo-equipa. O facto de ter sido realizada na fase inicial do ano letivo, altura em que a minha autonomia era reduzida, fez com que fosse o professor-responsável a assegurar a implementação. A criação de regras de entrada e saída dos treinos, bem como a montagem e desmontagem dos campos, revelaram-se

fundamentais para que estas tarefas acessórias não ocupassem o tempo alocado à prática efetiva.

Na reta final desta etapa, apercebi-me que o grupo-equipa tinha pouca adesão, em comparação com os restantes – apenas cerca de 12 atletas, sendo que, em muitos treinos, apenas metade dos alunos inscritos estavam presentes. Assim, defini que um dos objetivos para a 2.^a etapa seria aumentar o número de atletas inscritos no grupo-equipa.

3.6.2 Segunda Etapa

A 2.^a etapa denominada “Prioridades” tem como principal objetivo trabalhar os aspetos que considerámos serem prioritários para cada aluno ou grupos de alunos que definimos, de modo a que no fim do ano letivo conseguissem atingir os objetivos definidos através de um processo gradual de crescimento na matéria em questão.

Objetivos	Alunos/Grupos de alunos	Nível do grupo
1- Utilizar corretamente a posição base em jogos de cooperação 1+1; 2- Realizar deslocamentos para o ponto de queda do volante; 3- Utilizar corretamente a pega da raquete em todas as situações de jogo ou exercícios analíticos.	N.º 7; 8; 9; 10; 11 e 12	Grupo a trabalhar nível Introdução
1- Utilizar intencionalmente o serviço em situações de 1x1; 2- Realizar deslocamentos com oportunidade.	N.º 1; 2; 3; 4; 5 e 6	Grupo a trabalhar nível Elementar/Avançado

Tabela 24 - Objetivos 2.ª Etapa

Para o grupo de nível introdução ficou definido que nesta 2.^a etapa era fundamental começar pelo ensino do badminton desde a base. Pretendíamos que os alunos tivessem uma evolução sustentada e não saltassem etapas na aprendizagem, que iriam criar lacunas que seriam difíceis de corrigir numa fase mais avançada.

A posição base é fundamental no badminton, sendo que a mesma se caracteriza por ser uma posição adotada a meio do campo que permite estar mais perto dos quatro cantos do terreno de jogo, aumentando assim a possibilidade de o aluno intercetar o volante o mais cedo possível.

“A posição base- pés paralelos à largura dos ombros, perna do lado da raquete ligeiramente mais adiantada, pés, joelhos e anca ligeiramente

fletidos. Os dois braços estão elevados, cotovelos à frente do corpo, raquete ao nível do nosso corpo apontando para o volante". (Cação, (S/D), p.4)

Numa fase inicial o *feedback* (FB) baseou-se na correção da posição base, pois é fundamental adotar a mesma para ter mais possibilidades de intercalar e devolver o volante. O FB pedagógico utilizado foi tanto visual como quinestésico, ou seja, por vezes o professor realizava o movimento e o aluno observava para repetir (visual) e noutras vezes o professor tocava e manipulava a ação do aluno (quinestésico). Procurámos que o FB fosse sempre construtivo, de modo a que não existisse desmotivação e permitindo que o aluno atingisse o objetivo.

Nesta etapa também constava uma abordagem inicial aos batimentos, nomeadamente o *clear* e o *lob*. No entanto, ao longo dos treinos, foi possível perceber que esses objetivos não seriam alcançados, pois os alunos necessitaram de mais treinos do que o previsto para adquirir a posição base e pega da raquete. Assim, em conformidade com o professor titular, foram reajustados os objetivos em todas as etapas para este grupo de alunos, de modo a que pudessem apreender ao seu ritmo e não se saltassem etapas nesta fase inicial de aprendizagem.

No final da segunda etapa verificou-se uma assinalável melhoria ao nível da posição base, pega da raquete, podendo afirmar-se que os alunos nº 7; 8; 10 e 11 atingiram os objetivos propostos para esta etapa. No entanto, os alunos nº 9 e 12 não atingiram a totalidade dos objetivos, pois apresentaram algumas faltas e demonstraram ainda lacunas na posição base, não a realizando regularmente em jogos de cooperação 1+1.

Para atingir os objetivos propostos, utilizámos situações de jogos de cooperação 1+1 com bastantes condicionantes, procurando ter sempre um aspeto lúdico, para motivar os atletas e situações analíticas em que fosse possível treinar isoladamente uma ação, como por exemplo o deslocamento frontal ou lateral e posição base. Por exemplo: num exercício em que o objetivo era trabalhar os deslocamentos frontais e laterais, existiam 3 cones em cada lado do campo. Um no meio, outro a direita e outro a esquerda. Um aluno de cada lado do campo. Com uma bola de ténis na mão os alunos depois de atirarem a mesma para o outro lado da rede onde estava o colega tinham que fazer um deslocamento até um dos cones (a escolha) e voltar ao cone central e para a posição base para receber de novo a bola. Numa progressão deste exercício, em vez de utilizarmos a bola, utilizamos um jogador com a raquete e o outro a lançar o volante para ser devolvido com um batimento.

Em relação aos conhecimentos da arbitragem e das regras do jogo, um dos alunos deste grupo ficou responsável por apitar um jogo dos alunos de nível mais elevado, na parte final da aula, podendo praticar as regras mais básicas, sempre com a minha supervisão.

Por outro lado, os alunos mais aptos tinham como objetivos prioritários a utilização intencional do serviço, ou seja, que partir do serviço conseguissem ficar a dominar o ponto, utilizando para isso a variação do mesmo. O deslocamento com oportunidade foi outro dos objetivos, pois os alunos na 1.^a etapa demonstraram estar muito presos de movimentos, verificando-se alguma intencionalidade. O período de férias prolongado, pode ter sido um fator que influenciou negativamente os dados da 1.^a etapa (Apêndice 17).

Devido à falta de assiduidade dos alunos que constituíam este grupo, os objetivos definidos inicialmente não foram atingidos. Assim, faltou desenvolver a técnica de variação do serviço curto e longo, tendo-se verificado uma grande perda de pontos quando os alunos servem, dando oportunidade ao adversário de conseguir executar remates com êxito. Por exemplo, num exercício em que tinham de colocar os volantes dentro de arcos que estavam no campo oposto, através do serviço, o problema notou-se com especial detalhe. Tornou-se notório em situação de jogo que os alunos perdiam quase sempre o ponto quando serviam. Por este motivo, o objetivo de variar o serviço e dificultar a ação do adversário foi trabalhado na fase inicial da 3.^a etapa.

Posto isto, ainda na 2.^a etapa, houve duas abordagens distintas, consoante os grupos de níveis criados. Na formação de grupos, os alunos trabalharam em grupos heterogéneos e homogéneos. Assim, no início das sessões de treino, os alunos trabalhavam em grupos heterógenos, potenciando a criação de um espírito de equipa e a integração dos novos atletas. Simultaneamente, os alunos de nível mais baixo recebiam o apoio e auxílio dos alunos de nível mais elevado.

Por exemplo: durante o trabalho em grupos heterogéneos, aluno mais apto trabalhou com condicionantes no seu jogo, de modo a que se mantivesse desafiado; assim, numa situação de 1+1, o objetivo era que o aluno menos apto se deslocasse para o ponto de queda do volante e, simultaneamente, o aluno mais apto variasse o seu jogo (mais longo e mais curto). Na situação descrita, o aluno menos apto podia realizar os diferentes tipos de batimentos, enquanto o aluno mais apto apenas podia realizar *amorti* e clear. No restante tempo de treino, os alunos trabalhavam em grupos homogéneos, ou seja, com colegas do mesmo nível.

Por ter existido um momento competitivo durante a 2.^a etapa, os treinos, nas duas semanas antes do encontro, foram focados na competição 1x1, com os alunos a realizarem também as funções de juízes e árbitros durante o treino.

A Aptidão Física foi trabalhada maioritariamente de forma integrada em exercícios e apenas excecionalmente de forma isolada. O badminton caracteriza-se por ser uma modalidade que exige um grande esforço do atleta, conjugando o sistema aeróbico e anaeróbico. Ou seja, por um lado é aeróbico, porque as partidas podem ter uma duração longa, mas por outro é anaeróbico, porque dentro do jogo existem períodos curtos com elevada intensidade.

Para a prática do badminton é fundamental desenvolver as capacidades físicas de resistência, velocidade, força e agilidade, pois é uma modalidade muito exigente e só conjugando essas capacidades com as habilidades técnicas e táticas é que é possível conseguir bons desempenhos e elevar o nível de jogo. (Chin et al., 1995)

A aptidão Física foi gerida de forma diferente consoante os grupos de nível criados. Em relação ao grupo de nível mais apto, ou seja, a trabalhar nível E/A foi trabalhada de forma integrada em vários exercícios. Exemplo: Em situação de cooperação 1+1 e realizando apenas batimentos por cima os alunos, sempre que realizavam um batimento tinham que tocar na linha de fundo do seu campo.

Outro exemplo: dois alunos de um lado da rede e um do outro e realizam o exercício “volta ao mundo” com batimentos por baixo. O volante começa do lado em que estão dois alunos e após fazerem o batimento correm rapidamente para o outro lado do campo, seguidamente tentando não deixar cair o volante. Com estes exercícios procurámos trabalhar a agilidade nos deslocamentos, de modo a que os alunos se habituassem à essência do jogo. Para ter sucesso no jogo e nas suas ações o aluno não pode estar parado no mesmo sítio, tem que ser muito ágil e rápido a executar os seus deslocamentos para conseguir devolver o volante. Conseguimos também trabalhar a resistência através destes exercícios.

A capacidade física resistência foi uma das lacunas detetadas na 1.^a etapa, principalmente nos alunos nº 1,4 e 5 uma vez que, depois de jogarem 10/15 minutos, notava-se uma enorme quebra nas suas ações, pois os deslocamentos passavam a ser muito mais lentos. No final da 2.^a etapa, verificaram-se melhorias significativas nos alunos nº 1 e 4. Foram realizadas 14 sessões de treino, no entanto os alunos participam apenas em 7, pois apenas podiam comparecer ao primeiro tempo letivo e por esse fator os resultados são positivos. Parece-me que as 7 sessões foram insuficientes para as melhorias apresentadas pelos alunos, podendo a prática nas aulas de EF ter contribuído

para os resultados apresentados pelos alunos. O aluno nº 5 não apresentou melhoria em relação a resistência, pois nunca se empenhou nos exercícios para que os resultados fossem diferentes, sendo por diversas vezes chamado à atenção pelos colegas para se esforçar mais.

Por outro lado, no grupo de nível mais baixo a trabalhar para o nível I existiram bastantes dificuldades para trabalhar a aptidão física de forma integrada. O facto de os alunos apresentarem um nível muito baixo e com fraco domínio da raquete fez com que não conseguisse trabalhar a aptidão de forma integrada em exercícios ou situações de 1+1 com condicionantes. Assim, numas das primeiras aulas da 2.^a etapa trabalhei a aptidão física de forma isolada através de um circuito que continha saltos, diferentes variações no deslocamento e sprints. Após analisar esse treino com o professor responsável pelo grupo-equipa, concluímos que este tipo de circuitos não iria ser benéficos para os alunos atingirem os objetivos propostos para a 2.^a etapa. Os 50 minutos semanais em que os alunos estavam presentes no grupo-equipa não eram suficientes e por isso era necessário rentabilizar o tempo com exercícios ou situações de jogo que permitissem alcançar os objetivos. Assim, durante a 2.^a etapa não foi trabalhada a aptidão física com este grupo de alunos.

Após analisarmos em conjunto os dados recolhidos durante a primeira etapa, dividimos tarefas: eu fiquei encarregue do treino dos alunos de nível introdução e o professor responsável ficou encarregue do treino dos restantes alunos. Não obstante, em vários momentos, os alunos trabalharam em grupos heterogéneos. A conquista gradual de maior autonomia durante o treino era, para mim, o principal objetivo quando escolhi este grupo-equipa. O facto de começar a interagir com os alunos de nível mais baixo, permitiu-me ter uma evolução sustentada, aplicando os conhecimentos estudados à prática. Para além disso, fiquei também responsável pelo aquecimento de todo o grupo, o que me deu oportunidade de aplicar diferentes estratégias e exercícios aprendidos durante a licenciatura e o mestrado.

De forma a atingir o objetivo de aumentar o número de alunos inscritos, comecei por propor ao professor responsável a realização de um torneio, onde cada atleta inscrito teria de trazer um colega novo. Propus, ainda, que fosse realizada uma maior divulgação na Escola Gaspar Correia, já que nenhum dos alunos inscritos era dessa escola. Para tal, realizei pequenos flyers que deveriam ser entregues na Escola Gaspar Correia e aos alunos inscritos, para que estes trouxessem novos colegas. No entanto, este objetivo não foi alcançado, devido às restrições espaciais previamente apontadas – apenas conseguíamos montar três campos no espaço destinado ao DE de

badminton. Contudo, na minha opinião, este problema poderia ter sido ultrapassado através da utilização de jogos reduzidos em pontuação (por exemplo, até aos 10 pontos) ou com tempo máximo de 5/7 minutos por jogo.

Como forma de transmitir FB aos alunos sobre o seu desempenho e evolução ao longo da etapa, foi criada uma ficha de autoavaliação, que os alunos deviam preencher no final de cada período (Apêndice 18). Após o preenchimento desta ficha, cada um dos alunos receberia FB, do professor responsável e de mim.

Na minha opinião duas lacunas do DE são não dar qualquer informação aos EE sobre a assiduidade nem sobre a evolução dos seus educandos. No início do ano letivo os EE assinam uma autorização em que permitem que os seus educandos frequentem o grupo-equipa de determinada matéria, no entanto, ao longo dos períodos não recebem nenhum registo da assiduidade dos seus educandos, nem nenhum comentário sobre a sua evolução. Assim, para combater estas lacunas e com a colaboração do professor responsável, utilizei as seguintes estratégias:

No final desta etapa, criei também uma ficha de “Apreciação de Desempenho” (Apêndice 19), que pudesse ser entregue aos EE, com informação relativa ao desempenho dos seus educandos no DE ao longo do período. Assim, esta ficha foi preenchida pelo professor responsável pelo grupo-equipa e entregue aos E.E nas reuniões de final do 2.º e 3.º períodos, por intermédio da professora DT.

Para além do mais, tentei instituir o registo da presença dos alunos nos treinos, tendo, para tal, criado uma folha de presenças (Apêndice 20). Esta folha foi implementada com sucesso na fase final do 1.º período, sendo preenchida por mim. Este registo apertado da assiduidade dos alunos foi fundamental no que diz respeito a questões do seguro escolar – por exemplo: caso o aluno se lesione e, posteriormente, dissesse ao EE que estivera no grupo-equipa, quando na realidade não esteve, a folha permitiria comprovar a sua falta e salvaguardar a posição do professor.

3.6.3 Terceira Etapa

Na minha opinião e tendo em conta os restantes grupos de DE que funcionavam no agrupamento era fundamental aumentar o número de participantes no grupo-equipa de badminton. Tendo em conta que a 3.ª etapa se iniciou no início do 2.º período, percebi que era uma oportunidade de angariar novos alunos e atingir o objetivo proposto ainda no fim da 1.ª etapa.

Assim, nesta etapa, voltei novamente a apresentar a ideia de realizar um torneio para angariar mais participantes no grupo-equipa de badminton. Para tal, quem quisesse participar no torneio teria de se dirigir ao pavilhão e pedir à auxiliar para preencher a folha de inscrição no torneio. O número máximo de inscrições era de 9 atletas, podendo, desta forma, 6 atletas estar sempre a jogar e 3 atletas de fora (1 em cada campo). Foi a forma por mim encontrada, para convencer o professor-responsável pelo grupo a realizar o torneio, pois na 2.^a etapa não se tinha realizado devido à falta de condições dos materiais e do espaço.

O torneio realizou-se no dia 16 de janeiro, tendo a divulgação sido feita através de mini-flyers (Apêndice 21), tanto na Escola Gaspar Correia como na ESP. No primeiro treino do ano, no dia 9 de janeiro, os atletas inscritos foram sensibilizados para a necessidade de trazer mais alunos para o grupo-equipa e para a colaboração no torneio como juizes e árbitros. Na parte final do torneio, os alunos do grupo-equipa tiveram também oportunidade de realizar jogos com os colegas, promovendo assim a motivação nos mesmos e não os limitando às funções de árbitros e alunos adjuntos.

Dos nove participantes no torneio, apenas um mostrou interesse em inscrever-se no grupo-equipa de badminton. Esse novo aluno frequentou os dois treinos seguintes, não tendo, posteriormente, continuado a comparecer. Desta forma concluiu-se que, não obstante o sucesso da atividade, o seu principal objetivo não foi atingido – conseguir novas inscrições no grupo-equipa de badminton.

Tendo em conta o planeamento e os objetivos definidos no final da 1.^a etapa para os diferentes grupos de nível, constataram-se realidades distintas na consecução desses objetivos. Verificou-se uma evolução no grupo de nível mais elevado, ao contrário do grupo de nível mais baixo que viu a sua evolução estagnada.

A não evolução dos alunos de nível mais baixo justificou-se com o elevado número de faltas, sendo que, em alguns casos, os alunos não compareceram durante um mês nos treinos. Os EE foram contactados para dar conhecimento das faltas dos seus educandos. Contudo, os EE já sabiam das faltas dos alunos e justificara as mesmas com a necessidade destes de estudar para obter melhores classificações noutras disciplinas.

Quando as faltas dos alunos do grupo de nível introdutório começaram, senti a necessidade de adaptar o planeamento inicial, com o auxílio do professor responsável. Assim que percebemos que as faltas não eram pontuais, mas sim sistemáticas, comecei a realizar dois planeamentos, de forma a estar preparado para treinos com um elevado número de faltas. Esta medida permitiu uma maior dinâmica no treino, bem como maior

adequação dos exercícios aos objetivos dos alunos presentes. Com este problema, apercebi-me da importância da rápida capacidade de resposta aos desafios que se requer de um professor, para além da necessidade de saber criar alternativas ao planeamento inicial.

Atendendo aos resultados da 2.º etapa, e aos resultados que se pretendiam alcançar no final do ano letivo, foram definidos os objetivos que constam na tabela 25 abaixo.

Objetivos	Alunos/Grupos de alunos	Nível do grupo
1- Utilizar corretamente a posição base em jogos de cooperação 1+1;	N.º 9 e 12	Grupo a trabalhar nível Introdução
2- Utilizar corretamente a pega da raquete em todas as situações de jogo ou exercícios analíticos; 3- Utilizar corretamente as técnicas de <i>clear</i> e <i>lob</i> .	N.º 7; 8; 10 e 11	Grupo a trabalhar nível Introdução
1- Variar o serviço intencionalmente em situações de 1x1; 2- Utilizar adequadamente os diferentes batimentos em situações 1x1; 3- Utilizar com oportunidade os batimentos de <i>amorti</i> e remate.	N.º 1; 2; 3; 4; 5 e 6	Grupo a trabalhar nível Elementar/Avançado

Tabela 25 - Objetivos 3.ª Etapa

Nesta etapa o principal objetivo era que os alunos aprendessem a utilizar corretamente, em cada situação de jogo 1+1, as técnicas de batimento *clear* e *lob*. No entanto, apenas os alunos nº 7 e 12 atingiram estes objetivos. Estes alunos atingiram os objetivos, pois estiveram presentes na maioria dos treinos ao contrário dos colegas.

O aluno nº 12 superou as dificuldades demonstradas no final da 2.ª etapa ao nível da posição base, cumprindo com a mesma no final desta 3.ª etapa. De salientar, que a mudança para uma postura de interesse perante os treinos e o maior foco neste tema na fase inicial da etapa, permitiram melhorar os seus desempenhos e atingir os objetivos propostos. Por outro lado, o aluno nº 9 que apresentava as mesmas dificuldades no final da 2.ª etapa, não conseguiu superar as mesmas, pois apresentou uma taxa de assiduidade muito reduzida.

Ao longo desta etapa procurámos sempre utilizar novamente uma conjugação entre os grupos heterogéneos para os alunos de nível mais baixo e homogéneos para os de nível mais elevado, para que pudessem evoluir de uma forma sustentada. Assim, nas partes iniciais dos treinos utilizámos grupos heterogéneos, ou seja, colocámos

sempre alunos mais aptos com menos aptos, utilizando exercícios que permitissem a todos prepararem-se para os esforços que iam enfrentar na restante aula. Após uma ativação muscular, procurámos que os alunos comesçassem desde logo a realizar os batimentos que iam ser solicitados nos exercícios seguintes para cada aluno. Por exemplo: Numa situação de 1+1 (um aluno mais apto com um menos apto) o aluno mais apto apenas podia realizar o batimento drive, enquanto o aluno menos apto não tinha qualquer restrição nos seus batimentos. Nas partes fundamentais dos treinos utilizámos grupos homogéneos, mas apenas com os alunos mais aptos. Por exemplo: 4 alunos mais aptos trabalham em situação 1x1 em que um dos alunos só pode realizar o batimento de remate e o outro só pode devolver utilizando lob. No grupo heterogéneo utilizámos os seis alunos desse grupo mais dois alunos do nível mais elevado. Cada aluno do grupo de nível mais elevado fica com 3 colegas do outro grupo, para que seja possível que todos os exercícios ou situações de jogo tenham continuidade. Nas partes finais dos treinos realizámos sempre situações de jogo quer seja em cooperação 1+1 ou competição 1x1 e utilizámos grupos homogéneos. É sempre importante os alunos terem oportunidade de demonstrar em situação de jogo se adquiriram ou não os conteúdos do treino.

Por outro lado, o grupo de nível mais elevado cumpriu os objetivos propostos para esta etapa. A significativa evolução registada pode ser justificada pelo facto de terem tido encontros de carácter competitivo e com apuramento para os pré-regionais. Senti os alunos muito mais empenhados e predispostos para apreenderem e evoluírem. Segundo Cunha (2016) a competição é o que estimula os atletas a praticarem desporto. O resultado obtido quer seja positivo ou negativo apresenta-se sempre como um estímulo para o atleta tentar superar-se em cada treino e posteriormente em competição. Por fim, o autor afirma que outro dos fatores que motiva os atletas para a competição é a relação com os outros participantes, antes, durante e após a prova.

As competições constituem-se como estímulo para quem pratica desporto. Em todos os setores da prática desportiva, os confrontos de rendimento caracterizam-se pelo desejo de vencer e pela emotividade colocada em competição pelos atletas. O resultado obtido, a consequente melhoria do rendimento, a alegria experimentada em competição ou na relação com os outros antes, durante e depois da competição, podem constituir motivação para continuar a treinar e estimular a vontade de atingir novos objetivos. Também as derrotas e os resultados pouco satisfatórios podem tornar-se estímulo.

Na 2.^a etapa verificou-se que, após realizarem o serviço, os alunos sofriam ponto devido à não realização de serviços intencionais. Este aspeto foi trabalhado

durante esta 3.ª etapa e os resultados melhoraram, tendo os alunos passado a dominar o ponto após a realização do serviço. Observou-se que a utilização dos diferentes batimentos em cada momento sofreu ligeiras melhorias. Por fim, os batimentos de remate e *amorti* necessitavam de maior número de treinos para serem aperfeiçoados, passando a ser um objetivo para a 4.ª etapa para os alunos nº 1 e 4. Estes alunos apesar de na maioria das vezes realizarem corretamente os batimentos, não conseguem comandar os pontos ou pontuar a partir dos mesmos. Por exemplo, realizam um remate para zonas do campo que o adversário tem facilidade em devolver o volante.

As capacidades motoras, nesta etapa, foram trabalhadas de forma integrada pelos dois grupos de nível criados. No entanto, existiu a necessidade de trabalhar essas capacidades motoras de forma isolada com o grupo de nível mais elevado. Este desvio face ao planeamento do início do ano letivo resultou do facto de termos percebido que, trabalhar as capacidades motoras de forma integrada, no grupo de nível mais elevado, não era suficiente. O facto de ser uma etapa em que existiam períodos competitivos, fez com que fosse necessário elevar os níveis físicos dos alunos, para que os seus desempenhos em competição fossem adequados ao seu nível técnico e tático.

Assim, um dos métodos utilizado foi o Treino Intervalado de Alta Intensidade (HIIT). Dentro do HIIT existem várias variantes de treino, sendo que optei pelo treino TABATA que foi criado em 1996 por Izumi Tabata, caracterizando-se por ser um treino com oito tipos de exercícios realizados durante 20 segundos e 10 segundos de descanso, perfazendo um total de 4 minutos. (Emberts, Porcari, Doherty, Steffen & Foster, 2013).

A principal vantagem é o facto de cada aluno realizar o exercício ao seu ritmo apesar de todos realizarem o mesmo exercício. Por exemplo: os alunos realizavam flexões durante 20 segundos. Um aluno mais apto podia realizar 10 flexões nesse espaço de tempo, enquanto um aluno menos apto podia realizar apenas 5 flexões. Este tipo de exercício tinha como principal objetivo a potencialização/desenvolvimento da força, resistência e flexibilidade. Diversamente, de uma forma integrada, utilizei exercícios que simultaneamente desenvolvessem capacidades motoras e aspetos técnicos ou táticos do jogo. Já que a velocidade de reação do jogador é muito importante no badminton, onde se exigem deslocamentos rápidos, tentei sempre realizar exercícios que enquadrassem a capacidade motora velocidade e, ao mesmo tempo, a capacidade cognitiva do aluno. Atente-se no seguinte exercício, como exemplo: o aluno realizava uma sequência de cinco saltos sobre obstáculos e, em seguida, deslocava-se para a zona de receção do serviço, colocando-se na posição base do badminton. De seguida,

o professor enviava dois volantes (para lados distintos ou para o mesmo lado), tendo o aluno reagir e atacar os mesmos ou, em especial, o segundo volante.

Por fim, de referir ainda que segundo o estudo do (JSCM, 2013), o treino HIIT permite melhorias ao nível da capacidade aeróbica, quando comparado a treinos contínuos com intensidades moderadas e ainda um aumento de 28% da capacidade anaeróbica. Assim, e tendo em conta que o badminton segundo Chin et al., (1995), se caracteriza por ser uma modalidade que exige um grande esforço do atleta, conjugando o sistema aeróbico e anaeróbico, faz todo o sentido realizar o treino HIIT para potenciar e desenvolver esses sistemas.

Durante a 3.^a etapa, verificou-se uma maior motivação por parte dos alunos do grupo de nível mais elevado, devido aos encontros. Após cada encontro foi realizada uma breve análise com os alunos participantes, de modo a que se pudessem corrigir alguns erros para os encontros seguintes.

Assim, uma das estratégias de potenciação das capacidades dos atletas e da sua perceção foi a introdução de recursos audiovisuais na competição e, principalmente, no treino. Estes recursos audiovisuais permitiram que, mais tarde, o aluno pudesse visualizar os aspetos positivos e negativos da sua prática. Foram também utilizados vídeos de especialistas na modalidade a realizar determinadas ações técnicas ou táticas, que pretendíamos que os alunos executassem, para que estes pudessem visualizar os objetivos pretendidos com determinados exercícios.

Durante esta 3.^a etapa realizaram-se três momentos competitivos. Os dois primeiros foram encontros locais, onde participaram cinco alunos do grupo de nível mais elevado (nº 1; 2; 3; 5 e 6). Durante a realização dos dois encontros locais verificou-se que os alunos nº 1 e 6 se encontram um pouco abaixo dos restantes três. Estes alunos sentiram sempre grande dificuldade em controlar os pontos e finalizar sempre que serviam. Procurámos corrigir estas lacunas entre o 2.^o e 3.^o encontro, no entanto, o facto de se realizarem com um intervalo de apenas quatro treinos dificultou muito a tarefa. No entanto, verificaram-se algumas melhorias, nomeadamente aquando da realização de serviços curtos, tendo em certos momentos conseguido ficar a dominar o ponto ou finalizar o mesmo com sucesso. Os resultados alcançados por estes alunos não foram suficientes para conseguirem passar para as fases seguintes. Apesar disso, os mesmos demonstraram-se satisfeitos com as suas prestações, pois foram as primeiras vezes que tiveram oportunidade de competir.

Noutro patamar encontravam-se os alunos nº 2; 3 e 5 que através dos desempenhos e das pontuações adjacentes, conseguiram apurar-se para o encontro

pré-regional que se realizou no final da 3.^a etapa. O desempenho destes alunos na fase local foi muito satisfatório. O aluno nº 2 conseguiu um primeiro e segundo lugar em cada um dos dois encontros, sendo que o aluno nº 3 conseguiu sempre atingir as meias-finais. O aluno nº 5 atingiu os quartos-final, tendo jogado numa ocasião com o aluno nº 2 e noutra com o aluno nº 3.

A capacidade física resistência é muito importante, de modo a que os atletas consigam aumentar a recuperação entre esforços, nomeadamente em competições com eliminatórias (Borges, 2016). Nos alunos acima referidos, esteve em evidência a resistência, pois numa manhã jogaram entre 6 e 7 encontros, alguns com elevada duração e sempre com uma elevada exigência física.

A agilidade e velocidade dos deslocamentos são fundamentais para se obter sucesso no badminton. Um jogador que não se mova com facilidade e destreza nos seus movimentos vai ter dificuldade em chegar em condições ao volante enviado pelo adversário. A agilidade é assim fundamental no badminton e pode ser trabalhada para se obterem melhores resultados. Um estudo no Brasil em que foi aplicado o teste de semo na agilidade em alunos de 13 e 14 anos durante um período competitivo, revelou melhorias significais na casa de metade de um segundo ao nível das respostas. Esta evolução deve-se a melhoria das capacidades físicas e consequente melhoria da agilidade (Lima, 2011).

Estes três alunos, apresentavam um nível elevado em relação à maioria dos alunos presentes neste encontro. Verificou-se que sempre que serviam conseguiam comandar o ponto e, em seguida, finalizar o mesmo a seu favor. Neste encontro muitos dos alunos presentes tinham dificuldade nas ações técnicas de remate e *amorti* e por isso muitas vezes limitavam-se a realizar batimentos por cima e por baixo que não dificultavam as ações do adversário. Contudo, os alunos em questão dominavam por completo a ação do remate e, em algumas situações, conseguiram criar o desequilíbrio no adversário.

Outro objetivo que estes alunos cumpriram foi a adoção da posição base após executarem um batimento. Assim, e utilizando os recursos audiovisuais, foram filmados alguns encontros em que os alunos constantemente assumiam a posição base para ser mostrado em treino aos alunos de nível mais baixo. Com isto, foi possível consciencializar os alunos de nível mais baixo para a importância da posição base no badminton mostrando que os alunos mais aptos e que obtiveram melhores resultados nunca se esquecem de a utilizar.

Em relação à prestação dos alunos nas funções de arbitragem observei um elevado compromisso e assertividade. Existiram encontros longos em que a concentração era fundamental para a tomada de decisão, tendo os alunos cumprido exemplarmente as suas tarefas.

Em todos os encontros se verificaram evoluções significativas dos alunos a nível físico, técnico e tático. Para além disso, após cada encontro, verificavam-se maiores níveis de motivação em treino. Este fenómeno demonstrou que a competição foi fundamental para a evolução, pois só nesses momentos os alunos têm oportunidade de expor e potenciar as suas capacidades.

3.6.4 Quarta Etapa

Em relação à 4.^a etapa e atendendo à curta duração da mesma, definiu-se como prioridade a recuperação do interesse pelo badminton dos alunos de nível mais baixo que tinham apresentado um elevado número de faltas durante a 3.^o etapa. Sabendo que a 4.^a etapa é também uma preparação para o próximo ano letivo, era fundamental voltar a contar com a presença desses alunos no treino e motivá-los a frequentar o grupo-equipa no próximo ano.

Para tal, foram utilizadas duas estratégias. A primeira foi a realização de um mini-torneio, no início do 3.^o período, em que os adversários eram alunos de igual valia física, técnica e tática. Os alunos convidados eram da escola Secundária de Sacavém que, por se encontrar muito perto da nossa, permitiu que o processo de logística fosse facilitado. Os moldes em que os jogos decorreram não foram iguais aos encontros locais que os alunos de nível mais elevado participaram durante a 3.^a etapa. Atendendo ao nível dos alunos, decidimos realizar um torneio que fosse ao encontro das suas capacidades. Assim, os alunos realizaram situação de jogo 1+1 em cooperação em que tinham vários objetivos, como por exemplo: 20 passagens do volante pela rede; 20 passagens do volante pela rede só com batimentos por baixo ou só com batimentos por cima. Na parte final a aluna nº 7 realizou situação de jogo 1x1 com uma das alunas de outra escola, pois encontravam-se num nível superior às de mais. Neste jogo foi possível observar a preocupação da aluna em voltar à posição base após um batimento e em dificultar a ação do adversário em cada batimento. O serviço foi uma das fragilidades denotadas, não conseguindo comandar o ponto ou finalizar após servir, no entanto é compreensível, pois em nenhum momento do ano letivo teve oportunidade de treinar especificamente essas ações.

A segunda estratégia consistiu na preparação de uma apresentação de badminton para o dia do agrupamento. A realização desta apresentação permitiu aos alunos aperfeiçoar a sua técnica e, ao mesmo tempo, manter a assiduidade e motivação, para não comprometer a apresentação final. No dia da apresentação, registou-se a afluência de um número elevado de espetadores-audiência, o que despoletou maior nervosismo nos alunos, que acabaram por cometer alguns erros técnicos durante a apresentação.

Tendo em consideração os resultados obtidos pelos alunos ao longo da 3.ª etapa e os objetivos definidos para o final do ano letivo, foi necessário realizar alguns ajustes a esses objetivos. Assim, foi possível recuperar alguns alunos e permitir que assim tivessem uma evolução sustentada, sem saltar etapas e conteúdos que serão fundamentais para atingir um nível de jogo superior.

Objetivos	Alunos/Grupos de alunos	Nível do grupo
- Utilizar corretamente a posição base em jogos de cooperação 1+1.	N.º 9	Grupo a trabalhar nível Introdução
- Utilizar corretamente as técnicas <i>clear</i> e <i>lob</i> .	N.º 8; 9; 10 e 11	Grupo a trabalhar nível Introdução
- Utilizar corretamente o serviço para iniciar o jogo; - Demonstrar conhecimentos básicos de arbitragem em situações de 1x1.	N.º 7; 8; 9; 10; 11 e 12	Grupo a trabalhar nível Introdução
- Utilizar com oportunidade os batimentos de <i>amorti</i> e <i>remate</i> .	N.º 1 e 4	Grupo a trabalhar nível Elementar/Avançado
- Utilizar a variação do serviço para dificultar a ação do adversário em situação 1x1; -Utilizar com intencionalidade todos os batimentos disponíveis em situação 1x1.	N.º 1; 2; 3; 4; 5 e 6	Grupo a trabalhar nível Elementar/Avançado

Tabela 26 - Objetivos 4.ª Etapa

Uma das dificuldades para cumprir os objetivos nesta 4.ª etapa do grupo de nível mais baixo, foi o facto de objetivos de etapas anteriores estarem por concretizar, muito por culpa das faltas sistemáticas dos alunos. Os alunos nº 7 e 12 foram os únicos que atingiram os objetivos propostos para esta 4.ª etapa e como tal os objetivos finais do ano letivo. Estes dois alunos foram os únicos do grupo de nível mais baixo que realizaram situações de jogo 1x1. Numa fase inicial existiu algum esquecimento em voltar à posição base após a realização de um batimento, devido ao facto dos alunos

quererem pontuar a todo o custo. Sempre que realizaram situações de 1x1, numa fase inicial procurei estar presente e focar o meu *feedback* na posição base, para que os mesmos percebessem a importância que a mesma tem no sucesso do jogo. No último treino do grupo-equipa existiu uma conversa com estes dois alunos. Em primeiro lugar para os saudar pela evolução demonstrada ao longo do ano e, em segundo, para os consciencializar para a importância de continuarem a frequentar os treinos no próximo ano letivo. Visto que não estão consolidados nas situações de 1x1 é normal que no próximo ano letivo e com um alargado período de férias apresentem dificuldades nessas situações de jogo.

Por outro lado, os alunos nº 8, 10 e 11 atingiram apenas uma parte dos objetivos propostos para esta etapa, não tendo chegado ao último objetivo que era a realização de situação de jogo 1x1. A utilização correta dos batimentos *clear* e *lob* ficou consolidada por estes três alunos, no entanto, para um domínio total do batimento *drive* seria necessário um maior número de treinos nesta etapa. Em situação de 1+1 sempre que era necessário reiniciar o encontro os alunos executavam um serviço curto que permitia dar continuidade ao jogo e aos objetivos para os quais estavam a trabalhar.

O aluno nº 9 não atingiu os objetivos da 2.^a e 3.^a etapas, no entanto durante a 4.^a etapa fruto da sua assiduidade conseguiu atingir os objetivos da posição base, realizando a mesma após executar um batimento. A realização correta do batimento *clear* também foi alcançada, no entanto não consegui consolidar o batimento *lob* e todos os objetivos específicos definidos durante a 4.^a etapa. Atendendo ao nível de jogo apresentado no final do ano letivo, o aluno foi aconselhado a participar no grupo-equipa no próximo ano letivo, a fim de desenvolver as suas capacidades na matéria.

Nesta etapa os alunos trabalharam maioritariamente em grupos homogéneos, participando em situações de jogo 1+1 ou 1x1 em torneios e num encontro com alunos desta escola. Atendendo ao facto de ser uma etapa na qual é necessário aferir resultados e a evolução dos alunos ao longo do ano letivo é fundamental colocar os alunos com colegas do mesmo nível para que possam demonstrar o que aprenderam. Por exemplo se colocar um aluno mais fraco com um aluno de nível elevado numa situação de 1x1 é natural que não consiga observar a evolução do aluno mais fraco em jogo, pois o aluno mais apto irá certamente tomar conta do jogo e impossibilitar o sucesso do adversário.

Em relação aos objetivos propostos para atingir na 4.^a etapa para o grupo de alunos mais apto é possível afirmar que os mesmos foram alcançados com sucesso na maioria dos casos. Os alunos nº 1 e 4 encontravam-se um pouco abaixo dos restantes,

pois durante a 3.^a etapa não conseguiram consolidar na totalidade os batimentos de remate e amorti, tendo sido necessário alguns treinos nesta etapa para cimentar os mesmos. Verificou-se através das situações de jogo realizadas que os alunos nº 1, 4 e 6 apesar de dominarem os batimentos (clear, drive, lob, remate e amorti), em algumas situações, não os realizavam de forma intencional. Ou seja, em situações que podiam utilizar o remate para finalizar a jogada, optavam por realizar um clear. Verificou-se que variavam muito os batimentos, mas com alguma falta de intencionalidade. Por outro lado, os alunos nº 2, 3 e 5 encontravam-se ligeiramente acima dos restantes colegas. Principalmente pelo facto de realizarem sempre batimentos intencionais e em situações de jogo 1x1 conseguirem “castigar os adversários” através da intencionalidade de batimentos. Por exemplo, quando realizavam um remate e o adversário conseguia defender-se em seguida procuravam logo um batimento que facilitasse a finalização do ponto.

Verificou-se através de situações de jogo 1x1 que os jogadores procuravam sempre recuperar a posição base após um batimento e isso faz toda a diferença no nível de jogo apresentado, pois com a adoção desta posição os alunos estão sempre em condições de chegar rapidamente a cada um dos quatro cantos do campo.

Por fim, a intencionalidade e a variação do serviço curto ou longo, foi um dos aspetos trabalhados ao longo desta etapa, sendo que procurei sempre utilizar a 1.^a parte da aula para trabalhar este aspeto importante do jogo. Trabalhámos maioritariamente em situações analíticas, mas através de competição. Por exemplo: Cada aluno tinha 10 volantes e em cada treino era definido em que zona do campo o volante tinha de cair (zonas pequenas e que dificultassem a ação do opositor, se estivesse a jogar). Cada vez que conseguiam por o volante nessa zona do campo através da ação do serviço, ganhavam 1 ponto. Observando os alunos em situação de jogo 1x1, verificou-se que o aluno nº 1 apresentava mais dificuldades no serviço curto, tendo em muitas situações o mesmo não ultrapassado a linha de serviço o que dava ponto direto ao adversário. No entanto, conseguia comandar quase sempre o ponto quando utilizava o serviço cumprido, pois o mesmo dificultava sempre a ação do oponente. Os restantes alunos deste grupo, dominam o serviço curto e longo, procurando surpreender o adversário e dificultar a ação do mesmo.

De forma a manter os alunos motivados para os treinos, procurei realizar mais um momento competitivo de forma mais informal. Assim, decidi convidar os alunos da Escola Secundária de Sacavém, para que dois atletas de nível elevado que estiveram na fase local comparecessem no nosso treino. Esta parceria decorreu no dia 29 de maio

com sucesso, tendo o professor da outra escola pedido para que estes momentos se repetissem com maior frequência no próximo ano letivo. O facto de as escolas se situarem a cerca de 10 minutos de distância a pé facilita este tipo de futuras parcerias. O nível dos encontros disputados, atendendo aos níveis de avaliação em EF, foi o nível avançado. Os objetivos propostos aos alunos da ESP foram o aperfeiçoamento da técnica de remate e de amorti, tentando desenvolver o maior leque de técnicas possíveis para o controlo de todos os momentos do jogo. A variação do serviço curto e longo, bem como a dificuldade que o mesmo impunha ao adversário foi outro dos objetivos que esteve em foco.

Outra estratégia utilizada para esta etapa, atendo ao reduzido número de treinos, foi a realização de torneios com duração semanal ou quinzenal, em situações de 1x1. Nestes torneios o objetivo foi trazer alunos de fora do DE, que estavam identificados pelos professores do DEF como alunos de nível elevado nesta matéria, criando assim estímulos diferentes e maior motivação aos alunos pertencentes ao grupo-equipa.

No encontro regional estiveram presentes os alunos nº 3 e 5, em virtude dos bons resultados atingidos nos locais e pré-regional. O aluno nº 2 também se apurou para este encontro, no entanto, como estava inscrito no grupo-equipa de voleibol e existia um encontro desse grupo no mesmo dia do pré-regional, o aluno optou por ir ao encontro de voleibol. A prestação dos alunos foi muito positiva, no entanto não se conseguiram qualificar para a fase nacional. O nível técnico dos alunos presentes neste encontro era bastante elevado, sendo que existiam muitos jogadores federados que claramente dominavam todos os momentos ou ações do jogo. Uma das situações de jogo em que os nossos alunos sentiram maior dificuldade foi na defesa ao remate do adversário. A maioria dos alunos presentes neste encontro não se limitava a colocar o volante no outro lado do campo, mas sim em realizar remates ou *amorti* de qualquer zona do campo o que dificultou muito as ações dos nossos jogadores.

Observando os resultados apresentados por comparação com os objetivos definidos para a AP, verifica-se que as maiores evoluções registadas foram dos alunos que compareceram com maior frequência aos treinos e revelaram sempre um empenho assinalável na procura de novas aprendizagens.

Se analisarmos a tabela 27 que nos mostra as diferenças registadas entre a AP realizada na 1.^a etapa e os resultados finais do ano letivo na 4.^a etapa, podemos verificar que existiu uma evolução de todos os alunos. Apesar disso, os alunos nº 8, 9, 10 e 11 não atingiram a totalidade dos objetivos propostos após a Avaliação

Prognóstica. Destaca-se pela evolução apresentada os alunos nº 1, 4, 5, 7 e 12, sendo que estes resultados vão ao encontro do empenho colocado em todos os momentos de treino e competições por parte dos alunos.

Alunos	Escalão	Avaliação Inicial	Objetivo a Alcançar na 4ª Etapa	Avaliação Final 4ª Etapa	Objetivo Atingido: Sim ou Não
1	Juvenis	E	E/A	E+	Sim
2	Juvenis	E+	A	A	Sim
3	Juvenis	E+	A	A	Sim
4	Juvenis	E	E/A	E+	Sim
5	Iniciados	E+	A	A	Sim
6	Iniciados	E-	E+	E+	Sim
7	Iniciados	I-	E-	E-	Sim
8	Iniciados	I-	E-	I	Não
9	Iniciados	I-	E-	I	Não
10	Iniciados	NI	I	I-	Não
11	Iniciados	NI	I	I-	Não
12	Juvenis	I-	E-	E-	Sim

Legenda - Nível Introdução (I); Nível Elementar (E); Nível Avançado (A)

Tabela 27- Resultados 4ª Etapa

A Tabela 27 permite obter uma perceção geral das evoluções registadas durante este ano letivo.

Os alunos n.º 8; 9; 10 e 11 registaram uma evolução ao nível da utilização correta da posição base, quando estão à espera da resposta do opositor. Para além disso, após realizarem o batimento, apresentaram sempre intenção de voltar à posição base. Apresentam, contudo, alguma dificuldade em reagir rápido e em se descolar, apesar dos muitos exercícios que potenciavam a velocidade de reação realizados. Em relação aos batimentos técnicos, foram apenas trabalhados o *clear* e *lob*, onde se registaram melhorias, mas ainda espaço para maiores desenvolvimentos, principalmente para o aluno nº 9 que não consolidou o batimento *lob*. Ao nível do serviço verificou-se também uma assinalável evolução, no entanto estes alunos realizam apenas serviços curtos para que exista continuidade nos jogos de 1+1. No início do ano

letivo era inimaginável ver estes alunos em jogos de cooperação e a conseguir manter o volante no ar; no entanto, no final do ano letivo, já conseguiam realizar cerca de 20 a 25 passagens do volante pela rede. O único objetivo que ficou por atingir para estes quatro alunos foi a realização de situações de 1x1 em que aplicassem o que foi trabalhado ao longo do ano letivo, nomeadamente a posição base, pega da raquete e os batimentos *clear* e *lob*.

Por outro lado, os alunos nº 7 e 12 foram os únicos do grupo de nível mais baixo que conseguiram realizar situações de jogo 1x1. Estes alunos tiveram uma evolução extraordinária ao longo de todo o ano letivo. Em cada sessão de treino procuraram superar-se e estavam sempre predispostos para apreender mais e evoluir. Estes alunos tiveram a particularidade de assimilar rapidamente a importância da posição base no badminton e a partir daí tudo se tornou mais fácil, estando rapidamente acima dos restantes colegas do grupo. O facto de serem alunos muito ativos, tinham dificuldade em estar sossegados, fez com que os deslocamentos fossem também compreendidos mais rapidamente. Um dos problemas dos restantes colegas do grupo era pouca mobilidade dentro do campo o que fazia com que o volante estivesse sempre no chão mesmo nos jogos de cooperação. Os batimentos *clear* e *lob* foram consolidados na sua totalidade, ou seja, executam perfeitamente o gesto técnico, no entanto, denotam ainda algumas limitações no momento em que devem executar um ou outro. O batimento *drive* começou a ser abordado, no entanto, o tempo foi insuficiente para perceber se o mesmo ficou ou não consolidado.

Os alunos n.º 2, 3 e 5, apesar de já serem alunos de um nível Elementar alto, conseguiram desenvolver bastante as suas competências ao longo deste ano de DE. O trabalho de cooperação registado entre os três foi também um fator importante, criando constantes desafios a ser ultrapassados uns pelos outros. No final do ano letivo, estes alunos já cumpriam parte do nível avançado. A variação do serviço entre curto e longo foi uma das ações em que se verificou maior evolução, levando à obtenção de mais pontos em situação de jogo. Os batimentos de remate e *amorti* melhoraram substancialmente, com especial destaque no remate.

Os alunos nº 1 e 4 devido ao elevado número de faltas registadas ao longo da 3.ª etapa não obtiveram a evolução desejada. Desde essa etapa que ficaram por consolidar os batimentos de remate e *amorti*, nomeadamente o bloqueio do pulso no remate. Apesar de ao longo da 4.ª etapa terem conseguido atingir estes objetivos, não restaram muitos treinos para alcançarem os objetivos para a 4.ª etapa. Estes dois alunos e o nº 6 apresentaram falta de empenho em determinados momentos do ano letivo, e

por esse motivo não conseguiram acompanhar o ritmo de aprendizagem dos restantes alunos do grupo de nível mais elevado. Essa falta de empenho foi visível ao longo da 4.^a etapa nas muitas situações de jogo 1x1 realizadas em que os alunos executavam na perfeição o batimento, mas sem a intencionalidade desejada para conseguirem desequilibrar o adversário. Com outra postura, facilmente atingem um patamar superior, ou seja, o nível Avançado de acordo com Bom et al., (1989) e Jacinto, et al., (2001).

Na minha opinião e deixando uma sugestão para o próximo ano letivo, penso que é fundamental uma maior divulgação do grupo-equipa na fase inicial do ano letivo, de modo a que exista um maior número de alunos inscritos. Deverá existir um maior investimento ao nível da divulgação na EGC (que pertence ao mesmo agrupamento que a ESP e fica apenas a 10 metros de distância). Desta forma será mais fácil motivar os alunos do 2.º e 3.º ciclo a inscreverem-se, do que os alunos do ensino secundário. Apesar do grupo-equipa ser direccionado para os alunos dos escalões de iniciados (3º ciclo) e juvenis (secundário), estão reunidas condições para que atletas mais novos participem nos treinos e adquiram competências da modalidade, bem como o gosto pela mesma. Esta opinião foi transmitida ao professor responsável pelo grupo-equipa que concordou.

3.7 AGIC

Em relação ao AGIC, não existiu nenhuma folha de observação como na área da lecionação. Assim sendo, a minha perceção individual e, principalmente, o FB vasto transmitido pelo professor responsável sobre a minha prestação foram o termo de análise e reflexão. De uma forma geral, existiu uma melhoria em todos os pontos do AGIC, justificado pelo tempo de prática e pelo tempo despendido em pesquisa.

Em relação à instrução, este foi o momento em que senti maior dificuldade, já que o Desporto Escolar permite uma maior variedade de exercícios do que a lecionação (em que não existe tanto tempo disponível para cada matéria). Muitas vezes, quando realizava a instrução para um exercício novo, tive necessidade de realizar demonstrações para que os alunos entendessem o que pretendia. Segundo Onofre (1995), a informação visual é mais eficaz que a verbal. Procurei sempre transmitir os objetivos de cada aluno nas diferentes tarefas, já que o mesmo autor também afirma que é importante os alunos conhecerem os objetivos das tarefas que realizam. O facto de existir um número de alunos pequeno fez com que os mesmos estivessem sempre concentrados.

Na minha opinião, a dimensão da gestão esteve mais facilitada ao nível do Desporto Escolar do que na área da lecionação, na medida em que existia apenas uma matéria e o número de alunos era mais pequeno. A maior dificuldade, nesta dimensão, foram as transições entre exercícios, uma vez que os alunos dispersavam com bastante facilidade ou pretendiam realizar apenas situações de jogo. Os alunos que transitaram do grupo-equipa do ano letivo anterior para este, estavam habituados a realizar um exercício de aquecimento e, de seguida, jogo durante a 2.^a e 3.^a etapa. Este fator dificultou as transições, porque estes alunos procuravam sempre ficar na situação de jogo 1x1 ou 2x2. O facto de existir um planeamento definido e um alternativo, como foi referido anteriormente, beneficiou a minha tarefa nesta dimensão.

Em relação à dimensão clima e tendo em conta que se refere às relações positivas entre o professor, o aluno e entre os alunos nas tarefas de aprendizagem (Siedentop³ citado por Onofre, 1995), não existiu nenhum problema. O facto de ser uma atividade de carácter voluntário fez com que os participantes estivessem sempre motivados nos treinos, o que potenciou um clima de aula propício a aprendizagens, com muita cooperação entre atletas e sem comportamentos de desvio.

³ Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

4- Seminário

4.1 Introdução

O seminário constituiu a quarta área do estágio pedagógico em que o professor estagiário tem de intervir. A realização desta atividade é de caráter científico pedagógico, tal como definido no Regulamento de Estágio 2018-19, apresentando-se como de importância significativa no desenvolvimento do estagiário, no processo de formação do docente de EF. Assim, foi realizada uma análise detalhada ao PE do AEPM, uma análise SWOT da escola e do DEF, bem como entrevistas e observação de aulas dos professores que compõem o DEF, para obter o maior número de informações relevantes.

Após a caracterização inicial e análise de todos os dados recolhidos, foi encontrado um problema na matéria de patinagem. A não lecionação da matéria, quando existiam condições mínimas para tal.

Assim, o passo seguinte e muito importante, foi a definição de objetivos do seminário, de modo a que se pudesse traçar um plano a seguir, para atingir os mesmos.

Objetivos do Seminário
1- Criar um documento formativo para a lecionação e avaliação da matéria
2- Identificar estratégia para a implementação da patinagem nas aulas de EF
3- Incluir o nível Introdução da matéria no projeto curricular de Educação Física do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide
4- Criação de percursos de nível Introdução e Elementar

Tabela 28 - Objetivos do Seminário

4.2 A Patinagem na ESP

Este seminário foi elaborado seguindo a lógica de um planeamento por etapas, de modo a que todos os processos/tarefas fossem realizados em momento oportuno e com antecedência.

A 1.^a etapa foi de diagnóstico, ou seja, envolveu as tarefas que foram realizadas para identificar os problemas. Numa primeira fase foi analisada a matéria de patinagem nos PNEF (Planos Nacionais de EF) e no PCEF (Projeto Curricular de EF). A matéria de patinagem nos PCEF aparecia desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário. No 1.º e 2.º anos estava no Bloco dos Deslocamentos e Equilíbrios, enquanto que no 3.º e 4.º anos se encontrava no Bloco de Patinagem. No 2.º e 3.º ciclos encontrava-se como matéria nuclear, dividida em Hóquei Patins, Patinagem Artística e Corridas. No ensino

secundário aparece como matéria nuclear no 10.º ano e como matéria alternativa no 11.º e 12.º anos, já que, nestes últimos anos, os alunos trabalham num regime de opções.

Ao realizar estas análises concluí que o PCEF estava incompleto, na medida em que não previa as competências do nível Introdução, incluindo apenas as de nível Elementar. Na minha opinião e tendo em conta que o quadro de composição curricular do PCEF exigia que o aluno cumprisse o nível Introdução até ao 8º ano, não faz sentido não existir nenhuma referencia ao nível de Introdução nesta matéria.

Após identificar esta lacuna, procedi à observação das aulas da maioria dos professores do DEF. Nestas observações, apercebi-me que existiam posições distintas em relação a esta matéria. Os professores que compunham o DEF eram professores da ESP e da Escola Gaspar Correia. Assim, foi possível constatar que na ESP nenhum professor lecionava a matéria de patinagem e, contrariamente, na EGC, vários professores lecionavam esta matéria. Perante a possibilidade da matéria de patinagem não ser lecionada na ESP somente durante o 1.º período, período durante o qual procedi à observação das aulas de outros professores, por motivos tão variados como a exigência de cuidados ao nível da segurança, levou-me a realizar entrevistas aos professores da ESP (Apêndice 23).

Em seguida, procedi à caracterização dos recursos espaciais e materiais da ESP, para perceber se estes podiam ser uma justificação para a não leção da matéria de patinagem. Em relação aos recursos espaciais – o piso do pavilhão gimnodesportivo –, estes demonstraram-se desadequados para a leção da patinagem. O corredor entre os balneários e o campo era um espaço com piso mais apropriado para a patinagem e, por isso, poderia ser um recurso a ter em consideração. Contudo, o facto de não assegurar as questões de segurança também poderia inibir a sua utilização por parte dos professores. Em relação aos recursos materiais, apenas existiam 10 pares de patins em estado razoável. Na minha opinião, este fator, por si só, não impossibilitaria a leção da matéria, já que a turma poderia (e até deveria) ser dividida em grupos.

Realizei também, entrevistas aos professores da ESP para perceber quais os motivos que levavam a não leção da matéria de patinagem, a pergunta de partida era: “Os professores incluíam a matéria da patinagem no seu planeamento?”. A totalidade dos professores entrevistados (8) responderam que não incluíam a matéria de patinagem no planeamento das diferentes turmas. Uma sugestão de melhoria para

esta fase do projeto seria a gravação das entrevistas, para, posteriormente, existir maior fiabilidade no tratamento de dados.

De seguida, a entrevista versou sobre quais as principais dificuldades dos professores ao lecionarem esta matéria. Em relação aos recursos espaciais e materiais, os professores referiram que os mesmos não eram suficientes ou não estavam em condições; e, apenas um professor afirmou que apesar de os recursos disponíveis não serem os ideais, ainda era possível lecionar a matéria. Na generalidade, os professores afirmaram que a patinagem era uma matéria de significativa relevância, pelo facto de trabalhar competências que não são trabalhadas noutras áreas e por ser também uma matéria nuclear nos PNEF (2001) e PCEF (20018). Apesar disso, afirmaram também que as condições materiais e a falta de estratégias na leção desta matéria eram dois fatores que contribuíam para a sua não leção.

Em relação às condições de segurança necessárias, os professores mostraram-se informados sobre as medidas a ter em consideração, nomeadamente, ao nível do controlo das fases iniciais e da posição que o professor deve ocupar no espaço de aula. Quando questionados sobre que tipo de grupos utilizavam nesta matéria, se homogéneos ou heterogéneos, os professores mostraram desconforto, pois não sabiam o que responder.

Por fim, os professores que já lecionaram esta matéria em anos anteriores, afirmaram que tiveram dificuldades em dar continuidade à matéria e em organizá-la dentro da Unidade Didática (UD). A gestão do tempo, dificultada com os atrasos normais da atividade, entre o calçar e descalçar dos patins, tornou-se um fator ainda mais problemático com a reorganização dos tempos de aula de 90 para 50 minutos, no início do ano letivo.

Após a perceção do problema existente principalmente na ESP defini objetivos para o seminário, que já foram descritos na parte inicial do enquadramento. Nesta etapa, iniciei uma pesquisa bibliográfica específica, sobre a patinagem e a leção da mesma nas aulas de Educação Física, de modo a que existisse um suporte para a argumentação do problema.

No balanço desta etapa defini a forma como iria realizar o meu projeto de investigação. Após a caracterização do problema na 1.^a etapa, a 2.^a etapa foi utilizada para aprofundar e finalizar a revisão da bibliografia e pode ser consultada no próximo tópico “4.3 Revisão da Literatura”. Na 3.^a etapa, foi realizada a operacionalização da metodologia utilizada, bem como a análise e discussão dos resultados, que podem ser observados no tópico “4.4 Método”. Na 4.^a etapa, realizou-se o seminário, tendo como

público alvo o DEF e sendo constituído por uma componente prática, teórica, que se encontra no tópico “4.5 Apresentação do Seminário”. Por fim, foi também realizado, um balanço de todo o seminário.

4.3 Revisão da Literatura

Em relação à revisão da literatura, mostrou-se importante definir o conceito de patinagem. Segundo os autores Lourenço, Bernardino, Sénica e Campelo (s/d), a patinagem é o “deslocamento sincronizado e simultâneo de apoio/impulso alternado de um para outro patim com intencionalidade e oportunidade”. Os mesmos autores afirmam que a patinagem integra todas as capacidades motoras, com principal destaque para três capacidades: primeiro, a coordenação motora, pois é necessária uma ação simultânea de diferentes grupos musculares, que permitam a eficácia do movimento. Em segundo lugar, o equilíbrio, pois se este não existir, na patinagem, é difícil ou impossível manter-se em pé; e, em terceiro lugar, a capacidade psicológica, na medida em que os alunos necessitam de ultrapassar situações exigentes e com algum risco. A habilidade de saber patinar traz também vantagens ao nível do controlo postural, já que para o aluno/atleta se conseguir manter equilibrado nos patins, tem de controlar a sua postura, para não cair (Publow, 1999).

Atentando num plano aplicado no Canadá, sobre o desenvolvimento de um jogador de hóquei a longo prazo, podemos extrair conclusões aplicáveis à patinagem, dado a similitude das dinâmicas de ambas as atividades desportivas. Este plano refere que, entre os 7 e 8 anos, é importante que os alunos desenvolvam a capacidade motora coordenação. Aos 9 e 10 anos para os rapazes e entre os 8 e 9 anos para as raparigas, abre-se uma janela de oportunidade para o desenvolvimento de habilidades motoras e de combinação de vários tipos de habilidade. Este estudo veio, então, comprovar a importância da inclusão da patinagem nos PNEF referentes a cada ano do 1.º ciclo.

Se analisarmos a abordagem do desenvolvimento atlético a longo prazo de Lloyd e Oliver (2012), percebemos que, durante os anos de escolaridade, existem momentos ou “janelas de oportunidade” em que é mais propício trabalhar determinada capacidade motora ou física. Por exemplo: os rapazes entre os 12 e 13 anos de idade devem centrar-se principalmente em desenvolver a força, a potência, a velocidade, a agilidade e as habilidades específicas de alguns desportos. No caso das raparigas, o exemplo anterior aplica-se a um intervalo de idades diferente, entre os 10 e os 14 anos. Esta abordagem veio, mais uma vez, demonstrar o fundamento da inclusão da patinagem como matéria nuclear do 2.º e 3.º ciclos.

Os autores Muehlbauer, Kuehnen e Granacher (2013), realizaram um estudo, com a duração de quatro semanas, sobre a patinagem. Os resultados aferiram que a patinagem era segura nas aulas de EF, não causando qualquer tipo de lesões aos alunos e, pelo contrário, desenvolvendo o equilíbrio e a força dos membros inferiores. Podemos, então, relacionar este desenvolvimento com uma das finalidades da EF, segundo o Bom et al., (1989) e Jacinto, et al., (2001) – a melhoria da aptidão física.

Em relação ao planeamento da matéria de patinagem, o mesmo deve incluir-se no plano anual da turma, realizado pelo professor. O plano anual por etapas é constituído por quatro etapas, sendo a primeira de avaliação inicial e permitindo aferir quais os alunos com mais dificuldades em cada uma das matérias (Direção Geral do Ensino Básico, 1993). A 2.^a e 3.^a etapas são de desenvolvimento e designam-se por prioridades e progresso, respetivamente. A 4.^a etapa é designada por produto, servindo para melhorar/aperfeiçoar habilidades, bem como realizar revisões (Direção Geral do Ensino Básico, 1993).

Já que os alunos aprendem a ritmos diferentes, apresentando diferentes características/habilidades, o PNEF destaca a constituição de grupos como um elemento fundamental. Segundo o PNEF, a constituição de grupos deve assegurar a interação de alunos com aptidões distintas (heterogéneos) intercalada com momentos de interação de alunos com aptidões semelhantes (grupos homogéneos).

Glass (2002) afirma que os grupos de nível podem causar regressões no desenvolvimento dos alunos, principalmente, nos que têm capacidades mais baixas, levando à sua desmotivação e à quebra da sua auto-estima. Contudo, o mesmo autor realça que a constituição dos grupos é um processo em constante mudança ao longo do ano letivo, dependendo da etapa do PA, da matéria que se está a lecionar e, principalmente, dos objetivos dos alunos ou grupos de alunos.

O estilo de ensino que o professor utiliza na abordagem inicial à matéria é um dos fatores mais importantes, já que as questões de segurança na matéria de patinagem exigem um total controlo da turma por parte do professor. Assim, o estilo de comando é o que melhor garante o controlo da tarefa. Segundo Gomes, Martins & Costa (2017), o estilo de comando caracteriza-se pelo ensino estar focado no professor e no conteúdo, tendo o professor a responsabilidade de todas as decisões.

Posteriormente, para ensinar o aluno a cair, levantar, marchar ou deslizar, o professor deve optar por uma forma de organização da aula por áreas. Segundo Gomes, Martins & Costa (2017), a forma de organização por áreas privilegia a organização do espaço e, fundamentalmente, a diferenciação do ensino. Heacox (2006; p.10) diz-nos,

ainda, que diferenciar o ensino é: “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estímulos ou aos interesses de cada aluno”. A mesma autora diz que o ensino deve ser diferenciando tendo em conta os conteúdos, processo e produto e, por isso, quando o professor leciona a matéria de patinagem deve ter os outros alunos a realizar tarefas que sejam vantajosas para os mesmos. De acordo com as necessidades de cada aluno, o professor deve utilizar estratégias e atividades diferenciadas.

Contudo, de acordo com o mesmo autor o professor nunca deve ausentar-se da área de patinagem, que requer uma intervenção constante do professor e a utilização do estilo de ensino comando.

4.4 Método

Nesta etapa foi realizada a investigação do tema: “Estratégia para a Lecionação da Matéria Patinagem”, através da revisão da literatura e da definição das metodologias a utilizar.

4.4.1 Desenho

Em relação ao desenho utilizado o mesmo, foi observacional. Segundo Fontelles, Simões, Faria e Fontelles (2009), os estudos com desenhos observacionais, caracterizam-se pelo facto de o investigador ter um papel de “expectador” na recolha de informações/dados, não tendo nenhuma influência nos resultados obtidos.

4.4.2 Instrumento

Foram realizadas entrevistas guiadas e, apesar destas serem caracterizadas pela não utilização de um questionário ou lista (Bell, 1993), senti necessidade de utilizar um guião orientador durante a entrevista (Apêndice 24). A escolha deste tipo de entrevista prendeu-se com os benefícios da mesma. Segundo Bell (1993; p. 141), “A vantagem de uma entrevista guiada consiste em estabelecer previamente uma estrutura, simplificando grandemente a análise subsequente. Este ponto é importante para qualquer pesquisa, especialmente, estudos limitados por um prazo”.

4.4.3 Participantes

Ao longo desta etapa foram realizadas seis entrevistas a professores que lecionam a matéria de patinagem há vários anos, em escolas públicas. Foi também realizada uma entrevista ao Professor João Valente dos Santos (professor da cadeira

de patinagem na Faculdade de EF da Universidade Lusófona), que deu o seu contributo importantíssimo em questões de estratégia e tarefas a utilizar nas fases iniciais de aprendizagem. Sabendo que a Escola Secundária de Benfica era uma escola de referência na lecionação da patinagem, realizei uma visita com o intuito de perceber a forma como esta matéria era lecionada – ao nível do planeamento, organização das UD, questões de segurança, preservação do material.

4.4.4 Procedimentos

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas a partir da sua gravação. Estas gravações foram muito úteis, pois permitiram confirmar a exatidão das notas tiradas no dia das entrevistas. Uma sugestão de melhoria seria a realização de uma análise de conteúdo, identificando as suas categorias.

4.5 Análise de dados e Resultados/ Discussão

Pelos resultados das entrevistas, constatei a importância reconhecida pelos entrevistados à matéria de patinagem. Os dados mostraram a relevância dada ao trabalho simultâneo de capacidades físicas e cognitivas, opinião que é acompanhada pela literatura – em Lourenço et. Al., (s/d), afirma-se que a patinagem integra todas as capacidades, dando principal destaque à coordenação motora, ao equilíbrio e às capacidades psicológicas.

Quando confrontados com a pergunta sobre qual o momento do ano letivo em que deveria ser introduzida a matéria da patinagem, a resposta maioritária dos professores foi “na 1.ª etapa”. Foram apresentados dois motivos para justificar esta opção. Em primeiro lugar, o facto de ser uma matéria nuclear até ao 10.º ano e ser, permitia a avaliação do nível de desempenho dos alunos numa fase inicial. Em segundo lugar, mesmo nos casos em que os alunos nunca tivessem tido contacto com a patinagem, este seria um momento propício a um primeiro contacto com a matéria, ao nível das questões de segurança, calçar e descalçar, cair e levantar.

Em relação à forma como deve ser garantida a continuidade da matéria de patinagem ao longo do ano, os professores especialistas foram unânimes em afirmar que tal deve ser decidido pelo professor, em função do seu planeamento para a turma. Lourenço et. Al., (s/d) afirmam que a patinagem requer uma lecionação de uma maneira concentrada, em fases iniciais, e posteriormente mais espaçada, em fases de aperfeiçoamento.

A constituição de grupos foi o tema que menos consenso reuniu entre os entrevistados. Três professores defenderam a existência de grupos de nível nas fases iniciais, ou seja, dividir a turma entre os alunos que sabem e os que não sabem patinar. No entanto, esta abordagem é contrária à bibliografia de Glass (2002), já que o autor afirma que os grupos de nível podem causar regressões no desenvolvimento dos alunos, principalmente, nos que têm capacidades mais baixas. Dois professores defenderam a existência de grupos heterogéneos, mas apenas nas fases avançadas de aprendizagem. Segundo estes professores, nesse momento, as condições de segurança já estariam asseguradas, permitindo que os alunos trabalhassem em cooperação. Existiu ainda outro professor que não se preocupa em realizar grupos homogéneos ou heterogéneos, apenas tinha a preocupação de não colocar alunos conflituosos nos mesmos grupos, para garantir um processo de aprendizagem sem distrações ou desvios. Note-se que, um bom clima de aula em EF caracteriza-se por o aluno ter um interesse pessoal pelas atividades, motivação e empenho, atitude de superação, espírito de cooperação com os colegas e responsabilidade em relação ao cumprimento das regras estabelecidas (Direção Geral do Ensino Básico, 1993).

Dois professores afirmaram, ainda, que não faziam a divisão dos grupos de trabalho atendendo especificamente à matéria de ginástica e, contrariamente, aproveitavam os grupos já formados nos JDC ou na matéria de ginástica acrobática. Parece-me oportuno a realização de grupos em função das matérias que ocupam a maior parte do tempo das aulas de EF, tal como é defendido por Comédias Henriques (2017).

Em relação aos conteúdos a ser abordados na fase inicial da matéria de patinagem, os entrevistados concordaram entre si ao responder que o professor deve começar por ensinar as regras de segurança e o calçar e descalçar. Para tal, deve utilizar o estilo de ensino de comando (Gomes, Martins & Costa 2017).

A utilização de uma organização massiva, ou seja, a lecionação simultânea dos mesmos conteúdos para toda a turma, demonstra-se vantajosa nesta fase inicial.

4.6 Apresentação do Seminário

Durante a preparação do seminário, realizei várias apresentações do trabalho ao grupo de estágio, de forma a receber críticas e FB construtivo, corrigindo gradualmente os erros com que me deparava. Dediquei-me, ainda, a uma divulgação atenta do seminário através de e-mails enviados aos professores do DEF, entrega

presencial de convites (Apêndice 25) e cartazes colocados na sala de professores da ESP e da EGC.

Desenvolvi também um trabalho de parceria com a professora do 8.º G, de modo a poder realizar a parte prática com alunos dela. Para estar mais preparado, observei as aulas desta turma, tentando perceber o tipo de alunos e as dinâmicas implementadas. Procurei saber qual o contacto que os alunos tinham tido, até ao momento, com a matéria de patinagem, para ajustar a componente prática às capacidades dos alunos.

O facto de ter realizado uma divulgação conjunta da parte teórica e prática, havendo, entre elas, um intervalo de uma semana, acabou por se demonstrar um erro. Apesar de terem estado presentes 15 professores na parte teórica (num total de 18 professores), estiveram apenas presentes 8 professores na parte prática. Na minha opinião, o facto de ter existido uma greve no dia da parte prática do seminário, que fechou a EGC, também contribui para que os professores dessa escola não estivessem presentes.

A componente teórica do seminário realizou-se no dia 3 de maio e a componente prática no dia 10 de maio. Foi também realizado um balanço e avaliação do seminário, através de observações informais e questionários entregues aos professores.

A componente teórica caracterizou-se pela existência de interação com os professores participantes no seminário. Os grupos de trabalho para a fase de debate foram previamente elaborados, tentando garantir, atendendo às diferentes características dos professores, que o debate mantivesse a dinâmica pretendida.

Numa fase inicial, caracterizou-se o estado atual da patinagem no DEF, através de uma comparação entre a ESP e a EGC. De seguida, apresentei os resultados do tratamento dos dados das entrevistas realizadas aos professores especialistas. Neste momento, optei por uma apresentação expositiva, já que as restrições temporais não permitiram a realização de discussões sobre cada um dos dados apresentados. Num segundo momento, realizaram-se debates sobre os seguintes temas: *1 - Em que momento/etapa do ano letivo deve ser introduzida a patinagem? E como poderá ser garantida a sua continuidade? 2 - Quais os cuidados a ter na criação de uma UD que contenha a matéria de patinagem?; 3 – Os alunos devem ser divididos em grupos homogéneos ou heterogéneos?; 4 – Como lecionar a matéria de patinagem com apenas 10 pares de patins (realidade atual na ESP)?* Os professores, trabalhando em grupos

de 3 elementos, debateram as quatro questões, tendo sempre em atenção a opinião dos especialistas entrevistados.

Na parte final da componente teórica do seminário foram apresentadas as propostas de implementação do nível Introdução no PCEF e de uma ficha de avaliação formativa para o nível Introdução e Elementar. Estas propostas foram aprovadas – a primeira na parte fundamental da patinagem e a segunda em anexo, no PCEF. Contrariamente, a proposta de implementação de percursos de nível Introdução e Elementar não foi aprovada, já que os professores presentes consideraram não existir condições de segurança suficientes para que estes percursos fossem implementados nos corredores do pavilhão gimnodesportivo da ESP. Assim, ficou definido que estes percursos poderiam ser utilizados pelos professores, nos espaços em que os mesmos lecionassem esta matéria. Foi, ainda, estabelecida uma ponte de conexão com a parte prática do seminário, através de uma breve introdução à mesma.

A componente teórica do seminário contou com a presença de 15 professores do DEF.

Na componente prática, cujo objetivo não era tornar-se numa ação de formação, mas sim proporcionar um momento prático aos professores, foram abordadas as questões debatidas na parte teórica. Apesar do Orientador da Faculdade me ter sugerido que fosse um professor especialista a dinamizar este momento, nenhum dos professores entrevistados teve disponibilidade para estar presente. Assim, optei por realizar um momento semelhante ao PTI. A professora da turma do 8.º G disponibilizou seis alunos para participar no momento prático, que decorreu no espaço ginásio no pavilhão da ESP. Na fase inicial, comecei por explicar questões de segurança, o calçar, levantar e cair (através de jogos), o marchar e deslizar. Este momento permitiu constatar as maiores dificuldades na leção da matéria de patinagem – a necessidade de uma intervenção constante do professor na fase inicial, perdendo-se muito tempo em questões de segurança e, principalmente, no calçar dos patins. Por outro lado, os alunos conseguiram, em pouco tempo (aula de 50 minutos), marchar fora do colchão e deslizar. Assim, notou-se não serem necessárias muitas aulas, mas sim uma prática constante na fase inicial da aprendizagem. Tal como já debatido em sede de componente teórica do seminário, verificámos a necessidade do professor se posicionar de maneira a ver todos os elementos da turma, de forma a preencher todos os requisitos de segurança. Por fim, disponibilizei-me, ainda, durante o 3.º período (cerca de 6 semanas), para me deslocar às aulas dos professores e ajudar, nesta fase inicial da aprendizagem.

Para perceber o impacto do seminário juntos dos professores do DEF, entreguei um questionário de satisfação aos professores (Apêndice 26) e, para além disso, realizei algumas observações informais às aulas dos professores do DEF, nas 2/3 semanas a seguir ao seminário. Nestas observações, verifiquei que a maioria dos professores começou a introduzir a matéria de patinagem nas suas aulas. Mesmo os professores que, durante a 1ª etapa, tinham afirmado que a matéria de patinagem não se incluía no seu PA para as turmas, estavam a lecionar esta matéria.

Apesar de me ter disponibilizado para ajudar os professores na lecionação desta matéria, nenhum dos professores solicitou a minha presença. Do meu ponto de vista, parecem existir duas possíveis justificações para este fenómeno – o seminário foi um instrumento suficiente para que os professores se sintam confortáveis na lecionação da matéria da patinagem ou a habitual resistência dos professores à intervenção de terceiros nas suas aulas.

Uma das tarefas propostas após a realização do seminário foi a realização de vídeos com as habilidades de nível Introdução e Elementar. Aceitei com agrado a proposta, reconhecendo a sua utilidade enquanto instrumento de apoio na lecionação desta matéria. Comprometi-me, assim, a realizar os vídeos até ao final do 3.º período, para que estes possam ser utilizados a partir do próximo ano letivo.

No Apêndice 27, também é possível visualizar o documento realizado, tendo em conta os balanços efetuados na parte teórica e na parte prática. Este documento, apresenta ilustrações de técnicas que os professores podem utilizar nas fases iniciais da lecionação da patinagem. Este documento, encontra-se desde a sua finalização para aprovação de integração no PCEF (2018), sendo que será deliberado na primeira reunião do DEFD no ano letivo 2019/2020.

4.7 Balanço

Em relação aos objetivos definidos para o seminário, apenas um não foi atingindo. O primeiro objetivo teve um grande impacto no DEF com a criação de um documento formativo útil para os professores, durante a lecionação e avaliação da matéria de patinagem. Este documento, apresentado como proposta no seminário, passará a fazer parte do PCEF do AEPM, na parte dos anexos, enquanto documento orientador/auxiliar para os professores na lecionação da matéria de patinagem.

O segundo objetivo era analisar e identificar estratégias de implementação da matéria da patinagem. Este objetivo foi alcançado com sucesso, segundo os comentários

feitos pelos professores ao seminário. O facto de ter existido a possibilidade de falarem da própria experiência e, posteriormente, conhecerem a opinião dos especialistas entrevistados, provocou um debate construtivo. De uma forma geral, foram abordados os temas da constituição de grupos, matérias compatíveis com a patinagem, planeamento de uma UD com patinagem, regras de segurança, estratégias de iniciação à patinagem e estilos de ensino na patinagem. Na semana seguinte ao seminário, a maior parte dos professores presentes começou a adotar essas estratégias e a lecionar a matéria.

O terceiro objetivo era a inclusão do nível Introdução da matéria de patinagem no PCEF do AEPM. Este objetivo foi atingido com sucesso e, aquando a apresentação da proposta, alguns professores mostraram-se surpreendidos por esse nível não estar já incluído no PCEF. Note-se que, na EGC, que pertence ao AEPM e utiliza o mesmo PCEF, a matéria de patinagem já era lecionada – no nível Introdução durante o 2.º ciclo.

O quarto objetivo era a criação de percursos de nível Introdução e Elementar que fossem utilizados pelos professores para avaliar os alunos nestes níveis. Estes percursos deveriam ser realizados num local fixo, para que os alunos tivessem possibilidade de os treinar e melhorar. Apesar desta proposta ter sido apresentada na parte teórica do seminário, acabou por não ser aprovada devido a questões de segurança, que segundos os professores não estavam assegurados nos locais indicados na ESP. Deste modo, ficou definido que os percursos constariam no documento formativo, mas cada professor utilizá-los-ia consoante o local em que estivesse a dar aula. Do meu ponto de vista, o facto de não se ter conseguido colocar os percursos num local fixo irá prejudicar a utilização dos mesmos, fazendo cair em desuso esta “ferramenta”, que poderia ter sido muito útil.

Em relação aos objetivos individuais, a realização deste seminário permitiu-me aprofundar conhecimentos da matéria de patinagem. A pesquisa exigida tornou-se numa oportunidade para rever e aprofundar conteúdos. Outro objetivo pessoal alcançado consistiu em preparar e conduzir uma reunião, em especial, os momentos de debate e de reflexão sobre determinadas questões. Nas reuniões do DEF em que estive presente, por norma, as questões em debate demoravam demasiado tempo, perdendo-se o foco no tema em debate – problema que procurei colmatar, com sucesso.

A realização deste seminário apresentou-se como um momento relevante do meu processo de aprendizagem. O facto de ter tido a possibilidade de entrevistar professores com vários anos de experiência de leção da disciplina de EF e de ter conseguido, de certa maneira, influenciar os professores do meu departamento a

lecionar a matéria de patinagem foi, sem dúvida, um momento marcante no meu estágio. Assim, também contribuí para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, através da definição de estratégias para a lecionação desta matéria, bem como para uma EF mais eclética no AEPM.

Conclusão

Chegado o momento de realizar um balanço geral do EP, concluo este ciclo de formação com a realização de um sonho – tornar-me, orgulhosamente, professor de EF. Este relatório contém os desafios ultrapassados ao longo do EP, naquela que foi a mais marcante experiência enquanto profissional da área de EF.

As primeiras duas decisões que o professor estagiário tem de tomar são a escolha da escola e do núcleo de estágio. Estas decisões são fundamentais, pois não podem ser alteradas ao longo do ano letivo e, na minha opinião, têm uma implicação direta com o sucesso ou insucesso do estagiário. Antes da escolha do local de estágio, os professores estagiários devem pedir informações aos colegas do ano anterior sobre as escolas. Assim, têm uma melhor perceção dos valores que cada escola pretende incutir à comunidade estudantil, o estilo de liderança e a forma como o DEFD está organizado ou a sua visão sobre a EF.

A cooperação entre os elementos do núcleo de estágio é fundamental para o sucesso do estagiário, pois é necessário muito trabalho de grupo. A predisposição de cada elemento do estágio para pôr as suas valências ao dispor do grupo é um fator essencial, na medida em que as fragilidades de cada um devam ser combatidas com trabalho de entreajuda entre todos. Se não existir uma relação positiva entre todos os elementos do grupo, é muito difícil a obtenção de sucesso a nível individual, podendo levar a um desgaste emocional tal e, conseqüentemente, a desmotivação.

A caracterização inicial forte, objetiva e concisa da instituição escolar, na qual vamos trabalhar ao longo do ano, é outro fator muito importante a ter em conta. É muito importante obter um maior conhecimento da realidade na qual vamos estar inseridos, desde a forma como a escola é liderada, aos documentos que orientam toda a prática pedagógica – como é o caso do Regulamento Interno (RI) e do Projeto Educativo (PE). Assim, todas as decisões tomadas devem estar em consonância com estes documentos e com as premissas que guiam o normal funcionamento da instituição.

Em relação à área da Educação Física (EF) é fundamental o estudo do Projeto Curricular de Educação Física, caso este exista. Este documento deve orientar a prática pedagógica do professor estagiário na área da lecionação, mas, sem nunca descurar o estudo dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Por vezes, o PCEF não corresponde ao PNEF, pois está ajustado à realidade de cada escola. No entanto, a desatualização do mesmo face aos alunos atuais é facilmente verificável. O estagiário

deve conseguir realizar uma análise crítica (positiva ou negativa) do PCEF, de modo a que o mesmo vá ao encontro dos PNEF e das necessidades reais de cada escola.

Ao longo do estágio pedagógico, o professor estagiário intervém em quatro áreas (1 – Lecionação; 2 – Direção de Turma; 3 – Desporto Escolar; e 4 – Seminários)

Em relação à área da lecionação, a escolha da turma é um fator muito relevante, pois cada ano ou ciclo de ensino colocam desafios diferentes. O estagiário, apenas pode escolher as turmas que estão atribuídas ao orientador. Sempre que o orientador tiver mais do que uma turma disponível para escolher é importante que a escolha seja ponderada e não aleatória. Por exemplo, no caso do meu núcleo, tínhamos a oportunidade de escolher entre uma turma do 10.º ano do Curso de Ciências e Tecnologias, do 11.º do Curso de Ciências Socioeconómicas e uma turma do 11.º do Curso Profissional de Desporto. Todas elas diferentes no seu modo de lecionação. No 10.º ano, os alunos trabalham nas matérias que o professor escolhe, tendo em conta as prioridades dos mesmos e da turma; enquanto, no 11º ano, os alunos trabalham num regime de opções, o que faz com que o professor estagiário possa não ter contacto com todas as matérias.

Quando se trabalha num regime de opções, como no caso da minha turma do 11.º ano, turma D, um dos fatores fundamentais para o sucesso dos alunos é a cooperação entre os mesmos. Nem sempre é possível os alunos realizarem/praticarem as matérias escolhidas. Sempre que solicitei a colaboração dos alunos em matérias que não eram as suas eleitas, os mesmos responderam com uma atitude muito positiva, contribuindo para que os colegas atingissem os objetivos propostos, quer através da prática ativa, quer através de incentivos ou passagem de conhecimentos já adquiridos por estes. O espírito de ajuda e de cooperação nestas idades já faz naturalmente parte da personalidade do aluno. Não obstante, o professor pode utilizar diversas estratégias para que os alunos adotem uma postura de cooperação perante os companheiros. Por exemplo, veja-se o caso de um aluno de nível Avançado no basquetebol. Numa fase inicial, o professor pede ao aluno que colabore numa situação de jogo de nível Introdução. Posteriormente, permite-lhe jogar um jogo de nível com os alunos de igual nível técnico, de forma a que este tenha oportunidade de demonstrar todas as suas qualidades. Assim, o professor consegue manter o aluno motivado para as aulas de EF e garantir, simultaneamente, que este coopera com os colegas de nível técnico mais baixo, permitindo que também estes evoluam.

A criação de uma relação afetiva com os alunos da turma é inevitável e relaciona-se intrinsecamente com o empenho que os alunos colocam nas tarefas

propostas pelo professor. A criação de um clima favorável à aprendizagem, em que os alunos se encontram motivados e empenhados na realização da prática proposta será fundamental para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

A criação do Plano Anual (PA) é mais um desafio que o professor estagiário tem de enfrentar após a conclusão da 1.^a etapa de avaliação prognóstica. O facto de, ao longo do primeiro ano de Mestrado, não termos qualquer contacto com a criação de um PA, faz com que seja uma tarefa difícil – passível de vários reajustamentos ao longo do ano letivo. No entanto, o facto de não termos alunos no primeiro ano, faz com que não seja possível ter essa experiência de construir um PA. Para a elaboração de o PA da turma, o professor deve ter em consideração diversos fatores, como, por exemplo, as condições materiais e espaciais, as prioridades dos alunos, as opções escolhidas pelos alunos, bem como, o próprio PCEF (2018). O professor estagiário deve estar preparado para realizar alterações no documento, de modo a que o mesmo vá ao encontro das prioridades e ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A formação de grupos é uma das premissas fundamentais para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois é fundamental conseguir conciliar grupos homogéneos com heterogéneos ao longo das Unidades Didáticas (UD). Esta tarefa complexifica-se quando os alunos trabalham num regime de opções. Apesar de serem menos matérias objeto de lecionação, o professor tem de ter a preocupação de colocar os alunos a praticar as matérias por eles escolhidas e indicadas como prioritárias. Na fase inicial, o professor estagiário tem de estar preparado para errar, sem, contudo, deixar de estar preparado para corrigir rapidamente os erros detetados e modificar os grupos, de modo a que permitam aos alunos atingir os objetivos propostos.

A aplicação de um protocolo AGIC, adaptado ou criado pelo estagiário, é essencial para a melhoria da prática pedagógica e, consequentemente, para a melhoria do processo de ensino. Este protocolo ajuda o estagiário a ter uma perceção externa dos erros cometidos, ao nível do clima, da instrução e da gestão da aula. Na minha opinião, deve ser aplicado regularmente pelo núcleo de estágio, numa fase inicial do ano letivo, já que, nesta fase, o estagiário cometerá naturalmente mais erros. É também mais fácil, nesta fase, a correção desses erros.

A definição de matérias prioritárias para cada aluno ou grupo de alunos é uma das tarefas mais importantes a realizar na área da lecionação após o fim da 1.^a etapa. No entanto, o professor estagiário deve também definir objetivos alcançáveis e motivadores para os alunos, pois isso será fundamental para a progressão do aluno, de modo a conseguir realizar as aprendizagens pretendidas. O professor deve realizar um

acompanhamento constante das aprendizagens dos alunos e, sempre que necessário, reajustar os objetivos.

A semana de Professor a Tempo Inteiro (PTI) é umas das atividades mais importante do estágio. Esta atividade deve ser desenvolvida no final do 1.º período ou início do 2.º período, pois os conhecimentos adquiridos nesta semana serão importantes para o restante estágio, devendo o estagiário aplicá-los na sua turma. Nessa semana e em todo o processo da sua preparação, o estagiário desenvolve competências ao nível do planeamento, gestão de aula e adequação de progressões pedagógicas. A ligação com o Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) sai fortalecida, pois é necessário trabalhar com vários professores, garantindo uma maior integração do estagiário juntos dos mesmos.

A área da Direção de Turma é aquela para a qual o estagiário se apresenta com menor preparação. Em primeiro lugar, durante o Mestrado, os temas desta área estão dispersos por diversas cadeiras, o que dificulta o enquadramento com a mesma. É difícil durante o primeiro ano de mestrado perceber que determinados conteúdos serão fundamentais, para a intervenção nesta área, pois nessa altura não sabemos como irá ser a nossa intervenção no ano seguinte na direção de turma. Ainda assim, penso que seria revelante aprofundar os conteúdos relacionados com os Encarregados de Educação (EE) e com a interdisciplinaridade. Por outro lado, enquanto aluno, o estagiário apenas conhece genericamente o trabalho desenvolvido pela Diretora de Turma (DT), através das experiências vivenciadas, desconhecendo a sua relevância nas diferentes áreas de atuação.

Assim, numa fase inicial ou até antecedente ao início do estágio, o estagiário deve procurar pesquisar sobre esta área, percebendo quais são as principais funções da DT. Um dos autores que fala sobre este tema é Roldão (1995), definindo o DT como um agente que desempenha um papel de mediação entre os professores, alunos e EE. Conseguimos, desde logo, perceber que o DT terá um papel muito importante em três áreas fundamentais: (i) os alunos, (ii) os professores da turma (Conselho de Turma) e (iii) os EE.

Ao longo do ano letivo, vai ser realizado um trabalho colaborativo com a DT, no entanto, nem sempre seremos “aceites” pelos professores – correndo o risco de apenas nos serem alocadas tarefas que pouco poderão enriquecer o nosso currículo enquanto estagiários. Assim, é fundamental que, desde o primeiro contacto, o estagiário passe uma boa imagem, reiterando a sua vontade em aprender sobre todos os temas da área. Deve, ainda, procurar realizar tarefas em autonomia ao longo do ano letivo. No entanto,

essa autonomia atribuída pelo DT, vai ser uma consequência crescente do trabalho desenvolvido ao longo do tempo.

Para o professor estagiário, a intervenção junto dos alunos, num primeiro momento, parece ficar facilitada pelo conhecimento que apreende sobre cada aluno ao longo das aulas de Educação Física (EF). No entanto, nesta área, deparamo-nos com problemas que muitas vezes não acontecem nas aulas de EF – nomeadamente, ao nível do comportamento, o aproveitamento insuficiente em mais do que uma disciplina; ou problemas do foro pessoal do aluno, que afetam o seu rendimento. Assim, o DT deve acompanhar de perto o que se passa em todas as disciplinas que compõem o currículo da turma e estar em permanente comunicação com os restantes professores, para que possam ser identificados possíveis problemas.

Os DT realizam demasiado trabalho burocrático ao longo do ano letivo, tal como revela Sá (1997), deixando, muitas vezes, de ter tempo para as reais necessidades e/ou preocupações dos alunos. O estagiário poderá ter aqui uma oportunidade de intervenção, criando projetos/atividades que contribuam significativamente para o futuro dos alunos e os ajudem a resolver problemas/dúvidas. No meu caso, os alunos demonstravam alguma preocupação sobre o seu futuro – mais concretamente, ao nível do ingresso no ensino superior –, tendo identificado, aqui, uma oportunidade de intervenção. Assim, e dando continuidade a um projeto do ano anterior, realizei o projeto “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”, que tinha como principal objetivo dar respostas às dúvidas que os alunos tinham sobre o ingresso no ensino superior. Este projeto foi também apresentado aos EE, que referiam que, com uma maior perceção das médias e das provas de ingresso necessárias para as áreas que pretendem seguir no futuro, os alunos podiam empenhar-se mais e obter melhores classificações.

A relação com os professores da turma foi uma das principais dificuldades do estagiário, demonstrando-se bastante difícil estabelecer qualquer tipo de relação, uma vez que estes não nos vêm como professores. Assim, é necessário provar diariamente a qualidade do nosso trabalho para que sejamos reconhecidos. É importante lembrar que todos temos de passar por um processo de formação até nos tornarmos professores.

A organização da saída de campo é uma das formas do estagiário provar a qualidade do seu trabalho junto dos professores que compõem o Conselho de Turma (CT). No entanto, é necessário que tudo decorra dentro dos padrões definidos, sem falhas, para que eles nos possa ser reconhecido mérito pelo trabalho desenvolvido. Por

outro lado, a inclusão das suas disciplinas na saída de campo, através da multidisciplinariedade ou interdisciplinaridade, poderá ser outra forma de aproximação, pois será necessário desenvolver um trabalho de cooperação para a inclusão de tarefas/atividades dentro da saída de campo programada. Assim, irão ser desenvolvidas relações positivas entre o estagiário e os professores do CT. Se a saída de campo decorrer numa fase inicial do ano letivo, o estreitamento de relações poderá ser benéfico para o desenvolvimento do ano letivo.

O contacto com os EE é uma das áreas dentro da Direção de Turma em que o estagiário terá maior possibilidade de inovar e demonstrar as suas qualidades. Existe pouca proximidade entre a comunidade escolar e os EE. Muitas vezes, os EE, não sabem o que acontece no dia-a-dia da escola, nem quais as atividades realizadas ao longo dos períodos, muito menos os objetivos e benefícios das mesmas. É uma das áreas da DT que carece de maior desenvolvimento no futuro, de modo a que os EE possam participar ativamente na escola e ajudar no crescimento dos seus educandos, podendo o estagiário ter aqui uma oportunidade de demonstrar a sua competência e realizar projetos/atividades que envolvam os EE.

Na área do DE é muito importante o estagiário realizar a escolha acertada da modalidade em que vai colaborar ao longo do ano. Deve familiarizar-se com a matéria em questão e tudo o que a envolve. No meu caso, optei por uma matéria com a qual não estava tão familiarizado e, por isso, tive algumas dificuldades nos primeiros treinos em transmitir *feedback* assertivo às ações que os alunos realizavam. Por outro lado, tive que realizar pesquisa sobre a matéria, o que me ajudou significativamente no momento de leção à minha turma do 11.º ano.

Um dos problemas do DE, muitas vezes, é a falta de alunos inscritos nas modalidades que existem em cada escola ou as suas sucessivas faltas. O professor estagiário antes de escolher o grupo-equipa com o qual vai trabalhar, deverá realizar uma caracterização inicial do DE na escola em que está a realizar o estágio. Assim, irá perceber quais as modalidades com maior adesão e tradição por parte da comunidade escolar e aquelas em que será necessário realizar um investimento maior ao nível do recrutamento de alunos.

A comandar os grupos-equipas do DE devem estar, sempre que possível, professores especialistas na matéria/modalidade em questão. Verifiquei, ao longo do ano, que nos grupos-equipas em que isso não acontecia, existia uma maior displicência por parte dos professores, possivelmente por não se identificarem com a matéria e

terem sido obrigados a assumir a coordenação do grupo. O *feedback* transmitido nem sempre era assertivo, tendo em conta a tarefa que estavam a realizar.

Ao longo do ano letivo, o estagiário deve realizar um trabalho colaborativo com o professor responsável pelo grupo-equipa. No entanto, deverá ter iniciativa e ambicionar maior autonomia nos treinos do grupo-equipa no qual está inserido. Para que isso aconteça é necessário mostrar disponibilidade para apreender e realizar corretamente as primeiras tarefas que sejam atribuídas em autonomia. A criação e aplicação de planos de treino e consequente debate com o professor responsável, será outra das competências que o estagiário poderá desenvolver. O estagiário deverá também procurar ganhar o seu espaço nas competições, assumindo diversas funções em autonomia e não apenas em treino.

A competição é um dos grandes problemas do DE em Portugal, pois a mesma é escassa e, por vezes, muito espaçada no tempo ou, pelo contrário, concentrada em dois/três fins-de-semana ao longo do ano. Há, ainda, um grande desequilíbrio entre os alunos que se defrontam, o que muitas vezes leva a resultados desnivelados, que não apresentam benefícios para nenhum dos jogadores. Contrariamente, podem até levar a desmotivação e consequente desistência dos alunos com menos capacidades técnicas. A competição deve ser nivelada para que todos possam demonstrar as suas capacidades, com adversários de igual valia e realizada com maior frequência ao longo do ano letivo.

O professor estagiário poderá aproveitar estas debilidades ao nível da competição para demonstrar as suas valências ao nível da organização e planeamento, tentando encontrar soluções para que se organizem mais competições no grupo-equipa em que está inserido. Pode procurar encontros com escolas que se localizem perto da sua, de modo a que existam competições com maior frequência ao longo do ano letivo.

O seminário é outra das áreas do estágio que, erradamente, não é levada em consideração pelos estagiários desde o início da prática. Com esta atitude começam desde logo a surgir problemas quando o estagiário tenta apressadamente arranjar um tema para o mesmo.

O seminário deve ser pensado desde o início da prática pedagógica. Desde a caracterização inicial da escola e do DEFD que o estagiário deve estar alerta para possíveis problemas ou ausência de conteúdos/temas que serão uma clara mais valia para os alunos. O seminário deverá assentar num planeamento por etapas. Na primeira etapa, deverá estar todo o trabalho desenvolvido até a definição do tema, que incluiu pesquisa bibliográfica inicial. Posteriormente, na 2.^a etapa, deverão ser definidos os

objetivos e todo o trabalho a desenvolver até chegar à 4.^a etapa, que culminará com a apresentação do seminário.

No meu caso, cometi o erro de deixar o tema do seminário arrastar-se ao longo 1.º período, tendo-me começado a preocupar com o mesmo só no início do 2.º período. Desde logo, fiquei limitado no tempo, e, consequentemente, isso impossibilitou-me de entrevistar mais pessoas da área, especialistas no meu tema.

Em relação ao meu seminário, penso que o facto de ter tido momentos de debate e trabalho colaborativo entre os professores presentes foi uma característica positiva, pois fez com que os mesmos se focassem no problema em questão e participassem ativamente na procura de soluções.

O seminário é bastante importante, na medida em que permite a todos os professores do DEFD refletir e debater sobre os temas apresentados. Na minha opinião, e tendo em conta o estágio realizado na Escola Secundária da Portela, seria muito benéfico e enriquecedor não serem apenas os estagiários a realizar seminários, mas também os professores do DEFD. Independentemente do tema, existem sempre reflexões e debates importantes, que podem enriquecer o reportório do professor, tendo sempre como objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos.

Bibliografia

- Aires, A., Quinta-Nova, L., Santos, L., Pires, N., Costa, R. & Ferreira R. (2011). *Orientação Desporto com Pés e Cabeça*. Mafra: Federação Portuguesa de Orientação.
- Alho, S., & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 2(32), 150-158.
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores in <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Sucesso%20escolar-texto%20para%20livro%20%20Joaquim%20Machado%20v%202.pdf>. Acedido em 10 de dezembro de 2018 em <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Sucesso%20escolar-texto%20para%20livro%20%20Joaquim%20Machado%20v%202.pdf>.
- Batalau, R., & Proença, J. (2011). Conceção, Treino e Competição do Desporto Escolar no Futsal no Centro de Área Educativa de Lisboa. *Gymnasium Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 2(1), 27-54. Acedido em 20 de maio de 2019 em <http://revistas.ulusofona.pt/>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Viseu: Tipografia Guerra.
- Boavista, C & Sousa, O. (2013). O Diretor de turma: perfil competências. *Revista Lusófona da Educação*, (23), 77-93.
- Bom, L., Carreiro da Costa, F. (1989, 2012). A Heterogeneidade das Turmas. A influência da Composição dos grupos sobre a Oportunidade para Aprender. Projecto de Doutoramento não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação.
- Borges, J. (2016) Teoria e Metodologia do Treino Desportivo – Modalidades Individuais. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal (2º Grau, cap 2). Retirado: Outubro, 16, 2019, de [http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/Graull/Graull_03a_Metodologia individualis.pdf](http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/Graull/Graull_03a_Metodologia%20individuals.pdf)
- Cação, J. (s/d). Movimentação de Campo in <http://www.fpbadminton.pt/MovimentacaodeCampo.pdf>. Acedido a 10 de janeiro de 2019 em <http://www.fpbadminton.pt/MovimentacaodeCampo.pdf>.

- Cação, J. (s/d). Badminton e a História in <http://www.fpbadminton.pt/BadmintoneaHistoria.pdf>. Acedido a 10 de janeiro de 2019 em <http://www.fpbadminton.pt/BadmintoneaHistoria.pdf>.
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da SPEF*, 10/11, 135-151.
- Carvalho, L & Mira, J. (1993). Organização e Gestão da aula de Educação Física – 1º ciclo do Ensino Básico. *Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto*, 9(53), 173-179.
- Chin, M., Wong, A., So, R., Siu, O., Steininger, K., & Los, D. (1995) *Sport specific fitness testing of elite badminton players. Br.j. Sports Med* 3(29), 153-157.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Comédias Henriques, J. (2017/2018). Didática dos Jogos Desportivos Coletivos. Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.
- Costa, J. A. (2000). *Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, P. (2016) Teoria e Metodologia do Treino – Modalidades Coletivas. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal. (2º Grau, cap 5). Retirado: Outubro,16, 2019, de [http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GraulI/GraulI_03b_Metodologia Coletivos.pdf](http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GraulI/GraulI_03b_Metodologia_Coletivos.pdf)
- Damiani, M. (2008). Understanding collaborative work in education and revealing its benefits. *Educar em Revista*, (31), 213-230.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Direcção Geral do Ensino Básico (1993). “A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dyson, B. Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240. Acedido em 10 de Maio de 2019 em https://www.researchgate.net/publication/238660641_Sport_Education_Tactical_Games_and_Cooperative_Learning_Theoretical_and_Pedagogical_Considerations

- Embets, T., Porcari, J., Doherty, S., Steffen, J., & Foster, C. (2013). Exercise intensity and energy expenditure of a tabata workout. *Journal of Sports Science & Medicine*, 12(3), 612.
- Favinha, M. (2010). "Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma". *Ensino em Revista, Uberlândia*, 17(1), 117-201.
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9(1), 1-26
- Fontelles, M., Simões, M., Farias, S., & Fontelles, R. (2009). Metodologia da pesquisa científica; diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. In <https://pdfslide.net/documents/metodologia-da-pesquisa-cientifica-diretrizes-para-a-elaboracao.html> . Acedido em 10 de dezembro de 2019 em <https://pdfslide.net/documents/metodologia-da-pesquisa-cientifica-diretrizes-para-a-elaboracao.html>
- Glass, G. (2002). Grouping Students for Instruction. In A., Molnar (Ed), School Reform Proposals: The Research Evidence. Arizona: Arizona State University. Retirado a 25 de Março de 2019 em <https://nepc.colorado.edu/publication/school-reform-proposals-the-research-evidence>
- Gomes, L., Martins, J., Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referencias para um ensino de qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gonçalves, R., Silva, C., Araújo, I., & Bellançon, A. (2012). A importância da tomada de consciência no jogo badminton. *Revista Fiep Bulletin*, 253, 351-355.
- Heacox D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Portugal: Porto Editora.
- Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º ANOS Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do ensino secundário.
- Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Revisão e atualização dos Programas Nacionais de Educação Física 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Journal of Sports Science and Medicine. (2013). *Exercise Intensity and Energy Expenditure of a Tabata Workout* [versão eletrónica]. 12, 612-613.

- Jungles, D. (2011). Pedagogia Diferenciada. *A Página da Educação*, 193. Retirado a 20 de Agosto, 2019, em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>
- .Kim, I. (2017). Teaching Badminton through Play Practice in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 7-14.
- Kolb, H.; Sobotka, R. & Werner, R. (1987). A Model of Performance-Determining in Orienteering. *Scientific Journal of Orienteering*, 3(2), 71-81.
- Lloyd S., & Oliver L. (2012). The youth physical development model: A new approach to long-term athletic development. *Strength & Conditioning Journal*, 34(3), 61-72.
- Lima, J. (2011). Resposta de melhoria da agilidade com o teste de Semo em alunos de 13 e 14 anos durante competições de badminton. *FIEP Bulletin*, 81, 1-5.
- Lourenço, D., Bernardino, N., Sénica, L. & Campelo, J. (s/d). *Ensino da Patinagem*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mariano, H. (2015). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária de Avelar Brotero - As dificuldades na deteção do erro no professor estagiário. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de mestre, orientada por Elsa Ribeiro Silva, Coimbra.
- Marques, R. (2015). A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos. Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de mestre, orientada por María Luisa Aznar Juan, Coimbra
- Massano, M. (2013). Liderança e aprendizagem na perspetiva do aluno. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta para obtenção de grau de mestre, orientado por Susana Alexandra Frutuoso Henriques, Lisboa.
- Manrique, D., & Gonzalez-Badillo, J. (2003). Analysis of the characteristics of competitive badminton. *British journal of sports medicine*, 37(1), 62-66.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (1998). *Programa de Educação Física. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacio Física*. Barcelona: Ediciones Paidos.
- Muehlbauer, T., Kuehnen, M., & Granacher, U. (2013). Inline skating for balance and strength promotion in children during physical education. *Perceptual and motor skills*, 117(3), 665-681.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim da SPEF*, (12), 75-97.

- Pescatello, L., Arena, R., Riebe, D., & Thompson, P. (2013). *Diretrizes do American College of Sports Medicine – para os testes de esforço e a sua prescrição*. (9ª ed., sec.2). Retirado : Dezembro, 20, 2019, de http://thevalveclub.com.br/wp-content/uploads/2019/06/Post12_Diretrizes-do-ACSM-para-os-Testes-de-EsforA%CC%83%C2%A7o-e-sua-PrescriA%CC%83%C2%A7A%CC%83%C2%A3o.pdf
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Pratt, R. (2004). Art, dance, and music therapy. *Physical medicine and rehabilitation clinics*, 15(4), 827-841.
- Proença (1992). Desenvolvimento e treino das capacidades motoras. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, 51, 86-90.
- Proença, J. (2000). Ciências do Desporto e Educação Física: Treino e Avaliação da capacidade motora. *Perspetivas XXI* (7).
- Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física – Um estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Boletim da SPEFF*, (12), 9-29.
- Quinaz, L. (1986). *Badminton: a criança e o jogo*. *Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto*, 3(13), Dossier.
- Relvas, A. (2006). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rogado B. (2004). A Segurança nas Atividades de Ar Livre e Exploração da Natureza. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, 10(115), 33-38.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company

- SPEF, CNAPEF & COP (2017). Conclusões da Jornada de reflexão – Perspetivas futuras para o Desporto Escolar: Contributos para o projeto 2017-2021. Lisboa.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de EF no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruna: Asociacion Iberoamericana de Didactica Universitaria (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Vidal, A. (2011). A segurança nas atividades de ar livre e de aventura. Tese apresentada à faculdade de educação física e desporto da Universidade Lusófona para a obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença, Lisboa.
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: WHO

Referências Legislativas

Regulamento Interno (2015-2019)

Projeto Educativo (2015-2019)

Projeto Curricular (2018-2019)

Programa do Desporto Escolar (2017-2011)

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. Diário da República

Apêndices

Apêndice 1 - Tabela Planeamento Anual

Etapa		2ª Etapa - Prioridades																											
Rotações		Rotação 1			Rotação 2				Rotação 3						Rotação 4								Rotação 5						
Espaço		P2			Exterior				P1						Ginásio					Última semana			P2						
Aula		22-out	25-out	26-out	23-out	02-nov	05-nov	08-nov	09-nov	12-nov	15-nov	16-nov	19-nov	22-nov	23-nov	26-nov	29-nov	30-nov	03-dez	06-dez	07-dez	10-dez	13-dez	14-dez	03-jan	04-jan			
Período		1º Período																						2º Período					
UD		1			2				3						4														
Materias		Basquetebol; Voleibol; Acrobática; Atletismo (1000m)			Futebol; Basquetebol; Atletismo (Salto em comprimento; 1000m; lançamento do peso)				Basquetebol; Orientação; escalada; tenis de mesa; badminton						Atletismo (salto em altura): Resistencia 1000 m; acrobática; Dança; Conhecimentos (Entrega das pesquisas)								Revisão						
Etapa		3ª Etapa - Progresso																											
Rotações		5ª Rotação						Rotação 6						7ª rotação						8ª rotação						9ª rotação			
Espaço		Exterior						P1						Ginásio						p2						Exterior			
Aula		01-jan	10-jan	11-jan	14-jan	17-jan	18-jan	21-jan	24-jan	25-jan	28-jan	31-jan	01-fev	04-fev	07-fev	08-fev	11-fev	14-fev	15-fev	18-fev	21-fev	22-fev	25-fev	28-fev	01-mar	07-mar	08-mar		
Período		2º período																											
UD		1						2						3						4						5			
Etapa		3ª Etapa - Progresso																											
Rotações		10ª rotação				11ª rotação			12ª rotação			Última semana																	
Espaço		P1				Ginásio			P2																				
Aula		11-mar	14-mar	15-mar	18-mar	21-mar	22-mar	25-mar	30-mar	29-mar	01-abr	04-abr	05-abr																
Período		2º período																											
UD		6				7			8																				
Etapa		4ª Etapa - Produto																											
Rotações		13ª rotação				14ª rotação						15ª rotação						16ª rotação											
Espaço		Exterior				P1						Ginásio						Ginásio											
Aula		26-abr	29-abr	02-mai	03-mai	06-mai	09-mai	10-mai	13-mai	16-mai	17-mai	20-mai	23-mai	24-mai	27-mai	30-mai	31-mai	03-jun											
Período		3º período																											
UD		1				2						3																	

Atividades

Entrega area dos conhecimentos

Atividades
Entrega area dos conhecimentos

Apêndice 2 - Objetivos Intermédios e Finais para cada grupo de aulas, em cada matéria

Futebol Nível Elementar			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final 2.^a/ meio da 3.^a Etapa (Situação 3x2 + GR)	1- Assumir uma atitude defensiva; 2 – Enquadrar-se com o Gr para impedir o golo (baliza nas costas);	Nº 1,4,7,8, 11,15,16, 17 e 23	Parte Elementar
Objetivos final da 3.^a Etapa (Jogo 4x4)	1- Garantir profundidade ao ataque, na condução de bola executa (fintas e mudanças de direção); 2- Desmarcar-se oferecendo linhas de passe		Cumpr e Elementar
Objetivos Final da 4.^a Etapa (Jogo 5x5)	1- Penetrar, fintando ou driblando para finalizar ou passar; 2-Realizar as coberturas quando os companheiros são ultrapassados; 3- Pressionar o jogador com bola/Faz contenção.		Parte Avançado

Futebol Nível Avançado			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 2.^a/ meio da 3.^a Etapa (Jogo 5x5)	1- Penetrar, fintando ou driblando para finalizar ou passar; 2-Realizar as coberturas quando os companheiros são ultrapassados; 3- Pressionar o jogador com bola/Faz contenção.	Nº 9,10,12, 22 e 25	Parte Avançado
Objetivos Final 4.^a Etapa (Jogo 5x5)	1- Passar a um companheiro em desmarcação, utilizando passes altos ou rasteiros; 2- Fechar as linhas de passe mais ofensivas		Parte Avançado/Cumpr Avançado

Basquetebol – Alunos Nível Introdução			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos 2.^a Etapa (Jogo 2x1 ou 3x2)	1- Receber e enquadrar com o cesto; 2- Lançar parado a curta distância; 3- Desmarcar-se oportunamente oferecendo linhas de passe ofensiva	Nº2;5;11;13; 18;21;24	Parte Introdução
Objetivos 3.^a Etapa (Jogo 3x3)	1- Driblar para abrir linha de passe; 3- Realizar lançamento na passada ou em apoio; 4 -Aclarar em corte para o cesto; 5- Assumir uma atitude defensiva, quando perde a posse da bola.		Cumpre Introdução
Objetivos 4.^a Etapa (Jogo 3x3)	1- Participar no ressalto ofensivo e defensivo, 2 - Desmarca-se ocupando racionalmente o espaço.		Cumpre Introdução /Parte Elementar

Basquetebol – Nível Elementar			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 2.^o Etapa (Jogo 3x3)	1- Participar no ressalto ofensivo e defensivo; 2- Logo que perde a posse de bola assumir uma atitude defensiva;3- Desmarca-se criando linhas de passe ofensivas	Nº 3; 4; 8; 9; 15; 17; 23.	Parte Elementar
Objetivos Final 3.^o Etapa (Jogo 3x3 e 5x5)	1-Difícultar o drible, o passe e o lançamento; 2-Aclarar em corte para o cesto; 3 -Oferecer linha de primeiro passe; 4- Difícultar a abertura de linhas de passe		Cumpre Elementar
Objetivos Final 4.^o Etapa (Jogo 5x5)	1- Driblar em progressão preferencialmente pelo corredor central;2- Libertar-se do defensor utilizando fintas e drible para finalizar ou passar a bola; Passa; 3 – Saber posicionar-se em ataque com em 5 aberto;		Parte Avançado

Voleibol -Alunos Nível Introdução			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final 2.ª Etapa (Jogo de cooperação 2+2)	1-Servir por baixo; 2- Realizar passe ou machete adequado ao movimento da bola ; 3- Deslocar-se tendo em atenção a Trajetória da Bola.	Nº 5; 13;14; 18; 21 e 24	Parte Introdução
Objetivos Final da 3.ª Etapa (Jogo 2x2 ou 3x3)	1-Realizar intencionalmente a dinâmica dos três toques.		Cumpe Introdução
Objetivos Final da 4.ª Etapa (Jogo 4x4)	1- Servir por baixo ou por cima, colocando a bola em profundidade ou numa zona de difícil receção; 3 - finalizar o ataque em passe colocado ou remate EM apoio que, de preferência, dificulte a ação dos adversários.		Parte Elementar

Voleibol -Alunos Nível Elementar			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final 2.ª Etapa (Jogo 4x4)	1- Servir por baixo ou por cima, colocando a bola em profundidade ou numa zona de difícil receção; 2 -finalizar o ataque em passe colocado ou remate EM apoio que, de preferência, dificulte a ação dos adversários.	Nº 1;2; 3;6; 7;10;11; 12;13;15; 16;17;19; 22;23;25	Parte Elementar
Objetivos Final da 3.ª Etapa (Jogo 4x4 ou 6x6)	1- Assumir a função de passador, quando está na posição 3; 2- Realizar bloco Individual 3- Realizar proteção ao bloco, sempre que se encontra em posição 6.		Cumpe Elementar
Objetivos Final 4.ª Etapa (Jogo 6x6)	1 -Saber a sua posição na receção ao serviço em W, em função da posição que ocupa 2- Realizar proteção ao ataque dos colegas.		Parte Avançado

Acrobática			
Objetivos		Alunos	Nível
Final da 2ª etapa	- Realizar duas figuras de nível introdução e 3 figuras de nível elementar; Ou Realizar duas figuras de nível elementar e três de nível avançado, com pares e trios distintos.	Nº - 1; 3; 5; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18;19; 21;22;23;24	Nível Introdução/ Elementar
Final da 3ª etapa (Em grupo)	1-Realizar uma coreografia em grupo, com as figuras dos objetivos da etapa anterior, com elementos de ligação entre elas.		Nível Elementar
Final da 4ª etapa (Em grupo)	1- Apresentar uma coreografia musicada, realizando duas figuras de nível elementar e três de nível avançado, com pares e trios distintos, dentro do grupo.		Nível Elementar/ Avançado

Rugby			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivo meio da 3.ª Etapa (situação de jogo 5x5) - Tag Rugby	1- Avançar no terreno, quando dispõe de espaço sem oposição, e procurar finalizar se existirem condições favoráveis para o fazer. 2- Passar oportunamente a um companheiro em melhor posição 3- Aproximar-se do portador da bola, quando este é agarrado ou placado, procurando assegurar a manutenção da posse da bola da sua equipa	Nº 1;4; 6;7;8; 9;10;11; 12;15;16; 19;22;25	Cumpre Introdução
Objetivo Final 4.ª Etapa (situação de jogo 5x5) – Tag Rugby	1- Utilizar técnicas de evasão - mudanças de direção, troca de pés e fintas - para ultrapassar o adversário mais próximo. 2- Recolocar-se constantemente em jogo, quando em fora de jogo ou à frente da bola. -3- Colocar-se próximo da linha da bola, em condições de pressionar os adversários.		Parte Elementar

Dança			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 2ª Etapa	1- Aprendizagem da Dança Tacão e Bico	Todos	Parte Elementar
Objetivos Final da 3ª Etapa	1- Aprendizagem da Dança Malhão Minhoto 3- Criar uma coreografia com 16 tempos em grupos de 6/7 elementos		Parte Elementar
Objetivos Final da 4ª Etapa	1 - Apresentar a coreografia final de 32 tempos com música.		Cumpre Elementar/Parte Avançado

Atletismo			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 2ª Etapa	Salto em altura - Iniciar a aprendizagem da técnica "Fosbury Flop"; Lançamento do peso - Adquirir as fases de preparação e deslize	Nº 4; 6; 7; 9; 20 e 25	Nível Introdução/ Parte Elementar
	Corrida de 1000 m - Situar os alunos nos "tempos do nível avançado"	Nº 4; 6; 9; 20 e 25	Nível Avançado
	Corrida de 1000 m - Situar o aluno nos "tempos de nível elementar"	Nº 7	Nível Elementar
Objetivos Final da 3ª Etapa	Corrida 1000 - Manter os alunos nos "tempos do nível avançado"	Nº 4; 6; 9; 20 e 25	Nível Avançando
	Corrida 1000 metros - Manter o aluno nos "tempos do nível Elementar"	Nº 7	Nível Elementar
	Salto em altura - Aquisição daas fases de elevação e voo	Nº 4; 6; 9 e 20	Nível Elementar
	Salto em altura - Aquisição daas fases de elevação e voo	N.º 7 e 25	Nível Introdução /Elementar
	Salto em comprimento - Aquisição das fases de balanço, chamada e fase ascendente do voo	Nº 4; 7; 6; 9; 20 e 25	Nível Elementar
Objetivos Final da 4ª Etapa	Alunos adquirem as técnicas das diferentes disciplinas situam-se todos nos níveis elementar e avançado, de acordo com o PCEF.	Nº 4; 6; 7; 9; 20;25	Cumpe Elementar/Parte Avançado

Escalada			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 2.^a Etapa	1- Reconhecer os matérias; 2- Demonstrar saber as normas de segurança; 3- Realizar escalada no boulder e posteriormente na parede de nível Introdução; 4 -Utilizar adequadamente as presas.	Nº 2;3; 5;6;9; 13;14;17; 18;20;21; 23;24;24	Cumpre Introdução
Objetivos Final da 3.^a Etapa	1-Executar corretamente o nó de 8 simples, duplo e fechado. 2 -Executar seguranças supervisionadas na escalada; 3- Subir a parede de escalada de nível Elementar		Parte do Elementar
Objetivos Final da 4.^a Etapa	1- Tropa com segurança mantendo os três pontos de apoio; 2- Dar segurança ao companheiro; 3- Subir a parede de escalada de nível Avançado		Cumpre Elementar

Orientação			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 2.^a Etapa	1 – Orientar-se com o mapa utilizando referências conhecidas 2 -Identificar simbologia básica no mapa; 3 -Identificar a sua localização no mapa; 4 -Realizar uma prova em estrela na escola, a pares.	Nº 2;3; 5;6;9; 13;14;17; 18;20;21; 23;24;24	Cumpre Introdução
Objetivos Final da 3.^a Etapa	1-Orientar-se com o mapa corretamente com auxílio de uma bússola; 3 - Identificar as características do percurso; 4 -Realizar percurso fora da escola.		Parte Elementar/ Cumpe Elementar
Objetivos Final 4.^a Etapa	Na saída de campo, coloca em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da do ano letivo nesta matéria, completando a prova dentro do tempo estabelecido.		Cumpe Elementar

Ténis de Mesa			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 3.ª Etapa	Em situação de cooperação 1+1: Realizar corretamente a pega clássica; realizar devoluções da bola.	N.º 2, 5, 11, 13 e 21	Parte Nível Introdução
	Em situações de 1x1 o aluno apresenta: - Devoluções à direita e esquerda; - Variar no serviço curto e longo, colocando a bola numa zona de difícil receção para o adversário	N.º 1; 3; 7; 8; 10; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 23; 24	Parte Nível Elementar
Objetivos Final 4.ª Etapa	Em situação de cooperação 1+1: 1 - Realizar corretamente a pega clássica; 2- Devoluções à direita e esquerda; 3- Iniciar o jogo em serviço.	N.º 2, 5, 11, 13 e 21	Cumpre Nível Introdução
	Em situações de 1x1 o aluno apresenta: 1 - Atacar a bola do adversário; 2- - Variar no serviço curto e longo, colocando a bola numa zona de difícil receção para o adversário.	Nº 3; 7; 8; 14; 15; 16; 17; 18; 23; 24	Parte Nível Elementar
	Em situações de 1x1 o aluno apresenta: 1- Defesa alta (em balão); 2- Atacar a bola do adversário; 3-Smash (bola puxada), 4- Amorti, contra bolas cortada.	Nº 1, 10, 12, 19, 20, 22	Cumpre Nível Elementar

Badminton			
Objetivos		Alunos	Nível
Objetivos Final da 3.ª Etapa	Cooperação 1+1: - Realizar corretamente os batimentos de clear, <i>lob</i> e drive. Utilizar adequadamente a posição base	N.º 2; 5; 13; 21	Parte Nível Introdução
	Em situação de jogo 1x1 o aluno demonstra: deslocar-se intencionalmente para atingir o melhor posicionamento; utilizar os diferentes tipos de batimentos; realizar remate e amorti intencionais.	N.º 3; 4; 7; 8; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 23 e 24	Parte Nível Elementar
Objetivos Final 4.ª Etapa	Em situação de jogo 1+1 o aluno demonstra: deslocar-se intencionalmente para atingir o melhor posicionamento; utilizar corretamente os batimentos <i>drive</i> e <i>lob</i> .	N.º 2; 5; 13; 21	Cumpr Nível Introdução
	1- Utilizar serviço curto e comprido; 2- Realizar com intencionalidade os diferentes tipos de batimentos conforme a trajetória do volante e posição do adversário.	N.º 3; 4; 7; 8; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 23 e 24	Cumpr Nível Elementar

Aptidão Física		
	Objetivos	Alunos
Objetivo Intermédios 1	Aumento do IMC	1; 8; 16; 21 e 23
	Redução do IMC	2; 3; 13; 18 e 19
	Aumento da Aptidão Aeróbia	5; 14 e 18
	Aumento da Força Média	2
	Aumento da Força Membros Superiores	1; 7; 18; 24 e 25
Objetivos intermédios 2	Definidos de acordo com os resultados obtidos pelos alunos nos testes Fitescola. Promover o desenvolvimento das capacidades menos desenvolvidas de cada aluno	Todos os alunos
Objetivos Terminais	Definidos de acordo com os resultados obtidos pelos alunos nos testes Fitescola. Promover o desenvolvimento das capacidades menos desenvolvidas de cada aluno	Todos os alunos

Apêndice 3 - Tabela de avaliação inicial

Nº	Basquetebol	Andebol	Voleibol	Futebol	Badminton	Acrobática	Solo	1000 M	Lançamento do Peso
1	E	E	E	E	A	I		I	NI
2	I	I	E	I	I	E		I	*
3	E	I	E	E-	E	E		I	*
4	E+	E	A	E	E	E		E	A
5	SA	I	SA	SA	I	I		SA	*
6	A	E	E	E	E/A	E		A	E
7	E	E	E		E	I		I	E
8	E	E	E	E	E	I		I	*
9	E	E	E	A	E	I		E	E
10	E+	E	A	E/A	E/A	PA		E	A
11	I	I	E	E	I/E	E		I	*
12	E	I	A	A	E/A	E		I	I
13	I	I	E	I	I	E		I	*
14	SA	SA	SA	SA	E	PA		SA	*
15	E+	I	E	e	E-	E		I	*
16	E	E	A	E	E	E		I	I
16	E	I	E	I	E	E		I	*
18	I	I	I	I	E	E		I	*
19	A	E	A	E	E/A	E		I	E
20	A	SA	SA	SA	SA	SA		SA	E
21	I	I	I	I	I	I		I	*
22	E+	A	A	A	E/A	PA		A	E
23	E	E	E	e	E	E		I	I
24	I	I	I	I	E	E		NI	*
25	E	A	E	A	E	E		A	E

Legenda: I – Introdução; E- Elementar; A- Avançado; SA- Sem Avaliação

Apêndice 4 - Tabela das opções dos alunos do 11.º D em relação às matérias

Tabela de Opções dos alunos do 11.º D											
Nº	Jogos Desportivos Coletivos			Ginástica	Atletismo	Dança		Rugby	Raquetes	Escalada/ Oirentaç ão	Soma
	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Acrobática		Social	Tradicional				
1		x	x	x			x	x	x		6
2	x	x			x	x			x	x	6
3	x	x		x			x		x	x	6
4	x		x		x		x	x	x		6
5	x	x		x			x		x	x	6
6	x	x			x	x		x		x	6
7		x	x		x		x	x	x		6
8	x		x	x		x		x	x		6
9	x		x		x		x	x		x	6
10		x	x	x			x	x	x		6
11	x	x		x			x	x	x		6
12		x	x	x			x	x	x		6
13	x	x		x			x		x	x	6
14	x	x		x			x		x	x	6
15		x	x	x			x	x	x		6
16		x	x	x			x	x	x		6
17	x	x		x			x		x	x	6
18	x	x		x			x		x	x	6
19	x	x		x			x	x	x		6
20	x		x		x	x			x	x	6
21	x	x		x			x	x	x	x	7
22		x	x	x			x		x		5
23	x		x	x			x		x	x	6
24	x	x		x			x		x	x	6
25		x	x		x		x	x		x	6
Total	17	20	13	18	7	4	21	14	22	14	

Apêndice 5 - Tabela resultados do FITESCOLA 11.º

		Tabela Fitescola																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
		Peso		Altura		IMC						Vaivém				Abdominais				Flexões de Braços				Senta/Alcança				Flex. de Ombros																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														

Apêndice 6 - Distribuição das matérias pelas UD da 2.ª etapa

Etapa	2ª Etapa - Prioridades																													
Rotações	1ª Rotação						2ª Rotação						3ª Rotação						4ª Rotação											
Espaço	P2			Exterior			P1						Ginásio						Sem espaço definido			5ª Rotação								
Aula	22/out	25/out	26/out	29/out	02/nov	05/nov	08/nov	09/nov	12/nov	15/nov	16/nov	19/nov	22/nov	23/nov	26/nov	29/nov	30/nov	03/dez	06/dez	07/dez	10/dez	13/dez	14/dez	03/jan	04/jan					
Período	1º Período												2º Período																	
UD	1												2												3					
Materias	Basquetebol; Voleibol; Futebol; Acrobática; Atletismo (1000m e salto em comprimento e lançamento do peso)												Basquetebol; Orientação; Escalad; Tennis de Mesa; Badminton; Dança; Acrobática; Atletismo (100m e salto altura)												Auto-Avaliação; Atividades PAA			Revisão ; Basquetebol; Voleibol; Badminton - Dança		

Apêndice 7 - Tabelas de três níveis de Aptidão Física

Nível de Aptidão Física – Feminino						
	Vermelho	Alunos	Amarelo	Alunos	Verde	Alunos
Abdominais	16-20 rep	Nº 2 e 24			20-25 rep	Restantes
Flexões	4-8 rep	Nº 2;18 e 24	8 – 12 rep	Nº 5	12-18 rep	
Prancha	15 segundos		20 segundos		30 segundos	

Nível de Aptidão Física – Masculino						
	Vermelho	Alunos	Amarelo	Alunos	Verde	Alunos
Abdominais					20-25 rep	Todos os rapazes
Flexões	13-18 rep	Nº 1; 7 e 25	18-21 rep	Nº 4; 6; 8 e 15	21-25 rep	Restantes
Prancha	17 segundos		22 Segundos		30 segundos	

- Rep= Repetições

Apêndice 8 - Distribuição das matérias pelas UD da 3.ª etapa

Etapas	3ª Etapa - Progresso																							
Rotações	5ª Rotação						6ª Rotação						7ª rotação						8ª rotação					
Espaço	P2						Exterior						P1						Ginásio					
Aula	07/jan	10/jan	11/jan	14/jan	17/jan	18/jan	21/jan	24/jan	25/jan	28/jan	31/jan	01/fev	04/fev	07/fev	08/fev	11/fev	14/fev	15/fev	18/fev	21/fev	22/fev	25/fev	28/fev	01/mar
Período	2º período																							
UD	1												2											
Matéria	Basquetebol; voleibol; Futebol; Dança; Tennis de mesa; Atletismo (salto em comprimento e lançamento do peso); Testes fit escola; Rugby												Dança; Badminton; Basquetebol; Atletismo (salto em altura e 1000m);Acrobática; Orientação e Escalada											

Etapas	3ª Etapa - Progresso														
Rotações	9ª rotação			10ª rotação			11ª rotação			12ª rotação			Última semana		
Espaço	P2			Exterior			P1			Ginásio					
Aula	07/mar	08/mar	11/mar	14/mar	15/mar	18/mar	21/mar	22/mar	25/mar	38-3	29/mar	01/abr	04/abr	05/abr	
Período	2º período														
UD	3						4								
Matérias:	Basquetebol; voleibol; Futebol; Dança; Atletismo (salto em comprimento e lançamento do peso);						Dança; Badminton; Tennis de Mesa; Basquetebol; Atletismo (salto em altura e 1000m);Acrobática;						Auto-avaliação; Atividades PAA		

Apêndice 9 - Projeto 1: Orientação Vocacional para o Ensino Superior

Enquadramento: Tendo em conta o projeto de orientação vocacional para o ensino superior aplicado pelo estagiário no ano letivo anterior a turma e após uma análise atenta ao que tinha sido realizado, decidi questionar os alunos se estavam esclarecidos e identificados com as suas opções futuras. Numa das horas destinadas a direção de turma, foi-me transmitido pela turma que gostariam de dar continuidade ao projeto, mas de uma forma diferente. Ou seja, os alunos querem que o projeto seja claro/objetivo e vá ao encontro às suas reais capacidades (saber objetivamente quais os exames/pré-requisitos necessários para as áreas que pretendem seguir; que instituições têm essas áreas e quais as médias de entrada no ano letivo anterior). Assim defini dois objetivos intermédios até chegar ao objetivo final.

Objetivo intermédio 1: Agrupar os alunos por áreas de interesse.

Operacionalização: Realizar um questionário, sobre quais as opções futuras dos alunos. Data: 11 de dezembro. Tratar os dados dos questionários e definir grupos de trabalho consoante as áreas de preferência. Data: 15 de dezembro.

Objetivo intermédio 2: Informar os alunos dos grupos. Cada grupo realiza pesquisa sobre a sua área, procurando informação específica, como por exemplo: instituições de ensino com esse curso, médias, provas de ingresso.

Operacionalização: Realizar pesquisa em sites específicos como por exemplo: <https://www.inspiringfuture.pt/> onde podem encontrar todas as informações necessárias para atingir o objetivo. Datas: 14 e 28 de Janeiro e 4 de fevereiro (se necessário).

Objetivo Final: Exposição da pesquisa aos colegas, de modo a esclarecer os colegas sobre área abordada pelo grupo e ajudar quem estiver indeciso em mais do que uma área.

Operacionalização: Realização de uma apresentação à turma em Power Point, com um máximo de 10 minutos e 15 slides, sendo obrigatório todos os elementos do grupo falarem durante à apresentação. 10 minutos para debate sobre a área no final. Datas: 25 de fevereiro e 4 de março.

Avaliação do projeto: Realização de um questionário, de modo a saber o grau de satisfação e utilidade que o projeto teve para todos os elementos da turma. Data: 4 de março. (Apêndice 1)

Nota: As datas da operacionalização do projeto podem sofrer alterações. De salientar que a D.T incentivou os alunos a realizarem este trabalho, pois considera que o mesmo pode ser muito benéfico para o futuro dos mesmos, evitando-se confusões e indecisões na hora de escolher a área a seguir no ensino superior.

Apêndice 10 - Questionário de Avaliação do projeto 1 “Orientação Vocacional para o Ensino Superior”

Ano letivo 2018/2019 - 11º D

Questionário de Avaliação do projeto 1 “Orientação Vocacional para o Ensino Superior

“
-

O presente questionário serve para avaliar o projeto de “Orientação Vocacional para o Ensino Superior “ , percebendo o grau de satisfação e a utilidade que o mesmo teve para os alunos:

1- Numa escala de 0 à 10 em que 0 é muito mau e 10 muito bom:

1.1- Como classificas a forma como o projeto foi abordado?

R: _____

1.2- Como classificas a utilidade do projeto para ti?

R: _____

2. Ficaste esclarecida em relação a área que pretendes seguir no futuro?

R: _____

3. Ficaste esclarecida em relação aos pré-requisitos/provas de ingressos necessários para ingressares na área que pretendes?

R: _____

4. Ficaste esclarecida em relação as instituições que têm o curso que pretendes?

R: _____

5. Ficaste esclarecida sobre a média de entrada no ano letivo anterior para o curso que pretendes?

R: _____

6. Após este projeto as tuas ideias em relação a área que pretendes foram alteradas?

R: _____

7. Sugestões de melhoria?

R: _____

Apêndice 11 – Mapa da prova (Saída de Campo)



Apêndice 12 - Tarefas realizadas na saída de campo

Tarefa	Descrição	Pontuação	Alunos Responsáveis (12º ano)
A – Jogo das cordas	4 elementos do grupo (de cada vez) terão que realizar um percurso em saltos à corda sem parar. Quando um chegar ao ponto de partida sai o outro. A prova só é considerada terminada ao fim de realizar todos o percurso.	1 min. = 20 pts. 1:01 – 1:10 = 15 pts. 1:11 – 1:20 = 10 pts. 1:21 – 1:30 = 5 pts. Após 1:31 = 0 pts.	2 alunos
B – Voltas e Contravoltas	Cada elemento do grupo terá que participar nesta atividade na qual cada elemento terá que dar 8 voltas sobre a bola e em seguida chutar a mesma para a baliza. A prova só é considerada terminada ao fim do grupo realizar 5 tentativas.	5 golos = 20 pts. 4 golos = 16 pts. 3 golos = 12 pts. 2 golos = 8 pts. 1 golo = 4 pts. 0 golos = 0 pts.	2 alunos

C – Teia	2 elementos da equipa (de cada vez) terão de realizar um percurso entre cordas sem lhes tocar, diminuindo a pontuação em cada toque nas cordas. A prova só é considerada terminada ao fim de realizar um percurso pelas cordas.	Cada elemento: Começa com 10 pts. Cada toque na corda menos 1 ponto. (10 pontos por cada ronda)	2 alunos
D – Percurso de skate	2 elementos da equipa terão que realizar um percurso de skate, dentro do tempo estipulado. A prova só é considerada terminada ao fim de realizar todo o percurso sem sair do skate num tempo total de 2 minutos.	Cada elemento: - Cumpre o percurso sem interrupções = 10 pts. - Não cumpre = 0 pts. <u>TEMPO LIMITE 2 MINUTOS.</u>	2 alunos
E – Jogo da meia	2 elementos do grupo (de cada vez) terão que derrubar 7 garrafas de água com uma bola de ténis colocada dentro de umas collants, em que as collants estão na cabeça do elemento. A prova (por ronda) é considerada terminada ao fim de derrubarem as garrafas todas num tempo total de 2 minutos.	Cada elemento: - Cada garrafa pequena derrubada = 1 pts. - Garrafa grande derrubada = 2,5 pts. (10 pontos por cada ronda) <u>TEMPO LIMITE 2 MINUTOS</u>	2 alunos
F – Percurso da colher	2 elementos do grupo terão que realizar um percurso (ida e volta) com uma colher de plástico na boca segurando uma bola de ténis de mesa. A prova só é considerada terminada ao fim de realizar todo o percurso sem deixar cair a bola de ténis de mesa num tempo total de 1 minutos e 30 segundos.	Cada elemento: Cumpre o percurso = 10 pts. Não cumpre = 0 pts. <u>TEMPO LIMITE 1 MINUTO E 30 SEGUNDOS.</u>	2 alunos

Cada elemento do grupo terá que participar num circuito em que:			
1 – Jogo das 3 bolas	Na estação de Voleibol terão que realizar a pares passe de um cone ao outro.	Tarefa de Voleibol – 5 pts.	2 alunos
	Na estação de Futebol terão que realizar a pares 10 passagem por uma corda sem a bola tocar no chão.	Tarefa de Futebol – 5 pts.	
		Tarefa de Andebol – 10 pts.	
	Na estação de Andebol terão que acertar num arco suspenso em passe picado com uma bola de Andebol. A prova só é considerada terminada quando realizam as 3 tarefas. (no máximo terão 2 tentativas para realizar cada tarefa).	<u>2 TENTATIVAS PARA REALIZAR CADA TAREFA.</u>	
2 – Corrida de sacos	2 elementos do grupo terão que realizar um percurso dentro de um saco. <u>1 elemento realiza um percurso e logo após segue o seu colega.</u> A prova só é considerada terminada ao fim do segundo elemento realizar todo o percurso.	Até 40s. = 20 pts. 41s. – 50s. = 15 pts. 51s. – 1 min. = 10 pts. 1:01 – 1:10 = 5 pts. Após 1:11 – 0 pts	2 alunos
	2 elementos do grupo terão que realizar um percurso com uma bola de ténis colocada testa com testa, deixando a bola dentro de um arco. A prova só é considerada terminada quando 3 bolas de ténis estiveram colocadas dentro do arco.	Até 1min. = 20 pts. 1:01 – 1:10 = 15 pts. 1:11 – 1:20 = 10 pts. 1:21 – 1:30 = 5 pts. Após 1:31 – 0 pts.	
	2 elementos do grupo (de cada vez) terão que derrubar a totalidade das latas em pirâmide em 3 tentativas.	Cada lata derrubada = 1 pt.	
	<u>O lançamento tem que ser picado.</u> A prova só é considerada terminada após	(10 pontos por cada ronda)	
4 – Jogo das latas			2 alunos

	cada elemento do grupo realizar 3 tentativas.		
5 – Percurso às cegas	1 elemento do grupo terá que realizar um percurso de olhos vendados, na qual, os restantes elementos do grupo terão que <u>indicar o percurso em inglês</u> . A prova só é considerada terminada ao fim de realizar todo o percurso.	Até 45s. = 20 pts. 46s. – 50s. = 15 pts. 51s. – 1 min. = 10 pts. 1:01 – 1:10 = 5 pts. Após 1:11 – 0 pts Cada elemento: Até 20s = 10 pts. 21s – 25s = 9 pts. 26s. – 30s = 8 pts. 31s – 35s = 7 pts. 36s – 40s = 6 pts. 41s – 45s = 5 pts. 46s – 50s = 4 pts. 51s – 55s = 3 pts. 56s – 1 min = 2 pts. 1:01 – 1:05 = 1 pts. Após 1:06 – 0 pts.	2 alunos
6 – Corrida de barbatanas	2 elementos do grupo (um de cada vez) terão que realizar um percurso com barbatanas. A prova só é considerada terminada ao fim de realizarem todo o percurso.	51s – 55s = 3 pts. 56s – 1 min = 2 pts. 1:01 – 1:05 = 1 pts. Após 1:06 – 0 pts.	2 alunos
Perguntas	Cada equipa receberá em vários pontos perguntas sobre cada disciplina. Na chegada cada equipa terá que responder (no cartão de controlo) às perguntas recolhidas durante a realização da prova.	Cada pergunta = 5 pts.	Os alunos responsáveis pela chegada das equipas
“Plogging”	Cada equipa receberá no início da prova um saco do lixo e luvas. Ao longo da atividade os alunos terão que recolher o máximo de lixo encontrado. Na chegada cada equipa terá que entrega o respetivo saco do lixo	Realização da tarefa = 25 pontos	

de forma a ser contabilizado a pontuação.

Apêndice 13 - Proposta de quadro com oferta do DE


Desporto Escolar

**OFERTA DO DESPORTO ESCOLA NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA
PORTELA E MOSCAVIDE**

ANO LETIVO 201_/201_

Modalidade	Escalão	Género	Escola/Local
Voleibol	Iniciados e juvenis	Masculino/Feminino	Secundária
Basquetebol	Juvenis e Juniores	Masculino	Secundária
Futsal	Infantis e iniciados	Masculino	Gaspar Correia
Badminton	Iniciados e Juvenis	Masculino/Feminino	Secundária
Ginástica	Infantis, iniciados e juvenis	Feminino	Secundária/Gaspar Correia
~~Multitatividades~~ de ar livre	Iniciados, juvenis e juniores	Masculino/Feminino	Secundária/Gaspar Correia
Natação	Infantis, iniciados e juvenis	Masculino/Feminino	Piscinas da Portela
Surf	Infantis, iniciados e juvenis	Masculino/Feminino	Praia
Atividades Náuticas (Canoagem e vela)	Infantis, iniciados e juvenis	Masculino/Feminino	Centro Náutico do Parque das Nações

Apêndice 14 - Ficha sobre as principais regras do badminton

Desporto Escolar

BADMINTON
FICHA DE ARBITRAGEM – PRINCIPAIS REGRAS

1- Campo e diferentes áreas |



O diagrama mostra um campo retangular de badminton com dimensões totais de 13,40m de largura e 6,10m de comprimento. O campo é dividido por uma rede central. As áreas de jogo são designadas como 'ÁREA DE SAQUE ESQUERDA' e 'ÁREA DE SAQUE DIREITA' para ambos os lados. Linhas de serviço e linhas de saque longo e curto são indicadas. O diagrama também mostra a posição do árbitro e dos jogadores.

2- Antes da partida começar os adversários realizam um sorteio. O vencedor tem o direito de escolher servir primeiro ou receber primeiro ou iniciar partida de um lado ou outro.

3- Os atletas jogam a melhor de três jogos. O jogador que atingir primeiro 21 ponto ganha. Exceto:

- 3.1 – A pontuação atingir 20 igual, então ganha quem atingir primeiro uma vantagem de 2 pontos.
- 3.2 – A pontuação atingir 29 igual, então quem atingir o trigésimo ponto, ganha.
- 3.3 – O lado que ganha um jogo serve em primeiro lugar no jogo seguinte.

4- Os jogadores devem mudar de campo:

- 4.1 – No fim do primeiro jogo;
- 4.2 – No fim do segundo jogo, se existir terceiro jogo;
- 4.3 – No terceiro jogo, quando o atleta que lidera o jogo atinga os 11 pontos.

5- Tanto o servidor, como o recebedor deverão encontrar-se dentro das áreas de serviço diagonalmente opostos, sem pisar as respetivas linhas limites.

- 5.1 – Os jogadores devem servir e receber dentro da área de serviço do lado direito, respetiva, sempre que a pontuação do servidor seja par nesse jogo ou ainda não tenha sido marcado nenhum ponto;
- 5.2 – Os jogadores devem servir e receber dentro da área de serviço do lado esquerdo respetivo, sempre que o servidor tenha um número ímpar nesse jogo.

Para consultas a totalidade das regras da modalidade de badminton podes aceder ao site da Federação Portuguesa de Badminton, onde encontras tudo o que necessitas de saber sobre as regras da modalidade: www.fpbadminton.pt/LeisDeJogo.pdf

Apêndice 15 - Resultados Avaliação Prognóstica

Alunos	Escalão	Avaliação Inicial
1	Juvenis	E
2	Juvenis	E+
3	Juvenis	E+
4	Juvenis	E
5	Iniciados	E+
6	Iniciados	E-
7	Iniciados	I-
8	Iniciados	I-
9	Iniciados	I-
10	Iniciados	NI
11	Iniciados	NI
12	Juvenis	I-

Apêndice 16 - Plano Anual

Etapa	1ª Etapa - Prognóstico				2ª Etapa - Prioridades								3ª Etapa - Progresso													
Períodos Letivos	1º Período												2º Período													
Semana	10/out	17/out	24/out	31/out	07/nov	14/nov	21/nov	28/nov	05/dez	12/dez	19/dez	26/dez	02/jan	09/jan	16/jan	23/jan	30/jan	06/fev	13/fev	20/fev	27/fev	06/mar	13/mar	20/mar	27/mar	03/abr
Nº Treino	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	Encontro	17 e 18	19 e 20	21 e 22	Encontro	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	Encontro	31 e 32	33 e 34	35 e 36	37 e 38	39 e 40	41 e 42		

Etapa	4ª Etapa Produto					
Períodos Letivos	3º Período					
Semana	24/abr	08/mai	15/mai	22/mai	29/mai	05/jun
Nº Treino	43 e 44	45 e 46	47 e 48	49 e 50	51 e 52	53 e 54

Apêndice 17 - Objetivos Intermédios e Finais para os grupos de alunos do DE de Badminton

Desporto Escolar - Badminton				
Alunos Nível I – Nº 7; 8; 9; 10; 11 e 12.		Alunos Nível E/A – Nº 1; 2; 3; 4; 5 e 6		
Período	1º Período	1º e 2º Período	2º Período	3º Período
Etapa	1º Etapa - Prognóstico	2º Etapa - Prioridades	3º Etapa - Progresso	4º Etapa- Produto
Nº Treinos	6 Treinos	14 Treinos	22 Treinos	12 Treinos
Objetivos	Em situações de jogo 1+1 cooperação e 1x1 competição. Verificar o tipo de pega da raquete, aplicação da posição base. Certificar o conhecimento dos alunos das regras mais básicas da modalidade, nomeadamente a pontuação e regras de serviço. Observar em situação de jogo ou forma analítica as ações técnicas, nomeadamente do serviço, clear, lob, drive e amorti.	Alunos Nível I Situação de jogo (1+1) cooperação os alunos demonstram que após um batimento adotam a posição base, preparando-se para o próximo batimento. Realizam a pega correta da raquete (PEGA QUAL). Demonstram conhecimento das regras básicas do badminton Alunos Nível E/A Em situação de jogo 1x1 os alunos deslocam-se com oportunidade para conseguirem o posicionamento mais adequado ao batimento. Inicia o jogo com serviço intencional.	Alunos de Nível I Em situação de exercício e posteriormente em situação de jogo (1+1) cooperação os alunos demonstram a utilização correta das técnicas <i>clear</i> e lob, apropriadas em cada momento. Continuam a utilizar corretamente a pega da raquete a posição base. Alunos Nível E/A Em situação de jogo 1x1 os alunos posicionam-se corretamente para devolver o volante, utilizando o batimento mais adequado em cada momento. Utiliza corretamente e oportunamente os batimentos de remate e amorti.	Alunos de Nível I Em situação de exercício e posteriormente em situação de jogo (1+1), cooperação os alunos demonstram a utilização correta dos batimentos clear, lob e drive. Utiliza corretamente o serviço para iniciar o jogo. Em situação de jogo (1x1) os alunos demonstram conhecimento sobre as regras da modalidade (nomeadamente a pontuação e as regras do serviço); mantém a posição base após um batimento, preparando-se para o seguinte. Alunos Nível E/A Em situação de jogo 1x1 os alunos iniciam o jogo com serviço curto ou comprido, consoante as situações, de forma a criar dificuldades ao adversário; Sempre que realiza um batimento recupera a posição base intencionalmente; Utiliza com intencionalidade todos os batimentos disponíveis (clear, drive, lob, remate e amorti).

Apêndice 18 - Ficha de Autoavaliação




Ficha de Auto-avaliação
Ano Letivo 2018/2019

Desporto Escolar: Badminton ___º Período Professor Responsável: Pedro Jorge

Nome da (o) aluna (o): _____

Parâmetro	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Assiduidade				
Pontualidade				
Empenho				
Comportamento				
Respeita e coopera com os colegas				
Evolução Física				
Evolução Técnica				
Evolução Tática				
Conhecimento das regras da modalidade				
Arruma e preserva o material				

Observações:

Apêndice 19 - Ficha de Apreciação de Desempenho para os EE




Ficha de Apreciação de Desempenho
Ano Letivo 2018/2019

Desporto Escolar: Badminton ___º Período Professor Responsável: Pedro Jorge

Nome da (o) aluna (o): _____

Parâmetro	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Assiduidade				
Pontualidade				
Empenho				
Comportamento				
Respeita e coopera com os colegas				
Evolução Física				
Evolução Técnica				
Evolução Tática				
Conhecimento das regras da modalidade				
Arruma e preserva o material				

Observações:

Professor Responsável: _____

Apêndice 20 - Mapa de Presenças

		2º Etapa		3º Etapa										4º Etapa																
		2º Período										3º Período																		
Nome	09/jan		16/jan		23/jan		30/jan		06/fev		13/fev		20/fev		27/fev		03/abr		24/abr		08/mai		15/mai		22/mai		29/mai		05/jun	
	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T	1º T	2º T		
Nº1																														
Nº2																														
Nº3																														
Nº4																														
Nº5																														
Nº6																														
Nº7																														
Nº8																														
Nº9																														
Nº10																														
Nº11																														
Nº12																														

Legenda:

Presença = P

Falta = F

1º T = 1º TEMPO

2º T = 2º TEMPO

Apêndice 21 - Mini-Flyers



Apêndice 22 – Exemplo de Planos de Treino DE – 2.ª, 3.ª E 4.ª Etapa

Desporto Escolar Badminton			
Treino nº: 11 e 12	Espaço: Metade P2		
Etapa: 2 º Etapa	Material: 3 redes; 6 postes; 12 raquetes; 15 volantes.		
Nº Alunos: 12			
Objetivos:			
Nível I: Posição base; Pega da raquete; Deslocamentos (maior mobilidade dentro de campo)			
Nível E/A: Serviço Intencional			
Exercícios		Grupos	Tempo
Parte Inicial			
Nível I Sem raquete e com o volante na mão o aluno deve atirar o mesmo ao ar e deixar cair na zona do corpo predefinida pelo professor; Dois a dois e com um volante, um atira e outro indica com que parte do corpo o colega deve receber; Com a raquete e utilizando a pega universal os alunos tem como objetivo dar 10 toques sem o volante cair no chão, sempre em deslocamentos.		Homogéneos	12''
Nível E/A Frente – a – Frente realizam primeiro apenas batimentos por cima e posteriormente apenas batimentos por baixo; Frente-a-Frente realizam batimentos por cima e por baixo alternados.			
Parte Fundamental			
1-Um aluno mais apto de um lado da rede e outro menos apto do outro. Aluno mais apto tem quatro volante e vai lançar um de cada vez para os 4 vértices do campo. Aluno menos apto inicia-se sempre no meio e depois desloca-se para o ponto de queda do volante. Tem sempre que voltar a posição base no centro do campo. Em seguida os alunos trocam de funções (se necessário o aluno menos apto pode lançar o volante com a mão).		Heterogéneos	12''
Nível I Dois a dois, frente -a - frente, um atira o volante com a mão, para todo o espaço que rodeia o corpo do seu colega e por sua vez tenta com a raquete acertar-lhe. O lançador deve correr para apanhar o volante antes de cair no solo.		Homogéneos	10''
Nível E/A Cada aluno tem 5 volantes e realiza 5 serviços – 1 de cada vez. No outro lado, do campo encontra-se arcos em zonas de difícil receção/colocação. Cada serviço que cair dentro do arco vale um ponto. Competição entre os alunos do grupo mais apto.			
Parte Final			
Nível I Em situação de cooperação (1+1) os alunos realizam qualquer tipo de batimento, tentando fazer o volante passar 5 vezes pela rede, sem cair.		Homogéneos	15''

Preocupação em deslocar-se para o ponto de queda do volante e após um batimento voltar a posição base no centro do terreno. Sempre que atingirem o objetivo reiniciam o jogo e tentam mais duas passagens que a anterior. Nível E/A Situação de jogo 1x1 – dois atletas a jogar em dois campos e outros dois a fazerem de árbitros (um em cada campo); Ao final de cinco pontos conquistados por um atleta, quem perdeu passa a fazer a função de arbitro e vice-versa. Ponto no serviço ou na resposta do adversário da 2 pontos.		
--	--	--

Desporto Escolar Badminton			
Treino nº: 33 e 34	Espaço: Metade P2		
Etapas: 3.ª Etapa	Material: 3 redes; 6 postes; 12 raquetes; 15 volantes.		
Nº Alunos: 12			
Objetivos: Nível I: Clear e Lob Nível E/A: Remate e Amorti			
Exercícios		Grupos	Tempo
Parte Inicial			
Corrida com mobilização articular Jogo de cooperação (1+1). Não existe rede, mas sim um banco sueco a dividir os campos. De um lado da rede deve estar um aluno do grupo de nível mais baixo e do outro um aluno do grupo de nível mais elevado. Os alunos de nível mais elevado até a indicação do professor apenas podem realizar batimentos por cima e posteriormente por baixo. Os alunos de nível mais baixo não têm nenhum constrangimento nos batimentos a utilizar.		Heterogéneo	11"
Parte Fundamental			
Nível I (6 alunos deste grupo + 2 alunos grupo mais apto) Clear – Situação de cooperação 1+1 – Frente-a-frente os alunos apenas podem realizar o batimento de clear. Sempre que fizerem outro batimento é descontado um ponto. Objetivo é que o resultado seja "0-0", durante 20 batimentos. Após isso reinicia novo jogo.		Heterogéneo	12"
Lob - Um aluno mais apto de um lado da rede e três alunos menos aptos do outro lado da rede em fila, na linha de fundo. Aluno mais apto realiza sempre o batimento lob. A vez um aluno faz avança no campo e realiza um lob a esquerda, voltando ao meio realiza lob a direita. Voltando depois para o fim da fila		Heterogéneo	12"
Nível E/A (4 alunos deste grupo) Todos os alunos colocados em fila atrás da linha de fundo. A indicação do professor, o primeiro da gila sobe ate ao meio campo e realiza um amorti à direita, volta ao meio e realiza um amorti à esquerda		Homogéneo	12"
Serviço- Remate- Lob Dois alunos em cada meio campo, frente-a-frente. Exercício inicia-se com serviço para remate do jogador adversário. Sequência – Serviço – Remate – Lob. Remata sempre o mesmo jogador durante 10 vezes, a seguir trocam as funções. Se não for possível responder em lob o jogador deve deixar cair o volante e iniciar de novo o exercício com serviço.		Homogéneo	12"
Parte Final			
Nível I Situação de jogo em cooperação (1+1) – Objetivo é conseguir jogar utilizando os batimentos clear e lob, conseguindo 10 passagens pela rede através deste batimento. Após conseguirem este objetivo trocam de colega com o campo do lado.		Homogéneo	15"
Nível E/A Situação de jogo 1x1 – dois atletas a jogar em dois campos e outros dois a fazerem de árbitros (um em cada campo); Ao final de cinco pontos		Homogéneo	

conquistados por um atleta, quem perdeu passa a fazer a função de arbitro e vice-versa. Ponto através do gesto técnico amorti vale 2 pontos.		
--	--	--

Desporto Escolar Badminton			
Treino nº: 47 e 48	Espaço: Metade P2		
Etapas: 4 º Etapa	Material: 3 redes; 6 postes; 12 raquetes; 15 volantes.		
Nº Alunos: 12			
Objetivos: Nível I: Utilização dos batimentos, clear, lob e drive em situação 1+1. Nível E/A: Serviço curto ou longo, causando dificuldade ao adversário; Utilização intencional de todos os batimentos.			
Exercícios		Grupos	Tempo
Parte Inicial			
Corrida com mobilização articular Nível I Cooperação 1+1 sem rede os alunos realizam os batimentos de clear e lob. Nível E/A Torneio – Situação de jogo 1x1 com alunos fora do Desporto Escolar, mas identificados pelos professores do DEFD. Duração Quinzenal. Fase de Grupos. Dois grupos de cinco elementos.		Homogén eo	12''
Parte Fundamental			
Nível I <i>Drive</i> – Frente-a-frente os alunos realizam apenas batimentos de drive. A medida que conseguirem realizar os batimentos sem o volante cair, passam a realizar situação 1+1 na rede com o objetivo de fazer 10 passagens pela rede só com batimento drive. Sempre que conseguirem as 10 passagens, param e recomeçam tentando sempre mais duas passagens que a anterior. Nível E/A Torneio – Situação de jogo 1x1 com alunos fora do Desporto Escolar, mas identificados pelos professores do DEFD. Duração Quinzenal. Fase de Grupos. Dois grupos de cinco elementos.		Homogén eo	15''
Parte Final			
Nível I Início da preparação da coreografia para apresentar no dia do agrupamento. Este grupo vai trabalhar em dois campos. Começam frente-a-frente de um lado do campo e vão até ao outro lado a realizar o batimento Lob. Depois de todos chegarem ao outro lado do campo, fazem para o lado oposto mas só com batimentos clear. Nível E/A Torneio – Situação de jogo 1x1 com alunos fora do Desporto Escolar, mas identificados pelos professores do DEFD. Duração Quinzenal. Fase de Grupos. Dois grupos de cinco elementos.		Homogén eo	20''

Apêndice 23 - Guião da entrevista aos professores do Departamento de Educação Física



Guião Entrevista aos professores sobre a patinagem na Escola Secundária da Portela

Ano Letivo 2018/2019

- 1- A matéria de patinagem faz parte das matérias a lecionar no planeamento anual de alguma turma?
- 2- Há quanto tempo está nesta escola?
- 2.1- Se estava noutra escola, com material disponível, lecionava a matéria de patinagem?
- 3- Se já lecionou:
 - 3.1- Quais as questões de segurança que tem em atenção?
 - 3.2- Em que momento/período/etapa aborda esta matéria durante o ano letivo?
 - 3.3 – Realiza grupos homogêneos ou heterogêneos?
- 4- Se não aborda, quais são as razões para não lecionar?
- 5- Considera que existem condições espaciais e materiais para lecionar esta matéria?
- 6- Qual a importância que atribui à matéria de patinagem no currículo de E.F?
Tendo em conta que no PCEF, aparece apenas no 2º e 3º ciclo?
- 7- No seu entender a lecionação desta matéria deve iniciar-se em que ciclo?

Apêndice 24 - Guião de apoio as entrevistas realizadas aos especialistas

Guião/Lista de entrevista a realizar aos professores especialistas

Ano Letivo 2018/2019

- 1 - Em que ciclo inicia a leção da patinagem?
- 2- De que modo ensinam esta matéria nas fases iniciais? Massivo ou grupos?
- 3- Que cuidados de segurança são tidos em conta nas fases iniciais de aprendizagem?
- 4- Em turmas novas para o professor em que momento/etapa do ano letivo deve ser introduzida a patinagem?
- 5- Que cuidados são necessários na elaboração de uma Unidade Didática com patinagem? Em termos de rotação, por exemplo.
- 6- Como é garantida a patinagem ao longo do ano letivo?
- 7 – Que cuidados na criação de grupos para esta matéria? Que tipos de grupos?
- 8 – De que forma é avaliada esta matéria? Através de percursos? Podem ajudar na avaliação?

Apêndice 25 - Convites Seminário



SEMINÁRIO DE PATINAGEM

Dias
3 de maio (teórico)
10 de maio (prático)

Ordem de trabalhos:

1. Enquadramento da patinagem no PNEF e PCEF
2. Debate sobre estratégias de implementação da Patinagem na UD
3. Perspetiva dos especialistas de Patinagem
4. Propostas

Local: Pavilhão da Escola Sec. Da Portela
Horário: 13h45

Apêndice 26 - Questionário de satisfação entregue aos professores do DEF



Pertinência do Seminário de Patinagem

Questionário

Este questionário inclui-se na Área de Seminários no âmbito do Mestrado em Educação Física nos ensinos Básico e Secundário.

O objetivo deste questionário é analisar alguns aspetos relacionados com a pertinência do mesmo.

Será respeitado o anonimato.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo 4. Concordo totalmente

1. Considera o tema abordado pertinente para o Grupo	1 2 3 4
2. Considera que a apresentação foi bem conseguida	1 2 3 4
3. Respondeu às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos da disciplina de Educação Física	1 2 3 4
4. Contribuiu para repensar as minhas metodologias de ensino	1 2 3 4
5. Permitiu-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.	1 2 3 4
6. De acordo com a escala anteriormente utilizada (1 a 4), indique o nível de importância atribuída à matéria de patinagem	1 2 3 4

Propostas de melhoria

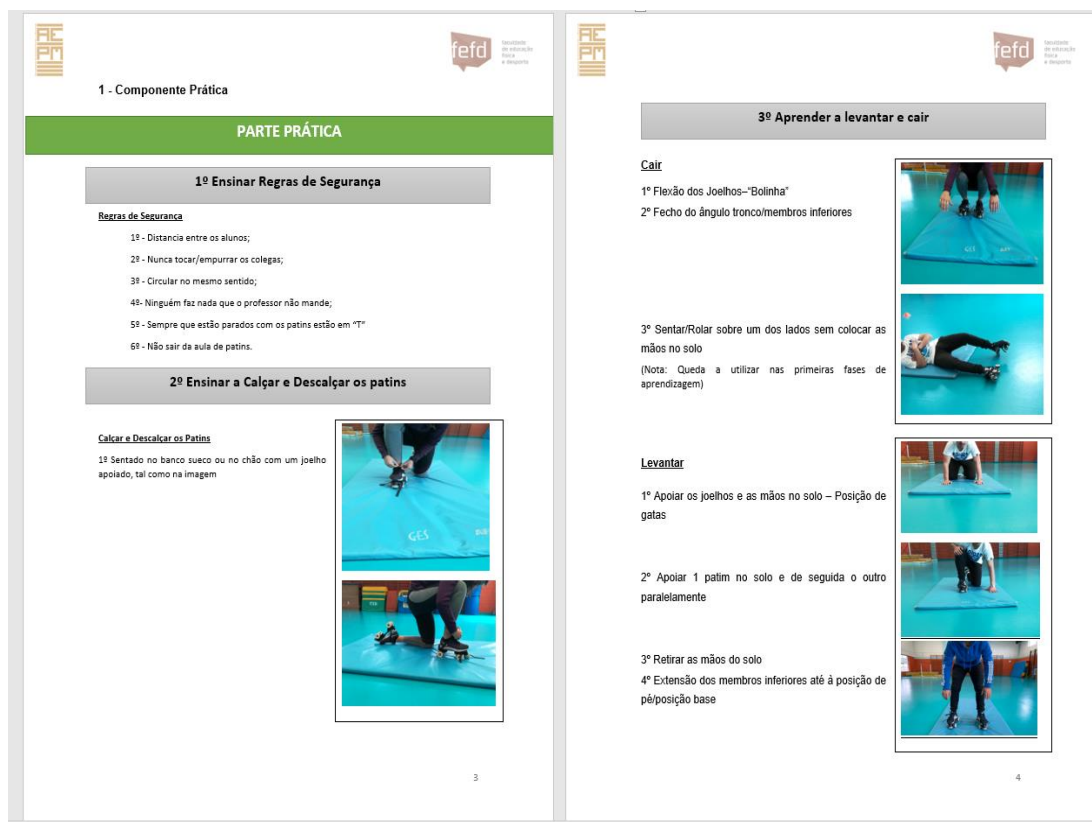
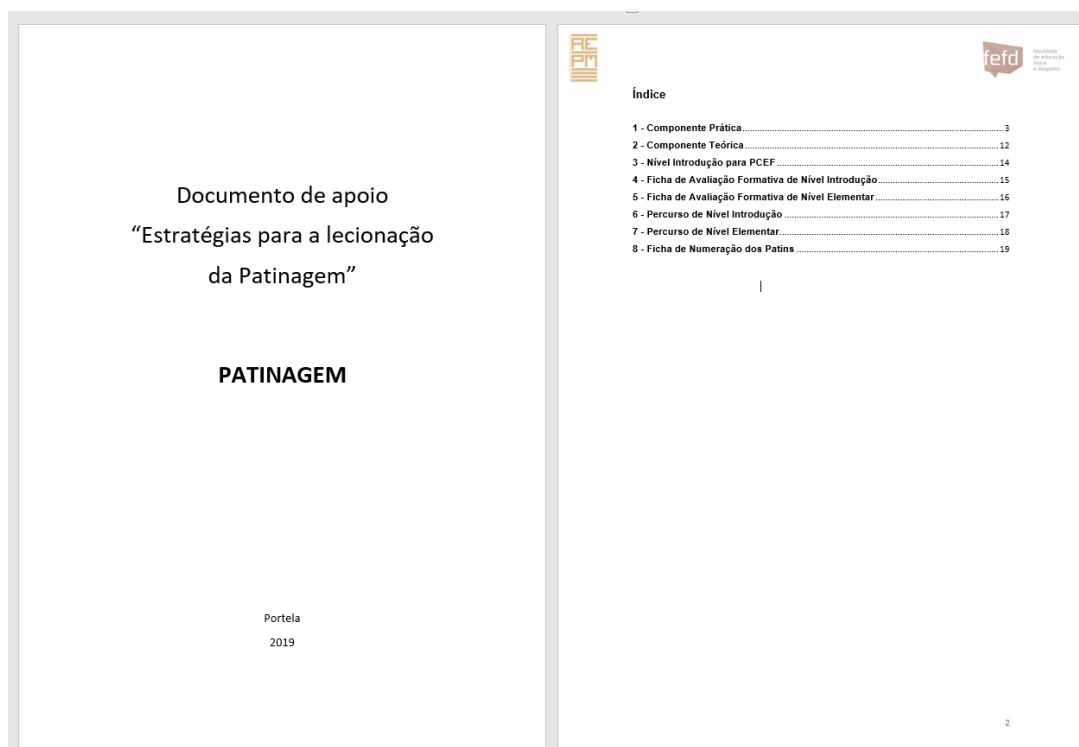
Observações: _____

(pode continuar no verso da folha)

Muito obrigada pela sua colaboração

O núcleo de Estágio da Escola Secundária da Portela 2018/2019

Apêndice 27 – Documento de Apoio a Patinagem para o anexo do PCEF (2018)



FE PM


Faculdade de Educação Física e Desporto

4ª Posição Base

Posição Base

1º Membros inferiores ligeiramente fletidos
 2º Tronco ligeiramente inclinado à frente
 3º Olhar em frente
 4º Patins paralelos



5ª Posição de Segurança (Patins em "T")

Posição de Segurança (Patins em "T")

1º Olhar dirigido para a frente
 2º Roda detrás interior de 1 patim "encaixa" nas rodas interiores de outro patim (formando em "T")



5

FE PM


Faculdade de Educação Física e Desporto

6ª Equilíbrio Estático

Equilíbrio Estático "Marchar no Lugar"

1º Posição Base: No mesmo lugar, levantar alternadamente os patins com as pontas ligeiramente viradas para fora – "V"
 2º Apoiar sempre as 4 rodas do patim de apoio
 3º Colocar o peso do corpo sobre o patim de apoio

Nota: Pode ser realizado em cima de um colchão; junto ao corrimão ou dois a dois (um com patins e outro sem).



7ª Equilíbrio Dinâmico

Equilíbrio Dinâmico "Marchar em movimento"

1º Posição Base: Em movimento retilíneo, levantar alternadamente os patins com as pontas viradas para fora – "V"
 2º Apoiar sempre as 4 rodas do patim de apoio
 3º Colocar o peso do corpo sobre o patim de apoio
 4º Coordenação de membros superiores com membros inferiores





6

FE PM


Faculdade de Educação Física e Desporto

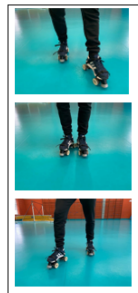
Nota: Pode ser realizado em cima de um colchão; junto ao corrimão ou dois a dois (um com patins e outro sem).

8ª Deslize Estático

Deslize Estático "Deslizar no lugar"

1º Posição Base: No mesmo lugar, deslizar alternadamente os patins no solo, com as pontas ligeiramente viradas para fora – "V"
 2º Apoiar sempre as 8 rodas no solo.

Nota: Pode ser realizado em cima de um colchão; junto ao corrimão ou dois a dois (um com patins e outro sem).



9ª Deslize Dinâmico

Deslize Dinâmico

1º Posição Base: Em movimento retilíneo, deslizar alternadamente os patins no solo, com as pontas ligeiramente viradas para fora – "V"
 2º Colocar o peso do corpo sobre o patim de apoio
 3º Recuperar a posição levantando ligeiramente do solo o patim de trás
 4º Coordenação de membros superiores com membros inferiores

Imagens iguais as anteriores, no entanto, o aluno deve estar em movimento/progressão no terreno.

7

FE PM


Faculdade de Educação Física e Desporto

10ª Abertura e Fecho de Pernas

Fecho e Abertura de Pernas

1º Posição Base: Efetuar pequenos círculos com os patins sempre e com as 8 rodas em apoio

2º Abertura: Colocar as pontas dos patins ligeiramente viradas para fora, aproximando os calcanhares;

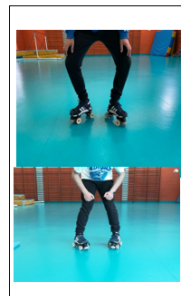
2.1 Exercer pressão sobre a parte externa dos patins;

2.2 Ajudar no movimento com os membros superiores

3º Fecho: Unir, sem tocar, as pontas dos patins;

3.1 Exercer pressão sobre a parte interna dos patins;

3.2 Ajudar no movimento com os membros superiores



8

11º Slalom

Slalom

1º Posição Base: Com os pés paralelos, efetuar trajetórias curvilíneas com a mesma amplitude e bilaterais – “Patins espelho”

2º Avançar o pé interior (lado da curva)

3º Peso do corpo sobre o pé interior (lado da curva)



12º Travagem em “T”

Travagem em “T”

1º Travagem utilizada quando se desliza a pouca velocidade

2º Colocar os patins em forma de “T” (Perpendiculares)

— Peso do corpo sobre o patim da frente

3º Patim da frente a apontar para a frente e patim de trás apoia perpendicularmente ao patim da frente, sem se tocarem

4º Exercer pressão no solo de forma progressiva com as rodas de dentro do patim recuado



13º Cruzamento de Pernas

Cruzamento de Pernas

1º Posição Base: Deslizar para a frente em trajetória curvilínea e cruzar o patim exterior pela frente do patim interior e para o lado da curva

2º Peso do corpo sobre o patim de dentro (lado da curva)

3º Patim exterior efetua o cruzamento – impulsão e orientação

4º Patim interior – Deslizamento e recuperação



14º Organização e Arrumação do material

Organização e Arrumação do material

1º O patim deve ser colocado em cima do outro patim em sentidos opostos, ou seja, a parte da frente de um fica para a parte de trás de outros.

2º A chave para alterar o tamanho dos patins deve ser pedida aos funcionários do pavilhão pelo PROFESSOR.

3º Folha para o professor registar o número de patim de cada aluno após a primeira aula.



Agrupamento de Conteúdos da Patinagem e Iniciação

Ano: _____ Turma: _____

Ficha de Numeração dos Patins

Nº	Nome	Número do Patim
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

2 - Componente Teórica

PARTE TEÓRICA

- Na fase inicial deve-se sempre começar por definir e informar os alunos sobre as regras de segurança.
- O ensino deve ser massivo para toda a turma, mas apenas quando são explicadas as regras de segurança, conservação do material e o calçar e descalçar dos patins.
O professor nesta fase também pode fazer jogos de aquecimento com todos os elementos da turma em que potencia as três principais posições que os alunos devem saber nesta matéria.
Exemplo: Ensinar 1ª posição base; 2ª carrinho de mão; 3ª como cair – [Sem patins](#)
- A partir do momento em que o professor começa a ensinar questões técnicas e em que os alunos já estão calçados com os patins, deve optar por grupos com máximo de 10 alunos.
- O professor desta forma consegue transmitir o feedback e concluir o ciclo dos mesmos apropriados ao nível dos alunos.
- Na fase inicial, não devemos esquecer que a patinagem é uma matéria que exige muito a presença do professor. Assim, este deve organizar a Unidade Didática, de modo, a que as outras matérias que estão presentes na aula, os alunos consigam trabalhar em autonomia.
- A disposição das matérias pelo espaço de aula, também têm que ser tida em conta, na medida em que a patinagem deve estar colocada num local que permita visualizar o resto da aula.
- É desejável que as outras matérias tenham um número reduzido de bolas, ou então, que estejam afastadas da patinagem, para que as questões de segurança continuem asseguradas.
- O professor quando planeia deve ter sempre consideração as capacidades dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem e por isso, deve organizar a aula, de modo, a que todos os alunos consigam trabalhar o maior tempo possível, nas matérias que necessitam de melhorar. Por exemplo: Numa aula em que existem 4 matérias (Patinagem; voleibol; badminton e ginástica acrobática) os alunos não tem necessariamente de passar pelas quatro matérias, nem por três, devem sim, trabalhar nas que mais necessitam. Isto, exige um grande trabalho ao nível do planeamento e gestão dos grupos de trabalho, por parte do professor.
- Em relação, aos grupos de trabalho os especialistas entrevistados apresentaram opiniões díspares, por isso, não foi possível chegar a nenhuma conclusão clara e definitiva. No entanto, as propostas apresentadas são bastante interessantes. Uns referem que a sua principal preocupação na formação de grupos para a patinagem é garantir que os alunos com comportamentos de desvio não fiquem no mesmo grupo, garantindo assim as condições de segurança para que não existam

FEFD Faculdade de Educação Física e Desporto

brincadeiras que coloquem a integridade física dos alunos em risco. Outros especialistas realizam grupos de nível nas fases iniciais e separam os alunos que já tiveram contacto com a matéria e os alunos que nunca tiveram contacto com a matéria. Outros ainda utilizam apenas os grupos heterogêneos em fases avançadas desta matéria, ou seja, um aluno que está a completar o nível Elementar e um aluno que está a iniciar esse mesmo nível. Esta opção de só realizar este tipo de grupos neste nível prende-se com o facto das condições de segurança nesta fase da prática já estarem consolidadas, não existindo o perigo de um pequeno toque desequilibrar os alunos, pois já possuem maior domínio dos patins do que no nível Introdução.

➤ Sendo a patinagem uma matéria nuclear até ao 10º ano é desejável que a mesma apareça logo na Avaliação Inicial. No entanto, a etapa/momento em que aparece durante o ano letivo, varia de acordo com o planeamento de cada professor, nunca esquecendo que para existir aprendizagem e desenvolvimento ao longo do ano não pode aparecer nas fases finais ou perto disso, pois os alunos não têm tempo para realizar as aprendizagens. De modo, a garantir a continuidade nesta matéria é desejável que a mesma na fase inicial seja lecionada de uma forma mais concentrada, ou seja, várias aulas seguidas com patinagem. Por outro lado, quando os alunos estão em fases mais avançadas ou em fases de aperfeiçoamento a leção da matéria pode ser mais espaçada no tempo.

FEFD Faculdade de Educação Física e Desporto

3 - Nível Introdução para PCEF

O aluno:	
5º e 6º ano - Nível Introdução	1. Em patins, cumprindo as regras de segurança própria e dos companheiros, realiza com coordenação global e fluidez de movimentos, percursos, jogos de perseguição ou estafetas em que se combinem as seguintes habilidades:
	1.1 Arranca para a frente, para a esquerda e para a direita, apoiando o patim na direção desejada e impulsionando-se pela colocação do peso do corpo sobre esse apoio, coordenando a ação dos membros inferiores com a inclinação do tronco.
	1.2 Desliza para a sobre um apoio, flitando a perna livre (com o patim à altura do joelho da perna de apoio), mantendo a figura e o controlo do deslocamento em equilíbrio ("Quatro").
	1.3 Desliza para trás com os patins paralelos, após impulso inicial de um colega ou na parede.
	1.4 Desliza de "côcoras", mantendo os patins paralelos e os braços à frente, elevando-se e baixando-se sem perder o equilíbrio.
	1.5 Desliza para a frente e também para trás, desenhando um encadeamento de círculos ("oitos") afastando e juntando respetivamente as pontas dos pés e os calcinhares.
	1.6 Curva com os pés paralelos, à esquerda e à direita com ligeira inclinação dos pés e do tronco para o lado para onde vai virar, mantendo o equilíbrio.
	1.7 Trava em "T" após deslize para a frente, no menor espaço de tempo, mantendo o equilíbrio e ficando em condições de iniciar novo deslize.
1.8 Meia volta, em deslocamento para a frente, invertendo a orientação corporal e continuando o deslize.	

FEFD Faculdade de Educação Física e Desporto

4 - Ficha de Avaliação Formativa de Nível Introdução

Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide

Ano: _____ Turma: _____

Ficha de Avaliação Formativa

Nível Introdução

Legenda: C - Cumpre; CP - Cumpre Parcialmente; NC - Não cumpre

Nome:	Habilidades								
	Arranca para a frente	Desliza sobre um apoio	Realiza o "Quatro" em deslize	Desliza para trás	Desliza de "côcoras"	Realiza o "Oitos"	Curva com os pés paralelos	Trava em "T"	Meia volta
Nº1									
Nº2									
Nº3									
Nº4									
Nº5									
Nº6									
Nº7									
Nº8									
Nº9									
Nº10									
Nº11									
Nº12									
Nº13									
Nº14									
Nº15									
Nº16									
Nº17									
Nº18									
Nº19									
Nº20									
Nº21									
Nº22									
Nº23									
Nº24									
Nº25									
Nº26									
Nº27									
Nº28									
Nº29									

FEFD Faculdade de Educação Física e Desporto

5 - Ficha de Avaliação Formativa de Nível Elementar

Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide

Ano: _____ Turma: _____

Ficha de Avaliação Formativa

Nível Elementar

Legenda: C - Cumpre; CP - Cumpre Parcialmente; NC - Não cumpre

Nome:	Habilidades							
	Desliza para a frente sobre um patim, flitando a perna portadora	Desliza para trás cruzando o uma das pernas à retaguarda	Desenha um encadeamento de círculos ("oitos")	Curva com cruzamento de pernas	Trava em "T" após deslize para a frente	Invert e o sentido o em deslize	Meia volta ou volta	Salto a um e dois pés
Nº1								
Nº2								
Nº3								
Nº4								
Nº5								
Nº6								
Nº7								
Nº8								
Nº9								
Nº10								
Nº11								
Nº12								
Nº13								
Nº14								
Nº15								
Nº16								
Nº17								
Nº18								
Nº19								
Nº20								
Nº21								
Nº22								
Nº23								
Nº24								
Nº25								
Nº26								
Nº27								
Nº28								
Nº29								

6 - Percurso de Nivel Introdução

Patinagem

NÍVEL INTRODUÇÃO

17

7 - Percurso de Nivel Elementar

Patinagem

NÍVEL ELEMENTAR

18



8 - Ficha de Numeração dos Patins

Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide
Ano: _____ Turma: _____

Ficha de Numeração dos Patins

Nº	Nome	Número do Patim
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		

Anexo 2 – Quadro de Composição Curricular do PCEF (2018)

Tabela 3. Composição Curricular - do 1º ao 12º ano (Domínio das Atividades Físicas)

1º CICLO		MATÉRIAS	2º CICLO		3º CICLO			SECUNDÁRIO			
1º e 2º ANO	3º e 4º ANO	Nucleares	5ºANO	6ºANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	10º ANO	11º ANO*	12º ANO*	
Jogos (I) Perícias e Manipulações Deslocamentos e Equilíbrios Atividades Rítmicas Expressivas (I)	Jogos (I)	Futebol	PI	I	PE	E	PA	PA	A	A	
		Basquetebol	PI	PI	PI	I / PE	PE	PE/A	A	A	
		Voleibol	PI	PI	PI	I/PE	PE	PE/A	A	A	
		Andebol		PI	PI	I/PE	E	PE/A	A	A	
		Ginástica Aparelhos	PI	PI/I	I	PE	E	E/PA	PA	A	
	Perícias e Manipulações	Ginástica de Solo	PI	I	I	PE	E	E/PA	PA	A	
		Atletismo	PI	PI	I	I/PE	E	E/PA	PA	A	
		Badminton	PI	PI	PI/I	I/PE	E	E	PA	A	
	Deslocamentos e Equilíbrios	Luta/Judo	PI	PI	PI/I	I/PE	E				
		Patinagem	PI	PI	PI/I	I/PE	E				
	Atividades Rítmicas Expressivas (I)	Dança	PI	PI	I	I	PE	E	E/PA	A	
		Atividades Rítmicas Expressivas (I)	Alternativas	Matérias Alternativas							
			Ginástica Acrobática			PI	I	PE	E	PA	A
		Ginástica	Orientação			PI	I	PE			
			Corfebol			PI	I	PE	E	PA	A
Rãguebi					PI	I	PE	E	A	A	
Basebol/Softebol					PI	I	PE	E	PA	A	
Escalada				PI	I	PE	E/PA	PA	A		

Legenda: I (Introdução) – E (Elementar) – A (Avançado) – P (Parte do nível)

As matérias nucleares constituem-se como as matérias obrigatórias para os diferentes anos letivos. As matérias alternativas visam complementar as nucleares e adicionar competências aos alunos, nas Domínios em que o professor considere necessário.

* Opções para o 11º e 12º ano – os alunos escolhem 6 matérias de acordo com os critérios definidos nos critérios de avaliação. As 6 matérias mais escolhidas pelos alunos serão as lecionadas em cada turma.

Anexo 3 – Critérios de Avaliação PCEF (2018)

Classificação	Aptidão Física	Conhecimentos	Atividades Físicas O aluno atinge no mínimo, os seguintes níveis de desempenho:		
			10º	11º	12º
5	O aluno Não se encontra APTO	O aluno Não REVELA	5 I	6 I	5 I + 1 E
6					
7					
8			6 I	5 I + 1 E	4 I + 2 E
9					
10	O aluno encontra-se APTO	O aluno REVELA	5 I + 1 E	4 I + 2 E	3 I + 3 E
11					
12					
13					
14					
15			2 I + 3 E + 1 A	1 I + 3 E + 2 A	3 E + 3 A
16					
17					
18					
19			3 E + 3 A	2 E + 4 A	1 E + 5 A
20					

Anexo 4 - Estudo Socioeconómico do 11.º D

Doc.1 **Caracterização da Turma/** **Estratégias gerais**

Alunos inscritos	Número de alunos inscritos em cada disciplina						
	Port.	E.F.	Mat.	Ing.	Ec.	Geo.	Fil.
Total: 25 Nº de alunos: 16 Nº de alunas: 9 Média de idades: 16	25	25	22	25	25	25	25

Alunos com ASE	Escalão A: 0 Escalão B: 2 Escalão C: 1
----------------	--

Alunos Assistentes	Ana Rita Pinheiro; Artur Zacarias; Diogo ~~Cazumbo~~ .
--------------------	---

Escolas de Proveniência (nº de alunos): - ESP: 24 EB Gaspar Correia: - Outras escolas: 1			
Residência (nº de alunos): Portela: 7 Outras localidades: 18			
Habilitações dos EE (Nº de EE): Ensino superior: 9 Ensino secundário: 7 2º e 3º ciclos: 8 Outras: 1			
Situação profissional dos EE (Nº de EE): Efetivo: 17 Desempregado: 3 Reformado: 0 Outros: 1			

Estratégias Gerais de acordo com o perfil da turma:

- Cumprimento das regras de sala de aula.
- Favorecer o respeito mútuo e atitudes positivas.
- Desenvolver nos alunos o interesse pela escola, criando situações que os motivem.
- Aumentar a frequência das interações verbais estimulantes.
- Favorecer a autoestima.
- Fomentar o gosto por uma atualização constante dos seus conhecimentos.
- Proporcionar a cooperação e entreaajuda entre os pares.
- Organizar atividades orientadoras para o desenvolvimento da autonomia.
- Responsabilizar os alunos pelo cumprimento das regras de trabalho.