

Francisco Ferreira Serra

**Relatório de Estágio Pedagógico, realizado na Escola
Secundária, c/3ºCiclo, Padre António Vieira**

Orientadores de Escola: Professor João Silva e Professora Ana Leite

Orientador de Faculdade: Professor Jorge Mira

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2019

Francisco Ferreira Serra

**Relatório de Estágio Pedagógico, realizado na Escola
Secundária, c/3ºCiclo, Padre António Vieira**

Relatório de Estágio apresentado no dia 3/03/2020 para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Jorge Mira

Co-Orientadores: Professor João Silva e Professora Ana Leite

Júri nomeado pelo Despacho de Nomeação n. º75/2020, de 27/02/2020, com a seguinte composição:

Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão (ULHT), Presidente;
Prof. Doutor Paulo Jorge Rodrigues Cunha (ULHT), Arguente;
Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques (ULHT), Orientador.
(Nota: O presente relatório decorre do estágio realizado sob a coordenação do Senhor Prof. Luís António Fernandes Bom).

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

Lisboa

2019

To be number one, you must train like you are number two.
(Maurice Greene)

Agradecimentos

Ao professor João Silva, por toda a ajuda prestada ao longo do ano letivo, por toda a paciência em momentos menos bons e por me incentivar a prosseguir os estudos.

Ao professor Jorge Mira, por toda a sua inteligência e ajuda na definição de prioridades da minha atividade como estagiário, pela sua sabedoria na gestão do meu feitio e pela preciosa ajuda nos momentos de maior desespero.

À professora Ana Leite, pela sua simpatia, por ter aceite a posição de orientadora de estágio, evitando a interrupção do mesmo e pela forma como me fez crescer enquanto professor e pessoa.

Ao meu grande colega de estágio, João Figueiredo, por ter sido o melhor amigo e colega que poderia ter pedido, por ter sido o meu grande apoio nos momentos mais difíceis, por me ter acompanhado a todo o lado e por me ter feito terminar o estágio com uma boa prestação.

Ao meu colega de Mestrado, Francisco Dias, pela ajuda que me deu na melhoria das minhas aulas, tendo-se deslocado de propósito à minha escola de estágio para assistir a uma das mesmas.

A todas as pessoas com que privei algum tipo de contacto profissional formal ou informal, pela sua ajuda.

Aos meus pais que, de formas distintas, mas concordantes, contribuíram para que este momento de formação da minha vida, fosse possível.

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta as opções tomadas por mim, em quatro áreas de intervenção, durante o estágio referente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos básicos e secundários, bem como os pontos fortes de cada área e algumas mudanças que faria numa segunda oportunidade, após reflexão e fundamentação da minha atuação no estágio, após término do ano letivo.

Na área de Lecionação destaco o facto de ter conseguido que quase todos os alunos do 12ºCT2, com exceção de dois casos, cumprissem o nível Introdução de dois JDC, com apenas um período letivo em que os pude acompanhar, uma vez que as matérias em questão, pela sua complexidade, são as de mais difícil aprendizagem. No que concerne ao 9º4, estes tornaram-se uma turma empenhada, onde o trabalho ao nível de gestão e de instrução resultou num grande aproveitamento do tempo útil de aula.

Na área de Direção de Turma, relativamente à turma do 12ºCT2, para promover mais possibilidades de decisão na escolha dos cursos de ensino superior, decidi, juntamente com o meu colega de estágio, implementar um projeto de tutorias de ensino recíproco, o qual, mesmo após o abandono das turmas, foi abraçado e aproveitado pelos alunos. Quanto ao 9º4, de modo a ajudar na resolução de problemas de aproveitamento escolar, especificamente da disciplina de Matemática, tentámos resolver os mesmos através de uma medida de carácter interdisciplinar, a qual não teve sucesso, mas que foi agarrada com rigor por nós, atribuindo eu o insucesso à clara dificuldade de implementação destas medidas numa escola onde estas práticas não são habituais.

Na área de Desporto Escolar, trabalhei com o núcleo de basquetebol e consegui que todos os alunos, apesar de não cumprirem na sua totalidade o nível Introdução, percebessem e executassem com sentido de responsabilidade a procura de pontos, na sua grande maioria, através de lançamentos na passada.

No Seminário abordei a questão de aferição dos critérios de avaliação do AEA e adotei uma postura que, apesar de não ter ido de encontro aos resultados desejados para o mesmo, promoveu a necessidade de olhar criticamente para os critérios e promoveu maior consenso sobre a temática dentro do GEF.

O processo de estágio foi conduzido ao longo do ano letivo, conforme o que está descrito no programa de estágio, existindo uma colaboração entre a Escola Secundária, c/3ºciclo, Padre António Vieira e a Universidade Lusófona.

Abstract

This internship report presents the options selected by me, in four areas of intervention, during the internship related to the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in basic and secondary education, as well as the strengths of each area and some changes that could be made at the second opportunity, after reflection and justification of my performance in the internship, after the end of the school year.

In the area of Teaching almost all students of 12^oCT2, with the exception of two cases, fulfill the Introduction level of two JDC, with only one academic period in which the students were taught by me, since the subjects in question, by their complexity, are the most difficult to learn. About 9^o4, they learned how to have a good work ethic and became a committed class, where work at the management and instruction level resulted in a great use of class time.

In the Class Management area, in relation to the 12^oCT2 class, to promote more possibilities of decision when choosing higher education courses, with help from my internship colleague, we decided to implement a reciprocal tutoring project, that even after leaving the classes, it was embraced and used by the students. As for 9^o4, to help solving problems of academic achievement on the mathematics discipline, we decided about solving problems through an interdisciplinary measure. Although, this measure was unsuccessful, due to the fact that these measures were not usual in that school.

In the School Sports area, I worked with the basketball team and got all the students, despite not meeting the initial level, realized and executed with the objective of responsibility in the search for points, most of them, through launches in the past.

At the Seminar, the question was assessing the AEA's evaluation criteria and i adopted a posture that, despite not having met with the desired results for it, promoted the need to look critically from the candidates and promote greater consensus on the subject within the GEF.

The internship process was conducted throughout the school year, as described in the internship program, with a collaboration between the Secondary School, with 3rd cycle, Padre António Vieira and Universidade Lusófona.

Abreviaturas

AEA- Agrupamento de Escolas de Alvalade
AEN- Atividades de Exploração da Natureza
AGIC- Avaliação, Gestão, Instrução e Clima
DE – Desporto Escolar
DT- Diretor de Turma
CPA- Colégio Pedro Arrupe
CT- Ciências e Tecnologias
CSE- Ciências Socioeconómicas
EE- Encarregado(s) de Educação
EF- Educação Física
EBAGC- Escola Básica Almirante Gago Coutinho
ESJGF- Escola Secundária José Gomes Ferreira
ESPAV- Escola Secundária c/ 3º ciclo Padre António Vieira
ESVF- Escola Secundária Vergílio Ferreira
GEF- Grupo de Educação Física
JDC- Jogo (s) Desportivo (s) Coletivo (s)
NE- Núcleo de Estágio
OE- Orientador de Escola
OU- Orientador Universitário
PTI- Professor a Tempo Inteiro
PNEF- Programas Nacionais de Educação Física
UD- Unidade Didática
ULHT- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
ZSAF- Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução	14
Caraterização da atividade de estágio e da escola.....	15
Caracterização do Grupo de Educação Física.....	22
1. Lecionação.....	23
Caracterização do contexto de trabalho	24
Recursos Espaciais	24
Recursos Materiais e Potencialidades do Grupo de Educação Física.....	27
Roulement/Rotação de Espaços de aula	29
Critérios de avaliação do Agrupamento de Escolas de Alvalade	30
Caracterização do 12ºCT2	36
Plano anual	37
1ª Etapa	41
Objetivos.....	41
Plano.....	41
Balanço.....	52
2ª Etapa	58
Objetivos.....	58
Plano.....	60
Balanço.....	68
Mudança de turma	78
3ª Etapa	80
Objetivos.....	80
Plano.....	82
Balanço.....	86
4ª Etapa	92
Objetivos.....	92
Plano.....	92

Balanço	98
Professor a Tempo Inteiro.....	103
Objetivo	105
Balanço	105
Conclusão da Lecionação	108
Cooperação em atividades de lecionação.....	110
Provas de aferição.....	111
Visualização de aulas	111
Proposta fundamentada de um programa de promoção da atividade física na escola	112
2. Direção de Turma	115
Caraterização da Direção de Turma.....	116
Introdução	117
Caracterização de turma.....	119
1ªEtapa	123
Objetivos.....	123
Plano.....	124
Balanço	126
2ª Etapa	128
Objetivos.....	128
Plano.....	128
Balanço	133
3ª Etapa	135
Objetivos.....	135
Plano.....	136
Balanço	137
4ªEtapa	138
Objetivos.....	138
Plano.....	138
Balanço	142

Conclusão da Direção de Turma.....	145
Cooperação em atividades de conselhos de turma.....	147
Visita de estudo ao museu do neo-realismo, em Vila Franca de Xira.....	147
Visita de estudo à Futurália	147
3. Desporto Escolar	148
Caracterização do Desporto Escolar	149
Caracterização do grupo/equipa.....	153
1ªEtapa	154
Objetivos.....	154
Plano.....	155
Balanço.....	156
2ª Etapa	157
Objetivos.....	157
Plano.....	158
Balanço.....	159
3ª Etapa	162
Objetivos.....	162
Plano.....	163
Balanço.....	165
4ª Etapa	167
Objetivos.....	167
Plano.....	167
Balanço.....	169
Conclusão do Desporto Escolar	170
Cooperação em atividades de Desporto Escolar	172
Presença em treinos e jogos do núcleo de Voleibol	172
Corta-mato.....	173
Torneio de Voleibol.....	174
4. Seminário.....	176
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto	

Identificação do problema.....	177
Relação com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvalade.....	179
Plano anual.....	180
1ªEtapa	182
Objetivos.....	182
Plano.....	182
Balanço.....	183
2ªEtapa	184
Objetivos.....	184
Plano.....	185
Balanço.....	186
3ªEtapa	190
Objetivos.....	190
Plano.....	190
Balanço.....	193
4ªEtapa	196
Objetivos.....	196
Plano.....	196
Balanço.....	197
Conclusão do seminário.....	199
Cooperação em atividades de Seminário	200
Interligação entre os dois seminários do Núcleo de Estágio	200
Conclusão.....	201
Referências bibliográficas	210
Apêndices.....	I
Apêndice 1-Tabela de avaliação do desempenho do estagiário, criada com base nas necessidades individuais.....	II
Apêndice 2-Tabela de avaliação do desempenho do estagiário, baseada no protocolo AGIC	IV
Apêndice 3-Ficha de seminário	V
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto	

Apêndice 4- Tabela de caracterização do aluno	VI
Apêndice 5- Exemplo de tabela de registo de presenças	VII
Apêndice 6-Questionário de avaliação da saída de campo/viagem de finalistas	VIII
Apêndice 7- Diploma de participação no Desporto Escolar de Basquetebol.....	IX
Apêndice 8-Unidades didáticas das 4 etapas de lecionação.....	X
1ª Etapa.....	X
2ª Etapa.....	XVII
3ª Etapa.....	XXIV
4ª Etapa.....	XXXIII
Apêndice 9-Matérias de opção dos alunos do 12ºCT2	XL
Anexos.....	XLI
Anexo 1 – Critérios de avaliação do estágio pedagógico	XLII
Anexos 2 – Valores do FitEscola para a zona saudável de actividade física	LII
Anexo 3 – Ficha de autoavaliação	LIII
Anexo 4 – Critérios de avaliação do Agrupamento de Escolas de Alvalade	LVII
Anexo 5 – Roulement	LX
Anexo 6 – Adequações curriculares	LXI
Anexo 7-Protocolo de avaliação da ESPAV.....	LXIV
Anexo 8-Guião de apoio à direção e turma.....	LXIX
Anexo 9- Tabelas de caracterização de turma e de perfil de competências de aluno	LXXIV
Anexo 10- Problemas de matemática utilizados na saída de campo.....	LXXV
Anexo 11- Alterações realizadas ao protocolo de avaliação da Escola Secundária José Gomes Ferreira	LXXVII
Anexo 12- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvalade.....	XCV
Anexo 13-Descritores de desempenho das matérias avaliadas nas provas de aferição de 8º ano de 2017-2018.....	XCVI
Tarefa 1 – Jogo de Badminton em cooperação (1 + 1).....	XCVI
Tarefa 2 – Sequência de Ginástica no Solo (A) e combinação de habilidades de Ginástica no Solo (B e C)	XCVII

Tarefa 3 – Percurso de saltos de Ginástica de Aparelhos.....	XCVIII
Tarefa 4 – Teste de Aptidão Aeróbia – «Vaivém»	XCVIII
Tarefa 5 – Jogo de Basquetebol (3 x 3)	XCIX
Tarefa 6 – Jogo de Voleibol em cooperação (2 + 2).....	C

Índice de Modelo

Modelo 1- Organograma da ESPAV.....	17
-------------------------------------	----

Índice de Quadros

Quadro 1 - Horário semanal inicial	20
Quadro 2- Horário após a mudança de orientador de escola.....	21
Quadro 3- Plano geral do Estágio	21
Quadro 4- Polivalência dos espaços de aula da Escola Secundária Padre António Vieira	26
Quadro 5- Plano Anual de Lecionação.....	40
Quadro 6- Unidade didática da avaliação inicial.....	42
Quadro 7 - Resultados da 1ª etapa do 12ºCT2.	53
Quadro 8- Resultados de aptidão física da 1ª etapa do 12ºCT2.	56
Quadro 9- Alunos com dificuldades e de referência nas matérias observadas durante a avaliação inicial do 12ºCT2	56
Quadro 10- Alunos cooperantes e pouco cooperantes 12ºCT2.	57
Quadro 11- Comparação de resultados da 1ª e da 2ª etapa	75
Quadro 12- Comparação de resultados da 3.ª etapa com os primeiros momentos de avaliação das matérias descritas	87
Quadro 13– Comparação de resultados da 3ª etapa com resultados da 4.ª etapa	98
Quadro 14– Horário de professor a tempo inteiro.....	105
Quadro 15-Plano Anual de Direção de Turma.....	123
Quadro 16-Plano Anual de Desporto Escolar	154
Quadro 17- Plano Anual de Seminário	181
Quadro 18-Respostas dadas à pergunta de partida.....	183

Introdução

Caraterização da atividade de estágio e da escola

Durante o presente ano letivo, realizei um estágio pedagógico em Educação Física, na Escola Secundária Padre António Vieira, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Alvalade.

De acordo com o Regulamento do Estágio Pedagógico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, bem como o protocolo de cooperação entre a universidade lusófona de humanidades e tecnologias e as escolas de estágio, este insere-se numa prática pedagógica, supervisionada por um professor orientador, em EF, no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Como tal, de acordo com o Regulamento Interno da Escola, o estagiário deve exercer a sua atividade, garantindo as regras de convivência, a harmonia das relações interpessoais, a integração social, a preservação da segurança, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes. Desta forma, as atividades desenvolvidas, as quais estão expressas no Plano Anual de Atividades, bem como planeadas posteriormente, integradas no processo de estágio, nas diferentes estruturas do Agrupamento de Escolas de Alvalade, assentaram nestes mesmos objetivos estratégicos do Projeto Educativo.

Este estágio é desempenhado nas turmas do orientador, bem como outras ações de lecionação, com professores da Escola e do Agrupamento, com o objetivo de auxiliar os estagiários a dominar os aspetos específicos da lecionação, inscritos nos programas nacionais de educação física e da avaliação dos alunos no quadro das Aprendizagens Essenciais em EF de 2018-2019. A atividade do estagiário deve ainda responder aos desafios inscritos no Projeto Educativo do Agrupamento, que permitam responder aos constantes estímulos dados à escola do séc. XXI, num contexto de profunda transformação.

Assim sendo, especificando o ‘Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores do Ensino Básico e Secundário’, no domínio de especialidade de EF e Desporto, o Estágio integra quatro áreas de atividade: a Lecionação, a Direção de Turma, o Desporto Escolar e Seminários. Estas são comuns a toda a rede de Estágio, sendo os estagiários avaliados, nas mesmas, de acordo os seguintes 5 parâmetros, presentes no anexo 1:

- Cooperação entre estagiários e de núcleo de estágio com os restantes colegas;
- Projeto de atuação nas 4 áreas de estágio, de acordo com uma caracterização prévia da escola;
- Cientificidade;
- Avaliação formativa de processos e práticas pedagógicas;

- Atitude e comportamento profissional.

A lecionação, a primeira tarefa, incumbida ao professor estagiário, é o acompanhamento de uma turma do professor orientador de escola. Com a mesma, o professor estagiário deve realizar todo um conjunto de tarefas letivas, guiando-se pelos Programas Nacionais de EF como meio de auxílio à execução do seu trabalho. Assim sendo, este deverá elaborar um Plano Anual de Turma, com os respetivos planos de etapa e unidade subsequentes, dar aulas de acordo com as condições da escola, ou seja, materiais, protocolos, etc., tentando que esta realidade se aproxime o mais possível dos PNEF, bem como avaliar os alunos de acordo com os critérios de avaliação da escola.

Durante o ano letivo, é necessário desempenhar uma ação de professor a tempo inteiro, como forma de melhoria da atividade pedagógica, através do ensino e avaliação, sobretudo formativa, de outras turmas da escola. O professor a tempo inteiro é realizado numa semana escolhida pelo orientador de escola e pelo estagiário, devendo ir ao encontro das necessidades educativas deste último. Estas devem ser escolhidas mediante as necessidades e dificuldades mais evidenciadas pelo estagiário, sendo o protocolo Avaliação, Gestão, Instrução e Clima, ou AGIC, presente no Apêndice 2, a ferramenta predileta para identificação das mesmas, uma vez que é também a ferramenta predileta de avaliação do desempenho do estagiário, nesta área de aplicação. Poderão ainda, no entanto, ser consideradas outras variáveis, como por exemplo, a faixa etária dos alunos, para a escolha das melhores turmas a lecionar durante a semana de PTI.

Na direção de turma, o professor estagiário desempenha o papel de Diretor de Turma coadjuvante, significando isto que acompanha um DT. Nesta área devem ser desenvolvidos projetos que procurem responder às necessidades dos alunos em três vertentes: relação com a comunidade educativa, apoio ao rendimento escolar dos alunos e coordenação pedagógica com o DT titular. O estagiário deve ainda organizar uma atividade interdisciplinar, que procura o cruzamento e aplicação de saberes, entre uma ou mais disciplinas com a EF, inserida numa saída de campo organizada pelo mesmo.

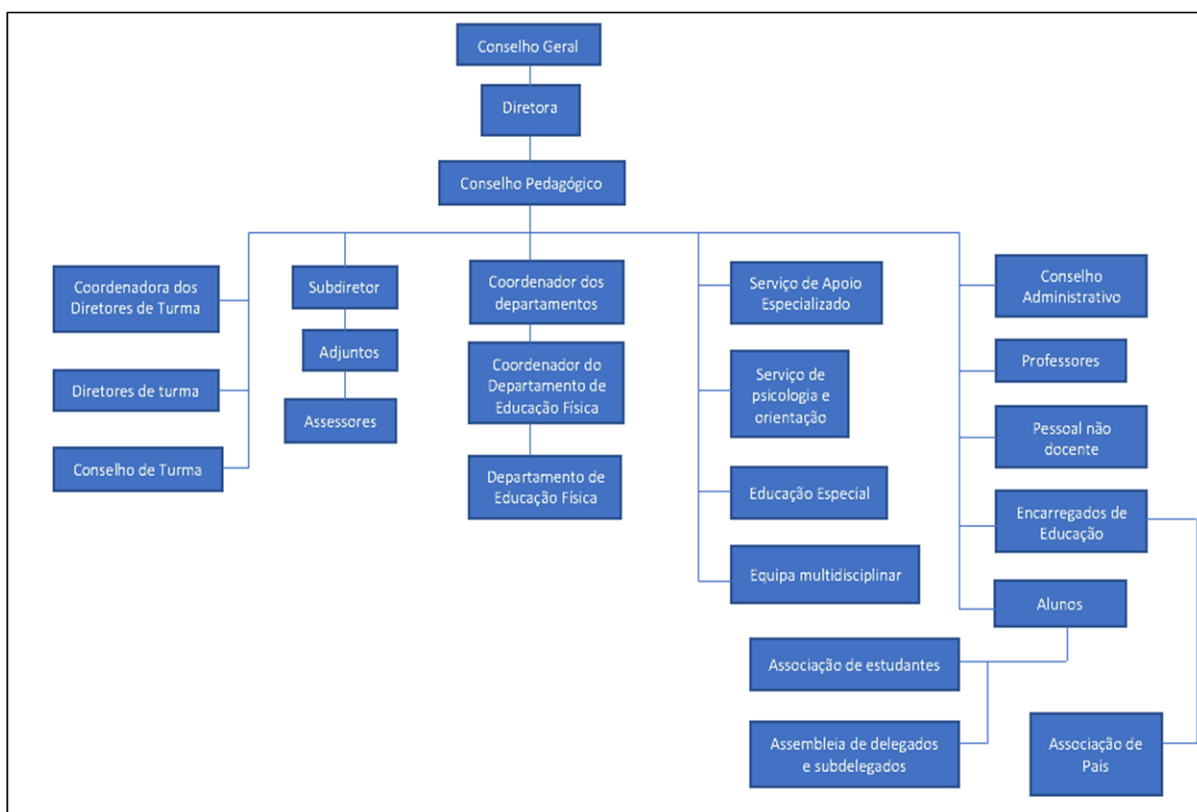
No DE, o professor estagiário orienta um núcleo existente na escola, em cooperação com o professor titular do núcleo. Realiza, contudo, plano anual, de etapa e de unidade, orientando treinos e acompanhando competições que se integrem no projeto de DE da escola. O projeto de DE deve integrar-se nas decisões estratégicas do Grupo de EF e do Conselho Pedagógico.

Por último, o estagiário realiza um seminário individual, para apresentar ao Grupo de Educação Física, cujo tema vá de encontro à resolução de um problema encontrado na escola,

na disciplina de EF, ou no próprio GEF. Este deve ser encarado com uma atitude de investigação perante a sua abordagem (Bom & Brás, 2003).

De um modo geral, as opções de estágio procuraram responder a uma necessidade de resolução de problemas evidenciados em cada uma das 4 áreas, sustentando-se na caracterização da escola, do GEF e no Projeto Educativo do AEA.

Modelo 1- Organograma da ESPAV



O modelo 1 expõe de maneira sucinta a organização departamental da Escola Secundária, c/ 3º ciclo, Padre António Vieira. Como se pode ver, ao contrário de outras escolas, onde não existe departamento de EF, estando a disciplina em questão agregada ao departamento de expressões, das quais fazem parte disciplinas como Educação Visual, Educação Tecnológica, etc., a ESPAV dispõe de um departamento próprio para a disciplina de EF, onde apenas são tratados assuntos relativos à mesma, podendo dar-se maior atenção às necessidades específicas desta, como por exemplo, condições materiais em falta, deterioradas, entre outros aspetos que envolvam agentes, estruturas ou equipamentos utilizados na EF. Isto demonstra que a EF é vista como uma área de importância pela direção da escola. Desta forma, a disciplina possui ainda um coordenador específico, o qual é o professor OE1, que estando presente nas reuniões de conselho pedagógico, pode tratar os assuntos relativos à EF com um pormenor que

não seria possível no caso de o coordenador se tratar de um professor de outra disciplina. Isto facilitou a atuação do NE, uma vez que garantiu todas as condições necessárias ao bom desempenho nas 4 áreas de atuação, bem como de propor ideias que podiam de certa forma agregar ao melhor funcionamento da disciplina e que, por sua vez, melhorassem o desempenho do estagiário numa ou mais áreas de atuação.

Outro aspeto a reter sobre o modelo 1, é o facto de existir um cargo de coordenador de diretores de turma, sendo que este cargo é partilhado por duas pessoas, sendo uma o/a coordenador(a) de DT's de ensino básico e outra o(a) coordenador(a) de DT's de ensino secundário. O cargo de coordenador de DT's de ensino secundário já foi ocupado pelo professor OE1, sendo que o atual cargo de coordenador de DT's de ensino básico é desempenhado pela professora 4. Isto, mais uma vez, demonstra a força do GEF na ESPAV, pois se são atribuídos cargos desta importância aos professores do departamento de EF, é porque este deve ser visto como possuidor de docentes de elevada competência. Para o Núcleo de Estágio isto foi muito positivo, pois permitiu outro contato com os docentes e diretores de turma pertencentes a outras disciplinas, bem como sugestão de ideias que fossem de encontro às necessidades dos alunos e dos estagiários na consecução de projetos de Direção de turma.

A oferta educativa da ESPAV passa pelo 3.º ciclo e ensino secundário, sendo que neste último se oferecem 3 áreas distintas, sendo estas Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas. A ESPAV tem ainda uma oferta de cursos de ensino profissional. Todas as turmas do 3.º ciclo e do ensino secundário, com a exceção do 12.º ano, têm como carga horária semanal de 135 minutos de EF, com 2 blocos semanais, distribuídos por um bloco de 45 minutos e outro de 90 minutos. O 12.º ano tem uma carga horária semanal de 180 minutos, dividida por dois blocos de 90 minutos. Estas orientações não estão de acordo com as recomendações dos PNEF, sendo que segundo Bom et al, 1989, bem como Jacinto et al, 2001, as aulas de EF devem ter uma distribuição mínima de 3 blocos semanais de 50 minutos.

Outro problema verificado, na maioria dos horários, é a má distribuição de aulas, realizadas em dias sucessivos, como pode ser visto no anexo 5. Esta situação foi vivida por mim na turma do 12º CT2, sendo que com o 9º4, as aulas apresentavam-se em dias não consecutivos. O meu colega, João Figueiredo, experienciou a lecionação, em dias seguidos, nas duas turmas com que trabalhou durante o ano letivo, sendo estas o 12.º CT1 e o 10.º CT3. Isto não vai de acordo com Brás & Monteiro (1998), os quais defendem que a organização curricular deve ser realizada de acordo com a carga horária que os PNEF prescrevem, porque assim os alunos teriam uma repartição mais eficiente entre os períodos de repouso e de esforço, permitindo

assim uma prática mais eficiente durante as aulas de EF. A existência de um período de 5 dias consecutivos sem aulas de EF, origina uma regressão dos ganhos que os alunos obtiveram durante as aulas, não existindo a progressão necessária no desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, assim como no desenvolvimento dos alunos nas matérias de EF.

Como resposta a esta necessidade, a escola oferece a possibilidade de os alunos participarem em várias modalidades, no DE, assim como através da cedência de espaços de EF e do aluguer de material durante os intervalos. A meu ver, estas medidas não estão corretas, pois o DE não deve ser encarado como uma solução para uma má distribuição da carga horária de lecionação, uma vez que são de duas áreas com objetivos diferentes.

De acordo com o artigo 51º, da Lei n.º 46/1986, ou Lei de bases do sistema educativo, o DE “visa a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados”.

Já as finalidades da EF, segundo os PNEF (2010), são:

- “Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:
 1. Actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa;
 2. Actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
 3. Actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
 4. Jogos tradicionais e populares.
- Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando:
 1. A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;
 2. A ética desportiva;
 3. A higiene e a segurança pessoal e colectiva;
 4. A consciência cívica na preservação de condições de realização das actividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.”

Estas estratégias embora consigam que muitos dos alunos tenham a possibilidade de praticar mais atividade física na escola, não são suficientes e nem devem ser vistas como solução.

Os horários do DE não são feitos consoante os horários das aulas de EF da escola, logo um aluno pode acabar por praticar EF e DE, nos mesmos dias, não garantindo assim a continuidade da prática de atividade física necessária para a progressão das suas capacidades físicas. Além disso, o DE consiste em especialização seletiva com um objetivo de performance, enquanto a EF se trata de uma prática eclética com um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento harmonioso de capacidades motoras (Bom, 1989). Por outro lado, o aluguer de material e cedência dos espaços de EF durante os intervalos, não garante por si só que os alunos pratiquem mais atividade física, muito menos que cumpram com as finalidades da EF, as quais precisam de um professor que regule a aprendizagem e garanta assim o cumprimento das mesmas.

Os quadros 1 e 2 mostram os dois horários que tive a oportunidade de experimentar este ano, onde estão evidenciados estes problemas, bem como os restantes aspetos inerentes à execução do meu estágio e do meu colega de estágio.

Quadro 1 - Horário semanal inicial

	Segun da-feira	Terç a-feira	Quart a-feira	Quint a-feira	Sex ta-feira
8h15 / 9h45				12°C T2 (Eu)	
10h0 5/ 11h35		Reunião com o professor OE1	11.º CSE (OE1)	12.º CT1 (João)	12.º CT1 (João)
11h5 0/ 13h20			12.º CT2 (Eu)		DT-EE
		11.º CSE (OE1)			
13h3 5/ 15h05	DE – Voleibol (João)	DE - Basquetebol (Eu)	DE – Voleibol (João)	DE- Basquetebol (Eu) DE – Voleibol (João)	DE – Basquetebol (Eu)

Quadro 2- Horário após a mudança de orientador de escola

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h15/ 9h45		Reunião com os OE (1 e 2)			
10h05/ 11h35		9.º 4 (Eu)	10.º CT3 (João)	DT-EE	
11h50/ 13h20				10.º CT3 (João)	9.º 4 (Eu)
13h35/ 15h05	DE – Voleibol (João)	DE – Basquetebol (Eu)	DE – Voleibol (João)	DE – Basquetebol (Eu) DE – Voleibol (João)	DE – Basquetebol (Eu)

O quadro 3 apresenta uma estruturação, muito simplificada, dos principais focos em cada etapa, em cada uma das 4 áreas, durante o ano letivo. Estas tarefas estão representadas, pela importância na concretização dos objetivos definidos para o estágio pedagógico.

Quadro 3- Plano geral do Estágio

	1.º Período				Férias de Natal	2.º Período				Férias da Páscoa	3.º Período				
	Setembro	Outubr o	Novembro	Dezembr o		Janeiro			Fevereiro		Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Prazos Plano Geral Estágio	1a Conferên cia <u>Caract.</u> Escola Plano		2a Conferênci a 1a versão Projetos			3a Conferenci a 2a versão Projetos			Avaliação Intercalar			Balanços finais		Avaliação final de desempenh o e Relatório de Estágio	
1.ª área Lecionação	1a Etapa Avaliação Inicial Prognóstico		2a Etapa Prioridades			3a Etapa Progresso						4a Etapa Produto			
2.ª área Direção de Turma	Reunião CT Reunião EE			Reunião CT Reunião EE			Mudança de OE Férias do Carnaval				Reunião CT Reunião EE	Saída de campo		Reuniã o CT	
3.ª área DE						1.ª competiçã o			2.ª competiçã o 3.ª competiçã o		4.ª competiçã o 5.ª competiçã o	6ª competiçã o			
4.ª área Seminários						Draft de Projeto de Seminário			Projeto de Seminário				Seminários		

O plano anual, elaborado para cada uma das 4 áreas do estágio, foi organizado após a etapa de prognóstico, com base nos resultados da mesma, para aplicação nas 3 últimas etapas, referentes ao típico planeamento por etapas, que compreende prognóstico, prioridades, progresso e produto.

Tal como está exposto no quadro 3, enquanto NE, tivemos inicialmente de escrever os projetos de Lecionação, de Direção de Turma e de DE. Com estes, tentámos ir ao encontro das necessidades dos alunos, do GEF, da escola e de nós próprios. Estes projetos foram apresentados aos restantes NE na primeira e na segunda conferência, com a diferença de pormenor que acrescia a cada uma das mesmas. Seguidamente elaborámos os projetos de

seminário, cujas primeiras ideias foram apresentadas durante a terceira conferência de estágio, tendo a sua apresentação sido realizada no dia 29 de maio. Por fim elaborámos os relatórios de estágio.

Este relatório de estágio apresenta-se, na sua estrutura, separado em 4 capítulos essenciais, referente às áreas de intervenção do estágio. Ambas as secções apresentam sequencialmente, os objetivos, o processo realizado e os resultados obtidos, bem como as principais críticas e comentários. Comparam-se assim os resultados obtidos no final do ano letivo com os resultados das etapas anteriores, explicando como desenvolvi o processo de ensino-aprendizagem face a esses mesmos resultados.

Caracterização do Grupo de Educação Física

O GEF é constituído por professores da ESPAV e da Escola Básica, c/2 e 3º ciclo, Almirante Gago Coutinho, escolas inseridas no AEA. Este grupo tem uma coordenação geral, ou seja, não depende de uma só pessoa para liderar, pois tem vários elementos com competências de liderança, tais como os professores OE1, OE2, 3 e 4, sendo estes elementos os que mais intervêm nas questões relacionadas com tomadas de decisão, onde cada um expõe as suas posições, estando sempre abertos a uma discussão positiva.

Ao nível do trabalho de grupo, todos os elementos apresentam propostas de resolução para problemas comuns, ultrapassando conflitos originados por opiniões distintas. É também um grupo focado nas exigências profissionais, sendo as reuniões sempre produtivas e utilizadas para melhorar quaisquer aspetos do currículo de EF da escola, como por exemplo, melhorar a articulação dos critérios de avaliação com os PNEF.

Segundo Costa et al. (2013) o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF é determinante no sucesso dos alunos. Marques et al. (2017) afirma que os professores de EF trabalham em conjunto e têm prazer de aprender uns com os outros, dando assim bastante foco na organização de trabalho colaborativo do GEF da escola, com a organização de atividades e projetos que possam beneficiar a aprendizagem dos alunos, contribuindo assim para o seu sucesso.

1. Lecionação

Caracterização do contexto de trabalho

A primeira tarefa realizada pelo NE, na chegada à ESPAV, foi a caracterização da escola de estágio, como atividade estruturante, de condução das 4 áreas de aplicação do estágio. Esta caracterização foi essencial na escolha de opções, para as turmas de estágio. Era fundamental saber quais as condições da escola, de forma a promover a evolução dos alunos na disciplina de EF.

Recursos Espaciais

A ESPAV tem 5 espaços para a prática de aulas de EF. Esses espaços têm uma polivalência condicional, pois embora alguns espaços tenham grande mobilidade para prática de várias matérias, existem condicionantes colocadas pelo GEF. Essas condicionantes são verificadas principalmente no espaço 1, com a interdição de poder ser lecionado futebol e evitar jogar andebol se possível. Estas matérias são interditas porque, segundo informações passadas pelo professor OE1 e citando Comédias (2012), deve ser garantido o espaço relativo de cada aluno envolvido numa atividade, sendo que em atividades de futebol e/ou andebol, dentro das dimensões totais do espaço 1, os acidentes com bolas são frequentes, independentemente dos cuidados tomados. Os espaços disponíveis organizam-se da seguinte maneira:

- O espaço 1 é um pavilhão de reduzidas dimensões e com uma grande polivalência, onde é possível lecionar qualquer matéria do currículo da EF da ESPAV, mencionadas nos critérios de avaliação do AEA, presente no anexo 4, à exceção da natação e das matérias interditas.
- O ginásio 2 é um espaço mais vocacionado para a ginástica e para a dança, sendo impossível a prática de qualquer Jogo Desportivo Colectivo devido à existência de espelhos e falta de espaço para tal.
- O espaço 3 é um exterior que será indicado para qualquer JDC, com a exceção do futebol, devido à falta de bolas resistentes à abrasão, assim como para badminton. Este espaço tem 2 balizas num campo de Andebol, 4 tabelas de basquetebol com um campo com as medidas oficiais e com mais 2 campos de basquetebol sem medidas oficiais, podendo ainda utilizar-se todo o espaço para lá das linhas inscritas no chão para a prática de quaisquer outros exercícios ou

atividades. Daí que possa ser utilizado para a prática de badminton, pois o espaço relativo de cada aluno é facilmente adaptável, podendo responder-se a várias necessidades, como de deslocamento durante o jogo, por exemplo.

- O espaço 4 é um espaço exterior coberto, igual ao espaço 3 mas com a inclusão de uma pista de 40 metros e uma caixa de areia. Estes dois atributos acabam por não ser muito vantajosos devido a dois problemas observados pelos estagiários. O primeiro é o facto de a caixa de areia não possuir areia suficiente, que garanta a segurança dos alunos envolvidos na atividade, enquanto o segundo é a impossibilidade de utilização de pista de 40 metros, pois foi colocada num local em que quer se corra numa ou noutra direção, os alunos não têm tempo ou espaço suficiente para desacelerar, podendo chocar contra uma parede de um lado, ou contra uma bancada do outro.
- O espaço 5 é um espaço exterior com condições para a prática de futebol, sendo este um campo com relvado sintético, com boas condições. Este espaço pode ainda ser utilizado para a prática de andebol, dança e algumas figuras de ginástica de solo e acrobática. Para além do campo, existe muito espaço à volta, ideal para a prática de muitas outras atividades, tais como corridas de Atletismo, por exemplo. Em conjunto, os três espaços exteriores permitem a realização de quase todas as matérias do currículo de EF, com exceção de todas as matérias de ginástica, devido à inexistência de colchões com condições para resistir a atividades de exterior.

Tal como é defendido por Luís Bom, deve ser garantido em cada aula o ‘abcd’, ou seja, o conjunto de matérias essenciais em cada aula de EF, as quais são aptidão física, JDC, ginástica e dança.

Devido ao facto de não nos ser possível lecionar ginástica em todos os espaços exteriores, excetuando o 5, onde apenas é possível lecionar algumas figuras de ginástica acrobática e alguns elementos de ginástica de solo. A verdade é que faziam falta colchões para os espaços exteriores, ou algum material que fosse possível colocar por baixo dos mesmos, tal como lonas de proteção, garantindo uma melhor conservação do material.

Temos ainda a possibilidade de utilizar o Parque José Gomes Ferreira, situado muito próximo da ESPAV e que nos permite a prática de algumas matérias curriculares num contexto diferenciado, sobretudo Atividades de Exploração da Natureza.

Quadro 4- Polivalência dos espaços de aula da Escola Secundária Padre António Vieira

Espaço/ Atividade		1	2	3	4	5
Andebol				X	x	x
Basquetebol		X		x	x	
Futebol				x	x	x
Voleibol		X		x	x	
Dança		X	X	X	X	X
Ginástica	Solo	X	X			x (parcialmente)
	Aparelhos	X	X			
	Acrobática	X	X			x (parcialmente)
Atletismo	Velocidade	X		x	x	x
	Estafetas	X		x	x	x
	Barreiras	X		x	x	x
	Salto em altura	X	X			
	Lançamento do peso	X	X			x
Desportos de combate		X	X			
AEN (orientação)				x	x	x
Desportos de raquetes		x		x	x	

Os balneários de EF são também um espaço das aulas de EF, já que se trata do espaço onde os alunos têm de se equipar e desequipar. No entanto, a existência de dois balneários minúsculos, para cada género, com a utilização de 4 e 5 turmas ao mesmo tempo, e com apenas uma funcionária nesse espaço, sendo esta a responsável pela sala de primeiros socorros, implicava que o tempo útil de aula fosse, por vezes, afetado. Esta foi uma questão que deveria ter tido alguma atenção minha durante o ano letivo, mas que não teve.

Os balneários situavam-se num local com possibilidade de construção, ou seja, a possibilidade de alargar o número de balneários era possível, no entanto, esta tratava-se de uma medida com custos monetários, não podendo eu enquanto professor estagiário colher os benefícios da mesma durante o ano estágio. Assim sendo, apenas podia, tal como fiz, fazer a sugestão de que se alargassem os balneários, mas isso não acrescentaria nada à minha prática.

De modo a compensar os atrasos dos alunos, tanto pela falta de espaço como ainda pelos atrasos dos alunos que apenas se dirigiam ao balneário após o toque de entrada para as aulas, a única solução que via atualmente e não me ocorreu durante o ano letivo, mas que, contudo, não seria acertada ou definitiva por ser uma decisão meramente individual e demasiado radical, seria “impedir” que estes utilizassem os balneários após o toque de entrada. Com isto refiro-me a um compromisso entre professor, alunos e funcionários, em que os alunos se deveriam dirigir aos balneários durante o tempo de intervalo entre aulas, a fim de realizarem as trocas de roupa necessárias antes do toque de entrada. Quem não o fizesse, já não seria autorizado a utilizar o balneário, podendo assim, a longo prazo, corrigir-se o problema.

Uma vez que os alunos demoravam bastante tempo pelo elevado número de pessoas presentes nos balneários, a única solução que vejo seria que se dirigissem com tempo ao balneário, não precisando assim de prejudicar o tempo útil de aula. Ainda para garantir o sucesso desta medida, apresento na área de direção de turma uma solução complementar, a qual se trata de um sistema de aglomeração de pontos em equipa, cujos atrasos para as aulas prejudicam a pontuação das mesmas.

Apesar de todas estas medidas, atualmente penso que teria sido mais interessante promover uma medida de incentivo para os alunos, de modo a incentivá-los a melhorarem os seus hábitos de pontualidade e assiduidade. Com isto, refiro-me, por exemplo, tal como me disse o professor orientador universitário sobre uma medida aplicada por uma antiga professora estagiária do núcleo de estágio de 2008/2009, a arranjar um jogo ou atividade para ser realizada pelos alunos antes do começo das aulas. No caso da professora estagiária em questão, esta atividade consistiu em promover momentos de prática e diversão, da modalidade desportiva de dardos, nos intervalos que antecederiam as suas aulas.

Recursos Materiais e Potencialidades do Grupo de Educação Física

A ESPAV tem dois rádios que permitem a lecionação da dança nos espaços interiores, sendo que a possibilidade da lecionação da dança em qualquer espaço se deveu ao facto de tanto eu, como o meu colega de estágio, termos disponibilizado colunas portáteis.

O ensino da ginástica não é possível nos espaços 3 e 4, e com condicionantes no 5, devido ao facto de não existir colchões com material resistente ao piso abrasivo. A ginástica de

aparelhos tem bastantes limitações devido à falta de aparelhos necessários para o nível I, sendo ainda que alguns dos aparelhos mostram evidências de desgaste.

O material de voleibol para o exterior demonstra bastante desgaste, mas ainda assim garante o ensino do voleibol no exterior. Já nos restantes JDC nucleares o material utilizado no espaço 3 e 4 tem características de maior resistência, devido ao solo ser bastante abrasivo, não existindo qualquer limitação.

No espaço 1 o maior problema de material foi uma das redes de voleibol. O cabo da rede saía constantemente da roldana que estendia a rede, o que fazia que muitas vezes tínhamos que utilizar o elástico do salto em altura.

No espaço 4 existe uma caixa de areia não garante as condições de segurança ideais, não sendo possível o ensino dos saltos horizontais, sendo que a solução apresentada passaria pela substituição da caixa de areia por um colchão de quedas. No entanto, o ensino dos saltos horizontais, tal como é mencionado nos PNEF (2010), pressupõe uma corrida de balanço ajustada, devendo ensinar-se os alunos a acelerar para a chamada, de modo a que estes executem um salto na sua expressão máxima. Para tal, é necessária velocidade, definindo corretamente a abordagem à tábua de chamada, a fase aérea e a fase de queda. No entanto, se a superfície de queda for substituída por um colchão, o qual não se trata de uma superfície que altere a sua textura ao toque, tão facilmente como a areia, podemos colocar em risco a integridade física dos alunos. Isto porque a queda dos saltos horizontais pressupõe a projeção dos membros inferiores para a frente, criando, na areia, uma cova com os calcanhares, onde o resto do corpo entrará. Ora, num colchão não é possível criar esta cova, podendo o aluno magoar-se seriamente, aquando da realização de uma queda a grande velocidade.

Ao nível das potencialidades do GEF, podemos afirmar que tanto o professor OE2 como o professor 4 são especialistas ao nível do ensino da dança, podendo ajudar-nos no ensino desta matéria. O professor 3 tem como área forte o voleibol e a capacidade de comunicação com os alunos e GEF. O professor OE1 é especialista de basquetebol, sendo também um líder dentro dos contextos de aula e grupo disciplinar. Relativamente aos professores estagiários, as nossas áreas de preferência são o Atletismo, no caso do professor estagiário Francisco Serra, e o Voleibol, no caso do professor estagiário João Figueiredo.

Roulement/Rotação de Espaços de aula

A ESPAV tem uma rotação de espaços, cujo impresso está presente no anexo 5, que permite que algumas aulas sejam lecionadas em 2 espaços diferentes, proporcionando assim possibilidade de leção da ginástica em vários dias. Desta forma as aulas tornam-se mais polivalentes com algumas rotações por espaços de diferente vocação. Este sistema de rotações tem, contudo, alguns aspetos estratégicos que, pela troca de espaços regular, obrigam o professor a ponderar muito bem sobre as prioridades de cada aluno.

Pela polivalência de espaços e pela impossibilidade de praticar certas modalidades em cada um dos mesmos, o professor deve procurar que os alunos tenham um número de prioridades adequadas, bem como que estas, segundo a distribuição de matérias presentes nas Aprendizagens Essenciais em EF do Ministério da Educação, sejam de subáreas de matérias diferentes, evitando-se assim que um ou mais alunos não possam trabalhar as suas necessidades quando se encontram num espaço que não o permite.

Para retirar ainda mais proveito da rotação de espaços, tenho, atualmente, uma sugestão que penso que responda a esse propósito, podendo ser uma mais valia em termos de aproveitamento do tempo de aulas, bem como de aprendizagem dos alunos. Acredito que um sistema de rotações perfeito é algo de difícil consecução, que envolve mais do que o GEF. Envolve também um compromisso com a direção da escola e com os funcionários de secretaria, aquando da realização de horários escolares, todos os anos.

O roulement da ESPAV apresenta aulas de duração de 45 minutos e de 90 minutos. Ora, nas aulas de 45 minutos, para que possamos garantir que estas sejam de intensidade moderada a vigorosa, respeitando assim as indicações da OMS ou WHO (2018), fortes hábitos de gestão precisam de estar implementados com as turmas. Por outras palavras, os alunos precisam de chegar às aulas já quase a saber quais as atividades que desempenharão a cada dia. No entanto, para que isto seja possível, um anterior contacto com essas atividades é necessário. Assim sendo, uma sugestão que fazia para com a consecução da rotação de espaços era tentar garantir que as aulas de 45 minutos fossem sempre num dia mais próximo do final de semana que as de 90 minutos, continuando a garantir algo que já acontece, que é a realização de aulas em espaços frequentados durante a aula anterior. Isto porque se, numa aula de maior duração, os alunos tiverem um contacto mais prolongado com uma determinada atividade, têm mais tempo para se mentalizarem de como cumprir com os objetivos da mesma, retirando o máximo proveito da atividade para a sua aprendizagem. Na aula seguinte, onde o tempo é mais curto, só

precisam de colocar em prática o que aprenderam na aula anterior, tornando a sessão mais dinâmica e com uma intensidade mais próxima ou de acordo com o desejado. Caso a aula de 45 minutos se situe no início da semana e esteja localizada num espaço novo, não visitado durante a aula anterior, os alunos precisarão de aprender novos conceitos de novas modalidades, com objetivos diferentes dos que já conhecem, desperdiçando-se uma aula de curta duração para atividades de muito pouca intensidade.

CrITÉRIOS de avaliação do Agrupamento de Escolas de Alvalade

Segundo os critérios de avaliação do AEA, para que os alunos cumpram os mínimos de acesso a patamares de nota positiva, devem cumprir parâmetros respetivos às três áreas, os quais são:

- Estar dentro da zona saudável nos testes do Fitescola, se, isto representa o cumprimento dos mínimos exigidos num teste de força, num teste de aptidão aeróbia e num teste de flexibilidade.
- Estar apto na área dos conhecimentos.
- Cumprir com os níveis mínimos de aceitação na área das atividades físicas, tal como é referido nas Aprendizagens essenciais de EF de 12º ano - ensino secundário
- Optar por 2 JDC, 1 área da ginástica ou por atletismo, 1 área da dança e mais 2 matérias escolhidas de entre patinagem, desportos de raquete e uma matéria da área das 'outras', a qual inclui desportos de combate, AEN e natação. No caso do 12º ano, isto significa o cumprimento do nível introdução em 3 dessas matérias, bem como do nível elementar nas restantes 3.

As primeiras duas áreas devem ser encaradas como uma necessidade dos alunos que não cumprem com uma das mesmas, ou com ambas, não querendo isto dizer que sejam prioritárias em relação à área das atividades físicas. Isto porque, a área das atividades físicas possui matérias de grande complexidade, tais como os JDC, que caso não sejam tratados como prioridade dos alunos que demonstram mais dificuldades nos mesmos, os alunos nunca serão capazes de se apropriar dos diferentes níveis destas matérias.

Tal como defende Comédias (2012), os JDC são a coisa mais difícil de aprender e de avaliar em todo o sistema de ensino, dadas as suas características específicas de imprevisibilidade, estes não serem repetíveis no pormenor, bem como a coletividade, que Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

implica estar dependente do desempenho dos colegas. No entanto, se o aluno não cumprir com o exposto acima na área dos conhecimentos e da aptidão física, é indiferente se cumpre ou não os mínimos exigidos na área das atividades físicas. No entanto, uma vez que este cumpra o exigido nestas duas áreas, a prioridade passa a ser a melhoria das suas capacidades na área das atividades físicas, sem nunca esquecer que, tal como é referenciado nos PNEF (Bom et al, 1989; Jacinto et al, 2001), o planeamento anual deve ser feito em torno do desenvolvimento das capacidades motoras. Logo, o trabalho das mesmas estará sempre presente em todas as aulas, de forma direta ou indireta, seja este trabalho específico ou através da prática das diversas matérias. Isto vai de acordo com a lógica de Bom & Brás (2003), pois, enquanto professor, devo atender às aptidões e necessidades educacionais dos alunos. Por outras palavras, não chega apenas que os alunos cumpram com o exigido pelos critérios de avaliação. Se estes têm uma necessidade, o professor deve planear o ano letivo de modo a que estes a ultrapassem. Isto é válido para as três áreas descritas nos critérios. Assim sendo, deve existir um compromisso de desenvolvimento harmonioso dos alunos em cada uma destas três áreas, uma vez que o aluno não pode atingir o sucesso, caracterizado pela obtenção de uma classificação de 10 valores, sem mostrar competências mínimas em cada uma das três áreas de aplicação.

Enquanto professor estagiário, segui a lógica de Salman Khan (2015), onde ensinamos para a Mestria e não para as classificações. Por exemplo, na área dos conhecimentos, o NE desenvolveu um teste de avaliação que respeita as normas expostas nas Aprendizagens essenciais de EF de 12º ano - ensino secundário - 2018/2019, onde o aluno iria durante o ano realizar, durante o número de vezes necessário, a ou as mesmas perguntas que ainda representem uma dificuldade sua, até que ultrapasse essa mesma dificuldade, não acumulando matéria não aprendida. Numa 2ª oportunidade, não o faria assim. Daria sim a matéria aos alunos, ensinando-lhes o que deviam saber, mas não aplicando o mesmo teste repetidamente, pois assim estes estariam apenas a trabalhar para responder a perguntas e não para dominar uma matéria. Seria mais proveitoso realizar perguntas diferentes a cada oportunidade, podendo, por exemplo, uma das perguntas ser de resposta rápida, enquanto que outra poderia de desenvolvimento, mas cuja justificação teórica por detrás da resposta fosse a mesma matéria por detrás da resposta rápida.

A verdade é que o trabalho da área dos conhecimentos foi algo que me deixou um pouco relutante durante o decorrer deste ano letivo, dado que fiquei com a ideia de que, apesar de se tratar de uma das três áreas a avaliar na disciplina de EF, esta se tratava de uma área sem objetivos. Isto porque os conhecimentos a reter pelos alunos, segundo as Aprendizagens

Essenciais de 2018/2019, não pareciam estar elencados à disciplina, sendo a avaliação dos mesmos algo que apenas parecia servir para cumprir com indicações do ministério, sem um verdadeiro propósito. A meu ver, creio que os conhecimentos deveriam, de certa forma, estar elencados com as finalidades da EF, descritas nos PNEF (2010).

Segundo os PNEF (2010), a EF deve ser encarada como uma disciplina do currículo escolar com uma perspectiva de qualidade de vida, saúde e bem-estar. Tal como é descrito pelo Serviço Nacional de Saúde em 2019, 29,6% das crianças portuguesas ainda sofrem de excesso de peso e/ou obesidade. Assim sendo, creio que faria todo o sentido que a área dos conhecimentos estivesse interligada com uma das finalidades da EF, a qual é promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras. Desta forma, a EF estaria a contribuir mais efetivamente para a redução do excesso de peso e obesidade infantil em Portugal, promovendo efetivamente mais qualidade de vida, saúde e bem-estar.

O mesmo se aplica à área da aptidão física. Mesmo que o aluno já cumpra os mínimos necessários para estar apto nesta área, se ainda apresentar lacunas, estas devem ser encaradas como prioridade. Por exemplo, um aluno que não cumpra o teste das extensões de braços, mas que já cumpra o teste dos abdominais, segundo os critérios de avaliação da ESPAV, já tem um teste de força Apto, não precisando de outro teste para cumprir com a área da aptidão física. Precisa apenas de cumprir mais um teste de aptidão aeróbia e mais um teste de flexibilidade. No entanto, isto não deverá ser uma justificação para que se descurem os testes em que o aluno revelou mais dificuldades, uma vez que todos estes medem capacidades motoras diferentes, devendo os alunos ser ajudados pelo professor a trabalhar durante o ano para ultrapassar estas lacunas.

Na minha opinião, a área da aptidão física deveria ser tratada de outra maneira, devendo todos os testes ser considerados para a classificação de apto ou não apto de cada aluno. Isto porque, tal como já disse, todos medem capacidades motoras distintas. Um aluno com força abdominal poderá não ter força de membros inferiores, forçosamente.

A mesma lógica aplicava-se à área das atividades físicas, pois nenhum aluno conseguirá evoluir para conhecimentos mais evoluídos, sem que perceba os básicos (Khan, 2015). Contudo, de modo a que os alunos não se agarrem ao prejuízo, ao verem notas negativas nas suas áreas de trabalho, usei a lógica de Carol Dweck (2014), onde os alunos obtêm a classificação de NY, que significa ‘NOT YET’, nas matérias em que ainda não alcançaram o sucesso. Isto porque, a expressão “NOT YET” abre lugar a que os alunos encarem o insucesso

e as dificuldades como algo momentâneo, que com trabalho e ajuda, podem ser ultrapassados. Abre também lugar a que percebam que o professor está ciente das suas dificuldades e fará o que lhe compete, neste caso planejar momentos de ensino diferenciado específicos, para que estes as tentem ultrapassar.

Os critérios de avaliação de EF do AEA, presentes no anexo 4, têm como base os PNEF. No entanto existem algumas matérias que não respeitam as indicações dos mesmos, no que respeita à apropriação de um determinado nível por parte os alunos, sendo essas a ginástica acrobática, o atletismo e a dança. O currículo é igual, uma vez que as matérias tratadas para cada nível são as mesmas que estão inscritas nos PNEF, no entanto, o modo de avaliação difere, ou seja, dando o exemplo da dança, mais propriamente das danças sociais, um aluno parasse apropriar de um determinado nível em danças sociais, tem de dançar na íntegra todo o conjunto de danças definidas para esse mesmo nível, com passos característicos do mesmo.

Segundo os critérios de avaliação do AEA, a subárea das danças no ensino secundário é restrita a que todos os alunos sejam apenas avaliados em danças sociais, considerando-se a avaliação em duas danças sociais por nível, enquanto que os PNEF indicam a lecionação e consequente avaliação de um maior número de danças em cada nível. E dentro das danças sociais apenas é exigido 2 danças por nível, enquanto nos PNEF é exigido mais danças em cada nível. Na ESPAV, as danças dos PNEF são todas ensinadas, no entanto, nem todas são contadas para a avaliação. Para cada ano de escolaridade, o aluno é apenas avaliado em duas danças sociais e tradicionais, sendo que no 11ºano e 12ºano apenas tem de escolher uma das duas áreas, reduzindo-se o número de danças de 4 para 2.

A meu ver, deveria ser tomada uma de duas medidas para resolver esta questão e aproximar uma vez mais a realidade dos PNEF à dos critérios de avaliação. Ou os alunos desconheciam até aos momentos de avaliação sumativa quais as danças em que seriam avaliados para a classificação de final de período e/ou ano letivo, aproveitando o professor os vários momentos de aula para descobrir quais as danças em que os alunos não cumpriam com os critérios de êxito, ou eram avaliados em todas as danças do respetivo nível em que se encontrassem, só podendo passar para aprendizagens superiores quando cumprissem, na íntegra, com as aprendizagens do nível em questão, em contexto de avaliação sumativa. Penso que estas medidas seriam eficazes, uma vez que os alunos não se irão empenhar na apropriação de saberes de uma determinada matéria, caso esta não conte para a avaliação.

Na ginástica acrobática existem algumas figuras às quais, por se considerarem perigosas, com risco para a integridade física dos alunos que as pratiquem, foi-lhes retirada

obrigatoriedade. No entanto, a avaliação de ginástica acrobática segue a lógica prescrita pelos PNEF, em que os grupos de alunos devem apresentar uma coreografia de figuras respetivas de cada nível, com acompanhamento musical e rítmico.

No atletismo, basta os alunos cumprirem os critérios numa matéria de corridas, saltos e lançamentos, estando isto, tal como a dança, desenquadrado das indicações dos PNEF. A meu ver, o atletismo não reúne de facto as condições necessárias para a apropriação de todos os níveis, de acordo com a especificidade dos PNEF. Isto porque, não dispõe de todas as infraestruturas necessárias ou em condições para a realização de algumas das disciplinas de atletismo. No entanto, creio que ao invés da solução apresentada nos critérios, o mais adequado seria realizar todas as disciplinas de atletismo inscritas nos PNEF em cada um dos três níveis, mediante o nível de cada aluno e cuja escola disponha de condições para a sua lecionação. Assim, estar-se-ia mais próximo de cumprir com as indicações dos PNEF, sendo que consoante a disponibilidade financeira da escola, aumentar-se-ia progressivamente o número e a segurança de infraestruturas necessárias para garantir o ensino de todas as disciplinas de atletismo inscritas nos PNEF.

Segundo os critérios de avaliação do AEA, que, tal como está explícito nas Aprendizagens Essenciais 2018-2019, apresentam três áreas de aplicação, sendo estas a área das atividades Físicas, da aptidão física e dos conhecimentos e cujas indicações gerais estão presentes no anexo 4, é exigido que um aluno obtenha sucesso tanto na área dos conhecimentos como da aptidão física, sendo que não pode aceder a patamares de nota positiva com insucesso nalguma das duas. De modo a obter uma classificação cada vez mais alta, é o seu desempenho na área das atividades físicas que ditará o quão alta esta será. Consoante o ano de escolaridade que se encontre, maior será a dificuldade em alcançar cada um dos patamares.

Ainda segundo os critérios de avaliação do AEA, é exigido que para um aluno obter, no final do secundário, 20 valores na disciplina de EF, este deve cumprir o nível avançado de uma matéria, tendo em conta as suas opções. O NE não está de acordo com esta exigência, pois, dadas as capacidades demonstradas por alguns alunos que tivemos oportunidade de acompanhar este ano, nomeadamente das duas primeiras turmas de estágio e da turma do 11ºCSE, lecionada pelo professor OE1, parece-nos que o tempo atribuído à disciplina de EF durante o percurso escolar dos alunos, não possibilita que estes adquiram as competências necessárias ao cumprimento deste mesmo nível.

Os alunos que demonstravam competência de nível avançado nalguma matéria, eram alunos que praticavam, ou praticaram a mesma, fora da escola, no contexto de EF. Uma boa

forma de tentar demonstrar a insuficiência do tempo disponível, poderia ser através da análise dos resultados de escola das provas de aferição de 8º ano de 2017-2018. Infelizmente, apesar de ter procurado, por várias vezes, estes dados na direção e secretaria da ESPAV, não os consegui obter, pois nenhum dos dois órgãos em questão os possuía.

A ideia seria perceber se, com base no desempenho dos alunos durante o 8º ano de escolaridade, o nível de exigência dos critérios estaria adequado, dado que com, pelo menos, 4 anos de EF, estes seriam avaliados nas provas de aferição com situações de nível introdução, tal como aparece no anexo 13. Caso o nível de insucesso, ou melhor dizendo, o número de alunos que não cumpria com o pedido em cada uma das matérias avaliadas nas provas de aferição, fosse elevado, isto poderia ser um sinal de que os critérios estavam excessivamente exigentes. Se com 4 anos de EF, muitos alunos não se conseguissem apropriar do nível introdução das matérias avaliadas, decerto que seria difícil apropriarem-se do nível avançado no mesmo período, ou seja, em mais 4 anos para a conclusão da escolaridade obrigatória. Para os dados possibilitarem resultados que permitissem tirar as conclusões pretendidas, seria necessária uma amostra, para 5 turmas de 8º ano, que é o número mais habitual de turmas deste ano de escolaridade na ESPAV, com uma média de 25 alunos por turma, igual à população total das 5 turmas, ou seja, 125 alunos, para que os resultados obtidos fossem estatisticamente significativos, com $p \leq 0,05$.

Em termos de opções de currículo, a ESPAV não apresenta um plano plurianual, com exigências de alcance de determinados níveis em determinadas matérias para diferentes anos de escolaridade, sendo que, mediante as indicações das Aprendizagens Essenciais, pelas quais se regem os critérios de avaliação, as matérias são todas tratadas de igual modo. Talvez seja necessário começar a definir metas por ano de escolaridade, gerais para todas as turmas, de modo a que a aprendizagem seja mais focada na apropriação dos níveis introdução, elementar e avançado, passando a haver menos casos e aluno que com, pelo menos, 4 anos de EF, tenham dificuldade em realizar o nível introdução de qualquer que seja a matéria, a não ser casos específicos, com limitações físicas, tais como as geradas por excesso de peso, por exemplo.

Caracterização do 12ºCT2

A turma do 12º CT2 foi a turma que me foi atribuída. A turma era composta por 23 alunos, sendo que apenas 21 estão inscritos em EF. Dos 21 alunos, 15 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

A turma era maioritariamente constituída por rapazes e o conteúdo da dança não é o que, culturalmente, mais os motiva, para além de se ter conhecimento que esta matéria não foi lecionada no ano letivo anterior. Assim, decidi que este conteúdo constituiria uma prioridade no âmbito da avaliação inicial.

Já nos JDC era esperado que fossem matérias onde a turma pudesse ter melhor desempenho.

O professor orientador disponibilizou as classificações dos alunos, nas diversas matérias de EF, relativas ao ano letivo anterior. Disponibilizou ainda, verbalmente, várias outras informações, destacando a origem da constituição da turma. Estas informações foram úteis numa primeira abordagem com os alunos, pois tratavam-se sobretudo de dados sobre a maneira de ser, comportamento, preferências, entre outras coisas sobre os alunos, que poderiam ser muito úteis na condução das aulas e melhor maneira de lidar com os mesmos.

Desta forma, vários cenários eram possíveis, como por exemplo, alunos com características de liderança podiam ser fortes aliados na ajuda de colegas com maiores tendências de isolamento, alunos com tendência de isolamento teriam de ter outra abordagem e cuidado da minha parte, alunos mais extrovertidos precisavam de ser tratados com um pouco mais de indiferença, de modo a não transformarem o espaço de aula num local de brincadeira, alunos mais mal comportados precisariam de ser chamados à atenção pelos seus comportamentos desviantes, entre outros panoramas possíveis.

Numa primeira abordagem, não consegui utilizar todas estas informações a melhor maneira. Dou o exemplo de mediação de comportamentos desviantes de 2 alunos que integravam esta turma, em que muitas vezes tive de me chatear com os mesmos, colocando-os de castigo, não sendo esta talvez a melhor abordagem. Em conversa com o professor OU, este falou-me sobre uma metodologia utilizada por Siedentop (1999), denominada de episódios de extinção, a qual consistia basicamente em deixar os maus comportamentos extinguirem-se por si só, reagindo com mais desprezo perante os mesmos a cada oportunidade. A verdade é que muitas vezes estes comportamentos são tidos para chamar à atenção do professor ou dos colegas e turma, sendo mais importante mediar o comportamento próprio e dos restantes colegas de

turma, do que do(s) aluno(s) mal comportado(s), a fim de que estes últimos percebam por eles mesmos de que já não conseguem o que pretendiam.

No 12º ano de CT as turmas são constituídas com base nas disciplinas de opção dos alunos. Na ESPAV os alunos têm a opção de escolher Química e Aplicações Informáticas B, ou Biologia e Psicologia B. O 12º CT2 era a turma que escolheu as opções de Química e Aplicações Informáticas B. Esta turma é uma fusão de alunos originários de 3 turmas diferentes da área de CT. Por isso, poderia ser esperado que existisse alguma divisão na turma. Nesta turma existia um aluno, abrangido pelo DEC-LEI Nº 54/2018, sendo esse aluno o BS. Aguardava-se pelo processo legal de análise de atestados médicos, de modo a verificar uma possível necessidade de adaptação do processo de avaliação às necessidades do aluno. Inicialmente, o atestado médico, entregue pelo aluno ao professor de EF, apenas referia contra-indicação na realização de atividades físicas que causassem desconforto articular, sendo esta uma informação muito reduzida. Sabia-se ainda que este aluno sofria de problemas de ansiedade, os quais pareciam relativamente controlados dentro do contexto de turma, bem como de asma e enxaquecas. Era um aluno com fracas capacidades na EF, mas, pelo observável, enorme dedicação. Inicialmente parecia um aluno com tendência para o isolamento, mas devido a uma primeira abordagem planeada pelos professores estagiários e pelo professor OE1, a qual consistiu simplesmente em falar com colegas de turma com fortes capacidades de liderança, para que estes fizessem com que o colega se sentisse acolhido pela turma, bem como para que este se sentisse mais à vontade em realizar atividades com os colegas, através de atitudes de integração e tentando descobrir interesses comuns, este integrou-se rapidamente na turma, não se confirmando assim os receios que inicialmente se tinha relativamente ao mesmo, os quais poderiam levar a aplicação de medidas adicionais.

Plano anual

O plano anual foi elaborado por etapas. Para a execução dessas etapas, foi necessário entender quais as condições existentes, e tomar decisões a partir delas.

Um aspeto tomado em atenção foi o facto de esta turma, no ano letivo anterior, não ter tido dança presente nas aulas. Importa, portanto, que tenha o maior tempo de dança possível. Como todos os espaços têm a possibilidade da lecionação da dança, e ambos os elementos do NE, tinham colunas portáteis, existiam as condições ideais para a lecionação da Dança.

Relativamente ao trabalho da aptidão física, este esteve subjacente a todas as formas de organização das aulas.

Apesar da forma como a primeira etapa foi trabalhada, nomeadamente alguns aspetos relativos ao aquecimento, após revisão bibliográfica, percebi que a inclusão de tabata, como forma de aquecimento, foi um erro. Tabata é um esquema de treino intervalado de alta intensidade, onde o agente envolvido realiza 8 momentos de 20 segundos de trabalho intenso, podendo estes ser qualquer tipo de exercício, desde que o agente o domine para a sua execução em alta intensidade, cada um dos mesmos seguido de um período de 10 segundos de repouso. Segundo Woods, Bishop e Jones (2007), o aquecimento deve ser estruturado de maneira a que o indivíduo aumente a sua temperatura muscular, mas não ao ponto de experienciar um decréscimo significativo das suas reservas de fosfocreatina, a qual é a fonte de energia utilizada na execução de esforços intensos de curta duração, os quais poderão ter duração de até 7 segundos, aproximadamente. Dada esta perspetiva, tabata, que é uma forma de treino intervalado de alta intensidade, é contra-indicado como forma de aquecimento, dado que, segundo Shiraev (2012), todo o treino intervalado de alta intensidade requer a repetição de exercícios, a alta intensidade, durante x tempo, seguido de x tempo de recuperação, contrariando isto a lógica de estruturação de aquecimento de Woods, Bishop e Jones (2007).

Relativamente ao retorno à calma, é referido que este devia ser ativo, pois, segundo Karvonen (1992), ajuda a eliminar mais facilmente o ácido láctico acumulado nos músculos. Desta forma, e tal como é referido por Woods, Bishop e Jones (2007), em que a flexibilidade e o alongamento, no final de uma sessão de atividade física, não reproduz uma eficiência em relação à elevação da flexibilidade, sendo que que pode provocar lesão, a habitual utilização de alongamentos, no final de uma aula de EF, deve ser retirada.

Sendo assim, cheguei a um dilema no que diz respeito ao treino da flexibilidade. Segundo Woods, Bishop e Jones (2007) a flexibilidade treinada no início do treino reduz a capacidade de explosão dos alunos. Já no final do treino segundo Woods, Bishop e Jones (2007) não reproduz uma eficiência em relação à elevação da flexibilidade e ainda pode provocar lesão. Assim, pude concluir que o treino da flexibilidade, para ser eficiente e eficaz, deve ser treinado de forma isolada das restantes capacidades físicas. Como não podia garantir que os alunos treinassem a flexibilidade fora das aulas de EF, o melhor seria realizar o treino da flexibilidade no início da aula. Embora possa diminuir a capacidade de explosão dos alunos, esta não provoca lesão e assim garantia que os alunos realizassem o treino de flexibilidade durante as aulas. A flexibilidade, após a avaliação inicial, realizada segundo o protocolo do Fitescola, foi decidida

como não sendo uma prioridade, sendo que o treino da mesma será essencialmente para garantir a manutenção da capacidade.

Já os alongamentos sejam realizados no início ou no final da aula segundo Herbert, Noronha e Kamper (2011) não reduz os efeitos de dor, ou mesmo de prevenção de lesões.

As minhas opções gerais, das restantes aptidões físicas, foram na resistência, sendo que o seu trabalho teria de ser essencialmente desenvolvido de forma inerente às matérias curriculares, realizando muitas situações que proporcionassem o desenvolvimento dessa capacidade. Apenas se necessário, iria ser trabalhada de forma separada das matérias. Já a força é uma aptidão física que é pouco desenvolvida só com a realização das matérias, por isso, foi necessário existir um trabalho da força separado das matérias. Assim, o trabalho de força foi realizado através de circuitos de força e de Tabatas, assim como a realização de alguns exercícios isolados, nas transições entre exercícios das matérias curriculares.

Quadro 5- Plano Anual de Lecionação

1º Período	Natal	2º Período	Carnaval	2º Período - continuação	Páscoa	3º Período
Prognóstico (03/10 a 6/01)		Prioridades (7/01 a 01/03)		Progresso (07/03 a 25/04)		Produto (26/04 a 05/06)
1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		4ª ETAPA
-Conhecer os alunos em atividades de EF, sobretudo ao nível de competências sociais; -Apresentar o programa de EF relativo ao ano letivo em questão; -Rever aprendizagens anteriores; -Criar um bom clima de aprendizagem; -Ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; -Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento nas diferentes matérias de EF; -Identificar alunos ‘críticos’ e as matérias prioritárias a ter em conta na calendarização das atividades; -Recolher dados que facilitem a formação de grupos, podendo existir grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique; -Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria, tais como formas de organização, questões de segurança, grupos mais adequados, etc. -Recolher dados em conjunto com outros professores do GEF, de modo a elaborar o plano plurianual; -Estabelecer metas para cada ano de escolaridade; -Definir objetivos para o fim de cada período e para o fim do ano letivo.		-Realização das matérias prioritárias, até ao final de dezembro, com a confirmação, das aprendizagens, na 1ª semana de janeiro.		-Organização dos processos de desenvolvimento das aprendizagens realizadas no 1º período letivo, o qual é variável consoante os alunos; Exercitação, para o domínio das matérias críticas, de modo a que todos possam aproximar-se dos objetivos específicos do ano letivo.		-Recuperação, consolidação e aplicação das matérias, de que depende a realização dos objetivos do ano, sob formas mais próximas da atividade referente, tais como situações formais de exercício e de prova.

1ª Etapa

Objetivos

Defini os objetivos para esta etapa como forma de conhecer os alunos ao nível das diversas matérias, ao nível pessoal, a fim de descobrir as aptidões, dificuldades e potencialidades dos mesmos (Bom et al, 1989; Jacinto et al, 2001).

Segundo Carvalho (1994), na avaliação inicial, o professor deve decidir em conjunto com os alunos, a orientação e organização mais acertadas para a realização das aulas de EF. Deve ainda:

- “Conhecer os alunos em atividades de EF, sobretudo ao nível de competências sociais;
- Apresentar o programa de EF relativo ao ano letivo em questão;
- Rever aprendizagens anteriores;
- Criar um bom clima de aprendizagem;
- Ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento nas diferentes matérias de EF;
- Identificar alunos ‘críticos’ e as matérias prioritárias a ter em conta na calendarização das atividades;
- Recolher dados que facilitem a formação de grupos, podendo existir grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique;
- Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria, tais como formas de organização, questões de segurança, grupos mais adequados, etc.;
- Recolher dados em conjunto com outros professores do GEF, de modo a elaborar o plano plurianual;
- Estabelecer metas para cada ano de escolaridade;
- Definir objetivos para o fim de cada período e para o fim do ano letivo.” (Carvalho, 1994, p.139-140).

Plano

Na chegada à ESPAV, durante as primeiras reuniões com o professor OE1, fui informado que a etapa de prognóstico poderia ter duração de até 6 semanas, com início na segunda semana de aulas. Inicialmente, planeei a etapa tendo apenas em conta que seria necessário avaliar os alunos nas diversas matérias, sendo para tal necessário observar cada um por, pelo menos, duas vezes em cada uma. Dada esta lógica, elaborei um plano de unidade, cujo resumo de matérias tratadas se encontra exposto no Quadro 6.

Quadro 6- Unidade didática da avaliação inicial

Dia	9/09	20/09	26/09	27/09	3/10	4/10	10/10	11/10
Espaço	1	1	1	1	2	3	3/2	5/4
Matéria	Apresentação do professor e dos alunos	Rumba quadrada, voleibol, badminton, ginástica de solo e basquetebol	1º momento de auto-avaliação, rumba quadrada, voleibol, ginástica de solo	Rumba quadrada, badminton, voleibol e ginástica de solo	Rumba quadrada, ginástica de solo, ginástica de aparelhos, ginástica acrobática	Rumba quadrada, basquete, andebol	Flexibilidade de membros superiores, membros inferiores, teste de extensões de braços, rumba quadrada, valsa lenta, andebol, ginástica de solo	Teste de impulsão horizontal, rumba quadrada, valsa lenta, futebol, lançamento do peso, andebol e teste de 40m
17/10	18/10	24/10	25/10	31/10	1/11			
4	1 (espaço 2 livre)	5	3 (possibilidade de usar o 4 no primeiro tempo	1	5/4			
Rumba quadrada, valsa lenta, corrida de barreiras, basquetebol, andebol	Rumba quadrada, valsa lenta, teste de abdominais, teste de vaivém, salto em altura, ginástica de aparelhos e ginástica acrobática	Rumba quadrada, valsa lenta, lançamento do peso, futebol	Rumba quadrada, valsa lenta, basquetebol, andebol, corrida de estafetas	Teste de avaliação de conhecimentos, segundo momento de autoavaliação, escolha de opções.	Margem de folga (momento para realizar matérias não possíveis de observar com alguns alunos em momentos anteriores)			

Julgo que a abordagem que adoptei para esta etapa não foi a mais correta, pois, tal como é defendido por Comédias, a etapa de prognóstico não deve ser vista como a etapa de avaliação inicial. Isto porque, ao ser encarada como apenas um meio de retirar as primeiras informações sobre os alunos nas diversas matérias, tira-se lugar à aprendizagem, nomeadamente às prioridades dos alunos, ou seja, alunos que já demonstraram as qualidades suficientes numa determinada matéria, para se situarem no nível característico da situação de avaliação utilizada, mas com dificuldades noutras matérias, devem ser retirados das matérias onde demonstram mais capacidades, dedicando mais tempo àquelas que demonstram maiores dificuldades.

Contudo, podem ser utilizados como meio de auxílio aos colegas com maiores dificuldades, intercalando essas funções com outros colegas que se encontrem na mesma situação. Desta forma, a etapa de prognóstico abre lugar a uma avaliação inicial mais fidedigna, pois sendo dadas oportunidades de aprendizagem aos alunos, e não apenas situações formais de avaliação, permite-se que estes trabalhem as suas reais dificuldades, as quais poderão, ou não, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

constituir-se como prioridade na etapa seguinte, mediante os resultados dos momentos finais de avaliação da primeira etapa.

De modo a retirar o máximo rendimento desta lógica, faria ainda algo que não me ocorreu inicialmente, mas apenas durante a escolha de opções dos alunos, no início da 2ª etapa. Averiguaria quais eram as verdadeiras intenções dos alunos para com a EF, ou seja, se estes pretendiam apenas realizar as matérias que mais gostavam, uma vez que estavam num ano em que a disciplina é conduzida por opções, ou se pretendiam ter a melhor classificação possível no final do ano letivo, apesar da EF não contar para a média de acesso ao ensino superior. Esta turma acabou por revelar total preferência por classificações mais elevadas no final do ano letivo. Desta forma, durante a avaliação inicial, teria excluído matérias como as disciplinas de atletismo e a ginástica de aparelhos, uma vez que a escola não dispunha de condições necessárias ao alcance de um nível maior do que o nível introdução, o qual não seria de todo útil para os alunos, uma vez que estariam a limitar as suas possibilidades de classificação para um máximo de 17 valores.

Segundo o protocolo de avaliação da ESPAV, presente no anexo 7, a avaliação do atletismo estava adaptada a que os alunos apenas tivessem de cumprir com uma corrida, um salto e um lançamento com dificuldades progressivas, de modo a alcançar nível introdução, elementar ou avançado, não estando isto de acordo com as indicações dos PNEF (2010). Assim sendo, a avaliação de atletismo estaria desajustada em relação à avaliação de outras matérias, onde a escola dispunha de condições para avaliar os alunos na íntegra com as indicações dos PNEF (2010).

Considerando o exemplo de dois alunos que se tentassem candidatar ao nível avançado de ginástica de solo e de atletismo, o aluno com a opção de atletismo sairia beneficiado em relação ao aluno com a opção de ginástica de solo, uma vez que o primeiro teria de se apropriar de um conjunto de habilidades muito menores para o alcance do nível avançado em comparação com o seu colega, prejudicando-se assim os alunos com menor interesse ou capacidade na matéria de atletismo.

De modo a que nenhum aluno saia prejudicado de uma situação destas, a única solução é garantir que todas as matérias são tratadas de igual modo, garantindo condições materiais para tal. No caso do atletismo, a ESPAV não dispunha de, pelo menos, uma caixa de areia com condições mínimas de segurança, ou de um local onde se pudesse praticar lançamento do dardo, sendo estas disciplinas fundamentais para a apropriação do nível elementar, segundo os PNEF (2010). No caso da ginástica de aparelhos, a sua avaliação estava de acordo com os PNEF

(2010), no entanto, a escola não dispunha de material suficiente para alcançar sequer o nível introdução, como por exemplo, um mini-trampolim com condições de segurança garantidas, ou uma barra fixa.

Assim sendo, dado que este se tratava de um ano de estágio, com alguma liberdade para aplicar os conhecimentos aprendidos durante o primeiro ano de mestrado, mediante as indicações, normas e critérios de avaliação da escola de estágio, optei por realizar algumas exclusões ao nível das matérias lecionadas, de modo a garantir que poderia seguir as indicações dos PNEF em todas as matérias, tendo a certeza de que a avaliação de todas estava justa e idêntica em termos de exigência. As matérias excluídas foram o atletismo e a ginástica de aparelhos.

Assim, desenvolvi a minha atual ideia de distribuição de matérias pelas várias aulas da primeira etapa, com momentos de avaliação massiva, e outros de ensino diferenciado, apresentando as razões que levariam os alunos a trabalhar determinadas matérias em determinados dias. Pensei em mais do que um momento planeado para avaliação das várias matérias, seguindo a lógica de Carvalho (1994), em que ao planear estes momentos, é mais fácil observar situações evidentes de evolução, adequando melhor o processo de ensino-aprendizagem aos alunos.

Coisas como trabalho geral ou massivo de condição física, à base de extensões de braços ou outros exercícios que seleccionasse, estariam presentes nas transições de exercícios, sendo dispensável a sua apresentação. Alunos que não tivessem necessidade de praticar um determinado conteúdo, não são apresentados no mesmo, mas seriam utilizados de maneira rotativa para ajudar os restantes colegas a ultrapassar as suas dificuldades.

Todas as situações de avaliação pensadas foram de acordo com o protocolo de avaliação da ESPAV, presente no anexo 7, sendo que no caso das matérias apenas utilizei situações de nível introdução, uma vez que havia dúvidas, após uma conversa com o professor OE1, sobre se estes alunos teriam capacidade para alcançar as classificações alcançadas no final do 11ºano. Dessa forma, era necessário garantir que cumpriam o nível introdução de todas as matérias escolhidas, a fim de estarem aptos a aprender, pelo menos, o nível elementar das mesmas, através de situações de aprendizagem mais evoluídas.

Abaixo apresento a ideia descrita.

Dia: 9/09

Espaço: 1

-Conteúdo a trabalhar: Apresentação do professor e dos alunos e cálculo de IMC dos vários alunos.

Dia: 20/09

Espaço: 1

-Conteúdo a trabalhar: 1º momento de avaliação de rumba quadrada, ginástica de solo e voleibol, em que as situações de avaliação utilizadas seriam, respetivamente, associação adequada dos passos de dança de nível introdução, dentro de um ritmo e ambiente musical adequado, elaboração, realização e apreciação de uma sequência de habilidades no solo, realizada em colchões, que combine, com fluidez, destrezas gímnicas características do nível introdução e 2+2 com serviço por baixo realizado entre 3m a 4,5m de distância da rede, com rede colocada a 2m e rotação a cada 2 pontos. Os passos a realizar na matéria de rumba quadrada, de acordo com os PNEF (2010), seriam:

- Passo básico em “posição fechada”, fazendo coincidir os passos em frente e atrás ao ritmo lento, e os laterais, sem ultrapassar a largura dos ombros, e junção de apoios ao ritmo rápido;
- Passos progressivos, em “posição fechada”, em frente, sem volta ou virando progressivamente até $\frac{1}{4}$ volta para a esquerda ou para a direita, mantendo a posição relativa com o par, que, simultaneamente, executa os passos progressivos atrás;
- Volta e Contravolta em “Posição Aberta pega E-D” mantendo o elemento masculino a mesma frente, enquanto o elemento feminino executa uma volta à direita seguida de uma volta à esquerda;

As destrezas gímnicas a apresentar seriam:

- Rolamento à frente;
- Rolamento à retaguarda;
- Avião;
- Ponte;
- Roda ou apoio facial invertido, com ajuda;
- Salto de tesoura e meia-pirqueta.

Dia: 26/09

Espaço: 1

-Conteúdo a trabalhar: 1º momento de auto-avaliação e 1º momento de avaliação de valsa lenta, basquetebol e ginástica acrobática, em que as situações de avaliação utilizadas seriam, respetivamente, associação adequada dos passos de dança de nível introdução, dentro de um ritmo e ambiente musical adequado, 3x3 em campo reduzido, com duas tabelas e elaboração de uma coreografia com elementos técnicos de pares e trios, caraterísticos de nível introdução, com coordenação e fluidez de movimento. Os passos a realizar na matéria de valsa lenta seriam:

- Realizar sequências de 6 passos em 6 tempos, de forma a progredir no espaço físico no sentido inverso;
- Realizar sequências de 6 passos em 6 tempos, alternando à frente e atrás e repetindo enquanto necessário, mantendo-se no mesmo lugar de forma a evitar colisões com outros pares;
- Realizar sequências de 6 passos em 6 tempos, virando progressivamente durante os 6 passos até $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda quando se encontrar perto de um “canto” do espaço físico, para poder continuar a progredir no sentido inverso;

Os elementos técnicos a apresentar em coreografia seriam:

- Prancha facial nos pés do base com este deitado em posição dorsal;
- Equilíbrio num pé na coxa do base, com este assente no joelho de uma perna e a outra fletida e apoiada no chão;
- Dois bases, em que um se encontra com um joelho apoiado no chão e o outro se encontra encostado frontalmente, seguram no volante pelas coxas, que se encontra em equilíbrio em cima das coxas dos bases;
- Elementos coreográficos como voltas, saltos e afundos;
- Destrezas gímnicas, que podem servir de elementos de ligação.

Dia: 27/09

Espaço: 1

-Conteúdo a trabalhar: 1º momento de avaliação de badminton, vai-vém e teste de abdominais, em que as situações de avaliação seriam, respetivamente, 1+1, respeitando a posição de base, deslocando-se com oportunidade e batendo no volante em clear ou lob e as situações de avaliação indicadas pelo Fitescola, para os dois testes de aptidão física.

-Conteúdo a trabalhar: Voleibol

Alunos: BS, CG, DP, MF, PS, RA, RG, RMe

Situação de Aprendizagem: 2+2 condicionado com rede a 2 metros e grupos heterogéneos.

Justificação: Estes alunos tinham muita dificuldade em dar seguimento ao jogo de cooperação 2+2, dado que a bola caía quase sempre no chão ou ia contra a rede em todos os momentos em que estes intervinham, sobretudo porque não se deslocavam para o ponto de queda da bola e/ou porque não sabiam realizar o toque de dedos característico do gesto técnico de passe. Assim sendo, esta situação consistia em jogarem 2+2 com um colega de equipa que cumprisse, pelo menos, nível introdução, sendo esta realidade igual para os dois lados do campo, tendo o primeiro toque na bola que ser dado pelo aluno mais experiente em cada lado da rede, com o segundo a ser dado pelo colega menos experiente. Isto permitiria aos alunos com mais dificuldades tempo para se prepararem, bem como que o colega mais experiente tivesse hipótese de lhes colocar a bola perto do local onde se encontravam, garantindo um mínimo deslocamento antes do toque na bola para o outro lado da rede.

Dia 3/10

Espaço: 2

-Conteúdo a trabalhar: 1º momento de avaliação de teste de extensões de braços, teste de flexibilidade de membros superiores e inferiores, em que as situações de avaliação utilizadas seriam as situações de avaliação indicadas pelo Fitescola.

-Conteúdo a trabalhar: Ginástica de solo

Alunos: Ensino massivo para toda a turma

Situação de aprendizagem: Execução dos vários elementos gímnicos de nível introdução, um a um e em sequência, nomeadamente:

- Rolamento à frente;
- Rolamento à retaguarda;
- Avião;
- Ponte;
- Roda ou apoio facial invertido, com ajuda;
- Salto de tesoura e meia-piruetas.

Justificação: Todos os alunos da turma revelavam dificuldades em, pelo menos, um dos elementos gímnicos de nível introdução, sendo que, no início, apenas a MC era capaz de realizar uma sequência com os mesmos. No entanto, esta não era capaz de executar o movimento de pino, respeitando os critérios de êxito. Durante esta etapa optaria por dar ênfase

ao trabalho de ginástica de solo, uma vez que esta é fundamental para a construção de coreografias em ginástica acrobática. Uma vez que todos os alunos revelaram dificuldades ao nível da ginástica de solo, não os colocaria mais durante a primeira etapa a fazer ginástica acrobática, uma vez que a primeira é a base da segunda.

Dia: 4/10

Espaço: 3

Matéria: 1º momento de avaliação de milha, teste de impulsão horizontal e andebol, em que as situações de avaliação utilizadas seriam, respetivamente, as situações de avaliação indicadas pelo Fitescola, para os testes de condução física e 5x5 em campo reduzido, com bola afável.

Dia: 10/10

Espaço: 3/2

-Conteúdo a trabalhar: Andebol

Alunos: BC, BS, CG, DP, MF, MC, PS, RA, RG, RMe, TS

Situação de Aprendizagem: 2x1+GR

Justificação: Estes alunos revelaram dificuldades ao nível da desmarcação à distância de passe, defesa com pressão sobre o portador da bola e tomada de decisão.

-Conteúdo a trabalhar: Resistência aeróbia

Alunos: CG, DP, JS, PS, RA, RG, RMe

Situação de aprendizagem: Trabalho de corrida contínua durante o aquecimento, sem paragens, durante 10 minutos, ao ritmo individual de cada aluno.

Justificação: Estes alunos não conseguiram estar aptos em nenhum dos dois testes de aptidão aeróbia.

-Conteúdo a trabalhar: Rumba quadrada

Alunos: BS, CG, DP, FG, JW, MF, MMA, MMá, PS, RA, RMa, TT, TS

Situação de aprendizagem: Dança em line-dance e a pares, com música.

Justificação: Estes alunos revelavam dificuldades na execução dos passos de dança e/ou dançar dentro do ritmo musical.

-Conteúdo a trabalhar: Ginástica de solo

Alunos: Ensino massivo para toda a turma

Situação de aprendizagem: Execução dos vários elementos gímnicos de nível introdução, um a um e em sequência, nomeadamente:

- Rolamento à frente;
- Rolamento à retaguarda;
- Avião;
- Ponte;
- Roda ou apoio facial invertido, com ajuda;
- Salto de tesoura e meia-piruetta.

Justificação: Todos os alunos da turma revelavam dificuldades em, pelo menos, um dos elementos gímnicos de nível introdução, sendo que, no início, apenas a MC era capaz de realizar uma sequência com os mesmos. No entanto, esta não era capaz de executar o movimento de pino, respeitando os critérios de êxito. Durante esta etapa optaria por dar ênfase ao trabalho de ginástica de solo, uma vez que esta é fundamental para a construção de coreografias em ginástica acrobática. Uma vez que todos os alunos revelaram dificuldades ao nível da ginástica de solo, não os colocaria mais durante a primeira etapa a fazer ginástica acrobática, uma vez que a primeira é a base da segunda.

-Conteúdo a trabalhar: Teste escrito sobre os conteúdos enunciados pelas Aprendizagens Essenciais 2018-2019 para a área dos conhecimentos, nomeadamente:

- Especialização precoce;
- Exclusão ou abandono precoce;
- Violência dos espectadores e dos atletas vs espírito desportivo;
- Corrupção vs. verdade desportiva.

Dia: 11/10

Espaço: 5/4

-Conteúdo a trabalhar: 1º momento de avaliação de futebol e orientação, em que as situações de avaliação utilizadas seriam 4x4 em espaço amplo e um percurso na escola, segundo um mapa simples, realizado em equipa, com o cartão de controlo preenchido correctamente, doseando o esforço para resistir à fadiga.

-Conteúdo a trabalhar: Basquetebol

Alunos: BC, BS, CG, DP, DR, FG, JS, MF, MC, PS, RA, RG, RMe, RMa, TT,

TS

Situação de Aprendizagem: 2x1 com uma tabela

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

Justificação: Estes alunos revelaram dificuldades ao nível da desmarcação à distância de passe, defesa com pressão sobre o portador da bola e tomada de decisão, sendo que neste último raramente ou nunca lançavam na passada quando tinham oportunidade.

-Conteúdo a trabalhar: Rumba quadrada e valsa lenta

Alunos: BS, CG, DP, FG, JW, MF, MMA, MMá, PS, RA, RMa, TT, TS

Situação de aprendizagem: Dança em line-dance e a pares, com música.

Justificação: Estes alunos revelavam dificuldades na execução dos passos de dança e/ou dançar dentro do ritmo musical.

Dia: 17/10

Espaço: 4

-Conteúdo a trabalhar: Andebol

Alunos: BC, BS, CG, DP, DR, FG, JS, MF, MC, PS, RA, RG, RMe, RMa, TT, TS

Situação de Aprendizagem: 2x1+GR

Justificação: Estes alunos revelaram dificuldades ao nível da desmarcação à distância de passe, defesa com pressão sobre o portador da bola e tomada de decisão.

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de milha

Alunos: CG, DP, JS, PS, RA, RG, RMe

Situação de aprendizagem: Trabalho de corrida contínua durante o aquecimento, sem paragens, durante 10 minutos, ao ritmo individual de cada aluno.

Justificação: Estes alunos não conseguiram estar aptos em nenhum dos dois testes de aptidão aeróbia.

-Conteúdo a trabalhar: Futebol

Alunos: BC, BS, CG, DP, DR, MF, MC, PS, RA, RG, RMe

Situação de Aprendizagem: 3x1+GR em espaço amplo

Justificação: Estes alunos revelavam dificuldades ao nível da desmarcação à distância de passe, controlo de bola com os pés e tomada de decisão. Dado que o futebol é de mais difícil aprendizagem que os JDC de invasão jogados com a mão, a necessidade de um espaço amplo dá-se pela necessidade de, para poder ser trabalhado um controlo de bola mais eficaz, o espaço relativo de cada aluno no espaço de trabalho ter de aumentar.

-Conteúdo a trabalhar: Valsa lenta

Alunos: BS, CG, DP, FG, JW, MF, MMA, MMá, PS, RA, RMa, TT, TS

Situação de aprendizagem: Dança em line-dance e a pares, com música.

Justificação: Estes alunos revelavam dificuldades na execução dos passos de dança e/ou dançar dentro do ritmo musical.

Dia: 18/10

Espaço: 1/2

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de voleibol

Alunos: BS, CG, DP, MF, PS, RA, RG, RMe

-Conteúdo a trabalhar: Aprendizagem e 2º momento de avaliação de badminton

Alunos: BS, CG e RG

Situação de aprendizagem/avaliação: 1+1 com colega mais experiente

Justificação: Estes alunos não conseguiam pegar devidamente na raquete e /ou bater corretamente no volante, de modo a construir uma sequência de 10 toques. Deste modo, utilizar um colega mais experiente, com ensino e demonstração prévios de como pegar na raquete e bater no volante, poderia ajudá-los a ultrapassar a(s) sua(s) dificuldade(s).

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de vai-vém

Alunos: CG, DP, JS, PS, RA, RG, RMe

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de ginástica de solo

Dia: 24/10

Espaço: 5

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de futebol

Alunos: BC, BS, CG, DP, DR, MF, MC, PS, RA, RG, RMe

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de andebol

Alunos: BC, BS, CG, DP, DR, FG, JS, MF, MC, PS, RA, RG, RMe, RMa, TT,

TS

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de orientação

Dia: 25/10

Espaço: 4/3

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de basquetebol

Alunos: BC, BS, CG, DP, DR, FG, JS, MF, MC, PS, RA, RG, RMe, RMa, TT,

TS

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação de rumba quadrada e valsa lenta

Alunos: BS, CG, DP, FG, JW, MF, MMA, MMá, PS, RA, RMa, TT, TS

Dia: 31/10

Espaço: 1

-Conteúdo a trabalhar: 2º momento de avaliação da área dos conhecimentos.

-Conteúdo a trabalhar: Repetição de algum momento de avaliação para casos de alunos que precisem.

Dia 1/11

Espaço: 5

-Conteúdo a trabalhar: Repetição de algum momento de avaliação para casos de alunos que precisem.

Balanço

Esta etapa teve a duração de 6 semanas, com uma unidade didática de 12 aulas, tal como consta no quadro 6. Segundo os PNEF (Bom et al, 1989; Jacinto et al, 2001), a etapa do prognóstico deve ter duração de 4 a 5 semanas.

No departamento de EF da AEA planeia-se a etapa do prognóstico para 6 semanas, de modo a existir 1 semana de margem. Esta semana de margem é justificada por imprevistos que impeçam a realização de uma determinada aula, ou existirem dúvidas para com um ou mais alunos numa determinada matéria. Desta forma tínhamos a possibilidade de realizar mais momentos de avaliação nesses dias, podendo repetir avaliações que não foram suficientemente claras.

Muitas matérias, sobretudo os JDC, necessitam de vários momentos de avaliação, dado que são imprevisíveis, irrepetíveis no pormenor e coletivos, estando dependentes do desempenho dos colegas, tornando-se assim a coisa mais difícil de avaliar em todo o sistema de ensino (Comédias, 2012). Durante esta etapa foi seguido um protocolo de avaliação inicial com base nos critérios de avaliação do AEA para o 12.º ano, constantes no anexo 4, e no protocolo de avaliação da ESPAV, constante no anexo 7.

Como pode verificar-se no Quadro 7, as matérias mais fracas no cômputo geral da turma foram o Andebol, Futebol, Basquetebol e as danças sociais. São as matérias onde

existiram mais alunos a não cumprir o nível introdução, com mais de metade da turma nessa situação.

Quadro 7 - Resultados da 1ª etapa do 12ºCT2.

	Atividades Físicas								Aptidão Física			Conhe.	NI's por aluno
	JDC				Ginástica		Danças	Raquetes	Resi.	Força	Flex.	Teste	
Aluno	Andebol	voleibol	futebol	Basquete	Acrobática	Solo	Sociais	Badminton					
BC	NI	I	NI	NI	I	I	I	I				-	3
BS	NI	NI	NI	NI	-	-	NI	NI	-			-	6
CG	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI				-	7+resi...
DP	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I				-	6+resi...
DR	I	I	NI	NI	I	I	I	I				-	2
FG	I	I	E	NI	I	NI	NI	I				-	3
JW	I	I	E	I	I	I	NI	I				-	1
JS	I	I	E	NI	I	I	I	I				-	1+resi...
MF	NI	NI	NI	NI	I	I	NI	I				-	5
MMa	I	I	E	I	I	I	NI	I				-	1
MC	NI	I	NI	NI	I	I	I	I				-	3
Mmá	I	I	E	I	NI	I	NI	I				-	1
PS	NI	NI	I	NI	NI	NI	NI	I				-	7+resi...
RA	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I				-	7+resi...
RG	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI				-	7+resi...
RMe	NI	NI	NI	NI	I	NI	I	I				-	6+resi...
RMa	I	I	E	NI	I	I	NI	I				-	2
TT	I	I	E	NI	I	I	NI	I				-	2
TS	NI	I	E	NI	I	NI	NI	I				-	4
NI's por matéria	11	8	10	16	6	8	12	3	8				

Legenda: Na área das atividades físicas o **Nível NI** (Trabalhar para o I); **Nível I** - (trabalhar para o E); **Nível I+** (quase que é E); **Nível E** (trabalhar para o nível A); **Nível A** (cumprir o nível A). A maioria das atividades só foram avaliadas em situações de avaliação do nível I. A segunda coluna em cada Act. Física, eram os objetivos esperado no final do ano. As cores estão de acordo com a situação inicial, e apenas nas matérias em que foram avaliados. Na área da aptidão física o **Verde** – Dentro da ZSAF; **Amarelo** – Limiar da ZSAF; **Vermelho** – Fora da ZSAF. Já na área dos conhecimentos o **V** – Yet (já é considerado apto); **NY** (ainda não está dentro da zona saudável).

Em termos de andebol, um estudo conduzido por Coutinho et al. (2016), utilizou uma situação de ataques sucessivos em 3x3, num campo de 20mx15m, para averiguar quais os efeitos na atividade e motivação dos alunos. Chegou-se à conclusão de que esta situação era

benéfica, uma vez que para os alunos em situação ofensiva, o número de remates em salto por equipa, em 6 minutos de jogo disputados, foi de 5. Em termos da motivação dos alunos, a situação foi dada com benéfica, uma vez que até os alunos em situação defensiva passaram de 0 intercepções de bola, para, pelo menos, 2. Atualmente, se conduzisse de momento o estágio, teria tentado utilizar situações didáticas semelhantes, a fim de verificar o seu efeito nos meus alunos.

Segundo Garganta et al. (2013), o ensino do futebol, do ponto de vista didático, deve assentar em etapas de aprendizagens de referência, em que o primeiro passo é ganhar à vontade com o controlo de bola, exclusivamente, para pessoas com necessidades iniciais de aprendizagem.

Relativamente às danças, tal como é dito por Rosado (2007), a dança está dependente de uma caracterização musical, da qual se sobressaem os aspetos de acentuação e tempo. É nestes aspetos que sinto que havia mais falhas por parte dos alunos que não cumpriam o nível introdução, pois não conseguiam dar ênfase a nenhuma porção de movimento das danças, não sabendo também quando começar as mesmas, dentro do ritmo musical, além de não saberem respeitar os tempos musicais, saindo do ritmo da dança constantemente.

Em termos de avaliação formativa, a minha intervenção, nesta primeira etapa, foi um pouco restrita. Durante estas 6 semanas, limitei-me a colocar os alunos em situações de avaliação, características do nível introdução e elementar, mediante as suas capacidades, ou situações de aprendizagem, necessárias à melhoria dos problemas, evidenciados pelos alunos, em cada uma das matérias. Utilizei as situações de avaliação que apresentei no plano de melhoria da etapa do prognóstico, respeitando o protocolo de avaliação da ESPAV e os PNEF (2010).

O problema foi que, utilizei as situações de aprendizagem, encarando-as não como um meio para alcançar um fim, o qual era corrigir os problemas dos alunos, mas como o fim em si. Por outras palavras, utilizei-as na esperança de que os problemas se resolvessem por si só, esquecendo que a minha intervenção era necessária para gerir as atitudes e comportamentos dos alunos, de modo a que realizassem os exercícios com um propósito de aprendizagem que conduzisse ao objetivo pretendido.

Dou o exemplo do andebol. Os alunos que não cumpriram o nível introdução, demonstrado em situação de jogo de 5x5, em campo normal, uma vez que era impossível criar um campo reduzido com bola afável, não cumpriram porque, no caso dos alunos BC, DP, MF, MC, PS, RA, RMe e TS, nunca rematavam em salto, enquanto que os alunos BS, CG, RG, além

de não rematarem em salto, nunca se enquadravam após receberem a bola, optando quase nunca pela melhor opção de prosseguimento do jogo.

Para colmatar estas dificuldades, coloquei os alunos em situações de 2x1+GR, ajustando a proximidade da baliza para os alunos com mais necessidades, para além do remate em salto, onde os objetivos passavam por marcar golo, através de remate em salto, tomando a melhor decisão para cada momento. As melhores decisões passavam por, quando marcado pelo adversário, progredir em drible quando livre e com espaço, bem como rematar quando perto da baliza e com espaço.

Segundo Coutinho (2016), situações reduzidas, realizadas em campos de pequenas dimensões, parecem resultar num maior aproveitamento por parte dos alunos, no que toca à utilização de ações de concretização do objetivo do jogo, bem como de ações de defesa, por uma motivação acrescida.

A verdade é que, apesar de a situação estar bem pensada, para os problemas em questão, os alunos não demonstravam melhores resultados na situação de avaliação, dada a atitude com que realizavam a situação de aprendizagem em contexto de jogo reduzido. Tratavam-se de atitudes de pouco empenho, como por exemplo, no caso do aluno que desempenhava funções defensivas, este não defendia os colegas com pressão, obrigando-os a circular rápido a bola, enquanto que estes, por não sentirem essa necessidade, limitavam-se a passar a bola entre si sem qualquer objetivo, tentando marcar golos se conseguissem. Numa segunda oportunidade, dir-lhes-ia para, no caso do ataque, atacarem rápido, passando apenas a bola quando houvesse necessidade. Caso tivessem espaço, deveriam progredir no campo para tentar rematar em salto, enquanto que no caso da defesa, lhes diria para terem uma atitude defensiva mais agressiva, aproximando-se, com a intenção de recuperar a bola, dos colegas em situação de ataque, para que estes sentissem a necessidade de tomada de decisão rápida, dando outra dinâmica, próxima da realidade de jogo.

Tentei aplicar estas correções na etapa seguinte.

Já na área da aptidão física, mais propriamente, no teste do vaivém, dos 18 alunos que o realizaram, 7 ainda não estavam na zona saudável. Nestes 7, o JS e o RA não estavam longe de cumprir com os mínimos do FitEscola, presentes no anexo 2, sendo que lhes faltaram, respetivamente, 2 e 5 percursos para estarem aptos. Os restantes 5 alunos estavam todos um pouco longe, sendo que o que mais se aproximava da zona saudável de aptidão física era o DP, com 10 percursos a menos que mínimo exigido pelo FitEscola. O RA veio a revelar mais tarde que teria mais facilidade em cumprir o teste da milha que o do vai-vém, enquanto o JS apenas

realizou o teste num dia em que se sentia muito fatigado. Os restantes 5 colegas precisariam de algum trabalho de resistência aeróbica para conseguirem estar aptos na aptidão aeróbia. No teste da flexibilidade, tanto a de ombros, como o teste do senta e alcança, todos os alunos estavam dentro da zona saudável. No teste dos abdominais todos os alunos se encontravam na zona saudável. No teste das extensões de braços apenas 9 estavam dentro da zona saudável. Já no IMC tinha 2 alunos acima do peso saudável para a sua idade. Dados demonstrados na Quadro 8.

Quadro 8- Resultados de aptidão física da 1ª etapa do 12ºCT2.

Aptidão Física							Alunos não aptos na área de aptidão física, de acordo com os critérios de avaliação da ESPAV
Nome	Vaivém	Flex m.i	Flex m.s	Abdo.	Ext.B	IMC	
BC							
BS	-		-				
CG							X
DP							X
DR							
FG							
JW							
JS							X
MF							
MMa							
MC							
MMá							
PS							X
RA							X
RG							X
RMe							X
RMa			-		-		
TT							
TS							

Legenda: Verde – Dentro da ZSAF; Amarelo – Limiar da ZSAF; Vermelho – Fora da ZSAF

Com os dados recolhidos na avaliação inicial consegui ainda verificar quais os alunos com muita dificuldade em cada matéria e os alunos de referência. Dadas as necessidades dos alunos ao nível dos critérios de avaliação, em que estes tinham de demonstrar competência em dois JDC, tomei a liberdade de identificar que alunos não cumpriam com essa exigência. Pode verificar-se no Quadro 9.

Quadro 9- Alunos com dificuldades e de referência nas matérias observadas durante a avaliação inicial do 12ºCT2

Matérias	Alunos com muita Dificuldade	Alunos de Referência
Futebol	BC, BS, DP, DR, MF, MC, PS, RA, RG, RMe	RMa, TS, JS
Voleibol	BS, CG, DP, MF, PS, RA, RG, RMe	FG, TT, MC, BC
Andebol	BC, BS, CG, DP, MF, MC, PS, RA, RG, RMe, TS	-
Basquetebol	BC, BS, CG, DP, DR, FG, JS, MF, MC, PS, RA, RG, RMe, Rma, TT, TS	Mma e JW
JDC	BC, BS, CG, DP, MF, MC, PS, RA, RG, RMe	
Ginástica Acrobática	CG, DP, MMá, PS, RA, RG	-
Ginástica de Solo	CG, DP, FG, PS, RA, RG, RMe, TS	-
Badminton	BS, CG, RG	-
Danças Sociais	BS, CG, DP, FG, JW, MF, Mma, MMá, PS, RA, RMa, TT, TS	MC, JS

Ainda consegui verificar quais os alunos mais cooperantes e os alunos menos cooperantes, estando isto exposto no quadro 10. Os alunos cooperantes eram alunos com forte presença nas aulas, estando sempre dentro das tarefas e compactuando sempre para que a aula decorresse com o ritmo e intensidade pretendida. No entanto, nem todos eram bons alunos, sendo que o RA era um aluno com algumas dificuldades a EF. Os alunos pouco cooperantes eram alunos que tentavam sempre atrasar as atividades de aula e que passavam muito tempo na brincadeira.

Quadro 10- Alunos cooperantes e pouco cooperantes 12ºCT2.

Alunos Cooperantes	Alunos <u>Pouco</u> Cooperantes
BC, DR, RA, MC	JS, Mma, MMá, TS

Verifiquei ainda que esta turma possuía 4 alunos com características de liderança, os quais eram a BC, o RA, o RMa e o DR. Estes tinham como características de liderança dar o exemplo em termos de comportamento e empenho, sabiam ajudar e estimular os colegas e pedir ajuda quando precisavam, conheciam as suas limitações dentro da disciplina de EF e reconheciam os méritos próprios e dos restantes colegas. Para além disto, eram alunos que sabiam ouvir o professor e os colegas.

Esta era uma turma onde os alunos se ajudavam mutuamente, podendo-se observar muitos comportamentos de entajuda dos colegas mais aptos para com os menos aptos.

Nesta turma existiam dois alunos com enormes capacidades sendo estes o MMa e MMá, mas extremamente brincalhões, sendo por vezes um incómodo para o professor, chamar, constantemente, à atenção destes sobre comportamentos desviantes, de modo a que fossem cooperantes na aula.

A CG e a RG eram alunas com fracas capacidades, mas uma capacidade de trabalho e dedicação enormes, prevendo-se que ultrapassassem algumas destas dificuldades e chegassem a patamares de desempenho que lhes permitissem alcançar melhores classificações que as alcançadas no ano letivo anterior.

O RA possuía uma limitação neurológica ao nível do membro superior esquerdo, que o impedia de realizar corretamente muitos gestos técnicos das modalidades que envolvem manipulação de objetos, sobretudo bilaterais.

O MF era um aluno com excelente aptidão física, no entanto, muito fraco ao nível das matérias de JDC, presumivelmente devido ao seu passado desportivo, muito composto por modalidades individuais. Tinha, no entanto, uma boa relação comigo, podendo rapidamente ultrapassar estas dificuldades, pela sua vontade de aprender e capacidade de ouvir. Contudo, foi-me dito pelo professor OE1 que o aluno não era capaz de escutar indicações, pois ambos já tinham tido episódios com o aluno tentava arranjar justificações para tudo o que fazia mal.

Ao nível da turma como grupo de trabalho, as primeiras prioridades passavam por muito trabalho de condição física, pois os alunos estavam abaixo da zona saudável em muitos testes do FITescola, sendo que, segundo os critérios de avaliação da ESPAV, os alunos não podem entrar em patamares de nota positiva sem cumprir com a área da aptidão física. Esta exige que se esteja dentro da zona saudável em 3 testes, 1 de flexibilidade, 1 de força e 1 de resistência. Só depois disto, as prioridades foram passadas às matérias de aula.

2ª Etapa

Objetivos

Nesta etapa foi necessário colocar os alunos em situações recorrentes de trabalho, das matérias onde evidenciaram mais dificuldades na primeira etapa, tendo em atenção as opções feitas pelos mesmos. Coloquei ainda uma norma de que todos os alunos com necessidades de aprendizagem em um ou dois JDC, teriam de exercitar muito estas matérias durante a etapa de

prioridades, uma vez que os JDC, tal como é definido por Comédias (2012), são as matérias de mais difícil avaliação e aprendizagem, dadas as suas características de imprevisibilidade, irrepetibilidade no pormenor e coletividade, estando a aprendizagem e o desempenho condicionados também pelo desempenho dos restantes colegas.

Desta forma realizei os seguintes grupos de alunos de forma hierárquica de prioridades:

1. BS, CG, DP, MF, PS, RA, RG, RMe. Estes alunos eram os mais prioritários de todos, pois, na área das atividades físicas eram os que ainda não estavam no nível introdução de nenhum dos JDC, bem como não estavam aptos na área da aptidão física, com a exceção do MF, que estava apto em todas as capacidades motoras avaliadas na área da aptidão física.
2. BC e MC. Estas eram alunas que facilmente teriam uma nota positiva, mas ambas tinham dificuldades no 2º JDC.
3. FG, JW, MMa, MMá, RMa, TT, TS. Estes eram alunos com dificuldade nas danças.
4. JS. Este aluno, embora tivesse fortes capacidades motoras, era um aluno preguiçoso que não passou no teste da resistência.

Assim sendo e dados os resultados da avaliação inicial, os objetivos para esta etapa foram:

1. O alcance do nível introdução de voleibol por parte dos alunos BS, CG, DP, MF, PS, RA, RG e RMe, bem como, com a inclusão do aluno JS e a exclusão do aluno MF, estarem todos dentro da ZSAF.
2. O alcance do nível introdução de andebol por parte das alunas BC e MC.
3. O alcance do nível introdução de dança por parte dos alunos BS, CG, DP, FG, JW, MF, MMa, MMá, PS, RA, Rma, TT, TS.

Falando ainda de objetivos que não coloquei inicialmente para esta etapa, mas que neste momento colocaria, destaco o seguinte:

1. O alcance do nível introdução de ginástica acrobática por parte dos alunos CG, DP, MMá, PS, RA e RG.

Resumindo, os objetivos desta etapa, ainda que na minha opinião não tenham respondido totalmente às necessidades primárias dos alunos, estariam organizados para que os alunos com mais dificuldades em determinadas matérias, podendo estas ser 3 no máximo, pudessem alcançar o nível introdução das mesmas até ao final da etapa. Os alunos

Plano

Uma vez que esta turma se tratava de uma turma de 12º ano, tal como está explícito nos PNEF (2010) e na Aprendizagens Essenciais de 12º ano, os alunos deveriam fazer opções quanto a matérias em que prefeririam aperfeiçoar-se, mediante um conjunto de normas já anteriormente enunciadas.

Segundo Bom (1989) esta etapa deve focar as prioridades dos vários alunos, onde, em regra geral, os mais aptos devem ter a possibilidade de trabalhar as matérias em que apresentam maiores dificuldades, enquanto os menos aptos devem passar mais tempo a trabalhar as matérias em que são melhores, de modo a poderem experimentar situações de sucesso mais repetidamente, evitando assim que desmotivem.

Posto isto, dei algumas indicações aos alunos sobre as matérias em que estes poderiam ter melhores desempenhos, conduzindo-os a melhores notas, tendo em atenção que mesmo que algum desses alunos revelasse fortes capacidades numa modalidade coletiva, onde não poderia alcançar um nível superior ao nível introdução por falta de capacidade dos colegas ou por impossibilidade de aprender com colegas de outras turmas que tivessem aulas ao mesmo tempo, sendo esta uma situação prevista pelos PNEF, estes poderiam e deveriam optar por outra matéria em que revelassem fortes capacidades e tivessem oportunidade de as demonstrar no contexto da sua turma. Desta forma e dado que os alunos do 12ºCT2 revelavam total preferência por melhores classificações no final do ano letivo a um aperfeiçoamento em matérias que preferissem relativamente a outras, estes teriam certamente mais hipóteses de obter melhores classificações no final de cada período e no final do ano letivo.

No apêndice 9 estão expostas as opções realizadas pelos alunos para o ano letivo.

Tentaria, durante esta etapa, dar oportunidade a que todos os alunos trabalhassem, pelo menos, um JDC, sendo no caso dos alunos mais aptos aquele em que apresentavam mais dificuldades e no caso dos alunos menos aptos aquele em que apresentavam mais sucesso, não esquecendo aprendizagem do 2º JDC, apenas dando prioridade ao 1º. Os alunos mais aptos precisavam de passar mais tempo a trabalhar as suas lacunas, enquanto os menos aptos precisavam de oportunidades de experimentação de sucesso na aula de EF. Atuaria desta maneira porque, tal como é defendido por Comédias (2012), os JDC são imprevisíveis, irrepetíveis no pormenor e dependentes do trabalho coletivo, sendo como tal necessário

despender um maior tempo na sua aprendizagem, daí iniciar logo o trabalho dos mesmo a partir da etapa de prioridades.

Para além dos JDC, dedicaria ainda algum tempo à aprendizagem de ginástica acrobática e dança durante esta etapa, pois durante a etapa de prioridades, tal como o nome indica, é necessário trabalhar prioridades, tendo estas matérias sido aquelas que, a seguir aos JDC, registaram maiores dificuldades por parte dos alunos. A ginástica acrobática era uma matéria em que, possivelmente, nenhum aluno não cumpriria nível introdução, sendo que muitos até poderiam cumprir o nível elementar.

Contudo, dado que a forma de avaliação da mesma se tratava da apresentação de uma coreografia com música, onde se inserissem todas as figuras de pares e trios, características do nível a que o aluno se propunha, senti que era necessário iniciar o trabalho desta matéria desde cedo, dado que os alunos apenas poderiam trabalhá-la em 2 dos 5 espaços de aula disponíveis, podendo até estar algum tempo sem poder praticar as suas composições coreográficas. Desta forma, mesmo com os contratempos de espaços de aula disponíveis, estes teriam muito tempo para praticar as suas coreografias até ao final do ano letivo, aquando da sua apresentação.

Segundo Smith (1988), os estudantes deveriam ter amplas oportunidades de experiência com matérias de ginástica, dado que se tratam de matérias que desenvolvem os mesmo em termos fisiológicos, cognitivos, estéticos, contribuem para a criatividade e contribuem para o desenvolvimento psicológico. Programas com foco em matérias de ginástica contribuem significativamente para o aumento da força, flexibilidade e resistência cardio-respiratória.

A matéria de dança registou também bastantes alunos que não cumpriam o nível introdução, sendo que a maioria eram rapazes. Era também do meu conhecimento que esta matéria não tinha sido abordada durante o ano letivo anterior, tornando assim fundamental o seu trabalho neste ano letivo, dado que os alunos estavam com um tempo de ausência de trabalho desta matéria muito grande, além de ser uma matéria socialmente menos aceite por rapazes, o que tornava mais difícil a sua aprendizagem. Resumindo, por se tratar de uma etapa com um tempo de trabalho muito restrito, de apenas 1 mês e meio, poucas matérias podiam ser abordadas na mesma. Como tal, planeei-a de forma a que cada aluno não trabalhasse mais do que 2 a 3 matérias prioritárias. Dou o exemplo prático da aluna CG, que tinha necessidade de trabalhar muito a matéria de voleibol como JDC prioritário, precisando também de especial atenção na ginástica acrobática e na dança. No entanto, surgiriam, certamente, momentos em que trabalharíamos em espaços de aula não adequados à prática de voleibol e ginástica

acrobática, como o espaço 3 e o espaço 5, onde a aluna não teria como exercitar as suas necessidades nestas matérias. Não poderia, de modo nenhum, trabalhar ginástica acrobática com os colegas em nenhum dos dois espaços, sendo que o único trabalho que poderia fazer de voleibol seriam exercícios analíticos, com mais um ou dois colegas, preferindo eu que esta trabalhasse com dois, uma vez que, tal como aconselhado pelo professor OU, o trabalho de voleibol frente a frente entre duas pessoas, era menos próximo, ou quase inexistente, em qualquer situação de jogo.

Posto isto, devo dizer que, uma vez que era necessário que os alunos adquirissem competências motoras específicas de diversas modalidades, os exercícios seguiram sempre uma lógica de exigência física específica, determinando respostas biológicas específicas (Castelo, 1996). Por outras palavras, os alunos aprendiam a fazer, fazendo, sendo que dei prioridade a situações de jogo, relativamente a situações analíticas, dado que estas, segundo Comédias (2012), só devem ser utilizadas quando um problema perdura e não é possível de ser resolvido através de situações mais globais, ou até como forma de aquecimento dos gestos técnicos. Contudo, sinto que apesar de ter pensado nas situações como forma de resolução dos problemas observados, estas falharam ao nível da sua intensidade, pois, tal como é prescrito nos PNEF (2010), o desenvolvimento de capacidades motoras, nas aulas de EF, deve ser trabalhado dentro das situações de aprendizagem das várias matérias, através de intensidades variadas e não à parte das mesmas, apenas em situações de trabalho individualizado de condição física. Como tal, os seguintes grupos de alunos tiveram as seguintes situações de aprendizagem durante a 2ª etapa:

- Os alunos BS, CG, DP, MF, PS, RA, RG e RMe precisaram de trabalhar voleibol. Os problemas destes no voleibol passavam, sobretudo, por não se deslocarem para o ponto de queda da bola, bem como por não realizarem toque de dedos para receber a maioria das bolas. Segundo Bento (1987), parecem existir melhorias significativas na execução técnica do passe com exercícios de 1+1, sem rede, com a ajuda de um colega mais experiente ou de grande confiança do aluno com mais dificuldade. Optei por utilizar esta situação de exercício mais como forma de aquecimento para os mesmos, intercalando-a com exercícios corretivos, em que os alunos batiam com o máximo de amplitude dos seus dedos no chão, sem nunca tocar com a palma da mão no solo (Comédias, 2012), de forma a enrijecerem os dedos e soltarem os pulsos, fundamental para a execução do gesto de passe. Contudo, após conversa com o professor OU, percebi que a

situação de 1+1 era pouco produtiva, uma vez que a ideia de jogar sempre de frente para frente com a mesma pessoa não existe em contexto de jogo, havendo sempre um mínimo deslocamento dos apoios. Como tal, passei a realizar o exercício em questão com três pessoas, mantendo apenas com duas no caso do aluno RA e da aluna RG, cujas aprendizagens progrediram de forma mais lenta que as dos restantes colegas. De modo a contextualizar o trabalho de toque de dedos, incluindo o trabalho de deslocamento para o ponto de queda da bola, incluí situações de 2+2 (Comédias, 2012), com equipas compostas por um dos alunos com dificuldades e outro aluno que já cumprisse nível introdução, em que o jogo era condicionado a que o primeiro toque fosse sempre dado pelo colega mais apto de cada lado do campo, tentando este colocar uma bola bem alta, para que fosse recebida em passe, diretamente na posição do seu colega, para começar o trabalho de deslocamentos apenas com pequenas movimentações. Para os restantes alunos, que já cumpriam o nível introdução de voleibol, decidi que estes começariam a trabalhar em situações de 2x2, ou 3x3 quando o número de alunos em aula assim o obrigasse. Tal como defende Gonçalves (2009), estas situações de jogo reduzido são mais eficazes quando as competências para o jogo de competição ainda são baixas. Dado que já estavam aptos no jogo de cooperação, a progressão natural seria passar para o jogo de competição, no entanto, apesar da situação de avaliação predileta para o cumprimento do nível elementar ser o 4x4 (PNEF, 2010 & Comédias, 2012), a aprendizagem não poderia passar de equipas de 2 elementos para equipas de 4 elementos de um momento para o outro, sob pena de os alunos sentirem rapidamente os efeitos negativos de ter de jogar com mais colegas dentro de campo e, logicamente num campo maior, o que obrigaria a movimentações muito diferentes das que estavam habituados. Posto isto, não esperava que estes alunos cumprissem o nível elementar num espaço de tempo tão curto, sendo que isso seria objetivo para alcançar até ao final do ano letivo, caso fosse possível. Apenas pretendia que o seu jogo se comesse a parecer mais com um verdadeiro jogo de voleibol, em que estes aprendessem a colocar a bola do outro lado da rede, com dificuldade de receção para os adversários, tentando dar sempre três toques para construção das suas jogadas. Desta forma, a sua aprendizagem, seguindo a lógica defendida por Comédias (2012), em que as formas parciais de jogo são situações

mais simplificadas, que põem em evidência partes do mesmo, acentuando o problema que se quer ver resolvido, mantendo o objectivo do jogo, baseou-se em que estes se habituassem a realizar três toques em cada lado do campo, tentando que o primeiro toque fosse de receção, o segundo toque fosse recebido em passe e colocado próximo da rede, sendo que o terceiro toque deveria ser de difícil receção para a outra equipa, através de um remate ou de um passe tenso, dando preferência ao remate, por ser um gesto técnico mais ofensivo. O passe deveria ser apenas usado em situações excepcionais, quando o remate não fosse uma jogada eficaz. Os alunos poderiam iniciar o jogo com serviço por baixo ou por cima, desde que fosse de difícil receção para os adversários, pois o aperfeiçoamento do gesto de serviço, que neste nível deve ser preferencialmente por cima, por constituir um desafio de receção maior para quem recebe a bola, não era uma prioridade para esta etapa.

- Relativamente ao andebol, os alunos BC, BS, CG, DP, MF, MC, RA, RG e RMe apresentavam problemas gerais de interpretação do jogo, pois não se desmarcavam à distância de passe, não se enquadravam com a baliza quando detinham a posse de bola, eram lentos a decidir quando passar, progredir ou rematar, não rematavam com o braço armado nem em salto, nem defendiam um adversário direto quando em situação defensiva, dispersando pelo campo de forma aleatória. Foi então necessário recorrer a muitas situações de 2x1 com guarda-redes (Comédias, 2012), onde fossem utilizados os colegas com mais facilidade de interpretação do jogo, ideais para que os alunos comessem a trabalhar estas lacunas. Como tal, dei indicações aos alunos em situação de ataque que se afastassem minimamente um do outro durante o jogo, tentando atrair a atenção do defesa para um dos mesmos, deixando o outro colega livre e com espaço para rematar, sendo que este deveria tentar rematar em salto e com o braço armado. Optei por beneficiar as pontuações de alunos que marcassem golos na sequência de remate em salto, para que estes sentissem a necessidade e vontade de o fazer. Para trabalho de armação de braço, sempre que cada grupo de dois, estivesse à espera para realizar o exercício, deveriam trocar passes entre si, a uma distância considerável e variável dependendo capacidades motoras de cada um, tentando que o passe fosse sempre recebido, ao nível do peito, pelo colega. Desta forma, mantendo uma boa distância entre os dois elementos de

cada grupo, estes seriam obrigados a armar o braço, de modo a que a bola fosse passada em condições. Planeei a aprendizagem do andebol centrada nestas situações de superioridade numérica, mas cometi o erro de achar que pelo simples facto de estarmos na presença das mesmas, os problemas observados se resolveriam sozinhos. Como tal, após conversa com os professores OE1 e OU, percebi que tinha que chamar à atenção dos alunos para as suas atitudes nos exercícios, nomeadamente, que os alunos em situação defensiva pressionassem mais os colegas, obrigando-os a tomar decisões mais rápidas e, com o tempo, mais acertadas, fossem estas rematar, passar ou progredir no campo, ajudando assim no cumprimento dos critérios de acompanhamento do atacante direto, quando em situação defensiva, bem como de tomada de decisão. Contudo, segundo Coutinho (2016), as situações de 3x3+GR promovem um melhor estímulo fisiológico durante as práticas. Os alunos DR, FG, JW e TT já cumpriam com o nível introdução de andebol, tendo sido necessário planejar situações mais evoluídas para os mesmos. Creio, no entanto, que comprometi a aprendizagem destes alunos no andebol. Tal como defende Comédias (2012), utilizei situações de 3x2 para que os alunos se comesçassem a habituar a situações reduzidas mais avançadas que o 2x1, de modo a que trabalhassem tomada de decisão com maior pressão defensiva. No entanto, estagnei por aqui no planeamento, tendo estes alunos passado mais tempo a ajudar os colegas que não cumpriam nível introdução do que a praticar as suas necessidades. Atualmente, dado que no ensino dos JDC é mais comum que a defesa tenha superioridade ao ataque, pela falta de argumentos técnicos e tácticos, no início da aprendizagem de cada um dos três níveis de ensino, teria começado por dar novos argumentos ofensivos aos alunos, utilizando situações de 3x1+GR com características específicas, de modo a que estes se habituassem a fazer finalizações através de exploração horizontal e vertical. De resto, não inseriria mais nenhuma componente de aprendizagem para os mesmos, uma vez que não esperava nem planeava que cumprissem o nível elementar de andebol nesta etapa, dando, portanto, mais tempo para o aperfeiçoamento das acções referidas, bem como de outras matérias que não o andebol. Por fim, dado que por questões de segurança inerentes aos espaços de aula, apenas no campo sintético tinha a possibilidade de observar os alunos em situação de 5x5, em campo reduzido, com ou sem bola

afável, sendo estas as situações de avaliação descritas nos PNEF (2010), tive de planear momentos de avaliação formativa para os alunos, a fim de perceber que outras condicionantes ou exercícios poderiam ser úteis para a aprendizagem dos mesmos.

- Os alunos BS, CG, DP, JS, PS, RA, RG e RMe estavam fora da ZSAF, no que respeitava à resistência aeróbia, segundo os critérios de avaliação do AEA. Como tal, foi necessário planear vários momentos, distribuídos pelas várias aulas da 2ª etapa, em que os alunos em questão trabalhariam esta capacidade motora de forma individualizada. Sinto que mesmo que tivesse conseguido colocar uma boa intensidade na aprendizagem das várias matérias prioritárias, o trabalho de resistência aeróbia teria sido insuficiente para as necessidades destes alunos, tendo sido necessário planear momentos específicos de trabalho desta capacidade motora. Planeei os momentos de trabalho, tendo em conta o princípio de treino da sobrecarga e da progressividade do exercício de treino. Segundo Castelo (1996), o princípio da sobrecarga diz que o treino só poderá causar as alterações pretendidas no organismo dos praticantes, melhorando o seu rendimento, desde que executado numa intensidade e duração suficientes para ativar os mecanismos informacionais, energéticos e afetivos. Castelo (1996) explica também que após a aplicação de um exercício ou conjunto de exercícios, realizado(s) com determinada intensidade, segue-se a adaptação do organismo, que por si só passa a dispor de um nível mais elevado de capacidade. Se novos exercícios, ou exercícios mais complexos, não forem aplicados, as melhorias poderão dar-se apenas durante um curto período, permanecendo o organismo num estado estacionário de adaptação, que poderá não permitir a(s) melhoria(s) pretendida(s) ao nível do desenvolvimento das capacidades motoras. Para além disso, de modo a monitorizar a dose de trabalho utilizada com os alunos, foi necessário recorrer a um controlo da frequência cardíaca após cada esforço. Tal como é defendido por Almeida et al. (2005), actualmente, o comportamento da frequência cardíaca tem sido amplamente utilizado na prescrição do exercício e no controlo do treino, tornando-se a sua monitorização uma ferramenta indispensável no correto desenvolvimento da resistência aeróbia dos alunos.
- Os alunos BS, CG, DP, FG, JW, MF, MMa, MMá, PS, RA, Rma, TT, TS tinham problemas na matéria de dança, dado que não conseguiam encadear os passos

com o ritmo musical. Durante esta etapa, tendo em conta as indicações dos critérios de avaliação do AEA, estes alunos tiveram de trabalhar duas danças, sendo estas a rumba quadrada e a valsa lenta. Desta forma, dado que dispunha de material, referindo-me neste caso a uma coluna de som portátil, para operacionalizar o ensino desta matéria em todos os espaços de aula, bem como pelo facto de estes alunos não terem tido contacto com a matéria de dança no ano letivo anterior, decidi inserir esta matéria o maior número de vezes possível durante esta etapa, tendo, como tal, ensinado a mesma em todas as aulas, aproveitando, na maioria das vezes, os aquecimentos para o seu trabalho. Tal como é descrito nos PNEF (2010), é fundamental que os alunos consigam integrar os passos básicos de cada dança com um ambiente musical adequado, remetendo-nos isto para questões inerentes ao respeito pelos tempos musicais. Assim sendo, dei prioridade a que os alunos, tendo uma noção geral de como se executavam os passos de dança, característicos do nível introdução, adquirissem primeiro a noção de ritmo musical, executando os passos de dança dentro do mesmo, mesmo que com pouca correcção técnica. Só quando percebessem como dançar dentro do ritmo musical, seria necessário tomar atenção à execução técnica dos seus passos. Os alunos BC, DR, JS, MC, RG e RMe cumpriam o nível introdução de dança, não tendo sido necessário dar tanta prioridade ao ensino das danças de nível elementar, as quais eram chá chá chá e salsa a pares, dado que havia outras matérias com maiores necessidades educativas para os mesmos. No entanto, como estes também não tiveram contacto com a matéria de dança durante o ano letivo anterior, tentei não descorar o ensino da mesma, sendo que, nos momentos de ocupação de algum dos espaços interiores, estes teriam contacto com as danças de nível elementar. Utilizei com estas danças a mesma metodologia de ensino que utilizei com as danças de nível introdução.

- Os alunos CG, DP, MMá, PS, RA e RG revelaram dificuldades na matéria de ginástica acrobática. Todos os alunos desta turma tinham dificuldades na ginástica acrobática, na medida em que não eram capazes de realizar uma coreografia com os elementos gímnicos, tal como é prescrito pelos PNEF (2010). No entanto, dado que não tinham sido avaliados com base nesse critério no ano letivo anterior, optei por diferenciar os alunos que eram capazes de cumprir os elementos gímnicos de nível introdução, dos que não eram. Dessa forma, optei

por considerar os alunos que realizavam todos os elementos de nível introdução como cumprindo nível introdução, enquanto que os que não realizavam um ou mais elementos, não cumpriam. Creio que em termos de planeamento falhei redondamente nesta matéria, uma vez que não considerei formas de aprendizagem da mesma para os alunos. Limitei-me a aproveitar os momentos em que lecionei nos espaços interiores para dizer aos alunos que trabalhassem as figuras do nível que pretendia que trabalhassem e que tentassem imaginar uma coreografia com as mesmas. Atualmente, dado que as dificuldades, ainda que mais vistosas nos 6 alunos referidos inicialmente, eram grandes por parte de todos os alunos, teria optado por uma metodologia que viria a aplicar mais tarde com a turma do 9º4. Utilizaria esta metodologia durante todo o ano letivo, até ao momento de apresentação das coreografias finais. Primeiro, começaria por mostrar aos alunos um vídeo exemplo de uma coreografia de ginástica acrobática, com exemplos de figuras de pares e trios, com as respetivas ligações entre as mesmas, as quais poderiam ser figuras de solo ou algo inventado pelos alunos. Dado que a matéria de ginástica acrobática se apresentava como uma matéria de grupo, com figuras de pares e de trios, teria começado por organizar grupos de três elementos, tendo em conta os pesos e alturas dos alunos, para o ano letivo. De seguida, começaria por pedir aos alunos que construíssem em cada aula pequenas coreografias, com um número progressivamente maior de elementos de pares e trios a cada semana de trabalho, com acompanhamento musical, cuja música seria escolhida por mim e igual para todos os grupos. Desta forma, estaria a dar tempo aos alunos de começar a trabalhar as figuras, desde o início do ano letivo, bem como de imaginarem como viria a ser a sua coreografia final, não tendo estes que trabalhar na mesma apenas nos momentos finais do ano letivo, tornando-se até difícil de apresentar um produto final em condições.

Balanço

Relativamente à 2ª etapa de lecionação, esta foi organizada através de uma única unidade didática.

Primeiro que tudo importa dizer que, organizei esta etapa com base nos resultados obtidos na avaliação inicial dos alunos do 12ºCT2, bem como nas opções feitas pelos alunos,

ao nível das matérias em que se pretendiam aperfeiçoar. Devo ainda referir que, antes de realizadas as opções, confrontei os alunos com o facto de estes apresentarem níveis muito baixos na matéria de basquetebol, bem como o facto de a escola não possuir condições suficientes, para o alcance de um nível superior ao nível introdução na matéria de atletismo, podendo isto prejudicar a nota final dos mesmos. Uma vez confrontados com isto, todos optaram por matérias diferentes das referidas, a fim de terem a melhor nota possível no final do ano letivo, escolhendo andebol e futebol para substituição do basquetebol e ginástica acrobática para substituição do atletismo.

Os resultados obtidos, durante a avaliação inicial, mostraram-me que, devido à maior complexidade, bem como necessidade de um maior tempo de aprendizagem, seriam trabalhadas nesta unidade, sobretudo, as matérias de JDC. Para além disso, planeava, inicialmente, dar também algum destaque às matérias de dança e de ginástica acrobática, no entanto, devido a um mau aproveitamento de espaços da minha parte, durante a primeira metade desta unidade didáctica, percebi que os alunos não teriam tempo suficiente de trabalho, na matéria de ginástica acrobática, a fim de promover qualquer tipo de aprendizagem.

Como tal, a nota final, de 1º período, foi baseada apenas nas matérias de JDC e de dança.

Nas matérias de JDC, apesar de, por vezes, as aulas serem pouco desafiantes, algo que foi preciso mudar no período letivo seguinte, através de situações de aprendizagem mais dinâmicas, foi possível acabar o 1º período com quase todos os alunos situados no nível introdução ou elementar dos três JDC trabalhados, ou seja, andebol, futebol e voleibol. Contudo, houve exceções à regra, tendo estas sido o aluno RA na matéria de voleibol e a aluna RG na matéria de andebol e voleibol.

Relativamente ao RA, devo frisar que o aluno tem uma limitação neurológica ao nível do membro superior esquerdo, prejudicando-lhe isto a execução do gesto técnico de passe. Como tal, optei por não contar o voleibol para a avaliação do aluno em qualquer período letivo, dando-lhe a possibilidade de realizar a matéria, sempre que praticada pelos colegas, de modo a que este não tivesse a necessidade de realizar outra matéria à parte de toda a turma, sentindo-se excluído. No entanto, este teria a possibilidade de obter a nota do segundo JDC na matéria de futebol, onde, certamente, teria um melhor desempenho do que na matéria de voleibol.

A RG apresentava dificuldades de maior, por falta de coordenação motora, sendo muito difícil para esta cumprir com os mínimos exigidos no nível introdução. Penso, no entanto, que as estratégias utilizadas por mim, não terão sido as melhores, pois dado que era uma aluna

com rendimento baixo, precisa de passar muito tempo, a praticar as matérias em que apresenta melhor desempenho, dentro das suas capacidades. Por outras palavras, deveria passar, todas as aulas, um pouco por situações de voleibol, uma vez que me parecia a matéria onde a aluna poderia ter tido melhor desempenho, dentro dos JDC.

Assim sendo, admito que este foi outro erro de avaliação formativa, uma vez que olhando para o erro e sabendo as dificuldades da aluna, deveria ter optado por ocasiões mais frequentes, de trabalho da matéria de JDC, em que a aluna mostrava capacidades mais elevadas. Numa primeira tentativa de remediação, tentaria conduzir esta etapa de trabalho, mediante as indicações que já referi.

Devo referir que o futebol foi pouco abordado durante esta etapa, uma vez que todos os alunos com a opção de futebol, já cumpriam nível elementar, com a exceção do PS, que apenas cumpria introdução. Retirando nas primeiras aulas, em que quis confirmar o nível dos alunos, onde também percebi que o PS era um aluno que cumpria nível elementar, mas que apenas não o conseguiu na primeira etapa por falta de empenho, o futebol foi uma matéria utilizada como recompensa para estes alunos.

Tal como define Garganta et al. (2013), no ensino do futebol, do ponto de vista didático, existem etapas de aprendizagens de referência, em que a última se baseia na relação existente entre o portador da bola, a bola, a equipa e os adversários. Uma vez que todos os alunos demonstravam à vontade com estas questões, a matéria de futebol era pouco importante para a sua aprendizagem.

De modo a que as suas aulas de exterior não envolvessem apenas trabalho de dança, por ser uma matéria possível de lecionar em todos os espaços e que era prioridade para quase todos os alunos com a opção de futebol, com a exceção do JS, levando-os a aborrecerem-se com as aulas de EF, estes alunos eram também muito utilizados como auxílio dos colegas com dificuldades na matéria de andebol, sendo que, por vezes, quando tinha essa oportunidade, colocava-os em situação de jogo de 5x5 em campo normal, através da ajuda de alguns colegas com opção de andebol ou colegas de outras turmas, em situações de aulas conjuntas. Estas situações de jogo de futebol não eram realizadas com um propósito de aprendizagem ou avaliação, apenas com um propósito de diversão e decompressão mental para os mesmos.

Quanto ao voleibol, este apresentava dois níveis no início da etapa, onde alguns aprendiam os conceitos básicos da modalidade, nomeadamente:

- Passe, realizando deslocamento para o ponto de queda da bola e correta execução do gesto;

- Manchete, fazendo rotação externa do ombro, de modo a tentar juntar os cotovelos, empurrando a bola com superfície de contato no meio dos antebraços;
- Serviço por baixo, com o membro superior de contato, em extensão, acelerando até ao momento de contato com a bola.

Aprendiam estes gestos em jogo de cooperação 2+2.

Segundo Gonçalves (2009), o 2+2 é uma boa situação de exercício para quando o objetivo pretendido passa por sustentação de bola, sobretudo. Contudo, apesar das situações de aprendizagem planeadas para esta etapa, houve uma aluna que precisou de trabalho diferenciado para o domínio do gesto de passe, tendo esta sido a RG. Sempre que tinha de receber um passe, a aluna não conseguia elevar a bola a uma altura suficiente para que fosse bem recebida pelo seu colega de campo, ou até para passar a rede. Em conversa com o professor OU, este sugeriu-me que a aluna se comesse a concentrar na aprendizagem do gesto de passe, em contexto de exercícios analíticos, com uma bola de basquetebol, intercalada com uma bola de voleibol. Isto porque, dado o maior peso da bola de basquetebol, a aluna seria obrigada a fazer mais força durante o gesto técnico, para elevar a bola a altura pretendida. Assim foi feito e a aluna colheu os benefícios do exercício.

Os colegas mais aptos jogavam situações de competição 2x2 e 3x3, estando também presentes nos jogos de cooperação dos colegas menos aptos, rodando entre si, de modo a ajudar os colegas com mais dificuldades. Mostrou-se tempo muito bem aproveitado, uma vez que todos estariam a trabalhar o nível elementar na etapa seguinte.

Durante a operacionalização das situações de aprendizagem para alunos que cumpriam o nível introdução, percebi que apenas os alunos FG e TT cumpriam na íntegra com os critérios de avaliação de nível elementar, dado que jogavam voleibol fora da escola. No entanto, houve problemas que saltaram à vista nos restantes alunos.

Falando da BC e da MC, estas mostravam dificuldades de maior nas tentativas de remate. Não que os outros alunos fossem perfeitos na execução do remate, mas porque estas alunas colocavam sempre a bola do outro lado da rede através de passe ou manchete. Como tal, foi necessário condicionar as pontuações de jogo, sendo que um ponto marcado na sequência de remate valia pontuação a dobrar. Além disso, quando estas alunas se encontravam em situação de 3x3, foi também necessário condicionar as rotações de jogo, de modo a que estas estivessem sempre em posição para rematar. Apesar de ainda precisarem de muito trabalho a este nível, as alterações feitas nos jogos resultaram em muito mais tentativas de remate por parte de ambas.

Falando agora de todos os alunos que trabalhar nível elementar de voleibol nesta etapa, com a exceção do FG e do TT, devo dizer que todos tinham dificuldade de fazer um segundo toque de bola, com esta próxima da rede, resultando assim nem tentativas de finalização ao terceiro toque com mais eficácia. Desta forma tornou-se difícil arranjar soluções para trabalho esta componente, mas atualmente teria condicionado as rotações de modo a que os alunos apenas mudassem à minha ordem, independentemente dos pontos marcados. Desta forma, daria oportunidade a que todos permanecessem nas mesmas posições por um tempo prolongado, dando assim mais oportunidades de trabalho e correcção do problema identificado.

Ao nível JDC de invasão, para todos os alunos, decidi que, o futebol seria colocado um pouco de parte nesta nova etapa, uma vez que todos os alunos, com a opção em questão, já cumprem o nível elementar. Assim sendo, passariam algum tempo a praticar andebol com os colegas com essa mesma opção, ajudando-os a cumprir o nível elementar nesta mesma matéria. No entanto, de modo a possibilitar-lhes o alcance da nota de 20 valores, no final do ano letivo, pensava promover alguns jogos, em conjunto com outras turmas com aulas no mesmo horário, a fim de possibilitar o alcance do nível avançado nesta matéria, indispensável à conquista de 20 valores. Para tal, era necessário o cumprimento dos critérios de avaliação do nível em questão, em situação de jogo de 7x7 ou 11x11.

Mas voltando à matéria de andebol, devo dizer que apesar das situações planeadas para a aprendizagem dos alunos que não cumpriam o nível introdução, as cinco raparigas, nomeadamente a BC, a CG, a MC, a RG e a RMe, precisaram de alguns exercícios extra, bem como exercícios conhecidos, mas condicionados, sugeridos por Comédias (2012), para colmatarem lacunas que tinham.

Nenhuma das alunas tinha facilidade em perceber a necessidade de se desmarcar à distância de passe. Como tal, foi necessário promover situações reduzidas e não reduzidas, em que não era permitido driblar. Pelo facto de o drible não ser permitido, impedia que os alunos realizassem mais do que três apoios com a bola na mão, sendo necessário os colegas estarem próximos para se realizarem passes em condições. No que respeitava ao remate em salto, também nenhuma das alunas o executava corretamente, realizando na maioria das vezes remates assentes no chão, ou tentativas de remate em salto sem sucesso, pela falta de impulsão inerente. Para melhor trabalhar esta componente do jogo, sempre que tinha aulas em espaços interiores, promovia exercícios analíticos de remate para as 5 alunas, em que estas rematavam de cima da cabeça de um plinto. Desta forma, saltavam de uma plataforma elevada, tendo assim

uma ajuda extra para facilitar a impulsão para o remate em salto, permitindo-lhes também um maior tempo de voo no remate.

Por fim, as alunas CG e RG revelaram ainda problemas na velocidade de tomada de decisão, bem como de enquadramento após receção de bola. Para resolver este problema, possibilitando que as alunas comesçassem a ter uma postura diferente em jogo, enquadrando-se com o alvo ou baliza sempre que recebiam a bola, utilizei defesas sombra com as mesmas, em que quem as defendia não lhes podia retirar a bola das mãos, dando-lhes assim oportunidade de enquadrar corretamente com a baliza, pois já não existia o receio de poder fiar sem a bola, quando viradas para o adversário direto. Os resultados mostraram que as situações de aprendizagem surtiram efeito em todas as alunas, com exceção da RG. Enquanto as restantes cumpriram o nível introdução de andebol no final da 2ª etapa, a RG não cumpriu.

Quanto à matéria de dança, tendo sido ensinadas as danças de rumba quadrada e valsa lenta, o panorama, tal como já supunha inicialmente, não foi de todo brilhante. Todos os alunos conseguiram dançar o mínimo exigido em cada dança, no entanto, 12 dos mesmo apenas conseguiram na última semana do período, devido à ajuda de colegas mais experientes. Sinto que as situações de aprendizagem não estavam mal planeadas, tendo-se vivido esta situação de pouco aproveitamento pela falta de empenho dos alunos. Não sinto, contudo, que isto tenha sido anormal.

A matéria de dança é pouco aceite pelo género masculino, havendo sem algum constrangimento de a realizar com empenho por pensamentos inerentes à opinião dos restantes colegas, sendo que o grupo com dificuldades a dança era, maioritariamente, constituído por rapazes. Apesar de ter solicitado a ajuda dos colegas, que já cumpriam o nível introdução de dança, por várias vezes, os comportamentos de falta de empenho mantiveram-se por muito tempo, daí que os alunos com dificuldades apenas tenham conseguido cumprir com o nível introdução no final do 1º período, apenas porque tiveram a ajuda dos colegas mais aptos. Houve 6 alunos que iniciaram o nível elementar de dança, ainda no 1º período, sendo que não aprofundei esses conteúdos, uma vez que não eram prioridade. Estes alunos mantiveram-se mais tempo em aprendizagem dos JDC, tendo-se mostrado tempo bem aproveitado.

Quanto à área da aptidão física, dentro das exigências do AEA, em que cada aluno deve estar apto num teste de resistência, flexibilidade e força, 12 alunos cumpriram com as mesmas nas primeiras tentativas, sendo que 6 não cumpriram. No entanto, um dos alunos em questão, com a aptidão aeróbia em falta, conseguiu estar apto na segunda tentativa, cumprindo com as exigências do AEA, sendo este o JS. Devo dizer que este conseguiu o desempenho em

questão por capacidade sua e não por trabalho de aula, uma vez que a aptidão aeróbia, por má gestão da minha parte, não foi trabalhada vezes suficientes, a fim de promover os efeitos desejados. Por esse mesmo motivo, os alunos que não alcançaram a zona saudável, de um dos testes de aptidão aeróbia, não foram prejudicados na nota final, pois, apenas deve contar para a avaliação aquilo que se trabalha, com o fim de ser avaliado. Sinto que planeei bem os momentos de trabalho da resistência aeróbia, no entanto não os apliquei convenientemente. Além do mais, atualmente penso que, mesmo que os alunos tivessem realizado o trabalho que planeei para os mesmos, na dose prevista, tal não teria sido suficiente para cumprir com os mínimos do teste do vaivém, ou da milha. Segundo Castelo (1996), o princípio da continuidade da aplicação do exercício de treino diz-nos que os exercícios de treino devem ser aplicados regularmente, não existindo uma quebra de continuidade da sistematização de trabalho programado. Com apenas duas aulas por semana, ainda por cima em dias consecutivos, os exercícios não seriam, certamente, aplicados com a regularidade necessária. Como tal, neste momento teria planeado ainda um trabalho suplementar para os alunos realizarem fora das horas de aula. Falaria com os mesmos a fim de os fazer perceber que apenas com o trabalho das aulas de EF, não iríamos chegar ao objetivo pretendido, de modo que lhes pediria que tentassem, em todos os dias que não tinham aula de EF, realizar o trabalho suplementar, começando também a estar mais perto de cumprir com as recomendações de atividade física diária, para crianças e adolescentes, da OMS (2018), de 60 minutos diários.

Relativamente à área dos conhecimentos, esta foi trabalhada, não durante as aulas, mas segundo uma lógica de estudo autónomo.

Os conhecimentos a adquirir primeiro foram os enunciados nas Aprendizagens Essenciais 2018-2019, nomeadamente os conceitos de especialização precoce, corrupção desportiva e espírito desportivo. Atualmente, sinto que teria sido mais útil começar pela outra metade da área dos conhecimentos, respeitante ao domínio dos critérios de avaliação da ESPAV. Isto porque, teria sido uma ferramenta eficaz no trabalho com os alunos, na medida em que estes sabendo a forma como eram avaliados, bem como os níveis que apresentavam em todas as matérias, poderiam autonomamente definir as suas prioridades, dedicando-se mais nos momentos de trabalho das mesmas.

Em termos da abordagem desta área de atuação, enquanto professor entreguei material de estudo que os alunos deveriam estudar para aplicação num teste de conhecimentos. Esse teste teria apreciação qualitativa e não quantitativa, ou seja, os alunos apenas estariam aptos, quando respondessem corretamente a todas as perguntas de teste. Como tal, alunos que não

respondessem corretamente, à primeira tentativa, a alguma(s) pergunta(s), teriam de repetir o a(s) mesma(s) noutra oportunidade. O teste foi realizado em finais do 1º Período, sendo que teve um desempenho abaixo do esperado, com apenas 4 alunos a alcançarem o sucesso completo. Os restantes alunos repetiram as perguntas sem sucesso no dia 10/01/2019.

Para garantir o sucesso dos mesmos, facultei-lhes também os testes dos colegas que obtiveram sucesso total, a fim de perceberem o que se pretendia em cada resposta. A razão pela qual decidi trabalhar assim, foi porque, tal como já referi anteriormente, a área dos conhecimentos nunca me pareceu algo verdadeiramente sério, ao qual devesse ser dedicado muito tempo. Como tal, optei por esta metodologia de trabalho, a fim de não prejudicar o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, bem como a sua aprendizagem nas diversas matérias.

Com base nisto, a etapa seguinte, além do já mencionado anteriormente, deveria ter sido à base de muitos momentos de individualização de ensino, de modo a que os alunos com níveis mais baixos que a maioria da turma, se pudessem juntar a situações de ensino mais complexas, nas 3 áreas, sendo para tal necessário que tornasse as tarefas de aula mais desafiantes, bem como fazer uma melhor gestão de tempo e de espaço, a fim de não prejudicar o aprendizagem de determinadas matérias em benefício de outras, pois isto refletir-se-ia na nota final dos alunos.

Quadro 11- Comparação de resultados da 1ª e da 2ª etapa

Aluno	Andebol		Voleibol		Futebol		Danças S.		Resistência		Força		Conhecimentos		Nota final de 1º período
BC	NI	I	I	E	NI		I	I							17
BS	NI	NI	NI	NI	NI		NI	NI							12
CG	NI	I	NI	I	NI		NI	I							14
DP	NI	I	NI	I	NI		NI	I							14
DR	I	I	I	E	NI		I	I							17
FG	I	I	I	E	I		NI	I							17
JW	I	I	I	E	I		NI	I							17
JS	I		I	E	I	E	I	I							17
MF	NI	I	NI	I	NI		NI	I							15
MMa	I		I	E	I	E	NI	I							17
MC	NI	I	I	E	NI		I	I							17
MMá	I		I	E	I	E	I	I							16
PS	NI		NI	I	I	E	NI	I							16
RA	NI	I	NI		NI		NI	I							14
RG	NI	NI	NI	NI	NI		I	I							12
RMe	NI	I	NI	I	NI		I	I							15
RMa	I		I	E	NI	E	NI	I							17
TT	I	I	I	E	NI		NI	I							17
TS	I		I	E	NI	E	I	I							17

Legenda: Na área das atividades físicas, apresentam-se o Nível NI (a trabalhar para o I); Nível I - (trabalhar para o E); Nível I+ (quase que é E); Nível E (trabalhar para o nível A); Nível A (cumpre o nível A). A primeira coluna é o nível dos alunos na Av. Inicial e a segunda coluna é o nível dos alunos no final da 2.ª etapa. As cores estão de acordo com a situação inicial, e apenas nas matérias que vão ser avaliados. Na área da aptidão física o Verde – Dentro da ZSAF; Vermelho – Fora da ZSAF. Na área dos conhecimentos, Verde significa Apto e Vermelho Não Apto.

Relativamente às notas do 1º período letivo, no que diz respeito a avaliação sumativa, estas, ao contrário do que seria desejado, ou seja, dar notas com base criterial, tiveram de ter em conta outros fatores.

Devo dizer que o aluno BS teve uma nota dada com base no seu empenho em aula e presença em quase todas as aulas. Tratava-se de um aluno com problemas reumatológicos, diagnosticados e atestados, não conseguindo, por vezes, realizar as aulas, sendo que as que conseguia, acabava por ter de se sentar a meio, por dores articulares. Desta forma, apenas posso dizer que nunca precisei de me preocupar com o empenho do aluno, pois apesar das suas características fisiológicas, este era esforçado e tentava sempre fazer as aulas de EF, trabalhando para superar as suas dificuldades. Contudo, não conseguia colher os benefícios das situações de aprendizagem, pois não as realizava na dose necessária, tendo sido necessário e justo contar com estes elementos no momento da sua avaliação de 1º período.

Falando da avaliação de 1º período de uma forma mais geral, pelo pouco número de matérias abordadas durante a etapa de prioridades, não poderia seguir a atribuição de Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

classificações tal como está explícito nos critérios de avaliação do AEA, presentes no anexo 4, onde os alunos deveriam cumprir 3 níveis elementar e 3 níveis introdução, de acordo com as opções escolhidas pelos mesmos, mediante as indicações expostas nas Aprendizagens Essenciais de EF de 12º ano.

Durante a 2ª etapa, cada aluno apenas teve tempo para se dedicar ao trabalho de 2 JDC e danças sociais. Uma vez que apenas foram trabalhadas estas matérias, até ao final do período, não faria sentido avaliar os alunos com base no desempenho demonstrado, durante a 1ª etapa, nas matérias que não foram trabalhadas durante a 2ª etapa. Como tal, foi necessário comparar performances dos vários alunos, a fim de decidir quais os patamares de nota mais acertados para estes.

Não diria que a avaliação foi exactamente normativa, contudo, dado que não era possível fazer uma avaliação criterial autêntica, pela falta de matérias trabalhadas, bem como pelas lacunas na aprendizagem dos alunos, deixadas pelo professor responsável pelos mesmos no ano letivo anterior, foi necessário atribuir-lhes classificações com base na sua facilidade dentro das várias matérias da EF, bem como tendo em conta que não seria plausível, ainda que de acordo com os critérios de avaliação, atribuir classificações extremamente diferentes das que os mesmos tinham alcançado no final do ano letivo anterior, dado que foram mal avaliados e isto os faria desmotivar bem como sentir-se injustiçados.

Assim sendo, defini que os alunos com capacidades mais evoluídas, cujo nível introdução tivesse sido cumprido nas três matérias trabalhadas, teriam notas entre 16 e 17 valores, diferenciando-se pelo empenho, participação, assiduidade e pontualidade às aulas, os alunos com dificuldades um pouco maiores, demonstradas durante o 1º período, mas que tivessem cumprido com, pelo menos, dois níveis introdução, de entre as 3 matérias trabalhadas, teriam notas entre 14 e 15 valores, diferenciando-se com base nos mesmos critérios, definidos também para os colegas de nível 16-17. Por fim, os alunos cujo desempenho não mostrou diferenças entre a 1ª e a 2ª etapa, foram avaliados em 12 valores, uma vez que mostravam dificuldades, que apenas seriam ultrapassadas com mais tempo de trabalho, do que o disponível na 2ª etapa.

Não me decidi pela atribuição de uma nota mais baixa, dado que ambos os alunos eram empenhados, tentando sempre superar as suas dificuldades, por mais difícil que fosse. De referir ainda que, mais tarde, o aluno BS viria a necessitar de um protocolo de avaliação diferenciado, tendo por base as indicações do anexo 6, uma vez que apresentava problemas de natureza reumatológica, que o afetavam durante a prática de atividade física, manifestando-se através de

dores ósseas e articulares, que o impediam de realizar as atividades de EF. Não tive, no entanto, oportunidade de participar na elaboração deste protocolo de avaliação, uma vez que abandonei esta turma no período letivo seguinte.

Neste momento, posso afirmar que não teria procedido à avaliação sumativa de 1º período da mesma maneira. Em vez disso, consultando o professor OE1, teria elaborado critérios de avaliação diferenciados, que respondessem à necessidade de atribuição de classificações, com dados de 3 matérias, apenas. Por outras palavras, definiria patamares de nota, acessíveis mediante os diferentes níveis conquistados durante a 2ª etapa, nas três matérias trabalhadas, como por exemplo, 1 nível elementar e 2 níveis introdução, 3 níveis introdução, 2 níveis introdução e uma matéria onde o aluno não cumpre introdução, etc. Ao ter cometido este erro, fui contra a lógica de aprendizagem, definida por Bom, segunda a qual o professor deve sim facilitar a aprendizagem, e não a avaliação. Por outras palavras, apesar de saber que o nível dos alunos não era suficiente para terem as classificações que lhes atribuí, tive em conta questões que nada tinham haver com o meu desempenho enquanto professor, tendo achado que seria mais justo facilitar-lhes a avaliação, em vez de lhes dar as notas correspondentes ao seu desempenho e retirar conclusões sobre o trabalho a realizar com os mesmos nos períodos letivos seguintes, a fim de se alcançarem as classificações pretendidas.

Mudança de turma

Durante o estágio, devido a ausência justificada do professor OE1, houve a necessidade de mudar de OE, o que resultou numa mudança de turma. A turma em questão foi o 9º4, tendo a mudança ocorrida na 3ª etapa. Escolhi esta turma porque, após alguns comentários feitos pelo professor OU, bem como pelos coordenadores universitários de zonas de estágio, nomeadamente Lisboa e arredores de Lisboa, eu e o meu colega de estágio percebemos que, pelo facto de estarmos a trabalhar com turmas do mesmo ano, estávamos a criar prioridades de aprendizagem idênticas para ambas, apesar das turmas terem características diferentes. Isto levou a que apresentássemos documentos de projetos e planeamentos muito semelhantes, não estando os mesmos de acordo com as verdadeiras necessidades dos nossos alunos. Assim, tornou-se evidente que seria benéfico ficarmos com turmas de anos diferentes nesta mudança de turmas. Tendo o meu colega optado por ficar com uma turma de 10º ano, eu optei por ficar com uma turma de 9º ano.

O trabalho com o 9º4 começou por uma análise do trabalho já realizado pela professora OE2. Após esta análise, existiu a definição de objetivos traçados para os alunos que já seguiam as direções do trabalho já realizado. A turma encontrava-se já na 3ª etapa de trabalho do seu plano anual. Assim sendo, o seu trabalho foi muito semelhante ao da 2ª etapa.

No início da minha lecionação com esta turma, foi necessário criar hábitos de gestão de espaço e de tempo com os alunos, bem como melhorar o clima de aprendizagem, que apresentava muitos comportamentos desviantes. Isto porque, apesar dos alunos estarem habituados a uma professora organizada, cada professor tem o seu método de trabalho. Como tal, precisava que os alunos percebessem como eu queria que trabalhassem, bem como que comportamentos permitia e não permitia dentro da sala de aula, a fim de tornarmos a aprendizagem mais eficaz e com efeitos mais adequados para o desenvolvimento dos alunos ao nível das três áreas de avaliação da EF, nomeadamente:

- Actividades físicas;
- Aptidão física;
- Conhecimentos.

Desta forma, conseguiríamos rentabilizar melhor o tempo útil de aula, saindo os alunos a ganhar. Durante a gestão das aulas verificou-se dificuldade evidenciada nas transições, o que afetava muito o tempo útil de aula. Esta turma era mais indisciplinada que o 12º CT2, obrigando-me a trabalhar muito ao nível de gestão e clima de aprendizagem. O clima de aprendizagem foi algo que a minha avaliação intercalar revelou como sendo um ponto a melhorar, tendo sido uma vantagem apanhar/trabalhar esta turma, pela possibilidade de me focar neste aspeto.

Cometi, no entanto, um erro durante a avaliação, o qual foi não contextualizar os momentos de avaliação formal. Por outras palavras, para observar os efeitos causados pelas situações de aprendizagem que promovia com os alunos, precisava de momentos de avaliação, para perceber se estes estavam a progredir, ou se se mantinham no mesmo nível.

Ao planear momentos de avaliação formal, consigo também planear quanto momentos de trabalho das necessidades dos alunos tenho até aos momentos de avaliação, permitindo-me assim trabalhar as mesmas pelo tempo que achar necessário até que sinta que os alunos estão prontos para avançar para o trabalho de competências mais avançadas. Tal como acontece no DE, é difícil saber quando mudar as práticas, tal como define Carvalho (1994). Planear estes momentos, permite também que sejam realizados mais do que uma vez por etapa, fazendo-se uma melhor aferição de notas observando também as progressões evidentes (Bom, 2019).

3ª Etapa

Objetivos

Dadas as características inerentes ao processo de mudança de turmas, já explicadas anteriormente, os objetivos da 3ª etapa foram elaborados com base num princípio de continuidade, das aprendizagens dos alunos, bem como através de características idênticas às de uma 1ª etapa, que, tal como é defendido por Bom (1989) e Jacinto (2001), deve servir para conhecer os alunos ao nível das diversas matérias e ao nível pessoal, a fim de descobrir as aptidões, dificuldades e potencialidades dos mesmos. Por outras palavras, não podia começar o trabalho com esta turma, esquecendo tudo o que tinham feito para trás com a professora OE2, mas também não podia trabalhar com os mesmos, sem primeiro fazer uma caracterização coletiva e individual que me facilitasse o trabalho. Para isso, tive a ajuda da professora OE2, com informações recolhidas pela mesma, mas também precisava de observar os alunos e perceber, mediante o meu tipo de intervenção com a turma, que estratégias poderia aplicar para rentabilizar o meu trabalho, bem como o dos alunos.

Assim sendo, os objetivos desta etapa dividiram-se em objetivos para mim e objetivos para os alunos. Os meus objetivos foram os seguintes:

- Conhecer a turma nas matérias de EF;
- Trabalhar matérias pouco ou não trabalhadas até à 3ª Etapa;
- Fazer diferenciação de ensino, mediante as poucas informações disponíveis sobre os alunos, sem esquecer as informações passadas pela professora OE2, que, no entanto, não me permitiam conhecer os alunos na totalidade. A atitude dos alunos é variável, consoante a atitude e forma de trabalhar do professor.

Relativamente aos objetivos para os alunos, dado que o último período letivo seria pequeno, sem grande tempo para alcançar muitas metas de aprendizagem, tive que definir um número considerável de objetivos para esta etapa. Contudo, dei prioridade a alguns, sendo que outros, pela maior necessidade de tempo, foram continuados durante a última etapa. Apenas os iniciei nesta etapa, pois, caso fossem unicamente iniciados na última etapa, os alunos não os alcançariam, por estarem a ter o primeiro contacto com os mesmos só no momento. Desta forma, tornar-se-ia mais fácil alcançá-los, se os alunos já tivessem um primeiro contacto com as matérias e objetivos pretendidos para as mesmas desde a 3ª etapa. Posto isto, os objetivos para os alunos foram:

- As alunas AO, EP, FO, LC, MV, PM, RCa tinham muitas dificuldades nos JDC, sendo que não cumpriam até então o nível introdução de nenhum dos 4 e, como tal, pela maior facilidade de aprendizagem do voleibol, tornou-se objetivo para estas alunas alcançar o nível introdução de voleibol;
- Os alunos DP, PS e RCa, precisavam de entrar na ZSAF na resistência aeróbia.
- Os alunos AO, CT, CY, DP, EL, GF, IS, JS, JCa, JT, KK, LC, MV, Ma e PS precisavam de cumprir o nível introdução de orientação desportiva.
- Todos os alunos da turma precisavam de trabalhar as danças de nível elementar, descritas no plano plurianual de escola, nomeadamente o tacão e bico e a salsa. Uma vez que o tempo que teria para trabalhar com estes, seria curto, decidi que o objetivo nesta matéria seria saber dançar na totalidade a dança do tacão, tendo também algum contacto com a salsa, contando isto como se os alunos tivessem cumprido o nível elementar de dança para efeitos de avaliação sumativa.
- Todos os alunos da turma precisavam de trabalhar a matéria de ginástica acrobática, que, apesar de ter sido classificada para todos com nível introdução, durante o 1º período, estes não foram avaliados em contexto de coreografia, não fazendo sequer ideia de como poderiam compor a mesma. Desta forma, tinha o objetivo de que os alunos alcançassem o nível introdução na matéria de ginástica acrobática, sendo que, por ser um objetivo demasiado ambicioso para o tempo disponível, dado que a matéria de ginástica acrobática não era possível de ser trabalhada em todos os espaços de aula, prolongou-se até à etapa final.
- Todos os alunos precisavam de trabalhar as três disciplinas de atletismo citadas no protocolo de avaliação do AEA para cumprimento do nível introdução, sendo estas o lançamento do peso, corrida de barreiras com características de iniciação, nomeadamente, alturas e distâncias variáveis, bem como o salto em altura. Tal como fiz com a ginástica acrobática, o objetivo para estas matérias passava por alcançar nível introdução por parte de todos os alunos, mas devido à natureza dos espaços de aula, que impossibilitavam a prática das mesmas em todas as aulas, este objetivo também se prolongou até ao final do ano letivo.

Plano

A 3ª etapa representa o momento em que se organizam os processos de desenvolvimento das aprendizagens realizadas no 1º período letivo e também a exercitação para o domínio das matérias críticas, de modo a que todos os alunos possam aproximar-se dos objetivos específicos desse ano. Por outras palavras, é a etapa que dita que nota o aluno conseguirá alcançar no final do ano letivo, pois grande parte do trabalho para a mesma é realizado durante o 1º e o 2º período letivo, não havendo lugar para grandes melhorias após os mesmos. Assim sendo, manteve a preocupação da etapa anterior, em que, dado que era necessário que os alunos adquirissem competências motoras específicas de diversas modalidades, os exercícios seguiram sempre uma lógica de exigência física específica, determinando respostas biológicas específicas (Castelo, 1996).

Desta forma, as situações de exercício planeadas, para as várias necessidades dos alunos, seguiram a mesma lógica das situações planeadas para as dificuldades dos alunos do 12ºCT2. No entanto, de modo a rentabilizar o um trabalho e dos alunos, desta vez fiz algo que não fiz com o 12ºCT2, que foi utilizar grupos para a etapa. Os grupos foram organizados pela professora OE2, dado que tinha um maior conhecimento sobre as capacidades e relações dos alunos, seguindo uma lógica de benefício para a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades, sem prejudicar a aprendizagem dos alunos mais aptos. Por outras, de modo a que fosse possível colocar os alunos mais aptos em situações de aprendizagem benéficas para os mesmos, podendo utilizá-los alternadamente como meio de auxílio aos colegas com mais dificuldades. Segundo Vygotsky (1991), só existe aprendizagem se os alunos tiverem a ajuda de um colega mais experiente. Esse aluno vai sentir-se mais motivado porque percebe que estamos a investir nele, e não fica com um sentimento de abandono. Desta forma será mais fácil para ele começar a experimentar o sucesso em matérias que tem mais dificuldade, e desta forma progredir ainda mais. Assim sendo, os grupos foram os seguintes:

- O grupo 1 era constituído pelos alunos AO, EP, CY, TB e CT;
- O grupo 2 era constituído pelos alunos IS, FO, GF, IM e PR;
- O grupo 3 era constituído pelos alunos MV, PM, KK, RCo e DP;
- O grupo 4 era constituído pelos alunos EL, RCa, JS, GS e JT;
- O grupo 5 era constituído pelos alunos PS, JCh, JCa, LC e MA.

Posto isto, as situações de aprendizagem planeadas, com bases nas necessidades dos alunos, foram as seguintes:

- As alunas AO, EP, FO, LC, MV, PM, RCa tinham problemas no voleibol, que passavam, sobretudo, por não se deslocarem para o ponto de queda da bola, bem como por não realizarem toque de dedos para receber a maioria das bolas. Juntei a lógica de Bento (1987) com a lógica do professor OU e optei por utilizar situações de grupos de 3 alunos a trocar passes como forma de aquecimento para os mesmos, intercalando-a com exercícios corretivos, em que os alunos batiam com o máximo de amplitude dos seus dedos no chão, sem nunca tocar com a palma da mão no solo (Comédias, 2012), de forma a enrijecerem os dedos e soltarem os pulsos, fundamental para a execução do gesto de passe. Desta forma, as alunas estariam a trabalhar o gesto de passe num ambiente cómodo, sem pontuação, com o tipo de movimentação que teriam de apresentar em contexto de jogo. Isto poupava tempo e beneficiava a sua aprendizagem, permitindo-lhes alcançar mais rapidamente o nível introdução de voleibol. De modo a contextualizar o trabalho de toque de dedos, incluindo o trabalho de deslocamento para o ponto de queda da bola, tal como fiz com 12ºCT2, incluí situações de 2+2 (Gonçalves, 2009 & Comédias, 2012), com equipas compostas por um dos alunos com dificuldades e outro aluno que já cumprisse nível introdução, em que o jogo era condicionado a que o primeiro toque fosse sempre dado pelo colega mais apto de cada lado do campo, tentando este colocar uma bola bem alta, para que fosse recebida em passe, diretamente na posição do seu colega, para começar o trabalho de deslocamentos apenas com pequenas movimentações. Para propósito de avaliação, a situação que utilizei foi o 2+2, com auxílio de um colega mais apto. Tal como já referi, falhei ao nível de planeamento no que à calendarização de momentos de avaliação formativa, no entanto, atualmente teria utilizado as duas últimas aulas em que nos encontrássemos em espaços propícios à prática de voleibol, sendo estes o espaço 1 e o espaço 4, para observação das alunas. Os restantes colegas eram utilizados como ajuda para as alunas com mais dificuldades a voleibol, sendo que rodavam de funções entre si e, de modo a poderem evoluir no jogo de voleibol, colocava-os ao mesmo tempo em situações de 2x2 ou 3x3 (Gonçalves, 2009), onde, tal como com o 12ºCTs, apenas pretendia que o seu jogo se comesse a parecer

mais com um verdadeiro jogo de voleibol, em que estes aprendessem a colocar a bola do outro lado da rede, com dificuldade de receção para os adversários, tentando dar sempre três toques para construção das suas jogadas.

- Os alunos AO, CT, CY, DP, EL, GF, IS, JS, JCa, JT, KK, LC, MV, MA e PS tiveram de aprender a fazer uma corrida de orientação aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, tal como é descrito nos PNEF (2010). Desta forma, planeei que os alunos realizassem corridas em grupos, de modo a que as dificuldades fossem ultrapassadas pela ajuda dos colegas mais aptos. No entanto, até para facilitar o trabalho dos colegas com mais aptidão nesta matéria, ensinei a todos os alunos a técnica de orientação do mapa, em que estes deveriam observar e orientar o mapa conforme a maneira como se orientavam no recinto escolar. Esta matéria era avaliada sempre que praticada, cumprindo os alunos com o nível introdução quando fossem capazes de apontar 14 pontos de orientação corretos em 15 minutos, ou menos, tal como definido no protocolo de avaliação do AEA.
- De modo a resolver os problemas nos alunos DP, PS e RCa na aptidão aeróbia, utilizei o mesmo método que utilizei com os alunos do 12ºCT2 que tinham o mesmo problema. Planeei vários momentos, distribuídos pelas várias aulas da 3ª etapa, sendo que este trabalho se manteria caso não se resolvesse o problema até ao final da 3ª etapa, em que os alunos em questão trabalhariam esta capacidade motora de forma individualizada. Para tal, tive novamente em conta o princípio de treino da sobrecarga e da progressividade do exercício de treino (Castelo, 1996). De modo a monitorizar a dose de trabalho utilizada com os alunos, foi necessário recorrer a um controlo da frequência cardíaca após cada esforço, pois, tal como é defendido por Almeida et al. (2005), o comportamento da frequência é um bom preditor na prescrição do exercício e no controlo do treino, tornando-se a sua monitorização uma ferramenta indispensável no correto desenvolvimento da resistência aeróbia dos alunos.
- Relativamente ao ensino da dança de tacão e bico, concentrando-me numa metodologia de Hayes (1983), ensinei a dança aos alunos através de momentos massivos, em que os alunos, intercalados com breves descrições e demonstrações minhas, sobre como se realizavam os passos e por que ordem, deveriam tentar executar os passos de dança o mais possível dentro do ritmo

musical, sem se esquecerem de realizar uma boa ocupação espacial. Senti que esta metodologia seria mais adequada para os mesmos, pois punha de parte o aspeto mais técnico dos passos de dança, sendo que dessa forma os alunos adequavam primeiro a sua movimentação ao ritmo da música e só depois de estes dois aspetos estarem consolidados, é que passariam à melhor execução dos passos. Utilizei a mesma lógica para a salsa, no entanto, esta dança não se constituiu como prioridade para esta etapa, tendo sido abordada poucas vezes, pois achei que os alunos perceberiam melhor como dançar o tacão e bico se não tivessem de se concentrar em aprender duas danças ao mesmo tempo.

- Na matéria de ginástica acrobática, comecei por mostrar aos alunos um vídeo exemplo de uma coreografia de ginástica acrobática, com exemplos de figuras de pares e trios, com as respetivas ligações entre as mesmas, as quais poderiam ser figuras de solo ou algo inventado pelos alunos. De seguida, comecei por pedir aos alunos que construíssem em cada aula pequenas coreografias, com um número progressivamente maior de elementos de pares e trios a cada semana de trabalho, com acompanhamento musical, cuja música foi escolhida por mim e igual para todos os grupos. Desta forma, e tal como já expliquei, que não seria fundamental cumprir o nível introdução de ginástica acrobática durante esta etapa, dei tempo aos alunos de começar a trabalhar as figuras, bem como de imaginarem como viria a ser a sua coreografia final, não tendo estes que trabalhar na mesma apenas nos momentos finais do ano letivo, tornando-se até difícil de apresentar um produto final em condições. Segundo Smith (1988), uma coreografia deve incluir aspetos técnicos, estéticos, de criatividade, entre outros.
- Ao nível das matérias de atletismo, planeei que os alunos trabalhassem as mesmas em grupos, passando por estas aquando das rotações pelas várias estações de aula, sendo que não era possível promover o ensino das três disciplinas nas mesmas aulas. Tentei que o ensino das mesmas se focasse apenas nas questões básicas dos movimentos que definem cada uma das matérias a trabalhar, sendo que no, de modo a ajudar a aprendizagem dos alunos adaptava os equipamentos utilizados às suas capacidades, nomeadamente, a massa em quilogramas dos pesos, a altura das barreiras e a altura das fasquias. No ensino do lançamento do peso me foquei-me em ensinar os alunos a pegar corretamente no peso, tentando que estes aprendessem a transferir a velocidade do corpo para

o engenho que tinham em mãos, tal como defende Reis (2012). Na corrida de barreiras, tal como está explícito nos PNEF (2010), procurei que os alunos aprendessem a combinar com fluidez e coordenação a corrida, a impulsão, o voo e a receção ao solo. No entanto, tal como defende Ribeiro (2012), procurei ensinar os alunos a correr com o tronco vertical, dizendo-lhes para procurarem manter os ombros ligeiramente avançados em relação à cintura pélvica, tanto no momento de ataque à barreira, como na receção ao solo, de modo a não perderem velocidade. No salto em altura, os alunos deveriam saltar com técnica de tesoura, indicada para a iniciação à disciplina em questão. Tal como defende Pereira (2012), optei por focar a minha atenção na aceleração dos alunos para o momento de impulsão, dizendo-lhes que a corrida deveria ser realizada em e progressivamente acelerada, bem como que deveriam realizar a chamada numa zona relativamente longe do colchão, de modo a que o salto não se tornasse demasiado vertical e os alunos caíssem em cima da fasquia. Esta foi a única matéria de atletismo em que utilizei material a mais, para além do material necessário à operacionalização desta disciplina, para conduzir o ensino dos alunos, tendo usado pinos de sinalização para marcar uma curva no chão, a qual os alunos deveriam utilizar como auxílio à realização de uma corrida em curva, progressivamente acelerada.

Balanço

O quadro 12 apresenta uma comparação de resultados entre as notas finais de 2º período dos alunos da turma do 9º4, com os resultados obtidos no primeiro momento de avaliação de cada uma das matérias. Algumas matérias, ainda que tenham sido poucas, não foram abordadas na 3ª etapa, de modo que apenas apresentam classificações obtidas anteriormente, como é o caso do badminton, que apenas foi abordado durante a avaliação inicial e durante a 2ª etapa.

As matérias de atletismo apenas começaram a ser realmente abordadas a partir do 2º período, não tendo classificação de etapas anteriores.

Quadro 12- Comparação de resultados da 3.ª etapa com os primeiros momentos de avaliação das matérias descritas

Atas materiais descritas																								
Aluno	JDC								Ginástica		Dança	Raquetes		Atletismo			Orientação		Flex.	Força	Resistência	teste	Nota final de 2º período	
	Andebol		Voleibol		Futebol		Basquete		Acro.				Badminton		Lanç.	Corrida	Altura							
	A I	3ª E	A I	3ª E	A I	3ª E	A I	3ª E	A I	3ª E	A I	3ª E	2ª E	3ª E	3ª E	3ª E	3ª E	A I	3ª E					
AO			N I	I					I	I	I	I	I	-	NI	NI	NI	I	I					3
CT	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	NI	I	NI	NI	NI					3
CY	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	I	NI	NI					4
DP	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	I	NI	I					3
EL	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	NI	I	NI	NI	NI					3
EP			N I	I					I	I	I	E	I	-	NI	I	NI	I	I					3
FO			N I	NI					I	I	I	E	I	-	NI	NI	NI	I	I					3
GS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	NI	I	I	I					3
GF	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	NI	I	NI	NI					3
IM	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	NI	NI	I	I					3
IS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	NI	NI	I	NI	NI					3
JS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	I	NI	NI					4
JCa	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	NI	NI	NI					4
JCh	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	I	I	I					4
JT	N I	NI	I	I	N I	NI	N I	NI	I	I	I	E	I	-	I	I	I	NI	NI					3
KK	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	I	NI	I					5
LC			N I	I					I	I	I	E	I	-	I	I	NI	NI	I					3
MV			N I	NI					I	I	I	E	I	-	I	I	NI	NI	I					3
MA	N I	NI	I	I	N I	NI	N I	NI	I	I	I	E	I	-	I	I	NI	NI	I					3
PR	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	NI	I	I					3
PS	N I	NI	I	I	N I	NI	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	NI	NI	NI					3
PM			N I	I					I	I	I	E	I	-	I	NI	NI	I	I					3
RCa			N I	NI					I	I	I	I	I	-	NI	NI	NI	I	I					2
RCo	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	I	I	I					3
TB	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	-	I	I	I	I	I					4

Legenda: Na área das atividades físicas o Nível NI (Trabalhar para o I); Nível I - (trabalhar para o E); Nível I+ (quase que é E); Nível E (trabalhar para o nível A); Nível A (cumpre o nível A). A primeira coluna é o nível dos alunos na Av. Inicial, ou na 2.ª etapa, enquanto a segunda coluna é o nível dos alunos na 3.ª etapa. As letras coloridas a amarelo representam uma subida de nível, enquanto que letras coloridas a vermelho representam descida de nível. As células coloridas a preto representam matérias que foram excluídas para os alunos em questão, pela sua grande dificuldade em obter nível introdução num dos 4 JDC, precisando de focar toda a sua atenção na aprendizagem de um único, deixando a aprendizagem dos outros de parte, por não ser objetivo de aprendizagem

para os próprios. Na área da aptidão física o Verde – Dentro Da ZSAF; Vermelho – Fora da ZSAF. Teste, Verde-Apto, Vermelho-Não apto.

Relativamente à 3ª etapa, esta foi conduzida com preocupações idênticas às de uma 2ª etapa de lecionação, focada nas prioridades dos diversos alunos da turma, propondo-se em regra geral, a que os alunos com menos aptidão, ou seja, mais fracos, trabalhem mais nas matérias que são mais aptos, e os alunos que são mais aptos, trabalhem nas matérias que têm menor aptidão, garantindo que os mais fracos tenham a possibilidade de experimentar o sucesso, e os mais fortes tenham a possibilidade de passar mais tempo a melhorar as suas lacunas. Isto, contudo, não foi válido para todos os alunos.

A professor OE2 conduziu o trabalho com a turma até então, tendo em conta as características descritas anteriormente, mas alguns alunos, nomeadamente a AO, EP, FO, LC, MV, PM e a RCa,, mantiveram dificuldades de maior mesmo após o término da 2ª etapa, tendo sido necessário focar a sua aprendizagem no domínio da matéria de voleibol, pela necessidade de as alunas cumprirem o nível introdução de um JDC.

Dado que na 3º etapa se organizam os processos de desenvolvimento das aprendizagens realizadas no 1º período letivo e também a exercitação para o domínio das matérias críticas para que todos possam aproximar-se dos objetivos específicos desse ano, tal como é defendido por Bom (1989), os restantes alunos tiveram outro tipo de foco no respeitava ao trabalho a realizar com os mesmos.

Apenas cheguei à turma quando faziam a transição para a segunda unidade didática. As preocupações para os alunos que não demonstravam dificuldades em todos os JDC, passaram por trabalhar as restantes matérias, com menos tempo de trabalho até então, garantindo que os alunos cumpriam com pelo menos, um JDC de nível introdução, que já estava garantido, trabalhando também as matérias de ginástica acrobática, dança de nível elementar, atletismo e orientação.

Na dança faço uma crítica, pois segundo os PNEF, as danças de nível elementar não vão de acordo com o protocolo de avaliação do AEA, uma vez que nesta apenas se avalia tação e bico e salsa, lecionando outras para um propósito de aprendizagem, enquanto que os PNEF exigem muito mais danças, para o alcance do nível elementar. Por outras palavras, para que um aluno se considere de nível elementar na matéria de dança, deve saber dançar um conjunto de danças sociais não progressivas e progressivas, bem como danças tradicionais portuguesas, as quais são a rumba quadrada, chá chá chá, rock e salsa no caso das danças sociais não progressivas, valsa lenta, foxtrot social e tango no caso das danças sociais progressivas e o vai

de roda siga a roda, o malhão minhoto e o tacão e bico no caso das danças tradicionais portuguesas. Como já disse, tal não acontece.

No Atletismo, o protocolo de avaliação também está diferente dos PNEF, sendo que na ESPAV o aluno deve executar uma corrida, um salto e um lançamento para a obtenção de nível introdução, elementar ou avançado, mediante a dificuldade dos movimentos executados, enquanto os PNEF exigem, progressivamente, mais matérias, para o alcance de cada nível. Os resultados mostraram-me que, a generalidade da turma precisava passar muito tempo a treinar ginástica acrobática, bem como salsa e de atletismo, sendo que alguns casos precisavam de ensino diferenciado, tal como já foram enunciados anteriormente nos objetivos para a etapa.

Devo dizer que, contudo, a maior preocupação que tive nesta etapa, prendeu-se com o aluno PS. Tratava-se de um aluno com excesso de peso, o que, consequentemente, representava a principal razão, de este ter muita dificuldade em se encontrar dentro da ZSAF, em termos de resistência aeróbia, além de ser um aluno que demonstrava problemas de auto-confiança, através de comportamentos tímidos, quando colocado em situações em que se sentia muito exposto perante a turma.

De modo a tentar melhorar estas dificuldades, do aluno em questão, coloquei ainda como prioridade exclusiva do mesmo, o trabalho das matérias em que este se sentia mais exposto perante os colegas. Para tal, foi necessário aliar o trabalho de matérias mais agradáveis aos olhos deste, com o trabalho destas matérias menos apetecíveis, utilizando sempre colegas da sua confiança e amizade, para as fazer em conjunto, deixando-o num ambiente mais descontraído, com maior vontade de aprender. É preciso dizer, no entanto, que cometi o erro de não tentar tomar atenção à alimentação do aluno, pois, em casos destes, onde os alunos apresentam excesso de peso, o trabalho de resistência aeróbia será tanto melhor, se for aliado a uma boa e equilibrada alimentação. O excesso de peso está associado a maus comportamentos, no âmbito da prática de atividade física e no âmbito da alimentação.

Tal como é definido por Teixeira (2009), as mudanças comportamentais, para casos de obesidade em específico, devem ser tratadas em 3 fases de mudança, sendo estas de intenção, ação e manutenção, respetivamente. Na primeira é dado a conhecer ao obeso o risco que acarreta a sua atual situação. Na segunda planeia-se todo o conjunto de comportamentos e atitudes a executar, durante o processo de perda de peso. Na terceira, que é típica de pessoas com hábitos adquiridos, são reforçados os pontos positivos da mudança comportamental conquistada, dando sentimento de autonomia para o prosseguimento do processo já feito.

Em termos de avaliação formativa, penso que foi a partir desta etapa que comecei a ver diferenças significativas ao nível da minha prática. Na matéria de voleibol, deparei-me com os casos já referidos, onde os alunos em questão, não cumpriam o nível introdução de voleibol. Isto porque, não eram capazes de realizar um jogo de cooperação 2+2, mantendo a bola no ar por, pelo menos, 5 transposições de rede. Os 7 casos tinham o problema de não se deslocarem para o ponto de queda da bola.

Comecei por colocar em todos os aquecimentos, de todas as aulas, o exercício de auto-passe, algo que desde cedo retirei. Depois de ser desaconselhado pelo professor OU, sobre a ineficácia deste exercício, achei por bem não o colocar mais nas aulas, uma vez que este ensina os alunos a empurrar a bola acima da cabeça, enquanto o gesto de passe deve ser realizado mais numa linha diagonal com a testa do aluno. Desta forma, troquei este exercício por passes em trios e em pares, com colegas mais aptos, de modo a que os alunos se habituassem a executar corretamente o gesto técnico, em diferentes situações.

As alunas FO e RCa tinham ainda o problema de não empurrar a bola, mas sim de batê-la, sendo que para resolver o mesmo, mais uma vez, com a ajuda do professor OU, utilizei o método de ensinar estas alunas a fazer passe com a ajuda de uma bola de basquete, que por ser mais pesada, obrigava-as a ter que, forçosamente, empurrar a bola, pois, caso contrário, esta não sairia do mesmo sítio.

Relativamente ao trabalho de resistência aeróbia, para os alunos DP, PS e RCa, de modo a garantir que estes estariam aptos em, pelo menos, um dos testes de resistência aeróbia do Fitescola, ou seja, a milha ou o vai-vém, foi necessário que fizessem trabalho individualizado, correndo, todas as aulas, 10 minutos contínuos, com a ajuda de um colega, escolhido pelos mesmos, de modo a aumentarem, não só a sua aptidão aeróbia, como resistência mecânica, por se habituarem a realizar um determinado movimento repetidamente, sem parar, por longos períodos de tempo, e resistência mental, desenvolvendo a resiliência para, apesar da fadiga sentida, serem capazes de ultrapassar o pensamento de desistir, continuando a tentar melhorar a sua performance. Em conjunto com este trabalho individualizado, tinham também o trabalho, desta mesma capacidade, durante as atividades das diversas matérias de aula, que, através de uma atividade moderada a vigorosa, promoviam também o aumento da resistência aeróbia, bem como anaeróbia, durante picos de esforço realizados durante os JDC de invasão, como por exemplo, sprints, indo de encontro ao prescrito pelos PNEF (2010), em que o desenvolvimento das capacidades motoras, deve estar associado ao trabalho das diferentes matérias.

Este trabalho revelou-se insuficiente, sendo que nenhum dos três alunos conseguiu estar apto na aptidão aeróbia no final do segundo período letivo. A RCa, contudo, não realizou este trabalho regularmente, devido a incapacidade motora causada por lesão.

Tal como com o 12ºCT2, sinto que falhei ao nível do princípio da continuidade da aplicação do exercício de treino (Castelo, 1996), o qual nos diz que os exercícios de treino devem ser aplicados regularmente, não existindo uma quebra de continuidade da sistematização de trabalho programado. Como tal, neste momento também teria planeado ainda um trabalho suplementar para os alunos realizarem fora das horas de aula. Falaria com os mesmos a fim de os fazer perceber que apenas com o trabalho das aulas de EF, não iríamos chegar ao objetivo pretendido, de modo que lhes pediria que tentassem, em todos os dias que não tinham aula de EF, realizar o trabalho suplementar, começando também a estar mais perto de cumprir com as recomendações de atividade física diária, para crianças e adolescentes, da OMS (2018), de 60 minutos diários.

Em termos de avaliação sumativa, esta, contrariamente ao erro cometido durante o 1º Período letivo, com a turma do 12ºCT2, já teve alguma base criterial por detrás, mas ainda com alguns pontos normativos. O que quero dizer com isto é que, tentei que os alunos, tal como está explícito nos critérios de avaliação do AEA, apenas obtivessem classificações de 3 valores, se conseguissem obter 5 níveis introdução e 1 nível elementar durante esta etapa.

Dado que mudaram de professor a meio do período e pelo facto de muitas matérias terem sido pouco abordadas, nomeadamente as disciplinas de atletismo, pelo facto de outra terem ficado incompletas, como a matéria de dança, bem como pela necessidade de mais tempo para aprendizagem de coreografia em ginástica acrobática, isto resultou em pouco tempo dedicado durante o período às mesmas, podendo prejudicar muitos os alunos se fossem contadas para a avaliação. Como tal, não contaram e decidi contrariar, com autorização da professora OE2, um pouco os critérios de avaliação, vendo quantos alunos tinham sido capazes de concluir o período sem cumprir o nível introdução de alguma das matérias. Muitos não tinham, o que faria com que descessem de 4 e 3 valores do primeiro período para 2 valores no 2º período.

Decidi que todos os alunos, que não tivessem cumprido o nível introdução de alguma matéria bastante abordada durante o período, teriam 3 valores, alunos com introdução a tudo e que cumprissem a dança do tacão e bico teriam 4 valores, enquanto que a aluna KK teria 5 valores, pois era a única aluna com nível elementar num dos JDC. Devo ainda referir que todos os alunos, com exceção da FO e da RCa, que não conseguiram cumprir o nível introdução de nenhum dos JDC, tiveram cumpriram com o nível introdução de 1 JDC, dança e ginástica. O

único aluno com classificação negativa foi a RCa, que revelou dificuldades na maioria das matérias, não sendo capaz de as ultrapassar, devendo-se isto, sobretudo, ao facto de ter estado incapacitada fisicamente durante algum tempo, havendo assim pouco tempo para a sua aprendizagem.

4ª Etapa

Objetivos

Esta etapa tinha como objetivos, de uma forma mais geral, garantir que todos os alunos se situassem em patamares de sucesso, bem como aferir níveis através de situações de competição simulada. Tinha ainda o propósito de consolidação das aprendizagens do ano letivo. Estes eram objetivos sucintos, uma vez que esta etapa se tratava de atividades centradas na recuperação, consolidação e/ ou aplicação de matérias, de que dependiam a realização dos objetivos do ano letivo, sob formas mais próximas da atividade referente, como situações formais de exercício e de prova. No entanto, ainda falando de objetivos mais concretos, pretendia que:

- As alunas AO e RCa conseguissem realizar com sucesso a dança do tacão e bico;
- Todos os alunos da turma conseguissem dançar com sucesso a salsa;
- Todos os alunos da turma conseguissem, em grupo, realizar uma coreografia de ginástica acrobática, com as figuras de nível introdução;
- Os alunos AO, CT, EL, EP, FO, GS, GF, IM, IS, JC, L, MV MA, PR, PS, PM e RCa alcançassem o nível introdução das disciplinas de atletismo em que não apresentavam sucesso;
- Os alunos AO, CT, CY, EL, GF, IS, JS, JCa, JT e PS cumprissem o nível introdução de orientação desportiva;
- Os alunos DP, PS e RCa estivessem aptos ao nível da resistência aeróbia.

Plano

Segundo Bom (1989), a etapa do produto é aquela em que as atividades se centram na recuperação, consolidação e/ ou aplicação das matérias de que depende a realização dos

objetivos do ano, sob formas mais próximas da atividade referente, tais como situações formais de exercício e de prova. Além disso, podem introduzir-se certos temas e matérias a tratar no início do próximo ano. Descorei um pouco esta última parte, dado que sabia que não seria professor destes alunos no ano letivo seguinte.

Dado que, tal como é explicado nos PNEF (2010), o ensino da EF no 10º ano acaba por se tratar de uma revisão das matérias de 9º ano, onde os alunos aperfeiçoam o que aprenderam neste último, o plano que elaborei para esta etapa, centrado em demonstração de competências e resultados das aprendizagens decorridas durante o ano letivo, traria resultados que deixariam informações importantes para necessidades de trabalho a realizar durante o ano letivo seguinte. Assim sendo, pelo nível dos alunos ser relativamente heterogéneo, optei por realizar torneios com situações de avaliação de nível introdução para os JDC, bem como um momento de apresentação de coreografias para a ginástica acrobática, antecedido de alguns momentos e treino e construção de uma coreografia final.

As restantes matérias, como ainda precisavam de bastante atenção para garantir o sucesso dos alunos, sendo sucesso neste caso o cumprimento do nível introdução das mesmas, seguiram uma lógica de aprendizagem semelhante às da 2ª e 3ª etapas, em que os alunos progrediam com as tentativas de ensino, sendo que por vezes até poderia utilizar situações de exercício diferentes das situações de demonstração e competências, para promover melhor aprendizagem para os alunos.

Tal como na etapa anterior, utilizei grupos de etapa, mas, desta vez, diferentes dos que utilizei na etapa anterior. Os grupos foram, desta vez, organizados por mim, voltando a seguir uma lógica de benefício para a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades, sem nunca prejudicar a aprendizagem dos alunos mais aptos. Também tentei equilibrar as equipas, para que não existissem grandes discrepâncias de resultados nos torneios dos vários JDC. Assim sendo, os grupos foram os seguintes:

- O grupo 1 era constituído pelos alunos RCo, JT, PS, EL e JCa;
- O grupo 2 era constituído pelos alunos RCa, FO, KK, DP e GS;
- O grupo 3 era constituído pelos alunos AO, PR, MV, PM, CY e GF;
- O grupo 4 era constituído pelos alunos EP, LC, IM, IS e TB;
- O grupo 5 era constituído pelos alunos CT, JCh, MA, DG e JS.

Assim sendo, as situações de aprendizagem para esta etapa foram:

- Torneios intraturma dos 4 JDC, mediante o espaço de aula em que a mesma decorria. Nestes torneios, todos os grupos tinham a possibilidade de jogar entre

si em todos os desportos. Comecei por planear um esquema simples de condução dos mesmos, em que arbitrava para os jogos começarem e acabarem e apontava as pontuações de cada jogo. Cheguei à conclusão, após conversa com o professor OU, que os mesmos não estavam a ser rentáveis e divertidos para os alunos, pelo elevado tempo de jogo, que resultava em falta de empenho e pelas transições lentas. Como tal, decidi melhorar os torneios, aproveitando as indicações do professor OU, estando o processo de melhoria descrito no balanço de etapa;

- Vários momentos, distribuídos pelas várias aulas da 4ª etapa, em que os alunos DP, PS e RCa trabalhariam resistência aeróbia de forma individualizada, tendo novamente em conta o princípio de treino da sobrecarga e da progressividade do exercício de treino (Castelo, 1996). De modo a monitorizar a dose de trabalho utilizada com os alunos, foi necessário recorrer a um controlo da frequência cardíaca após cada esforço, pois, tal como é defendido por Almeida et al. (2005);
- Ao nível das matérias de atletismo, planeei que os alunos trabalhassem as mesmas em grupos, sendo que nos momentos dos torneios, enquanto o grupo de um aluno, com dificuldade numa matéria de atletismo, estivesse a arbitrar, este estaria a trabalhar essa dificuldade. Tentei que o ensino das mesmas, tal como na etapa anterior, se focasse apenas nas questões básicas dos movimentos que definem cada uma das matérias a trabalhar. No ensino do lançamento do peso me foquei-me em ensinar os alunos a pegar corretamente no peso, tentando que estes aprendessem a transferir a velocidade do corpo para o engenho que tinham em mãos, tal como defende Reis (2012). Na corrida de barreiras, tal como está explícito nos PNEF (2010), procurei que os alunos aprendessem a combinar com fluidez e coordenação a corrida, a impulsão, o voo e a receção ao solo. No entanto, tal como defende Ribeiro (2012), procurei ensinar os alunos a correr com o tronco vertical, dizendo-lhes para procurarem manter os ombros ligeiramente avançados em relação à cintura pélvica, tanto no momento de ataque à barreira, como na receção ao solo, de modo a não perderem velocidade. No salto em altura, os alunos deveriam saltar com técnica de tesoura, indicada para a iniciação à disciplina em questão. Tal como defende Pereira (2012), optei por focar a minha atenção na aceleração dos alunos para o momento de impulsão, dizendo-lhes que a corrida deveria ser realizada em e progressivamente acelerada, bem como que deveriam realizar a chamada numa zona relativamente

longe do colchão, de modo a que o salto não se tornasse demasiado vertical e os alunos caíssem em cima da fasquia. Esta foi a única matéria de atletismo em que utilizei material a mais, para além do material necessário à operacionalização desta disciplina, para conduzir o ensino dos alunos, tendo usado pinos de sinalização para marcar uma curva no chão, a qual os alunos deveriam utilizar como auxílio à realização de uma corrida em curva, progressivamente acelerada;

- Ao nível da ginástica acrobática, pedi aos alunos que construíssem em cada aula pequenas coreografias, com um número progressivamente maior de elementos de pares e trios a cada semana de trabalho, com acompanhamento musical, cuja música foi escolhida por mim e igual para todos os grupos. Nas últimas duas aulas com possibilidade de realização desta matéria, planeava que os alunos apresentassem as coreografias finais;
- Ao nível da orientação desportiva, planeei que os alunos realizassem corridas em grupos, de modo a que as dificuldades fossem ultrapassadas pela ajuda dos colegas mais aptos. Uma vez que os alunos que não cumpriam o nível introdução, precisavam da ajuda dos colegas que cumpriam, tal como defende Vygotsky (1991), decidi realizar as corridas de orientação no início das aulas, pois entre outras atividades não correria bem, uma vez que o tempo de conclusão desta atividade é variável e pessoa para pessoa ou grupo para grupo. Mantive a avaliação constante nesta matéria, cumprindo os alunos com o nível introdução quando fossem capazes de apontar 14 pontos de orientação corretos em 15 minutos, ou menos, tal como definido no protocolo de avaliação do AEA;
- No ensino da dança tive de assumir o compromisso de que as alunas AO e RCa não poderiam não cumprir com a dança de tacão e bico. No entanto, por serem as únicas que ainda não cumpriam e de modo a que os outros alunos não ficassem prejudicados em termos do tempo necessário para aprender a salsa, até que as colegas dominassem o tacão e bico, decidi que as duas alunas teriam de aprender as duas danças em simultâneo. Contudo, dado que precisavam de colegas que já soubessem dançar (Vygotsky, 1991), decidi que todas as aulas, até que as alunas dominassem a dança, seriam colocadas a dançar numa roda de 4 pares, nunca podendo estar juntas, durante os aquecimentos. Os colegas que integravam a roda eram variáveis. Desta forma, a salsa poderia ser integrada desde o início na aprendizagem dos alunos, podendo ser colocada na parte fundamental da mesma.

Para o ensino das danças em questão, concentrando-me mais uma vez numa metodologia de Hayes (1983), ensinei os alunos através de momentos massivos, em que estes, intercalados com breves descrições e demonstrações minhas, sobre como se realizavam os passos e por que ordem, deveriam tentar executar os passos de dança o mais possível dentro do ritmo musical, sem se esquecerem de realizar uma boa ocupação espacial. Senti que esta metodologia seria mais adequada para os mesmos, pois punha de parte o aspeto mais técnico dos passos de dança, sendo que dessa forma os alunos adequavam primeiro a sua movimentação ao ritmo da música e só depois de estes dois aspetos estarem consolidados, é que passariam à melhor execução dos passos;

- As alunas FO e RCa continuaram com problemas no voleibol, tendo sido as únicas nesta etapa que ainda não cumpriam nível introdução, aquando do seu começo. Mantive a ideia da etapa passada, que resultou com os restantes alunos com dificuldade, juntando a lógica de Bento (1987) com a lógica do professor OU. Assim, voltei a optar por utilizar situações de grupos de 3 alunos a trocar passes como forma de aquecimento para os mesmos, aproveitando alunos do grupo das mesmas para o efeito pretendido. Continuei a intercalar este trabalho com exercícios corretivos, em que os alunos batiam com o máximo de amplitude dos seus dedos no chão, sem nunca tocar com a palma da mão no solo (Comédias, 2012), de forma a enrijecerem os dedos e soltarem os pulsos, fundamental para a execução do gesto de passe. De modo a contextualizar o trabalho de toque de dedos, incluindo o trabalho de deslocamento para o ponto de queda da bola, continuei com situações de 2+2 (Gonçalves, 2009 & Comédias, 2012), com equipas compostas por um dos alunos com dificuldades e outro aluno que já cumprisse nível introdução, em que o jogo era condicionado a que o primeiro toque fosse sempre dado pelo colega mais apto de cada lado do campo, tentando este colocar uma bola bem alta, para que fosse recebida em passe, diretamente na posição do seu colega, para começar o trabalho de deslocamentos apenas com pequenas movimentações. Assim sendo, tal como fiz com as matérias de atletismo e dado que optei por realizar os torneios de voleibol com situações de 3x3, os alunos que integravam o grupo de arbitragem, eram colocados, alternadamente, a fazer 2+2 com estas colegas, ajudando-as sem se

prejudicarem e sem deixarem de participar no torneio Para propósito de avaliação, a situação que utilizei foi o 2+2, com auxílio de um colega mais apto.

Balanço*Quadro 13– Comparação de resultados da 3ª etapa com resultados da 4.ª etapa*

Alun o	JDC								Ginástic a		Dança		Raquetes		Atletismo			Orientaçã o	Flex .	Forç a	Resi .	test e	Nota final de ano letiv o
	Andeb.		voleibol		futebol		Basque.		Acro.				Badmin t.		Lan ç. Do pes o	corrid a	s.altur a						
	3. ^a E	4. ^a E	3. ^a E	4. ^a E	3. ^a E	4. ^a E	3. ^a E	4. ^a E	3. ^a E	4. ^a E	3. ^a E	4. ^a E	3. ^a E	4. ^a E	4. ^a E	4. ^a E	4. ^a E	3. ^a E	4. ^a E				
AO			I	I					I	I	I	I	I	I	I	NI	I	NI	I				3
CT	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	NI	I				3
CY	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	I	I	I	I	NI	I				4
DP	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
EL	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	NI	I				3
EP			I	I					I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
FO			NI	I					I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
GS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
GF	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	NI	I				3
IM	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	NI	I	I				3
IS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	I	I	I	I	NI	I				3
JS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	NI	I				4
JCa	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	NI	NI	I				4
JCh	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	I	I	I	I	I	I				4
JT	NI	NI	I	I	NI	NI	NI	NI	I	I	E	I	I	I	I	I	I	NI	I				3
KK	I	I	E	E	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				5
LC			I	I					I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
MV			I	I					I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
MA	NI	NI	I	I	NI	NI	NI	NI	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
PR	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	NI	I	I				2
PS	NI	NI	I	I	NI	NI	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	NI	NI	I				3
PM			I	I					I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3
RCa			I	I					I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I				3
RCo	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	I	I	I	I	I	I				4
TB	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I				3

Legenda: Na área das atividades físicas o Nível NI (Trabalhar para o I); Nível I - (trabalhar para o E); Nível I+ (quase que é E); Nível E (trabalhar para o nível A); Nível A (cumpre o nível A). A primeira coluna é o nível dos alunos no fim da 3ª etapa, enquanto a segunda coluna é o nível dos alunos no fim do ano letivo. As letras coloridas a amarelo representam uma subida de nível, enquanto que letras coloridas a vermelho representam descida de nível. As células coloridas a preto representam matérias que foram excluídas para os alunos em questão, pela sua grande dificuldade em obter nível introdução num dos 4 JDC, precisando de focar toda a sua atenção na aprendizagem de um único, deixando a aprendizagem dos outros de parte, por não ser objetivo de aprendizagem para os próprios. Na área da aptidão física o Verde – Dentro Da ZSAF; Vermelho – Fora da ZSAF. Teste, Verde-Apto, Vermelho-Não apto.

A quarta etapa constituiu-se como uma etapa de consolidação de matérias, muito centrada sobretudo em torneios de grupos heterogéneos, tal como defende Jorge Mira. A razão pela qual não houve qualquer torneio de grupos homogéneos, foi pela impossibilidade de os realizar, dados os níveis bastantes dispersos dos vários alunos.

Para realizar torneios de grupos homogéneos, seria necessário recorrer a alunos de outras turmas, tal como preveem os PNEF (2010). Estes torneios seriam úteis para aferir níveis mais complexos de matérias por parte de alguns alunos, tal como seriam os casos do IM e do JS no basquetebol. No entanto, dado o horário da turma e a não existência de alunos com as características desejadas nas outras turmas que tinham aulas ao mesmo tempo que o 9º4, isto tornou-se impossível. Se promovesse situações de jogo, com grupos homogéneos, ter-me-ia deparado, como me aconteceu na etapa anterior em momentos específicos para análise, com situações em que não haveria qualquer tipo de jogo, pelo nível muito baixo dos alunos.

Devo referir que, nesta turma, tinha dois alunos, o IM e o JS, com possibilidade de alcançar o nível elementar de Basquetebol, mas no entanto, que não o conseguiram, porque, apesar dos meus esforços para arranjar alunos de outras turmas, que tivessem aulas no mesmo horário do 9º4, com possibilidade de alcançar também o nível elementar de Basquetebol, tal não foi possível, pela inexistência destas condições. Isto é algo previsto pelos PNEF, desde que não seja usado em demasia. No entanto, não estavam reunidas condições para que tal fosse possível, sendo que na turma do 9º 4, não existia nível de jogo suficiente, para que estes dois obtivessem nível elementar na matéria de Basquetebol.

Tanto nos PNEF (2010), como no protocolo de avaliação do AEA, a matéria de Basquetebol apresenta-se com as mesmas características a ser demonstradas pelos alunos, cujo professor acredite terem possibilidades para cumprir este nível. Assim nas matérias já consolidadas, os resultados alcançados não foram muito diferentes dos alcançados na 3ª etapa, com os alunos, quase na generalidade, a manterem o nível de desempenho demonstrado durante a 3ª etapa.

As diferenças estiveram sobretudo ao nível das matérias de Atletismo, onde os alunos que não cumpriam com o nível introdução de alguma das três matérias lecionadas, passaram a cumprir, excetuando alguns casos em que fiquei sem elementos de avaliação, por não comparência dos alunos.

Relativamente à ginástica acrobática, os alunos acabaram por ser avaliados com base nos registos de 1º período, pois, devido a uma grande ausência nas aulas realizadas no espaço 1 e 2, onde mais uma vez se mostrou a necessidade de existência de condições de prática de

ginástica nos espaços exteriores, estes acabaram por ficar atrasados nesta matéria, não cumprindo com a situação de avaliação descrita no protocolo da ESPAV e nos PNEF, ou seja, uma coreografia. No entanto, é de referir que, a coreografia, nos poucos momentos em que foi ensaiada pelos alunos, mostrou sempre muitas falhas, tanto ao nível de execução dos elementos gímnicos, como de encadeamento com o ritmo musical. Assim sendo, em conjunto com o meu colega de estágio, concordámos que para os alunos serem justamente avaliados em coreografia, esta necessita de ser trabalhada desde cedo, logo a partir da 2ª etapa, em conjunto com o domínio dos vários elementos gímnicos, nomeadamente:

- Prancha facial nos pés do base com este deitado em posição dorsal;
- Equilíbrio num pé na coxa do base, com este assente no joelho de uma perna e a outra fletida e apoiada no chão;
- Dois bases, em que um se encontra com um joelho apoiado no chão e o outro se encontra encostado frontalmente, seguram no volante pelas coxas, que se encontra em equilíbrio em cima das coxas dos bases;
- Elementos coreográficos como voltas, saltos e afundos;
- Destrezas gímnicas, que podem servir de elementos de ligação.

Uma estratégia pensada, para colmatar este problema, foi a construção de coreografias parciais que, com o decorrer do tempo, conduzissem à coreografia final, que os alunos apresentariam no final do ano letivo, ou, caso acontecesse, num momento anterior em que os alunos demonstrassem a capacidade para apresentar uma coreografia bem feita.

Relativamente à dança, passou-se o mesmo que com a ginástica acrobática, sendo os alunos CY, RCo, IS e JCh foram, a meu ver, ao contrário da opinião da professora OE 2, os únicos que conseguiram cumprir com o que tinha proposto para alcançar nível elementar de dança, na íntegra. Isto porque, apesar de toda a turma ter dominado a dança do Tacão e Bico, sendo isto algo normal, dado que foi trabalhada desde o início do ano letivo, apenas estes quatro alunos dominaram a coreografia de Salsa por completo. Dado isto, reforço mais uma vez a ideia de que, tal como acontece na ginástica, uma coreografia de dança também precisa de ser trabalhada desde a 2ª etapa, de modo a possibilitar o domínio dos passos individualizados, bem como o encadeamento dos mesmos entre si e com a música.

Por fim, relativamente aos casos de diferenciação de ensino, devo salientar as conquistas das alunas do Voleibol.

A aluna FO e RCa sobretudo, foram as alunas com maiores dificuldades, tendo o trabalho das mesmas incidido numa forte aposta nos conceitos básicos da modalidade em jogo

de cooperação 2+2. Trabalhavam os movimentos de passe, onde realizavam deslocamento para o ponto de queda da bola e correta execução do gesto, manchete, com rotação externa do ombro, de modo a tentar juntar os cotovelos, empurrando a bola com superfície de contato no meio dos antebraços, e serviço por baixo, onde colocavam o membro superior de contato, em extensão, acelerando até ao momento de contato com a bola. Ambas cumpriram o nível introdução, ao fim de muito tempo, não esquecendo que para isto ter sido possível, foi necessário trabalhar a modalidade durante todas ou quase todas as aulas.

O aluno PS conseguiu cumprir com o objetivo de melhoria da resistência aeróbia, tal como a aluna RCa, que em ambos os casos, após uma análise profunda do tempo que os alunos teriam de percorrer no teste da milha, o qual foi escolhido pelos alunos em deterioramento do vai-vém, passaram a ser a execução do teste em questão num tempo inferior ao realizado em oportunidades anteriores, uma vez que se tornou impossível que estes cumprissem com o tempo estipulado pelo Fitescola.

Dado que nesta etapa, tal como é defendido por Bom, as atividades centram-se na recuperação, consolidação e/ ou aplicação das matérias de que depende a realização dos objetivos do ano, sob formas mais próximas da atividade referente, como situações formais de exercício e de prova, esta passou muito pela realização de torneios, tal como já referi anteriormente. Para conseguir garantir a boa dinâmica das aulas, foi necessário proceder a uma análise de avaliação formativa, pois, durante as primeiras duas tentativas de realização de torneios, estes não correram bem, por variadas razões. Destas, destaco:

- Transições muito lentas entre jogo;
- Pouco empenho demonstrado pelos alunos, ao fim de algum tempo de jogo, pelo tempo total ser um pouco excessivo.

Após uma breve conversa com o professor OU, fiz algumas alterações, que se mostraram muito úteis, dando uma dinâmica completamente diferente às aulas.

Comecei por dar as funções de arbitragem a um dos grupos, sendo que havia 5 grupos, onde um arbitrava e os restantes jogavam, rodando estas funções a cada jogo. Passei a dar estímulos sonoros aos alunos, para que estes soubessem quando começar, acabar e preparar-se para o jogo seguinte, em que modalidade fosse. Dei-lhes tempos de intervalo sensatos, para que pudessem repousar o suficiente entre jogos, empenhando-se mais em cada um. Reduzi os tempos de jogo de 10 para 5 minutos, havendo assim mais empenho durante todo o tempo de jogo. Dei-lhes indicações verbais de quando deveriam trocar os alunos que estavam fora, com algum(ns) que estivessem dentro de campo, sendo que os mesmo é que decidiam com quem

trocar, havendo possibilidade de escolha de toda a equipa, algo que não levantou problemas, em momento algum. Por fim, de modo a dar destaque às vitórias e conquistas das equipas, bem como de garantir a rápida iniciação dos jogos, chamava os capitães de equipa, definidos por mim no início do 3º Período, que me diziam os resultados dos jogos, cujo propósito é explicado mais adiante à frente, bem como recebiam informação da equipa e campo onde jogariam a seguir, ou se desempenhariam as funções de arbitragem. Isto tudo, permitiu uma muito melhor dinâmica das aulas.

Devo referir que as pontuações dos torneios, serviram para acumulação de pontos, para apurar o grupo com mais vitórias no fim do período. No início do período, comuniquei aos alunos, que seriam recompensados, diferentemente, consoante a sua performance nos torneios. Agora, não utilizaria a mesma estratégia, pois, promovi motivação extrínseca nos alunos, que ansiavam pelos prémios e não pela demonstração das suas capacidades, com tudo o que tinham aprendido ao longo do ano. Segundo Engelmann (2010), existe uma correlação positiva entre a motivação intrínseca dos alunos, durante as atividades educacionais, e a sua perceção de desempenho, o que sugere que deveria ter tirado mais proveito deste fenómeno, para motivar os alunos a empenharem-se nas atividades de aula. Noutra oportunidade, não me teria comprometido com este tipo de promessas, esperando sim que os alunos se empenhassem nas aulas, pelo bom clima de aprendizagem gerado, bem como por ser um dos seus deveres enquanto alunos, e não por serem recompensados por isso.

Em termos de avaliação sumativa, esta foi inteiramente criterial, seguindo, rigorosamente, as indicações dos critérios de avaliação do AEA. No entanto, apesar de apenas um aluno ter tido uma classificação negativa no final do ano letivo, houve outros casos que, apesar de lhes ter atribuído classificação positiva, não se deveu a opção minha.

Devido a alguns erros cometidos durante o 2º período, não houve a possibilidade de atribuir classificação negativa aos mesmos, uma vez que, segundo uma lógica de progressão pedagógica de ensino-aprendizagem, um aluno com classificação positiva nos dois primeiros períodos letivos, não pode ter classificação negativa no 3º, a não ser que esta seja muito bem justificada. A única coisa que posso retirar desta situação, é que, um professor não deve, em momento algum, facilitar a avaliação de um aluno, sob pena de conduzir o mesmo a uma noção distorcida da sua realidade, enquanto aluno na disciplina de EF.

Professor a Tempo Inteiro

Após a avaliação intercalar dos estagiários, verificou-se que os parâmetros onde eu apresentava maiores dificuldades eram Avaliação, Instrução e Clima. De modo a combater essas dificuldades, optei por assistir a aulas do meu professor OU e de uma colega de mestrado, cuja competência tinha sido reconhecida por vários professores. As ideias que retirei foram as seguintes:

- Para retirar o máximo proveito da minha avaliação, teria de melhorar ao nível da avaliação formativa. Assim sendo, tal como é definido por Carvalho (1994), teria de ser capaz de observar as situações de aprendizagem, recolher informações e adaptar a minha ação às mesmas.
- Para melhorar ao nível da instrução, teria de ser capaz de identificar um a dois critérios chave de cada matéria lecionada, intervindo nas mesmas apenas ao nível destes critérios, através de um discurso curto, conciso e direto.
- Para melhorar ao nível do clima de aprendizagem, teria de ser capaz de mediar os comportamentos desviantes, sendo que para tal, utilizei a metodologia de Siedentop (1999), de episódios de extinção. Esta metodologia consistia em repreender os comportamentos indesejados, reforçando sempre a repreensão através de episódios de bons comportamentos anteriores e desejados, ou até de recompensas. No entanto, mediante o nível de gravidade da situação, o comportamento pode ser reforçado através de, por vezes, reforço negativo, através da menção de situações desagradáveis, ou até punição, através de castigos ou outro tipo de medidas apropriadas. Para além disso, deveria ser capaz de proporcionar um bom clima de aula, explicando aos alunos os objetivos de cada tarefa, assegurando uma rotação de estações fluída, cuja atividades se mostrassem motivantes para os alunos. Caso o fizesse, um bom clima de aprendizagem estaria mais garantido.

A minha opção para o PTI partiu das minhas dificuldades, evidenciadas no protocolo AGIC, bem como da necessidade de dar aulas a turmas de alunos mais velhos. É verdade que já tinha dado aulas a uma turma de 12º ano, mas ao comparar o meu desempenho nas aulas ou treinos com alunos mais velhos e mais novos, percebia-se claramente que tinha mais facilidade em lidar com os alunos mais novos, uma vez que estes interiorizavam muito mais facilmente o que eu dizia, refletindo-se isso mais rapidamente na sua aprendizagem.

Tinha uma atitude que, apesar de compreensiva, não deixava passar em branco qualquer tipo de comportamentos desviantes, mas também reforçava os bons comportamentos, sendo que todos os alunos acabaram por perceber isso, tornando-se mais respeitadores e bem-comportados dentro da aula ou do treino, sem nunca deixarem de se divertir nos mesmos. Desta forma, tanto a relação com alunos mais novos, como a sua aprendizagem acabava por ser melhor do que com alunos mais velhos. Estes últimos já não eram tão simples de lidar, uma vez que eu era um professor que gostava de impor hábitos de trabalho e não lidava bem com alunos que brincassem durante as aulas.

Pequei um bocado pela inexperiência, tendo apanhado alunos mais velhos logo no início do estágio. Acabava por me chatear com os mesmos e colocá-los de castigo, sendo que a atitude com estes não podia ser igual à atitude com os mais novos. Sendo assim, a necessidade de trabalhar com alunos mais velhos surgia da necessidade de perceber quais as atitudes mais corretas para trabalhar com alunos mais velhos, aproveitando as características dos mesmos para que fossem mais empenhados durante as horas de trabalho. Assim evitava pô-los de castigo, pois estas atitudes só funcionavam com os alunos mais novos, que não queriam deixar de fazer aula por se portarem mal. O castigo acabava por fazê-los perceber que tinham algo a perder por não se portarem bem, enquanto os mais velhos, por já terem outro tipo de maturidade, com outros interesses pessoais, acabavam por não se sentir tão afetados com a ausência das tarefas de aula. Como tal, era preciso cativá-los, sem os punir.

Atualmente, para ter melhores resultados, teria aplicado com ambas as faixas etárias o episódio de extinção de Siedentop (1999), tentando aperfeiçoar esta metodologia ao longo do ano letivo. Posto isto, a escolha dos professores foi fundamentada numa necessidade de realizar um PTI focado em avaliação, instrução e clima.

Quadro 14– Horário de professor a tempo inteiro

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
8h15					
9h00					9º1
10h05		9º4	11ºCSE	DT	8º2
10h50		9º4	11ºCSE		8º2
11h50	8º2		12ºCT2		9º4
12h35	11ºCT2	11ºCSE	12ºCT2		
13h35		DE		DE	
14h20				DE	
15h05					

Objetivo

- Melhorar a minha avaliação formativa;
- Melhorar a minha instrução ao nível da matéria de ginástica acrobática;
- Melhorar clima de aprendizagem com alunos mais velhos, os quais já frequentassem o ensino secundário.

Balanço

Os resultados do PTI mostraram que, nas turmas de 11º e 12º, onde o foco era o trabalho da instrução, aliado a um bom clima de aprendizagem, o objetivo foi alcançado, uma vez que consegui gerar bons climas, onde todos os alunos trabalhavam, dando atenção à instrução da matéria de Ginástica Acrobática na realização de figuras, critérios de êxito, montes e desmontes.

Com as turmas de Básico, o foco era olhar para as necessidades das turmas, decidindo-me por situações de aprendizagem mais adequadas para os alunos, nas respetivas matérias. Tal foi alcançado, tal como quando na turma do 8º2, houve a necessidade de colocar raparigas a jogar voleibol com rapazes, uma vez que o nível de jogo era muito baixo, requerendo alunos com mais capacidades para ajudar os menos aptos.

Antes de realizar o meu PTI, tendo já noção das dificuldades que tinha, estive presente num seminário internacional sobre avaliação, na fundação Calouste Gulbenkian. Lá, retirei Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

ideias muito interessantes, que mais tardes se mostraram úteis na melhoria deste ponto. Tal como defende Bom (2019), a avaliação educacional deve ser uma ferramenta de complemento da aprendizagem. Por outras palavras, avalia-se para ensinar, não se ensina para avaliar. Avaliação educacional deve então ser vista como todo um processo de recolha de informação, que resulte na melhor tomada de decisão, relativamente à aprendizagem, algo que remonta sobretudo ao processo de avaliação formativa, onde se mudam ou mantêm as práticas, mediante os resultados demonstrados em cada situação em específico. Deve responder à necessidade de dizer o que precisam os alunos na sua aprendizagem, ou seja, o que precisa de praticar o aluno A e o que precisa de praticar o aluno B. Ora, era exatamente neste ponto que me tinha de focar durante a melhoria do parâmetro de avaliação, no decorrer da semana de PTI, de modo que a minha atividade se centrou também em observar o que era feito de partida pelos professores titulares das turmas, tentando melhorar as práticas com base no que me demonstravam os alunos.

Desta feita, destaco então mais pormenorizadamente os pontos melhorados durante o PTI, lembrando que o foco com as turmas de secundário foi voltado para instrução e clima, dado que as turmas já se encontravam em momentos de avaliação e demonstração de resultados, enquanto que com as turmas de básico passou mais por avaliação formativa, uma vez que estas ainda apresentavam momentos de aprendizagem diferenciada, oferecendo assim mais espaço para momentos de avaliação formativa.

Com a turma do 11º CSE e do 12ºCT2, as quais trabalharam Ginástica Acrobática durante a minha semana de PTI, o foco passou por ensinar corretamente os montes e desmontes de cada figura executada pelos grupos existentes, tomando sempre em atenção os critérios de êxito das figuras. Isto porque, os alunos, muitas vezes, colocavam-se em situações de risco perante a integridade física, dada a maneira como executavam os montes e desmontes das figuras, não esquecendo que poucas vezes realizavam as figuras com as amplitudes de movimento pretendidas, ou tempos de execução pretendidos. O bom clima de aprendizagem passou por colocar os alunos com um clima de aula descontraído, onde houvesse lugar para boa disposição, sem comportamentos desviantes, bem como conciliando situações mais e menos motivantes para os alunos das turmas durante aula, como por exemplo, Ginástica Acrobática, conciliada com Voleibol e Futebol.

Com a turma do 11ºCT2, a qual trabalhou Futebol, Basebol, Lançamento do Peso, Lançamento do Dardo e Corrida de Barreiras durante a minha semana de PTI, tentei focar o clima de aprendizagem no mesmo princípio utilizado com as outras duas turmas de secundário,

enquanto que para a instrução, a minha abordagem se focou, respetivamente, nos seguintes aspetos:

- No caso do Futebol, receber a bola e enquadrar com a baliza, passar a bola, progredir no campo ou rematar à baliza, consoante a situação e permanecer com o atacante direto em situação defensiva, estando entre o mesmo e a baliza;
- No caso do Basebol, por ser uma modalidade que não dominava, a minha instrução passou sobretudo por ensinar a pega do taco, bem como a adoção de uma posição de espera que permitisse rapidamente tomar uma decisão que beneficiasse a equipa, fosse esta correr ou permanecer no mesmo sítio, no caso do ataque, ou, no caso da defesa, correr rapidamente para apanhar a bola e passar a bola ao colega mais próximo, de modo a cortar rapidamente a jogada da outra equipa.
- No caso do Lançamento do Peso, pega do peso, posição do corpo e movimento de lançamento;
- No caso do Lançamento do Dardo, pega do vórtex, posição do corpo e movimento de lançamento;
- No caso da Corrida de Barreiras, manter um ritmo constante entre os pequenos obstáculos, movimento de transposição de barreiras atitude de transposição, a qual deveria ser pouco saltada e mais rasante à barreira.

Com as turmas do 9º1 e 8º2, que durante as aulas da semana de PTI, jogaram, respetivamente, Andebol e Voleibol e Futebol, a minha abordagem focou-se em aspetos de avaliação formativa.

Com a turma do 9º1, por observar que a maioria dos alunos não cumpria o nível introdução, comecei por colocá-los em situações de 2x1, inicialmente, de modo a ajudar a resolver os problemas que mais evidenciavam. Estes problemas prendiam-se sobretudo com questões de não rematar em salto quando tinham oportunidade, ou falhar na tomada de decisão, tendo sido fundamental colocar os melhores alunos com os piores, para estes últimos poderem aprender, colocando-os logo de seguida em jogo de 5x5 com bola afável, em campo normal, dada a impossibilidade de criar um campo reduzido, uma vez que estavam numa etapa de demonstração de resultados.

Com a turma do 8º2, a abordagem foi idêntica.

No Voleibol, os alunos que não cumpriam nível introdução foram colocados em situações de 2+2, onde os objetivos eram a execução de 5 passagens de rede seguidas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

executando corretamente os gestos técnicos básicos. No passe, realizar deslocamento para o ponto de queda da bola e correta execução do gesto, na manchete realizar uma rotação externa do ombro, de modo a tentar juntar os cotovelos, empurrando a bola com superfície de contato no meio dos antebraços, e no serviço por baixo, bater com o membro superior de contato, em extensão, acelerando até ao momento de contato com a bola. Isto foi realizado com a ajuda de alunos mais aptos, enquanto estes se encontravam em situações de 2x2 e/ou 3x3, cujos objetivos eram marcar 5 pontos, primeiro que a outra equipa, utilizando de maneira ofensiva e/ou defensiva, os mesmos gestos técnicos utilizados pelos colegas que não cumpriam nível introdução.

No caso do Futebol, os problemas eram idênticos aos que foram evidenciados na turma do 9º1 em Andebol, com as devidas diferenças relativamente a gestos técnicos, sobretudo pelas raparigas. Desta forma, coloquei-as a fazer situações de 3x1, com colegas mais aptos, de modo a que passassem, rematassem ou progredissem com a bola, escolhendo a melhor opção para cada situação, enquanto os rapazes, que cumpriam todos o nível introdução, se encontravam em situação de jogo de 5x5 em campo normal de 40mx20m. Assim sendo, os objetivos para os rapazes, no futebol, passavam por tentar marcar 3 golos primeiro que a outra equipa, escolhendo sempre as melhores opções para jogar, tais como:

- Passar quando necessário;
- Rematar oportunamente;
- Manter bola com pressão;
- Progredir com a bola.

Conclusão da Lecionação

As conclusões retiradas são alusivas à turma do 9º 4, quase exclusivamente. Isto porque, não pude acompanhar todo o processo realizado com a turma do 12ºCT2, não sabendo em que aspetos estes melhoraram, se mantiveram, ou pioraram, mediante os objetivos traçados por mim, no início do ano letivo.

Relativamente ao 12ºCT2, gostaria de destacar um ponto forte da minha atuação na área de Lecionação, o qual remete para a uma problemática ligada aos JDC. Numa turma com pouco menos de 20 alunos, não existiam casos de alunos que cumprissem o nível Introdução de dois JDC, sendo que, durante o tempo que trabalhei com a mesma, consegui que, até ao final

do primeiro período, todos os alunos, com exceção de dois casos, conseguissem cumprir com o nível Introdução de, pelo menos, dois JDC.

Quanto ao 9º4, devo salientar o facto de que, para uma turma com alguns alunos com falta de maturidade, esta se tornou um exemplo no que à interpretação das minhas instruções dizia respeito, tanto a nível de instrução com de gestão. Estes aspetos foram sobretudo visíveis na última etapa, com os torneios a desenrolarem-se sempre dentro dos tempos previstos e com muito empenho nas atividades por parte dos alunos.

O que posso dizer relativamente a esta turma, é que, de modo a dar continuidade ao processo de ensino, realizado durante este ano letivo, as apostas para esta turma, no geral, recaem muito sobre o trabalho de ginástica em geral, tanto na execução de movimentos de grupo como de elementos de ligação, caraterísticos de ginástica de solo, e de JDC, sendo que a dança também precisa de alguma atenção. Estas foram as matérias que a turma apresentou, como um todo, como sendo aquelas em que havia mais dificuldades evidentes. Ao nível da ginástica acrobática, estas dificuldades passavam muito pela falta de capacidade da maioria dos alunos, em executar diversas figuras de pares e trios, características do nível introdução e elementar, sendo ainda mais difícil para os mesmos, a execução de uma coreografia com as mesmas.

Ao nível dos JDC, o problema em causa é que muitos destes alunos apenas cumpriam o nível introdução de uma única matéria desta categoria, sendo que a partir do 10º ano, estes têm obrigatoriamente de cumprir o nível de introdução de 2 JDC, a fim de poderem aceder a patamares de nota positivos.

A dança, apesar de ter sido uma matéria em que nenhum aluno apresentou dificuldades de maior, obtendo todos sucesso na mesma, trata-se de uma matéria em que, com algum empenho, todos os alunos conseguiriam cumprir o nível elementar, beneficiando-os muito ao nível das classificações futuras, já que no ensino secundário existe uma maior e progressiva predominância do nível elementar nos critérios de avaliação do AEA, para o alcance de patamares de nota positivos. Contudo, esta era uma turma sem problemas de relacionamento, o que poderá facilitar aprendizagens futuras, uma vez que os alunos precisam de si para aprender, sobretudo os menos aptos dos mais aptos.

Relativamente ainda à turma como um todo, há que dizer que o maior problema evidenciado por mim, sendo mais crítico no aluno PR, que não ultrapassou esta dificuldade, ao contrário de muitos dos seus colegas, era a falta de espírito de sacrifício, evidenciado sobretudo quando os alunos se deparavam com matérias de aula que não apreciavam, o que os levava a

não trazer o equipamento adequado, condicionando assim a sua aprendizagem e a dos colegas, bem como o planeamento e gestão da aula.

Relativamente a necessidades individuais, uma vez que estes alunos se preparam para entrar no 10º ano, devo dizer que, os alunos EP, FO, JT, LC, MV, MA, PS, PM e RCa precisam de fazer uma forte aposta nas matérias de JDC, uma vez que vão entrar num ciclo de ensino em que necessitam de cumprir, pelo menos, com o nível introdução de duas destas matérias, estando alguns destes alunos apenas com o sucesso numa das mesmas, enquanto que outros, apesar de terem tido sucesso em duas, irão deparar-se dentro de 2 anos com conhecimentos mais avançados nas mesmas, precisando imediatamente de trabalhar as suas habilidades. Caso não o façam, é possível que nunca alcancem o nível mínimo de sucesso, ou seja, 10 valores, na disciplina de EF, durante o ensino secundário.

Para finalizar, gostaria de dizer que, dadas as dificuldades dos alunos e da turma a autoavaliação revelou-se um instrumento muito importante para a superação das mesmas. No entanto, devo dizer que nem sempre a fiz corretamente. No início do ano, com a turma do 12ºCT2, limitava-me a distribuir uma ficha de autoavaliação aos alunos, pedindo-lhes que se situassem em níveis nas diferentes matérias, dando uma classificação final. Isto não era autoavaliação, mas sim autoclassificação. Entretanto, com a turma do 9º4, passei a fazer autoavaliação, garantindo que os alunos conheçam os critérios de avaliação das diversas matérias, da seguinte forma:

- Perguntava aos alunos, em que nível se situavam em cada matéria, pedindo-lhes que justificassem com base nos critérios, bem como que me dissessem o que teriam de fazer para chegar ao nível seguinte, caso fosse possível.

Assim, penso que a autoavaliação já se constituiu como instrumento de aprendizagem, uma vez que permitiu aos alunos identificar as suas dificuldades, procurando ultrapassá-las, tal como é definido por Vieira (2013).

Cooperação em atividades de lecionação

Durante o ano letivo, estive envolvido em atividades, promovidas pelos professores do GEF e pelo Ministério da Educação. Uma destas atividades estava prevista no Plano Anual de Atividades do AEA, sendo esta as provas de aferição de 5º ano.

Provas de aferição

Durante o dia 20/05/2019, estive envolvido em provas de aferição de EF de 5º ano. O objetivo destas provas, foi fornecer informações detalhadas à escola, aos professores, aos Encarregados de Educação e aos alunos sobre o desempenho destes últimos, tentando-se assim, potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades específicas de cada aluno. Durante a realização das mesmas, as minhas funções foram, sobretudo, de ajuda na montagem do material, bem como de auxílio na avaliação dos alunos. Durante este dia, as provas realizadas foram uma dança de Erva Cidreira e um jogo de Bola ao Capitão.

Penso que esta atividade foi fundamental, ao nível da minha melhoria no parâmetro de avaliação, uma vez que me permitiu aplicar critérios de avaliação e indicadores de observação, em matérias que não tinha dado durante o ano letivo, e com alunos que não conhecia, tornando mais desafiante o processo de avaliação. Desta feita, permitiu-me averiguar se estava a proceder a processos de avaliação corretos, na atribuição de classificações.

Visualização de aulas

Durante o ano letivo, assisti a quase todas as aulas do meu colega de estágio, bem como às do professor OE1, com a turma do 11º CSE. Esta visualização de aulas tinha o propósito de, no caso do meu colega, fazer avaliação formativa do seu desempenho, tal como ele também fazia comigo durante as minhas aulas, vendo em que pontos este precisava de melhorar, a fim de melhorar a sua prática pedagógica nas aulas de EF. Para tal, após alguns momentos de visualização, ambos elaborámos uma tabela, presente no Apêndice 1, com o propósito de apontar mais facilmente os pontos melhorados e por melhorar, do desempenho de cada aula seguinte. No entanto, após conversa e discussão com o professor OU, percebemos que a tabela teria de ser alterada, uma vez que tinha sido elaborada com base numa perceção pessoal, desfasada dos critérios de avaliação, da prática pedagógica do estagiário em contexto de aula (AGIC). Assim, elaborámos, posteriormente, uma nova tabela, presente no Apêndice 2, aproveitando outra já existente, inserida no processo de AGIC, a qual foi mais vantajosa para a nossa melhoria, uma vez que respondia às necessidades individuais de cada um, mediante o processo de avaliação.

Ainda assisti e participei nas aulas do professor OE1, como forma de encontrar novas estratégias para a resolução dos problemas evidenciados durante as minhas aulas, bem como

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

para aplicar essas mesmas estratégias, a fim de perceber se seriam, ou não, vantajosas para a minha prática pedagógica.

Este processo revelou-se crucial, uma vez que, sem o mesmo, o trabalho colaborativo do NE, teria sido mais pobre, por menos momentos de convívio e aprendizagem, bem como por, tal como é definido por Leitão (2010), estarmos a descorar a melhor estratégia de aprendizagem, a qual é o ensino.

Proposta fundamentada de um programa de promoção da atividade física na escola

Tal como é descrito pela OMS ou WHO (2018), é sabido que os jovens de 10-15 anos, em Portugal, não cumprem com as recomendações diárias de atividade física, sendo as mesmas de 60 minutos diários. Sendo a educação um dos setores principais na promoção de atividade física em Portugal e em todo o mundo (WHO, 2018), é necessário que a escola tenha uma intervenção direta de forma a proporcionar uma melhoria efetiva destes dados. Nos dias em que os jovens têm aula de EF, estes 60 minutos estarão garantidos, no entanto, são necessárias estratégias por parte da escola, que promovam atividade física nos restantes dias.

A ESPAV tem como estratégias, para a promoção de atividade física, da comunidade escolar e local, as seguintes iniciativas:

- Cedência de material específico, como por exemplo, bolas próprias para aluguer, não utilizadas nas aulas de EF, aos alunos, durante os tempos de intervalo, ou horas de almoço, promovendo a necessidade de prática de atividade física dos alunos, dando-lhes a possibilidade de a praticarem num local adequado, com ambiente adequado, as atividades que preferem realizar nos seus tempos livres.
- Oferta diversificada de desporto escolar, com 8 modalidades distintas, existentes no AEA, com a possibilidade de participação em todas por todos os alunos do Agrupamento, com oportunidade de participação em quadros competitivos locais, os quais permitem experienciar a vivência em contexto de competição. Desta forma, é possível afirmar que o AEA opta por algumas estratégias de iniciativa de atividade física um pouco tradicional. No entanto, esta forma de promoção de atividade física, poderá não ser suficientemente eficaz para responder às necessidades dos alunos.

- Cedência de infraestruturas, nomeadamente o pavilhão e o campo sintético, fora dos horários letivos, para clubes locais poderem usufruir dos mesmos. Desta maneira, pode proporcionar-se a alunos da escola, a participação no clube federado, aumentando assim a atividade física dos alunos. Como algumas das atividades, que existem no DE, são coincidentes com alguns dos desportos praticados, pelos clubes locais que utilizam as instalações da escola, é possível garantir um fator muito importante na promoção de atividade física, o qual é a transição do DE para o desporto federado, o qual, geralmente, oferece mais horas de prática que o DE.

Marzano (2005) define que tem de haver objetivos desafiantes e um retorno efetivo e corporativismo, cooperação e profissionalismo, para a construção de uma escola eficaz. Como tal, um programa de promoção de atividade física, que garanta estes dois aspetos, poderá garantir uma eventual maior adesão por parte dos alunos, mudando assim os resultados enunciados pela OMS (2018).

Como proposta fundamentada de um programa de promoção de atividade física na escola, proponho a criação de torneios inter-turmas de várias modalidades desportivas, existentes no Desporto Escolar do AEA. Tentaria implementar esta ideia na ESPAV, sendo que se corresse bem e os objetivos fossem cumpridos, tentaria implementar na Escola Básica Almirante Gago Coutinho. Desta forma, a minha ideia passa por criar um torneio de Futebol, Voleibol e Basquetebol, em cada um dos três períodos. Pretendo apenas que se realize um torneio, de um único jogo desportivo coletivo por período, sendo a ordem dos mesmos, a indicada anteriormente. Esta ideia surgiu na sequência de uma análise ao projeto educativo do AEA, sendo que pretendo responder a um dos pontos a melhorar do mesmo, o qual é o envolvimento dos assistentes operacionais da ESPAV na regulação do ambiente educativo.

A organização que proponho para estes torneios inter-turmas, apesar da terminologia atribuída, passa pela organização de uma liga desportiva, com a diferença de que cada turma, de cada ano, apenas joga com as restantes uma única vez. De modo a permitir que este fosse um objetivo concretizável, dentro do tempo disponível, dado o número de turmas existentes na ESPAV, tentaria que os torneios fossem iniciados por ordem crescente de ano de escolaridade, sendo realizados nos intervalos entre aulas. De modo a dar um exemplo prático, supondo que no primeiro intervalo de uma segunda-feira, jogaria a turma do 7º1 com a turma do 7º2, o torneio da respetiva modalidade, para este ano de escolaridade, apenas terminaria quando todas as turmas, de 7º ano, tivessem jogado entre si. Para isto ser possível, seria necessário que os

funcionários recebessem os alunos das turmas no espaço disponível para a atividade, sendo que também estariam envolvidos na mesma através da marcação de pontuações e controlo da atividade. O controlo da atividade também estaria entregue aos professores de EF, sendo que a ideia seria que a arbitragem fosse desempenhada por um professor, rodando esta função por todos, garantido também assim um maior envolvimento dos GEF. De modo a dar destaque à participação e empenho dos alunos, todos os vencedores seriam premiados com medalhas no final de cada período, tentando-se reunir todas as equipas no auditório da ESPAV, com todos os envolvidos presentes, procedendo assim à entrega de prémios.

Penso que desta forma consigo criar um programa que incentiva o envolvimento da comunidade escolar na promoção de atividades físicas, indo desta forma também ao encontro da necessidade de mais dias de atividade física, indo ao encontro das recomendações da OMS (2018). Ajudo ainda a garantir alguns dos objetivos do projeto educativo do AEA, que passa pelo envolvimento dos assistentes operacionais na regulação do ambiente educativo, respondendo a dois objetivos enunciados por Marzano (2005) como essencial na construção de uma escola eficaz, os quais são objetivos desafiantes e um retorno efetivo e corporativismo cooperação e profissionalismo.

2. Direção de Turma

Caraterização da Direção de Turma

Na ESPAV, os diretores de turma são escolhidos pela direção da escola e coordenados pelo coordenador de diretores de turma de cada ciclo de ensino. Como tal, os coordenadores são dois, para o 3º ciclo e ensino secundário, respetivamente, sendo que cada um é membro integrante do conselho pedagógico da escola.

Os diretores de turma têm uma reunião no início de ano letivo, onde são dadas indicações e informações pelos coordenadores, sobre o trabalho a desenvolver com os alunos durante o ano letivo. Este trabalho é dividido por etapas, de modo a facilitar o trabalho dos docentes, sendo dado o contacto eletrónico dos órgãos responsáveis pela coordenação de DT, a legislação e documentos em vigor para a orientação do trabalho de DT e informação sobre documentos de apoio. Entre estes, o regulamento interno, o perfil, papel e função do delegado e subdelegado, modelos de atas para conselho de turma, reunião de EE's e eleição do delegado/subdelegado de turma, guião para a receção aos alunos, grelha de apontamento de contactos dos docentes que compõem os conselhos de turma, grelha de contactos dos EE's, convocatória para reunião geral de EE's, declaração de conhecimento do regulamento interno pelos EE's, planta da sala de aula, registo de presenças dos EE's nas reuniões gerais com o diretor de turma e o índice para o dossier de DT. Nesta reunião dá-se ainda a conhecer o calendário letivo, os tempos letivos e intervalos da escola, bem como alguns aspetos relacionados com o funcionamento e procedimentos da ESPAV, nomeadamente:

- Plataforma INOVAR;
- Procedimentos relativos à educação inclusiva;
- Meios de comunicação entre escola e pais;
- Cartão de aluno;
- Sala de atendimento de EE's;
- Sala de DT da escola.

Cabe também ao diretor de turma dar as primeiras informações aos alunos no primeiro contacto com os mesmos, procedimentos e funcionamento da escola, além do horário de atendimento a EE's.

O trabalho de direção de turma na ESPAV, revelou um desempenho responsável da ação docente, estando reunidas condições materiais para a mesma, desde salas de atendimento a EE's, a qual tinha bastante afluência por parte dos pais para reuniões com os diretores de

turma, sala própria para trabalho de DT, além de dossiers com informações pormenorizadas sobre os alunos de cada turma.

Relativamente aos conselhos de turma da ESPAV, estive presente em dois, sendo que, apesar da dinâmica de trabalho diferente, sobretudo ao nível de propostas de soluções para os problemas discutidos, os dois eram conduzidos segundo uma lógica de trabalhos, onde em momento nenhum me pareceu que qualquer assunto de relevo fosse deixado por tratar, estando os professores em sintonia no trabalho de promoção do sucesso escolar dos alunos. Afinal de contas, o diretor de turma é o gestor de uma equipa de professores que trabalha com um objetivo comum, o qual é o sucesso dos alunos. Como tal, segundo Roldão (2009), compete ao mesmo gerir o conselho de turma, de forma a adequar e reconstruir o currículo mediante um desenvolvimento curricular gerido em comum.

Introdução

O projeto realizado para a área de direção de turma teve incidência sobre os alunos. Um projeto de direção de turma tinha a possibilidade de incidir em práticas mais voltadas para melhorias ao nível do conselho de turma ou dos EE's. Contudo, dado que queria que o projeto de tivesse, de alguma forma, uma ligação com a disciplina de EF, pela necessidade de realizar uma saída de campo com os alunos, optei por criar, em conjunto com o meu colega de estágio, um projeto mais direcionado para os mesmos.

Tal como já referi no capítulo de Lecionação, tive a necessidade de mudar de turma a meio do ano letivo. Inicialmente, cooperei com a professora DT2, enquanto que, posteriormente, passei a colaborar com a professora OE2, a qual era também a DT da turma do 9º4.

O conselho de turma do 12ºCT2, era composto por 5 professores, enquanto que o do 9º4 era composto por 10 professores. Em ambos os conselhos de turma, durante os momentos de reunião formal, bem como durante toda a atuação e desempenho da função de DT ao longo do ano letivo, a aplicação do regulamento para conselhos de turma, expresso na secção V do Regulamento Interno do AEA, era cumprido, com a exceção da alínea g) do artigo 47º, que refere que deve ser promovida a interdisciplinaridade, articulando conteúdos das diferentes disciplinas. Esta dinâmica também é defendida por Pombo (2008). Este facto permitiu-me identificar uma situação em que havia vantagem pedagógica na promoção de atividades de carácter interdisciplinar, que poderiam resultar num produto mais globalizante de ação do

conselho de turma como um todo. Assim propus uma saída de campo, de modo a tentar preencher esta lacuna pedagógica, observada nos conselhos de turma em que estive presente, bem como a cumprir com o que está expresso no Regulamento de Estágio da ULHT.

Segundo o Regulamento Interno do AEA, os DT's são escolhidos com base em três critérios, que são:

- Ser um professor que garanta, preferencialmente, a continuidade do acompanhamento da turma;
- Ser um professor que, preferencialmente, leccione a turma em dois ou mais momentos semanais;
- Ser um professor que leccione, preferencialmente, a totalidade dos alunos da turma.

No entanto, estes três pontos apenas foram possíveis de garantir, na íntegra, no caso da professora OE2, porque se tratava de uma professora que acompanhava a turma do 9º4, como DT, desde o 7º ano de escolaridade. No ensino básico este processo é mais facilmente garantido do que no ensino secundário, dadas as características diferenciadoras deste nível de ensino, em que os alunos podem frequentar as aulas como externos ou internos.

A professora DT2, apesar de não ter tido um contacto anterior com os alunos da turma do 12ºCT2, constituiu uma escolha adequada para o desempenho deste cargo, considerando também que os outros professores deste conselho de turma, já desempenhavam funções de direção de turma com outras turmas. Do contacto que tive com ambas as DT's, tanto em momentos formais como informais, posso dizer que ambas cumpriam com as suas funções, de acordo com o artigo 49º, da secção V do Regulamento Interno do AEA, respeitante às Competências do DT/Professor Titular de Turma.

Relativamente às reuniões de cada um dos Conselhos de Turma, dada a diferença de idades e de maturidade dos alunos, estas apresentavam características algo diferentes. Enquanto que as reuniões do 12ºCT2 passavam por momentos mais descritivos, da realidade dos alunos e da turma em cada uma das disciplinas, relativamente ao aproveitamento escolar, seguindo as exigências do Regulamento Interno do AEA, as reuniões do 9º4 tratavam, para além de questões relacionadas com o aproveitamento escolar, aplicação de medidas disciplinares a alunos com comportamentos inadequados, análise de programas de apoio a alunos com necessidades educativas especiais e análise de situações de relação com EE. Estas diferenças foram fundamentais para a minha atuação e opções, uma vez que as decisões, inerentes à elaboração

dos três microprojectos de Direção de Turma, foram diferentes, dadas as características diferenciadoras das duas turmas.

Caracterização de turma

Com a ajuda dos vários professores de cada turma, em especial os DT's e os OE's, consegui elaborar caracterizações de turma, quanto à sua composição e casos especiais. No entanto, creio que me esqueci de algo fundamental, o qual foi incluir a opinião dos alunos para uma elaboração mais pormenorizada desta mesma caracterização. Segundo Marzano (2005), demonstrar um interesse pessoal por cada aluno da turma exterioriza uma melhor cooperação, sendo que níveis ajustados de cooperação podem mais facilmente conduzir a comportamentos que congreguem nos objetivos de aprendizagem pretendido para os alunos. Desta forma, e tal como é defendido por Marzano (2005), para uma melhor caracterização de turma, que conduzisse a um melhor trabalho com a mesma, teria adotado medidas, tais como:

- Falar informalmente com os alunos antes, durante e depois das aulas sobre os seus interesses;
- Estar atento a e discutir assuntos importantes na vida dos alunos, como, por exemplo, a sua participação no desporto, no teatro ou em qualquer outra atividade de natureza extracurricular;
- Incluir os alunos no processo de planeamento das atividades da sala de aula, solicitando as suas ideias e dando atenção aos seus interesses.

No que respeitava ao 12º CT2, os aspetos individuais mais marcantes foram a falta de maturidade para com o estudo e trabalho das diversas disciplinas, dos alunos DP, FG, RA e TT. No 1º período, os três últimos alunos apresentaram classificações negativas na disciplina de Matemática A, enquanto o aluno DP apresentava uma classificação de 10 valores na disciplina de Química. Pelo facto, considero pertinente a aplicação do projeto coletivo de melhoria do rendimento escolar. Havia ainda o caso do aluno MMá, com uma média de 16 no final do 1º período, mas aquém das suas possibilidades.

Esta turma tinha ainda dois casos de alunos com problemas de falta de confiança, sendo estes a CG e o BS.

A CG, apesar de ser uma aluna estudiosa, com um aproveitamento razoavelmente bom na generalidade das disciplinas, apresentava sinais nítidos de falta de confiança, quando era colocada fora da sua zona de conforto.

O aluno BS apresentava problemas semelhantes, devido a um quadro clínico de ansiedade extrema, que lhe prejudicava o rendimento escolar, quando também colocado em situações que não controlava. Exemplos práticos, verificados nas disciplinas de EF e Matemática A, respetivamente, observaram-se quando a aluna precisava de executar o enrolamento atrás, não conseguia fazê-lo, acabando muitas vezes por se assustar com a situação, levando-a a chorar, enquanto que o aluno BS, devido a uma nota abaixo de 10 valores no primeiro teste sumativo de Matemática A, anulou a matrícula nesta disciplina.

Outro problema individual, muito debatido durante as reuniões de conselho de turma, foi a situação do aluno JW, relativamente ao seu domínio da língua portuguesa. Tratava-se de um aluno com ascendência chinesa, que não tinha nascido em Portugal, sendo que em mais do que uma ocasião e em mais do que uma disciplina, revelava problemas sérios de construção frásica. Um exemplo disto foi o primeiro teste realizado na disciplina de EF, onde as frases escritas pelo mesmo apresentavam-se incompletas, não só em termos de conteúdo, como em termos de construção frásica. O aluno esteve inserido na disciplina de Português Língua Não-Materna ao abrigo das medidas seletivas do Decreto-Lei n.º 54/2018, no entanto, passou a ser abrangido pelas medidas universais do mesmo, e quando colocado na disciplina de Português, foi referido pela professora da disciplina, que isto prejudicaria o aluno, uma vez que se tratava de uma disciplina com exame nacional, não se antevendo, para já, bons resultados escolares.

Tal como referi anteriormente, Marzano (2005) defende que estar atento a quais os assuntos importantes na vida dos alunos, pode facilitar o trabalho com os mesmos. Os variados problemas individuais que referi levam-me a crer que poderia ter tentado perceber quais os interesses e motivações destes alunos, de modo a perceber as razões que os levavam a adotar certos comportamentos e atitudes pessoais e académicas, algo que não fiz e que poderia ter-me facilitado o trabalho ao nível da DT.

A nível de problemas coletivos, pouco se registou. No entanto, um problema referido pela generalidade dos professores, foi o facto de, na sua grande maioria, a turma apresentar problemas de pontualidade, sendo o caso do aluno FG o mais problemático, uma vez que o aluno vivia muito perto da escola, chegando sistematicamente atrasado à primeira aula de cada dia da semana, sem esquecer os seus atrasos entre aulas, quando já se encontrava dentro do recinto escolar. Segundo Marzano (2005), um dos princípios essenciais para a mudança de

“comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais” é uma liderança eficaz, com bastante ênfase dado ao fator humano e relações positivas assentes em valores.

Relativamente a aspetos positivos, não foram poupados elogios, por parte dos vários professores, aos alunos DR, o qual era o delegado de turma, à MC e à BC, os quais eram, tanto do ponto de vista das notas, como da relação e entreajuda com os colegas, um exemplo a seguir.

No que respeitava ao 9º4, a nível de problemas individuais para com o estudo, destacaram-se os casos dos alunos CT, DP, EP, FO, GF, GS, IM, IS, JC, PR, PS e RCa. Todos os casos foram apontados como sendo ‘mandriões’ para com o estudo, no entanto, a níveis diferentes. Todos estes alunos apresentavam, pelo menos, duas classificações negativas no final do 2º período letivo, sendo que estavam propostos para vários apoios de várias disciplinas, como forma de melhorarem o seu desempenho académico.

A aluna CT tratava-se de uma aluna com baixo aproveitamento, devido ao facto de ter uma grande responsabilidade familiar acrescida, algo que a deixava esgotada e com pouca disponibilidade para estudar. Já os restantes alunos, com a exceção da FO e do GF, foram apontados como sendo, claramente, preguiçosos, pela grande falta de vontade que demonstravam em realizar as tarefas propostas pelos vários professores.

Devo salientar o facto de o aluno DP, tal como foi referido por muitos professores, apresentar uma dificuldade em perceber várias matérias disciplinares, apesar das repetidas explicações dos docentes.

A FO e o GF eram alunos com pequenas dificuldades a Matemática, sendo que a FO era apontada como uma aluna com baixo aproveitamento, mas razoável capacidade de concentração e superação, enquanto o aluno GF tinha também baixo aproveitamento na disciplina, estando proposto para apoio, ao qual não comparecia.

Um aluno destacou-se pela negativa nesta turma, sendo este o TB, que, apesar da sua enorme capacidade para todas as disciplinas do currículo, tratando-se de um aluno com várias notas de nível 4, tinha um deficiente desempenho ao nível da cooperação com os colegas. Foi referido por alguns professores que este, em vários trabalhos de grupo, desempenhados ao longo do ano letivo, trabalhou sozinho e isolado do resto do grupo de trabalho, apresentando posteriormente o trabalho realizado por si, mas com os restantes nomes dos colegas.

Possivelmente por se tratar de uma turma com alunos mais novos e com menos maturidade, esta turma requeria claramente mais atenção ao nível de gestão dos processos académicos, uma vez que apresentava muito mais problemas de aproveitamento que a turma

anterior. Segundo Roldão (2009), a envolvimento do diretor de turma na gestão colaborativa dos currículos é importante para que os alunos possam otimizar os seus rendimentos académicos.

Em termos de comportamentos desviantes, prejudiciais ao bom funcionamento de uma aula, os alunos mais marcantes foram o GS e o IM. Ambos os alunos eram chamados à atenção em vários momentos, em várias disciplinas, por serem desestabilizadores e brincalhões, sendo que o aluno IM, apesar da enorme quantidade de vezes que era chamado à atenção pelos professores, tentava sempre arranjar justificações para tudo o que fazia, mesmo sabendo que prejudicava o bom funcionamento das aulas.

Relativamente aos melhores alunos desta turma, foram destacadas, por vários professores, as alunas KK e MV. Ambas eram alunas com excelentes classificações nas diversas disciplinas, no entanto, enquanto a KK era uma aluna mais sociável, com mais capacidade de ajudar os colegas, a MV destacava-se pouco quanto às suas competências sociais, sendo uma aluna muito calada e com um grupo de convívio muito restrito.

Esta turma tinha ainda um aluno, o RCo, que, por vezes, apresentava um comportamento muito alegre e bem-disposto, enquanto que noutras se encontrava muito abatido e sem vontade de fazer nada. Nunca se perceberam as causas deste comportamento, que foi conversado com a EE do aluno, a qual referiu que o seu educando, em casa, mostrava um comportamento bem-disposto, sem evidências de tristeza ou sofrimento. Por todas estas razões, inerentes a questões de natureza mais pessoal e comportamental dos alunos, senti que o papel do diretor de turma era fundamental nesta turma, e mais uma vez, tal como é defendido por Marzano (2005) um dos princípios essenciais para a melhoria e mudança de “comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais” é uma liderança eficaz, com bastante ênfase dado ao fator humano e relações positivas assentes em valores.

Assim sendo e dadas as características das turmas, bem como o facto de ter sido necessário reestruturar o trabalho de DT coadjuvante a meio do ano letivo, apresento o plano anual de direção de turma no quadro 15.

Quadro 15-Plano Anual de Direção de Turma

1º Período	Natal	2º Período	Carnaval	2º Período	Páscoa	3º Período
Prognóstico (03/10 a 6/01)		Prioridades (7/01 a 01/03)		Progresso (07/03 a 25/04)		Produto (26/04 a 05/06)
1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		4ª ETAPA
-Caracterização do 12ºCT2. -Verificação de avaliações intercalares e avaliações finais do 1º período. -Conhecer os professores das outras disciplinas curriculares da turma -Reunião com os EE, para os conhecer e criar uma primeira boa impressão, verificando se é possível a operacionalização dos microprojectos de melhoria do rendimento escolar, relação com a comunidade educativa e saída de campo.		-Realização de tutorias de ensino recíproco nas disciplinas com pior aproveitamento. -Participação em atividades com os outros professores das turmas de estágio. -Realização de um requerimento para a consecução da saída de campo. -Levantamento do número de alunos que irá participar na saída de campo. -Requerimento para a realização de 1 dia com atividades com os EE.		-Caracterização do 9º4. -Desenvolvimento de uma atividade de saída de campo, onde se articulassem os três microprojectos de Direção de Turma.		-Realização da saída de campo, onde se concretizaram os objetivos e opções metodológicas do ano letivo.

1ª Etapa

Objetivos

A primeira etapa foi, tal como na lecionação, uma etapa de receção e orientação para o sucesso dos alunos, ou EROS, tal como é definida por Bom, sendo que defini os objetivos da mesma numa lógica de alcance, através dos três microprojectos a desenvolver, ou seja, melhoria do rendimento escolar dos alunos, melhoria da relação com a comunidade educativa e saída de campo com carácter interdisciplinar. Serviu, sobretudo, para caracterizar a turma do 12º CT2, a fim de se detetarem os principais problemas e qualidades da mesma, gerais, ou específicos de alguns alunos, e sua comunidade envolvente, como EE e professores, de modo a resolver os mesmos com os três microprojectos apresentados, no projeto de Direção de Turma. Por outras

palavras, os problemas seriam a base dos objetivos definidos para cada microprojecto. Segundo Roldão (2009), o Diretor de Turma deve ter um papel dinamizador dos processos de desenvolvimento curricular, sem limitar a autonomia dos restantes docentes. Como tal, os objetivos da etapa foram:

- Fazer uma caracterização dos alunos da turma, em termos pessoais e académicos.
- Perceber qual o nível de integração dos EE na vida académica dos educandos.
- Descobrir se estavam garantidas condições de envolvimento dos professores, na resolução de problemas comuns.
- Começar a imaginar e moldar soluções de resolução, para os problemas encontrados ao nível dos alunos, comunidade educativa e escola.

Plano

Segundo o Regulamento de Estágio Pedagógico da ULHT, o estagiário deve desenvolver, no decorrer da sua atividade na área de DT, três microprojectos que visem, respetivamente, um momento educativo que envolva uma saída de campo de carácter interdisciplinar para os alunos, uma melhoria do rendimento académico dos alunos e a melhoria da sua relação com a comunidade educativa. O primeiro passo nesta área de atuação passou por recolher informações académicas e pessoais sobre os alunos, no individual e no coletivo, tanto em contexto de aula de EF como em outras aulas, perceber se os EE tinham um papel ativo na vida académica dos seus educandos bem como descobrir se os professores da turma trocavam informações entre si e com a DT2, relativamente a problemas e qualidades dos alunos, bem como se propunham ideias de possíveis soluções para os problemas encontrados, aproveitando ou não as qualidades encontradas.

Segundo Roldão (2009), a coordenação que se espera do diretor de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular, nomeadamente:

- “a estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades;
- a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socio-económico e cultural e seu percurso escolar anterior;
- o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares;

- a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes, com que os alunos terão dificuldade em lidar.”

Desta forma, só seria possível estruturar atividades que respondessem às características e necessidades dos alunos, conhecendo-os primeiro, bem como aos outros docentes que lecionam a turma.

Posso dizer que o processo de recolha de informação da 1ª etapa não correu bem, pois não teve um plano definido para a sua consecução. Tive alguns momentos não planeados de conversa com os alunos do 12ºCT2 e com a DT2, bem como momentos de recolha de informação académica e pessoal nas aulas de EF, sendo que as informações que recolhi não tinham, por vezes, conexão, sendo difícil retirar conclusões através das mesmas. Atualmente teria conduzido o processo de outra maneira.

Primeiro, de modo a recolher as primeiras informações pessoais e mais superficiais sobre os alunos, tais como interesses e motivações pessoais, ou seja, atividades que os motivassem, passatempos, entre outras informações, aproveitaria a aula de apresentação de EF para realizar um jogo de apresentação que me permitisse chegar a este objetivo. De modo a poder saber outras informações relativas aos alunos, tais como aproveitamento, empenho e dedicação noutras disciplinas, assiduidade, pontualidade, problemas, alunos com mais afinidades entre si, entre outras informações que colmatassem em objetivos possíveis de responder com um ou mais do que um dos três microprojectos, teria reunido com a DT2 a fim de lhe expor uma ideia que a envolveria, bem como a todos os docentes.

A ideia referida passava por utilizar uma ficha já existente, criada por Roldão (2009) e presente no anexo 9, com tabelas para preencher próprias para realizar uma caracterização da turma e um perfil de competências de cada aluno. De modo a tornar a informação mais completa e individualizada, criaria ainda uma terceira tabela semelhante à tabela de caracterização de turma, com a diferença de que seria específica para cada aluno, estando esta presente no Apêndice 4. Estas tabelas seriam preenchidas ao longo da primeira etapa letiva e seriam enviadas, por email, para mim no final da mesma, sendo que partilharia as respostas dos vários docentes através de uma aplicação de cloud, tal como o onedrive ou o googledrive, a fim de cada professor poder ter conhecimento das respostas dos seus colegas, dando lugar a uma pesquisa individual e mais centrada nas necessidades de cada um, podendo assim começar-se um processo de troca de informação benéfico na resolução de problemas comuns, evitando assim falta de comunicação entre os docentes, por falta de encontros no recinto escolar.

Para o processo de recolha de informação não se tornar algo passivo, bem como para evitar a exclusão dos alunos do mesmo, uma vez os projetos eram para os alunos, tentaria ainda todas as semanas reunir com o delegado de turma, o qual era o aluno DR, e outros alunos aleatórios, escolhidos por mim e pelo mesmo, diferentes a cada semana, no final da aula de EF, a fim de estes me poderem informar sobre o aproveitamento nas aulas, episódios perturbadores, entre outras informações relevantes, de acontecimentos vividos durante a semana em questão.

Aproveitaria também o horário semanal de DT para reunir com a DT2, apontando quaisquer tipos de informações que considerássemos relevantes, para melhor conduzir o trabalho com a turma. Não esqueceria ainda qualquer contacto que existisse com um ou mais EE's, em contexto de reunião de pais ou através de marcação prévia para atendimento na hora de DT, para apontar mais informações que enriquecessem este processo.

Dado que a seguir ao primeiro momento de avaliação de todas as disciplinas existiria a 1ª reunião de conselho de turma, a qual também daria o final da primeira etapa letiva, ou etapa de prognóstico, teria recolhido informações respeitantes ao aproveitamento académico dos alunos na mesma, com a exceção da disciplina de EF, a qual era lecionada por mim e cujas informações em questão já possuía. Penso que desta forma teria respondido aos objetivos que tracei inicialmente para a etapa e teria sido mais fácil, bem como mais acertada, a elaboração de projetos que respondessem às necessidades dos alunos enquanto indivíduo e enquanto turma, bem como às necessidades dos docentes, pois tal como é defendido por Roldão (2009), os diretores de turma devem assegurar a articulação entre os docentes da turma, os alunos e os EE, incorporando também necessariamente dimensões de gestão do currículo.

Balanço

O processo de identificação dos problemas e qualidades, deu-se através de momentos informais e formais. Dos informais, destaco:

- O processo de observação e registos pessoais, sobretudo durante as aulas de EF;
- As conversas com alunos, a fim de aferir aspetos dos quais estes poderiam dar uma segunda opinião mais fundamentada;
- Os vários momentos de convívio com a DT2, que me passava as informações mais relevantes, relativamente à turma, no que dizia respeito a aproveitamento escolar dos alunos, conflitos internos dentro da turma, que, felizmente, nunca existiram.

Dos momentos formais, destaco a reunião intercalar de 1º Período, a qual proporcionou um contacto com todos os docentes da turma, tornando mais acertada e pormenorizada a caracterização da turma.

Os resultados mostraram que a turma apresentava, de um modo geral, um bom rendimento escolar, havendo algumas exceções.

Alguns alunos apresentavam sinais de imaturidade para com o estudo, sendo esta a principal razão das suas baixas classificações. Quatro alunos estavam nestas condições, sendo que os 4 apresentavam sucesso mínimo, ou seja, 10 valores, na disciplina de Química e 3 dos mesmos ainda apresentavam classificações negativas na disciplina de Matemática A.

O problema seguinte, na sequência do anterior, remetia para um aluno de dupla nacionalidade, chinesa e portuguesa, sendo que o mesmo mostrava sinais de clara dificuldade na expressão escrita, não estando, contudo, abrangido pelas medidas seletivas do Decreto-Lei n.º 54/2018, que o remeteriam para a disciplina de Português Língua Não-Materna.

Outro problema identificado foi a baixa auto-estima de dois alunos, um de cada género, a qual se refletia no seu desempenho académico.

A aluna em questão apresentava sinais de falta de confiança, sobretudo na disciplina de EF, manifestando-se estes, principalmente, nas matérias de Ginástica. A aluna, quando abordada por mim, para realizar um enrolamento atrás, no solo, era incapaz de o fazer, chegando até a chorar. Foi então que descobri, por intermédio de alguns dos seus colegas, que isto era habitual, não só com a Ginástica, mas com todas as situações que colocassem a aluna em situação desconfortável.

O outro aluno, o qual sofre de ansiedade extrema, saía prejudicado em situações que o deixassem nervoso, tais como testes de Matemática A. O seu rendimento académico era abaixo do desejado, uma vez que se trata de um aluno estudioso, mas cujo quadro clínico o impedia, por vezes, de obter as notas correspondentes ao seu tempo de estudo. Uma baixa classificação, abaixo de 10 valores, no primeiro teste de Matemática A, levou-o a anular a matrícula na disciplina, tendo sido impossível a resolução deste problema, internamente. Poderia ainda ser resolvido com uma possível candidatura do aluno a exame de 1ª fase da disciplina em questão.

Quanto a problemas coletivos, estes prendiam-se unicamente com a questão de pontualidade, sendo mais evidentes num dos alunos, o qual reside em frente da escola, não havendo, portanto, razão para este problema.

Apesar da preocupação demonstrada pelos vários professores, na identificação destes problemas, verificou-se nos docentes falta de propostas para a resolução dos mesmos, deixando

no ar a ideia de que não existe uma rotina de promoção de interdisciplinaridade na escola. No entanto, segundo Lozano et al. (2015), a interdisciplinaridade parece ser um meio de resolução de problemas comuns, na medida em que se trata da mobilização de saberes decisivos, de mais do que uma disciplina, para a sua resolução.

Não deixou de se referir o facto de os EE serem algo ausentes, na sua maioria, da vida escolar dos seus educandos. Assim sendo, parece que estamos em falta com duas das características, definidas por Marzano (2005), para a construção de uma escola eficaz. Refiro-me neste caso a um envolvimento dos pais e da comunidade educativa, bem como um ambiente de corporativismo, cooperação e profissionalismo, manifestando-se este último através da comunicação e proatividade entre os vários docentes.

Houve ainda três alunos, identificados como possíveis líderes de turma, os quais se destacaram dos restantes pela sua capacidade de relação com os colegas, mantendo um bom desempenho académico, servindo de exemplo para a turma.

2ª Etapa

Objetivos

Os objetivos para esta etapa eram, basicamente, a consecução dos três microprojectos, de modo a responder aos objetivos definidos na etapa anterior.

No entanto, defini alguns objetivos mais específicos, através de problemas encontrados na primeira etapa, os quais foram:

- Melhoria do aproveitamento escolar, nas disciplinas sem sucesso, bem como com baixo sucesso, até 13 valores, inclusive;
- Melhoria da pontualidade dos alunos, fazendo-os perceber que este era um problema que tinham;
- Melhor integração dos alunos com baixa auto-estima, na turma, de modo a que ultrapassassem as suas dificuldades;

Plano

O processo base de planeamento desta etapa passou por imaginar soluções práticas que respondessem aos problemas encontrados na etapa anterior. Para tal, todo o processo passou Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

por uma análise de custos inerentes a várias opções de saída de campo, o contacto e planeamento com outras entidades, como a escola, empresas de atividades de aventura, transportes, etc., reuniões com o professor OE1 e as diretoras de turma para perceber se as ideias em questão seriam exequíveis, baseados no conhecimento destes sobre os alunos, os restantes docentes, os EE e se as atividades responderiam às necessidades apresentadas com base na recolha de informação da etapa anterior.

A saída de campo foi inicialmente pensada como sendo um momento de viagem com os alunos, a um local que lhes permitisse a realização de AEN. Dentro das mesmas, os alunos teriam de, obrigatoriamente, realizar uma prova de orientação organizada pelo NE, onde na mesma estariam incluídas resoluções de problemas de Matemática A pelos mesmos, as quais dariam acesso a pontos do mapa de orientação, necessários para a finalização da prova.

Pensámos na inclusão da Matemática A, pois tratava-se da disciplina com maior insucesso no cômputo geral das duas turmas de estágio. Inicialmente achámos que esta ideia responderia às necessidades da turma e do NE, por ser uma atividade onde eram tidas em conta dificuldades dos alunos, bem como por se incluir outra disciplina do currículo escolar, algo que pensámos tratar-se de interdisciplinaridade. Atualmente sei que não é assim.

Segundo Pombo (2008), a interdisciplinaridade surge no cruzamento de duas ou mais disciplinas, onde é necessariamente obrigatório a mobilização de saberes das mesmas para a realização das atividades promovidas. A atividade que pensámos não ia de encontro ao citado pela autora em questão, uma vez que a inclusão da Matemática era algo pontual e forçado, onde não se fazia uma verdadeira mobilização de saberes de Matemática para a conclusão da prova constituindo assim, uma atividade de natureza multidisciplinar.

Segundo Rickinson et al. (2004) as saídas de campo são atividades com uma enorme importância educacional, pelo facto de os alunos terem oportunidade de experienciar aprendizagens que não têm oportunidade de realizar em ambiente de aula. Assim sendo, atualmente, mantendo a preocupação de incluir AEN, onde a orientação desportiva seria sempre obrigatória, bem como de mobilizar saberes de outras disciplinas, teria organizado a saída de campo de forma diferente. Teria organizado uma prova de orientação de pontuação, ou score 100 (Carvalho, 1985), pela necessidade de tentar promover melhorias na disciplina de Matemática A e esta me parecer a forma de organização mais versátil para o efeito, uma vez que envolve uma atividade de contagem para totalizar 100 pontos. Tentaria arranjar forma de promover atividades de contagem, comparação de dados numéricos ou outro tipo de mobilização de saberes de Matemática A mais pertinentes, consoante as matérias com maior

dificuldade por parte dos alunos, durante o decorrer da prova, cujas descobertas fossem fundamentais para descobrir quais dos pontos marcados no mapa dariam acesso a maiores pontuações, de modo a perfazer 100 pontos no menor tempo possível e assim completar a prova o mais rápido possível.

Como tal, de forma a que a mobilização de saberes de Matemática fosse fundamental para a conclusão da prova, bem como de modo a promover o contacto com atividades não praticadas em aula, teriam de ser respeitados os seguintes pontos:

- Um número total de pontos elevado, tal como cerca de 30 pontos, com um número restrito de pontos de orientação, com pontuações de 20 pontos, tal como 5 a 6 pontos, sendo que os restantes apenas teriam pontuações de 5 pontos;
- Colocar atividades de contagem, comparação de dados numéricos ou outro tipo de mobilização de saberes de Matemática A mais pertinentes, consoante as matérias com maior dificuldade por parte dos alunos nos pontos com pontuações de 20 pontos, cujos resultados dessem acesso a outros pontos com pontuações de 20 pontos;
- Ocultar dos alunos quais as pontuações de cada ponto no mapa e garantir que este apenas poderiam aceder a pontos de 20 pontos com a utilização de saberes de Matemática, colocando a acessibilidade desses pontos apenas possível através da realização de atividades de escalada, rapel, entre outras, sempre com um professor presente para auxiliar no trabalho destas matérias, não trabalhadas em aula;
- Colocar um tempo limite para a conclusão da prova, o qual uma vez ultrapassado, daria direito a desclassificação;
- Garantir que não seria possível completar a prova dentro do tempo limite apenas com a descoberta de pontos com pontuações de 5 pontos.

A atividade de melhoria do rendimento escolar foi pensada como um processo de ensino recíproco (Leitão, 2010) entre os alunos, uma vez que segundo o autor, esta estratégia oferece vantagens tanto para alunos com melhores resultados escolares como para alunos com resultados escolares menos positivos. Para o sucesso desta ideia, era primeiro necessário realizar grupos dentro da turma, tentando manter o mais equilibrado possível o número de alunos com melhores e piores resultados escolares dentro de cada um dos mesmos. Penso que não agi bem na formação de grupos, uma vez que sendo este um projeto para os alunos, deveria ter tido uma maior interação com os mesmos, começando logo na formação dos grupos. Deveria

ter implicado um contacto e conversa com os alunos, por estes conhecerem melhor as dinâmicas de estudo e companhias de trabalho, tendo em conta a necessidade de integração de alunos introvertidos e com problemas de auto-estima, algo que não aconteceu.

Atualmente teria reunido com os alunos identificados como tendo maiores características de liderança, perguntando-lhes qual a opinião que tinham sobre o projeto e quais as melhores junções de alunos para cada um dos grupos.

Para garantir o sucesso do projeto, foi tido em conta que seria necessário combinar datas de estudo conjuntas, escolhidas pelos alunos de cada grupo, sendo que o NE se propôs a arranjar uma hora semanal com disponibilização de uma sala de aula ou da sala de estudo da ESPAV, para os alunos disporem de um local de estudo mais apropriado.

A última medida aplicada neste projeto foi a definição de líderes de grupo, com características de liderança e notas elevadas, sendo também necessárias conversas semanais com os mesmos para aferir se as tutorias de ensino estavam a surtir efeito e se os alunos estavam comprometidos com as mesmas.

O projeto de melhoria de relação com a comunidade educativa foi, possivelmente, aquele que foi alvo de uma menor atenção por parte do NE, conduzindo também a um resultado fraco e sem objetivos de relevo. A ideia inicial foi criar um ou mais dias de convívio entre pais, alunos e professores das duas turmas, com uma angariação de bens, tais como comida ou vestuário, para doação a instituições de apoio aos mais necessitados, das quais já nos tinha sido indicada uma onde trabalhava a EE do aluno RA. Desta forma estaríamos a promover contacto entre vários elementos da comunidade educativa, aproveitando a atividade para promover formas de aumentar os valores e crenças dos alunos, enquanto futuros cidadãos.

Atualmente, não teria feito tudo da mesma maneira. Primeiro, seria necessário definir quais os elementos da comunidade educativa a integrar no projeto. Uma vez que os EE's estavam pouco integrados na vida académica dos filhos, integrar os elementos do processo educativo, nomeadamente professores e alunos, bem como os EE's, era fundamental para promover um contacto entre os mesmos. Desta forma, promovendo contacto entre estes elementos da comunidade educativa, num ambiente agradável, poderia ajudar na formação de ligações vantajosas para mais contactos entre os vários elementos, para tratamento e resolução de assuntos inerente a outras disciplinas.

Como tal, teria mantido a ideia de realizar o dia de convívio com atividades diversificadas, mas retiraria a angariação de bens, pela falta de objetivos associados à mesma. No entanto, o dia de atividades passaria a ser justificado por outra necessidade. Esta ideia surgiu

no encadeamento deste microprojecto com o cumprimento das Finalidades da EF. Uma vez que estes alunos eram finalistas do ensino secundário, com os quais seria necessário garantir os objetivos da disciplina, expressos nas Finalidades da EF dos PNEF (2010), promover atividades que fossem ao encontro desta necessidade tornou-se fulcral.

Numa perspetiva de melhoria da aptidão física dos alunos, estes tinham contacto com os métodos de desenvolvimento da mesma durante as aulas de EF, começando assim o processo de ensino dos mesmos para organização da sua prática diária de atividade física à saída da escolaridade obrigatória.

A principal Finalidade a responder com esta atividade seria alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade. Por outras palavras, tentar garantir que os alunos praticariam realmente atividade física organizada à saída da escolaridade obrigatória, através de uma real prática de atividade física num momento promovido pelo NE.

A ideia surgiu também de modo a que a disciplina de EF, a qual era o ponto principal do estágio, tivesse uma ligação direta com a área de DT. Como tal, pensámos na mesma de modo a promover não só os objetivos em questão, como também a melhoria da relação com a comunidade educativa, neste caso, a relação dos EE com os professores, neste caso do NE e com os respetivos educandos. Esta ideia teve a sua justificação no facto de, segundo um estudo promovido por Marques et al. (2017), o nível de atividade física dos pais estar positivamente associado ao nível de atividade física dos filhos, sobretudo em idade adolescente. Como tal, estaríamos a promover um momento agradável que melhoraria a relação entre vários elementos da comunidade educativa e estaríamos a tentar promover uma maior prática de atividade física organizada, por parte dos nossos alunos, à saída da escolaridade obrigatória, cativando os pais para serem um melhor exemplo para os filhos, levando-os assim a hábitos de vida mais saudáveis.

Por fim, para evitar que algum dos microprojectos fosse alvo de desinteresse por parte dos alunos, o NE pensou numa ideia de interligação entre os 3, planeada para ajudar na operacionalização correta de cada um dos mesmos durante o ano letivo, cujo resultado está exposto no balanço da 2ª etapa, respeitante aos resultados da mesma.

Balanço

Na 2ª etapa os resultados foram alusivos às questões de organização dos três microprojectos, tal como foram planeados inicialmente sem correções posteriores e novas ideias pensadas após a conclusão do estágio, sendo que o NE conseguiu projetar uma ideia de interligação entre os 3. A ideia teve o nome de projeto “dream team”.

Era suposto que os resultados desta etapa já dissessem respeito à operacionalização de projetos, no entanto, devido a uma má gestão de tempo e recursos do NE, estes só estiveram prontos para a sua operacionalização a partir de janeiro, com o início da 3ª etapa letiva.

De modo a conseguir tirar o máximo rendimento das três componentes do projeto direção de turma, pareceu-nos lógico que estas estivessem interligadas. Como tal, pensámos numa estratégia didática que permitisse o maior envolvimento possível de todos os agentes envolvidos nas atividades.

Segundo Subhash e Cudney (2018), a onnipresença tecnológica nas salas de aula inspirou mudanças no tradicional sistema de ensino, caracterizado por leitura de livros, para modelos de ambientes digitais de aprendizagem. Parece que estes ambientes interativos de aprendizagem presenteiam a oportunidade e evolução do processo de ensino- aprendizagem, através da incorporação de elementos de jogos de vídeo. Isto porque, a utilização dos jogos de vídeo como ferramenta de aprendizagem parece ter grande poder na captura de atenção, motivação para o cumprimento de objetivos, promoção de competição, melhoria no trabalho de equipa e comunicação. Este tipo de modelo também já foi alvo de estudos na disciplina de EF, onde se comprovou que o uso das novas tecnologias, como aplicações de smartphones baseadas nos jogos de vídeo são uma ferramenta muito importante na motivação dos alunos para realizarem atividade física fora das aulas (Hernando et al, 2015). Ainda segundo este autor, a utilização da gamificação mobiliza novos conhecimentos e consolida aprendizagens.

A utilização da gamificação também proporciona ao aluno uma melhor compreensão dos objetivos das tarefas, e de como chegar aos objetivos (Botha-Ravyse, Lennox & Jordaan, 2018).

Inspirados nesta metodologia, tomámos a decisão de tornar fulcral, ou principal, uma das componentes do projeto, para a qual os alunos acumulariam pontuações nas outras duas componentes, de modo a chegarem a um momento final de demonstração de competências com a máxima pontuação possível, dando-lhes isto uma maior vantagem no alcance da vitória na atividade final. Por outras palavras, a atividade fulcral seria a prova de orientação realizada na

saída de campo, enquanto que as atividades de acumulação de pontos seriam o microprojeto de melhoria do rendimento escolar, e o microprojeto de relação com a comunidade.

A prova de orientação seria realizada em grupos, sendo estes os grupos de trabalho criados para as tutorias de ensino de melhoria do rendimento escolar.

A acumulação de pontos dar-se-ia através da soma das médias dos alunos de cada grupo, no fim do período letivo anterior à realização da saída de campo, no caso do microprojeto de melhoria do rendimento escolar, enquanto que se daria com base em vitórias alcançadas nos vários jogos realizados no dia de convívio com os vários elementos da comunidade educativa, com pontuações idênticas para cada um dos jogos e de modo a haver relevância na acumulação de pontos a obter para a saída de campo. Com isto, deve ainda ser referido que os grupos de trabalho das tutorias de ensino se manteriam no dia de convívio, com a inclusão de pais e professores nos mesmos, apenas com a não dissociação dos alunos que compunham cada um dos grupos, tendo estes sido organizados com uma constituição heterogénea, onde foram colocados alunos com um bom aproveitamento, nas disciplinas prioritárias, com alunos com baixo aproveitamento, consoante a lógica já utilizada na lecionação do desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991).

De modo a tentar resolver o problema de pontualidade encontrado durante a 1ª etapa, este foi também inserido no processo de acumulação de pontos do projeto “dream team”. A ideia passava por reunir com os vários professores das turmas de estágio, sugerindo-lhes o preenchimento de tabelas de presença online, presentes no Apêndice 5, disponibilizadas em aplicações de cloud, com o objetivo de retirar pontuação a cada um dos grupos, por cada aluno que chegasse atrasado a uma aula. Atualmente, ainda teria acrescentado algo ao processo, de modo a beneficiar os alunos pelas boas práticas e estes se comprometerem mais com o projeto, sendo que a cada mês, qualquer grupo que não tivesse registado um único atraso por parte de nenhum aluno integrante, em qualquer disciplina, seria beneficiado com uma pontuação acrescida.

Através desta estratégia, pareceu-nos possível alcançar os objetivos centrais de cada um dos três microprojectos que compunham o projeto de direção de turma.

Os resultados de cada um dos três microprojectos foram os seguintes:

- O microprojecto de melhoria da relação com a comunidade passava pela criação de um ou mais dias de convívio entre pais, alunos e professores das turmas dos professores estagiários, dentro do recinto escolar, onde se realizariam alguns torneios de jogos tradicionais e um concurso de dança.

- O microprojeto de aproveitamento escolar passava por uma estratégia de melhoria do rendimento escolar nas várias disciplinas, através da criação de tutorias de ensino recíproco (Leitão, 2010), entre os alunos mais aptos e os menos aptos em cada disciplina, tendo em conta as preferências de companhias de estudo das duas partes. Segundo o autor em questão, o processo de ensino recíproco oferece vantagens tanto para alunos mais experientes como para alunos com dificuldades, sejam estas melhorias do rendimento escolar de ambas as partes, desenvolvimento de competências de cooperação e entre-ajuda, entre outras.
- O microprojeto de saída de campo estava inserido nos objetivos pedagógicos das matérias de AEN, onde se tentaria realizar uma atividade interdisciplinar. Segundo Pombo (2008) a interdisciplinaridade surge no cruzamento de disciplinas, cujo processo é inédito, pela aplicação de conhecimentos de disciplinas científicas com o campo industrial e organizacional.

3ª Etapa

Objetivos

O objetivo para esta etapa passava por reestruturar as atividades de Direção de Turma, compilando-as numa só, dado o pouco tempo disponível. No entanto, para tal ser possível, foi necessário realizar uma nova caracterização de turma, com dados fornecidos pela professora OE2 e com outro tipo de informações, nomeadamente, a opinião de outros professores da turma e aspetos observados por mim durante as aulas de EF. Só assim seria possível adequar os três microprojectos, compilados num só, a uma realidade de alunos do 9º ano escolaridade.

Tal como sugeri na 1ªetapa, se repetisse o processo de estágio, apesar do pouco tempo disponível para a realização de uma caraterização de turma pormenorizada, tentaria reunir com os professores do 9º4, a fim de lhes pedir ajuda na caraterização de turma. Para tal, utilizaria fichas criadas por Roldão (2009), presentes no anexo 9, como forma de realizar uma caraterização de turma e traçar um perfil de competências de cada aluno, além de utilizar uma ficha criada por mim, presente no Apêndice 4, para realizar uma caraterização específica de cada aluno.

Plano

De modo a planear esta etapa o melhor possível, olhámos para os três microprojectos criados para as turmas de 12º ano e tentámos perceber se estes poderiam ser “reciclados” para o 9º4. Sabendo que iríamos compilar os três projetos em apenas um, pelo novo contexto desconhecido, bem como pela falta de tempo para pensar em novas atividades, tivemos de perceber que aspetos dos três projetos poderiam ser aproveitados para a criação de um novo.

Assim sendo, sabíamos que iríamos ser inseridos num projeto de viagem de finalistas, passando a saída de campo a ser num novo local, mantendo-se a possibilidade de realizar uma prova de orientação.

O projeto de melhoria de relação com a comunidade educativa foi inútil neste novo contexto, já que desconhecíamos os EE’s desta turma e não haveria tempo de conversar com os mesmos e com os alunos, a fim de se comprometerem com uma atividade semelhante à imaginada para as turmas de 12ºano. Como tal, o conceito de comunidade educativa, neste caso, passou a englobar apenas alunos e professores, sendo a dimensão de melhoria da relação com a comunidade, do projeto conjunto que imaginámos, o aproveitamento do lado informal da saída de campo, através da mobilização de professores para atividades a realizar, para melhorar a relação entre alunos e docentes e aproveitar a mesma para melhor trabalhar em contexto formal de sala de aula, tal como é defendido por Rickinson (2004).

O projeto de melhoria do rendimento escolar foi desaconselhado pela professora OE2, tendo a mesma referido que tal estratégia não funcionaria com estes alunos.

Segundo Leitão (2010), o processo de ensino recíproco tem vantagens para alunos mais e menos aptos em qualquer matéria escolar, sendo que a melhor forma de aprender é ensinar.

No entanto, esta turma possuía muito mais casos de alunos irresponsáveis com o estudo que as turmas de 12º ano, sendo o insucesso visível sobretudo na disciplina de Matemática e em muito maior número que no 12ºano. Além disso, os alunos com bons resultados escolares nesta turma não eram de grande ajuda.

Dando o exemplo dos alunos MV e TB, eram ambos alunos de muito boas notas, no entanto, com um comportamento muito introvertido e grupo de amigos restrito no caso da MV e um comportamento muito individualista e sem qualquer tipo de consideração pelas dificuldades dos restantes colegas, no caso do aluno TB. Como tal, pela falta de proximidade entre os alunos certos para o resultado pretendido, este projeto tornou-se dispensável, tendo

sido necessário imaginar outra medida de promoção de melhoria do rendimento escolar por parte dos alunos.

A ideia que nos ocorreu, de modo a responder também à necessidade de promoção de interdisciplinaridade na saída de campo, passou pela resolução de um problema de Matemática durante a prova de orientação da saída de campo, cujo resultado daria acesso à descoberta de um novo ponto de orientação. Isto revelou-se, contudo, uma atividade multidisciplinar, uma vez que se tratava apenas de uma atividade de orientação com a inclusão de uma atividade de Matemática, não sendo a mobilização desta disciplina fundamental para o prosseguimento da prova.

Para esta ideia ser aproveitada para a aprendizagem dos alunos, falámos com a professora de Matemática do 9º4 sobre o que pretendíamos fazer, sendo que pretendíamos ter níveis de dificuldade. Assim, sugerimos a elaboração de dois problemas com níveis de dificuldade distintos, para serem entregues mediante o nível dos alunos. Alunos com mais dificuldades a Matemática teriam um problema mais fácil, enquanto alunos com mais facilidade teriam um problema mais difícil. A ideia foi bem recebida pela mesma, a qual nos presenteou com dois problemas distintos, presentes no anexo 10.

Balanço

O processo de condução desta etapa passou por termos inseridos num projeto de viagem da escola, com atividades de saída de campo, promovidas para ir ao encontro dos problemas dos alunos. Decidimos criar uma prova de orientação, com uma atividade que nos pareceu interdisciplinar, sendo esta a resolução de um problema de Matemática, para descoberta de um novo ponto de orientação.

Os resultados da 3ª etapa foram alusivos a todo um processo de reestruturação da direção de turma, tendo sido necessário encontrar novos problemas. Assim sendo, houve a necessidade de juntar todos os três microprojectos num só, tendo a saída de campo servido de atividade promotora de aumento do aproveitamento escolar, com uma dimensão de relação com a comunidade educativa, através do convívio com vários professores do AEA, e respetiva aprendizagem com os mesmos, num ambiente mais informal, aproveitando este lado das saídas de campo para tentar retirar maior proveito dos laços criados em contexto de sala de aula e de aprendizagem no geral. Assim, tentando responder à necessidade de promoção de interdisciplinaridade, incluímos a resolução de um problema de Matemática, adaptado às

necessidades individuais dos alunos nesta disciplina, dentro da prova de orientação que planeámos.

A razão pela qual escolhemos a disciplina de Matemática, para realizar uma atividade interdisciplinar, foi o facto de esta ser a disciplina, do currículo de 9º ano, com o maior número de níveis negativos, bem como por ser também uma disciplina com exame nacional, tentando-se desta forma, fomentar a necessidade de estudo contínuo por parte dos alunos. Desta forma, pretendíamos garantir um dos pontos fortes descritos no projeto educativo do AEA, o qual é a evolução positiva dos resultados académicos e sociais dos alunos, através de uma atividade que junta diferentes disciplinas do currículo dos mesmos, com a necessidade de cooperação entre estes.

4ª Etapa

Objetivos

A 4ª etapa tratou-se, sobretudo, de uma etapa de aplicação, onde realizámos as atividades planeadas, de acordo com os objetivos do projeto de direção de turma.

Os objetivos da etapa em questão foram:

- Fomentar um projeto de enriquecimento da ação educativa e convívio entre alunos/professores que culminam três anos de escolaridade;
- Promover a interdisciplinaridade com diferentes disciplinas do currículo de 9º ano;
- Garantir uma atividade que juntasse num todo, os microprojectos de melhoria do rendimento escolar, relação com a comunidade educativa e saída de campo.

Plano

O planeamento para esta etapa foi relativo a todas as questões de planeamento horário, segurança, organização das atividades a desenvolver durante a saída de campo e estratégias de optimização das mesmas.

As atividades promovidas pelo NE foram planeadas de modo a terem início às 14h do dia 3/05/19, no aldeamento Pedras del Rei, em Tavira.

As atividades foram organizadas segundo uma lógica de rotação a cada hora, com base em instruções específicas. Os alunos eram 103, prevendo-se que estivessem divididos em 4 grupos de 25. Cada grupo seria acompanhado por 2 professores, sendo que estes estariam também envolvidos nas atividades, garantindo-se assim segurança nas mesmas, uma vez que todos os professores estavam na presença dos vários contactos telefónicos uns dos outros, sendo fácil pedir auxílio em caso de necessidade, e cumprimento de regras. Assim sendo, estariam divididos por 4 atividades, rodando de hora a hora pelas mesmas. As atividades em questão iniciaram-se às 14h00 de 6ª feira, dia 3 de maio e foram:

- Um workshop de apanha de lingueirão;
- Caminhada pela área protegida de falésias até à praia;
- Prova interdisciplinar de Orientação Desportiva e Matemática;
- Canoagem, promovida por uma empresa especializada.

De modo a evitar acidentes, foram criadas as seguintes medidas de segurança:

- Na atividade de canoagem era necessária a utilização de colete salva-vidas.
- Em todas as atividades, todos os alunos se deveriam fazer acompanhar do telemóvel pessoal, devendo ter o contato dos professores que os acompanhavam, a fim de poderem contactar os mesmos em caso de emergência.
- A viagem era coberta pelo seguro escolar em território nacional.
- Em território estrangeiro, era coberta por um seguro de viagem elaborado pela seguradora VITÓRIA, com a qual a escola costuma trabalhar.
- Em casos de doença ou emergência, os professores responsáveis, por cada grupo de alunos, bem como os chefes de grupo, seriam acompanhados dos números de telefone do centro de saúde local, dos bombeiros locais e da GNR local. Os chefes de grupo seriam ainda acompanhados dos números de telefone dos professores responsáveis, para os quais deveriam ligar primeiramente, em caso de necessidade.
- No início da viagem de autocarro para Tavira, seria passada uma folha por todos os chefes de grupo, onde os mesmos deveriam escrever o primeiro e último nome, o contacto telefónico e se algum(ns) colega(s) de grupo necessitavam tomar algum medicamento, bem como as horas a que o deviam fazer. Estas informações seriam passadas a cada um dos professores responsáveis por cada grupo de alunos.

- Não seria permitido que os membros de cada grupo se separem durante as atividades, uma vez que, em termos de segurança, os alunos devem fazer-se acompanhar pelos colegas. Desta forma, justificava-se apenas que fossem recolhidos os números dos chefes de grupo.

A saída de campo realizar-se-ia nos dias 3, 4 e 5 de maio de 2019. Os dias 3 e 5 decorreram no aldeamento, enquanto o dia 4 decorreu em Sevilha, no parque Isla Mágica. Tínhamos previsto um determinado conjunto de atividades, com determinados objetivos específicos de cada uma e transversais a toda a viagem, bem como um método de premiação destas mesmas atividades. As atividades em que estivemos diretamente envolvidos na organização, realizaram-se no dia 3 de maio, sendo estas um workshop de apanha de lingueirão, uma caminhada pela área protegida de falésias até à praia, canoagem e uma prova interdisciplinar de orientação desportiva e Matemática de 9º ano. Planeámos que estas se iniciassem às 14h30, com uma duração de 1 hora para cada um dos 4 grandes grupos existentes, com 4 a 5 pequenos grupos em cada um dos mesmos, com término às 18h30 e subsequente encontro na piscina do aldeamento.

De modo a garantirmos o cumprimento das tarefas, por parte dos alunos, com empenho e dedicação, pensámos numa lógica de valorização de pontuações, tal como é feito nos Jogos Desportivos Coletivos, quando se pretende que os alunos executem um determinado gesto técnico, duplicando a pontuação de execução do mesmo como forma de muita repetição desse mesmo gesto por parte dos alunos (Comédias, 2012). Assim sendo, depois de inspirados numa ideia recolhida de outra professora, noutra instituição escolar, decidimos valorizar o empenho e sucesso dos alunos nas atividades, através da atribuição de cromos específicos de cada uma das mesmas. Estes cromos seriam atribuídos aos grupos vencedores de cada uma das atividades.

Para que as ideias tivessem sucesso e, tal como já foi referido atrás, que os professores estivessem envolvidos na atividade, daríamos instruções detalhadas aos professores, de quais os dados que deveriam recolher em cada uma das atividades, a fim de apurarmos os vencedores, bem como outras tarefas que poderiam ter nas atividades desenvolvidas.

Os alunos pontuariam da seguinte maneira:

- No workshop de apanha de lingueirão, o grupo com o maior número de lingueirões apanhados, seria o vencedor. Os professores deveriam registar qual o grupo com um maior número apanhado.
 - Na caminhada pela área protegida de falésias até à praia, os grupos deveriam tirar um foto “livre”, a qual deveria ser reencaminhada por whatsapp para os
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

professores responsáveis pelo grupo de 25 alunos em questão, sendo que depois, todas as fotos seriam avaliadas, em termos qualitativos, por todos os 11 professores e pela auxiliar de ação educativa, votando-se qual a foto mais original e ditando-se assim qual o grupo vencedor desta atividade. Esta atividade procurava responder a um dos pontos a melhorar, descritos no projeto educativo do AEA, o qual era a estimulação à iniciativa e criatividade dos alunos.

- Na canoagem, os grupos realizariam estafetas num percurso delineado previamente, sendo que o grupo vencedor seria aquele que cumprisse esse mesmo percurso no menor tempo. Os professores deveriam registar qual o grupo vencedor.
- Na prova de orientação desportiva, cujos pontos de partida e de chegada seriam no mesmo sítio, os grupos deveriam percorrer 5 pontos com balizas e alicates (os quais deveriam ser picotados num cartão de controlo fornecido), previamente estabelecidos e comunicados, sendo que num destes encontrariam um problema de matemática para resolver. A resolução desse problema daria origem ao número do último ponto (de entre muito outros dispersos pelo mapa) a que os alunos teriam de se dirigir, a fim de encontrarem a última baliza, antes de se dirigirem ao ponto de chegada. Um dos professores deveria permanecer no ponto de partida/chegada, dando aos alunos os cartões de controlo e registando as horas de saída e de chegada, enquanto que outro professor deveria permanecer no ponto onde os alunos teriam de resolver o problema matemático, dando-lhes as folhas com o mesmo, garantindo que estes descobrissem o “ponto mistério” por mérito próprio de resolução do problema. Era obrigatória a resolução do problema matemático para que fosse registado um tempo de chegada. O grupo vencedor, seria aquele que concluísse a atividade em menos tempo.

Planeou-se ainda, de forma a desenvolver o sentido de autonomia e responsabilidade, dos alunos, a atribuição de pontos para questões relacionadas com a arrumação de quartos e preparação de refeições, além de atribuir pontos ao grupo que demonstrasse no dia de visita à Isla Mágica, o melhor espírito de viagem de finalistas, através da participação em mais atividades do parque que os restantes grupos. Atualmente, não teria colocado estas três últimas ideias, uma vez que as três implicavam uma mobilização dos professores destacados para a viagem, interferindo com o tempo livre dos mesmos e companhias de preferência dos mesmos, além de interferir com a privacidade dos alunos.

Os grupos que vencessem cada uma das provas, seriam premiados com cromos e prémios, sendo que o grupo que conquistasse o maior número de vitórias no cômputo geral das provas, seria o grande vencedor, com direito a um prémio de maior relevo. Os prémios foram planeados pelo NE como sendo de fácil acesso, tratando-se de chocolates, sendo o prémio do grande vencedor um chocolate de maiores dimensões que os restantes prémios de cada prova.

Balanço

Os resultados das atividades promovidas pelo NE, na saída de campo, não foram os esperados.

Devido a alguns atrasos, as atividades só se iniciaram às 15h30, tendo ainda sido impossível realizar o workshop de apanha de lingueirão, dada a subida de maré verificada na praia. Teve então de ser substituída por um momento informal na piscina do aldeamento, promovendo assim o convívio entre alunos e professores, o qual era objetivo geral da viagem. Tirando um episódio menos feliz, pode dizer-se que não houve problemas ao nível da relação entre alunos e professores e entre os mesmos.

A dinâmica das 4 atividades ficou afetada, tendo estas acabado mais tarde do que se previa, sendo que o dispêndio de tempo nas mesmas foi também menor do que se previa.

Após outros contratemplos, nomeadamente, a impossibilidade de realização de estafetas na atividade de canoagem, a impossibilidade de realização do workshop de apanha do lingueirão e alguma falta de cooperação por parte dos alunos para com a atividade de criatividade da caminhada, a qual consistia em tirar uma fotografia criativa, os objetivos específicos destas atividades não foram possíveis de ser concretizados, tendo o sistema de premiação da viagem, naturalmente, sofrido alterações.

A lógica de organização das atividades também não foi possível de ser concretizada. Esperava-se que as instruções dadas a cada professor, responsável por cada grande grupo, fossem suficientes para conduzir as atividades com normalidade. Logo após o início das mesmas, percebeu-se que tal não seria possível, por alguma confusão, relativa à prova de orientação, tendo sido necessário um de nós permanecer na atividade de orientação, durante o desenrolar das atividades. Assim sendo, destacamos como aspetos positivos da viagem, os seguintes pontos:

- Tentativa de promoção de interdisciplinaridade entre as disciplinas de EF e Matemática. Os projetos de saída de campo têm uma grande importância

interdisciplinar, devendo ser aproveitados como ferramenta de criação de ligações entre as várias áreas dos currículos escolares existentes (Rickinson et al., 2004; Vidal, 2011);

- Bom convívio entre alunos/professores que culminam três anos de escolaridade, aproveitando o lado informal das saídas de campo para criar laços afetivos com os alunos, os quais possam ser úteis em contexto formal (Rickinson et al., 2004);
- Desenvolvimento do sentido de autonomia e responsabilidade, fortalecendo a formação psicossocial dos alunos, através da preparação de refeições, arrumação de quartos, cumprimento de horários, etc.

Contudo, existiram também, a nosso ver, alguns aspetos negativos a apontar, nomeadamente:

- Atividade de orientação mal-aceite pelos alunos, sendo que em 18 grupos, apenas 5 conseguiram responder com sucesso ao problema de Matemática colocado na prova. Estes resultados têm, contudo, um ponto positivo, o qual é alertar os professores de Matemática para saberes mal consolidados em ano de exame nacional. Os alunos referiram nos questionários, quase na generalidade, que a prova de orientação foi o ponto mais baixo da viagem, algo que já antecipávamos, de certa forma. A disciplina de Matemática não é bem aceite, pela maioria dos alunos, sendo que em contexto de viagem de finalistas, ainda menos o seria. De referir o facto de a atividade ter sido multidisciplinar, em vez de interdisciplinar. Para que a mesma tivesse sido interdisciplinar, deveria ter mobilizado conhecimento de outra disciplina ou disciplinas, para a resolução de problemas da saída de campo (Pombo, 2008). No entanto, apenas inserimos uma atividade de Matemática na prova de orientação planeada, sendo que a mesma não tinha qualquer relevância para a finalização da prova.
- Desenvolvimento de atividades desportivas e recreativas, que solicitem o trabalho de grupo, cooperação, interajuda e respeito pelos colegas. Este objetivo não foi conseguido, pois a falta de empenho de alguns colegas, dentro das atividades, levou ao desinteresse de outros, tendo-se verificado isto na maioria dos alunos e dos grupos.
- Sistema de premiação com falhas ao nível da arrumação de quartos, preparação de refeições e criatividade dos alunos. Não foi possível verificar a arrumação de quartos de forma hierárquica como se previa inicialmente, bem como a

preparação de refeições, uma vez que isso tornaria necessário mover em massa os professores intervenientes, desrespeitando ainda a privacidade dos alunos. As atividades de apanha de lingueirão e canoagem ficaram em falta devido a questões impossíveis de controlar.

Conseguimos tirar conclusões mais acertadas e precisas sobre os pontos positivos e negativos da viagem, através da aplicação de um questionário elaborado pelo NE, presente no Apêndice 6.

Assim sendo, pensámos nas seguintes propostas de melhoria:

- Ao nível da atividade de orientação, executaríamos de início a prova como foi realizada após as necessidades de alteração, deixando um professor responsável por toda a atividade em questão.
- Ao nível do sistema de premiação, apenas colocaríamos quatro possibilidades de prémio, as quais seriam para o grupo vencedor da prova de orientação, para o aluno que demonstrasse o maior espírito de viagem de finalistas, em termos de diversão, afetividade, etc., para o aluno com maior capacidade de superação, durante toda viagem, ajudando a ultrapassar dificuldades pessoais e/ou dos colegas, bem como para o grupo mais criativo, demonstrando-se isto ao nível da fotografia mais criativa, tirada durante toda a viagem. Os motivos que nos levam a escolher estes critérios, são a relação entre os objetivos específicos da viagem e o Projeto Educativo do AEA.
- De modo ainda a dar destaque às novas conquistas, de todos os alunos intervenientes na viagem, pensámos na criação de um diploma de participação na mesma, uma vez que, a saída de campo tem uma influência enorme nas aprendizagens dos alunos, por criar uma ponte entre a aprendizagem afetiva e cognitiva, resultando assim numa experiência de grande impacto na memória de longo prazo dos alunos (Rickinson et al., 2004), devendo, a nosso ver, não deixar passar em branco estas novas aprendizagens dos alunos.
- Como sugestão de promoção da interdisciplinaridade, damos o exemplo de que, caso esta fosse realizada durante o período noturno, os alunos, que já tinham dado matéria relacionada com estrelas e constelações, na disciplina de Geografia, descobrissem os pontos por intermédio de orientação pelas estrelas, tornando assim a atividade interdisciplinar.

A atividade que realizámos acabou por ser multidisciplinar e não interdisciplinar. Isto porque, não existiu a mobilização de um conhecimento disciplinar de Matemática, o qual fosse decisivo para a resolução do problema em questão. Apenas colocámos um problema de Matemática integrado nas nossas necessidades, sendo que isto não é interdisciplinaridade.

Segundo a professora de Matemática, que nos forneceu os problemas da disciplina, estes eram de fácil resolução, atribuindo-se os maus resultados a uma falta de raciocínio e empenho dos alunos.

Conclusão da Direção de Turma

As conclusões retiradas são alusivas à turma do 9º4, quase exclusivamente, uma vez que, tal como na lecionação, não pude acompanhar todo o processo realizado com a turma do 12ºCT2, não sabendo em que aspetos estes melhoraram, ou não, relativamente aos objetivos traçados por mim no início do ano letivo.

A única coisa que posso dizer, sendo este talvez o maior ponto de destaque da minha atuação na área de Direção de Turma, foi que, relativamente aos alunos 12ºCT2, tal como foi planeado por mim e pelo meu colega de estágio, para as nossas primeiras turmas, conseguimos que os alunos comesçassem a estudar em conjunto, de acordo com a lógica de tutorias de ensino que tínhamos pensado para o microprojeto de melhoria do rendimento escolar. Sei disto porque, em vários momentos que me cruzei com os alunos no recinto escolar, encontrei-os em momentos de estudo conjunto, onde os mais aptos ajudavam os menos aptos, aprendendo também pelo ato de ensinar. Tal como é definido por Leitão (2010), relativamente ao processo de ensino recíproco, a melhor maneira de aprender, é ensinar.

Relativamente ao 9º 4, devo salientar o facto de que, apesar de não ter tido sucesso, tentei ajudar os alunos na superação das suas maiores dificuldades académicas, as quais diziam respeito à disciplina de Matemática, através de uma atividade interdisciplinar. Esta medida visava ajudar os alunos na superação das suas dificuldades, através do cruzamento de atividades de mais do que uma disciplina, num ambiente mais confortável e divertido para os alunos.

Posso dizer que, relativamente ao 9º4, de modo a dar continuidade ao processo de ensino, realizado durante este ano letivo, as apostas para os alunos desta turma, no geral, recaem muito sobre o trabalho de Matemática, sendo que acho que a manutenção da estratégia de diferenciação de ensino, utilizada pela disciplina de Matemática durante o 9º ano, se deveria manter.

Os alunos têm ritmos de aprendizagem, bem como necessidades individuais específicas, devendo ter acompanhamento diferenciado, algo que é possível de garantir em pequenos grupos com necessidades educativas semelhantes, tal como é definido por Gettinger (1984).

Uma vez que estes alunos irão entrar no ensino secundário, parece-me sensato que se tente instituir o processo de ensino recíproco com estes, desde o início deste novo ciclo de estudos.

Tal como já referi anteriormente, existiam nesta turma alunos com boas competências académicas, mas com limitações para ajudar os restantes colegas.

De acordo com sugestão de processo de início de lecionação, no trabalho de coreografias, de dança e ginástica acrobática, desde o início do ano letivo, pela complexidade que as caracteriza, por ser um trabalho coletivo, com necessidades de criatividade por parte dos alunos, sendo um ponto a melhorar no Projeto Educativo do AEA, penso que este tipo de competências só se adquirem com muito tempo de experimentação, sendo essa a principal razão para sugerir o começo desta prática no início do ensino secundário.

Outra ação, que pode melhorar o rendimento dos alunos na disciplina de Matemática, é a implementação de dinâmicas de interdisciplinaridade por parte dos professores e da escola. Se os alunos têm dificuldades numa determinada matéria e disciplina, a mobilização de saberes dessa mesma matéria/disciplina, para resolução de problema de outras, colocará os alunos em situação de superação, perante as suas dificuldades, dando-lhes várias oportunidades de domínio, bem como uma verdadeira perceção e compreensão dos saberes que lhes faltam.

Relativamente ainda à turma como um todo, tal como acontecia na lecionação, há que dizer que o maior problema evidenciado por mim, sendo mais crítico nos alunos definidos como ‘mandriões’, na caracterização de turma, é a falta de empenho e vontade de trabalhar. Esta é outra razão pela qual sugiro que se aposte em trabalho de ensino recíproco no ensino secundário. Se os alunos estiverem dispostos a sacrificar-se pelos colegas/amigos, ajudando-se mutuamente na ultrapassagem de dificuldades, possivelmente, adotarão a mesma postura em sala de aula, começando a melhorar o seu rendimento académico. Assim, responder-se-ia a outra necessidade do Projeto Educativo do AEA, a qual seria resolver o problema de abandono escolar por parte de alguns alunos, podendo, a longo prazo, resolver este problema.

Cooperação em atividades de conselhos de turma

Visita de estudo ao museu do neo-realismo, em Vila Franca de Xira

Durante o 2º Período letivo, participei, em conjunto com o meu colega de estágio, numa visita de estudo, promovida pela professora de Português do 12ºCT1 e 12ºCT2, ao museu do neo-realismo, situado em Vila Franca de Xira. Nesta, não tive um papel interventivo durante a visita, sendo que a minha única função durante a mesma foi regular os comportamentos dos alunos, a fim de evitar algum tipo de comportamento inadequado. No entanto, creio que para mim, as dimensões mais relevantes desta visita de estudo foram a exploração de um lado mais afetivo, através de momentos mais informais com os alunos, de modo a fortalecer ou criar laços afetivos (Rickinson et al., 2004), vantajosos para futuras intervenções, bem como aproveitar os temas tratados durante a visita, como o neo-realismo, de modo a imaginar como poderia promover uma atividade interdisciplinar com a disciplina de Português, posteriormente. Esta última parte acabou por não ser passada à prática, uma vez que mudei de turma a meio do ano letivo.

Visita de estudo à Futurália

Durante a 2ª metade do 2º período letivo participei, em conjunto com o meu colega de estágio, numa visita de estudo à Futurália, na Feira Internacional de Lisboa, promovida pelo AEA, para todas as turmas de 9º, 11º e 12º anos. Nesta, mais uma vez, o meu papel passou por regular os comportamentos dos alunos, a fim de evitar algum tipo de comportamento inadequado. No entanto, tal não foi necessário, uma vez que os alunos andaram pelo recinto da feira, em grupos, isolados dos professores. Como tal, assim como aconteceu na visita de estudo do 12ºCT2, em que pretendia explorar o lado mais afetivo das visitas de estudo, isso aconteceu, no entanto, apenas durante as viagens de autocarro para o recinto, bem como nos momentos de reunião, num ponto de encontro escolhido pela professora OE2, a uma determinada hora. Tratou-se de uma visita de estudo que ampliou o desenvolvimento curricular do 9ºano, relacionando-se com futuras escolhas académicas e profissionais dos alunos.

3. Desporto Escolar

Caracterização do Desporto Escolar

O DE na ESPAV tem uma participação dinâmica e com alguma afluência por parte dos alunos. No entanto, ainda longe da visão preconizada, de todos os alunos do sistema educativo praticarem regularmente atividades físicas e desportivas.

Cada núcleo, existente na ESPAV, era gerido por um professor diferente e apresentava condições mínimas necessárias à prática da respetiva modalidade, indo assim de encontro à necessidade e obrigação de estar tutelado pelo Ministério da Educação, possuindo recursos financeiros e apoio logístico adequado para o desenvolvimento, das respetivas atividades, no recinto escolar. Respeitava-se ainda a demanda, de as atividades do Desporto Escolar fazerem parte da carga horária da generalidade dos professores de EF.

A oferta desportiva passava por 5 modalidades distintas, sendo estas Natação, Tiro com Arco, Patinagem, Basquetebol e Voleibol. Para a sua operacionalização, eram aproveitados os espaços 1, 3 e 4, tratando-se os mesmos de um pavilhão gimnodesportivo e dois campos polidesportivos, respetivamente.

O espaço 1 era utilizado, essencialmente, para a prática de voleibol, patinagem e tiro com o arco, contando com a presença do basquetebol às 6^{as} feiras, quando não utilizado por nenhuma outra modalidade, enquanto que os espaços 3 e 4 eram, maioritariamente, utilizados pelo núcleo de basquetebol, sendo esporadicamente utilizados pelo núcleo de voleibol, quando disponíveis e necessários. De referir ainda que, para a prática de natação, eram utilizadas as instalações, com piscinas de 25 metros, dos bombeiros de Alvalade.

O DE era realizado às horas de almoço, sendo que esta, obviamente, não era uma boa hora para a prática de atividade física. Esperava-se que os alunos, a essa hora, estivessem a almoçar e não a praticar atividade física. Isto implicava logo uma questão: Será que desta forma estamos realmente a promover saúde? Pois, se por um lado, um dos objetivos do DE, é a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, por outro lado, o facto de o DE ser realizado à hora de almoço, pode colocar-nos numa contradição paradoxal.

Desta forma, penso que o principal ponto menos adequado do DE na ESPAV é a forma como tenta responder ao objetivo geral do DE, o qual é promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. Se privamos os alunos de horas de refeição de qualidade, fundamentais à qualidade da prática

desportiva e do sucesso escolar geral dos alunos, não estamos a promover estilos de vida saudáveis.

O DE na ESPAV, bem como na maioria das escolas, tem poucas competições. As competições são momentos de grande importância, pois, segundo Guimarães (2005), os alunos nem se preocupam muito com o nível de competição em que se inserem. O desejo dos alunos é jogar. Para isso é necessário a criação de redes de proximidade, que permitam uma maior frequência de competições, sem grande custo.

Enquanto professor estagiário, colmatei a situação anterior com a criação de jogos entre escolas próximas. Dou, como exemplo, no basquetebol, a criação de jogos entre alunos da ESPAV e da Escola Básica Almirante Gago Coutinho, a qual pertence ao AEA e, cujos alunos também pertencem à equipa de DE de basquetebol, cujos treinos se realizavam, exclusivamente, à 6ª feira, entre as 13h40-13h45 e as 14h20-14h30. Os treinos da ESPAV realizavam-se das 13h35 às 14h15, à 3ª e 5ª feira.

No caso do voleibol, que era o núcleo do meu colega de estágio, o qual apresentava alunos de dois níveis distintos, planeou-se falar com o professor orientador da faculdade, de modo a criar, frequentemente, jogos amigáveis entre a ESPAV e a Escola Secundária José Gomes Ferreira, para os alunos de nível mais alto, enquanto que para os alunos de nível mais baixo, planeava-se a criação de jogos intra-escola, que permitissem a competição amigável entre alunos de várias turmas e com níveis de aptidão semelhantes.

Em conjunto com o meu colega de estágio, pensei nestas estratégias como forma de colmatar a pouca disponibilidade de recursos financeiros e apoio logístico adequado, para o desenvolvimento de competições e eventos desportivos na ESPAV, passando a solução por ideias modestas.

O DE na ESPAV tinha uma boa quantidade de praticantes, bem como um leque alargado de modalidades, indicando-nos assim que os seus benefícios eram conhecidos, tanto por pais, como por alunos e professores.

O núcleo de estágio tinha conhecimento que o DE era utilizado pelos pais, não só como garantia de prática desportiva dos filhos, bem como uma forma de estes poderem permanecer entretidos no recinto escolar, durante o horário de trabalho dos pais, minimizando-se a criação de relações menos favoráveis entre alunos e escola, pela permanência excessiva no recinto escolar. O DE era apresentado como um conjunto de práticas lúdico-desportivas, bem como 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, respondendo assim à exigência do Decreto-Lei nº 95/1991. Desta forma, percebia-se o porquê da afluência dos alunos.

De um modo geral os alunos foram ao encontro dos valores pretendidos e preconizados pela DGE, na prática de DE, os quais são a responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, humanismo, verdade, respeito, solidariedade, dedicação e coragem.

A minha opção de modalidade do DE foi o Basquetebol. Escolhi esta modalidade por ter interesse pessoal pela mesma a par de não ter qualquer experiência no seu treino, podendo aproveitar o contacto no DE como forma de aprofundar o meu conhecimento técnico nesta modalidade desportiva.

O núcleo de basquetebol da ESPAV é um núcleo que já existe há alguns anos, embora tenha havido uma pequena interrupção, no ano letivo de 2014-2015, tendo sido novamente aberto, no ano letivo anterior ao presente, pelo professor OE1, em conjunto com uma professora estagiária do ano anterior. Isto conduziu-nos a um problema na formação de uma equipa de competição, dado que o núcleo tem passado por problemas de divulgação nos últimos anos. Também aconteceu que a grande maioria dos alunos eram de géneros e idades diferentes, muitos dos mesmos, sem qualquer contacto anterior com a modalidade.

Para colmatar esses problemas foi executado um plano de divulgação do núcleo de DE, através da criação e afixação de cartazes em vários locais da escola, nomeadamente:

- O bar;
- A cantina;
- A sala de convívio;
- Outros locais de grande afluência de alunos.

Outra estratégia utilizada foi a divulgação feita pelos professores de EF nas suas aulas, assim como os alunos que se mantiveram do ano anterior conversavam com os seus colegas de forma a incentivá-los a participar. Por fim, levámos ainda o DE à EBAGC, a fim de podermos inscrever uma equipa de competição. Caso não o fizéssemos, o núcleo teria de ser encerrado e, como o número de alunos presentes na ESPAV não era suficiente, recorreremos a outra escola do AEA, tendo assim sido possível manter o núcleo. Os alunos acolhidos eram alunos de baixos níveis de experiência, no entanto, integrado no projeto pedagógico do DE, todos são acolhidos, a fim de promover o contato dos alunos com as mais diversas modalidades, numa perspetiva da sua participação inclusiva.

De modo a conduzir um melhor projeto pedagógico, encarei a condução do núcleo de basquetebol numa perspetiva de evolução técnica e tática, sendo que ambas não se dissociam, mas também de educação pessoal, ou evolução pessoal e social. Tal como é definido por Bom (1980), o basquetebol e os restantes JDC, assumem-se como marca da sociedade. No entanto, o basquetebol destaca-se pelo valor pedagógico e formativo que se lhe atribui. Foi neste sentido que defini dois objetivos pedagógicos, a serem alcançados pelos alunos, durante o ano letivo, os quais foram:

- Boa relação com os colegas, através da capacidade de aceitação das qualidades e dificuldades pessoais e dos restantes colegas;
- Companheirismo, através da capacidade de entre-ajuda com os colegas menos aptos e de cooperação com os colegas de nível semelhante.

De modo a garantir o cumprimento destes objetivos, adotei uma postura de elogiar em público e de repreender em privado, dando sempre destaque às novas conquistas, através de reconhecimento meu e dos restantes colegas, tal como é defendido por Bom e por Mira, respetivamente. Nem sempre a minha atitude foi a mais adequada, tendo por vezes agido de forma menos conseguida com alunos com comportamento inadequado. Noutra oportunidade, tentaria aplicar na íntegra o método planeado inicialmente, uma vez que me pareceu que muitos dos alunos, com comportamentos inadequados, os corrigiam apenas momentaneamente quando repreendidos em público. Ao contrário, quando repreendidos em privado, com uma conversa mais direta, menos exposta perante outros agentes, os comportamentos incorretos eram menos duradouros, sendo que os poucos episódios ainda recorrentes acabavam por se extinguir (Siedentop, 1999).

Ao nível de evolução técnica e tática, uma vez que o Basquetebol envolve um grupo de pessoas, a aprendizagem dos alunos obedeceu a um princípio de conjugação. Por outras palavras, as situações de aprendizagem foram mais globais, lúdicas e mais adequadas ao processo de crescimento e desenvolvimento cognitivo dos alunos, na sua grande maioria, de modo a que os alunos integrassem a sua aprendizagem na movimentação dos colegas, utilizando-se apenas situações analíticas como respostas a dificuldades individuais, não corrigíveis com situações de aprendizagem globais (Barreto e Bom, 1980).

Caracterização do grupo/equipa

Esta primeira caracterização é apenas geral e muito descritiva, sem grande aprofundamento, uma vez que uma caracterização mais específica se encontra na 1ª Etapa.

O núcleo de basquetebol do AEA era composto por alunos da ESPAV e da EBAGC. Este era composto essencialmente por alunos iniciantes, excetuando dois casos, que já tinham integrado a equipa no ano letivo anterior. O grupo era composto essencialmente por rapazes, tanto numa escola como na outra, mais ou menos numa proporção 2:1 relativamente às raparigas da equipa.

Algo que me facilitou o trabalho foi saber que a maioria dos alunos não tinha qualquer experiência nesta modalidade, não se podendo apontar para um trabalho superior ao de aquisição e compreensão total do nível introdução dos PNEF. A razão pela qual me facilitou o trabalho foi porque me permitiu um planeamento mais generalizado para a maioria dos alunos, com poucas situações de diferenciação de ensino, numa primeira abordagem.

Dadas as características do grupo, apresento o plano anual de DE no quadro 16.

Quadro 16-Plano Anual de Desporto Escolar

1º Período	Natal	2º Período	Carnaval	2º Período	Páscoa	3º Período
Prognóstico (03/10 a 6/01)		Prioridades (7/01 a 01/03)		Progresso (07/03 a 25/04)		Produto (26/04 a 05/06)
1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		4ª ETAPA
-Conhecer os alunos ao nível do jogo de 3x3 e ao nível das suas competências sociais, avaliando o seu nível inicial de modo a traçar objetivos realistas para o ano letivo; -Criar um bom clima de aprendizagem; -Ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; -Definir objetivos (para o fim de cada período e para o fim do ano letivo).		-Trabalho de lançamentos na passada individualizados e contextualizados, sendo que em situações de superioridade numérica, os alunos começavam no meio do campo, de modo a terem de correr um pouco mais para chegar ao cesto, que com a minha ajuda, comentários e correções, teria o objetivo de estes não ficarem parados quando não estivessem em posse da bola, começando a desmarcar-se à distância de passe, que possibilitaria observar-se situações de jogo mais movimentados e com muitas tentativas de finalização.		-Trabalho de lançamentos na passada individualizados e contextualizados, bem como mais situações formais de jogo com maior frequência, com limitação do tempo de ataque e impossibilidade de roubo de bola ao portador, para garantir maior progressão no campo, culminando em mais desmarcações à distância de passe, enquadramento após receção de bola e tomada de decisão mais rápida.		-Trabalho de lançamentos na passada individualizados e contextualizados; -Utilização de estratégias didáticas para garantir maior participação de todos os alunos nos ressaltos, tais como permitir mais situações de ataque; -Maior atenção ao trabalho defensivo, dando indicações aos alunos de que marquem sempre o mesmo adversário, bem como que defendam sempre com os braços bem afastados, para dificultar o trabalho ofensivo dos colegas, seja este progressão no campo, passe ou lançamento.

1ª Etapa

Objetivos

Uma vez que esta etapa se tratava também do primeiro contato com os alunos do DE, os objetivos passaram por identificar o nível global de jogo dos alunos, assim como os níveis individuais, além de perceber quem eram os alunos com mais características de liderança e, caso existissem, os alunos mais ostracizados.

Plano

Na chegada à ESPAV, após discussão com o professor OE1, chegámos à conclusão que a 1ª etapa de DE deveria durar entre 2 a 3 semanas, tendo, neste caso, durado apenas duas semanas. Atualmente, teria utilizado 3 semanas para a mesma, de modo a ter a possibilidade de colocar os alunos durante mais tempo em situações de aprendizagem, bem como de lhes dar mais um momento formal de avaliação, que lhes permitisse pôr em prática o que tinham aprendido até então.

Pelo valor pedagógico acrescido às situações de avaliação, indicadas nos PNEF, e pela possibilidade de observação do todo para a parte (Comédias, 2012), com indicadores de observação que já conhecia, utilizei a situação de 3x3 para ver se existiam alunos que cumpriam o nível introdução. Segundo Barreto (1980), situações fraccionadas como 3x3, têm por fim a utilização de um maior espaço, podendo assim reduzir-se os problemas causados pela aglomeração.

Planeei a etapa de modo a conhecer os alunos ao nível das suas competências de jogo e ao nível das suas competências sociais, avaliando o seu nível inicial de modo a traçar objetivos realistas para o ano letivo e perceber que variáveis deveria ter em atenção para criar um bom clima de aprendizagem, de forma a ensinar as primeiras rotinas de organização e normas de funcionamento, bem como definir objetivos para o fim de cada etapa e para o fim do ano letivo.

O facto de ter encarado esta primeira etapa como sendo apenas um conjunto de momentos de avaliação inicial, não foi a melhor opção, sendo que teria sido mais proveitoso apresentar mais do que um momento planeado para avaliação das várias matérias, seguindo a lógica de Carvalho (1994), em que ao planejar estes momentos é mais fácil observar situações evidentes de evolução, adequando melhor o processo de ensino-aprendizagem aos alunos, dando lugar à aprendizagem dos alunos nos conteúdos em que apresentassem mais dificuldades, averiguando se com o final da etapa e respetivas situações de avaliação, as dificuldades dos alunos se mantinham, abrindo lugar a um planeamento mais acertado para as etapas seguintes.

Atualmente, teria planeado a etapa de modo a que a primeira e a última aula da mesma fossem exclusivas para situações de avaliação de 3x3, sendo que nas aulas intermédias, tendo tirado as primeiras impressões sobre os alunos em termos técnicos e táticos, teria colocado trabalho de lançamentos na passada individualizados e contextualizados em situações de 2x1, sendo que nestas situações de superioridade numérica, os alunos começavam no meio do campo, de modo a terem de correr um pouco mais para chegar ao cesto, que com a minha ajuda,

comentários e correções, teria o objetivo de estes não ficarem parados quando não estivessem em posse da bola, começando a desmarcar-se à distância de passe, o que possibilitaria observar-se situações de jogo mais movimentadas e com muitas tentativas de finalização. Segundo Barreto (1980), as situações de superioridade numérica proporcionam oportunidades de concretização em superioridade numérica.

Caso as dificuldades se mantivessem, o trabalho da etapa seguinte prosseguiria desta mesma forma, sem quaisquer alterações.

Balanço

O processo de condução desta etapa durou 2 semanas, onde os alunos foram avaliados através de situações de jogo 3x3 em campo normal. Utilizei a situação descrita nos PNEF, pelo valor pedagógico acrescido, uma vez que pela observação do todo para a parte (Comédias, 2012), com indicadores de observação que já conhecia, foi mais fácil identificar o nível dos alunos. Não concordei com o facto de a ter tornado muito focada numa avaliação inicial dos alunos, sendo que, tal como é defendido por Comédias (2012), esta etapa deve servir para recolher informações importantes acerca de cada aluno e do todo, para aplicação de avaliação inicial, mas também deve ser iniciado o processo de aprendizagem dos alunos. As informações que recolhi foram muito superficiais, tais como que alunos eram mais aptos e menos aptos, bem como que alunos tinham melhor e pior relação entre eles, sendo que penso que teria sido útil perceber desde logo que alunos tinham mais afinidade entre eles, bem como quem poderiam ser os melhores líderes do grupo.

Relativamente à aprendizagem dos alunos, penso que poderia ter desde logo iniciado o ensino do gesto técnico de lançamento na passada, tanto em contexto analítico como global, através de situações de superioridade numérica de 2x1 (Barreto, 1980), pois teria tornado os resultados da avaliação inicial mais fidedignos e correspondentes às verdadeiras dificuldades dos alunos, ou seja, aquelas que só eram possíveis de ser ultrapassadas com muito tempo de trabalho.

Os resultados da primeira etapa mostraram homogeneidade total no nível dos alunos, nas duas escolas, sendo que nenhum dos mesmos cumpria o nível introdução, o qual foi avaliado em situação de 3x3 em campo normal (Barreto, 1980), pela impossibilidade de realizar em campo reduzido.

Eu e o professor OE1 considerámos mais vantajoso para os alunos, um trabalho semelhante, que incidisse nas questões básicas do jogo. Por outras palavras, que o jogo aprendido fosse de encontro aos indicadores de observação de progressão no campo e muitos lançamentos na passada não protagonizados, uma vez que o jogo que estes apresentavam era muito anárquico. Desta forma conseguiriam aprender e evoluir, pois ninguém consegue aprender o que quer que seja sem nunca experimentar o sucesso. Aprende-se acertando e não errando. O erro é o ensaio do acerto, ou seja, os erros cometidos durante as primeiras execuções, se forem guiados por um bom orientador, neste caso o professor, são apenas os primeiros passos para refinamento de gestos e de atitudes, que se tornarão corretos após algum tempo de aprendizagem, tal como define Bom.

Neste grupo de jogadores menos experientes foi perceptível a existência de alunos que estavam mais perto de atingir o nível introdução que outros. Isto porque os mais aptos eram alunos que se desmarcavam, naturalmente, à distância de passe, apesar de ainda não se enquadrarem bem após a receção de bola, pois iniciavam o drible após a receção, passavam bem a bola, os lançamentos ainda não eram os melhores, uma vez que eram parados em situações com possibilidade de lançar na passada, e não disputavam bolas nos ressaltos. Os menos aptos não cumpriam com nenhum dos critérios descritos. Posto isto, os mais aptos apenas precisavam de aprender a enquadrar-se após a receção de bola, bem com a lançar na passada, para cumprir o nível introdução. Já os restantes colegas, ainda realizavam um jogo muito precário, onde não sabiam o que fazer com a bola quando a recebiam, bem como não sabiam movimentar-se dentro de campo.

2ª Etapa

Objetivos

Após análise e discussão, com o professor OE1, dos resultados da 1ª Etapa, chegámos à conclusão que os objetivos para esta etapa, para os alunos de ambas as escolas, passariam por conseguir jogar um jogo com características específicas, nomeadamente com muita predominância de lançamentos na passada, a noção de enquadramento após receção, bem como de tomada de decisão.

Plano

Dado que na primeira etapa, o jogo apresentado pelos alunos evidenciou claros problemas na execução de lançamentos na passada, bem como de progressão no campo, planeei a etapa de prioridades de modo a responder a estes problemas.

Durante todos os treinos na ESPAV, os alunos tiveram de executar muitos lançamentos na passada individualizados durante os aquecimentos, onde davam a volta ao campo em drible de progressão, lançando em cada um dos 4 cestos disponíveis, começando a habituar-se à dinâmica de três apoios necessária para a correta execução deste gesto técnico. Desta forma, tal como é apresentado nos PNEF (2010), o trabalho de capacidades motoras estava diretamente ligado ao trabalho específico da modalidade e não de forma individualizada e separada.

De modo a que o trabalho de lançamento na passada tivesse uma transferência mais eficaz para as situações de jogo reduzido, socorri-me muito de lançamentos na passada contextualizados, em situações de 2x1 (Barreto, 1980), sendo que nestas situações de superioridade numérica, os alunos começavam no meio do campo, de modo a terem de correr um pouco mais para chegar ao cesto, de modo a que não ficassem parados quando não estivessem em posse da bola, começando a desmarcar-se à distância de passe, o que possibilitaria observar-se situações de jogo mais movimentadas e com muitas tentativas de finalização. Por vezes, inseria também a condicionante de não se poder driblar a bola, de modo a que os alunos comesçassem a perceber a necessidade de se enquadrarem após receção da bola.

Este primeiro trabalho realizava-se sempre à 3ª feira, sendo que nos treinos de 5ª feira dava lugar a treinos mais focados em situações de jogo reduzido, sendo na maioria das vezes 3x3, salvo raras exceções em que utilizei situações de 4x4, mais próximas do final da etapa, para os alunos se habituarem a situações de jogo semelhantes às que viriam a encontrar nos jogos da Taça Professor Mário Lemos. Nestes treinos de 5ª feira realizávamos torneios internos, ou apenas jogos reduzidos, dependendo do número de alunos que tivéssemos nos treinos.

Segundo Lima (1980), ignorar a competição e excluí-la da formação das crianças, é um erro grave que deve ser evitado.

Durante os treinos na EBAGC, tal como na ESPAV, os alunos também tiveram de executar muitos lançamentos na passada individualizados durante os aquecimentos.

O trabalho planeado para os alunos da EBAGC foi semelhante ao trabalho planeado para os alunos da ESPAV, com a diferença de que estes não tinham tanto trabalho contextualizado de lançamento na passada, com situações de 2x1, dado que apenas tinham um

treino por semana. Assim sendo, tive de assumir um compromisso de que os treinos destes teriam de ter situações de jogo reduzido todas as semanas, mesmo que não fosse o mais adequado à aprendizagem dos alunos. Isto porque, de modo a manter um grupo de alunos relativamente volumoso e assíduo, tinha de garantir que os treinos possuíam elementos importantes à aprendizagem dos alunos, sobretudo os lançamentos na passada, mas que também eram motivantes para os alunos, pois caso contrário, estes acabariam por abandonar a prática de basquetebol.

O trabalho de lançamentos na passada esteve sempre presente em todos os treinos, de forma contextualizada ou não, sendo que tive de adaptar por vezes as situações de 3x3, com condicionantes no jogo, como impossibilidade de driblar ou valorização de pontuações para os lançamentos na passada, para garantir um trabalho mais frequente dos critérios de enquadramento após recepção de bola e finalização em lançamento na passada, respetivamente. Tal como fiz com os alunos da ESPAV, houve vezes em que utilizei situações de 4x4, mais próximo do final da etapa, de modo a que os alunos experienciassem de perto as situações de jogo em que iriam jogar durante a Taça Professor Mário Lemos.

Balanço

O processo de condução desta etapa durou até final do 1º período letivo.

Uma vez que não existiam competições do DE, durante a etapa em questão, os treinos na ESPAV passaram por um dia de trabalho de situações de contexto reduzido, que fossem ao encontro dos objetivos da etapa, sendo que no segundo dia, realizávamos um treino, essencialmente, de jogo 3x3.

Na EBAGC, por apenas existir um treino semanal, este era sempre focado em situações de contexto reduzido, nomeadamente de 3x3, sendo que em algumas aulas, também se utilizaram situações de 2x1, para trabalho contextualizado de finalização, passando de seguida a uma situação de 3x3. Utilizei esta estratégia com os alunos da EBAGC porque apenas tinham um treino por semana, sendo necessária planear os treinos para que envolvessem aspetos essenciais à aprendizagem dos alunos, bem como para que fossem divertidos e motivantes, dando vontade aos alunos de se comprometerem a treinar todas as semanas, ainda que só uma vez. Por outras palavras, uma vez que apenas existia um treino semanal na EBAGC, este tinha de se constituir com características que não levassem os alunos a abandonar a prática de basquetebol, por acharem os treinos aborrecidos.

O facto de não existirem competições do DE, condicionou a minha avaliação formativa que foi bastante reduzida.

Tal como é defendido por Sequeira Silva (1980), pretendia, realizar um processo de JOGO-TREINO-JOGO, onde realizaria uma análise das dificuldades dos alunos, ensinaria com base nas componentes de jogo em falta durante a competição e avaliaria as aquisições dos alunos no jogo seguinte. A não existência de competições não devia ter sido desculpa para não conduzir um processo semelhante, pois facilmente poderia arranjar situações contextualizadas que me permitissem fazer a mesma análise.

Segundo Carvalho (1994), o professor adapta a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos. Recolhe informações e faz a respetiva interpretação. É isso que se entende por avaliação formativa.

Os resultados da 2ª etapa foram relativos apenas a treinos e, uma vez que as competições só começaram em janeiro, durante a 3ª etapa, são muito alusivos ao trabalho de lançamentos na passada, tomada de decisão e enquadramento após receção de bola. O processo decorreu através de aquecimentos focados sobretudo na execução deste gesto técnico, com posterior transferência para contextos de jogo reduzido.

Segundo Sequeira da Silva (1980), o método analítico trata-se de uma conceção estática do ensino, sendo que o basquetebol deve ser encarado numa perspetiva dinâmica, ou método global, a fim de proporcionar muitas oportunidades de repetição do mesmo gesto, com a imprevisibilidade e coletividade, características dos JDC.

No grupo de trabalho da ESPAV foi possível verificar que os rapazes aprenderam muito mais rapidamente que as raparigas, uma vez que conseguiram adquirir a lógica dos apoios, com subsequente lançamento ao cesto nas primeiras 3 semanas de trabalho. Além disso, aprenderam tanto a realizar os lançamentos na passada em contexto analítico, como a aplicar o mesmo em contexto de jogo. As raparigas conseguiram aprender a realizar lançamento em contexto analítico, sendo claro, que algumas o executavam melhor do que outras, mas apenas uma conseguia, minimamente, aplicá-lo em contexto de jogo, sendo que as outras, quando em posição para o fazer, ainda lançavam paradas.

Relativamente ao trabalho de enquadramento após receção, bem como de tomada de decisão, este passou sobretudo por, em contexto de jogo, incutir aos alunos, em funções defensivas, que não tirassem a bola ao portador, podendo apenas acompanhar o movimento do mesmo, ou intercetar a bola no momento do passe, chamando-se isto de defesa sombra, bem como de incutir aos alunos que se posicionassem em posições mais avançadas no campo que

o portador da bola, a fim de este poder optar por uma boa solução de passe, caso fosse necessário.

A verdade é que, de certa forma, tanto os rapazes como as raparigas, ainda apresentaram um nível fraco ao nível destas componentes, pois, muitas vezes, ainda progridem dentro de campo em posições aleatórias, como atrás do portador da bola, por exemplo, sem qualquer vantagem para o portador da bola e para a equipa.

Quanto ao grupo da EBAGC, este iniciou o trabalho de iniciação ao lançamento na passada, não havendo diferenças entre masculinos e femininos. Todos tinham um nível muito baixo, uma vez que ainda não eram capazes de realizar corretamente os apoios, com subsequente lançamento, bem como lançar de lado, sendo que muitos ainda lançavam de posições aleatórias, com pouco sucesso nos lançamentos.

Segundo Barreto (1980), o lançamento na passada deve ser encarado como a forma de finalização mais elementar do jogo de basquetebol.

Da minha parte, achei que estas características eram expectáveis, uma vez que a maioria dos alunos, que integravam o grupo de treino da EBAGC, eram do 5º ano, sendo muito provável que nunca tivessem tido qualquer contacto, ou um contacto muito reduzido com a modalidade de basquetebol.

Relativamente ao trabalho de enquadramento após receção, bem como de tomada de decisão, os alunos desta escola compreendiam melhor a necessidade de estar sempre à frente do portador da bola, que os colegas da ESPAV. De qualquer forma, ainda não conseguiam aproveitar essa vantagem mínima, estando abaixo do nível dos colegas mais velhos. Para melhor trabalhar estas últimas componentes, inseri nas duas escolas a necessidade de atacar o cesto, dentro de um tempo limitado. Isto mostrou-se uma vantagem, pois, aos poucos, os alunos começam a perceber que devem procurar rápido os pontos de jogo. No entanto despendia muito do tempo de treino nos aquecimentos, com exercícios analíticos de lançamentos na passada, perdendo-se assim tempo para situações mais contextualizadas.

Numa segunda oportunidade, não o faria desta maneira, porque, tal como define Sequeira da Silva (1980), o método analítico trata-se de uma concepção estática do ensino, não tendo a dinâmica encontrada no jogo. Assim sendo, despenderia no máximo 10 minutos, só utilizando situações analíticas para casos específicos, não trabalháveis com o método global.

De modo a alcançar melhores resultados na etapa seguinte, decidi manter esta estratégia de limitação de tempo, sendo boa, não só pelas questões táticas, como também torna

o treino mais intenso, trabalhando desde logo a capacidade aeróbia e anaeróbia, durante corridas mais rápidas dos alunos.

Tal como está explícito nos PNEF, o trabalho das capacidades motoras deve ser, dentro do possível, inserido no trabalho das diversas matérias de EF.

Mantive o trabalho constante de lançamento na passada, tanto nos aquecimentos, como em contexto de jogo, uma vez que era fundamental trabalhar a ação técnica que concretiza o objetivo do jogo.

Introduzi ainda novas ações técnicas para os alunos da ESPAV, dando-lhes mais argumentos de jogo, que possibilitassem a evolução no mesmo.

Tal como acontecia na área da lecionação, tentei individualizar mais o processo de ensino em situações que o justificassem, pois existiam alunos que, de certa forma, não conseguiriam aprender ao mesmo ritmo dos outros (Gettinger, 1984) e com as mesmas situações de aprendizagem, precisando de uma maior atenção, de modo a não criar discrepâncias que conduzissem à desmotivação e abandono desportivo por parte dos alunos.

3ª Etapa

Na 3ª etapa, uma vez que o professor titular do núcleo de Basquetebol era o professor OE1, o qual estive de baixa, houve uma paragem da minha atividade, tal como na Lecionação e Direção de Turma. Tinha previstos cerca de 3,5 meses de treino, com 1 treino semanal na EBAGC e 2 treinos semanais na ESPAV e 4 participações na Taça Professor Mário Lemos, a qual era a competição de DE em que participava o núcleo de basquetebol do AEA. Devido a imprevistos, que afetaram o professor OE1, o núcleo de basquetebol esteve encerrado durante 1 mês, não se tendo participado em 2 encontros do DE. Após esta paragem, os treinos retomaram, tendo eu iniciado a primeira UD.

Objetivos

Os objetivos para a primeira UD desta etapa eram gerais para as duas escolas e passavam por concluir a aprendizagem dos conceitos de enquadramento após receção de bola, bem como de tomada de decisão. Os objetivos da segunda UD foram diferenciados, sendo que os alunos da ESPAV e os rapazes da EBAGC tinham como objetivos aprender a conduzir a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto

bola pelo corredor central e fazer defesa individual, enquanto as raparigas da EBAGC mantinham os objetivos da UD anterior.

Plano

Uma vez que os alunos estiveram 1 mês sem treinos, a primeira sessão, para os alunos de ambas as escolas, passou por realizar um momento de avaliação inicial em que os alunos jogaram em situação de 3x3, com um intervalo de jogo, a fim de eu perceber se e que alterações tinham ocorrido no seu nível de jogo, sendo que, se necessário, estes voltariam a trabalhar algum(ns) critério(s) anteriormente adquirido(s) e /ou cumprido(s). Após alguns comentários, realizados aos alunos durante o intervalo de jogo, sobre questões e aspetos não tão bem conseguidos pelos mesmos durante a primeira metade de jogo, estes corrigiram os erros cometidos e o nível de jogo subiu, apresentando-se semelhante ao nível de jogo evidenciado antes da interrupção de treinos.

Esta etapa dividiu-se em duas UD's, com os aquecimentos iguais à anterior, com especial ênfase no trabalho analítico de lançamento na passada, sendo que na primeira UD planeei que os alunos trabalhassem os conteúdos referentes às competências não adquiridas durante a etapa anterior, nomeadamente enquadramento após receção de bola e tomada de decisão em contexto de jogo. Para tal, mantive as situações de 2x1 utilizadas durante a etapa anterior, mantendo as particularidades de não se poder driblar, de modo a que estes se desmarcassem à distância de passe, como já faziam, enquadrando-se com o cesto caso recebessem a bola, começando no meio do campo para dar oportunidade a que as tomadas decisão dissessem respeito tanto a passes como, caso estivessem perto do cesto, finalizações, tentando executar um lançamento na passada para finalizar a grande maioria das jogadas.

Tal como na etapa anterior, o grupo da ESPAV trabalhou em situações de superioridades à 3ª feira, e jogou em 3x3 ou 4x4 à 5ªfeira, sendo que com o grupo da EBAGC, de modo a poder acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas mais velhos, sendo isto algo difícil pelo menor número de treinos, tive de incluir, durante a primeira UD, situações de 2x1 e 3x3 em todas as sessões de treino, dando menos tempo e ênfase ao trabalho analítico de lançamentos na passada.

Na segunda UD, dado que as raparigas da EBAGC não conseguiram acompanhar o ritmo de aprendizagem dos rapazes, bem como dos colegas da ESPAV, tiveram de manter as situações de aprendizagem da primeira UD. Assim sendo, o seu trabalho passou por

aquecimentos focados em trabalho analítico de lançamento na passada, algumas situações de 2x1 em treinos não consecutivos, de modo a não levar à desmotivação das mesmas por repetição prolongada de exercícios “enfadonhos”, e situações de jogo reduzido de 3x3, com a ajuda dos colegas mais aptos.

Relativamente aos restantes alunos, cujos novos objetivos surgiram, no caso dos rapazes, dos problemas evidenciados durante o primeiro torneio em que participaram na Taça Professor Mário Lemos, estes foram introduzidos a situações de 3x1, com início de cada jogada no cesto oposto ao cesto de ataque, de modo a que comesçassem a habituar-se a conduzir a bola para o meio-campo adversário pelo corredor central.

Segundo Sequeira Silva (1980), realizar um processo de JOGO-TREINO-JOGO, permite uma análise das dificuldades dos alunos, com base nas componentes de jogo em falta durante a competição, avaliando as aquisições dos alunos no jogo seguinte.

Assim sendo, este exercício não era muito diferente do 2x1 trabalhado nas etapas anteriores, apenas tinha a particularidade de que, até chegar à linha de 3 pontos do outro lado do campo, o portador da bola, que poderia mudar dependendo do número de passes realizados pelos alunos, teria sempre de transportar a bola pelo corredor central, obrigando também a uma movimentação diferente do habitual por parte dos alunos.

Os alunos mantiveram as situações de jogo de 3x3 e 4x4, onde comecei a dar especial atenção ao trabalho defensivo, uma vez que o ataque já começava a ter superioridade relativamente à defesa. Assim sendo, pretendia que os alunos aprendessem a acompanhar o seu adversário direto, sendo que para tal utilizei uma simples estratégia de que todos os cestos, realizados por lançamentos na passada, antecidos de roubo de bola, contariam pontuação a dobrar em qualquer situação de jogo reduzido utilizada nos treinos. Desta forma, isto obrigaria os alunos a tomar atenção à movimentação do seu adversário direto, sendo necessário acompanhá-lo.

Tal como na etapa anterior, o trabalho de superioridade numérica concentrou-se à 3ª feira para os alunos da ESPAV, enquanto que as situações de jogo de 3x3 e 4x4 se concentraram à 5ª feira.

No caso dos alunos da EBAGC, foi necessário dar novamente menos tempo de aquecimento com trabalho analítico de lançamentos na passada, para que nesta etapa fosse possível trabalhar ambas as necessidades dos alunos em todas as sessões de treino.

Optei por esta estratégia porque me pareceu que os alunos, do género masculino da EBAGC, já estavam bastante comprometidos com os treinos de basquetebol, não sendo necessário fazer mais sacrifícios que comprometessem a aprendizagem dos mesmos.

Balanço

O processo de condução desta etapa durou até final do 2º período letivo. A primeira UD durou até à data da competição de março, enquanto a segunda UD durou até à data da competição de abril.

A lógica de treinos manteve-se igual, sendo que na ESPAV passavam por um dia de trabalho de situações de contexto reduzido, que fossem ao encontro dos objetivos da etapa, sendo que no segundo dia, realizávamos um treino, essencialmente, de jogo 3x3. A única diferença foi que, na semana antes de uma competição, adotei a situação de 4x4, idêntica aos jogos realizados nos torneios.

Na EBAGC manteve-se tudo inalterado, com a exceção do mesmo que acontecia na ESPAV. No entanto, no decorrer desta etapa não consegui maior adesão, por parte dos alunos, às competições de DE, tornando mais difícil a sua avaliação, dificultando as alterações necessárias no seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lima (1980), a participação dos alunos em competições, toma por princípio um significado formativo, que contribui para consciencialização e personalização de crianças e jovens.

Os resultados desta etapa, estiveram separados em duas UD.

Os da primeira UD foram alusivos aos conteúdos não aprendidos na etapa anterior, nomeadamente, enquadramento após receção de bola e tomada de decisão. Desta forma, as situações de aprendizagem mantiveram-se iguais, com os mesmos objetivos. Nesta etapa já foi possível realizar um processo de avaliação formativa correto, partindo dos resultados dos jogos disputados na taça professor Mário Lemos.

Segundo Lima (1980), a competição constitui uma situação excecionalmente favorável às intervenções pedagógicas do professor, quando enquadrados na função educativa e formativa.

Na ESPAV, todos os alunos aprenderam estes dois conceitos, sendo que durante a primeira competição, com aqueles que compareceram, isso foi visível, tendo sido possível passar a conceitos mais avançados.

Na EBAGC, os rapazes conseguiram aprender também os conteúdos em falta, da etapa anterior, no entanto as raparigas, por terem mais dificuldade e por não comparecerem nas competições, mantiveram os objetivos na UD seguinte.

Na segunda UD os resultados foram alusivos aos conceitos de condução de bola pelo meio e defesa individual. De modo a suscitar motivação nos alunos, utilizando a mesma como ferramenta de aprendizagem destas novas componentes táticas, tal como é definido por Barreto (1980), decidi recorrer a um sistema de valorização de pontuações, durante as situações de contexto de jogo utilizadas, onde os alunos tinham pontuação redobrada, no caso de marcarem cesto, na sequência de lançamento na passada, com uma das duas ações táticas realizadas anteriormente ao cesto.

Durante a segunda competição em que participámos, os alunos que participaram, demonstraram que tinham aprendido o conceito de condução de bola pelo meio, sendo que em muitas das progressões de campo, realizadas durante os jogos, a bola era conduzida pelo meio, tendo os alunos a preocupação de o fazer para terem mais opções de decisão durante as transições defesa-ataque. No entanto, a noção de defesa individual não foi bem recebida, tendo sido prioridade da última etapa.

Relativamente aos alunos da ESPAV, que não participaram no encontro, estes, através de situações criadas por mim, durante os treinos, mostraram perceber a necessidade de conduzir a bola pelo meio, não conseguindo, contudo, perceber a necessidade de fazer defesa individual, tendo sido também alvo de aprendizagem da última etapa.

Na EBAGC, estes dois conceitos não foram tão bem recebidos por parte dos rapazes que não compareceram no encontro, tendo-se mantido, para a última etapa, os mesmos objetivos. Já as raparigas, que, numa lógica de diferenciação de ensino, tinham um trabalho idêntico ao dos rapazes, mas com objetivos diferentes, conseguiram aprender os conceitos em falta, da etapa anterior, tendo passado aos mesmos que os rapazes, na última etapa.

4ª Etapa

Objetivos

Os objetivos desta etapa foram, portanto, no caso da ESPAV e dos rapazes da EBAGC, trabalhar defesa individual e participação nos ressaltos, enquanto que as raparigas da EBAGC precisaram de trabalhar condução de bola pelo corredor central e defesa individual.

Plano

Nesta última etapa mantive o cuidado de planejar com base nas necessidades evidenciadas pelos alunos durante os jogos da Taça Professor Mário Lemos, continuando a seguir a lógica de JOGO-TREINO-JOGO defendida por Sequeira Silva (1980), bem como pelas dificuldades evidenciadas nas situações de jogo realizadas durante as sessões de treino, uma vez que nem todos os alunos eram assíduos nos jogos.

Decidi colocar, novamente, aquecimentos de lançamentos na passada nesta última etapa, com tempos de duração variáveis consoante as necessidades dos alunos.

No caso do grupo de treino da ESPAV e dos rapazes da EBAGC, as dificuldades e erros mais evidentes que estes apresentaram até ao final da etapa anterior, foram ineficácia ao nível da defesa individual, em zonas de campo próximas do seu cesto, uma vez que esta era de tal forma ineficaz que muitos dos lançamentos das equipas adversárias, em jogo ou em treino, eram convertidos, bem como falta de disputa pela bola, quando não estava na posse de nenhum jogador, nomeadamente em situações de ressalto. Assim sendo, acredito agora que a estratégia que planeei inicialmente não foi de todo a mais correta. Mantive a estratégia de ensino utilizada com os alunos quando estes não percebiam a necessidade de acompanhar o seu adversário direto, sendo que para tal, todos os cestos, realizados por lançamentos na passada, antecédidos de roubo de bola, contariam pontuação a dobrar em qualquer situação de jogo reduzido utilizada nos treinos.

Neste momento penso que esta estratégia não produziu os melhores resultados, pois apesar de a metodologia utilizada (Comédias, 2012) estar correta, a não diferenciação das duas dificuldades, ainda que estas fossem concordantes no trabalho de defesa individual, não permitiu aos alunos perceber a necessidade de manter os membros superiores em elevação superior, quando defendiam um adversário perto do seu cesto.

Atualmente teria feito uma simples alteração, em que todos os roubos de bola conquistados dentro da linha de três de pontos, seguidos de cestos decorridos na sequência de lançamentos na passada, contariam pontuação a triplicar em qualquer situação de jogo reduzido utilizada nos treinos.

Para corrigir a não participação nos ressaltos da grande maioria dos alunos, recorri ao jogo dos 6 (Barreto, 1980), onde o objetivo do jogo em questão passava por estimular a necessidade de os alunos disputarem bolas nos ressaltos, sendo que para isso, qualquer alunos que ganhasse a bola e situação de ressalto, continuaria em campo a atacar, tendo mais oportunidades de lançar e encestar, recorrendo-se assim a uma estratégia de valorização de ações técnicas e táticas para fomentação de um hábito nos alunos.

No caso das alunas da EBAGC, cujas necessidades eram diferentes das dos restantes alunos, estas foram introduzidas a situações de 3x1, com início de cada jogada no cesto oposto ao cesto de ataque, de modo a que começassem a habituar-se a conduzir a bola para o meio-campo adversário pelo corredor central.

De modo a que pudessem aprender mais facilmente, recorri, tal como é defendido por Bom (1989), aos alunos mais aptos do grupo de treino da EBAGC, de modo a que estes pudessem ajudar na aprendizagem das colegas, passando-lhes um pouco das noções necessárias à consecução correta da ação tática em questão, uma vez que os alunos menos aptos precisam dos alunos mais aptos para aprender, experienciando assim mais situações de sucesso. Ainda no caso das alunas da EBAGC, cujas necessidades também se prendiam com o trabalho de defesa individual, optei por utilizar também a mesma estratégia usada com os rapazes durante a etapa anterior, em que qualquer cesto realizado na sequência de lançamento na passada e antecedido por um roubo de bola, contaria pontuação a dobrar em qualquer situação de jogo reduzido utilizada nos treinos, fomentando assim o hábito de as alunas estarem constantemente a acompanhar a movimentação do adversário direto, de modo a descobrirem os melhores momentos para recuperação da posse de bola.

A distribuição de treinos semanais manteve-se semelhante à etapa anterior, com o trabalho de superioridade numérica, neste caso de jogo dos 6, a concentrar-se à 3ª feira para os alunos da ESPAV, enquanto que situações de jogo de 3x3 e 4x4 continuaram a existir à 5ª feira, com forma de contextualização das habilidades trabalhadas à 3ª feira.

No caso dos alunos da EBAGC, apesar do que disse no início do planeamento, foi necessário dar novamente menos tempo de aquecimento com trabalho analítico de lançamentos na passada, para que nesta etapa fosse possível trabalhar ambas as necessidades dos alunos em

todas as sessões de treino. Assim sendo, o seu trabalho passou por diferenciação de ensino regular, com as raparigas a trabalharem em 3x1, enquanto os rapazes, com a exceção dos escolhidos para ajudarem na aprendizagem das colegas, jogavam o jogo dos 6. Nos últimos 10 a 15 minutos de treino, todos os alunos jogavam em situação de 3x3 ou 4x4 condicionada, cujas condicionantes já foram mencionadas anteriormente e tinham o propósito de estimular o trabalho de defesa individual e roubo de bola.

Balanço

O processo de condução, desta última, etapa teve apenas uma diferença para a etapa anterior, sendo que introduzimos o jogo dos 6 (Barreto, 1980) como forma de trabalho dos ressaltos à 3ª feira na ESPAV e à 6ª na EBAGC. Tirando isso, o processo manteve-se semelhante ao da etapa anterior.

Os resultados da 4ª etapa foram, no caso dos alunos da ESPAV e dos rapazes da EBAGC, alusivos ao trabalho de defesa individual e de maior participação nos ressaltos, enquanto que no caso das raparigas da EBAGC foram alusivos ao trabalho de condução de bola pelo corredor central e defesa individual.

Na ESPAV, os resultados foram muito positivos nos rapazes, já que este conseguiram aprender a noção de defesa individual, tal como demonstraram na penúltima competição do DE, permanecendo cada um com o seu oponente direto durante a maioria das ações defensivas. As raparigas não tiveram tanta facilidade em perceber esta noção de defesa individual, tendo conseguido dominar esta ação técnica após o uso de uma estratégia de valorização de pontuações específica para este caso.

Na EBAGC, os rapazes dominaram também a defesa individual, tal como foi demonstrado na competição, enquanto as raparigas precisaram de permanecer muito tempo a trabalhar a componente de condução de bola pelo meio e defesa individual, não tendo conseguido dominá-las de imediato.

Os resultados demonstrados no último encontro do DE, demonstraram que os rapazes da ESPAV não conseguiram dominar a ação técnica do ressalto, dado que muitas vezes ficavam apenas a olhar para a bola, em vez de tentar recuperar a posse da mesma.

As raparigas da ESPAV, que não compareceram nos torneios, não conseguiram também dominar o ressalto, tendo isso sido ainda mais evidente que no caso dos rapazes, muitas vezes por medo do choque nos ressaltos.

No caso da EBAGC, o panorama foi igual ao da ESPAV, no caso dos rapazes, enquanto as raparigas, após algum tempo de prática, acabaram por dominar a condução de bola pelo meio, tendo isso sido demonstrado pela sua capacidade de circular com a bola para o meio do campo, aquando da sua posse, tendo assim mais opções de tomada de decisão. Contudo, não dominaram a defesa individual, deixando muitas vezes o seu oponente direto sem oposição.

Conclusão do Desporto Escolar

As conclusões retiradas nesta área são alusivas ao desempenho dos alunos na modalidade, mediante os objetivos traçados por mim, no início do ano letivo. Faço também uma crítica ao atual sistema de competição, que pude presenciar, durante o desenrolar do ano, bem como uma sugestão para o próximo ano letivo.

O primeiro aspeto que destaco na minha atuação ao longo do ano letivo é o facto de ter conseguido liderar o núcleo de basquetebol, depois de o professor OE1, desde o início do ano letivo, me ter nomeado responsável máximo pela equipa. Penso que consegui ensinar basquetebol de forma disciplinada aos alunos, mas também de maneira a que estes se divertissem, tendo o núcleo tido uma boa adesão por parte dos mesmos.

Em termos do desempenho dos alunos, posso dizer que todos aqueles que me acompanharam desde o início, ou, pelo menos, a partir do 1º período, evoluíram muito, de acordo com as ações técnicas e táticas que considere mais fundamentais. Assim sendo destacaria como ponto forte da minha abordagem no DE, o facto de ter conseguido que todos os alunos percebessem e praticassem a necessidade de conquistar pontos através de, principalmente, lançamentos na passada. Todos os alunos conseguiram, ainda que com níveis de domínio diferentes, executar com sucesso o lançamento na passada, bem como aprender a deslocar-se de maneira vantajosa para a equipa, dentro de campo, com condução de bola pelo corredor central e exploração pelos corredores laterais. Tive ainda a necessidade de os observar e avaliar em questões relacionadas com a relação com os colegas, cooperação, entreajuda, assiduidade e afluência às competições e autonomia nos treinos.

Outro aspeto a destacar no DE, trata-se da autonomia nos treinos, onde todos os alunos cresceram ao longo do ano letivo. Foi possível, em escassos momentos em que tive de conduzir as sessões de treino de longe, observar os alunos em atividade moderada a vigorosa nas situações que propunha, com bastante competência durante as mesmas. A assiduidade e afluência às competições, tal como já referi anteriormente, foi talvez o ponto mais fraco do ano

letivo, uma vez que nunca pude contar com muitos alunos. Tínhamos alunos do escalão de infantis B e infantis A, nunca tendo sido possível inscrever uma equipa de A's nos torneios. Por fim, é de salientar o facto de que o sentimento de entreajuda, cooperação e relação com os colegas foi bastante positivo por parte de todos os alunos, mesmo naqueles que, no início da sua prática, demonstravam sinais de arrogância e antipatia.

De modo a dar destaque a estas conquistas, tal como defende Mira, bem como tendo em conta a correlação positiva entre a motivação intrínseca dos alunos, durante as atividades educacionais, e a sua perceção de desempenho (Engelmann, 2010), premiei-os com diplomas de mérito, no fim do ano letivo, presentes no Apêndice 7, destacando estas conquistas, as quais eram diferentes para cada um.

Relativamente ao sistema de competições, em que estive inserido com o núcleo de Basquetebol, há que dizer que a Taça Professor Mário Lemos promovia momentos de brincadeira, convívio e técnica com todos os alunos presentes nas competições, antes dos jogos. Algo muito interessante nisto foi o facto de, indiretamente, já dar indicações para a melhor forma de conduzir o treino dos alunos, começando pelo lançamento, seguido do passe e do drible. No entanto, esta competição, assim como muitas outras, considerando que tive a hipótese de acompanhar algumas, como o Voleibol de juvenis masculino e feminino, tem um problema de calendário. O número de competições que existiram ao longo do ano letivo foram seis, cada uma delas com um intervalo de 1 mês entre si. Ora, em termos de planeamento, é difícil que os alunos progridam nos aspetos menos bem conseguidos em contexto de jogo formal, se apenas têm a oportunidade competir a cada mês, podendo repetir os mesmos erros de anteriormente, por falta de oportunidades de jogo.

Por fim, gostaria de deixar a sugestão de que, no ano letivo de 2019-2020, se mantivesse a equipa de infantis B, com os alunos da EBAGC, e que se criasse uma equipa de iniciados, para os alunos que irão seguir para o 8º ano, na ESPAV, porque muitos manifestaram interesse em continuar na modalidade. Além disso, soube de casos de alunos que, no ano letivo de 2017-2018, tiveram de abandonar o núcleo de basquetebol, pela inexistência do escalão de iniciados, sendo que estes irão seguir para o 9º ano, podendo novamente integrar a equipa com os que seguirão para o 8º. Assim sendo, deixo a sugestão de que se procure uma competição de iniciados, onde estes alunos possam entrar. Relativamente aos infantis B, segundo foi dito no último encontro da Taça Professor Mário Lemos, não se sabe se esta competição se manterá em 2019-2020. Como tal, faço a sugestão de que se tente inscrever uma ou mais equipas de infantis B, numa competição promovida pela Federação Portuguesa de Basquetebol, para o Desporto

Escolar, chamada NBA Júnior. Trata-se de uma competição com um formato semelhante ao da NBA, onde as 30 equipas de Lisboa e Porto serão divididas em duas conferências e seis divisões. A primeira Jr. NBA League teve lugar em outubro de 2017 e prolongou-se até fevereiro de 2018, em Lisboa e no Porto, com as oito melhores equipas de cada conferência a seguirem para os playoffs. As duas melhores equipas de cada liga defrontaram-se pelo título da Jr. NBA League FPB Basketball League.

Cooperação em atividades de Desporto Escolar

Presença em treinos e jogos do núcleo de Voleibol

Durante o ano letivo estive presente em muitos dos treinos e competições do núcleo de DE de Voleibol, tanto masculino como feminino, o qual era acompanhado pelo meu colega de estágio. Desta forma, os meus objetivos com esta colaboração eram aprofundar o meu conhecimento na modalidade em questão, uma vez que não tinha qualquer experiência, sendo que o núcleo de voleibol da ESPAV já tinha bastantes anos e os professores eram bastante experientes, bem como conhecer a realidade de outras competições de DE, de outras modalidades, de modo a perceber pontos coerentes, positivos e negativos, de várias modalidades do DE em Portugal.

A minha presença em competições do DE permitiu-me observar que o seu objetivo principal, de promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa, está a ser cumprido.

No entanto, relativamente a uma prática de qualidade, há que referir que, nas duas modalidades em questão, me apercebi da existência de casos de alunos federados, que claramente não deveriam estar inseridos no mesmo contexto dos alunos da ESPAV. Este ano, por intermédio de um professor do colégio Manuel Bernardes, tive conhecimento de que, os alunos federados deveriam competir no DE, mas separados dos alunos não federados. Por outras palavras, deveriam existir níveis no DE. Assim sendo, julgo que a ideia é muito apropriada, pois evita-se um fenómeno de discrepâncias significativas nos resultados, que acontece quando o nível das escolas é muito heterogéneo, o que leva a uma desistência e abandono da prática desportiva por parte de muitos alunos.

Corta-mato

O AEA esteve inscrito no Projeto de DE, tendo, como tal, a possibilidade de entrar nas competições de Corta-Mato. Assim sendo, teve de assegurar a realização do respetivo Corta-Mato de Agrupamento, de modo a respeitar a ordem estipulada pelo DE, de escola, regional e nacional.

Os objetivos desta atividade, de acordo com o Projeto de DE, foram promover a atividade física, combater a obesidade, sensibilizar os participantes para um Estilo de Vida Saudável, combater o Abandono Escolar através da prática desportiva, bem como proporcionar um momento lúdico-didático aos alunos do Agrupamento, desde 2º ciclo, até ao ensino secundário.

Este Corta-Mato realizou-se no dia 13/12/2018, no parque José Gomes Ferreira, situado acima da ESPAV, por ser um local que reunia condições necessárias à realização de uma atividade deste calibre, as quais são:

- Privilegiar a proximidade de uma escola/s ou instalação desportiva, que permita o uso de balneários aos participantes;
- Possibilitar que no espaço de realização das provas de corta-mato seja possível:
- Uma reta de partida com, pelo menos, 100 metros;
- A volta maior do percurso ter, pelo menos, 1.000 metros;
- A zona de aquecimento não colidir com o percurso;
- A câmara de chamada delimitada e atrás da zona de partida;
- Ampla zona de concentração de alunos, nunca havendo necessidade de atravessar qualquer zona da pista para chegar à partida;
- Zona mista logo a seguir ao ‘funil de chegada’, na qual deveria estar a tenda e/ou o veículo de primeiros socorros.

A primeira tarefa em que estive envolvido, para a organização desta atividade, foi garantir a inscrição dos meus alunos, com interesse em participar, sendo que tentei incentivar o maior número possível de alunos a estar presentes no evento. Infelizmente, apenas três alunos participaram.

A segunda tarefa em que estive inserido foi o traçado da prova, bem como posterior desmontagem. Para tal, foi necessário garantir as seguintes condições:

- Todo o traçado do percurso, bem como as zonas de partida e de chegada deveriam estar convenientemente assinaladas e delimitadas. Se possível com todo o percurso visível das zonas de partida e meta;
- A reta de partida deveria ter, pelo menos, 100 metros de comprimento e largura suficiente para não haver atropelamentos. Deviam evitar-se descidas;
- Piso do percurso em terra batido ou relva, o mais limpo possível, sem pedras, vegetação, buracos ou irregularidades, evitando possíveis acidentes;
- A reta da meta com visibilidade ampla para que os professores pudessem antecipar a sua ação;
- A reta da meta colocada de forma acessível para vitoriar cada chegada;

A terceira tarefa em que estive envolvido foi o acompanhamento dos alunos que aguardavam a sua participação, evitando que estes circulassem no percurso de prova, bem como encaminhá-los, atempadamente, para a câmara de chamada e local de partida, quando solicitado.

Por fim, após trocar de funções com outro professor, fiquei responsável por me colocar num local estratégico, do percurso delimitado, a fim de averiguar se existiam problemas, como por exemplo, desrespeito pelos colegas ou pelo espírito da prova, através de batotas para com o percurso, ou casos de alunos com problemas de saúde repentinos.

Penso que esta atividade foi útil para mim, no sentido de que me possibilitou perceber um pouco mais de eventos desportivos, ao nível da sua gestão, algo que me poderia ajudar muito, tanto nas aulas de EF, quando tivesse de conduzir situações formais de prova, ou até mesmo no futuro, quando tiver de organizar algo semelhante, um dia mais tarde.

Torneio de Voleibol

Durante o dia 13/12/2018, decorreu na ESPAV um torneio de Voleibol, tanto para turmas do ensino básico, como do ensino secundário. De modo a enfatizar mais a participação dos alunos, e não tanto a performance, este teve a obrigatoriedade de ser jogado por equipas mistas. Os objetivos deste torneio, tal como no corta-mato, passaram por proporcionar um momento de prática de atividade física, sensibilizar os participantes para um Estilo de Vida Saudável, combater o Abandono Escolar através da prática desportiva, bem como proporcionar um momento lúdico-didático aos alunos da ESPAV. Não estive envolvido em nenhuma

atividade durante o troneio, no entanto colaborei através da inscrição de equipas da minha turma, que viriam a participar na competição.

Independentemente de não ter estado envolvido na organização do torneio, observando por fora, pude retirar algumas informações preciosas. Destaco que, tal como no Corta-Mato, esta atividade foi útil para mim, no sentido de que me possibilitou perceber um pouco mais de eventos desportivos, ao nível da sua gestão, algo que me poderia ajudar muito, tanto nas aulas de EF, quando tivesse de conduzir situações formais de prova, ou até mesmo no futuro, quando tiver de organizar algo semelhante, um dia mais tarde.

4. Seminário

Identificação do problema

Durante o presente ano letivo, realizei um seminário para o GEF do AEA. Este seminário tratou-se de uma análise crítica aos critérios de avaliação, de 12º ano, da ESPAV. Os resultados não foram os esperados.

No início do ano letivo, durante a primeira etapa de lecionação, enquanto acompanhava a turma do 12ºCT2, deparei-me com 8 casos de alunos, com classificações de 19 valores, dadas no final do seu 11º ano de escolaridade. Todos estes tinham sido avaliados em nível avançado, na matéria de Ginástica Acrobática. No entanto, verifiquei dois problemas:

- A generalidade da turma teve dificuldades em cumprir o nível introdução, de todas as matérias avaliadas durante a primeira etapa, sendo que em nenhuma matéria, toda a turma conseguiu alcançar o nível introdução.
- Os alunos com classificações de 19 valores, quando abordados por mim, para realizarem uma coreografia de Ginástica Acrobática, com figuras de nível avançado, não foram capazes de o fazer, dizendo que nunca tinham sido avaliados em contexto de coreografia. Para a obtenção de nível avançado, nesta matéria, durante o ano letivo anterior, os alunos confessaram-me que apenas tiveram de executar duas figuras, sendo uma de pares e outra de trios, de ginástica acrobática, isoladas.

Ora, dados estes problemas, senti-me na obrigação de me questionar sobre o seguinte:

- Estaria o conceito de avaliação educacional bem presente na cabeça dos restantes professores?
- Estaríamos perante uma situação de diferentes conceitos de conteúdos dos vários níveis de desempenho das matérias?

Assim sendo, planeei o meu seminário de modo a suscitar um debate neste sentido.

A verdade é que alunos com classificação final de 19 valores no 11º ano, deveriam ter como objetivo trabalhar para alcançar os 20 valores no 12º ano. No entanto, os critérios de avaliação da ESPAV exigem que o aluno, nas 6 matérias em que é avaliado, de acordo com as orientações das Aprendizagens Essenciais em EF 2018/2019, obtenha 5 níveis elementar e 1 nível avançado. Dados os resultados da avaliação inicial, claramente que isso não aconteceria com 1 ano de trabalho.

Assim sendo, tinha como objetivo para este seminário, conseguir perceber se existia um consenso, no que toca à avaliação, das diferentes matérias de EF, por parte dos diferentes

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

professores do GEF da ESPAV. Caso isto não se confirmasse, pretendia apresentar propostas de resolução deste problema, visando sensibilizar os professores do GEF da ESPAV, para a necessidade de olhar com alguma crítica construtiva para os atuais critérios de avaliação da ESPAV, a fim de os tornar, quem sabe, um pouco mais adequados à realidade dos alunos. Seria, no entanto, impossível mexer nos critérios de avaliação, sem que os professores sentissem que a forma como avaliam, fosse um problema.

Durante o ano letivo sinto que poderia ter utilizado ferramentas, tais como resultados de provas de aferição de 8º ano, para me auxiliar a justificar o problema que deu origem a este seminário. Mais tarde, tentei utilizar os dados em questão, mas não os consegui encontrar.

Segundo as Aprendizagens Essenciais em EF 2018/2019, a disciplina de EF está, ou deve estar presente no currículo de todos os alunos desde o 1º ciclo de escolaridade, obrigatoriamente. Segundo o conjunto de documentos em questão, “pretende-se garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário”. No entanto, ainda há alunos que referem, na chegada ao 5º ano de escolaridade obrigatória, que nunca tiveram EF até ao ano em questão, não tendo desenvolvido o conjunto de características, típicas do 1º ciclo, na área em questão. Assim sendo, pode afirmar-se que só a partir do 5º ano de escolaridade existe EF para todos, estando-se na presença de uma aprendizagem de 4 anos aquando da realização das provas de aferição de 8º ano. Como tal, só é possível garantir, certamente, para todos os alunos do país, um contacto de 8 anos com a EF, uma vez que seria difícil quantificar os alunos que têm um contacto de 12 anos.

Tal como já expliquei anteriormente, uma boa forma de tentar demonstrar a insuficiência do tempo disponível para a EF, poderia ser através da análise dos resultados de escola das provas de aferição de 8º ano de 2017-2018. Infelizmente, apesar de ter procurado, por várias vezes, estes dados na direção e secretaria da ESPAV, não os consegui obter, pois nenhum dos dois órgãos em questão os possuía.

A ideia seria perceber se, com base no desempenho dos alunos durante o 8º ano de escolaridade, o nível de exigência dos critérios estaria adequado, dado que com, pelo menos, 4 anos de EF, estes seriam avaliados nas provas de aferição com situações de nível introdução, tal como aparece no anexo 13. Caso o nível de insucesso, ou melhor dizendo, o número de alunos que não cumpria com o pedido em cada uma das matérias avaliadas nas provas de aferição, fosse elevado, isto poderia ser um sinal de que os critérios estavam excessivamente exigentes. Se com 4 anos de EF, muitos alunos não se conseguissem apropriar do nível

introdução das matérias avaliadas, decerto que seria difícil apropriarem-se do nível avançado no mesmo período, ou seja, em mais 4 anos para a conclusão da escolaridade obrigatória. Para os dados possibilitarem resultados que permitissem tirar as conclusões pretendidas, seria necessária uma amostra, para 5 turmas de 8º ano, que é o número mais habitual de turmas deste ano de escolaridade na ESPAV, com uma média de 25 alunos por turma, igual à população total das 5 turmas, ou seja, 125 alunos, para que os resultados obtidos fossem estatisticamente significativos, com $p \leq 0,05$.

Segundo os PNEF (2010), a única matéria onde o nível introdução ainda deveria ser abordado, contando com as que foram e não foram abordadas durante as provas de aferição, com alunos de 3º ciclo, era a orientação desportiva. Retirando a matéria de orientação, o nível introdução das restantes está referenciado nos PNEF (2010) como sendo objetivo de aquisição para alunos de 2º ciclo, ou até 1º ciclo em alguns casos. Com base nestas características, caso o nível apresentado pelos alunos nas provas de aferição fosse abaixo do descrito, poderíamos retirar conclusões quanto à exigência dos critérios de avaliação de EF da ESPAV, bem como quanto à necessidade de mudança de práticas na disciplina em questão.

Relação com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvalade

Este seminário relacionou-se em três aspetos com o Projeto Educativo do AEA e com o Projeto de EF. No âmbito do Projeto Educativo, a revisão, de critérios de avaliação, constitui uma das ações a desenvolver na área de intervenção pedagógico-relacional, sendo que este seminário se identificou diretamente com esta, dado que se tratou do primeiro passo para uma possível revisão de critérios, mais propriamente de 12º ano. Embora não neste ano letivo, poderá ter impacto no próximo ano letivo.

Desta forma, o seminário relacionou-se também com o Projeto de EF, uma vez que esteve diretamente relacionado com um dos documentos que o constituem, o qual é a pauta de critérios de avaliação de 2018/2019, bem como o Protocolo de Avaliação do AEA. Além disto, o seminário constituiu-se como uma estratégia de melhoria do número de alunos, que permanecem no AEA, após mudança do 3º ciclo para o ensino secundário, o qual é de, aproximadamente, 66% a 67%.

Por fim, este seminário visou ainda responder a um dos pontos a melhorar no AEA, segundo o projeto educativo, o qual é a melhoria da taxa de conclusão da escolaridade

obrigatória, a qual é até ao 12º ano de escolaridade segundo o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho.

Este seminário teve a implicação de estabelecer um compromisso do GEF para com a avaliação formativa, a fim de aferir os critérios de avaliação com base no desempenho dos alunos, suas capacidades, correspondendo estes a níveis mais realistas, mediante as possibilidades dos estudantes.

Plano anual

Para que este seminário tivesse um verdadeiro propósito, procurei ir ao encontro de um tema que respondesse a um problema verificado, na disciplina de EF na ESPAV, pensando que assim, provavelmente, suscitaria maior debate por parte dos vários elementos do GEF. Assim sendo, a partir de finais de novembro, após a 1ª entrega de projetos de estágio, o NE começou um processo de preparação de seminários, tal como está explícito no quadro 17.

Quadro 17- Plano Anual de Seminário

Calendário	Tarefas
Final do 1º Período	Elaboração de uma pergunta de partida, para aplicar aos professores do GEF, sobre algo a melhorar no funcionamento da EF na ESPAV.
(1ª Etapa)	Escolha do tema de seminário, baseada nas respostas recolhidas e feedback do professor OE1.
Início do 2º Período	Hierarquização de tarefas, a desenvolver no tempo, até à apresentação do seminário, com a ajuda dos professores OE1 e OU.
(2ª Etapa)	Procura de fundamentação para justificar a pertinência do tema.
Final do 2º Período	Solicitação de dados de outras escolas, que fundamentassem o seminário, através de comparação com a realidade da ESPAV.
(2ª Etapa)	
Início do 3º Período	Elaboração de propostas de condução do seminário, bem como de propostas de aplicação de futuro, fundamentadas pela pertinência do seminário.
(3ª Etapa)	
29 de maio	Apresentação do seminário.
(4ª semana)	
(3ª Etapa)	
Período pós-seminário	Avaliação de Resultados
(4ª Etapa)	

1ª Etapa

Objetivos

Nesta etapa tive como objetivo investigar problemas relacionados com o funcionamento da disciplina de EF na ESPAV, em várias dimensões, a fim de escolher o tema do seminário. O processo desta primeira etapa foi comum aos dois elementos do NE.

Plano

Este seminário teve um plano inicial estruturado, onde reuni com o professor OE1 para perceber como se desenvolvia um processo anual de preparação de um seminário.

O NE recebeu algumas indicações, tais como a necessidade de planear o seminário em torno de um problema identificado na escola, sendo que a melhor forma de identificar um ou mais destes problemas seria através de entrevistas a todos os professores do GEF da ESPAV. Posto isto, sinto que a primeira etapa correu como devia e atualmente, sentindo que respeitei todos os passos para a sua boa concretização, teria tido mais cuidado com o desenvolvimento do tema escolhido.

De forma a seguir o conselho e indicação do professor OE1, de começar o processo com entrevistas, começámos o trabalho desta etapa com a decisão de que, de modo a não restringir demasiado as respostas dos entrevistados, a entrevista aplicada aos mesmos seria não estruturada. Como tal, a elaboração da pergunta de partida, ainda que simples, teria de mencionar a identificação de problemas evidentes, decorrentes de organização do GEF.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a entrevista não estruturada permite ao entrevistador introduzir um tema com uma pergunta genérica sobre o mesmo, devendo estar atento e manifestar o seu interesse no que o entrevistado está a dizer. Além disso, a sua principal vantagem, para o caso em questão, uma vez que os professores entrevistados estavam mais por dentro de problemas relacionados com o funcionamento da EF na escola, era o facto de o entrevistado ser convidado a exprimir as suas ideias sobre o tema, acabando por conduzir a conversa. Assim, teria respostas mais detalhadas, que facilitariam uma escolha acertada do tema.

Após a recolha de dados, estes teriam de ser analisados e organizados num quadro. Este tipo de entrevista acabou por ter as desvantagens de consumir mais tempo com cada professor, do que teria uma entrevista estruturada, assim como para a transcrição e análise do conteúdo, uma vez implicava uma análise qualitativa de cada uma das respostas, considerando respostas semelhantes como sendo a mesma resposta, podendo assim organizá-las num quadro e quantificar os diferentes números de respostas obtidas.

Balanço

Após discussão entre os dois elementos do NE, bem como correção e aprovação por parte do professor OE1, conseguimos construir aquela que seria a nossa pergunta de partida. Assim sendo, conduzimos entrevistas não estruturadas a cada um dos professores do GEF da ESPAV, onde pedimos que estes respondessem à seguinte pergunta:

‘Quais são, para si, os 2 problemas mais vinculados, dependentes de uma melhor organização do GEF, existentes no AEA, que nos devemos focar como prioridade, para este ano letivo, como tema de seminário de EF’. Após uma análise qualitativa de cada uma das respostas, identificando quais se poderiam classificar como idênticas, organizámo-las em termos quantitativos, tal como está exposto no quadro 18.

Quadro 18-Respostas dadas à pergunta de partida

Respostas dadas	Número de professores
Aferição de critérios (desajustados)	3
Utilidade dos testes do Fitescola	2
Falta de material/material deteriorado	3
Criação de base de dados com registos, em vídeo e fotografia, de aprendizagem e avaliação	1
Propostas de diferenciação ensino	1
Metodologias de ensino dos JDC	1
Progressões pedagógicas de badminton	1
Reuniões de departamento menos espaçadas no tempo	1
Necessidade de ter aulas de EF em dias não consecutivos	1

Após a recolha e organização das respostas dadas pelos docentes, reunimos com o professor OE1, a fim de decidirmos quais dos temas sugeridos, teriam maior impacto para a disciplina de EF e para a ESPAV, dados os problemas existentes.

Já desde o início do ano letivo que o professor OE1 me tinha dito que não estava de acordo com a exigência de um nível avançado para a obtenção de 20 valores no 12º ano, sendo que eu sempre tive algum interesse por este tema, dado que as palavras do professor correspondiam exatamente ao que eu sentia ao observar o aproveitamento dos meus alunos nas aulas de EF.

Segundo Bom (1990), a inclusão do nível avançado nos PNEF deu-se pela necessidade de encontrar o grau adequado de exigência e extensão de conteúdos presentes nos mesmos.

Tal como já disse anteriormente, se conduzisse atualmente o seminário, não teria encarado esta questão de aferição de critérios tão levemente, dado que quis encontrar motivos para excluir o nível avançado dos critérios de avaliação da ESPAV, o qual não deveria ser o foco do seminário. Em vez disso, penso que deveria ter construído etapas para o alcance desse objetivo final, sem nunca o encarar como o foco do processo, mas sim como uma medida necessária para chegar aos objetivos do mesmo. Com isto refiro-me a desconstruir o tema escolhido em vários subtemas, começando pelo mais simples como tema do meu seminário, tornando-o a primeira medida de alcance do objetivo em questão. Para tal, tal como já referi anteriormente, sinto que esta questão precisava de ter sido abordada como medida de promoção do sucesso em EF na ESPAV, sendo que o objetivo final deveria ser o alcance do sucesso em EF, por parte de todos os finalista de 3º ciclo e ensino secundário, uma vez que será muito mais difícil garantir o sucesso em EF no final do ensino secundário, caso não se garanta sucesso no final do 3º ciclo. Tal implicava uma muito maior investigação sobre o aproveitamento dos alunos na disciplina e que medidas tomar com base nessa informação.

Posto isto, ficou decidido que o meu seminário seria sobre aferição dos critérios de avaliação da ESPAV, numa perspetiva de análise crítica, enquanto que o do meu colega de estágio seria sobre utilização de novas tecnologias em contexto de sala de aula.

2ªEtapa

Objetivos

Durante a 2ªEtapa, o objetivo foi justificar o tema escolhido, através da procura de fundamentação para o tema em questão em fontes bibliográficas, evidenciando o problema através de informação recolhida nas mesmas e em conversa com outros professores que contribuíram para o seminário.

Plano

O trabalho nesta etapa passou por desconstrução do tema abordado, hierarquizando as várias tarefas necessárias para a estruturação do seminário, aquando da sua apresentação no final da 3ª etapa.

Tratando-se de um tema sobre avaliação, pedi ajuda ao professor OE1 e ao professor OU, sobre quais seriam as informações mais importantes para chegar ao objetivo pretendido no final do seminário. Ambos foram concordantes que o primeiro passo num seminário desta natureza seria definir o conceito de avaliação educacional, encarando o mesmo como ponto de partida para o início de uma discussão pedagógica durante o seminário. Atualmente, sinto que menosprezei um pouco este conselho, dado que não fui capaz de entender que o objetivo do seminário não deveria ser retirar o nível avançado dos critérios de avaliação da escola, mas sim sensibilizar os professores do GEF para a necessidade de olhar criticamente para os mesmos, após um aprofundamento sobre o tipo de avaliação praticada na escola, de modo a promover o sucesso em EF.

Como tal, inicialmente planeei em procurar fundamentação relativa às finalidades da EF e de um aluno bem educado fisicamente, sendo que neste momento começaria a preparação do seminário de maneira diferente, procurando fundamentação sobre o que se entende por avaliação educacional, com especial foco na disciplina de EF, complementando esta informação com as finalidades da EF, expressas nos PNEF (2010), as quais são também metas de aprendizagem para todos os alunos, bem como o que é um aluno fisicamente bem educado, uma vez que estes dois últimos devem ser a prioridade de qualquer professor quando planeia a aprendizagem e aquisição de saberes por parte dos seus alunos.

Segundo Bom (2019), a avaliação educacional deve ser um complemento da aprendizagem de todos os alunos. Pode definir-se sucintamente este processo por avaliar para ensinar e não ensinar para avaliar.

O professor OE1 sugeriu-me também que, para o seminário ter mais impacto, seria interessante contactar determinados professores, de outras escolas que o próprio me aconselhou, nomeadamente a Escola Secundária José Gomes Ferreira, a Escola Secundária Vergílio Ferreira e o Colégio Pedro Arrupe. Segui o conselho do professor, e privei contacto com um professor de cada uma das instituições em questão. Como tal, após a procura de informação bibliográfica para justificação do tema, contactei os docentes em questão e tentei complementar a informação recolhida com documentos e informações de cada uma das escolas, tais como:

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

- Os diferentes critérios de avaliação;
- Protocolos de avaliação;
- Notas finais dos alunos de 12ºano nos últimos 3 anos.

Tal como com a pesquisa bibliográfica, atualmente também não teria conduzido esta recolha de informação de outras escolas da mesma maneira.

O que fiz basicamente foi dirigir-me às escolas, explicar em que consistia o seminário e pedir os documentos já citados, utilizando-os como argumento de comparação entre diferentes avaliações praticadas em diferentes escolas. Por outras palavras, arranjar argumentos que indicassem que escolas com critérios de avaliação e protocolos de avaliação mais acessíveis que os da ESPAV, estavam a ter piores resultados académicos. Tal poderia ser justificado pela superior capacidade dos alunos da ESPAV, mas as capacidades demonstradas pelos mesmos sugeriam o contrário. Não foi uma boa ideia e inclusive apenas consegui os resultados académicos da ESVF, os quais, nos últimos três anos letivos, num total de 23 turmas, com uma população total de 553 alunos, inscritos na disciplina de EF, foram 2 alunos com classificações entre 1 a 7 valores, 8 entre 8 a 9 valores, 42 entre 10 e 11 valores, 82 entre 12 e 13 valores, 123 entre 14 e 15, 168 entre 16 e 17, 115 entre 18 e 19 e 0 obtiveram a classificação de 20 valores, representado, estes últimos, uma percentagem de 0%.

Agora conduziria o processo de maneira diferente, justificando muito bem o tema com as noções de avaliação educacional, finalidades da EF e aluno fisicamente bem-educado e só depois me dirigiria às três escolas, desta vez para pedir apenas os protocolos de avaliação. Para além disso, o mais importante seria perguntar aos professores como era praticada a avaliação educacional nas suas escolas, ou seja, que decisões estes tomavam com base nas capacidades demonstradas pelos seus alunos, fossem estas abaixo, dentro ou acima do esperado.

Balanço

Dada a escolha do tema, foi primeiro necessário justificá-lo com uma base teórica, a qual se focou muito em questões relacionadas com as finalidades da EF, aquando da elaboração dos PNEF. Com isto, pretendia perceber se os critérios de avaliação do AEA, estavam a ter em conta as indicações em questão, pois não devem ser encarados apenas como um conjunto de níveis que os alunos devem atingir, para ter uma determinada nota. Atualmente teria começado a justificação pela definição de avaliação educacional, dado que era necessário perceber se as práticas de avaliação na ESPAV estavam corretas e se eram idênticas para todos os professores.

Segundo Roldão (2019), avaliação educacional deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento curricular. Para que haja avaliação e progresso, é necessário que haja confrontação de elementos.

Ora, por exemplo, se tivesse sido possível pegar nos resultados de provas de aferição de 2017-2018, saber-se-ia qual a realidade dos alunos da ESPAV nesse mesmo ano e se estes estariam a progredir corretamente em termos de aprendizagem na disciplina de EF, a fim de os podermos corrigir, se necessário. Tal como é defendido por Roldão (2019), dizer apenas que não está bem, ou que está errado, não dá nada ao avaliado, pois este precisa de saber o que fazer para corrigir o mau desempenho. É nestas questões que entram as noções de plano anual e plurianual (Min-Edu & Bom et al., 1993). Com base nas necessidades dos alunos e prioridades de desenvolvimento, tendo sempre em conta os recursos temporais, espaciais e materiais disponíveis na escola, o GEF e cada professor deve traçar o percurso de desenvolvimento dos alunos da escola e de cada turma em específico, respetivamente, tendo em conta as metas de aprendizagem desejadas (PNEF, 2010), mas atendendo sempre às capacidades atuais dos alunos, de modo a que se adotem medidas que promovam o sucesso dos mesmos.

As finalidades da EF foram desenvolvidas numa perspetiva de qualidade de vida saúde e bem-estar, tal e qual como a definição de aluno fisicamente bem-educado de Fisher et al. (2011), sendo estas:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:
 1. atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;
 2. atividades físicas expressivas, ou danças, nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
 3. atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
 4. Jogos tradicionais e populares.

- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando:
 1. a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;
 2. a ética desportiva;
 3. a higiene e a segurança pessoal e coletiva;
 4. a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.

Bom et al. (1990) elaboraram, com base nesta lógica, os PNEF, tentando responder a verdadeiras dinâmicas de escolha e organização de atividades formativas, que respondam à superação das reais dificuldades dos alunos. Como tal, foram definidos 3 níveis de desempenho, que respondessem a esta necessidade, os quais são:

- Introdução, onde se incluíram as habilidades, técnicas e conhecimentos que formam a aptidão específica para cada matéria, ou seja, os seus fundamentos;
- Elementar, onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio de cada matéria, nos seus elementos principais, com caráter mais formal;
- Avançado, que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, características de um ‘nível superior’ de interpretação prática e de compreensão dos seus conteúdos.

De modo a complementar a informação recolhida pela revisão teórica, solicitei os critérios de avaliação de outras escolas, neste caso a ESJGF, a ESVF e o CPA. Constatei desde logo que apresentavam menos patamares de classificação que os critérios do AEA, sendo que atribuem as notas com base no cumprimento de níveis relativos às diferentes matérias, abrindo ainda espaço para o critério pedagógico do professor, o qual beneficia alunos respeitadores de questões inerentes à pontualidade e assiduidade.

A ESPAV apresenta 6 patamares de nota, sendo estes mais 3 que a ESVF e mais 2 que ESJGF, com uma exigência bastante elevada.

Para alcançar 20 valores na ESPAV, um aluno deve conseguir 5 matérias de nível elementar e 1 matéria de nível avançado, abrindo menos espaço para questões mais importantes, como garantir que todos os alunos cumpram com as finalidades da EF. Desta forma, os critérios

abrem lugar a um círculo vicioso de ensinar para avaliar, em vez de avaliar para ensinar, contrariando a boa avaliação educacional (Bom, 2019).

Em conversa com cada um dos três professores, a ideia de que, provavelmente, o conceito de avaliação estaria algo vago, tendo cada professor noções diferentes sobre como praticar a mesma, foi defendida pelos três professores.

O professor da ESJGF, o qual era também o professor OU, defendeu esta ideia, sendo que me aconselhou a interrogar os professores do GEF, durante o seminário, através de um exercício escrito, sobre o que cada um destes valorizaria para atribuição de um determinado nível de uma determinada matéria, pois respostas diferentes a um exercício desta natureza dariam pequenas noções de diferentes avaliações, praticadas pelos professores, no que diz respeito às competências exigidas para atribuição de níveis de desempenho nas mesmas matérias.

A professora do CPA sugeriu-me que encarasse o tema do seminário de outra maneira, pensando primeiro no que poderia estar mal nos anos anteriores ao 12º ano de escolaridade, partindo de resultados dos mesmos para perceber que medidas deveriam ser tomadas para melhoria do aproveitamento dos alunos em cada ciclo e em cada ano, remetendo isto para os conceitos de plano anual e plano plurianual (Min-Edu & Bom et al., 1993). Só percebendo o que estava mal para trás, permitiria perceber o que fazer com o 12º ano.

A professora da ESVF disse-me que uma boa ideia para justificação do tema do seminário seria averiguar qual o nível de atividade física dos adolescentes em Portugal, pois, segundo os resultados mais recentes do eurobarómetro, este era baixo, o que poderia justificar o porquê dos resultados observados na disciplina de EF na ESPAV serem tão abaixo do desejado.

Desta forma, com as informações recolhidas, atualmente teria pedido apenas os protocolos de avaliação utilizados em cada escola. Isto porque, tal como já disse anteriormente, sinto que o seminário deveria ter sido mais focado em questões relativas ao sucesso em EF e não na aniquilação do nível avançado para a obtenção de 20 valores no 12º ano. Uma vez que tentaria averiguar como era feita a avaliação educacional em cada escola, penso que a apropriação dos protocolos de avaliação constituiria uma ferramenta importante de discussão deste tema, uma vez que os protocolos de avaliação e suas alterações, consoante as decisões de cada GEF de cada escola, são exemplos práticos de como se mudam as práticas em EF mediante os resultados observados nos alunos.

Por fim, de modo a fazer a ligação com as práticas na ESPAV, aproveitando também os conselhos dos professores com que privei contacto, teria, mais uma vez, caso tivesse tido acesso aos mesmos, aproveitado mais cedo os resultados das provas de aferição de 8º ano, para melhor demonstrar potenciais problemas na disciplina de EF na escola e começar assim a discussão do seminário.

3ªEtapa

Objetivos

A 3ªEtapa foi onde se deu a apresentação do seminário. Os objetivos da 3ªEtapa foram elaborar propostas de condução do seminário, a fim de se debater o problema em questão no mesmo, bem como propostas de aplicação de futuro, fundamentadas pela pertinência do seminário, através do tratamento de matéria.

Plano

Uma vez que o seminário seguiu a lógica errada de tentativa de aniquilação do nível avançado dos critérios de avaliação, inicialmente planeei a seguinte estrutura para condução do mesmo:

1. Nos primeiros 10 minutos pedi a todos os professores que escrevessem numa ficha, presente no apêndice 3, o que valorizavam para dar nível elementar e avançado de ginástica acrobática e de voleibol, de modo a obter dados relativos a uma modalidade mais analítica e outra mais global do ponto de vista do ensino;
2. Nos seguintes 5 minutos expliquei o problema que originou o seminário;
3. Nos seguintes 5 minutos expliquei os objetivos do seminário;
4. Nos seguintes 30 minutos iniciei a discussão;
5. Nos últimos 10 minutos apresentei o enquadramento teórico, proposta e conclusão do seminário.

Imaginei esta estrutura pela necessidade de arranjar exemplos práticos de diferentes avaliações praticadas por professores do mesmo GEF, contando com isto como um possível “trunfo” para fazer perceber os professores que era necessário alterar os critérios de avaliação de EF da ESPAV.

Desta forma, contava com um enquadramento teórico centrado nas questões fundamentais de apropriação de saberes em EF, nomeadamente as Finalidade da EF, para que estes percebessem que não era necessário exigir tanto dos alunos, até porque estes não tinham capacidade para alcançar níveis de rendimento tão elevados com os pedidos nos critérios de avaliação, mas era mais importante cumprir com as Finalidades da EF à saída da escolaridade obrigatória. Não foi uma boa abordagem do tema em questão, uma vez que houve uma grande dispersão de ideias, não centrada no objetivo pretendido.

Dado o problema que iniciou este seminário, não posso deixar de dizer que continuo a achar que, pelo menos, os critérios de avaliação de 12º em EF na ESPAV, estiveram desajustados para a realidade dos alunos no ano letivo em questão. Como tal, torná-los mais acessíveis era o objetivo que tinha para este seminário. No entanto, atualmente percebo a delicadeza que é mexer em critérios de avaliação sem uma boa justificação e, claramente, não teria encarado o seminário da mesma maneira.

Primeiro, devo dizer que teria sempre em mente o objetivo de tornar mais acessíveis os critérios de avaliação, mas, neste caso, esta não era uma questão que pudesse ser abordada diretamente. Tal como me disse a professora do CPA, seria impossível mexer nos critérios de avaliação sem que os professores sentissem que a forma como estavam a avaliar era um problema. Como tal, utilizando uma expressão do professor OE1, que me disse no início da preparação de seminários, que um seminário deve ter o propósito de deixar uma “semente”, metaforicamente falando, teria abordado o seminário como o primeiro passo de alcance do objetivo final de alterar os critérios de avaliação, excluindo o nível avançado do 12º ano, deixando que esta primeira “semente” fosse a primeira medida necessária. Este era um processo que levaria, certamente, mais do que um ano, mas teriam de ser os professores a perceber a necessidade de alterar os critérios, como medida de promoção do sucesso em EF, sem nunca mencionar esta questão diretamente.

Posto isto, atualmente, dado que abordaria o seminário de maneira diferente, desde diferenças no tema em discussão, a formas de abordar o mesmo, este teria a seguinte estrutura:

1. Apresentaria o problema que moldou o seminário. Desta vez, explicaria que, durante o tempo que pude trabalhar com alunos de 12º ano, bem como observando a antiga turma de 12º do meu colega de estágio, deparei-me com vários casos de alunos que apresentavam um rendimento baixo na disciplina de EF, não sendo isto concordante com as notas que estes tinham tido no ano letivo anterior. Claramente que os mesmos tinham sido sobreavaliados. Mas,

observando também o exemplo dos alunos do 11º CSE, lecionados pelo professor OE1, podia constatar que estes também tinham sido sobreavaliados no ano letivo anterior, dado que apresentavam os mesmos problemas dos alunos do 12ºCT1 e do 12ºCT2. Tentaria explicar o problema do seminário em 5 minutos, no máximo.

2. A segunda parte do seminário, com duração ideal de 5 minutos, tal como a anterior, seria apresentar todos os resultados de provas de aferição de 8º ano, do mesmo ano letivo dos que são apresentados mais acima, explicando que alunos com o rendimento descrito no 8º ano de escolaridade, com 4 anos de aprendizagem em EF, provavelmente teriam o mesmo rendimento que os atuais alunos de 11º e 12º mencionados, aquando da sua chegada aos respetivos anos de escolaridade, caso não fossem tomadas medidas. Possivelmente, dado o baixo rendimento dos alunos mais velhos, estes estiveram na mesma situação dos alunos mais novos, quando frequentavam o 8º ano. A diferença é que não tinham provas de aferição em EF, uma vez que estas apenas existem desde o ano letivo de 2016-2017, não sendo possível ter dados que demonstrassem estes problemas dos alunos da ESPAV.
3. Seguidamente, passaria a apresentar o enquadramento teórico deste seminário. Com base em Bom (2019) e Roldão (2019), respetivamente, a avaliação devia ser encarada como um complemento da aprendizagem, sendo que avaliação educacional deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento curricular. Para que haja avaliação e progresso, é necessário que haja confrontação de elementos. É com base nisto que podemos ver que o rendimento dos alunos era abaixo do desejado, pois a realidade dos alunos da ESPAV era muito abaixo da composição curricular adequada, presente nos PNEF (2010). Assim sendo, eram necessárias medidas de correção deste fenómeno, onde surgem as noções de planos anuais e plurianuais, os quais devem ser elaborados com base nas necessidades dos alunos e prioridades de desenvolvimento, tendo sempre em conta os recursos temporais, espaciais e materiais disponíveis na escola. O GEF e cada professor deve traçar o percurso de desenvolvimento dos alunos da escola e de cada turma em específico, respetivamente, tendo em conta as metas de aprendizagem desejadas (PNEF, 2010), mas atendendo sempre às capacidades atuais dos alunos, de modo a que se adotem medidas que promovam

o sucesso dos mesmos. Estes planos surgem também na necessidade de cumprimento das Finalidades da EF, as quais devem ser encaradas como metas de aprendizagem, mas também como medidas de promoção do sucesso em EF, pois, por exemplo, será mais fácil garantir os objetivos traçados no plano anual de turma, caso seja promovido o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social, tal como é definido nos PNEF (2010). Tentaria não despende mais do que 10 minutos nesta parte.

4. Por fim, nos últimos 40 minutos de seminário, daria lugar à discussão. De modo a que seguisse o rumo pretendido, seria iniciada com a apresentação do protocolo de avaliação em EF da ESJGF, onde constavam as alterações realizadas no mesmo desde o ano 2014, presente no anexo 11. Começaria assim a discussão para mostrar que uma vez identificadas as dificuldades dos alunos, foram tomadas medidas de correção, fazendo ligação com os resultados das provas de aferição, apresentados anteriormente, para perguntar aos professores que opiniões tinham sobre que medidas deviam ser tomadas com base nas dificuldades observáveis nos alunos. Tentaria concluir o seminário com a ideia de que era necessário instituir planos plurianuais na ESPAV, sem esquecer que era tão importante garantir os objetivos de aprendizagem centrados nas matérias como as finalidades da EF. Sucesso em EF, provas de aferição, protocolos de avaliação

É importante voltar a frisar que este seminário seria apenas o começo de um processo de mudança, sendo necessário outros seminários, em anos subsequentes, que dessem continuação ao trabalho realizado neste. Ideias de continuação serão apresentadas mais à frente, na 4ª etapa.

Balanço

Durante a operacionalização do seminário, comecei por pedir a todos os professores que escrevessem numa ficha, preparada para o seminário, presente no Apêndice 3, que situação de avaliação utilizariam para avaliar nível elementar e avançado de ginástica acrobática e de voleibol, bem como o que valorizariam para atribuir os respetivos níveis. Estas matérias foram escolhidas por serem aquelas onde mais alunos alcançam classificações de nível avançado na

ESPAV. Tal não correu como esperado, uma vez que pretendia que os professores indicassem os critérios de avaliação, que os alunos deveriam cumprir, para cumprir com os respetivos níveis, tendo alguns indicado indicadores de observação do jogo, os quais não eram alvo desta discussão, por opção minha, uma vez que queria focar-me na dimensão do aluno como indivíduo singular.

Se voltasse a fazer o seminário, colocaria vídeos ilustrativos, de situações que ilustrassem alunos que cumpriam e não cumpriam com os níveis das matérias em questão, pedindo explicitamente aos professores que avaliassem um aluno, referindo que nível este cumpria, matéria ilustrada.

Em seguida, enquanto os dados essenciais eram retirados das fichas e compilados numa outra folha pelo meu colega de estágio, passei a explicar os problemas que tinham dado origem ao meu seminário. Este tinha começado basicamente durante a observação dos meus antigos alunos da turma do 12ºCT2, que apesar de apresentarem classificações altas no final do seu 11º ano, onde 8 alunos obtiveram classificações de 19 valores, estes tinham muita dificuldade em cumprir com as situações de avaliação de nível introdução. Tal pareceu-me peculiar, uma vez que achava estar na presença de alunos que este ano estariam a trabalhar para cumprirem níveis avançados. Foi então que o professor OE1 me disse que com o tempo que estes tinham na EF, mesmo que cumprissem com o nível elementar de variadas matérias, de acordo com os critérios de avaliação da escola, dificilmente cumpririam com o nível avançado.

Tal como é defendido por Bom (1990), a EF é uma disciplina eclética.

Dado isto, os alunos precisam de trabalhar um conjunto competências pré-determinado, sendo que com isto dito, o tempo disponível tinha de ser aproveitado para trabalhar mais do que uma matéria, tornando logo difícil a apropriação do nível avançado, o qual requiere muito tempo de trabalho. Segundo Bom (1990), este apenas foi incluído nos PNEF como forma de encontrar o grau adequado de exigência e extensão de conteúdos, sendo que poderia ser utilizado como forma de auxílio ao DE, onde é feita uma prática especializada.

Uma vez compilados os dados, apresentei o objetivo do seminário.

Para poder desenrolar o seminário, era necessário perceber se existia um consenso, no que toca à avaliação, das diferentes matérias de EF, por parte dos diferentes professores do GEF da ESPA. Tal não aconteceu e, como tal, apresentei propostas de resolução deste problema, visando sensibilizar os professores do GEF da ESPA, para a necessidade de olhar com alguma crítica construtiva para os atuais critérios de avaliação da ESPA, a fim de os tornar, quem sabe, um pouco mais adequados à realidade dos alunos.

Isto conduziu-nos assim ao objetivo, o qual era fazer os professores percebessem que a forma como avaliam, é um problema, pois parecem estar a ensinar para avaliar, em vez de avaliar para ensinar. Só com isto seria possível alterar os critérios de avaliação. Penso que esta parte também não foi bem conduzida, uma vez que apresentei ponto a ponto, cada um dos critérios que tinham ou não sido referenciados pelos docentes, sendo que agora não o faria desta maneira.

Apresentaria muito sucintamente os resultados, referindo apenas as matérias e os níveis onde havia maior discordância por parte do GEF, passando desde logo a apresentar a definição de avaliação educacional, inserida nesta noção de diferentes conceitos de conteúdo dos níveis. Por outras palavras, referiria que, diferentes professores estão a considerar aspetos diferentes para a atribuição dos mesmos níveis, possivelmente porque estão pressionados pela exigência dos critérios, acabando possivelmente por realizar uma avaliação com base normativa, em vez de criterial, para diferenciar alunos com diferentes capacidades, esquecendo a função da avaliação, a qual é regular a aprendizagem dos alunos.

Segundo Bom (2019), a avaliação educacional deve ser uma ferramenta de complemento da aprendizagem. Por outras palavras, avalia-se para ensinar, não se ensina para avaliar.

Avaliação educacional deve então ser vista como todo um processo de recolha de informação, que resulte na melhor tomada de decisão, relativamente à aprendizagem. Deve responder à necessidade de dizer o que precisam os alunos na sua aprendizagem, ou seja, o que precisa de praticar o aluno A e o que precisa de praticar o aluno B.

Depois disto, apresentaria o propósito de inclusão do nível avançado nos PNEF, o qual, segundo Bom et al. (1990), foi definido com base num princípio geral, para encontrar o grau adequado de exigência e extensão de conteúdos. A realização do mesmo, por qualquer que fosse o aluno, deveria corresponder à formação de uma aptidão especial para a prática vocacional, tipicamente trabalhada em atividades de enriquecimento curricular, como as de DE.

Por fim, apresentaria os atuais critérios de avaliação de EF do AEA, os quais, segundo uma lógica de progressão, parecem-me bem elaborados, no entanto, comparando com os critérios de avaliação do CPA, da ESJGF, ou da ESVF, parece haver patamares em demasia, uma vez que na ESPAV há 6 patamares de nota referentes ao sucesso em EF, na ESJGF há 4 e na ESVF e no CPA há 3. Desta forma, penso que o debate teria sido mais virado para questões relacionadas com avaliação educacional.

A forma como apresentei os resultados conduziu-nos, no entanto, a um debate muito mais voltado para questões técnicas, protocolo de referências de avaliação da escola, relativas a cada matéria, nomeadamente quais os critérios presentes e ausentes de cada um dos níveis de desempenho referenciados, nas matérias referenciadas.

A discussão deu ainda lugar a tópicos como excelência educativa, tendo ficado no ar a ideia de que não deve ser permitido que todos os alunos alcancem o nível 20, pois este é apenas para alguns, e conceções curriculares a partir dos PNEF, sendo esta uma das razões de inclusão do nível avançado nos critérios de avaliação do AEA. Tal como já expliquei acima, isto deve-se a uma má interpretação dos PNEF por parte de alguns professores da ESPAV, pois o nível avançado foi incluído nos mesmos como forma de auxílio ao DE, garantindo uma continuidade dos conteúdos dos PNEF.

4ªEtapa

Objetivos

A 4ªEtapa foi dedicada à avaliação do seminário e verificação dos seus efeitos, dado o meu desempenho durante a apresentação e atuação dos professores mediante o tema e questões colocadas.

Plano

Nesta última etapa era fundamental avaliar qual o impacto do seminário, verificando se este tinha produzido os efeitos desejados. Para tal, decidi inicialmente que me iria limitar a pegar nos apontamentos, conclusões e ideias retiradas durante o seminário, escrevendo sobre o que se passou de positivo e menos positivo, dando sugestões para o futuro.

Atualmente, o que teria feito era olhar para os resultados do seminário, ver qual era o objetivo final pretendido e traçar um percurso ainda necessário para o alcance do mesmo. Por outras palavras, defini, após correção da visão inicial, que este seminário teria de fazer os professores olhar para os critérios de avaliação com um olhar mais construtivo, mas não porque estes tinham de ser forçosamente alterados, mas sim porque as práticas da escola tinham de ser melhoradas e os critérios não estavam de acordo com a promoção do sucesso em EF.

Assim sendo e mediante os resultados alcançados, ou os resultados que poderiam ter sido alcançados se tivesse conduzido o seminário com a minha ideia atual, teria de escrever possíveis seminários de continuação, que poderiam ser agarrados por futuros estagiários, a fim de alcançar o objetivo final pretendido. Como tal, seria necessário especificar que dados seriam necessários para a continuação dessa investigação, bem como trabalhar os mesmos.

Balanço

Os resultados do seminário não foram os esperados, uma vez que, não houve consenso ao nível da interpretação dos critérios. Os professores mantiveram as opiniões que tinham antes do seminário. Os que defendiam ser possível alcançar nível avançado apenas com as aulas de EF, mantiveram essa opinião, enquanto os que defendiam não ser possível, a não ser com o auxílio de uma prática externa às aulas de EF, mantiveram também essa opinião, sendo que esperava que mais professores passassem a ter esta segunda opinião.

Assim sendo, uma vez que não consegui os resultados esperados, apresentei uma proposta, a qual, apesar de independente do resultado do seminário, me pareceu ainda mais importante dado o seu desfecho. Isto porque poderá, caso seja aplicada, reviver o assunto tratado neste seminário, sendo que com questões mais práticas, como resultados de avaliações iniciais, os professores poderão equacionar-se se estariam ou não errados quanto à possibilidade de alcançar nível avançado, apenas no contexto da EF. A proposta apresentada foi a seguinte:

1. Que, em contexto de reunião, se escreva todas as matérias, avaliadas no 12º ano, em que é possível avaliar níveis elementares e níveis avançados, no contexto da ESPAV.
2. Seguidamente, apelando ao compromisso de respeito pelo protocolo de avaliação do AEA, nas matérias encontradas, sugiro que se realize, no início do próximo ano letivo, durante a etapa de Prognóstico, uma avaliação conjunta de todas as turmas de 12º ano, nas respetivas matérias. Por outras palavras, dois professores que avaliam o contexto de uma ou duas turmas, em conjunto, havendo assim menos probabilidade de discordância nas classificações dadas.
3. Seguidamente, averiguar quantos alunos, no cômputo geral de todas as turmas de 12º ano, cumprem com os respetivos níveis, das respetivas matérias, gravando-se o seu desempenho, para que seja mostrado e aprovado pelos restantes professores do GEF da ESPAV.

4. Por fim, fazer aferição, dos critérios de avaliação, com base nestes resultados.

Atualmente, pegando na ideia exposta na 3ª etapa, de como teria conduzido o meu seminário, também as ideias para seminários seguintes seriam diferentes.

A primeira etapa para promover uma melhoria das práticas verificadas na ESPAV, seria alargar a recolha de dados à EBAGC. Isto porque, de modo a garantir que as práticas em EF na ESPAV melhorarão, garantindo que os alunos passarão a ter mais sucesso nas provas de aferição, uma vez que as duas escolas pertencem ao mesmo agrupamento, penso que é necessário aproveitar os resultados das provas de aferição de 5º ano para promover desde logo melhorias a partir do início do 2º ciclo, pois, afinal de contas, tal como já disse anteriormente, as provas de aferição de 8º ano organizam-se em torno de situações de avaliação de nível introdução, nível este que é objetivo de alcance para alunos de 2º ciclo, tal como é apresentado nos PNEF (2010). Assim sendo, esta deixa de ser apenas uma preocupação da ESPAV, mas do AEA em geral. Posto isto, passo a apresentar as ideias de seminários subsequentes à ideia apresentada na 3ª etapa:

1. O primeiro seminário precisaria de complementar a informação recolhida sobre provas de aferição, sendo que me parece vantajoso que se recolhesse os dados de todas as turmas de 5º e de 8º ano dos anos letivos de 2017-2018 e 2018-2019. Pegando no exemplo das provas de aferição de 8º ano, organizadas com situações de avaliação de nível introdução, seria fundamental retirar informação sobre quais as matérias em que os alunos apresentavam maiores dificuldades. Com essa informação, tentar elaborar um exemplo de plano plurianual, com objetivos definidos por ciclo e por ano, a fim de primeiro se aumentar o rendimento dos alunos durante as provas de aferição e com o passar do tempo, dar mais atenção à necessidade de aproximar a realidade de plano plurianual do AEA à realidade dos objetivos de composição curricular descritos nos PNEF.
2. Caso fossem tomadas medidas de correção com base nas ideias do primeiro seminário, o segundo seminário já passaria pela análise de resultados observados após essas alterações. Fosse as alterações ao nível de instituição de planos anuais e plurianuais, ou apenas alterações no protocolo de avaliação do AEA, seria preciso conduzir um estudo para verificar os resultados das mesmas. Como tal, este estudo precisaria de dois grupos, sendo um de controlo e outro experimental, onde o grupo de controlo continuaria a sua aprendizagem com base nas antigas práticas da escola, enquanto o grupo experimental adotaria as

novas práticas. Os grupos necessitariam de ser organizados com base em turmas. Durante o ano letivo 2018-2019, a EBAGC teve 7 turmas de 5º ano e 3 de 8º ano, enquanto a ESPAV teve 5 turmas de 8º ano. Assim sendo, estimando que os tamanhos das populações fossem de aproximadamente 175 alunos no caso do 5º ano e 200 alunos no caso do 8º ano, uma amostra para o grupo experimental, com turmas de 5º e de 8º ano, precisaria de ter, respetivamente, 121 e 132 alunos para que os resultados fossem estatisticamente significativos. Os restantes alunos constituiriam o grupo de controlo. A avaliação de resultados far-se-ia com um teste p-value, utilizado para dois grupos independentes, com $p \leq 0,05$.

Voltando à ideia inicial, agora acredito que com este processo, os professores perceberiam que os critérios estão desajustados para os alunos em questão, sendo que desta maneira acabariam por alterá-los, sem necessidade de falar em alterar critérios por obrigação, mas sim por necessidade de promoção do sucesso em EF.

Conclusão do seminário

As conclusões que retiro deste seminário são sobretudo que o tema em questão é muito polémico, não sendo fácil produzir os efeitos pretendidos só com uma abordagem, bem como que este tema tem razão de ser, continuo com a opinião de que não se deveria exigir níveis avançados na escola, mas para chegar a esse objetivo, é necessário, primeiro, que os professores estejam perante o mesmo racional teórico de avaliação educacional, coisa que não estão. A ideia com que fiquei é que alguns avaliam para ensinar, mas outros ensinam para avaliar.

Como aspetos positivos do seminário, destacaria a incansável procura de informação sobre os resultados de outras escolas, bem como de maneiras de aproveitar os mesmos para justificação do seminário. Dado que o seminário se tratou de uma abordagem crítica para aferição dos critérios de avaliação do AEA, a confrontação dos resultados de escolas com critérios mais acessíveis, mas com resultados mais baixos, pareceu-me adequada, dado que pelo contraste entre os resultados, os professores poderiam aproximar-se mais facilmente de um consenso sobre a necessidade de olhar com maior crítica para os critérios de avaliação. Na sequência do ponto anterior, surge um outro que, apesar de não ter tido o sucesso que desejava, penso que foi outro dos pontos fortes da minha abordagem durante todo o processo de construção e apresentação do seminário. Com isto, refiro-me às inúmeras e diversificadas tentativas de promoção de consenso no GEF, relativamente à temática em questão.

Desta forma, penso que este tema deverá ser agarrado em mais ocasiões, passando por vários seminários que contemplem várias etapas de consecução, a fim de chegar ao propósito final, o qual é a remoção do nível avançado dos critérios de avaliação da ESPAV. O primeiro passo ou objetivo, será garantir a existência de um consenso no GEF quanto ao conceito de avaliação educacional. Seguidamente, mostrar as diferenças existentes entre ensinar para avaliar e avaliar para ensinar será, talvez, um bom ponto de partida, para a aplicação prática do conceito definido, o qual, me parece, deve ser ilustrado com resultados reais, referentes à evolução das aprendizagens dos alunos, ao longo de um ano letivo. Por fim, de modo a garantir sucesso, evitando cometer um erro que cometi, o tema deve ser bastante incisivo, sem grande margem para abordagem de outras questões, que não a avaliação educacional.

Cooperação em atividades de Seminário

Interligação entre os dois seminários do Núcleo de Estágio

De modo a que os dois seminários se interligassem um com o outro, eu e o meu colega planeámos inicialmente que ele apresentaria o seu seminário, ilustrando a ferramenta de vídeo como instrumento de melhoria da aprendizagem, sendo isto algo que aconteceu, e que eu apresentaria o meu seminário com um momento de exposição de vídeos, de modo a perceber se todos os professores atribuíam os níveis de desempenho, numa determinada matéria, tendo por base os mesmos critérios, sendo isto algo que não aconteceu, devido à gestão de tempo. Numa segunda oportunidade, partindo mais uma vez do conceito de avaliação educacional, apresentaria situações verdadeiras, de situações de avaliação ou aprendizagem, em vídeo, questionando os professores sobre o que fariam com a informação visual disponibilizada, como por exemplo, no caso de o vídeo ilustrar uma situação de avaliação de nível introdução de andebol, havendo um aluno que, regularmente, não rematava em salto, o que fariam os professores com essa informação. Calculo que, de certeza, alguns se limitariam a classificar o aluno como não cumprindo nível introdução e outros arranjariam situações de aprendizagem para resolver este problema.

Conclusão

O programa e plano de estágio pedagógico foram, a meu ver, bem organizados ao longo do ano letivo. Todo o processo de estágio foi extremamente dinâmico, tendo sido muito bom para evoluir como pessoa e como professor, na medida em que conquistei uma mentalidade de crescimento, conseguindo sempre acreditar que é possível fazer um pouco melhor à segunda tentativa, seguindo uma lógica de avaliação formativa. Um bom exemplo foi a elaboração dos projetos, que precisaram de ser muitas vezes corrigidos, até que se apresentassem com qualidade (Carvalho, 1984).

A escola onde estagiei foi magnífica, tanto pelo espaço, como pelas pessoas, sendo que graças a isso sinto que conquistei uma atitude profissional adequada a esta profissão. A relação com os restantes professores do GEF foi fundamental, não só pelo bom ambiente diário, bem como pelas necessidades de mudanças de espaço de aula ou aulas conjuntas, caso fosse necessário para a consecução de objetivos de aprendizagem.

Durante a realização do meu estágio, a cooperação/colaboração com o meu colega de estágio e com o GEF foram dos pontos mais em voga.

No que ao núcleo de estágio dizia respeito, ambos funcionámos bem um com o outro, sobretudo pelo facto de, na maioria das vezes, os pontos fortes de um dos membros serem as lacunas do outro. Com isto refiro-me, por exemplo, ao facto de eu ter sido um membro mais proactivo durante o ano letivo, sendo que o meu colega de estágio apoiava as minhas opções, dando-me suporte, enquanto que de um ponto de vista científico, apesar de eu não sentir dificuldades na fundamentação das minhas opções durante o estágio, tinha um colega com uma capacidade de pesquisa mais desenvolvida que a minha, ajudando-me muitas vezes a encontrar justificação bibliográfica para ideias que me surgiam na colmatação de problemas encontrados durante o estágio, em qualquer uma das 4 áreas.

Relativamente ao GEF, sinto que a minha colaboração com o mesmo foi algo de muito positivo, uma vez que, em muitos casos, pude discutir com vários dos membros integrantes, soluções para problemas encontrados, sobretudo na área de Lecionação. Um exemplo desta natureza, passou-se com a professora OE2, que durante o 1º período letivo colaborou comigo na realização de um jogo de futebol entre duas turmas com aula de EF ao mesmo, de modo a aferir o nível de alguns alunos nesta matéria e decidir como conduzir o trabalho dos mesmos a partir desse momento. Esta experiência foi das mais importantes no meu desenvolvimento profissional, ajudando-me a perceber a importância de avaliar para ensinar e não ensinar para avaliar.

Algo que destacaria também como um dos meus pontos fortes durante o estágio, sendo uma capacidade que foi aprimorada com o tempo, seria a minha capacidade reflexiva. Com isto refiro-me a todo um processo iniciado pela observação e discussão de problemas existentes em cada uma das 4 áreas, procura de fundamentação para a sua resolução, implementação de estratégias de resolução, avaliação das medidas implementadas e seus resultados, balanço sobre o desempenho das mesmas, reformulação de estratégias, implementação de novas medidas, avaliação dos novos resultados, sendo isto um ciclo. No que ao desempenho no estágio concerne, creio que a capacidade de reflexão é fundamental para a tomada de boas decisões e, como tal, deve ser evidenciada com aspeto de destaque.

No que toca aos 5 critérios de avaliação do estágio, nomeadamente à sua avaliação intercalar, penso que deveria haver mais momentos de avaliação formativa, com uma componente sumativa, de preparação para a avaliação intercalar. Com isto, refiro-me, por exemplo, a que no final de cada etapa, os OE e os OU se reunissem, a fim de apresentar aos estagiários o seu ponto de situação, em cada um dos critérios de avaliação do estágio, a fim de estes reformularem os parâmetros em que apresentavam mais dificuldades. Creio que isto se constituiria como bons momentos de avaliação formativa, que possibilitariam melhores classificações no momento da avaliação intercalar. Outra sugestão, seria a solicitação de balanços de aulas semanais, no primeiro mês de atuação, pois acredito que isto tornaria mais fácil a definição de objetivos a partir desse ponto. Uma dificuldade que senti durante os primeiros três meses de estágio, foi a definição de objetivos para as atividades propostas, algo que creio que teria sido mais fácil, caso tivesse feito, inicialmente, balanços das primeiras aulas, avaliando as dificuldades e necessidades dos vários alunos, sendo mais fácil definir objetivos para a turma e para cada um dos discentes.

Em termos de cooperação entre mim e o meu colega de estágio, bem como com os orientadores de estágio, restantes elementos do GEF e diretores de turma, esta foi melhor na área de lecionação e DE, um pouco menos boa no que ao seminário disse respeito e razoável em termos de direção de turma. Para melhoria da nossa atividade cooperativa, fomos recebendo informações dos orientadores, que, dadas as lacunas que mostrávamos na nossa atuação, nos iam aconselhando sobre possíveis soluções que não estávamos a conseguir imaginar para os problemas que observávamos. Estas passavam por melhorias na nossa atuação, a propostas para melhores situações de aprendizagem, entre outras coisas.

Na lecionação e no DE, sinto que, em conjunto com o meu colega de estágio, o(s) orientador(es) e outros elementos do GEF, fui capaz de assumir uma posição de líder, pois

apresentei e ouvi soluções de interesse comum para a melhoria das práticas dos alunos e dos professores em cada uma das duas áreas, evitando sempre possíveis conflitos. Estas iam desde exercícios específicos para as matérias, moldagem das práticas com base nos protocolos de avaliação e nos recursos disponíveis na escola, entre outras coisas. Fui também capaz de promover compromissos coletivos, nomeadamente no auxílio da melhoria das minhas práticas e do meu colega de estágio, através de estratégias coletivas entre nós os dois, os orientadores e outros elementos do GEF. Estas passavam pela avaliação das práticas de aula e de treino, subsequentes comentários e críticas construtivas e melhoria na(s) unidade(s) seguinte(s), bem como pela presença e auxílio noutras aulas de turmas diferentes da minha e noutros treinos de modalidades diferentes da escolhida para operacionalização do projeto de DE. Por fim, acho que outro ponto positivo da minha cooperação em lecionação e DE foi o facto de ter sido capaz de criticar com fundamento as coisas que me desagradavam e atrapalhavam o trabalho, apresentando soluções para as mesmas. Como exemplo, dou o facto de ter decidido em conjunto com o meu colega de estágio, com a autorização do professor OE1, excluir a matéria de ginástica de aparelhos das possibilidades de opção dos alunos do 12ºCT2, uma vez que a ESPAV não possuía material suficiente para a obtenção do nível introdução da matéria, podendo isto prejudicar as classificações dos alunos. Assim sendo, deixei no ar a proposta de se excluir o ensino desta matéria, até que houvesse condições mínimas para a sua operacionalização.

No seminário nem tudo correu pelo melhor, uma vez que, apesar de ter conseguido assumir uma posição de liderança, apresentar soluções de interesse comum, entre outras coisas, não fui capaz de criticar com fundamento e oportunidade o problema que tinha em mãos, sendo que as propostas que fiz não foram boas, uma vez que interpretei mal o tema do seminário, conduzindo-me assim a propostas impossíveis de concretizar no momento, com os recursos disponíveis e a falta de investigação sobre o tema.

A direção de turma foi uma área onde a cooperação foi mais fraca que nas outras três, uma vez que sinto que não consegui influenciar o conselho de turma na procura de soluções para os problemas comuns. Acho que fui capaz de analisar os problemas que tinha em mãos com os alunos da minha turma, contudo, faltou-me alguma flexibilidade e dinamismo na consecução dos três microprojectos de direção de turma, que resultaram num atraso na sua operacionalização e os resultados não foram os esperados.

Em termos de projetos, o melhor foi o de lecionação, seguido do projeto de DE, do projeto de direção de turma e, por fim, do projeto de seminário.

O projeto de lecionação, graças à caracterização de escola, tanto a nível de instalações recursos, como dos professores que faziam parte do GEF, bem como à(s) caracterização(ões) de turma, tratou-se de um projeto que produziu informação relevante para a optimização e condução do ano letivo. Aproveitando as potencialidades dos recursos disponíveis, eu e o meu colega fomos capazes de olhar para as turmas que tínhamos em mãos, nos vários momentos do ano letivo, falar sobre os problemas que cada aluno e cada turma evidenciavam nas várias matérias e discutir soluções para os mesmos. Desta forma, fomos capazes de decidir que matérias seriam mais apropriadas para a aprendizagem dos alunos, tendo por base o ecletismo dos mesmos.

O projeto de DE, através de uma primeira observação do nível dos alunos, ficou bem estruturado, na medida em que produzi informação necessária para a progressão dos mesmos, na modalidade de basquetebol. O objetivo era tirar conclusões da prática dos alunos, através do que estes faziam em treino e aplicavam em contexto de jogo. Com base nas limitações que ainda apresentassem, estas teriam de ser tratadas adiante, nas sessões de treino seguintes. Desta forma, sinto que optimizei a atividade durante o ano letivo. Contudo, pela falta de competição nos primeiros meses de trabalho, creio que o projeto teria sido melhor se eu tivesse avançado com uma ideia para promoção de um maior número de jogos durante o ano letivo, melhorando as condições de trabalho e revelando novas possibilidades.

O projeto de direção de turma, a meu ver, não esteve tão bem como os outros dois, pois fui capaz de recolher informação relevante para a sua operacionalização, aproveitando as condições de trabalho e possibilidades de realização de atividades, no entanto, acho que falhei na melhoria das condições de trabalho, na medida em que deveria ter pensado desde início num projeto com três vertentes interligadas e não separadas. Desta forma, estaria a criar possibilidades, pelo compromisso criado entre os vários elementos da comunidade educativa. Por outras palavras, criei, inicialmente, um projeto de melhoria para os alunos, que envolvia três microprojectos com intervenção de mais elementos da comunidade educativa, para melhoria dos alunos ao nível do aproveitamento escolar, relação com a comunidade educativa e promoção de interdisciplinaridade. Contudo, de modo a promover um melhor trabalho de direção de turma, deveria ter pensado no projeto como um todo, onde existisse mais comunicação entre os intervenientes e se planeassem estratégias de optimização dos problemas dos alunos, através da ligação dos três microprojectos. Isto apenas foi conseguido a partir do 2º período letivo e não surtiu os efeitos desejados.

O projeto de seminário foi o mais fraco, pois, apesar da caracterização de problemas existentes na escola e produção de informação necessária à sua resolução, após a escolha do tema, sinto que tratei a informação de forma errada. O seminário consistia num olhar aprofundado das práticas da ESPAV em EF, com o intuito de mudança. Contudo, penso que o projeto não foi bem elaborado, pois, centrei-me em arranjar argumentos que respondessem a um problema bastante complexo, para o qual era necessária uma desconstrução em pequenos subtemas. Acho que devia ter tentado arranjar dados que suportassem o meu ponto de vista e que permitissem a optimização das práticas da ESPAV, levando os professores do GEF a um processo de mudança por necessidade e vontade própria e não por imposição.

Em termos de cientificidade, o projeto de lecionação esteve superior aos restantes.

Na área de lecionação tive o cuidado de analisar os problemas que observava nas minhas turmas e justificar as minhas opções, sobre as atividades realizadas com os mesmos, em argumentações fundamentadas. De modo a enriquecer este processo e garantir que as opções eram de facto as melhores para os alunos, experimentava algumas com os mesmos, aplicando as que resultavam e descartando as que não resultavam.

Nas áreas de direção de turma, DE e seminário, penso que, apesar da argumentação fundamentada, para justificação do projeto e realização da atividade, faltou realizar ensaios de análise das práticas, de modo a perceber quais seriam as melhores soluções para resolução dos problemas encontrados.

Em termos de avaliação formativa, esta esteve melhor na lecionação e DE, mas não tão bem na direção de turma e seminário.

Na lecionação e DE, fui capaz de analisar os projetos desenvolvidos, percebendo, com ajuda dos orientadores, quais os pontos mais e menos positivos dos mesmos introduzindo correções no decorrer das atividades, de modo a alcançar mais facilmente os objetivos do projeto. Como exemplo, dou o facto de na lecionação, durante a última etapa, onde o trabalho passa muito por demonstração de competências e as aulas têm de ser muito dinâmicas, com poucas interrupções, a primeira aula foi pouco aproveitável, pelo facto de os alunos não mostrarem o empenho necessário nas atividades. Fiz algumas correções, tais como redução dos tempos de atividades, sinais sonoros com objetivos específicos, entre outras coisas, que resultaram numa melhoria significativa dos alunos em termos do seu aproveitamento.

Na direção de turma e no seminário, penso que a diferença fundamental para as outras áreas foi o facto de, apesar de analisar as práticas desenvolvidas e argumentar para correção das atividades, ter sido incapaz de introduzir as correções necessárias no decorrer das atividades e

no processo decorrente nas 4 etapas letivas, acabando os projetos por apresentar alguns episódios de estagnação.

Em termos da atitude profissional apresentada, o DE foi a área com mais sucesso neste parâmetro, seguido do seminário e da direção de turma.

No DE fui capaz de assumir uma comunicação eficaz com o professor OE1 e com os alunos, motivando os mesmos para a prática. Assumi o compromisso de agregar o máximo de alunos possível para integração no DE, promovendo o gosto pela prática de basquetebol nos mesmos. Procurei assumir critérios de qualidade no meu trabalho, sobretudo a correção de aspetos menos positivos, verificados em treinos ou jogos da Taça Professor Mário Lemos, em sessões de treino subsequentes. Tomei também a iniciativa de responder às necessidades dos alunos, em termos de falta de competição, através de uma sequência de treinos com uma lógica de motivação para os alunos, realizando sempre pequenos torneios intra-equipa numa das sessões semanais.

No seminário, creio que onde falhei, sobretudo, neste critério, foi ao nível da comunicação. Pelo facto de ter encarado o seminário de forma errada, procurando também informação errada para a sua consecução, sinto que consegui explicar o objetivo que tinha em mãos, mas não consegui uma comunicação eficaz que motivasse os intervenientes para a adesão da ideia que defendia.

Na direção de turma assumi uma posição pouco vantajosa, na medida em que consegui explicar os objetivos que tinha para o projeto desta área a todos os intervenientes, mas não consegui assumir critérios de qualidade que correspondessem ao desenvolvimento de novas possibilidades para correção dos problemas dos alunos. Por outras palavras, não fui capaz de observar a não consecução das ideias que tinha em mente, respondendo de imediato com ideias melhoradas e com o mesmo propósito. Isto também revelou a falta de sugestões pessoais para aperfeiçoamento do desempenho nesta área.

Falando agora da experiência em cada uma das áreas, a lecionação foi a que mais gostei, na medida em que foi um contacto direto com a profissão que escolhi. A minha atividade foi muito moldada de acordo com o protocolo de AGIC, sendo que para tal, os 3 orientadores foram fundamentais. O parâmetro em que apresentei mais dificuldade foi a avaliação, tendo sido necessário criar estratégias, sobretudo de observação, para perceber onde estava a errar na minha abordagem, bem como o que fazer diferente. Basicamente, precisava de olhar para as situações de aula de maneira mais atenta, percebendo que alunos estavam a executar exercícios difíceis, adequados ou fáceis para a sua habilidade, bem como se estes estavam a responder às

suas necessidades educativas. Os comentários e críticas que recebia semanalmente, foram moldando a minha atuação enquanto professor, nos quatro parâmetros do AGIC, tornando-se esta cada vez mais próxima do perfil desejável. Tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas, algo que me permitiu experienciar sensações novas, pois um professor tem de adotar posturas diferentes com turmas diferentes, fazendo-o crescer mais como pessoa e como profissional da área.

A direção de turma foi uma área de grande impacto também. Isto porque, tal como define Brás, a função do diretor de turma é fundamental para a construção de uma escola eficaz (Marzano, 2005), sendo que poucos são os estágios com formação nesta área. Assim sendo, pelo facto de ter acompanhado duas turmas, de ciclos de escolaridade diferentes, posso dizer que foram experiências completamente diferentes, com um maior envolvimento dos pais na turma do 9º4 do que na turma do 12ºCT2. Ambas as DT's que acompanhei desempenhavam muito bem este papel, propondo melhorias para os alunos de suas turmas, servindo também de veículo transmissor entre professores e EE's. No entanto, penso que a segunda experiência foi mais enriquecedora, na medida em que as turmas de ensino básico, tal como referido pelos professores, apresentam sempre mais problemas que as de secundário, sendo mais desafiante o trabalho de direção de turma. Nesta área, realizou-se uma saída de campo, cujos resultados não foram os esperados, uma vez que era suposto realizar uma atividade de âmbito interdisciplinar, e não apenas multidisciplinar, tal como aconteceu.

No DE, o professor deve desempenhar dois papéis, sendo estes o de treinador e o de educador. Neste âmbito trabalhei com alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, tendo, graças à liberdade facultada pelo professor OE1, sido responsável, na sua grande maioria, pelas opções tomadas no processo de treino destes alunos. Estava, contudo, com um grupo muito inexperiente, sendo que me vi confrontado com duas questões:

- Como podia ensinar os alunos, de modo a que estes cumprissem com o nível introdução de Basquetebol e ganhassem o gosto pela prática?

O contexto de competição nem sempre trouxe os melhores resultados numéricos, no entanto, nunca vi nenhum aluno sair desagrado de um encontro do DE, o que me leva a pensar que sou capaz de ter feito um bom trabalho. Estive na presença de alunos que adoravam melhorar o seu nível de jogo, pois queriam, sempre que possível, jogar com equipas com um nível superior ao seu.

O seminário realizado não teve os resultados que esperava, pois, a abordagem de condução não foi a melhor. Era necessário ter apresentado o tema, mediante outras noções de

base, o que não fiz. Isto levou a que a discussão fosse demasiado aberta, sem foco nas questões fundamentais. As opiniões que existiam no início do seminário, mantiveram-se, continuando a haver uma grande discrepância no GEF sobre as questões de avaliação educacional. Contudo, procurei ir ao encontro de necessidades do Projeto Educativo do AEA.

Para qualquer uma das áreas, foi fundamental elaborar projetos fundamentados. Foi também necessário um grande sentimento de cooperação com o meu colega de estágio. Não só fortaleceu a nossa relação profissional, dentro e fora da escola, como nos ajudou na tomada de decisões relativas a vários aspetos do processo de estágio. Sobretudo, acredito que os dois elementos do NE aprenderam caminhos de liderança, a ouvir e a comunicar, quando se verificou ser necessário. Relativamente a cada uma das 4 áreas deste estágio, acredito que fui muito bem acompanhado pedagogicamente e que um processo ainda mais exigente e mais apoiado, poderia preencher lacunas ao nível AGIC, aquando da avaliação intercalar.

Referências bibliográficas

- Almeida, M., Djalma, R., Araújo, C. (2005). *Heart rate variability in a truly maximum exercise testing*. *Soccer*;18: 534 - 541.
- Barreto, H. (1980). Metodologia de Treino. In *Da actividade lúdica à formação Desportiva. Seminário de Metodologia do Basquetebol* (pp. 105-152). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Bento, J. (1987). *O Voleibol na escola*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bom, L. (1980). Da actividade lúdica à formação desportiva. In *Da actividade lúdica à formação Desportiva. Seminário de Metodologia do Basquetebol* (pp. 19-44). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Bom, L.; Pedreira, Mira, J.; Carvalho, L.; Carreiro da Costa, F., Cruz, S.; Jacinto, J. & Rocha, L. (Ministério da educação) (1989). *Programas Nacionais de Educação Física, 1º- 12ª ano*.
- Bom, Luís et al. (1990) *A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física*. Revista Horizonte, Lisboa.
- Min-Edu & Bom, L. et al. (1993). *A Educação Física no 1º ciclo do ensino básico*. [S. l.]: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 102 p.
- Bom, L. (2019). Seminário Internacional de Educação (Física) - *O valor da avaliação: os desafios da avaliação em Portugal*. Presentation, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Botha-Ravyse, C., Lennox, A., Jordaan, D. (2018). *Lessons learned from gamification of a learning experience: a case study*. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 2018, 23-44.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). *A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física*. *Revista Horizonte*, 15(86), 1-12.
- Carmo, H., e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (1985). *Corrida de Orientação - Desporto e Aventura na Natureza*, *Horizonte*, 1 (5), Jan/Fev, pp. 152-155

- Carvalho L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (10-11) 135-151.
- Castelo, J. et al. (1996). *Metodologia do Treino Desportivo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de edições.
- Comédias, J. (2012). *A avaliação Autêntica em Educação Física. O Problema dos Jogos desportivos Coletivos*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Educação no curso de Doutoramento em Educação conferida pela Universidade Lusófona, Faculdade de Educação Física e Desporto, orientada por Maria do Carmo Clímaco.
- Coutinho, D. (2016). *Manipulating the number of players and targets in team sports. Small-Sided Games during Physical Education classes*. Revista de Psicología del Deporte, 25, 169-177.
- Dweck, C. (2014). *Mindset a atitude mental para o sucesso*. Amadora, Portugal: 2014 Vogais.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do paraná*. 2010. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-Paraná.
- Fisher, R., Repond, R., & Diniz, J. (2011). *A physically educated person. Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives*. Meyer & Meyer Sport, Mainhead, 69-89.
- Garganta, J. (2013). *Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gettinger, M. (1984). *Individual differences in time needed for learning: A review of literature*, Educational Psychologist, 19:1, 15-29.
- Gonçalves, J. (2009). *O Ensino do Voleibol através de Situações de Jogo Reduzido Condicionado*. In Jorge Gonçalves, Voleibol. Ensinar jogando. (p.79-123). Portugal. Livros Horizonte
- Guimarães, M. (2015). *Congresso do Desporto: Desporto Escolar em Portugal*. In: *Congresso do Desporto*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Desporto Escolar em Portugal... Lisboa: [s.n.]. p. 1-28.

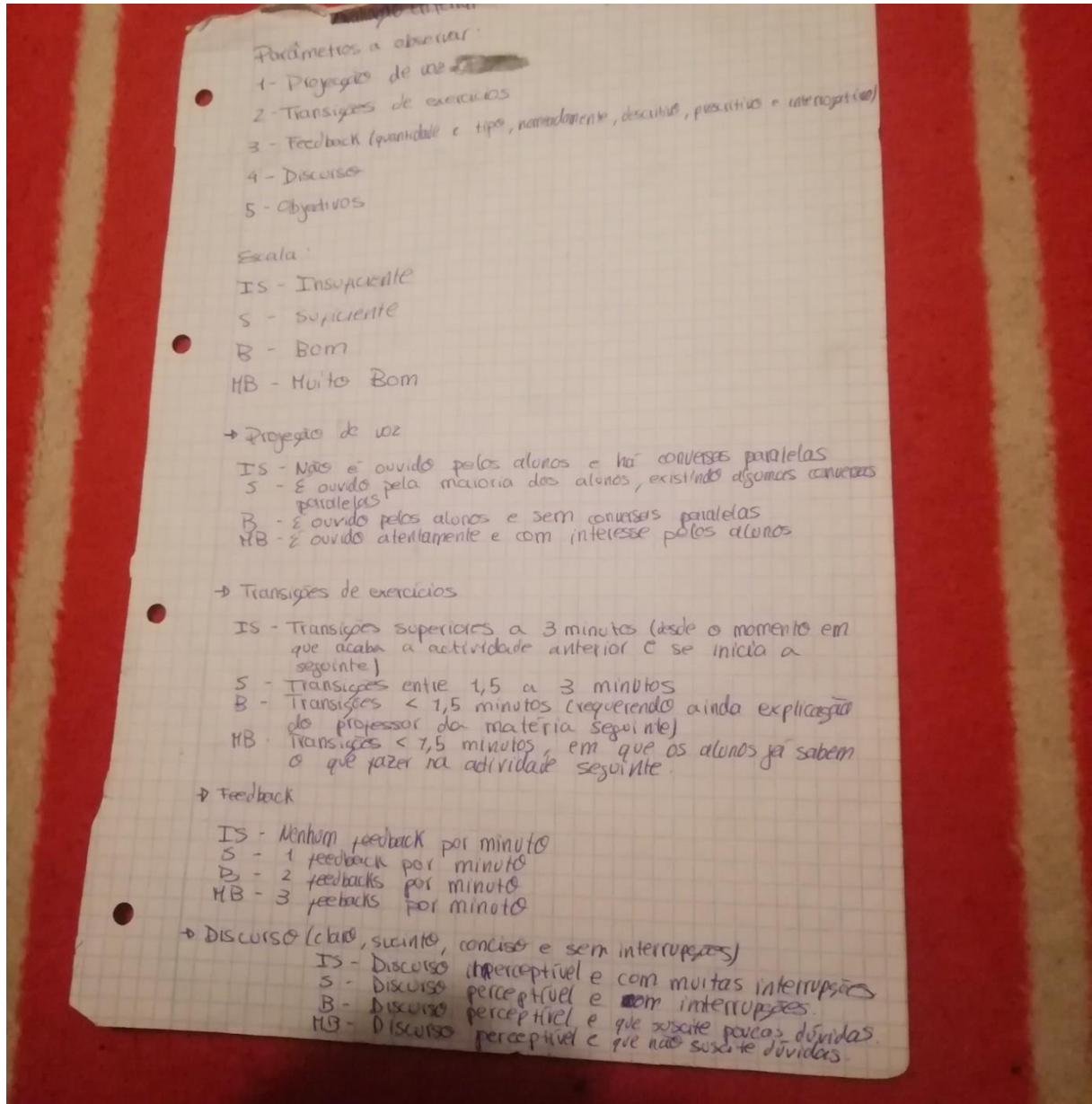
- Hayes, E. (1983). *Dance Composition & Production*. Dance Horizons Book, Priceton book company, publishers.
- Herbert, R., Noronha, M., & Kamper, R. (2011). *Alongamento para prevenir ou reduzir dor muscular após o exercício*. CochraneDatabase of Systematic Reviews.
- Hernando, M. et al. (2015). *Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física/Play the Game: gamification and healthy habits in physical education*. Apuntus, Educación Física Y Deportes, 71-79.
- Karvonen, J. (1992), *Importance of Warm-Up and Cool Down on Exercise Performance*. Tampere: Med Sport Sci. 189-214 p.
- Khan. S. (2015) *Let's teach for mastery – not test scores* [Video File]. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_teach_for_mastery_not_test_scores.
- LEITÃO, Francisco. *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2010.
- Lima, T. (1980). Alcance Educativo da Competição. In *Da actividade lúdica à formação Desportiva. Seminário de Metodologia do Basquetebol* (pp. 77-104). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Lozano, C., Correias, R., & Costa, S. (2016). *Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? Outdoor activities as part of the content of Physical Education, theory or practice?* CULTURA, 27-33.
- Marques, A., et al. (2017). *Relación entre la actividad física de los adolescentes y la de madres/ padres*. In: *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 26. Almería/Barcelona: Universidad de Almería/Universidad Autónoma de Barcelona, pp.145-156.
- Marzano, R. (2001). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*.
- Marzano, R. (2003). *O que faz as escolas funcionarem da investigação à prática*.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Edições Asa.
- Pereira, A., et al., (2012). *Dossier do Professor*, Lisboa, Federação Portuguesa de Atletismo, pp. 58-86.

- Pombo, O. (2008). Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu*, 10(1), 9-40.
- Reis, P., et al., (2012). *Lançamentos-Dossier do Professor*, Lisboa, Federação Portuguesa de Atletismo, pp. 89-112.
- Ribeiro, J., et al., (2012). *Saltos-Dossier do Professor*, Lisboa, Federação Portuguesa de Atletismo. pp. 48-56.
- Rickinson, M., et al. (2004). A review of Research on Outdoor Learning.
- Roldão, M. (2009). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (2019). Seminário Internacional de Educação (Física) - *O valor da avaliação: Os desafios da avaliação em Portugal*. Presentation, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Rosado, M. (2007). A dança nas escolas: programa de danças sociais. In *Dança em contextos educativos* (pp. 149-158). Lisboa: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1999). *Aprender A Enseñar La Educacion Fisica*. Espanha: INDE.
- Shiraeve, T. (2012). *Evidence based exercise-Clinical benefits of high intensity interval training*. Canberra: Australian Family Physician, pp. 4.
- Silva, S. (1980). A Metodologia do Basquetebol. In *Da actividade lúdica à formação Desportiva. Seminário de Metodologia do Basquetebol* (pp. 45-76). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Smith, B. (1988). *Schools Gymnastics Guidelines for Initial Teacher Training*, University of Technology, Loughborough, England.
- Sobral, F. (1991). *Desporto Escolar e Desporto Federado: Os traços de diferença*. Boletim SPEF- Dossier do Desporto Escolar, pp. 11-19.
- Subash, S. Cudney, E. (2018). *Gamified Learning in Higher Education: A Systematic Review of the Literature*. Missouri University of Science and Technology: p.1-36.
- Teixeira, P., Silva, M. (2009). *Repensar o peso-Princípios e métodos testados para controlar o seu peso*. Lisboa: LIDEL.

- Vidal, A. (2011). *A segurança nas atividades de ar livre e de aventura*.
- Vieira, I. (2013) *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta, Lisboa, 2013.*
- Vygotsky L, S. (1991). *A Formação Social Da Mente*. São Paulo: Livraria Martins, Fontes Editora Ltda.
- White, R. (2004). *Interaction with nature during the middle years: its importance to children's development & nature's future*.
- WOODS, K., BISHOP, P., JONES, E. (2007) *Warm-Up and Stretching in the Prevention of Muscular Injury*. Alabama: Wolters Kluwer. 13 p.

Apêndices

Apêndice 1-Tabela de avaliação do desempenho do estagiário, criada com base nas necessidades individuais



→ objectivos

- Is - Ausência de objetivos nos exercícios propostos para as aulas.
- S - objetivos presentes mas desadequados ao nível dos alunos
- B - objetivos presentes e adequados ao nível dos alunos (sem progressão subsequente)
- MB - objetivos presentes e adequados ao nível dos alunos (com progressão durante a aula).

Apêndice 2-Tabela de avaliação do desempenho do estagiário, baseada no protocolo AGIC

Domínios	Parâmetros	Critérios
Avaliação	Avaliação Formativa	Adequação das situações de aprendizagem e avaliação
	Avaliação Sumativa	Avaliação criterial
	Autoavaliação	Noção do nível atual e do que é preciso fazer para passar para o nível seguinte
Gestão	Tempo útil	Tempos de informação
		Tempos de transição
		Tempo disponível para a prática
	Organização	Tempos de espera
		Comportamentos de desvio
		Aproveitamento do equipamento
		Segurança nas atividades
		Aproveitamento de tempos de espera
Instrução	Controlo da atividade	Execuções incorretas
		Desvios à tarefa
		Incentivos aos não executantes
		Utilização de feedback adequado
	Interação com alunos	Relação total com os alunos
	Adequação dos objetivos	Pertinência das tarefas
		Diversificação das estratégias
Clima	Disciplina	Tipo de castigos utilizados
		Regras de exclusão
	Motivação	Estratégias de incentivo
		Formas de valorização das prestações

Apêndice 3-Ficha de seminário

Tendo por base o protocolo de avaliação, das matérias de EF, do AEA, responda às seguintes questões:

1. Que situação de avaliação utilizaria para:

1.1 Atribuir nível elementar de Ginástica Acrobática?

1.2 Atribuir nível avançado de Ginástica Acrobática?

2. Diga que situação de avaliação utilizaria, bem como o que valorizaria, no desempenho de cada aluno, para:

2.1 Atribuir nível elementar de Voleibol?

2.2 Atribuir nível avançado de Voleibol?

Apêndice 4- Tabela de caracterização do aluno

	Caracterização da situação	Problemas curriculares	Formas de intervenção por disciplina
Contexto socio-cultural			
Percurso escolar anterior			

Apêndice 5- Exemplo de tabela de registo de presenças

Assinalar com:

P para presença;

F para falta;

A para atraso;

Nome do aluno	Mês					Mês				
	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia
Aluno 1										
Aluno 2										
Aluno 3										
Aluno 4										
Aluno 5										
Aluno 6										
Aluno 7										

Apêndice 6-Questionário de avaliação da saída de campo/viagem de finalistas

		
Questionário de avaliação da viagem de finalistas		
2018/2019		
Data:		
Nome:	Nº:	Turma:
O/A Prof.:		

Qual o motivo que te levou a inscrever na viagem de finalistas?

- ☐ Socialização
- ☐ Divertimento
- ☐ Vivências pessoais
- ☐ Atividades previstas
- ☐ Outro: _____

Assinala com um X o valor da escala que consideres mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 5, o mais alto).

	1	2	3	4	5
Prova de orientação					
A relação dos alunos entre si					
A relação dos alunos com os professores					
Superação de dificuldades pessoais					
Ajuda na superação de dificuldades, problemas ou medos de algum(ns) colega(s)					
Apreciação global da viagem					
Se em algum dos itens, não registaste nível 4 ou 5 refere o que, na tua opinião, devia ou podia ser melhor. Caso tenhas ajudado algum colega, explica porque, como e em que ajudaste.					

Destaca, pelo menos, um aspeto positivo, que te despertou atenção, num dos três dias.

Destaca, pelo menos, um aspeto negativo, que te despertou atenção, num dos três dias.

Apêndice 7- Diploma de participação no Desporto Escolar de Basquetebol



Apêndice 8-Unidades didáticas das 4 etapas de lecionação

1ª Etapa

1ª Etapa (19/09/18 - 02/11/18)					
Objetivo: Retirar conclusões sobre o nível dos alunos em cada uma das três áreas de avaliação (Atividades Físicas, aptidão física e conhecimentos). Utilizar a informação anterior para planejar uma melhor organização ao nível dos grupos, que ajudará já à preparação da próxima etapa (perceber se há/quem são os líderes de turma e se há/quem são os miúdos ostracizados). Avaliação de possibilidades e limitações de cada espaço de aula. Criar rotinas de trabalho, montagem e desmontagem do material. Iniciação e manutenção de um bom “clima de aprendizagem”.					

Parte da aula	Situação de aula /Material	Objetivos pretendidos/ critérios de êxito	Composição de grupos/disposição no espaço	Espaços possíveis para lecionar	Espaços preferíveis para lecionar
Parte Inicial	-Instrução Inicial: Quadro (se necessário)	Explicação de dinâmica de aula, tarefas de aula e seus objetivos, fazer ligação com aulas anteriores.	Massivo (numa posição onde o professor veja todos os alunos)	1, 2, 3, 4 e 5	1, 2, 3, 4 e 5
Parte Inicial	-Aquecimento Geral (Corrida de ativação, tabata, situações de trabalho analítico das várias capacidades motoras, jogos pré-desportivos/lúdicos caraterísticos das matérias de cada aula): Coluna de som, colchões, bolas (dependente da modalidade), pinos ou cones.	Ativação fisiológica e pré-disposição psicológica para a aula.	Massivo, grupos com números de pessoas variáveis, consoante a situação.	1, 2, 3, 4 e 5	1, 2, 3, 4 e 5

	-Aquecimento específico (trabalho analítico dos gestos técnicos caraterísticos das matérias a lecionar em aula): Instrumentos específicos de cada matéria.				
Parte Fundamental (JDC)	Andebol (5x5 em campo reduzido, com bola afável): Bolas de andebol, pinos ou cones, balizas -Situações de contexto de jogo reduzido para trabalho de componentes específicas -Situações de contexto analítico para resolução de problemas individuais	Equipa: -Progressão no campo; -Muitos golos, na sequência de remates em salto, marcados por vários alunos. Aluno: -Conhecimento de regras básicas; -Armação de braço; -Enquadramento após receção; -Decidir quando rematar ou passar e fazê-lo; -Rematar em salto; -Desmarcar-se à distância de passe; -Reconhecer-se como defesa acompanhando o adversário.	Grupos Heterogéneos	3,4 e 5	3, 4 e 5
Parte Fundamental	Basquetebol (3x3 em campo reduzido, com duas tabelas): Bolas de basquetebol, pinos ou cones, cestos de basquetebol -Situações de contexto de jogo reduzido para	Equipa: -Progressão no campo; -Muitos cestos na sequência de lançamentos na passada, marcados por vários alunos. Aluno: -Conhecimento de regras básicas;	Grupos Heterogéneos	1, 3 e 4	3 e 4

	trabalho de componentes específicas -Situações de contexto analítico para resolução de problemas individuais	-Enquadramento após receção; -Decidir quando passar ou, conforme a situação, lançar parado ou na passada; -Desmarcar-se à distância de passe; -Participação no ressaltos. -Reconhecer-se como defesa acompanhando o adversário.			
Parte Fundamental	Futebol (4x4 em espaço amplo): Bolas de futebol, pinos ou cones, balizas -Situações de contexto de jogo reduzido para trabalho de componentes específicas Situações de contexto analítico para resolução de problemas individuais	Equipa: -Dispersão (não há jogo anárquico); -Bola em campo; -Alguns remates. Aluno: -Remates oportunos; -Tomada de decisão; -Conhecimento de regras básicas; -Enquadramento após receção; -Desmarcar-se à distância de passe; -Reconhecer-se como defesa acompanhando o adversário.	Grupos Heterogéneos	3, 4 e 5	3, 4 e 5
Parte Fundamental	Voleibol (2+2 com serviço por baixo. Rede a 2m. Serviço de 3m a 4,5m de distância da rede. Rotação a cada 2 pontos.)	Equipa: -Bola no ar (mínimo de 2 toques por equipa); -Maioria dos toques realizados com os dedos (gesto de passe). Aluno:	Grupos Heterogéneos	1, 3, 4 e 5 (este último, utilizando uns postes de salto em altura e uma fita ou corda, pode simular-se	1

	Bolas de voleibol, pinos ou cones, rede e postes de voleibol Situações de contexto de jogo reduzido para trabalho de componentes específicas Situações de contexto analítico para resolução de problemas individuais	-Serve por baixo colocado; -Deslocamento para o ponto de queda da bola; -Toque de dedos ou antebraços para dar continuidade ao jogo; -Regras básicas (rotação, número de toques, transporte).		uma rede de voleibol)	
Parte Fundamental	Dança (rumba quadrada e/ou valsa lenta, executando os passos aprendidos dentro do ritmo da música) Coluna de som	-Execução dos passos dentro do ritmo da música; -Demonstração de conhecimento para dançar os passos de homem e mulher.	Grupos Heterogéneos	1, 2, 3, 4 e 5	1, 2, 3, 4 e 5
Parte Fundamental	Badminton (1+1 em campo reduzido) Raquetes de badminton, volantes, rede e postes.	Cooperação de ambos os alunos: -Volante muito tempo no ar; -Batimentos, sobretudo, em clear. Aluno: -Deslocamento para o ponto de queda do volante; -Pega da raquete (pega firme, tipo aperto de mão); -Serviço por baixo; -Posição básica fundamental; -Conhecimento das regras básicas.	Grupos Heterogéneos	1, 3, 4 e 5 (este último, utilizando uns postes de salto em altura e uma fita ou corda, pode simular-se uma rede de badminton)	1

Parte Fundamental	40m Pinos ou cones, apito	-Efetua uma corrida de velocidade (40 m), com partida de pé. Acelera até à velocidade máxima, realizando apoios ativos sobre a parte anterior do pé (extensão completa da perna de impulsão) e termina sem desaceleração nítida.	Grupos Homogéneos (pares para correr)	3, 4 e 5	4
Parte Fundamental	Estafetas Testemunhos	-Efetua uma corrida de estafetas de 4 x 50 m, recebendo o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entregando-o, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração.	Grupos Homogéneos (Heterogéneos para aprender)	3 e 4	3 e 4
Parte Fundamental	Corrida de barreiras Barreiras	-Realiza uma corrida de curta distância, transpondo pequenos obstáculos (separados entre si a distâncias variáveis), combinando com fluidez e coordenação global, a corrida, a impulsão, o voo e a receção.	Grupos Homogéneos (pares para correr)	3 e 4	3 e 4
Parte Fundamental	Salto em altura Postes, fasquia ou elástico, colchões de quedas	-Salta em altura com técnica de tesoura, com quatro a seis passadas de balanço. Apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão elevação enérgica e simultânea dos braços e da perna livre,	Individual	1	1

		transpondo a fasquia com perna estendidas e receção em equilíbrio no colchão.			
Parte Fundamental	Lançamento do peso Pesos de 3 e 4 kg, pinos ou cones	-Lança o peso de 3 kg ou 4 kg, de costas (duplo apoio) e sem balanço, num círculo de lançamentos. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão total (das pernas e do braço do lançamento), para empurrar o engenho para a frente e para cima, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.	Individual	1, 3 (utilizando colchões para amortecer o peso), 4 (lançando para a areia) e 5	4 e 5
Parte Fundamental	Ginástica de Solo (combinar em sequências os elementos gímnicos de nível Introdução) Colchões de segurança	Garantir a execução dos critérios de êxito de cada movimento/elemento gímnico	Individual	1,2, 3, 4 e 5	1 e 2
Parte Fundamental	Ginástica de Aparelhos (realiza os elementos gímnicos característicos de nível Introdução na matéria de saltos e trave) Colchões de segurança, Colchões de queda, plinto, boque, reuther, trave	Garantir a execução dos critérios de êxito de cada movimento/elemento gímnico	Individual	2	2
Parte Fundamental	Ginástica acrobática [Combina numa coreografia (com música e sem exceder	Garantir a execução dos critérios de êxito de cada movimento/elemento gímnico	Pares Heterogéneos (ver questão dos pesos de modo a ser mais fácil decidir bases e volantes)	2	2

	dois minutos), a par, utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo-troca-passo, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas, com os elementos gímnicos característicos de nível Introdução] Colchões de segurança				
Parte Fundamental	Testes do Fitescola Coluna de som, Colchões, pinos, banco de senta e alcança, fita métrica, giz, balança, cronómetro	Atingir os padrões mínimos aceitáveis, respeitando as normas de cada teste.	Pares aleatórios, pares homogéneos e individual	1, 2, 3, 4, e 5	1, 2, 3, 4, e 5
Parte Final	Retorno à calma (ativo)	Reposição dos valores normais de frequência cardíaca (abrandamento do sistema cardiovascular e cardiorrespiratório), prevenir dores musculares, aumentar o relaxamento muscular.	Individual	1, 2, 3, 4 e 5	1, 2, 3, 4 e 5
Parte Final	Reflexão Final	Discussão sobre pontos positivos e menos positivos da aula, bem como preparação para a seguinte. Desmontagem do material	Massivo	1, 2, 3, 4 e 5	1, 2, 3, 4 e 5

2ª Etapa

2ª Etapa: Unidades didáticas organizadas com base nos espaços de aula	Data Novembro Dezembro 1ª semana de janeiro	Espaço 1, 2, 3, 4 e 5
---	---	---------------------------------

Grupos de trabalho

Os grupos constituídos eram homogéneos, no entanto, alunos mais experientes, em determinadas matérias, eram chamados à vez, para auxiliar os colegas com mais dificuldades.

12ºCT2

Andebol (2x1+GR)

BC e BS

CG, MMa e RMe

DP e MF

MC e PS

RA e RG

-Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto.

Futebol (3x1+3x2+GR e 3x2+GR)

DR, FG, RMa

JS, JW, TT

JS, MMá e TS

-Critérios de êxito: Cada aluno concretizar, pelo menos, uma tentativa de remate e haver tentativas de remate concretizadas em todos os ataques.

Voleibol (2+2 com rede a 2m)

BS e DP
CG e RA
MF e RMe
PS e RG

-Critérios de êxito: Pelo menos 5 transposições de rede seguidas, sem queda de bola no chão.

(2x2 com rede a 2,1m)

BC e MMá
DR, RMa e MC
FG e TS
JW e TT
JS e MMA

-Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto.

(3x3 com rede a 2,1m)

BC, MMá e TT
DR, RMa e MC
FG, TS e JW
JS e MMA

-Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto.

(4x4 com rede a 2,1m)

BC, MMá, TT e JS
DR, RMa, MC e MMA
FG, TS e JW

-Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto.

Ginástica de solo

BS, CG, DP, FG, JW, JS, MMa, PS, RA, RG, RMe, RMa, TS

-Critérios de êxito: Encadear os movimentos de solo em sequência

Ginástica Acrobática

- ***(Nível Introdução)***

MMa e RMe

DP e BS

PS e RG

RA e CG

-Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução

- ***(Nível Elementar)***

BC e DR

FG e JS

JW e TT

MC e MMa

MF, TS e RMa

-Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível elementar

Dança

- ***(Nível Introdução)***

BS e RA

CG e MMa

FG e TS

TT, MF e MMa

RMa e PS

DP e JW

-Critérios de êxito: Dançar os passos de cada dança dentro do ritmo musical

- ***(Nível Elementar)***

BC e RMe

DR e RG

JS e MC

-Critérios de êxito: Dançar os passos de cada dança dentro do ritmo musical

Espaço 1	
Organização de aula	Objetivos das tarefas
Aquecimento Corrida contínua com trocas de bola de andebol e futebol; Auto-passe e dar toques de cabeça com bola de vólei; Remate em salto de cima da cabeça do plinto. Parte Fundamental Trabalho de rumba quadrada em line dance e a pares; Trabalho de chá chá chá em line dance e a pares; Ginástica de solo (Nível I); Voleibol: 2+2 com 1º toque dado pelo colega mais experiente e 2x2. Trabalho de condição física (Anexo 20) Retorno à calma Corrida lenta; Atividade interativa (jogo).	Aquecimento Aumento da temperatura corporal. Em situações de exercícios analíticos, os alunos realizam os movimentos pretendidos dentro do espaço de aula, cumprindo com sucesso pelo menos 80% das situações. Parte fundamental Dançar dentro do ritmo da música; Realização dos movimentos de ginástica com respeito pelos critérios de êxito. Alcançar 10 passagens de rede sucessivas e marcar o maior número possível de pontos através de passe colocado ou remate apoiado. Elevação das capacidades motoras dos alunos. Retorno à calma Promover relaxamento muscular e emocional.
Espaço 2	
Organização de aula	Objetivos das tarefas
Aquecimento Circuito ou percurso, utilizando os seguintes movimentos: Avião, cambalhota à frente acabando com os pés juntos, extensões de braços, cambalhota à retaguarda acabando com os pés juntos, abdominais, subida para pino (na parede ou no espaldar), agachamentos, roda, extensões lombares, ponte. Parte Fundamental Trabalho de valsa lenta em line dance e a pares; Trabalho de salsa a pares em line dance e a pares; Ginástica Acrobática (Nível I e Nível E) Trabalho de condição física (Anexo 19). Retorno à calma Corrida lenta; Atividade interativa (jogo).	Aquecimento Aumento da temperatura corporal. Em situações de exercícios analíticos, os alunos realizam os movimentos pretendidos dentro do espaço de aula, cumprindo com sucesso pelo menos 80% das situações. Parte fundamental Dançar dentro do ritmo da música; Realização dos movimentos de ginástica com respeito pelos critérios de êxito. Elevação das capacidades motoras dos alunos. Retorno à calma Promover relaxamento muscular e emocional.

Espaço 3	
Organização de aula	Objetivos das tarefas
Aquecimento Corrida contínua com trocas de bola de andebol e futebol; Auto-passe e dar toques de cabeça com bola de vôlei; Parte Fundamental Trabalho de rumba quadrada em line dance e a pares; Trabalho de chá chá chá em line dance e a pares; Andebol: 2x1+GR Futebol: 3x2 +GR Trabalho de condição física (Anexo 20). Retorno à calma Corrida lenta; Atividade interativa (jogo).	Aquecimento Aumento da temperatura corporal. Em situações de exercícios analíticos, os alunos realizam os movimentos pretendidos dentro do espaço de aula, cumprindo com sucesso pelo menos 80% das situações. Parte fundamental Dançar dentro do ritmo da música; Elevação das capacidades motoras dos alunos. Retorno à calma Promover relaxamento muscular e emocional.
Espaço 4	
Organização de aula	Objetivos das tarefas
Aquecimento Corrida contínua com trocas de bola de andebol e futebol; Auto-passe e dar toques de cabeça com bola de vôlei; Parte Fundamental Trabalho de valsa lenta em line dance e a pares; Trabalho de salsa a pares em line dance e a pares; Voleibol: 2+2 com 1º toque dado pelo colega mais experiente e 2x2. Andebol: 2x1+GR Futebol: 3x2 +GR Trabalho de condição física (Anexo 20). Retorno à calma Corrida lenta; Atividade interativa (jogo).	Aquecimento Aumento da temperatura corporal. Em situações de exercícios analíticos, os alunos realizam os movimentos pretendidos dentro do espaço de aula, cumprindo com sucesso pelo menos 80% das situações. Parte fundamental Dançar dentro do ritmo da música; Alcançar 10 passagens de rede sucessivas e marcar o maior número possível de pontos através de passe colocado ou remate apoiado. Marcar pelo menos 2 golos através de remate em salto. Marcar pelo menos 3 golos através de remate com o peito do pé. Elevação das capacidades motoras dos alunos. Retorno à calma Promover relaxamento muscular e emocional.

Espaço 5	
Organização de aula	Objetivos das tarefas
Aquecimento Corrida contínua com trocas de bola de andebol e futebol; Auto-passe e dar toques de cabeça com bola de vólei; Parte Fundamental Trabalho de rumba quadrada em line dance e a pares; Trabalho de chá chá chá em line dance e a pares; Andebol: 2x1+GR Futebol: 3x2 +GR Trabalho de condição física (Anexo 20). Retorno à calma Corrida lenta; Atividade interativa (jogo).	Aquecimento Aumento da temperatura corporal. Em situações de exercícios analíticos, os alunos realizam os movimentos pretendidos dentro do espaço de aula, cumprindo com sucesso pelo menos 80% das situações. Parte fundamental Dançar dentro do ritmo da música; Marcar pelo menos 2 golos através de remate em salto. Marcar pelo menos 3 golos através de remate com o peito do pé. Elevação das capacidades motoras dos alunos. Retorno à calma Promover relaxamento muscular e emocional.

3ª Etapa

Data de aula	Espaços de aula	Matérias	Situações de exercício
19/02	3 e 2	Andebol, voleibol e dança (tacão e bico)	Aquecimento: Jogo da apanhada, com o objetivo de trabalho da resistência aeróbica de forma lúdica. -AO, FO, LC, RC: Passes de voleibol, a pares, com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Parte fundamental: Andebol: 2x1+GR -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Dança: Tacão e Bico -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
22/02	4	Voleibol, Basquetebol, lançamento do peso	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. -AO, FO, LC, RC: Passes a pares com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Parte fundamental: Basquete: 3x3; -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada.

			Peso: Lançamento de frente; -Critérios de êxito: Realizar um lançamento de frente, agarrando corretamente no peso. Retorno à calma: Corrida Lenta ou jogo lúdico.
26/02	4	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Dança, lançamento do peso	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. -AO, FO, LC, RC: Passes a pares com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Parte fundamental: Andebol: 2x1+GR; -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Basquetebol: 2x1; -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada. Peso: Lançamento de frente; -Critérios de êxito: Realizar um lançamento de frente, agarrando corretamente no peso. Dança: Tacão e Bico. -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Retorno à calma: Corrida Lenta ou jogo lúdico.
29/02	5	Andebol, Futebol, Corrida de Barreiras	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Parte fundamental: Andebol: 2x1+GR, 4x4 -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Futebol: 3x1+GR, 4x4

			-Critérios de êxito: Cada aluno rematar, pelo menos, 1 vez à baliza. Corrida de barreiras: Transposição de diferentes obstáculos, com distâncias variáveis -Critérios de êxito: Realizar uma corrida fluída e rápida, sem dificuldades de transposição Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
8/03	1	Dança, Voleibol, ginástica	Aquecimento: Tação e Bico -AO, FO, LC, RC: Passes de voleibol, a pares, com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes, 2+2; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Voleibol: 4x4 -Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto. Ginástica: Construção de uma coreografia -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
12/03	5	Andebol, Futebol, Corrida de Barreiras, Orientação	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. -AO, FO, LC, RC: Passes de voleibol, a pares, com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes, 2+2; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Parte fundamental: Orientação -Critérios de êxito: Realizar um percurso de orientação, num ambiente conhecido, apenas com mapa, marcando 14 pontos, sem ultrapassar 15 minutos. Andebol: 2x1+GR, 4x4 -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto.

			Futebol: 3x1+GR, 4x4 -Critérios de êxito: Cada aluno rematar, pelo menos, 1 vez à baliza. Corrida de barreiras: Transposição de diferentes obstáculos, com distâncias variáveis -Critérios de êxito: Realizar uma corrida fluída e rápida, sem dificuldades de transposição Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
15/03	1	Dança, Orientação, Voleibol, ginástica	Aquecimento: Tacão e Bico -AO, FO, LC, RC: Passes de voleibol, a pares, com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes, 2+2; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Orientação -Critérios de êxito: Realizar um percurso de orientação, num ambiente conhecido, apenas com mapa, marcando 14 pontos, sem ultrapassar 15 minutos. Voleibol: 4x4 -Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto. Ginástica: Construção de uma coreografia -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
19/03	1	Dança, Orientação, Voleibol, ginástica	Aquecimento: Tacão e Bico -AO, FO, LC, RC: Passes de voleibol, a pares, com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes, 2+2; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Orientação -Critérios de êxito: Realizar um percurso de orientação, num ambiente conhecido, apenas com mapa, marcando 14 pontos, sem ultrapassar 15 minutos.

			Voleibol: 4x4 -Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto. Ginástica: Construção de uma coreografia -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
22/03	3 e 2	Basquetebol, Dança, Ginástica, Salto em altura	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Basquete: 2x1 -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada. Dança: Tacão e Bico -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Ginástica: Construção de uma coreografia -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Salto em altura: Salto de tesoura -Critérios de êxito: Realizar um salto de tesoura com as pernas estendidas, com chamada longe da fasquia e corrida progressivamente acelerada. Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
26/03	3 e 2	Basquetebol, Dança, Ginástica, Salto em altura	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Basquete: 2x1 -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada. Dança: Tacão e Bico

			-Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Ginástica: Construção de uma coreografia -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Salto em altura: Salto de tesoura -Critérios de êxito: Realizar um salto de tesoura com as pernas estendidas, com chamada longe da fasquia e corrida progressivamente acelerada. Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
29/03	4	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Dança, lançamento do peso	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. -AO, FO, LC, RC: Passes a pares com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Parte fundamental: Andebol: 2x1+GR; -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Basquetebol: 2x1; -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada. Peso: Lançamento de frente; -Critérios de êxito: Realizar um lançamento de frente, agarrando corretamente no peso. Dança: Tacão e Bico. -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Retorno à calma: Corrida Lenta ou jogo lúdico.

02/04	4	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Dança, lançamento do peso	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. -AO, FO, LC, RC: Passes a pares com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Parte fundamental: Andebol: 2x1+GR; -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Basquetebol: 2x1; -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada. Peso: Lançamento de frente; -Critérios de êxito: Realizar um lançamento de frente, agarrando corretamente no peso. Dança: Tacão e Bico. -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Retorno à calma: Corrida Lenta ou jogo lúdico.
05/04	5	Andebol, Futebol, Corrida de Barreiras, Orientação	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. -AO, FO, LC, RC: Passes de voleibol, a pares, com bola de basquete, intercalado com bola de voleibol, com colegas mais experientes, 2+2; -Critérios de êxito: Pelo menos 5 passes, sem queda de bola no chão. Parte fundamental: Orientação -Critérios de êxito: Realizar um percurso de orientação, num ambiente conhecido, apenas com mapa, marcando 14 pontos, sem ultrapassar 15 minutos. Andebol: 2x1+GR, 4x4

			-Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Futebol: 3x1+GR, 4x4 -Critérios de êxito: Cada aluno rematar, pelo menos, 1 vez à baliza. Corrida de barreiras: Transposição de diferentes obstáculos, com distâncias variáveis -Critérios de êxito: Realizar uma corrida fluída e rápida, sem dificuldades de transposição Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico
--	--	--	---

Em todas as aulas existiu trabalho de força, bem como de flexibilidade, entre todas, ou quase todas, as transições de exercícios. De salientar ainda o facto de que alguns alunos tinham trabalho específico de resistência aeróbia em todas as aulas, com a opção de escolher um amigo para os ajudar e motivar, a fim de entrarem na ZSAF.

Todas as matérias eram ensinadas segundo uma lógica de aprender a jogar, jogando. Por outras palavras, o todo não é dado pela soma das partes. Por exemplo, nos JDC, ensinava o jogo com situações de jogo reduzido, maioritariamente, em vez de ensinar os gestos técnicos individualizados, esperando que isso surtisse efeito em contexto de jogo. Só recorria a situações analíticas quando um problema não podia ser resolvido em jogo, ou para afinar algum pormenor que pudesse beneficiar a aprendizagem de um ou mais alunos. A mesma coisa para as modalidades individuais. Dando uma primeira noção geral, com demonstração do que pretendia que os alunos executassem, deixava-os praticar as partes fundamentais das matérias, como por exemplo, dançar dentro do ritmo, esquecendo um pouco a execução técnica dos passos, só passando a pormenores quando havia condições para tal.

Relativamente aos meus episódios de instrução, estes podiam ser realizados antes ou depois do aquecimento, dependendo se os alunos estavam, ou não, muito agitados nos primeiros momentos de aula, ou, se as matérias requeriam um bom aquecimento, sem uma quebra muito grande entre o mesmo e a parte fundamental da aula.

Devo ainda referir que, certas matérias, que constituíssem uma prioridade para a grande maioria, ou totalidade dos alunos da turma e não requeressem grande ou nenhum aquecimento, poderiam ser realizadas logo de início, como era o caso da dança.

Relativamente às matérias a lecionar, o corfebol, apesar de ser um jogo coletivo, aparecia na categoria de outras matérias nas aprendizagens essenciais do ministério da educação. Como tal, dada a maior dificuldade na aprendizagem dos JDC por parte de qualquer pessoa, por estes serem imprevisíveis, irrepetíveis no pormenor e coletivos, decidi deixar a “possível” aprendizagem desta matéria para a última etapa, de modo a não prejudicar a aprendizagem dos alunos e a sua nota no fim do período, bem como de maneira a manter o ecletismo da EF.

4ª Etapa

Data de aula	Espaços de aula	Matérias	Situações de exercício
23/04	5	Conversa inicial, relembrar prioridades e organização das atividades no 3º Período	Conversa com os alunos sobre o 3º período e aspectos cruciais dos mesmos (quantidade de aulas, matérias a abordar, prioridades de cada aluno, novos grupos de trabalho). Exemplos de coreografias de ginástica acrobática, mostrados em vídeo
26/04	5	Futebol, Corrida de barreiras	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Parte fundamental: Futebol: 5x5 em campo 40mx20m; -Critérios de êxito: Cada aluno rematar, pelo menos, 1 vez à baliza. Corrida de barreiras: Transposição de pequenos obstáculos, com distâncias e tamanhos variáveis; -Critérios de êxito: Realizar uma corrida fluída e rápida, sem dificuldades de transposição Retorno à calma: Corrida Lenta ou jogo lúdico. Balanço da aula
30/04	1	Voleibol	Aquecimento: Serviço e recepção de bola a pares (um aluno de cada lado da rede) Parte fundamental: Voleibol: 4x4 ou 3x3 em campo 12mx6m e 2x2;

			-Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto. Condição física Retorno à calma: Corrida Lenta ou jogo lúdico. Balanço da aula durante esta aula, houve um simulacro de incêndio, não tendo sido possível fazer mais do que voleibol e condição física
7/05	2	Dança, ginástica acrobática, salto em altura	Aquecimento: Tabata Parte fundamental: Ginástica acrobática: Coreografia com duas figuras de pares e duas figuras de trios -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Tacão e bico -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Salto em altura: Salto de tesouras -Critérios de êxito: Realizar um salto de tesoura com as pernas estendidas, com chamada longe da fasquia e corrida progressivamente acelerada. Salsa -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula

10/05	2	Dança, ginástica acrobática, salto em altura	Aquecimento: Salsa Parte fundamental: Ginástica acrobática: Coreografia com três figuras de pares e três figuras de trios -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Tacão e bico -Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Salto em altura: Salto de tesouras -Critérios de êxito: Realizar um salto de tesoura com as pernas estendidas, com chamada longe da fasquia e corrida progressivamente acelerada. Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula
14/05	4	Basquetebol, Lançamento do peso, condição física	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Parte fundamental: Basquetebol: 3x3 e 4x4 -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada. Lançamento do peso -Critérios de êxito: Realizar um lançamento de frente, agarrando corretamente no peso. Condição Física Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula
17/05	3	Dança, Basquetebol,	Aquecimento: Salsa

		Condição Física, milha	-Critérios de êxito: Dançar os passos de dança dentro do ritmo musical, realizando uma correta ocupação espacial. Parte fundamental Basquetebol: 3x3 e 4x4 -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada. Condição Física Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula
21/05	5	Futebol, Andebol, Condição Física	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Parte fundamental: Futebol: 4x4 e 5x5 -Critérios de êxito: Cada aluno rematar, pelo menos, 1 vez à baliza. Andebol: 5x5 em campo reduzido -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Condição física Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula
24/05	4	Basquetebol, Lançamento do peso, condição física, milha	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Parte fundamental: Basquetebol: 3x3 e 4x4 -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 cesto na sequência de lançamento na passada.

			Lançamento do peso -Critérios de êxito: Realizar um lançamento de frente, agarrando corretamente no peso. Condição Física Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula
28/05	1	Voleibol, ginástica acrobática, condição física, vai-vém	Aquecimento: Salsa, Serviço e recepção de bola a pares (um aluno de cada lado da rede) Parte fundamental Voleibol: 4x4 ou 3x3 em campo 12mx6m e 2x2; -Critérios de êxito: Jogadas construídas com, pelo menos, dois toques em cada lado do campo. Marcar, pelo menos, 1 ponto na sequência de remate, seja este assente ou em salto. Condição física Ginástica: Construção de uma coreografia com quatro figuras de pares e 4 figuras de trios -Critérios de êxito: Construção de uma coreografia com elementos gímnicos de nível introdução Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula
31/05	5	Futebol, andebol, condição física	Aquecimento: Corrida contínua com trocas de bola. Corrida intervalada. Parte fundamental: Futebol: 4x4 e 5x5 -Critérios de êxito: Cada aluno rematar, pelo menos, 1 vez à baliza. Andebol: 5x5 em campo reduzido -Critérios de êxito: Cada aluno marcar, pelo menos, 1 golo na sequência de remate em salto. Condição física

			Retorno à calma: Corrida lenta ou jogo lúdico Balanço da aula
04/06	2	Ginástica acrobática, auto e hetero-avaliação/classificação	Aquecimento: Tabata Parte fundamental: Ginástica: Apresentação final das coreografias de ginástica acrobática Auto-avaliação e Hetero-avaliação/classificação

Em todas as aulas existiu trabalho de força, bem como de flexibilidade, entre todas, ou quase todas, as transições de exercícios. De salientar ainda o facto de que alguns alunos tinham trabalho específico de resistência aeróbia em todas as aulas, com a opção de escolher um amigo para os ajudar e motivar, a fim de entrarem na ZSAF.

Todas as matérias eram ensinadas segundo uma lógica de aprender a jogar, jogando. Por outras palavras, o todo não é dado pela soma das partes. Por exemplo, nos JDC, ensinava o jogo com situações de jogo reduzido, maioritariamente, em vez de ensinar os gestos técnicos individualizados, esperando que isso surtisse efeito em contexto de jogo. Só recorria a situações analíticas quando um problema não podia ser resolvido em jogo, ou para afinar algum pormenor que pudesse beneficiar a aprendizagem de um ou mais alunos. A mesma coisa para as modalidades individuais. Dando uma primeira noção geral, com demonstração do que pretendia que os alunos executassem, deixava-os praticar as partes fundamentais das matérias, como por exemplo, dançar dentro do ritmo, esquecendo um pouco a execução técnica dos passos, só passando a pormenores quando havia condições para tal.

Relativamente aos meus episódios de instrução, estes podiam ser realizados antes ou depois do aquecimento, dependendo se os alunos estavam, ou não, muito agitados nos primeiros momentos de aula, ou, se as matérias requeriam um bom aquecimento, sem uma quebra muito grande entre o mesmo e a parte fundamental da aula.

Devo ainda referir que, certas matérias, que constituíssem uma prioridade para a grande maioria, ou totalidade dos alunos da turma e não requeressem grande ou nenhum aquecimento, poderiam ser realizadas logo de início, como era o caso da dança.

O plano de unidade apenas possui as matérias que foram lecionadas em cada aula, pois no plano de etapa já constam que alunos fizeram cada uma das atividades, percebendo-se quando as matérias eram massivas ou de diferenciação. As matérias de diferenciação constaram em mais do que uma aula, podendo ou não estar mais presentes, dependendo se todos os alunos com necessidades de uma determinada matéria já cumpriam com o necessário da mesma, ou não.

Apêndice 9-Matérias de opção dos alunos do 12ºCT2

Alunos	JDC				Ginástica		Danças	Raquetes	Outras
	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Solo	Acrobática	Sociais	Badminton	Orientação
BC	X		X			X	X	X	X
BS	X		X			X	X	X	X
CG	X		X			X	X	X	X
DP	X		X			X	X	X	X
DR	X		X			X	X	X	X
FG	X		X			X	X	X	X
JW	X		X			X	X	X	X
JS			X	X		X	X	X	X
MF	X		X			X	X	X	X
MMa			X	X		X	X	X	X
MC	X		X			X	X	X	X
MMá			X	X		X	X	X	X
PS			X	X		X	X	X	X
RA	X		X			X	X	X	X
RG	X		X			X	X	X	X
RMe	X		X			X	X	X	X
RMa			X	X		X	X	X	X
TT	X		X			X	X	X	X
TS			X	X		X	X	X	X

Anexos

Anexo 1 – Critérios de avaliação do estágio pedagógico

UNIVERSIDADE LUSÓFONA --FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO		
Curso: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		
Diploma: Diploma de 2.o Ciclo	Total ECTS 120	
UC 814: ESTÁGIO PEDAGÓGICO - prática pedagógica supervisionada	Créditos: 35	
Área Científica: Educação Física e Desporto	Nível: 2o Ano	
Tempo de trabalho horas/semana	Contacto (carga lectiva): 420 ^[L] _[SEP] Trabalho pessoal (estudo, pesquisa, etc.): 850	Tipo: Anual
Avaliação semestral: Avaliação Intercalar, conforme o ponto 4.4 do Programa.		
Precedências: Conclusão do 1o ano do Curso		
1 - Competências: Especificando o “Perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário”, as principais competências pedagógicas visadas neste Mestrado de formação de Professores de Educação Física e Desporto, que são consideradas objectivos comuns a todos os núcleos de estágio e utilizadas como critérios de avaliação dos estagiários, definem-se como segue:^[L]_[SEP] a) A Cooperação significa a colaboração e os compromissos a estabelecer entre os próprios estagiários e também do Núcleo de Estágio com os Professores da Escola e outras escolas, com os membros dos órgãos de gestão e estruturas pedagógicas da Escola e com os membros da Comunidade Educativa, em especial os Encarregados de Educação;^[L]_[SEP]		

b) Os Projectos a propor pelos estagiários, para as quatro áreas (ponto 2) são os documentos de organização das actividades e da intervenção pedagógica no Estágio, devendo ser apreciáveis pelos orientadores e pela Escola segundo critérios explícitos de qualidade no que se refere, em especial, às aprendizagens dos Alunos e ao seu valor educativo e ainda à orientação da sua formação como professores e à organização da Escola;^[1]_{SEP}

c) A Cientificidade representa a aplicação criteriosa e fundamentada dos saberes e matérias científicas estudadas nas diferentes áreas e disciplinas do Curso, de acordo com a especificidade de cada uma das áreas de actividade do Estágio. Representa também a aplicação de metodologias adequadas de recolha, tratamento e interpretação de informação relevante para fundamentar as opções dos projectos, a realização e a avaliação das actividades e, ainda, a intervenção dos estagiários;^[1]_{SEP}

d) A Avaliação formativa representa a reflexão dos estagiários sobre a sua acção e a adequação necessária dos processos e das práticas, nas quatro áreas de estágio, devendo não só pautar-se pelos objectivos e critérios de qualidade inscritos nos Projectos, mas, também, corresponder às normas gerais de funcionamento do Sistema Educativo e da Escola, às recomendações e prescrições dos orientadores, bem como às decisões dos órgãos de gestão e estruturas da Escola;^[1]_{SEP}

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

2 - Programa:

2.1 - Considerando e especificando o “Perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário”, no domínio de especialidade de Educação Física e Desporto, o Estágio integra quatro áreas de actividade que, no seu conjunto, formam a “Prática Pedagógica Supervisionada”: a Leccionação, a Direcção de Turma, o Desporto Escolar e Seminários, que são comuns em toda a Rede de Estágio e que são

objecto de preparação, realização e avaliação pedagógica pelos estagiários.

2.2 - Leccionação nas turmas do Orientador Cooperante: cada um dos estagiários acompanha uma dessas turmas, ao longo do ano, realizando as tarefas lectivas segundo os Programas Nacionais de Educação Física, designadamente elaborando o Plano de Turma e leccionando de modo a apresentar as propostas de avaliação dos Alunos que estão formalmente instituídas: a avaliação inicial prognóstica, as avaliações do final do 1o Período lectivo, do final do 2o Período lectivo, as avaliações intercalares determinadas pelo Regulamento da Escola e a avaliação Sumativa do final do ano.

2.2.1 - Outras acções de leccionação: o estagiário prepara e realiza leccionação noutras turmas, designadamente em Unidades Didácticas do Currículo de Educação Física de turmas de todos os níveis de ensino (1o ciclo, 2o ciclo, 3o ciclo e Secundário) no âmbito do Agrupamento da Escola ou mediante Protocolo a celebrar. Essas acções seguem um plano de ensino em equipa (“team teaching”) elaborado pelos estagiários em colaboração com o Orientador Cooperante e os Professores titulares dessas turmas, plano que terá em conta as recomendações do Departamento Curricular de Educação Física, das estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas;

2.3 - Direcção de Turma: O estagiário deve acompanhar o trabalho do Director da Turma referida em 2.1., segundo um Projecto que integra três componentes – relação com os encarregados de educação, apoio aos alunos e coordenação pedagógica. O Núcleo de estágio realiza uma acção interdisciplinar, para o conjunto das turmas do Orientador, a Saída de Campo, integrada nos projectos curriculares das Turmas e nas actividades do Desporto Escolar, após apreciação dos Conselhos de Turma, sendo o projecto e o plano desta acção previamente apreciado e aprovado em Conselho Pedagógico.

2.4 - Desporto Escolar/ Complemento Curricular: O estagiário deve assumir a co-orientação de um Grupo/equipa de Desporto Escolar, seja actividade interna ou externa, com o Orientador ou outro Professor que se disponha a essa colaboração, dirigindo treinos e outras sessões de prática, no quadro do plano de treino e formação desportiva nessa modalidade, acompanhando as provas que se integrem no Projecto de Desporto Escolar da Escola. Nesta área, inclui-se também a Saída de Campo (referida em 2.2) aberta aos Alunos da Escola em condições a definir no plano desta acção, a aprovar pelo Departamento Curricular e Conselho Pedagógico, devendo promover uma formação interdisciplinar dos

Alunos, no quadro dos projectos curriculares das turmas do Orientador.

2.5 – Seminários científico-pedagógicos na Escola: segundo temas gerais a definir para toda a rede, pelo Regente da Unidade Curricular de Seminário / Relatório de Estágio do Mestrado, os estagiários de cada Núcleo devem realizar, em conjunto:

2.5.1 - Dois Seminários em reuniões do Departamento Curricular / Grupo de Educação Física, após esta estrutura ter aprovado os temas científico-pedagógico a tratar em cada um deles;

2.5.2 - Um Seminário científico-pedagógico aberto à Comunidade Educativa, da Escola e do agrupamento, dirigido em especial aos docentes e aos encarregados de educação e ainda, eventualmente, aos funcionários e membros da Assembleia de Escola.

2.6 - Os Estagiários elaboram e concretizam uma proposta do Modelo de Observação Sistemática, a rever e aprovar pelos orientadores em cada Etapa do Estágio, que deve incidir não só nas suas actividades, ou seja, a observação recíproca, mas também sobre as actividades do Orientador Cooperante e outras observações, de actividades pedagógicas de outros professores, realizando-se essas observações coma prévia concordância e colaboração dos Professores observados.

3 - Plano de Actividades:

3.1 - Os Núcleos da Rede de Estágio seguem um Plano Geral comum, que integra seis etapas, marcadas no Calendário Anual de Estágio, elaborado em Julho, após a colocação dos estagiários. Essas seis etapas são as seguintes:

1a- A Preparação do Estágio, do início de Julho até ao início das aulas;

2a- A Elaboração e aprovação dos Projectos, até meados de Novembro;

3a- A Revisão e aperfeiçoamento dos Projectos, sua apreciação e integração nas estruturas da escola, até meados de Janeiro;

4a - A Avaliação Qualitativa Intercalar, até início de Março;

5a- A Demonstração e Apuramento de Resultados, até final de Maio;

6a - A Avaliação Sumativa Final, até meados de Julho.

3.2 - As actividades dos Núcleos de Estágio são desenvolvidas a partir da elaboração de Projectos pelos estagiários e da sua aprovação pelos orientadores e pelas estruturas e órgãos da Escola.^{[1][1]}_[SEP]

3.3. - Os Projectos devem especificar os planos de concretização das diversas actividades – os objectivos e as condições de realização, os recursos e a calendarização, as regras de campo da intervenção pedagógica e das práticas dos alunos da Escola – bem como os critérios de avaliação quer dos alunos participantes quer da própria acção.

4 - Avaliação dos Estagiários:

4.1 - A Avaliação Sumativa Final incide sobre o conjunto do estágio, de Setembro a Junho, e realiza-se após o prazo de conclusão das actividades, no 3o Período escolar, definido no Plano Geral, incluindo a participação dos estagiários e dos órgãos e estruturas da escola na apreciação das qualidades do trabalho dos estagiários, segundo os 5 critérios^{[1][1]}_[SEP]

4.2 - A discussão de classificações finais, de 0 a 20, bem como resolução de eventuais diferenças entre os orientadores, sobre a aplicação de critérios e de níveis, são reservadas para a Reunião de Orientadores e para a decisão final da Coordenação e do Regente.

4.3. - A Avaliação integra o Processo de Aferição de Critérios (P.A.C.) entre os orientadores da Escola e da Universidade, através de visitas de Supervisão Cruzada, conforme o Plano Geral/Calendário e a sua concretização em cada Zona.^{[1][1]}_[SEP]

4.4. - No 2o Período, realiza-se a Avaliação Intercalar, que incide sobre as actividades de estágio e desempenho dos estagiários de Setembro a Fevereiro, seguindo o mesmo modelo e procedimentos da Avaliação Final, expressando-se em notação de 0 a 20, com intervalo de 2 valores.

4.5 – Critérios específicos e Níveis de Avaliação^{[1][1]}_[SEP]

1º – Cooperação^{[1][1]}_[SEP]

Bom^{[1][1]}_[SEP]

Lidera actividade e processos, com o reconhecimento nessa posição pelos participantes. Apresenta de soluções de interesse comum. Promove compromissos colectivos, o trabalho de equipa e a conciliação de interesses conflituais. Critica com fundamento e oportunidade, de maneira propositiva.

Suficiente^{[L][SEP]}

Participa de forma interessada nas tarefas e responsabilidades de grupo. Apresentação de propostas de interesse comum. Respeita os compromissos colectivos e a coordenação das actividades. Aceitar a crítica e exercê-la com correcção.

Insuficiente

^{[L][SEP]}Individualismo, desinteresse pelo trabalho de grupo, alheamento da coordenação das actividades.^{[L][SEP]}Manter ou agudizar conflitos interpessoais.

2o– Projecto

Bom^{[L][SEP]}

Caracterização propositiva, com selecção criteriosa e produção de informação relevante. Projecto de optimização das actividades no presente ano lectivo, permitindo melhorar as condições de trabalho e/ou revelando novas possibilidades (realização e/ou efeitos das actividades).

Suficiente^{[L][SEP]}

Caracterização descritiva, com recolha criteriosa de informação relevante. Projecto de funcionamento adequado, aproveitando as condições de trabalho e as possibilidades já reconhecidas de realização e/ou de efeitos das actividades.^{[L][SEP]}

Insuficiente^{[L][SEP]}

Caracterização inexistente ou irrelevante. Falta de projecto para as actividades e tarefas.

3o– Cientificidade - Argumentação / referência Científica.

Bom^{[L][SEP]}

Realização de trabalho de campo e ensaio bem fundamentados em referências teóricas (disciplinas/matérias) pertinentes para a actividade / projecto.^{[L][SEP]} Justificação das opções sobre a actividade com base em processos de pesquisa integrados no projecto.^{[L][SEP]}

Suficiente^{[L][SEP]}

Argumentação fundamentada em disciplinas/matérias científicas aplicáveis à justificação do projecto e à realização da actividade.

Insuficiente

Falta de fundamentação; argumentação e referências incorrectas e deficientes.

4o– Avaliação Formativa.

Bom^{[L][SEP]}

Análise e apreciação criteriosa da realização de projectos e tarefas.^{[L][SEP]} Introdução de correcções/ melhorias no decurso das actividades, ampliando o alcance do projecto.^{[L][SEP]} Reflexão sobre a actuação própria, identificando e explorando pistas adequadas de aperfeiçoamento pessoal e de colaboração com colegas, estruturas da escola, alunos e outros.^{[L][SEP]} Apresenta propostas exequíveis e adequadas de desenvolvimento futuro dos projectos.^{[L][SEP]}

Suficiente^{[L][SEP]}

Análise crítica e ajustamento da realização da actividade, realizando os objectivos do projecto. Identificação e argumentação de melhoria / correcção futura das actividades e/ou projectos.^{[L][SEP]}

Insuficiente^{[L][SEP]}

Não se realiza qualquer controlo ou crítica das actividades, ou o controlo e a crítica são mal elaboradas e inconsequentes.

5o– Atitude / desempenho Profissional.

Bom^{[1][2]}_[SEP]

Comunicação eficaz, com efeitos de motivação, de empenhamento e de descoberta para os participantes.^{[1][2]}Actuação exemplar no respeito por todos os participantes nas actividades e processos, tendo com referência o desenvolvimento dos alunos. Actuação que desenvolve os compromissos comuns, e/ou que é considerada original, relativamente ao contexto da sua escola.^{[1][2]}Assume critérios de qualidade no trabalho que representam o desenvolvimento de novas possibilidades dos participantes e/ou da escola, nessa actividade.^{[1][2]}Iniciativas próprias de aperfeiçoamento pessoal; procura receber e aproveitar sugestões de outros.^{[1][2]}_[SEP]

Suficiente^{[1][2]}_[SEP]

Comunicação adequada, facilitando a compreensão dos participantes.^{[1][2]}Demonstra o respeito por todos os participantes nas actividades e processos, tendo com referência o desenvolvimento de todos os alunos. Assumem-se os compromissos comuns, que são cumpridos dentro dos prazos e visando corresponder às necessidades dos participantes.^{[1][2]}O desempenho individual satisfaz os critérios de qualidade do trabalho assumidos em comum e/ou critérios gerais de correcção pedagógica nessa actividade.^{[1][2]}Aceita / assume sugestões de aperfeiçoamento pessoal.^{[1][2]}_[SEP]

Insuficiente

^{[1][2]}_[SEP]Comunicação que dificulta a compreensão e participação adequada na actividade dos alunos e/ou noutras actividades. Demonstra dificuldade em assumir e reconhecer o seu papel e tarefas como professor.^{[1][2]}Suscita conflitos relacionais ou sobre os papéis dos participantes nas actividade e processos, em particular os alunos, com implicações negativas no clima social e na disciplina.^{[1][2]}Falta de empenho na resolução das responsabilidades docentes.^{[1][2]}Não satisfaz critérios gerais de correcção do trabalho docente, com implicações negativas para os participantes na actividade.^{[1][2]}Ignora ou rejeita sugestões de aperfeiçoamento pessoal.

4.6 - Convenção sobre a avaliação da 1ª Área - Leccionação:

Consideram-se cinco "parâmetros específicos da leccionação" – o Planeamento, a Avaliação, a Gestão, a Instrução e o Clima, que são associados aos critérios gerais da

seguinte forma: O Planeamento da Leccionação considera-se no critério Caracterização/ Projecto; A Avaliação dos alunos, a Gestão, a Instrução e o Clima (AGIC) integram-se no critério Atitude/ Comportamento profissional.

Para aprovação no estágio, não pode haver qualquer nível INSUF em AGIC (5. Leccionação). Ao valorizar-se esta área devemos atribuir maior peso a este critério, Atitude/ Comportamento profissional (6 valores) pois representa as qualidades de interacção com as turmas, que é a principal actividade de estágio, sendo aquela em que os estagiários assumem, directa e individualmente, responsabilidades pela actividade curricular dos alunos e sua avaliação.

4.7. – Matriz de Avaliação dos Estagiários e ponderação das áreas de estágio

CRITÉRIOS	ÁREAS			
	LECCIONAÇÃO	DIR. TURMA	DESPORTO ESC.	SEMINÁRIOS
	50 % 10 val.	15 %, 3 val.	15 %, 3 val.	20 %, 4 val.
1. COOPERAÇÃO				
2. PROJECTO	Planeamento			
3. CIENTIFICIDADE				
4. AVALIAÇÃO FORMATIVA				
5. ATITUDE E DESEMPENHO	Avaliação			
	Gestão			
	Instrução	Em cada Célula: B, S ou I (Bom, Sufic ou Insufi.)		
	Clima			

AGIC – 6 valores (1,5 cada item)

4.8. - A frequência do Estágio, ou seja, o exercício das responsabilidades e tarefas do estagiário e a sua continuidade ao longo do ano lectivo, nas actividades acima referidas e outras acções na escola, depende de uma avaliação contínua positiva sobre a aptidão académica e também sobre a cooperação e a atitude pessoal do estagiário, por parte dos orientadores, considerando os pareceres dos órgãos e estruturas da escola.

4.9. - No caso de a avaliação contínua da aptidão académica e da atitude pessoal de um estagiário ser negativa e não se alterar com o apoio e a orientação prestada pelos orientadores, esse aluno será reprovado e o seu Estágio interrompido por decisão do Regente do Estágio, ouvido o estagiário, com base na análise da proposta apresentada pelo Orientador.

4.9.1 - A apreciação negativa da avaliação contínua justifica-se especialmente quando estiver em causa a segurança ou o aproveitamento dos Alunos, na actividade lectiva

e noutras situações de intervenção pedagógica.

4.10. - Em caso de reprovação ou desistência, o aluno apenas poderá repetir a sua inscrição em Estágio uma vez, sendo a reprovação ou a aceitação da desistência do estágio decidida pelo Regente desta Unidade Curricular do Mestrado, por proposta dos orientadores do Núcleo e Coordenador de Zona.

Anexos 2 – Valores do FitEscola para a zona saudável de actividade física

APTIDÃO AERÓBIA

COMPOSIÇÃO CORPORAL

	VAIVÉM				MILHA			
	Zona Saudável ≥		Perfil Atlético ≥		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	VO ₂ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)
9	40,2	13	46,8	32	40,2	8,46	46,8	6,47
10	40,2	16	46,8	35	40,2	8,46	46,8	6,47
11	40,2	20	47,1	39	40,2	8,46	47,1	6,43
12	40,1	22	47,3	43	40,1	8,48	47,3	6,39
13	39,7	25	46,9	45	39,7	8,58	46,9	6,45
14	39,4	27	46,5	47	39,4	9,05	46,5	6,51
15	39,1	29	45,7	48	39,1	9,13	45,7	7,02
16	38,9	32	45,3	50	38,9	9,18	45,3	7,08
17	38,8	35	44,6	51	38,8	9,21	44,6	7,20
18+	38,6	37	43,1	50	38,6	9,26	43,1	7,46

	IMC		PERÍMETRO DA CINTURA	MASSA GORDA
	kg/m²		cm	%
	Zona Saudável		Zona Saudável	Zona Saudável
	>	<	<	<
9	13,3	18,7	66,8	22,7
10	13,7	19,4	68,9	24,4
11	14,1	20,3	70,8	25,8
12	14,7	21,3	72,5	26,8
13	15,2	22,3	74,2	27,8
14	15,7	23,1	75,7	28,6
15	16,0	23,8	76,8	29,2
16	16,3	24,3	77,7	29,8
17	16,4	24,6	78,5	30,5
18+	18,5	25,0	79,2	31,4

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

	ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSÃO HORIZONTAL		IMPULSÃO VERTICAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS
	N.º repetições		N.º repetições		cm		cm		s		s		s		cm		S/N
	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável
9	9	39	6	14	108,4	170,9	17,9	29,9	13,20	11,73	8,55	7,51	4,55	4,02	22,9	31,2	
10	12	39	7	15	110,8	172,4	18,3	30,4	13,10	11,67	8,23	7,23	4,43	3,90	22,9	31,2	
11	15	46	7	15	113,3	173,8	18,6	30,8	13,00	11,61	7,97	7,00	4,32	3,80	25,4	31,4	
12	18	53	7	15	115,8	175,3	19,0	31,3	12,90	11,55	7,77	6,82	4,24	3,73	25,4	32,1	
13	18	57	7	16	118,1	176,4	19,0	31,3	12,80	11,50	7,62	6,69	4,19	3,68	25,4	33,3	
14	18	59	7	16	121,8	179,6	20,0	32,5	12,70	11,40	7,52	6,61	4,16	3,66	25,4	34,6	
15	18	62	7	17	123,0	179,0	20,3	32,8	12,70	11,40	7,49	6,58	4,16	3,66	30,5	35,3	
16	18	63	7	18	126,0	180,4	20,9	33,6	12,60	11,30	7,51	6,60	4,18	3,69	30,5	35,6	
17	18	65	7	19	129,5	183,4	20,5	33,0	12,60	11,40	7,58	6,67	4,23	3,75	30,5	36,0	
18+	18	66	7	19	131,9	184,2	20,5	34,0	12,60	11,40	7,72	6,79	4,31	3,83	30,5	36,3	

Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços

TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPAZES)

FOTOGRAFIA

FOTOGRAFIA

APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVÉM				MILHA			
	Zona Saudável ≥		Perfil Atlético ≥		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	Tempo (min)	VO ₂ (ml/kg/min)	Tempo (min)
9	40,2	13	52,1	47	40,2	9,39	52,1	6,06
10	40,2	16	52,1	50	40,2	9,46	52,1	6,09
11	40,2	20	52,4	54	40,2	9,53	52,4	6,08
12	40,3	23	53,0	59	40,3	9,57	53,0	6,04
13	41,1	28	54,7	67	41,1	9,40	54,7	5,48
14	42,5	36	57,1	77	42,5	9,09	57,1	5,27
15	43,6	42	58,8	85	43,6	8,47	58,8	5,14
16	44,1	47	59,8	91	44,1	8,41	59,8	5,08
17	44,2	50	59,7	94	44,2	8,44	59,7	5,10
18+	44,3	53	59,3	96	44,3	8,47	59,3	5,15

COMPOSIÇÃO CORPORAL

	IMC		PERÍMETRO DA CINTURA		MASSA GORDA	
	kg/m²		cm		%	
	Zona Saudável	<	Zona Saudável	<	Zona Saudável	<
9	13,6	18,2	77,1	20,7		
10	13,9	18,8	80,1	22,5		
11	14,2	19,5	82,6	23,7		
12	14,7	20,4	85,1	23,7		
13	15,2	21,3	87,0	22,9		
14	15,7	22,2	88,9	21,4		
15	16,3	23,1	90,5	20,2		
16	16,7	23,9	91,8	20,2		
17	17,1	24,6	92,7	21,0		
18+	18,5	25,0	93,4	22,3		

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

	ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSÃO HORIZONTAL		IMPULSÃO VERTICAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS	
	N.º repetições		N.º repetições		cm		cm		s		s		s		cm		S/N	
	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável	
9	9	47	6	17	102,1	160,0	15,7	24,7	13,10	11,98	8,27	7,19	4,42	3,91	20,3	29,3	Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços	
10	12	47	7	21	110,2	170,2	17,2	27,9	12,80	11,65	7,94	6,92	4,28	3,78	20,3	29,3		
11	15	54	8	21	119,0	180,4	18,8	31,0	12,50	11,38	7,63	6,66	4,14	3,66	20,3	28,9		
12	18	60	10	21	128,4	190,6	20,6	34,2	12,20	11,11	7,33	6,41	4,01	3,55	20,3	28,8		
13	21	66	12	22	135,4	197,3	21,7	36,4	12,00	10,90	7,04	6,18	3,89	3,45	20,3	29,2		
14	24	71	14	24	151,5	213,3	25,1	41,0	11,70	10,60	6,76	5,97	3,78	3,36	20,3	30,4		
15	24	71	16	27	165,4	224,4	28,2	44,7	11,20	10,20	6,49	5,77	3,68	3,29	20,3	31,9		
16	24	71	18	29	175,9	231,8	30,0	47,2	10,90	9,90	6,24	5,59	3,58	3,22	20,3	33,5		
17	24	71	18	32	184,2	239,0	31,1	49,1	10,90	9,90	6,00	5,42	3,50	3,17	20,3	34,5		
18+	24	71	18	34	203,2	251,7	35,3	53,2	10,40	9,49	5,77	5,27	3,42	3,13	20,3	35,0		

Anexo 3 – Ficha de autoavaliação

Na Área dos Conhecimentos, sou capaz de, **satisfatoriamente**: responder às **questões** colocadas na aula; realizar os **testes** ou **fichas**; fazer, entregar no prazo e apresentar os **trabalhos individuais** ou de **grupo**?

Conheço os **Critérios de Avaliação** de EF do meu ano? Domino suficientemente os **Regulamentos** específicos de cada atividade física? (S/N)

CONHECIMENTOS	Int	1.º P	Int	2.º P	3.º P
questões, testes, fichas, trabalhos					
critérios de avaliação					
regulamentos das modalidades					
Resultado dos Conhecimentos APTO(A) / INAPTO(A)					

ATENÇÃO: apenas poderás ter positiva a EF se o teu resultado for **APTO** na Área dos Conhecimentos.

Na Área da Aptidão Física, sou capaz de atingir a **Zona Saudável** nos testes que realizo (S/N)?

Para o teu ano, para teres **sucesso** necessitas de $a + b + c$

APTIDÃO FÍSICA		Int	1.º P	Int	2.º P	3.º P
COMPOSIÇÃO CORPORAL	índice de massa corporal					
	perímetro da cintura					

APTIDÃO AERÓBIA	vaivém					
	milha					
APTIDÃO NEUROMUSCULAR	abdominais					
	extensões					
	impulsão horizontal					
	impulsão vertical					
	Agilidade 4x10m					
	Velocidade 40m					
	velocidade 20m					
	senta e alcança					

ATENÇÃO: apenas poderás ter positiva a EF se o teu resultado for **APTO** na Área da Aptidão Física. Na Área das Atividades Físicas, sou capaz de atingir os níveis Introdução/Elementar/Avançado (I/E/A)? Para o teu ano, para teres **sucesso** necessitas de $a + b + c$.

ATIVIDADES FÍSICAS		Int	1.º P	Int	2.º P	3.º P
JOGOS	pré-desportivos					
	handebol					
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	basquetebol					
	futebol					
	voleibol					
	acrobática					
GINÁSTICA	aparelhos					
	rítmica					
	solo					
	dança					
ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	sociais					
	tradicionais					
ATLETISMO	corridas					
PATINAGEM	patinagem					
RAQUETAS	badminton					
	corfeio					

RAS	OUT	luta					
		nataç					
		ão					
		orien					
		tação					
		râgu					
		ebi					
		softe					
		bol					
Resultado das Atividades Físicas FINAL(1-5)ou(1-20)							

Anexo 4 – Critérios de avaliação do Agrupamento de Escolas de Alvalade

A **avaliação das aprendizagens** dos alunos considerará três áreas, respeitando os seguintes patamares de sucesso no desempenho, que se terão de verificar cumulativamente para o aluno ter sucesso na disciplina:

Ano	Área/	8.º	9.º
Atividades	Física	≥ 6 I 2 JDC + 1 ginástica acrobática + 1 Dança + 2 outras matérias de categorias diferentes das anteriores.	≥ 5 I 1E 2 JDC + 1 Ginástica (solo, acrobática ou aparelhos) + 1 Dança + 2 outras matérias de categoria diferente das anteriores.
Aptidão	Física	Apto Estar na ZSAF para a <u>Resistência Aeróbia</u> e <u>Força Abdominal</u>	Apto Estar na ZSAF para <u>Resistência Aeróbia</u> , <u>Força Abdominal</u> e <u>1 flexibilidade</u> (ombros ou músc. posteriores da coxa.)
Conhecimentos		Apto Ter cumprido com sucesso os itens do programa da A.C. aprovado para o respetivo ano.	

O instrumento de avaliação utilizado nas áreas das Atividades Físicas e da Aptidão Física é a *observação direta e sistemática* utilizando-se para o seu registo fichas de verificação e/ou de registo descritivo com referência aos critérios. Na área das Atividades Físicas, como procedimento de validação utilizar-se-á sempre que necessário a *aferição entre professores*.

1. ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Para o 8.º e 9.º anos as matérias selecionadas para o Projeto Curricular de EF da Turma, distribuem-se nas seguintes **categorias**: **A** - And, Basq, Fut, Vol; **B** - Gin Apar, Gin Acrob, Gin Solo; **C** - Atletismo; **D** - Patinagem (apenas ESPAV); **E** - Dança; **F** - Raquetas; **G** - Outras - Combate, Corfebol, Orientação, Râguebi, Softbol, Tiro com Arco e JPD (Ande-râguebi).

Área	Nível	Ensino Básico - Patamares mínimos			
		8.º		9.º	
Atividades Físicas		≤ 3 I		≤ 3 I	
		≤ 5 I		≤ 5 I	
	≥ 6 I		2 JDC 1 Gin. (acrobática) 1 Dança 2 matérias categ diferentes das anteriores.	5I 1E	2 JDC 1 Ginástica (solo, acrobática ou aparelhos) 1 Dança 2 matérias categ diferentes das anteriores.
	≥ 5 I 1E		2 JDC 1 Gin (Acrobática) 1 Dança 2 matérias categ. diferentes das anteriores.	4I 2E	2 JDC 1 Gin (Solo, acro ou aparelhos) 1 Dança 2 matérias categ diferentes das anteriores.

			2 JDC 1 Gin (Acrobática) 1 Dança 2 matérias categ. diferentes das anteriores.	3I 3E	2 JDC 1 Gin (Solo, acro ou aparelhos) 1 Dança 2 matérias categ. diferentes das anteriores.
--	--	--	---	-------	---

DESCRIPTORIOS TRANSVERSAIS

A atribuição de nível I (INTRODUÇÃO) numa matéria implica que o aluno cumpra os seguintes requisitos comuns a todas as áreas: “(1) Relacionando-se cordialmente e com respeito (...); (2) Aceitando o apoio dos companheiros (...); (4) Cooperando nas situações de aprendizagem e organização (...)”. in PNEF.

A atribuição de nível E (ELEMENTAR) numa matéria implica que o aluno cumpra, cumulativamente com os mencionados para o nível I, os seguintes requisitos comuns a todas as áreas: (3) “interessando-se e implicando-se no apoio aos colegas”; (5) apresentando iniciativas e propostas (...) de desenvolvimento da atividade e (6) assumindo responsabilidades de organização nas atividades desenvolvidas na aula”. In PNEF.

2. ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

Para o 8.º e 9.º anos, a verificação da zona saudável de Aptidão Física, realiza-se através dos Testes do FitEscola: **Composição Corporal** - IMC, perímetro da cintura, % massa gorda; **Aptidão Aeróbia** - vaivém, milha; **Aptidão Muscular** - abdominais, extensões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical, flexibilidade membros inferiores, flexibilidade ombros.

ver Anexo III Assim, o aluno está apto quando se encontra na ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física) de acordo com o seguinte:

Aptidão Física	8.º	ZSAF Resistência Aeróbia + 1 Força Abdominal
	9.º	ZSAF Resistência Aeróbia + 1 Força Abdominal + 1 Flexibilidade

3. ÁREA DOS CONHECIMENTOS

Os alunos trabalharão os seguintes temas sendo o(s) instrumento(s) definido(s) pelo Departamento EFS/professor: Teste, Ficha ou Trabalho de grupo.

temas	Conhecimentos (apresentação sumária)	
	Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física	Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais
8.º	Relação entre aptidão física e saúde. Fatores associados a um estilo de vida saudável. Alterações do organismo ao esforço. Adaptações do organismo à atividade física.	Dimensão cultural da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos. Variedade, contextos e objetivos da atividade física. Diferenças entre Educação Física e Desporto.
9.º	Princípios do treino: continuidade, progressão e reversibilidade, relacionando-os com o ciclo de auto-renovação da matéria viva. Relação entre a dosificação da intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento das capacidades motoras.	Fenómenos associados a limitações de prática das atividades físicas, da aptidão física e da saúde dos indivíduos: sedentarismo, poluição, evolução tecnológica e industrialização.

Deverão ainda dominar os **Critérios de Avaliação** do seu ano de escolaridade e os **Regulamentos Específicos** de cada uma das Atividades Físicas desenvolvidas em aula.

Proposta de calendarização dos Trabalhos de grupo e Testes:

1.º Período	Distribuição dos temas e formação de grupos de trabalho (3 a 4 alunos). Entrega do Anteprojecto 1.º Período <i>e/ou</i> Realização de Teste
2.º Período	<i>e/ou</i> Entrega da 1.ª versão até ao Carnaval e versão final no fim do período Realização de Teste
3.º Período	Apresentação à Turma com o envolvimento de todos os elementos do grupo <i>e/ou</i> Realização de Teste

Anexo 5 – Roulement

ROTAÇÃO DE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2018 / 2019

02/out

	2ª feira				3ª feira				4ª feira				5ª feira				6ª feira										
	Turma		Espaço		Turma		Espaço		Turma		Espaço		Turma		Espaço		Turma		Espaço								
8.15	11º LH2				11º LH3	I	E			10º LH1	1	3	5			12º CT2	1	3	5			SI 16	I	E			
					12º CSE	E	I			11º CT3	3	5	1			12º LH1	3	5	1			10º CSE	E	I			
											7º 4	5	1	3			9º 3	5	1	3							
8.55																											
9.06	11º LH2	I	E		11º LH3	1	3	5		10º LH1	1	3	5			12º CT2	1	3	4	5		11º LH1	1	3	4	5	
	8º 3	E	I		12º CSE	3	5	1		11º CT3	3	5	1			12º LH1	3	4	5	1		10º CSE	3	4	5	1	
					8º 4	5	1	3			8º 5	5	1	3			9º 3	4	5	1	3		SI 16	4	5	1	3
9.45																7º 3	5	1	3	4		9º 1	5	1	3	4	
10.05	12º LH2	I	E		12º LH1	1	3	5		11º CSE	1	3	5			12º CT1	1	3	4	5		12º CT1	1	2	3	4	5
	7º 2	E	I		DG+SI 18	3	5	1		SI 16	3	5	1			12º LH2	3	4	5	1		10º LH2	2	3	4	5	1
					8º 5	5	1	3			8º 3	5	1	3			10º CT4	4	5	1	3		10º CT1	3	4	5	1
10.45																9º 5	5	1	3	4		8º 2	4	5	1	2	3
10.56	12º LH2				12º LH1	1	3	4	5	11º CSE	1	3	4	5		12º CT1	I	E				12º CT1					
					DG+SI 18	3	4	5	1	10º CT3	3	4	5	1		12º LH2	E	I				10º LH2					
					8º 5	4	5	1	3		8º 3	4	5	1	3							10º CT1					
11.35					9º 4	5	1	3	4	7º 1	5	1	3	4								8º 2					
11.50	11º LH1	1	3	5	11º LH2	1	2	3	4	5	12º CT2	1	2	3	4	5	10º CT3	1	3	5		9º 4	1	2	3	4	5
	11º CT3	3	5	1	DG 16	2	3	4	5	1	10º CT4	2	3	4	5	1	12º CSE	3	5	1		11º CT1	2	3	4	5	1
	11º CT2	5	1	3	7º 5	3	4	5	1	2	8º 4	3	4	5	1	2	11º CT2	5	1	3		10º CT2	3	4	5	1	2
12.30					10º LH1	4	5	1	2	3	8º 1	4	5	1	2	3						8º 1	4	5	1	2	3
12.36	11º LH1	1	3	5	9º 2	5	1	2	3	4	9º 1	5	1	2	3	4						DG 16	5	1	2	3	4
13.20	8º 2	3	5	1	11º CSE	I	E			12º CT2						10º CT3	1	3	5		9º 4	1	3	5			
	11º CT2	5	1	3	10º LH2	E	I			10º CT4						12º CSE	3	5	1		10º CT2	3	5	1			
										8º 4						11º LH3	5	1	3		DG 16	5	1	3			
13.35	VOLEIBOL mascul				BASQUET 7º + 8º misto				VOLEIBOL femin				BASQUET 7º + 8º misto				BASQUET 7º + 8º misto										
14.20					TIRO C/ ARCO				VOLEIBOL mascul				VOLEIBOL femin														
	NATAÇÃO todos				NATAÇÃO todos				TCCA				VOLEIBOL femin				TIRO C/ ARCO										
	VOLEIBOL mascul				TIRO C/ ARCO																						
15.20	7º 3	1	3	5	7º 4	1	3	5							7º 5	1	3	5			7º 2						
	7º 1	3	5	1	SI+TAS 17	3	5	1							10º CT1	3	5	1									
	9º 3	5	1	3	9º 5	5	1	3							11º CT1	5	1	3									
16.00																											
18.06	7º 3	I	E		7º 4	1	3	4	5						7º 5	1	3	5			7º 2						
	7º 1	E	I		10º CT2	3	4	5	1						10º CSE	3	5	1									
					SI+TAS 17	4	5	1	3						11º CT1	5	1	3									
16.50					9º 5	5	1	3	4																		
17.05	SI+TAS 17								PATINAGEM																		
17.50									PATINAGEM																		

Em caso de chuva

3 e 4 profs
 3 → 2
 5 → 4

5 profs
 3 → 1
 5 → 4

JOÃO
 FERRO
 ANA

NANI
 GUSTAV
 CARLOS

SUSANA
 EDUARDA
 CARMO

Anexo 6 – Adequações curriculares

Email 10/10/18

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALVALADE PLANO EDUCATIVO ESPECIAL - EDUCAÇÃO FÍSICA ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS	2018/2019
--	-----------

ALUNO: _____ Nº _____ Turma _____

IDEIA GERAL DO PLANO (EM SÍNTESE)

O(A) aluno(a) tem limitações ao nível do seu desenvolvimento motor com problemas ao nível das suas capacidades, que condicionam a aprendizagem motora, dificultando as habilidades mais complexas e novas aprendizagens, limitando as possibilidades de adquirir as competências previstas na área das atividades físicas com as exigências referidas para o seu ano de escolaridade.

Atestado médico: Apresentado a (data) _____ e recebido pelo professor de EF a (data) _____
Este atestado reporta-se ao período compreendido entre _____ e _____

As referências do currículo de EF e os objetos de avaliação na Educação Física são: a Área dos Conhecimentos, a Área da Aptidão Física e Área das Atividades Físicas, nas competências e conhecimentos apresentadas neste plano.

OBJETIVOS GERAIS (Programa Nacional de Educação Física)

1. Integrar o máximo possível o aluno nas atividades de aprendizagem da turma.
2. Manter os objetivos gerais da disciplina, ajustando-os, especialmente na área das **Atividades Físicas**, às limitações e possibilidades, procurando o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.
3. No que se refere às áreas da **Aptidão Física** e dos **Conhecimentos**, assumem-se os objetivos gerais da disciplina de Educação Física para o ano frequentado pelo aluno.
4. Mantém-se também, a preocupação pedagógica de promover o gosto pela atividade física, reconhecendo a sua importância como fator promotor de saúde.

COMPETÊNCIAS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:
 - relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;
 - aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
 - interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);
 - cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;

E em níveis mais elevados de desempenho, quando possíveis, os itens seguintes:

 - apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
 - assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
 - combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.
2. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.

Futebol

1. O aluno, em exercício (com superioridade numérica dos atacantes – 3x1 ou 5x2) e em situação de jogo de Futebol 4x4 (num espaço amplo), com guarda-redes: a) aceita as decisões da arbitragem e adequa as suas ações às regras do jogo; b) recebe a bola controlando-a e enquadra-se ofensivamente; c) remata, se tem a baliza ao seu alcance; d) passa a um companheiro desmarcado; e) conduz a bola na direção da baliza; f) na defesa, marca o adversário escolhido.

Voleibol

1. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço e i) sistema de pontuação, adequando a sua ação a esse conhecimento.
2. Em situação de 1+1 ou 2+2, com um companheiro(s) (mais apto), serve por baixo, colocando a bola, recebe a bola com as duas mãos por cima ou em manchete e joga com os companheiros efetuando toques com as duas mãos por cima e ou toques por baixo com os antebraços para manter a bola no ar.

Basquetebol

1. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passos, e) dribles, f) bola presa, g) faltas pessoais e h) três segundos, adequando as suas ações a esse conhecimento.
2. Em situação de exercício ou em jogo 3x3, com oposição passiva, recebe a bola com as duas mãos e enquadra-se ofensivamente. De acordo com a sua posição, lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento; dribla se tem espaço livre à sua frente, para progredir; passa com segurança a um companheiro desmarcado. Desmarca-se procurando receber a bola oportunamente, mantendo uma ocupação equilibrada do espaço. Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva marca o seu adversário direto.

GINÁSTICA

Solo

1. Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.
2. Numa sequência faz, cambalhota à frente, cambalhota à retaguarda (saída com as pernas afastadas e em extensão ou com os pés juntos), subida e passagem por pino com ajuda seguido de cambalhota à frente ou pino com ajuda. Posições de flexibilidade (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.). Em situação de exercício, faz cambalhota à frente num plano inclinado terminando com as pernas afastadas e em extensão. Roda na cabeça do plinto.

ATLETISMO

Coopera com os companheiros, admitindo as indicações que lhe dirigem e cumprindo as regras que garantam as condições de segurança e a preparação, arrumação e preservação do material.

Velocidade

1. Efetua uma corrida de velocidade (40 metros), com partida de pé.
2. Efetua uma corrida de estafetas de 4x50 metros, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento, entregando-o com segurança.
3. Realiza uma corrida (curta distância), transpondo pequenos obstáculos combinando com fluidez e coordenação global, a corrida, a impulsão, o voo e a receção.

Saltos

1. Salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço e impulsão numa zona de chamada.
2. Salta em altura com técnica de tesoura, com balanço.

Lançamento do Peso

1. Lança de lado e sem balanço, o peso de 2/3 Kg, apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço, com flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna.

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA

Aptidão Física e Saúde:

- O conceito de aptidão física; as componentes da aptidão física na perspetiva da saúde; as capacidades motoras.
- O conceito de saúde, relação com a atividade física e com a aptidão física; relação entre aptidão física e saúde.
- Indicadores de boa aptidão física: baixos valores de frequência respiratória e cardíaca, rápida recuperação após esforço, baixa percentagem de gordura corporal.
- Estilo de vida saudável e fatores promotores de saúde: a atividade física, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente.
- Fatores de saúde e risco na atividade física: doenças, lesões, substâncias dopantes e condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.
- Processos de controlo do esforço, sinais de fadiga ou inadaptação à exercitação: dores, mal-estar, dificuldades respiratórias, fadiga e recuperação difícil.
- O treino na melhoria da aptidão física: princípios fundamentais do treino (a continuidade, a reversibilidade e a progressão).

ESTRATÉGIA GERAL DE INTERVENÇÃO

- Sempre que possível o aluno trabalhará em grupo com os colegas.
- As atividades/estratégias de aprendizagem só serão diferenciadas dos restantes alunos da turma, consoante as limitações apresentadas, e adaptadas às possibilidades do aluno quando for absolutamente necessário.

AValiação

A avaliação do aluno considera as competências desenvolvidas, tendo como referência os objetivos gerais da Educação Física, bem como, os do seu plano educativo especial, de acordo com as Normas de Referência para o Sucesso.

Estas normas têm o propósito de tornar mais claras e visíveis (e coerentes) as condições genéricas de obtenção do nível 3 (no Ensino Básico) ou classificação de 10 valores (no Ensino Secundário).

Assim, para obter sucesso no final do ano (3 no EB ou 10 no ES), o aluno deve demonstrar de acordo com as suas possibilidades, o mais aproximadamente possível, as seguintes competências:

Atividades Físicas

Nível Introdução em: 2 Jogos Desportivos Coletivos + 1 Ginástica ou Atletismo + 1 Dança + 2 Matérias Opcionais

Aptidão Física

ZSAF em: Resistência Aeróbia + 1 Força Abdominal + 1 Flexibilidade

Conhecimentos

Cumprindo todos os itens do programa aprovado.

METAS INDIVIDUAIS

O Professor de Educação Física

O Aluno

O Encarregado de Educação

DATA

Observações:

O plano poderá sofrer alterações ao longo do ano, decorrentes dos processos de avaliação formativa.

ATUALIZAÇÃO DO PLANO (ANEXO)

Anexo 7-Protocolo de avaliação da ESPAV

	MATÉRIAS	OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
Atletismo (ATL)		Nível Introdução: Corrida: de velocidade Salto: em altura com técnica em Tesoura Lançamento: de peso (frontal)	EXECUTA / NÃO EXECUTA
	Corrida	Nível Elementar: Corrida: de estafetas	
	Salto	Salto: em altura com técnica Fosbury-Flop	
	Lançamento	Lançamento: de peso (de costas com duplo apoio)	
		Nível Avançado: Corrida: de barreiras Salto: em altura com técnica Fosbury-Flop Lançamento: de peso (fornal)	

	MATÉRIAS	OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
Actividades Rítmicas Expressivas (ARE)		Seleccione dentro do repertório desenvolvida, passos, figuras, coreografias, respeitando o espaço partilhável, a estrutura rítmica e os momentos de início da Dança em sincronismo com a música.	EXECUTA / NÃO EXECUTA
	Social	Nível Introdução: Social: Merengue Tradicional: Regadinho Aeróbica: Sequência com marcha, step touch, knee lift, passo em "V" e grapevine.	
	Tradicional	Nível Elementar: Social: Rumba Quadrada (passo base e progressivo), Cha-Cha-Cha (passo base e abertura)	
	Aeróbica	Tradicional: Tacão e Bico ou Malhão. Aeróbica: Sequência do nível anterior com balanços, pony e mambo.	
		Nível Avançado: Social: Cha-Cha-Cha (os anteriores e volta), Rumba (os anteriores e volta de seis e volta contra-volta), Salsa. Tradicional: Enleio e Toma Lá Dá Cá. Aeróbica: Sequência do nível elementar	

	MATÉRIAS	OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
Jogos Desportivos Colectivos (JDC)	Andebol	Nível Introdução: Em situação de jogo 5x5 como jogador de campo: - Desmarcação - Passe de ombro e Recepção - Drible de progressão - Remate em apoio e remate em salto - Atitude básica defensiva - Intercepção da bola - Passe-recepção em corrida - Recepção-remate em salto - Drible-remate em salto	Nível Introdução: • Não perde a bola • No ataque e sem bola, nunca está parado (sempre a deslocar-se)
		Nível Elementar: Em situação de jogo 5x5 como jogador de campo: - Todos os conteúdos do nível anterior - Desmarcação após passe - Ocupação equilibrada do espaço de jogo - Remate em suspensão - Conservação da posse da bola - Fintas e mudanças de direcção - Defesa individual e deslocamentos defensivos - Deslocamentos ofensivos	Nível Elementar: • Número elevado de situações de concretização

	MATÉRIAS	OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
Jogos Desportivos Colectivos	Voleibol	Nível Introdução: Em situação de jogo 2x2: - Manter a bola no ar - Serviço por baixo - Recepção ao serviço em passe ou manchete consoante a trajectória da bola. Nível Elementar: Em situação de jogo 4x4 (4,5x9) - Todos os conteúdos do nível anterior - Serviço por cima (tipo ténis) - Passe colocado (segundo toque) - Finalização em passe colocado, em remate em apoio, remate com saio - Defesa em passe alto ou manchete e passe alto de costas. Nível Avançado: Em situação de jogo 4x4 (12x6) - Todos os conteúdos do nível anterior - Manchete (defesa alta e baixa) - Recepção ao serviço em manchete para o passador - Protecção ao ataque da sua equipa - Bloco - Deslocamento defensivo e protecção ao ataque da equipa adversária - Posição ofensiva e defensiva básica - Mergulhos e Enrolamentos - Remate em suspensão	Nível Introdução: •A bola "anda no ar" •Não perde a bola, "coloca a bola jogável" Nível Elementar: •Realizam a sequência de 3 toques, criando dificuldade ao adversário Nível Avançado: •Realizam a sequência de 3 toques, criando dificuldade ao adversário, finalizando com remate em suspensão

	MATÉRIAS	OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
Jogos Desportivos Colectivos (JDC)	Basquetebol	Nível Introdução: Em situação de jogo 3x3. <u>Ações técnicas:</u> Passe: Ao jogador livre. Lançamento: Em apoio <u>ou</u> na passada. Drible: de progressão. <u>Ações tácticas:</u> - Enquadramento ofensivo. - Criação de linha de passe ofensiva. - Desmarcação. Defesa: Individual Nível Elementar: Em situação de jogo 5x5. Todas as anteriores. <u>Ações técnicas:</u> Passe: com intenção de aproximar a bola do cesto. Lançamento: Em apoio <u>e</u> na passada Drible: de progressão com mudanças de direcção de acordo com o posicionamento do defesa. <u>Ações tácticas:</u> - Atitude ofensiva básica (recepção e enquadramento) - Passe e corte. - Ressoalto defensivo. Defesa: Enquadramento defensivo. Nível Avançado: Em situação de jogo 5x5. Todas as anteriores. <u>Ações técnicas:</u> Passe: Adequa o passe correcto à situação de jogo e de acordo com a posição da defesa. Lançamento: Em salto (suspensão). Drible: de aclaramento do jogo. Bloqueios: directo, indirecto e cego. <u>Ações tácticas:</u> - Atitude ofensiva básica (tripla ameaça) - Reposição do equilíbrio ofensivo dos três corredores. - Ressoalto ofensivo Defesa: HxH todo o campo e meio-campo.	Nível Introdução: •Não perde a bola •No ataque e sem bola, nunca está parado (sempre a deslocar-se) •Na defesa está sempre junto do seu atacante Nível Elementar: •Número elevado de situações de concretização •Passe e corte Nível Avançado: •Reposição do equilíbrio ofensivo •Atitude de tripla ameaça

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

MATERIAS		OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
(GIN) Ginástica		Realiza uma sequência com os seguintes elementos	
	Solo	Nível Introdução: - rolamento à frente - rolamento à rectaguarda - roda ou apoio facial invertido (com ajuda) - avião - ponte - salto de tesoura e meia pirueta Nível Elementar: - rolamento à frente - rolamento à rectaguarda com os membros inferiores afastados e em extensão - roda - apoio facial invertido - avião - ponte - salto de gato - salto de pirueta - meio pivot Nível Avançado: - rolamento à frente com membros inferiores afastados e em extensão - rolamento à rectaguarda com membros inferiores unidos e em extensão - apoio facial invertido com rolamento - roda - rodada - vela - ponte - pivot	EXECUTA / NÃO EXECUTA

MATERIAS		OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
(GIN) Ginástica		Realiza uma sequência com os seguintes elementos	
	Solo	Nível Introdução: - rolamento à frente - rolamento à rectaguarda - roda ou apoio facial invertido (com ajuda) - avião - ponte - salto de tesoura e meia pirueta Nível Elementar: - rolamento à frente - rolamento à rectaguarda com os membros inferiores afastados e em extensão - roda - apoio facial invertido - avião - ponte - salto de gato - salto de pirueta - meio pivot Nível Avançado: - rolamento à frente com membros inferiores afastados e em extensão - rolamento à rectaguarda com membros inferiores unidos e em extensão - apoio facial invertido com rolamento - roda - rodada - vela - ponte - pivot	EXECUTA / NÃO EXECUTA

	MATÉRIAS	OBJECTIVOS / COMPETÊNCIAS	INDICADORES
Raquetes (RAQ)	Badminton	Nível Introdução: Em situação 1+1 - Respeita a posição base - Clear - Lob - Desloca-se com oportunidade Nível Elementar: Em situação 1x1 Todos os elementos anteriores mais: - Serviço curto e comprido - Amortie - Drive	Nível Introdução: • Pega correcta • Volante sempre no ar Nível Elementar: • Utilizam a técnica correcta consoante a situação de jogo

Anexo 8-Guião de apoio à direção e turma

1. INTRODUÇÃO

Este guião pretende ser um apoio à atividade do Diretor de Turma. Será sempre um documento a completar e que implicará consultas adicionais. Para facilitar o conhecimento de toda a legislação e documentos orientadores da vida da Escola (RI, PE, PCE, PAA e outros) serão disponibilizados em suporte digital e enviados por e-mail.

2. COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES DO DIRETOR DE TURMA

2.1- Na generalidade:

Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no Regulamento Interno, ao Diretor de Turma compete:

- Assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos e os pais/encarregados de educação;
- Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho, bem como a orientação necessária ao desempenho das atividades próprias da ação educativa,
- Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação;
- Garantir uma informação atualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das atividades escolares;
- Desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar;
- Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- Cumprir a lei, os normativos, as disposições legais, as atribuições de competências e a estrutura hierárquica;

- Apresentar ao órgão de gestão da escola um relatório crítico final, anual, do trabalho desenvolvido.

2.2- Outras atividades a desenvolver pelo Diretor de Turma

- Analisar os Processos Individuais e/ou questionários realizados pelos alunos da turma ou outro material disponível, para que possa proceder à caracterização da Turma.
- Informar todos os Professores do Conselho de Turma da situação de cada aluno, relativamente ao seu percurso escolar no ano anterior, e de outras situações merecedoras de atenção especial.
- Dar início à construção do PCT e coordenar a adequação de atividades, estratégias e metodologias de ensino mais adequadas à Turma, a fim de colmatar as dificuldades diagnosticadas.
- Organizar o Dossier do PCT (incluir a caracterização da Turma, planificações das diferentes disciplinas, critérios de avaliação, metodologias de trabalho com a turma, dados da avaliação dos alunos, apoios, projetos e atividades interdisciplinares).
- Relembrar aos Professores do CT que têm de cumprir rigorosamente as competências e os critérios de avaliação definidos em Departamento e em Conselho Pedagógico, bem como os conteúdos programáticos e as aulas previstas, por período.
- Organizar o Dossier do DT (incluir a lista de alunos, fotos, horário da Turma, contactos dos EE, fichas de identificação dos alunos, registos de assiduidade, cópia das atas das reuniões realizadas, legislação, conjunto de impressos).
- Entregar, aos alunos e Encarregados de Educação, o horário de atendimento.
- Eleger os Delegado e Subdelegado de Turma e os Representantes dos Encarregados de Educação.
- Informar e acautelar para que os testes sejam marcados, no livro de ponto, tendo em atenção outros já marcados a fim de evitar concentração de testes na mesma semana.
- Os docentes deverão, no final de cada período, e com 48 horas de antecedência, entregar as suas propostas de avaliação ao respetivo Diretor de Turma para que este possa lançá-las no programa de alunos.

2.3 - Diretor de turma / alunos:

- Fazer a receção aos alunos no início do ano letivo.
- Informar a turma sobre: as finalidades e possibilidades do exercício da atividade do Diretor de Turma; os documentos orientadores da Escola, RI, PE e PAA; a aplicação e desenvolvimento do Projeto Curricular de Turma; informações gerais sobre a Escola e seu funcionamento.
- Conhecer o passado escolar dos alunos.
- Conhecer os alunos individualmente, bem como a forma como se organizam na turma para melhor compreender e acompanhar o seu desenvolvimento intelectual e socioafetivo.
- Identificar os alunos com dificuldades e que exigem um acompanhamento especial e promover o seu encaminhamento, em conjunto com o Conselho de Turma, para o apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação(SPO).
- Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho, sugerindo metodologias de estudo.
- Preparar um atendimento especial aos alunos que integram de novo a turma, envolvendo os professores e os colegas da turma.
- Conhecer as características da turma relativamente: ao contexto escolar; ao contexto socioeconómico; ao nível das expectativas; às atitudes; ritmos de aprendizagem; dinâmica do grupo; a situações graves de aproveitamento-escolar.
- Analisar os problemas de inadaptação de alunos e apresentar propostas de resolução, em conjunto com o Conselho de Turma.
- Apoiar o desenvolvimento de iniciativas e projetos que respondam aos interesses dos alunos e que favoreçam a sua integração escolar, familiar e social, contribuindo para a valorização do Aluno e promovendo a sua participação no Plano de Atividades da Escola.
- Preparar e organizar assembleias de turma quando surjam problemas entre alunos e alunos e/ou professores de forma a resolver os conflitos.
- Desenvolver a consciência cívica dos alunos através de atividades de participação na vida da escola.
- Sensibilizar os alunos para a importância do delegado e subdelegado de turma e organizar a sua eleição.

- Desenvolver estratégias que contribuam para o trabalho em equipa, a cooperação e a solidariedade.
- Solicitar a participação dos alunos no cumprimento do Regulamento Interno da Escola e em todas as determinações da Escola.

2.4. Diretor de turma / professores da turma:

No domínio específico da relação com os professores, compete ao Diretor de Turma:

- Caracterizar a turma no início do ano a partir dos dados recolhidos na ficha biográfica do aluno e de outros meios de informação, nomeadamente, recolher informações de anteriores Diretores de Turma e dos professores da turma do ano letivo anterior.
- Fornecer aos professores da turma as informações consideradas relevantes sobre os alunos e suas famílias.
- Discutir e definir com os professores estratégias/regras de atuação comuns na sala de aula.
- Promover o trabalho de equipa entre os professores, quer ao nível do desenvolvimento de projetos, quer na resolução de conflitos e problemas.
- Favorecer a coordenação interdisciplinar dos professores da turma no âmbito dos diferentes projetos.
- Recolher e fornecer informações sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos.
- Analisar com os professores os problemas dos alunos com dificuldades de integração, bem como as questões que surjam no relacionamento entre alunos e/ou alunos e professores.
- Coordenar as relações interpessoais e intergrupais dos professores entre si e dos professores e alunos.
- Estimular e colaborar em atividades que promovam a relação escola-família.
- Coordenar com os professores da turma: as atividades de recuperação; as atividades extracurriculares e as medidas de apoio pedagógicas; o planeamento da lecionação dos conteúdos curriculares das disciplinas de modo a possibilitar a interdisciplinaridade e a articulação curricular.

- Elaborar com o Conselho de Turma o Projeto Curricular.
- Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem, tendo em conta as características da turma.
- Proceder com o seu respetivo Conselho de Turma, no final do ano letivo, a uma avaliação rigorosa do trabalho realizado e efetuar o planeamento do ano letivo seguinte, deixando identificados os alunos mais problemáticos e as propostas de metodologias a aplicar.

2.5. Diretor de turma / encarregados de educação:

- Informar os Encarregados de Educação das regras gerais de funcionamento da escola, dos documentos orientadores da vida na escola (PE, RI, PCE e outros), e da legislação em vigor.
- Informar os encarregados de educação sobre o funcionamento das estruturas de apoio existentes na escola, nomeadamente os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e o Serviço de Assistência Social Escolar (ASE).
- Informar os encarregados de educação de:
 - . todas as atividades da Escola e, em especial, da atividade do Diretor de Turma;
 - . da hora de atendimento aos Pais/Enc. de Educação;
 - . das competências, conteúdos, critérios de avaliação e aulas previstas para cada período de cada disciplina;
 - . das decisões do Conselho de Turma e das aplicações do Projeto Curricular de Turma.
- Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos.
- Orientar os pais no acompanhamento dos seus educandos.
- Envolver os pais na realização de atividades educativas com os professores da turma no âmbito dos diferentes projetos.
- Propor e planificar com os encarregados de educação formas de atuação que permitam uma relação mais estreita entre a família e a escola, nomeadamente através da caderneta escolar (no Ensino Básico), carta e/ou telefone, e-mail, sms.
- Definir estratégias específicas que possibilitem uma aproximação aos encarregados de educação, que raramente ou nunca, contactam com a escola.
- Implicar os Pais/Enc. de Educação na colaboração com a Escola tendo em vista o sucesso dos seus educandos: através de contactos individuais frequentes com o

Anexo 9- Tabelas de caracterização de turma e de perfil de competências de aluno

A — FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

	CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO	PROBLEMAS CURRICULARES	FORMAS DE INTERVENÇÃO POR DISCIPLINA
CONTEXTO SOCIO-CULTURAL			
PERCURSO ESCOLAR ANTERIOR			
FUNCIONAMENTO COMO GRUPO TURMA			

B — PERFIL DE COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER NO ALUNO

DISCIPLINAS COMPETÊNCIAS	CONTRIBUTO DO PORTUGUÊS	CONTRIBUTO DA HISTÓRIA	CONTRIBUTO DA MATEMÁTICA	OUTRAS
Saber seleccionar informação				
Saber elaborar um registo-síntese				
Saber comunicar ideias verbalmente				
Outras				

Anexo 10- Problemas de matemática utilizados na saída de campo

1. Um depósito de água de forma cilíndrica com 30 m de altura tem de capacidade $300m^3$.

Qual é a área da sua base?



2. O volume de uma pirâmide é $30m^3$. Sabendo que a sua altura é 9m.

Qual é a área da sua base?

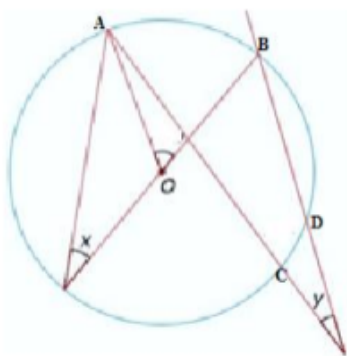
Nota : Questões para o grupo com mais dificuldades a matemática.

1. Considera um triângulo equilátero com $10\sqrt{3}$ unidades de lado.

Determina o raio da circunferência circunscrita ao triângulo.

Sugestão: Começa por determinar a medida da altura do triângulo.

2. Determina a amplitude em graus do ângulo y , representado na seguinte figura, sabendo que o arco AB tem 45° de amplitude e o arco CD tem 25° .



Nota: Exercício 1 – grupo de desenvolvimento

Exercício 2 – grupo de consolidação

Anexo 11- Alterações realizadas ao protocolo de avaliação da Escola Secundária José Gomes Ferreira

Protocolo de avaliação - Sugestões de alteração, melhoria, esclarecimento

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

FUTEBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 4X 4 C/ GUARDA REDES <i>Jogo, em espaço amplo</i>	Age de acordo com as regras básicas do jogo: Controlo da bola (recepção e passe seguro) Desmarca-se criando linhas de passe, Opta pelas ações mais oportunas: remata, passa ou progride com bola. Na defesa, acompanha adversário (sem pressão)	<i>Jogo contínuo de baliza a baliza (sem percas de bola e com desmarcações constantes)</i> <i>Muitas situações de finalização</i>

NÍVEL INTRODUÇÃO - Sugestão

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 4X4 C/ GUARDA REDES <i>Jogo, em espaço amplo</i>	Ação de acordo com as regras básicas do jogo Controlo da bola (recepção e passe seguros) Desmarcação criando linhas de passe Opção pelas ações mais oportunas: remata, passa ou progride com bola Defesa individual	<i>Jogo de baliza a baliza (sem perdas de bola e com desmarcações constantes)</i> <i>Muitas situações de finalização</i> <i>Acompanha adversário (“pares”)</i>

NÍVEL ELEMENTAR

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO

JOGO	Adequação às regras do jogo:	<i>Jogo esclarecido de baliza a baliza, com leitura do jogo ocupando todo o espaço de jogo e manutenção da posse de bola</i>
5X5	Receção, controlo e enquadramento	
C/ GUARDA REDES	Desmarcação de rutura e de apoio	<i>Linhas de passe à frente e atrás (de apoio)</i>
<i>Jogo, em espaço amplo, com GR</i>	Aclaramento	<i>Situações de 1x1</i>
	Opção pelas ações mais oportunas: remata, passa ou progride com bola.	<i>Marcação individual</i>
	Marcação individual	

NÍVEL ELEMENTAR - Sugestão

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO	Adequação às regras do jogo	<i>Ocupação de todo o espaço de jogo, mantendo a posse de bola, procurando situações de finalização</i>
5X5	Receção, controlo e enquadramento	<i>Linhas de passe à frente e atrás da bola (de apoio)</i>
C/ GUARDA REDES	Desmarcação de rutura e de apoio	<i>Situações de 1x1 (com bola...não me parece que seja indicador de qualquer um dos critérios...)</i>
<i>Jogo, em espaço amplo, com GR</i>	Aclaramento	<i>Marca com proximidade o seu adversário direto, entre este e a baliza</i>
	Opção pelas ações mais oportunas: remata, passa ou progride com bola	
	Marcação individual	

BASQUETEBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 3x3	Adequação às regras básicas	<i>Jogo de “costa a costa”, com segurança no passe e receção</i>
<i>Campo reduzido</i>	Receção- enquadramento	<i>Muitas situações de finalização em lançamento na passada</i>
<i>(15x12)</i>	Opção pelas ações ofensivas mais oportunas;	<i>Corre, procurando espaços vazios, à distância de passe e à frente da bola</i>
	Finalização em lançamento na passada ou parado conforme a situação	

	Desmarcação ofensiva. Marcação individual, sem pressão	<i>“Aandam aos pares” atacante-defesa)</i>
--	---	--

PARTE do NIVEL ELEMENTAR (equivale a nível Elementar)

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 5X5	JOGA DE ACORDO C/ REGRAS DO JOGO TRANSIÇÃO DEFESA ATAQUE c/ respeito pelos corredores do campo Após passe CORTE para o cesto ACLARAMENTO ao drible e se não consegue abrir linha de passe Participação nos RESSALTOS defensivo e ofensivo ATITUDE DEFENSIVA com posicionamento correto	<i>Defesa condiciona ação ofensiva</i> <i>Desmarcação/corte após passe, com receção para lançamento</i> <i>Bola no corredor central na transição, com muitas situações de finalização na sequência da transição</i>

PARTE DO NÍVEL ELEMENTAR - Sugestão

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 5X5	Adequação às regras do jogo Transição defesa ataque com respeito pelos corredores do campo Após passe - corte para o cesto Aclaramento ao drible e à sobremarcação (quando não conseguir abrir linhas de passe) Participação nos ressaltos ofensivo e defensivo Atitude e posição defensiva correta	<i>Desmarcação/corte após passe, com receção para lançamento</i> <i>Bola no corredor central, ocupação dos três corredores</i> <i>Muitas situações de finalização na sequência da transição</i> <i>Ao lançamento procuram recuperar a bola;</i> <i>Condiciona ações dos atacantes, posiciona-se entre a bola e o cesto, ou entre a bola e o jogador</i>

NÍVEL ELEMENTAR

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 5X5	Joga de acordo com regras do jogo TDA c/ respeito corredores do campo Ataque organizado com reposição do equilíbrio ofensivo Após passe- corte para o cesto Aclaramento ao drible e se não conseguir abrir linhas de passe Participação nos ressaltos ofensivo e defensivo Atitude defensiva com pressão e acompanhamento do adversário direto	<i>Pressão defensiva sobre o jogador com e sem bola</i> <i>Muitas situações de 1x1</i> <i>Ataque organizado (5 abertos) com reposição/equilíbrio</i> <i>Bola no corredor central na transição, com progressão rápida</i>

VOLEIBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
Jogo 2+2 (s/ serviço)	Desloca-se e posiciona-se para dar continuidade ao jogo:	<i>Há sequência de jogo, a bola anda no ar</i>
Jogo 2+2 (c/ serviço - 9º ano)	- passe 2 mãos por cima para bolas altas e antebraços em extensão para bolas baixas	<i>Tentam dar 3 toques, dois no mínimo</i> <i>Maior parte dos toques por cima, colocando a bola jogável</i>

NÍVEL INTRODUÇÃO - Sugestão

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO

Jogo 2+2 com mínimo dois toques obrigatórios – 5º, 6º, 7º e 8º e início em passe (junto à rede) Jogo 2+2 Com serviço e com mínimo de dois toques obrigatórios- 9º ao 12ºano	Deslocamento e posicionamento para dar continuidade ao jogo: -Passe com duas mãos por cima para bolas altas, com antebraços em extensão para bolas baixas Serviço por baixo, alto e colocado	<i>Há sequência de jogo, a bola anda no ar (mínimo de 5-6 passagens de bola na rede)</i> <i>Maior parte dos toques por cima (desloca-se!)</i> <i>Coloca a bola jogável (bolas altas), não perde a bola</i>
---	---	---

NÍVEL ELEMENTAR

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 4X4	Recebe a bola colocando-a no passador O passador faz passe alto para finalização Finaliza em passe colocado ou remate em apoio Serve por baixo ou por cima	<i>Intencionalidade nas ações (defesa/ataque)</i> Serve com intenção de colocar em zona difícil Jogo com 3 toques -Receção para o passador Finalização ao 3º toque (passe colocado ou remate apoio) Movimentação ajustando-se às ações dos companheiros e adversários

NÍVEL ELEMENTAR - Sugestão

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
-------------------	------------------------	---------------------------

JOGO 4X4, em campo reduzido	Adequação às regras básicas do jogo Construção da ação ofensiva da equipa: - Recepção para o passador; - passador faz passe alto para finalização Finalização em passe colocado ou remate em apoio Serviço por baixo ou por cima	Maioria das jogadas com 3 toques - Recepção para passador - passe para finalização em passe colocado ou remate (<i>Bola alta entre a equipa e com trajetória tensa para o outro campo</i>) Movimenta-se para se ajustar às ações dos companheiros e adversários Serve com intenção de dificultar a receção
---	---	---

ANDEBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 5x5 C/ Guarda redes campo reduzido	Adequação às regras básicas do jogo (início e recomeço do jogo, “passos”, “dribles”, violações área de baliza e infrações à regra de conduta) Correção da pega da bola e armação do braço Finalização em remate em salto Desmarcação. Na defesa, acompanhamento adversário direto	<i>Jogo de “costa a costa”</i> <i>Muitos golos na sequência de remate em salto</i> <i>Armação do braço no passe e remate</i> <i>Andam “aos pares”- acompanha o adversário, procura recuperar a bola</i>

PARTE NÍVEL ELEMENTAR (Equivale Nível Elementar)

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS	INDICADORES
-------------------	-----------	-------------

<i>JOGO 5X5 OU 7X7</i>	JOGA DE ACORDO C/ REGRAS DO JOGO CONTRA-ATAQUE c/ desmarcação e finalização rápida Ataque organizado c/ compensação ofensiva (TRAPÉZIO OFENSIVO) ATITUDE DEFENSIVA clara	<i>Trapézio ofensivo c/ circulação da bola (largura e profundidade)</i> <i>Existe contra-ataque c/ situações de finalização</i> <i>Atitude defensiva ativa</i>
------------------------	---	--

PARTE DO NÍVEL ELEMENTAR- Sugestão

<i>SITUAÇÃO DE PROVA</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
<i>JOGO 5x5 OU 7X7</i>	<i>Adequação às regras básicas do jogo.</i> <i>Contra-ataque c/ desmarcação e finalização rápida</i> <i>Ataque organizado com compensação ofensiva (trapézio ofensivo)</i> <i>Atitude defensiva clara, com marcação de vigilância e controlo</i>	<i>Trapézio ofensivo c/ circulação da bola (largura e profundidade)</i> <i>Muitos(?) contra-ataques com situações de finalização</i> <i>Na defesa muda tipo de marcação consoante o seu jogador tem bola, aproximando-se, ou quando não tem bola, acompanhando a sua movimentação da bola;</i>

NÍVEL ELEMENTAR

<i>SITUAÇÃO DE PROVA</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
<i>JOGO 5x5 OU 7X7</i>	Joga de acordo com regras básicas 1X1 em exploração vertical e horizontal Contra-ataque c/ desmarcação e finalização rápida Ataque organizado com compensação ofensiva (trapézio ofensivo) Atitude defensiva clara e marcação de controlo	<i>Contacto físico (marcação de controlo)</i> <i>Muitas situações de 1x1</i> <i>Trapézio ofensivo c/ circulação da bola (largura e profundidade)</i> <i>Existe contra-ataque</i>

ATLETISMO

NÍVEL INTRODUÇÃO

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
LANÇAMENTO DO PESO <i>3kg (Fem) 5Kg (Masc), de lado, atingindo uma distância mínima de 5m.</i>	* Posição do braço * Extensão da perna e braço no lançamento	Cotovelo afastado Extensão da perna e braço no lançamento ultrapassa a distância fixada (5m) (empurra o peso, não atira...)

SALTO EM ALTURA (<i>tesoura</i>)	Encadeia a corrida com a chamada Define uma fase de voo, ultrapassando a fasquia	Transpõe 90cm raparigas e 110cm rapazes Chamada com o pé mais afastado Define uma fase de voo, com perna em extensão
------------------------------------	---	--

CORRIDA COM OBSTÁCULOS Percurso de obstáculos de comprimentos e larguras diferentes	Encadeia a corrida com a passagem dos obstáculos Passagem dos obstáculos mantendo fluidez da corrida	Não diminui acentuadamente de velocidade (não faz passinhos) Não salta.
--	---	--

NÍVEL INTRODUÇÃO - Sugestão

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
LANÇAMENTO DO PESO, de lado <i>2º ciclo - Bolas de iniciação (5m), 3º ciclo - 2 kg Sec - 2Kg raparigas/4Kg rapazes</i>	Correção da pega e da posição inicial Extensão da perna e braço no lançamento	Na posição inicial, peso junto ao pescoço e cotovelo afastado, Empurra o peso Ultrapassa a distância fixada: 2º ciclo – 5 metros; 3º ciclo e Sec – 4,5 m Fem e 6,5 Masc (as miúdas de 14 anos lançam o mesmo que as de 17/18? Não me parece bem!)

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
SALTO EM ALTURA (<i>Tesoura</i>)	Encadeamento da corrida com a chamada Definição de fase de voo, ultrapassando a fasquia	Chamada com o pé mais afastado Transpõe fasquia: 2º ciclo - 70/90cm; 3º ciclo e E Secundário– 90cm alunos <1,60m estatura) e 110cm (+ de 160cm/estatura)

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
Percurso de obstáculos de comprimentos e larguras diferentes: barreira 40cm + 2 pequenas a 50 cm (22cm + 15cm) + altura mínima da barreira + barreira de 30 cm	Encadeamento da corrida com a passagem dos obstáculos Fluidez da corrida	Corrida contínua sem interrupções visíveis (sem quebras) Passa os obstáculos

NÍVEL ELEMENTAR

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
LANÇAMENTO DO PESO <i>3kg (3º ciclo) 5Kg (Sec), com dois apoios - 8 metros</i>	Posição do braço Extensão da perna e braço no lançamento	Cotovelo afastado Extensão da perna e braço no lançamento ultrapassa a distância fixada.
SALTO EM ALTURA <i>Fosbury flop</i>	Encadeia a corrida com a chamada forte Rotação do joelho para dentro Define uma fase de voo, ultrapassando a fasquia	Transpõe 100cm- raparigas e 120cm rapazes Chamada com o pé mais afastado, colocando-se de costas Define uma fase de voo.

CORRIDA DE BARREIRAS <i>Corrida 35m com 4 obstáculos ou barreiras baixas. 1ª barreira colocada a 8 m da partida, 2ª a 15 m, 3ª a 21 m e 4ª a 29 m.</i>	Encadeia a corrida com a passagem dos obstáculos Passagem rasante das barreiras , mantendo a fluidez da corrida 3 ou 4 apoios entre as barreiras	Não diminui acentuadamente de velocidade (não faz passinhos) Não salta.
---	---	---

NÍVEL ELEMENTAR - Sugestão

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
LANÇAMENTO DO PESO, de costas	Correção da pega e posição inicial Extensão da perna e braço no lançamento Rotação e avanço da bacia do lado do peso	Peso junto ao pescoço e cotovelo afastado, apoio do peso nos dedos.. Empurra o peso, ângulo de saída: 40-45° Ultrapassa a distância fixada: 3º ciclo: 2kg (5,5m raparigas; 7,5m rapazes); Sec: 4Kg (5,5/7.5m), com dois apoios.

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
SALTO EM ALTURA Fosbury flop	Encadeamento da corrida echamada forte Rotação do joelho para dentro no momento da impulsão Transposição da fasquia com o corpo “arqueado”. Receção com corpo em L	Transpõe a fasquia: Raparigas 100 cm; Rapazes 120 cm Corrida balanço com ultimas passadas em curva Define uma fase de voo Receção com as omoplatas

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO

CORRIDA DE BARREIRAS Barreiras 60/80cm altura (?) uma distância de 8/9 metros	Encadeamento da corrida com a passagem dos obstáculos Passagem rasante das barreiras, mantendo a fluidez da corrida	Não diminui acentuadamente a velocidade e não salta Ataca a barreira com extensão da perna na direção da barreira (pé de apoio longe) Receção equilibrada, com terço anterior do pé
--	---	---

GINÁSTICA NO SOLO

NÍVEL INTRODUÇÃO

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
SEQUÊNCIA DE HABILIDADES: Avião, pino c/ ajuda podendo ser seguida de cambalhota à frente, cambalhota à retaguarda, posição de flexibilidade, cambalhota à frente, meia-volta e avião	Fluidez e correção global na realização da sequência;	Faz ou não faz: Pino - alinha segmentos, sobe para vertical por impulso das pernas Cambalhota à retaguarda - não coloca joelhos no chão na e sai na direção da partida, com colocação das mãos Cambalhota à frente – saída sem ajuda das mãos na direção da partida, movimento contínuo Posições de flexibilidade e ligação –com correção global

NÍVEL ELEMENTAR

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
SEQUÊNCIA DE HABILIDADES: Pino seguido de enrolamento à frente Cambalhota à retaguarda com pernas unidas e estendidas	Realiza uma sequência com fluidez e correção global;	Faz ou não faz: Pino seguido de enrolamento à frente – marca a posição de pino, fluidez no enrolamento (pode haver ligeiro amparo na vertical) Cambalhota à retaguarda com pernas afastadas e estendidas e engrupadas

Cambalhota à frente com pernas afastadas ou saltada		Meia-volta + Avião + elementos de ligação + Posição de flexibilidade - fluidez e correção global
Um elemento de ligação		Cambalhota à frente com pernas afastadas – pernas em extensão, fica de pé
Uma Posição de flexibilidade		Cambalhota saltada – com fase aérea
Roda		Roda– bacia sobre a cabeça, apoios alternados e alinhados
Meia-volta e avião		

NÍVEL ELEMENTAR - Sugestão

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
ELABORA E REALIZA UMA SEQUÊNCIA DE HABILIDADES QUE INCLUA: Pino seguido de enrolamento à frente; Cambalhota à retaguarda com pernas unidas e estendidas; Cambalhota à frente com pernas afastadas ou saltada Um elemento de ligação; Uma posição de flexibilidade; Roda ; Meia-volta e avião	Elaboração de uma sequência com as habilidades definidas Fluidez e correção global na realização da sequência	Faz ou não faz: Pino c/ enrolamento à frente – marca a posição de pino, desequilíbrio antes enrolamento, enrolamento suave Cambalhota à retaguarda – mantém extensão e união das pernas Meia-volta + Avião + elementos de ligação + Posição de flexibilidade c/ correção global Cambalhota à frente com pernas afastadas – pernas em extensão Cambalhota saltada – com fase de voo Roda – apoios distantes, alternados e alinhados, pernas em extensão por cima da cabeça Realiza a sequência sem quebras no ritmo

GINÁSTICA ACROBÁTICA (a rever)

NÍVEL INTRODUÇÃO

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>

<i>Executa três figuras do programa (pelo menos uma par /trio)</i> <i>No regime de opções implica a realização de uma coreografia combinando as figuras</i>	Executa em segurança, com correção global e equilíbrio	<i>definem a figura de forma equilibrada</i>
---	---	---

NÍVEL INTRODUÇÃO - sugestões

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
Coreografia em grupo de 4 ou 5 alunos, com figuras do nível Introdução (cada aluno 3 fig em par e uma em trio)	Correcção global e equilíbrio na realização das figuras numa coreografia musicada	Definem a posição da figura de forma equilibrada durante 3 segundos Realizam a coreografia sem interrupções

NÍVEL ELEMENTAR

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
<i>Combina numa coreografia 5 figuras (pares e trios)</i>	Executa em segurança, com correção global e equilíbrio Mantem fluidez e harmonia	define as figuras de acordo com padrões técnicos e equilibrada

NÍVEL ELEMENTAR - sugestões

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
Coreografia em grupo de 4 ou 5 alunos, com figuras do nível Introdução/Elementar (no mínimo cada aluno realiza 3 fig em par e uma em trio, do nível Elementar)	Elaboração da coreografia de acordo com indicações dadas pelo professor Correcção global e equilíbrio na realização das figuras numa coreografia musicada	Elaboração coreografia?!que indicadores?(elementos de ligação, entre as figuras?) Definem a posição das figuras de forma equilibrada durante 3 segundos Executam a coreografia sem interrupções

* Cada grupo terá de entregar a sua coreografia, por escrito, ao professor, antes da situação de avaliação.

BADMINTON

NÍVEL INTRODUÇÃO

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
SITUAÇÃO DE EXERCÍCIO 1+1 Grupos de 2 a uma distância de cerca de 6 metros, num campo com rede, o máximo de batimentos possível, sem perder o volante. Início com batimento por baixo	Desloca-se, mantendo a bola jogável e com trajetórias compridas, utilizando preferencialmente o batimento por cima (clear),	Desloca-se para efetuar o batimento por cima Arma o braço, elevando o cotovelo e avança a perna do lado contrário Coloca o volante jogável e com trajetória comprida (6m), com batimentos compridos, a maioria em “clear

NÍVEL INTRODUÇÃO - sugestões

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
JOGO 1+1 <i>(Grupos de 2 a uma distância de cerca de 6 metros)</i>	Deslocamento e posicionamento para bater o volante à frente do corpo, efetuando batimentos por baixo ou por cima conforme a trajetória do volante.	Cooperação, sustentação em “clear” (mínimo 7 batimentos), a 3 metros da rede; coloca o volante jogável companheiro Braço armado, no batimento por cima, cotovelo para fora lado ou atrás (sem obrigatoriedade de rotação do tronco, mas com pé contrário à frente)

NÍVEL ELEMENTAR

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
JOGO 1X1	Deslocamento e posicionamento para efetuar diversos tipos de batimentos, de forma intencional, para ganhar vantagem ao colega.	Intencionalidade – varia batimentos e trajetórias, de acordo com leitura do jogo (posição do adversário e a situação de jogo) Após batimento regressa posição central No serviço diferencia o curto e o comprido

DANÇA

NÍVEL INTRODUÇÃO – 3º ciclo

<i>SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>INDICADORES DE OBSERVAÇÃO</i>
<i>Coreografia em linha –Merengue; Coreografia a par de Rumba Quadrada ou Fox-Trot Social</i> + <i>Duas Danças Tradicionais em roda: Regadinho, Sariquité ou Erva Cidreira;</i> <i>Merengue:</i> passos no lugar e progredindo fte e atrás; passos laterais, dta e esq, passos cruzados pela fte/ trs;	Execução de acordo com a estrutura rítmica e/ou em harmonia com o par, as coreografias elaboradas pelo GEF;	Dança duas danças Sociais e duas Tradicionais; Olha para o par De acordo com a música, variando os tempos Passos corretos, característicos da coreografia

passos à fte/ atrás com transferências de peso; voltas à dta/esq;		
<i>Rumba Quadrada</i> : posição fechada e aberta, realiza os seguintes passos/figuras: passo básico, progressivos, volta e contra-volta		
<i>FoxTrot Social</i> : posição fechada e aberta, passo básico, progressivos, passo de espera/ <i>time step</i> ; passo de canto/ <i>rock turn</i> ; ,		

NÍVEL ELEMENTAR – 3º Ciclo + 10º ano – Igual ao nível Elementar de cada tipo de Dança: Tradicionais ou Sociais;

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
<i>Danças Tradicionais : Demonstração das danças nível Introdução e ainda Tacão e Bico e Malhão</i>	Execução de acordo com a estrutura rítmica e/ou em harmonia com o par, as coreografias elaboradas pelo GEF;	Postura (Manel e Maria) No ritmo e de acordo com a música; Passos corretos, característicos da coreografia
<i>Danças Sociais: Demonstração de Coreografias do nível Elementar de Rumba Quadrada, Fox-Trot Social Cha-cha-cha, Rock e Salsa</i>		Postura natural; Olha para o par Utiliza e respeita os princípios de condução do par Passos corretos, característicos da coreografia De acordo com a música, variando os tempos

DANÇAS SOCIAIS – 11º E 12º ANOS

NÍVEL INTRODUÇÃO

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
Coreografia em linha – Merengue; Coreografia a par de Rumba Quadrada, Fox-Trot Social, Valsa Lenta	Execução de acordo com a estrutura rítmica e/ou em harmonia com o par, as coreografias elaboradas pelo GEF;	Dança três danças Sociais Olha para o par De acordo com a música, variando os tempos Passos corretos, característicos da coreografia

NÍVEL ELEMENTAR

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
Coreografias de Danças Latino-Americanas/não progressivas: Rumba Quadrada, Chá-Chá-Chá, Rock e coreografia em linha de Salsa, com passos e exigências inscritas no programa do nível Elementar	Execução de acordo com a estrutura rítmica e/ou em harmonia com o par, as coreografias elaboradas pelo GEF;	Dança três danças Sociais (ou todas?) Postura natural; Olha para o par Utiliza e respeita os princípios de condução do par De acordo com a música, variando os tempos Passos corretos, característicos das coreografias

ORIENTAÇÃO – Face às características destas aprendizagens não se justifica a avaliação inicial.

NÍVEL INTRODUÇÃO

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
<i>Percurso de orientação, em pares, com mapa da escola, com 5 pontos de controlo.</i>	Cumprir o percurso de orientação, em pares, resistindo à fadiga. Preenche corretamente o cartão de controlo e orienta o mapa corretamente. Cumprir e respeita as regras definidas: de participação, segurança e preservação	Cumprir o percurso Assinala todos os pontos no cartão de controlo Sabe orientar o mapa com ajuda da bússola e com pontos de referência do terreno

NÍVEL ELEMENTAR

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
<i>Percurso de orientação com 8 pontos de controlo, em pares, fora da escola, com mapa de escala 1:5000, com bússola.</i>	Cumprir o percurso de orientação, em pares, o mais rápido possível, resistindo à fadiga. – Preenche corretamente o cartão de controlo e orienta o mapa – Cumprir e respeita as regras definidas: de participação, segurança e preservação	Cumprir o percurso no tempo definido Assinala todos os pontos no cartão de controlo Orienta o mapa com ajuda da bússola e/ou outros pontos de referência

Anexo 12- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvalade

Link de acesso: http://aealvalade.edu.pt/images/docs/orient/pe_2017_2020_publ.pdf.

Anexo 13-Descritores de desempenho das matérias avaliadas nas provas de aferição de 8º ano de 2017-2018

Tarefa 1 – Jogo de Badminton em cooperação (1 + 1)

Descritor de Desempenho	Código
Faz batimentos em clear de acordo com o padrão global de execução, garantindo a continuidade da jogada e mantendo: – O volante ao alcance do companheiro; – Trajetórias altas e compridas, a uma distância de 6 a 8 metros do companheiro.	30
Faz batimentos em clear de acordo com o padrão global de execução, garantindo a continuidade da jogada e mantendo: – O volante ao alcance do companheiro, mas, ocasionalmente, fá-lo sem precisão (obriga o companheiro a deslocamentos laterais para devolver o volante); – Trajetórias altas e compridas, a uma distância de 6 a 8 metros do companheiro.	20
Faz batimentos por cima, garantindo a continuidade da jogada, mas apresenta falhas no padrão global do clear, não mantendo as trajetórias altas e compridas, nem uma distância de 6 a 8 metros do companheiro.	10
Não consegue iniciar a jogada ou não consegue dar continuidade à jogada em batimentos por cima ou faz outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa.	99

Tarefa 2 – Sequência de Ginástica no Solo (A) e combinação de habilidades de Ginástica no Solo (B e C)

Descritor de Desempenho		Código
A	Realiza todas as habilidades gímnicas da sequência (A) de acordo com o padrão global de execução, combinando-as com fluidez.	20
	Realiza todas as habilidades gímnicas da sequência (A) de acordo com o padrão global de execução, mas combina-as com pouca fluidez (com ligeiras interrupções).	10
	Não mantém o padrão global de execução numa ou em mais do que uma das habilidades gímnicas da sequência (A) ou não realiza as habilidades gímnicas em sequência (realiza-as com paragens) ou realiza outra tarefa.	00
	Não realiza a tarefa.	99
B e C	Realiza de acordo com o padrão global de execução as duas habilidades gímnicas (B e C).	20
	Realiza de acordo com o padrão global de execução apenas a habilidade B.	11
	Realiza de acordo com o padrão global de execução apenas a habilidade C.	12
	Não realiza de acordo com o padrão global de execução as duas habilidades gímnicas (B e C) OU realiza outra tarefa.	00
	Não realiza a tarefa.	99

Tarefa 3 – Percurso de saltos de Ginástica de Aparelhos

Descritor de Desempenho	Código
Realiza os dois saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção.	30
Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os dois saltos, mas, num deles ou em ambos, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação).	20
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: – realiza o salto ao eixo, podendo apresentar ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção; – não realiza o salto entre mãos.	11
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: – realiza o salto entre mãos, podendo apresentar ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção; – não realiza o salto ao eixo.	12
Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os dois saltos com desequilíbrios na receção (dá mais de um passo de compensação).	13
Não realiza nenhum dos saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) ou realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa	99

Tarefa 4 – Teste de Aptidão Aeróbia – «Vaivém»

Descritor de Desempenho	Código
Realiza o número de percursos indicado na tabela de referência para o seu sexo e para a sua idade.	10
Não realiza o número de percursos indicado na tabela de referência para o seu sexo e para a sua idade OU realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa.	99

O número de percursos referidos na tarefa 4 diz respeito aos valores de referência do Fitescola, cuja respetiva tabela está presente no anexo 2.

Tarefa 5 – Jogo de Basquetebol (3 x 3)

Descritor de Desempenho	Código
Assume a iniciativa nas ações ofensivas da sua equipa, adequando, com rapidez e eficácia, as suas ações ao objetivo e à situação do jogo: desmarca-se, passa, conduz a bola e finaliza. Marca o seu adversário direto ou um adversário livre. Respeita as regras do jogo e trata companheiros e adversários com cordialidade.	30
Dá continuidade às ações ofensivas da sua equipa, adequando as suas ações ao objetivo e à situação do jogo: desmarca-se, passa, conduz a bola e finaliza, mas, ocasionalmente, sem ofensividade. Marca o seu adversário direto ou um adversário livre. Respeita as regras do jogo e trata companheiros e adversários com cordialidade.	20
Ocasionalmente, interrompe as ações ofensivas da sua equipa, por não adequar as suas ações ao objetivo e/ou à situação do jogo. Marca o seu adversário direto ou um adversário livre, podendo apresentar falhas ocasionais na marcação. Respeita as regras do jogo e trata companheiros e adversários com cordialidade.	10
É frequentemente responsável pela perda da posse de bola da sua equipa, por não adequar as suas ações ao objetivo e/ou à situação do jogo. e/ou Não marca qualquer adversário. Respeita as regras do jogo e trata companheiros e adversários com cordialidade.	01
Desrespeita frequentemente as regras do jogo. e/ou Revela falta de cordialidade no trato com companheiros ou adversários.	02
Realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa	99

Tarefa 6 – Jogo de Voleibol em cooperação (2 + 2)

Descritor de Desempenho	Código
No serviço e na sequência do jogo, coloca a bola com trajetórias altas e com precisão, sobre os companheiros, permitindo a continuidade das jogadas.	30
No serviço e na sequência do jogo, coloca a bola com trajetórias altas, mas, ocasionalmente, não a dirige com precisão para os companheiros (obrigando-os a deslocamentos para darem continuidade às jogadas).	20
Serve para dar início ao jogo, mas, ocasionalmente, interrompe as jogadas, porque: – coloca a bola com trajetórias baixas ou fora do alcance dos companheiros; ou – não se desloca para se posicionar debaixo da bola, de modo a conseguir devolvê-la.	10
Serve para dar início ao jogo, mas é frequentemente responsável pela interrupção das jogadas.	01
Não consegue servir, de modo a dar início ao jogo, independentemente de outros aspetos do desempenho que tenham sido observados.	02
Não respeita as condições de realização da tarefa (envia a bola ao primeiro toque, joga com a cabeça, etc.) ou realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa	99