

JOÃO MIGUEL RODRIGUES CABRITA

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

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para obtenção do grau mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof.^a Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça.

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

**Lisboa
2024**

JOÃO MIGUEL RODRIGUES CABRITA

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

Relatório de Estágio defendido em prova pública para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Universidade Lusófona, no dia 1 de fevereiro de 2024 perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº603/2024 de 19 de janeiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Jorge dos Santos Proença
Martins

Arguente: Prof. Doutor Bruno da Cunha Luís de Avelar
Rosa

Orientadora: Prof.^a Doutora Eliana Cristina Veiga
Carraça

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

Lisboa
2024

***” Amor e trabalho são para as pessoas
o que a água e o sol são para as plantas.”***

– Jonathan Haidt

Agradecimentos

A todos os professores da Universidade Lusófona, Faculdade de Educação Física e Desporto que participaram na minha formação académica, dotando-me de conhecimentos e competências necessárias para exercer a profissão de Professor de Educação Física.

Ao professor Nuno Paz, por ter aceitado ser o meu orientador no Colégio dos Plátanos, que para além de ter sido um suporte importante ao longo do estágio pedagógico, através do seu conhecimento, experiência e forma de estar, tornou-se ainda uma das minhas referências.

Aos restantes professores do Departamento de Educação Física do Colégio dos Plátanos por toda a ajuda e disponibilidade tanto no auxílio como no apoio a projetos e atividades propostas.

Aos meus alunos do 8ºA e aos alunos da Atividade Extracurricular de Futebol, que me deram a oportunidade e confiança para transmitir os meus conhecimentos e aplicar os respetivos projetos, sempre com vontade de aprender mais, melhorando dia após dia.

Aos meus pais e irmão, que sempre me apoiaram nas minhas decisões e me permitiram lutar por todos os meus sonhos e ambições, sempre com amor e carinho, transmitindo todo as suas experiências de vida e valores.

À minha colega Inês Silva, com a qual fiz parte no Núcleo de Estágio no Colégio dos Plátanos, partilhamos conhecimentos, pontos de vista, momentos de felicidade, tristeza, frustração e orgulho. A qual me apoiou em todas as iniciativas, projetos e decisões tomadas ao longo do ano letivo. Não podia ter pedido uma colega melhor para realizar o estágio.

E a todos os amigos que fiz pelo caminho, especialmente os colegas André Aguireira, André Conde, Inês Silva, Lara Sousa, Mariana Calado e Miguel Monteiro, por todo o apoio dado ao longo dos dois anos de Mestrado, principalmente no espírito de cooperação que demonstraram ao longo de todo este processo.

Sozinho tudo teria sido mais complicado, vocês tornaram todo este caminho mais fácil e prazeroso, por isso dedico este trabalho a todos vocês que me apoiaram e incentivaram, aos quais estarei eternamente grato.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Tendo sido realizado no ano letivo de 2022/2023 no Colégio dos Plátanos, em Sintra. Retrata o decorrer do estágio em todas as áreas de intervenção, a lecionação, a direção de turma, o desporto escolar e o seminário. Cada área é composta ainda por um projeto específico com o objetivo de resolver alguns dos problemas identificados durante a realização do estágio pedagógico, os projetos tiveram foco na promoção de hábitos de vida saudável e na avaliação das aprendizagens.

Para a Lecionação, fiquei responsável do exercício das funções pedagógicas de uma turma de 8º ano, onde os alunos apresentaram uma progressão nas diferentes matérias. Além disso, o meu projeto específico “A autoavaliação como ferramenta de autoperceção de aprendizagens na Ginástica” procurou a inovação das práticas, promovendo a autonomia, autoavaliação e autorregulação de aprendizagens por parte dos alunos. A semana de Professor a Tempo Inteiro permitiu melhorar em aspetos pessoais que influenciam a lecionação, como a instrução, a gestão dos elementos de sala de aula e a capacidade de adaptação em contexto de aula, através da observação das dificuldades sentidas pelos alunos.

Na Direção de Turma realizei algumas tarefas inerentes ao cargo, principalmente na interação com os alunos e Conselho de Turma. Implementei ainda o Projeto “Diário multimédia de um estilo de vida saudável”, onde procurei relacionar os objetivos da Educação Física com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, sendo este realizado com a participação da DT.

Quanto ao Desporto Escolar, assumi uma equipa de Futebol, com idades compreendidas dos 6 aos 7 anos. Onde a maior parte dos alunos estavam a ter o primeiro contacto com a modalidade, sendo possível observar no fim do ano letivo uma evolução significativa. Para consolidar os conteúdos planeados em contexto competitivo implementei o Projeto “Avaliação formativa em contexto competitivo”.

Por fim o Seminário, onde o tema foi “A importância dos critérios de avaliação para a melhoria da prática pedagógica do DEF”, este procurou resolver o problema das diferenças na avaliação por parte do GEF, e terminando com uma proposta de Critério de Avaliação comuns.

Palavras-chave: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar, Seminário, Educação Física, Avaliação, Projeto.

Abstract

This report is part of the Master's degree program in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. It was conducted during the academic year 2022/2023 at Colégio dos Plátanos in Sintra. It portrays the progress of the internship in all areas of intervention, including teaching, class management, school sports, and seminars. Each area is also composed of a specific project aimed at addressing some of the problems identified during the pedagogical internship, with a focus on promoting healthy lifestyle habits and assessing learning outcomes.

For Teaching, I was responsible for performing the pedagogical functions for an 8th-grade class, where the students showed progress in different subjects. Additionally, my specific project, "Self-assessment as a tool for self-perception of learning in Gymnastics," sought to innovate practices by promoting student autonomy, self-assessment, and self-regulation of learning. The Full-Time Teacher Week allowed me to improve personal aspects that influence teaching, such as instruction, classroom management, and the ability to adapt in a classroom setting, through observing the difficulties experienced by the students.

In Class Direction, I carried out various tasks inherent to the role, particularly in interacting with the students and the Class Council Teachers. I also implemented the project "Multimedia Diary of a Healthy Lifestyle," aiming to relate the goals of Physical Education with the Citizenship and Development subject, with the participation of the Class Director.

Regarding School Sports, I coached a football team consisting of children aged 6 to 7. Most of the students were experiencing the sport for the first time, and by the end of the academic year, significant progress could be observed. To reinforce the planned content in a competitive context, I implemented the project "Formative Assessment in a Competitive Setting."

Lastly, the Seminar focused on the theme "The importance of assessment criteria for improving DEF pedagogical practice." It aimed to address the issue of differences in evaluation by the Physical Education Department, concluding with a proposal for common assessment criteria."

Keywords: Teaching, Class Direction, School Sports, Seminar, Physical Education, Evaluation, Project.

Abreviatura, Siglas e Símbolos

1º/1ª – Primeiro/Primeira

2º/2ª – Segundo/Segunda

3º/3ª – Terceiro/Terceira

4º/4ª – Quarto/Quarta

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade Extracurricular

AEN - Atividades de Exploração de Natureza

AI - Avaliação Inicial

CD - Cidadania e Desenvolvimento

CDP - Colégio dos Plátanos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CT - Conselho de Turma

DE - Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT - Diretor de Turma

EE - Encarregado de Educação

EF - Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

GEF - Departamento de Educação Física

h – horas

Nível A – Nível Avançado

Nível E – Nível Elementar

Nível I – Nível Introdução

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

Nº/nº - Número

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OE – Orientador da Escola

OU – Orientador da Universidade

PA – Perfil Atlético

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAT – Plano anual de turma

PNEF - Planos Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

TGfU – Teaching Games for Understanding

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice Geral

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Abreviatura, Siglas e Símbolos	5
Índice de Tabelas	11
Índice de Figuras	11
Introdução	12
I. Lecionação	21
1.1 Caracterização do Ensino da Educação Física no CDP	21
2.1. Caracterização do Departamento de Educação Física	24
2.2 Caracterização da turma	26
3. Objetivos Operacionais e Processo	26
3.1. 1º Etapa – Prognóstico	26
3.1.1 Atividades Físicas	27
3.1.2 Aptidão Física	31
3.1.3 Conhecimentos	32
3.2. 2º Etapa - Prioridades	33
3.2.1 Atividades Físicas	36
3.2.2 Aptidão Física	41
3.2.3 Conhecimentos	42
3.3. 3ª Etapa – Progresso	43
3.3.1 Atividades Físicas	44
3.3.2 Aptidão Física	46
3.3.3 Conhecimentos	47
3.4. 4ª Etapa - Produto	48
3.4.1. Atividades Físicas	48

3.4.2. Atividades Físicas	52
3.4.3. Conhecimentos	54
3.5. Projeto Específico – A autoavaliação como ferramenta de autorregulação de aprendizagens na Ginástica	56
4. Professor a Tempo Inteiro.....	61
5. Observação Sistemática	64
II. Direção de Turma	65
1. Introdução	65
2. Caracterização da Turma	67
3. Objetivos Operacionais e Processo	68
3.1 Balanço da 1º Etapa	68
3.2 Balanço da 2º Etapa	68
3.3 Balanço da 3º Etapa	69
3.4 Balanço da 4º Etapa	69
3.5. Projeto Específico – Diário multimédia de um estilo de vida saudável --	69
4. Saída de Campo.....	73
III. Desporto Escolar	80
1. Introdução	80
1.1. Contexto do Desporto Escolar e Atividade Extracurricular de Futebol no Colégio dos Plátanos.....	81
1.2. Perspetiva do Colégio quanto ao Desporto Escolar	82
2. Objetivos Operacionais e Processo	84
2.1. Caracterização do Grupo-Equipa e Recursos.....	84
2.2. Objetivos Operacionais e Processo	84
2.2.1 1º Etapa – Prognóstico	86
2.2.2 2º Etapa – Prioridades	87
2.2.3 3º Etapa – Progresso.....	89
2.2.4 4º Etapa – Produto.....	91

2.3 Projeto específico – Avaliação formativa em contexto competitivo -----	92
IV. Projeto Seminário -----	97
1. Introdução -----	97
2. Objetivos Operacionais e Processo -----	98
2.1 Enquadramento Teórico-----	98
2.2 Instrumentos -----	103
2.3 Amostra -----	104
2.4 Procedimentos -----	104
3. Considerações Finais -----	105
3.1 Apresentação e Discussão de Resultados-----	105
3.2 Conclusões -----	107
V. Conclusão -----	109
Referências Bibliográficas-----	117
Referências Legislativas-----	125
APÊNDICES -----	127
Apêndice I – Questionário Inicial -----	i
Apêndice II – Proposta de Protocolo de Avaliação Inicial-----	ii
Apêndice III – Tabela de Níveis Atividades Físicas 1º Etapa -----	xvii
Apêndice IV – Tabela de Zona Aptidão Física 1º Etapa -----	xviii
Apêndice V – Tabela de Balanço Geral 1º Etapa -----	xix
Apêndice VI – Grelha de Avaliação Inicial -----	xx
Apêndice VII – Grelha de Avaliação Final do 1º Período -----	xxi
Apêndice VIII – Grelha de Avaliação Final do 2º Período -----	xxii
Apêndice IX – Grelha de Avaliação Final do 3º Período -----	xxiii
Apêndice X – Proposta de Critérios de Avaliação 3º ciclo e Secundário -----	xxiv
Apêndice XI - Documento guia “Aprende a ensinar” -----	xli
Apêndice XII – Fichas de Autoavaliação de Ginástica-----	xlii
Apêndice XIII – Planeamento anual do DE-----	xlvi

Apêndice XIV – Grelha de Avaliação Inicial do DE -----	xlvi
Apêndice XV – Grelha de Avaliação da 2ª Etapa do DE -----	l
Apêndice XVI – Grelha de Avaliação da 3ª Etapa do DE -----	lii
Apêndice XVII - Grelha de Avaliação da 4ª Etapa do DE-----	lv
Apêndice XIX – Guião do trabalho Interdisciplinar de DT-----	lviii
Apêndice XX – Ficha de Auto e Hetero Avaliação do trabalho interdisciplinar-----	lx
Apêndice XXI - Plano Saída de Campo -----	lxi
Apêndice XXIII – Guião Entrevista Seminário -----	lxxi
Apêndice XXIV – Transcrição das Entrevistas do Seminário-----	lxxiii
ANEXOS -----	lxxviii
Anexo I – Programação Anual de Educação Física do 8º ano-----	lxxix

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Áreas de Competências potencializadas na EF escolar	16
Tabela 2 - Horário Semanal do Estagiário	19
Tabela 3 - Plano por Etapas das 4 áreas de intervenção	20
Tabela 4 - Mapa de polivalência dos espaços	23
Tabela 5 - Critérios gerais de avaliação do GEF	25
Tabela 6 - Grupos 2º Etapa	35
Tabela 7 - Distribuição das matérias por espaço	38
Tabela 8 - Planeamento da tarefa "Aprender a ensinar"	55
Tabela 9 - Objetivos gerais do projeto específico de lecionação	58
Tabela 10 - Planeamento por etapas do projeto específico de lecionação	59
Tabela 11 - Fases do ciclo autorregulatório de (Lopes da Silva et al., 2004)	59
Tabela 12 - Horário do PTI	64
Tabela 13 - Planeamento por etapas do projeto específico de direção de turma	71
Tabela 14 - Plano Saída de Campo	74
Tabela 15 - Dinâmicas Interdisciplinares Saída de Campo	79
Tabela 16 - Planeamento por etapas do projeto específico de desporto escolar	93
Tabela 17 - Planeamento por etapas do seminário	98
Tabela 18 - Balanço resultados das entrevistas	106

Índice de Figuras

Figura 1 - Objetivos centrais da Educação Física (Quina, 2009)	14
Figura 2 - Calendarização da Avaliação Inicial	27

Introdução

O início do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário foi marcado pelo Estágio Pedagógico. Este Estágio Pedagógico realizou-se no decorrer do ano letivo 2022/2023 e é composto por quatro áreas de intervenção distintas e complementares na formação de professores. As quatro áreas de intervenção do estagiário são, a lecionação, a direção de turma, o desporto escolar e o projeto seminário. A seguinte citação procura sintetizar, efetivamente, o que é a função do estagiário.

“No quadro do Estágio Pedagógico profissionalizante, integrado na formação inicial, trata-se de formar professores capazes de corresponder de forma autónoma e responsável a estas características, projetando e conduzindo o processo de ensino-aprendizagem com as suas turmas, mas não só: participar na resolução dos problemas pedagógicos de que depende a qualidade da educação escolar, numa instituição que não se pode reduzir a uma repartição de instrução burocrática, em que as aulas se tornassem sessões avulsas de esclarecimento sobre os manuais ou, então, propostas de animação de “atividades muito giras...”” (Bom & Brás, 2003)

Neste sentido o professor assume-se como alguém mais do que um mero lecionador. Roldão(2009), reconcebe o professor como um agente teorizador da ação que realiza e não apenas como o detentor de saber prático e é neste sentido que o estágio pedagógico é concebido.

Tão importante quanto definir e caracterizar a função do professor, é perceber a integração da escola na sociedade em que estamos inseridos. Assim citando Oliveira Martins(1992), “A escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade», mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram”. A mesma autoria ainda se refere à escola como responsável por proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» “(Oliveira-Martins, 1992).Assim sendo, a escola assume cada vez mais um papel mais fundamental na influência no desenvolvimento dos jovens. Virões (2013) refere que, “esta necessidade provém da conscientização do ser humano quanto a sua responsabilidade e dignidade; por outro lado, o progresso da técnica e os meios de comunicação social oferecem às pessoas a oportunidade de se dedicarem a cultivar os valores da inteligência, da vontade, da cultura, além daqueles valores éticos e morais.”. A mesma autora ainda sintetiza a ação de educar como “ajudar o

desenvolvimento e a afirmação do carácter próprio da humanidade e de cada indivíduo” (Virões, 2013).

É nesta ótica de educar que surge a necessidade da Educação Física, que juntamente com a disciplina de Língua Portuguesa, é a única que acompanha os alunos em todo o seu percurso escolar, do 1º ano aos 12º. Deste modo é necessário perceber em que é que a Educação Física contribui ou pode contribuir para a formação dos jovens de hoje e cidadãos do amanhã.

Primeiro é necessário perceber o que é a Educação Física, sendo o entendimento sobre a mesma bastante alargado dentro da comunidade profissional e científica. Quina (2009) refere-se à EF como “uma disciplina escolar que se desenvolve num espaço e num tempo próprios - a escola. E porque é uma disciplina escolar, é inclusiva, é para todos os alunos. Por isso, nenhum aluno deve ser excluído da sua prática”. De a forma complementar esta definição, Bento (1989) diz que a EF “é uma disciplina centrada no domínio das atividades desportivas socialmente significativas. Domínio assume, aqui, dois significados: 1) significa o conjunto das atividades desportivas diferenciadas segundo as suas características (jogos desportivos, ginástica, atletismo, desportos de raquetas, patinagem, atividades expressivas/ dança, jogos tradicionais, atividades de exploração da natureza, etc.); 2) significa a apropriação pelos alunos quer das atividades desportivas, quer das capacidades físicas e psicológicas, das competências, dos conhecimentos e dos valores solicitados e desenvolvidos pela participação naquelas mesmas atividades”. Esta última conceção de EF assume uma visão referente à maior importância da mesma como formação desportiva. Por outro lado, Quina (2009) adaptou o modelo apresentado por Bento (1989) e representou-o no seguinte esquema.

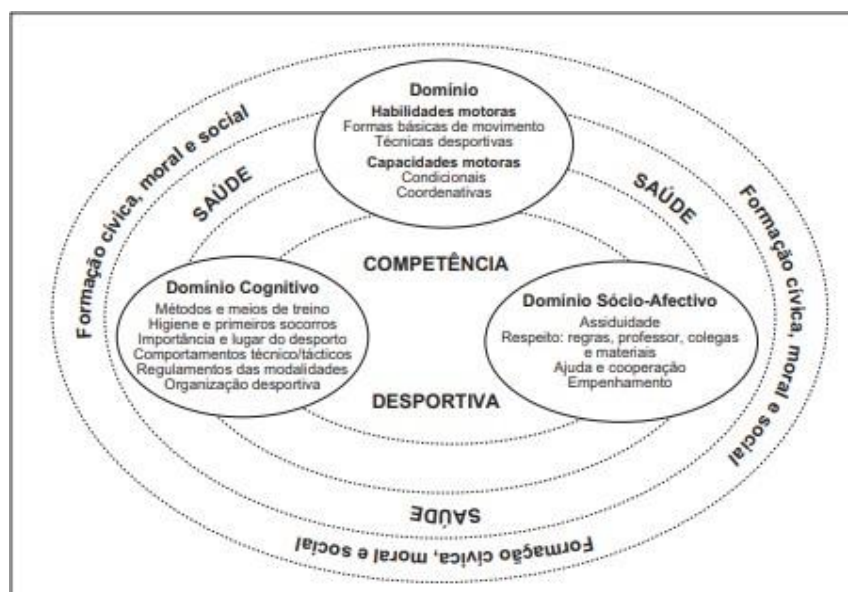


Figura 1 - Objetivos centrais da Educação Física (Quina, 2009).

Este esquema representa assim o conjunto de habilidades, capacidades motoras, conhecimentos, atitudes e valores, que segundo Quina (2009) são indispensáveis quer à apropriação das atividades desportivas, quer à participação ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida nessas mesmas atividades, surgindo assim como objetivo principal da disciplina de EF. Neste sentido, e contrariamente ao que comumente se pensa, a EF apresenta-se como uma disciplina riquíssima no que diz respeito ao desenvolvimento eclético e integral dos alunos, indo de encontro ao Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017), e às Áreas de Competências nele propostas, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória. É importante deixar claro que a EF não é apenas a sua componente prática, sendo composta por três áreas de aprendizagem. As atividades físicas, contempladas pelas matérias propriamente ditas, que estão divididas por subáreas como os JDC, a Ginástica entre outras. A aptidão física dá-se pelo desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, estando sempre enquadradas no planeamento das aulas e estando enquadradas no programa FITescola. Por fim os conhecimentos retratam temas relacionados com a EF e a sua ligação com a saúde, desenvolvimento de capacidades motoras e até cultura, as competências a desenvolver nesta área estão descritas nas AE e são definidos objetivos para cada ano de escolaridade em reunião de DEF. Faz assim sentido, de forma a especificar a potencialidades da EF para o desenvolvimento destas competências inumar as mesmas, decidi

então esquematizar na tabela seguinte, sendo a mesma uma síntese pessoal do que, como estagiário, procurei desenvolver nas diferentes áreas de intervenção com os alunos.

Áreas de Competências	Competências operacionais potencialmente desenvolvidas na EF escolar
Informação e comunicação	• Transformar a informação em conhecimento; • Colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.
Raciocínio e resolução de problemas	• Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; • Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.
Pensamento crítico e pensamento criativo	• Prever e avaliar o impacto das suas decisões; • Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.
Relacionamento Interpessoal	• Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; • Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede.
Desenvolvimento pessoal e autonomia	• Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; • Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; • Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; • Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
Bem-estar, saúde e ambiente	• Adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade; • Compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente; • Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.

Consciência e domínio do corpo	• Realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; • Dominar a capacidade percetivo-motora (imagem corporal, direccionalidade, afinamento percetivo e estruturação espacial e temporal); • Ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.
--------------------------------	--

Tabela 1 - Áreas de Competências potencializadas na EF escolar

Assim o EP assume-se como processo final na formação de professores. Pacheco (1995) descreve a passagem do estagiário como uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar. Este assume-se como o primeiro grande impacto com a prática, onde o estagiário tem de assumir com responsabilidade total os papeis inerentes à função de professor (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005). Este processo é fundamental para a formação da identidade profissional do estagiário. Lopes & Cunha (2007) dizem que a identidade do professor de EF começa a ser construída desde cedo. O professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão a sua história familiar, a sua trajetória escolar e académica, a sua convivência com o ambiente de trabalho, a sua inserção cultural no tempo e no espaço. Torna-se necessário assim que o estagiário se sinta eficaz na realização de todas as funções inerentes ao trabalho de um professor. Baseando-me no conceito de autoeficácia introduzido por Bandura (1977), Tschannen -Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy (1998) definiram a autoeficácia do professor como “teacher’s belief in his or her capacity to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context”. Torna-se então notável que a eficácia do professor vai aumentando ao longo do seu percurso no EP.

Relativamente às áreas de intervenção, na lecionação, sendo esta a área com a maior preponderância no EP, fiquei responsável por uma turma do 8ºano de escolaridade, na qual lecionei as aulas, controlando a Avaliação, Gestão, Instrução e Clima, sendo estes fulcrais para a qualidade da prática e aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa, 1991). Nesta área o PTI (Professor a Tempo Inteiro) foi crucial para a consolidação dos aspetos mencionados anteriormente, onde foi necessário demonstrar competências ao nível da decisão e reflexão,

tendo de intervir diretamente no planeamento e operacionalização de outras turmas de diferentes professores e anos de escolaridade. Ainda nesta área, a escolha do projeto específico **“A autoavaliação como ferramenta de autoperceção de aprendizagens na Ginástica”**, teve em consideração as dificuldades encontradas por parte dos alunos, tanto nas competências operacionais da matéria, como na incapacidade de autorregular as suas tarefas e objetivos em contexto de aula, o que não se observou noutras matérias. Assim procurei dar ferramentas aos alunos para melhorar a sua perceção das aprendizagens que já estão consolidadas e a definir os próximos objetivos de aprendizagens de forma autónoma, promovendo o autoconceito. Sendo que este reporta a um constructo que avalia aspetos globais e integra as crenças sobre o valor próprio, mesmo que também associado à auto-competência percebida (Pajares & Miller, 1994). Por este mesmo motivo, pode-se considerar que o autoconceito emerge de outros sentimentos mais específicos, designadamente a percepção de eficácia pessoal (Bandalos, Yates, & Thorndike-Christ, 1995). A promoção destas competências visa, não só, a melhoria dos alunos nesta matéria em específico, mas também a possibilidade de transfere das mesmas para as outras matérias e disciplinas do currículo escolar.

Na Direção de Turma fiquei responsável pela mesma turma que lecionava a disciplina de EF, o 8ºA, assumindo a responsabilidade no apoio aos alunos e à diretora de turma, bem como a coordenação pedagógica com o CT (Brás & Gonçalves, 2013). A turma era composta por 24 alunos. O trabalho cooperativo permitiu um apoio direto à diretora de turma nas suas funções, bem como aprender efetivamente as competências necessárias para exercer esta função. Pois esta diretora de turma já possuía vastos anos de experiência, demonstrando sempre uma calma e responsabilidade características, um relacionamento positivo com alunos, professores e EE. Procurando sempre a resolução dos problemas. O projeto específico desta área **“Diário multimédia de um Estilo de Vida Saudável”**, procurou ir de encontro às necessidades encontradas na turma, em consonância com o planeamento anual da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Este foi o primeiro ano “normal” pós pandemia, onde atitudes e comportamentos sedentários e não recomendados para a saúde se tornaram evidentes no dia a dia destes alunos. Assim procurei aliar o modelo de promoção de saúde e mudança comportamental “Modelo de Crenças de Saúde” (Becker & Maiman, 1975); (Glanz, Rimer, & Viswanath, 2008), com a criação de uma apresentação onde os alunos demonstravam o que é um estilo de vida saudável e os seus benefícios para a saúde e ainda o desenvolvimento de um vídeo promotor de um estilo de vida saudável, demonstrando pequenos comportamentos que

podemos adotar no nosso quotidiano que vão ao encontro das recomendações da OMS (World Health Organization [WHO], 2010), para a prática de atividade física.

Na área do DE, assumi uma equipa de Futebol, sendo uma modalidade à qual já tinha experiência profissional prévia. Este fator foi determinante pois fiquei responsável por uma equipa onde a maior parte dos alunos não tinha experiência prévia na modalidade, o que me obrigou a adotar um modelo de ensino baseado em jogos de relação com bola e ensino dos princípios do jogo. Os conteúdos de ensino explícito foram, em todas as etapas, os princípios do jogo: os princípios fundamentais (penetração, cobertura ofensiva, mobilidade, espaço, contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração), pois estes são entendidos como referências que orientam a tomada de decisão dos jogadores, estão também a impor-se como conteúdos de ensino importantes (Costa, 2010; Garganta, 2006; Tavares et al., 2006). O projeto específico **“Avaliação formativa em contexto competitivo”**, veio no sentido de colmatar a falta de momentos competitivos no processo de formação destes alunos no contexto do CDP. Este não está inserido no programa de DE, sendo um serviço de atividade extracurricular prestado e regulamentada pelo colégio. O projeto procurou não só consolidar os conteúdos abordados ao longo do ano letivo, bem como dar aos alunos momentos competitivos onde os colocavam em prática, jogando com outros alunos de outras escolas de formação.

Na área do Seminário, tendo esta um carácter mais específico na sua operacionalização, tendo o tema **“A importância dos critérios de avaliação para a melhoria da prática pedagógica do DEF”**, este tema foi escolhido após a análise das necessidades encontradas nos professores do GEF, tendo procurado encontrar soluções junto dos mesmos. A inexistência de um protocolo comum ao GEF com critérios específicos de avaliação, de cada área da EF, foi para mim enquanto estagiário a maior dificuldade na definição de objetivos para os alunos, tendo dificuldade em enquadrá-los num perfil de aluno, face aos critérios de avaliação da disciplina. Assim realizei entrevistas no sentido de perceber como é que cada professor avaliavam cada uma das áreas da EF e o que os mesmos mais valorizavam na sua avaliação. Posteriormente, após reunir os dados de todos os professores, realizei uma proposta de critérios de avaliação, que fossem ao encontro das orientações definidas nas AE e às convicções de avaliação de cada professor, para melhoria das práticas pedagógicas do GEF, colocando o grupo em discussão sobre o mesmo instrumento.

Na seguinte tabela é possível observar aquele que foi o horário semanal pelo qual, enquanto estagiário me regi. Neste horário podemos observar 4 áreas diferentes de intervenção,

onde a verde podemos ver as horas tanto de lecionação da turma à qual fui responsável, bem como a observação sistémica de aulas. Apesar de apenas constar no horário as aulas do núcleo de estágio e do orientador de estágio, pontualmente observei aulas de outros professores do DEF, aproveitando para aprender diferentes estilos e intervenção pedagógica e principalmente variadas formas de gestão dos elementos de sala de aula.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h45	Lecionação (90')		Observação da Lecionação – Colega de estágio (45')		Observação da Lecionação – Colega de estágio (90')
10h45	Observação do Orientador de estágio				
13h15				Aula Cidadania (45')	
15h15	Observação do Orientador de estágio		Lecionação (45')		
16h45	DE (90')		DE (90')		
18h00			Aulas 2º ano Universidade Lusófona		

Tabela 2 - Horário Semanal do Estagiário

No plano seguinte é possível observar o plano anual das 4 etapas de intervenção do estagiário, que ao longo do presente relatório serão descritas e justificadas de forma mais detalhada, utilizando uma lógica de planeamento e balanço para todas as etapas das diferentes áreas de intervenção pedagógica. Os balanços servem para justificar o plano das etapas

posteriores e para analisar de forma crítica o plano anterior, na lógica da melhoria do processo de ensino, dando ênfase às conquistas, às dificuldades e aos ajustes que foram necessários ao longo de todo o processo de estágio.

	1º Período				2º Período				3º período		
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar	Abr.	Mai.	Jun.	
Lecionação	Prognóstico		Prioridades		Férias Natal	Prioridades Progresso		Férias Páscoa		Produto	
						PTI					
Direção Turma	Avaliação Inicial		Prioridades			Progresso			Produt o		
Desporto Escolar		Prognóstico				Prioridades Progresso				Produto	
Seminário		Identificação e Caracterização do problema				Entrevistas DEF				Proposta de Critérios de Avaliação o	Avaliação do Seminário

Tabela 3 - Plano por Etapas das 4 áreas de intervenção

I. Lecionação

1.1 Caracterização do Ensino da Educação Física no CDP

No Colégio dos Plátanos é possível observar os alunos na prática de atividades desportivas, jogos pré-desportivos ou outras atividades físicas. Esta prática não tem uma origem puramente intrínseca aos alunos e professores de Educação Física, esta prática regular provém de uma origem, também, institucional. Pois o colégio apresenta uma dinâmica e filosofia que está assente na promoção do desporto e dos valores a si inerentes. As próprias normas e regulamentos institucionais potenciam esta mesma prática regular de atividade física, disponibilizando a acessibilidade ao campo de jogos, durante os dias de aulas, com marcações definidas. O campo de jogos que conta com duas redes de voleibol, sete cestos de basquetebol e um campo de futsal/andebol e ainda bastante espaço livre. Assim os alunos contam com três momentos distintos para a prática de atividade física. As aulas de Educação Física, para uma prática curricular e estruturada, indo de encontro aos critérios definidos para o ano de escolaridade respetivo e ainda às necessidades dos alunos. Esta prática é ainda observada nos intervalos das aulas e nas marcações realizadas pelos alunos, sendo esta deliberada, mas sem acompanhamento dos professores de Educação Física. Segundo Sallis et al. (2001), instalações escolares acessíveis e que apresentem condições para a prática desportiva são um forte fator de influência para uma comunidade escolar mais ativa. Segundo o autor referido, a presença e controlo, por parte dos adultos, influencia também os jovens à prática de atividades desportivas, sendo este também um fator importante. Embora estejam sempre funcionários e vigilantes responsáveis pelos alunos, estes também disponibilizam bolas e outros materiais desportivos e necessários à prática. É possível também observar regularmente os professores de Educação Física e outros, em práticas desportivas com os alunos, tanto nos intervalos, tempos sem atividade letiva, ou outros tempos livres. Esta participação responsável por parte dos professores tem uma influência positiva nos alunos, pois estes apresentam-se como um modelo a seguir pelos alunos.

A nível dos espaços do colégio disponíveis para a prática de Educação Física podemos contar com dois ginásios e um campo exterior, que já foi mencionado anteriormente. Estes três espaços contam com uma polivalência relativa, onde é possível realizar todas as matérias nucleares da educação física, permitindo um ensino eclético. Mais importante que referir a polivalência dos espaços para o professor, é as potencialidades que cada espaço nos dá, através das suas características dimensionais, materiais e operacionais. Apesar de ser possível a realização de diferentes matérias em todos os espaços, indo de encontro às necessidades da

turma e aos objetivos de cada etapa. É possível diferenciar a prática pedagógica, aproximando o planeamento do *roulement* dos espaços do GEF às potencialidades dos espaços. No ginásio principal as matérias onde este apresenta maior potencialidade para a lecionação são: a Ginástica, a Dança, o Badminton e o Salto em altura (Atletismo), contando ainda com uma tabela amovível e um elástico que abre possibilidades para a lecionação de basquetebol e voleibol, principalmente em dias de chuva, ajudando assim no planeamento através de uma lógica de prioridades e não unicamente do espaço em que estamos inseridos. O ginásio secundário, também denominado de Dojo, apresenta as mesmas potencialidades que o Ginásio principal, tendo, no entanto, menos material para a lecionação da ginástica de aparelhos. Este ginásio, dado às suas características, é um local ótimo para a lecionação de desportos de combate, pois é realizada a prática de Karaté como atividade extracurricular, havendo assim imenso material didático para o ensino desta matéria. No campo exterior, que conta com um espaço mais vasto que os dois espaços interiores, tem condições quase ótimas para a lecionação de todos os JDC, faltando apenas tabelas de basquetebol frente a frente, sendo que a utilização de cestos isolados limita na aprendizagem da progressão no campo assim que a equipa recupera a bola, orientando-se para o cesto do adversário. Este espaço permite ainda a lecionação das diferentes submatérias do atletismo, onde contamos com testemunhos, blocos de partida, barreiras de diferentes tamanhos e diferentes objetos de iniciação aos lançamentos, como pesos, marellos, *vortex's* e discos. O quadro seguinte representa tanto as possibilidades como as potencialidades de cada espaço.

		ESPAÇOS		
MATÉRIAS		GINÁSIO	DOJO	CAMPO EXTERIOR
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	FUTEBOL			
	VOLEIBOL			
	ANDEBOL			
	BASQUETEBOL			
GINÁSTICA	SOLO			
	APARELHOS			
	ACROBÁTICA			
ATLETISMO	VELOCIDADE			
	BARREIRAS			
	SALTO EM ALTURA E COMPRIMENTO			
	ESTAFETAS			
	LANÇAMENTOS			

RAQUETAS BADMINTON			
DANÇAS SOCIAIS E TRADICIONAIS			
PATINAGEM			

Tabela 4 - Mapa de polivalência dos espaços

Nesta tabela podemos observar três cores distintas. O verde representa potencialidades, definindo estas mesmas como locais onde podemos dar primazia à leção das matérias indicadas. Estes locais não só possibilitam a realização destas matérias como apresentam características próprias à prática destas atividades. O amarelo representa as matérias como uma possibilidade, onde o espaço pode não ter todas as características ótimas para a realização das matérias, no entanto é possível a sua leção, ajudando na aproximação das prioridades às necessidades dos alunos, onde os mesmos podem trabalhar componentes críticas da matéria nos espaços em questão. Por fim, o vermelho representa espaços, onde as características não são as indicadas para a leção da matéria, ou por questões de espaço, ou por questões materiais ou até por questões logísticas de tudo o que é gestão dos elementos de sala de aula.

Segundo o DL 139/2012, a Educação Física no 3o Ciclo, tem destinados 135 minutos semanais, tendo a própria escola autonomia e flexibilidade para os organizar o tempo letivo da forma mais adequada às características da disciplina e dos recursos que a mesma tem, tanto humano, como temporais e materiais. No colégio, as turmas do terceiro ciclo têm na sua carga horária uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos, por semana. Bom et al. (1989) referem no PNEF que, “na atual reorganização curricular do Ensino Básico a carga horária semanal atribuída à EF é no mínimo de 135 minutos, tempo útil de aula, o que cria a possibilidade de manter o número de sessões de prática desejável, com a sua distribuição em três sessões 45’+45’+45’”. No entanto os mesmos autores reforçam ainda a responsabilidade do DEF colaborar com os órgãos responsáveis da escola, na definição de critérios que visem encontrar os melhores cenários de organização dos horários de EF, garantindo as condições necessárias à plena realização da mesma (Bom et al., 1989). Quanto à minha turma, 8ªA, esta conta com uma aula de 90 minutos logo à segunda-feira, às 8h45 (primeira aula da manhã) e outra aula de 45 minutos à quarta-feira, às 15h15 (última aula da turma, da tarde). Esta organização vai assim de encontro ao que refere Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira (2001) nos PNEF, pois este programa foi elaborado na condição de existirem no mínimo três sessões de EF por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde.

2.1. Caracterização do Departamento de Educação Física

No ano letivo 2022/2023, o Grupo de Educação Física (DEF) do Colégio dos Plátanos é composto por cinco professores, sendo uma mulher e quatro homens, que lecionam aulas desde a educação infantil até o ensino secundário. Os professores têm idades semelhantes, mas possuem especializações em diferentes desportos como golfe, voleibol, polo aquático, natação, basquetebol e futebol. Essa diversidade de especialidades é benéfica para a troca de experiências e aprendizagens coletivas dentro do grupo de Educação Física (Costa, Onofre, Martins, Marques, & Martins, 2013). No entanto, é possível identificar uma falha na colaboração entre os professores, o que acaba por prejudicar a comunicação. Isso ocorre porque três professores têm atividades profissionais relacionadas ao treino desportivo, resultando em horários que não coincidem. Existindo professores com horários sem sobreposições, ou seja, professores que só lecionam da parte da manhã ou da tarde, leva a uma falha na comunicação. As reuniões realizadas entre o grupo são bastante escassas, também devido a esse fator mencionado anteriormente. Portanto, seria importante incluir no horário dos professores um tempo especificamente reservado para reuniões e organização de atividades internas, o que contribuiria de forma positiva para um funcionamento mais harmonioso do GEF. Considero este grupo de trabalho como empenhado em promover a dinamização da comunidade educativa, aberto a novas ideias, mesmo que estas surjam por parte dos estagiários. Procura-se combinar a experiência profissional dos professores mais experientes com as ideias dos mais jovens, dando forma aos projetos para que sejam concretizados. Um exemplo disso são as atividades realizadas no Dia Europeu do Desporto Escolar e as diversas inovações ao longo do ano nos torneios Interturmas, as quais estão integradas e em linha com os projetos complementares de nível I do Programa Estratégico do Desporto Escolar (Direção-Geral da Educação [DGE], 2021). No entanto, a falta de um projeto curricular do departamento de Educação Física resulta em divergências nas práticas pedagógicas, que são observáveis entre as diferentes lecionações dos professores. Esse é um ponto fraco do grupo. A ausência de documentos de organização curricular dificulta o trabalho de um estagiário que nunca lecionou aulas ou atribuiu notas no final do período. Estes documentos apresentam-se assim, juntamente com a indisponibilidade horária, como as duas maiores falhas do DEF. Estas falhas serviram como ponto de partida para a implementação do meu projeto Seminário, que procurou resolver o problema da uniformização dos critérios de avaliação e classificação por parte do DEF.

Avaliação

Após a primeira reunião do DEF, realizada antes do início do ano letivo, foi-nos

apresentada, aos professores, os critérios de avaliação que foram utilizados no presente ano letivo. Estes critérios são revistos e discutidos em grupo pelo DEF, e são reajustados de acordo com as crenças dos professores quanto à avaliação dos alunos. Na tabela abaixo podemos observar os critérios gerais de avaliação de EF, para o 2º, 3º ciclo e ensino secundário.

85%			15%	
APRENDIZAGENS - 65%		CONHECIMENTOS - 20%	COMPORTAMENTOS ATITUDE - 7%	MATERIAL 8%
ATIVIDADES FÍSICAS – 50%	APTIDÃO FÍSICA – 15%	TESTE OBRIGATÓRIO		

Tabela 5 - Critérios gerais de avaliação do GEF

O Colégio não possui critérios de avaliação específicos definidos para a área de atividades físicas ou aptidão física, ou seja, há uma falta de um plano de avaliação, o que constitui a maior lacuna no que se refere à avaliação formativa e sumativa dos alunos nos diferentes ciclos de ensino. Na área de conhecimentos, é exigido um teste por período em que os alunos devem obter uma classificação positiva, sendo este que dá a classificação à área dos conhecimentos, juntamente com trabalhos ou projetos que o professor planeie desenvolver. Pois existe liberdade para a criação de trabalhos escritos que explorem a cultura desportiva e promovam o interesse por hábitos saudáveis, sendo inclusive incentivados. Os comportamentos, atitudes e falta de material também têm peso na nota de Educação Física. Em uma reunião do grupo de Educação Física, foi discutida a possibilidade de distinguir o comportamento e as atitudes do empenho, pois a realidade é que um aluno pode não perturbar a aula, mas não se esforçar para o seu desenvolvimento motor. As atividades físicas têm um peso maior na avaliação, de acordo com Jacinto et al. (2001), para o domínio das atividades físicas, os alunos do oitavo ano do terceiro ciclo de escolaridade devem atingir pelo menos 6 níveis de introdução, sendo que pelo menos uma matéria corresponda ao subdomínio dos jogos desportivos coletivos, uma matéria ao subdomínio da ginástica e quatro matérias aos restantes subdomínios. Como professor estagiário, deparei-me com a falta de um protocolo que definisse a correspondência dessa classificação. Seguindo as Aprendizagens Essenciais, considero que ter 6 níveis de introdução em todas as matérias é a base para uma avaliação positiva. Em relação ao domínio da aptidão física, os alunos devem desenvolver capacidades motoras, demonstrando aptidão muscular e aeróbica, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FITescola, de acordo com a sua idade e género. O aluno deve realizar 5 testes de capacidades motoras na zona saudável de aptidão física: um de resistência, um de flexibilidade, um de força e dois outros.

No total dos oito testes necessários, deve atingir pelo menos 50%, para obter o sucesso nesta área. Após a soma da média ponderada de cada área, o aluno obterá a sua classificação final do período. Para suprir a ausência de critérios de avaliação específicos para as diferentes áreas da Educação Física (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos), propus estes critérios de avaliação (Apêndice IX), que foram avaliados pelo orientador escolar e pelo coordenador do departamento de Educação Física, sendo aplicados para a avaliação sumativa dos alunos da turma.

2.2 Caracterização da turma

A turma em questão é um 8º ano de escolaridade composto por 11 rapazes e 13 raparigas, fazendo um total de 24 alunos. No primeiro dia de aulas para além da apresentação com regras, normas, procedimentos e critérios da avaliação, foi realizado um questionário em *Google Forms* (Apêndice I), onde os alunos se davam a conhecer um pouco melhor, assim na segunda aula que lecionei já tinha algum conhecimento prévio sobre a atividade física e desportiva dos alunos presentes, bem como a sua motivação para a Educação Física, nas respostas a este questionário conclui que de 24 alunos, 14 praticam atividade desportiva federada, fora do contexto escolar. Apresentando-se assim como um fator importante para a constituição dos grupos, podendo ter sempre alunos mais “capazes” em todos os grupos, ajudando o grupo a cumprir as metas das tarefas propostas.

3. Objetivos Operacionais e Processo

3.1. 1º Etapa – Prognóstico

A lecionação é a área onde mais tempo despendemos, sendo também a principal área de intervenção. Como primeira etapa da lecionação, a de Prognóstico, o professor realiza a Avaliação Inicial da turma, pois se queremos que os alunos aprendam efetivamente, temos primeiro de identificar as suas dificuldades e prognosticar as suas possibilidades de desenvolvimento. O processo de avaliação inicial tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Assim podemos situar os alunos em função do programa. Para a realização desta Avaliação Inicial é necessária a existência de um Plano de Avaliação Inicial, normalmente um documento padrão realizado pelo Departamento/Grupo de Educação Física. Este documento serve como guia orientador das prioridades da escola e do grupo no que toca às matérias a avaliar nesta etapa. No caso do Colégio dos Plátanos, onde estou a realizar o meu estágio pedagógico, não existe nenhum

documento, nem consenso entre os vários professores de educação física, exercendo cada professor o seu próprio plano. Para a realização deste plano é necessário tomar várias decisões pedagógicas, tendo em conta todas as limitações inerentes à Educação Física na escola em questão. Não havendo um polidesportivo coberto, como foi referido na caracterização do ensino da educação física no CDP, é necessário aproveitar todas as aulas no exterior para lecionar jogos desportivos coletivos, sabendo de antemão que quando chegou a altura em que choveu regularmente o tempo de contacto com estas matérias foi reduzido, pois ambos os espaços interiores não reúnem condições para trabalhar de forma formal os JDC, em contexto de jogo. Podendo apenas realizar exercícios de melhoria das ações técnico-táticas e relação com a bola. Não sendo estes suficientes para uma aprendizagem significativa dos JDC.

A organização e planeamento da primeira etapa foi feita de forma a tirar proveito do *roulement* do Departamento de Educação Física, abrangendo todas as matérias nucleares podendo avaliar os alunos nas mesmas. A figura 2 sintetiza as matérias a lecionar em cada aula e as respetivas situações de avaliação.

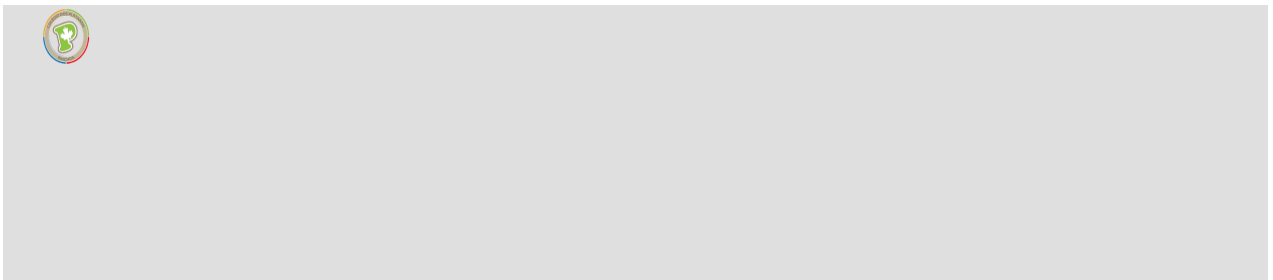


Figura 2 - Calendarização da Avaliação Inicial

3.1.1 Atividades Físicas

Plano

Tal como a terminologia o indica, Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso, esta tem como principal objetivo a Avaliação Inicial dos alunos da turma, nas diferentes matérias presentes no plano curricular. Esta avaliação permite identificar e projetar os vários perfis de aluno presentes na turma, identificando alunos chave, como aqueles que têm mais competência nas diferentes matérias e cooperam, alunos críticos, como aqueles que têm mais dificuldades nas matérias lecionadas e ainda matérias prioritárias, como aquelas matérias onde os alunos apresentam dificuldades, mas estão mais perto de atingir o sucesso. Quanto ao planeamento desta etapa foi necessário ter em conta a inexperiência enquanto estagiário, tanto no planeamento e operacionalização de uma aula, como na capacidade de observação e avaliação, principalmente dos JDC. Passar de um contexto académico onde observei vídeos para

identificar níveis de aprendizagem, onde um erro de observação não teria um impacto na aprendizagem dos alunos, para um contexto onde minimizar o erro é fulcral para o bom desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, foi bastante intimidatório numa primeira instância.

Nos JDC, fazendo frente a uma metodologia de ensino tradicional, procurei utilizar um método denominado de TGfU (*Teaching Games for Understanding*), esta perspectiva construtivista é baseada na ideia que é ao aluno que compete construir ativamente as suas próprias aprendizagens e reconhece-se como um estilo de ensino de descoberta guiada (Graça & Mesquita, 2007; Graça & Mesquita, 2015). Esta abordagem proporciona uma visão mais holística do jogo porque o aluno está no centro do processo de aprendizagem (Harvey, 2006). No seguimento desta nova visão de ensino dos JDC, realizei tarefas o mais próximas possíveis da situação de jogo formal, adaptando as condicionantes do mesmo de acordo com as necessidades dos alunos, observadas no processo de AI. Partiu de uma lógica, onde os alunos foram observados em contexto de jogo formal sem condicionantes, e ao longo da etapa assim que foram realizadas as avaliações, coloquei condicionantes na tarefa, procurando trabalhar logo componentes críticas e processos de decisão inerentes à aprendizagem do jogo. As situações de avaliação utilizadas foram para distinguir o nível I do nível E estão presentes na proposta de Protocolo de Avaliação Inicial, realizada pela minha colega de EP (Apêndice II).

Começando pelo basquetebol, realizei a avaliação em jogo 3x3. Não havendo duas tabelas frente a frente no CDP, não foi possível realizar a avaliação de acordo com a situação formal que permite avaliar indicadores como a progressão no campo, como consequência foi necessária uma adaptação ao jogo, onde uma equipa atacava para o cesto e a outra assim que recuperava a posse de bola marcava ponto ultrapassando uma porta, colocada em corredor central, simulando a transição defesa/ataque, presente no basquetebol. No andebol, realizei uma situação formal de 5x5, com defesa individual, permitindo assim observar os comportamentos dos alunos no confronto com o seu adversário direto. O futebol foi avaliado num espaço amplo, 4x4, com defesa sombra, para dar ao jogador que tivesse a posse de bola mais tempo e espaço para tomar as decisões necessárias durante o jogo. Além disso, os alunos não podiam desarmar o seu oponente, apenas intercetar passes, o que visava promover o sucesso dos alunos nas tarefas. No voleibol, os alunos foram avaliados numa situação de cooperação, 2+2, para verificar a continuidade do jogo. Para isso, foram necessárias certas restrições, como o serviço por baixo em vez do serviço por cima e toques com uma trajetória alta, o que permitia aos

alunos menos habilidosos terem mais tempo para se deslocarem até ao ponto de queda da bola, por vezes ainda foi permitido o serviço mais próximo da rede em toque de dedos, para ser possível observar a continuidade do jogo. Na avaliação destas disciplinas, é fundamental realizar uma análise tripla, focada nos seguintes pontos:

Nível de jogo: nos quatro JDC avaliados, houve sempre um produto coletivo resultante das ações de todos os participantes. Esse produto é classificado como introdução, elementar ou avançado, sendo estes os níveis de aprendizagem. Após essa avaliação, é possível identificar rapidamente o aluno que não se enquadra nesse nível, seja por ter uma competência técnico-tática superior ou inferior.

Indicadores de observação: representam o desempenho geral do jogo, mostrando as características específicas que se esperam observar em cada nível de jogo, estas características são o produto visual representado pelo conjunto dos alunos.

CrITÉRIOS de avaliação: focados no aluno, determinam os critérios necessários para que o aluno atinja um determinado nível, incluindo a sua atitude de cooperação e o seu conhecimento das regras de jogo, estes critérios permitiram perceber que competências eram necessárias aos alunos para poder cumprir o nível pretendido.

Na ginástica avaliaram-se as modalidades de solo e de aparelhos, incluindo o minitrampolim, o boque e o plinto. Na ginástica de solo, pediu-se aos alunos que realizassem uma sequência de habilidades gímnicas de nível introdutório e, caso cumprissem com técnica e rigor adequados, passariam para a sequência de nível elementar. Na ginástica de aparelhos, pediu-se aos alunos que executassem os saltos correspondentes a cada nível indicado pelas aprendizagens essenciais, respeitando a fase de corrida, voo e respetiva receção.

No atletismo, avaliou-se o salto em altura numa situação de exercício, apenas na técnica de tesoura, com o intuito de perceber se tinham ou não as competências necessárias para, mais tarde, aprender a técnica de *Fosbury Flop* (nível E). Quanto às estafetas, foram avaliadas com base na capacidade de transmissão do testemunho, em linha reta e com controlo visual. A velocidade foi avaliada com partidas variadas, procurando principalmente avaliar os apoios ativos no terço anterior do pé e a partida, para mais tarde introduzir a partida de blocos (nível E).

Balanço

Após realização da primeira etapa de lecionação, a Avaliação Inicial, é possível tirar conclusões quanto às competências dos alunos nas diversas matérias, aos comportamentos e atitudes em relação à aula e à relação entre alunos. Segundo Carvalho (1994), uma avaliação

desta natureza tem como propósito «situar» os alunos em relação ao programa cujos objetivos estão aptos a cumprir, no conjunto das matérias de Educação Física. Contrariamente ao esperado a turma é bastante homogénea no que diz respeito às competências demonstradas nas diferentes matérias, onde grande parte dos alunos pratica atividade física regular. No entanto é também bastante heterogénea no que diz respeito ao tipo de atividade que praticam. Esta turma conta com alunos federados em Jogos Desportivos Coletivos, em Ginástica, em Dança, em Desportos de Raquetes, em Desportos de Combate e Natação, abrangendo assim quase todo o currículo da Educação Física. Esta particularidade foi um ponto chave para o sucesso das aulas, bem como da aprendizagem dos alunos, onde para além do professor, existe sempre na turma alunos que dominam os conteúdos das matérias. Graças a esta característica tenho adotado como principal estratégia a criação de grupos onde pelo menos um aluno domina as matérias da aula e ainda a promoção de uma atitude cooperante e de entreajuda, não só para estes “líderes” de grupo, bem como para todos os alunos. Pois no desporto e na educação física em concreto, é tido como ponto assente que favorecem a formação integral dos jovens. Através da participação em atividades desportivas desenvolvem-se os valores sociais de lealdade, cooperação, força de vontade, resistência psicológica, dignidade, honestidade, solidariedade, disciplina e respeito mútuo (González, 2001).

Com o decorrer das aulas os alunos demonstraram uma melhoria significativa na sua atitude cooperante e no seu compromisso para com as tarefas, que se traduziu num maior sucesso no que diz respeito às aprendizagens dos alunos e da turma.

Após avaliação de todas as matérias propostas na área das atividades físicas é possível tirar conclusões concretas do que os alunos sabem fazer, estão perto de saber fazer ou têm dificuldades em saber fazer. De uma forma geral, tirando os alunos que praticam JDC fora do contexto escolar, a turma apresenta algumas dificuldades tanto nas regras dos jogos, como nas ações técnico-táticas, sendo a matéria com menos sucesso o basquetebol. No que diz respeito à ginástica observou-se mais dificuldades na matéria da Ginástica no Solo, principalmente na realização da roda e dos rolamentos à retaguarda. Quanto à matéria de atletismo não se observou qualquer dificuldade na realização dos exercícios propostos, mesmo tendo sido o primeiro contacto com estafetas. Foi nesta etapa que foi introduzida a Dança Merengue que não foi terminada a coreografia, passando assim para a etapa seguinte. Nesta matéria, apesar de ter sido o primeiro contacto de todos os alunos, não demonstraram dificuldades preocupantes, pois ao longo das aulas mostraram uma melhoria significativa tanto a nível da relação com o espaço, tanto no respeito à coreografia e na questão rítmica da dança. Nos desportos de raquetes, toda

a turma cumpre o nível introdução e nota-se perfeitamente que têm bastante tempo de contacto com a matéria podendo trabalhar já no nível elementar na próxima etapa.

3.1.2 Aptidão Física

Plano

Relativamente à aptidão física, é inegável a importância da mesma para a saúde, e a sua relação. Segundo Wedderkopp et al. (2003), citado por Hands, Larkin, Parker, Straker & Perry (2009), aptidão aeróbia, em jovens, está associada fortemente à redução de riscos de doenças cardiovasculares. A capacidade aeróbica não é a única componente associada à saúde, existindo ainda a força muscular, a resistência muscular, a flexibilidade e a composição corporal.

Nesta visão, realizar uma bateria de testes FITEscola, podendo assim localizar os alunos quanto aos seus diferentes indicadores de saúde, nas diferentes capacidades motoras, complementando assim a AI. A Educação Física não deve “esquecer” o desenvolvimento das aptidões físicas, e a promoção do autodesenvolvimento das mesmas, mesmo tendo um tempo limitado e reduzido, pois segundo Marques, Ferro, Diniz & da Costa (2011), a Educação Física, no modelo que está implementada, é capaz de promover a capacidade aeróbia, dos alunos.

Como referido, utilizei o protocolo do FITEscola, que é baseado no programa Fitnessgram. Segundo Plowman et al. (2006), o Fitnessgram ou o FitEscola constituem um protocolo inovador na aferição das capacidades físicas dos jovens, capaz de transmitir feedback e uma promoção das atividades físicas, para os alunos, pais e professores. Neste sentido, ao longo da 1ª etapa recorri à utilização de diversos testes, nomeadamente o vaivém, o teste de flexões de braços, o teste de impulsão horizontal, o teste de velocidade (20m), o teste de flexibilidade de ombros e de membros inferiores.

Balanço

Na área da Aptidão Física apenas dois alunos demonstraram resultados fora da zona saudável da aptidão física nos testes de força, tanto de membros superiores como de membros inferiores. Houve ainda 7 alunos que se situaram fora da zona saudável da aptidão física no teste “senta e alcança”, para a flexibilidade dos membros inferiores. Após os resultados dos testes foi incluído exercícios complementares durante as aulas com o objetivo de colmatar essas dificuldades, para os restantes alunos serve como manutenção e melhoria destas capacidades físicas. Podemos observar os diferentes alunos agrupados por níveis das atividades físicas no Apêndice III e os diferentes alunos agrupados pela zona em que estão inseridos nos vários testes de aptidão física no Apêndice IV.

3.1.3 Conhecimentos

Plano

Ao analisar a área de conhecimento ensinada pelos professores do Colégio, identifiquei o que considero ser uma lacuna. Percebi que o GEF não possuía uma orientação curricular específica para a área de conhecimento, indicando os temas a serem ensinados em cada ano letivo. Concluí que cada professor leciona os conteúdos que considera mais importantes, resultando em falta de coerência e congruência entre as diferentes turmas e anos. Apesar de reconhecer que os professores abordam conteúdos relevantes e, na minha opinião, importantes, essa falta de diretrizes curriculares pode ser considerada uma falha. Segundo Araújo (2017), o GEF deveria estabelecer os conteúdos e os critérios de avaliação, referentes à área dos conhecimentos, em função das decisões curriculares do grupo. Desta forma, é necessário que o grupo organize coletivamente a estrutura curricular de maneira consistente. No que diz respeito a esta área, comecei a ensinar conteúdos com base nas Aprendizagens Essenciais (Decreto-Lei n.º 55/2018), abordando as competências descritas pela Direção-Geral da Educação. Essas competências envolvem capacitar os alunos a identificar os fatores relacionados a estilos de vida saudáveis e as formas de promover suas próprias capacidades físicas.

Nesse sentido, iniciei o ensino de conteúdos que seriam abordados de forma mais específica ao longo da 2ª etapa.

Balanço

Na área dos conhecimentos não houve Avaliação Inicial, no entanto na segunda etapa já vai ser realizada uma avaliação formativa e sumativa. No entanto foram realizados questionários semanais como complemento aos conhecimentos da área das atividades físicas, aproveitando assim para relembrar ou aprender regras, objetivos, ações técnico-táticas entre outras características. As perguntas eram ajustadas à informação presente no manual escolar “FairPlay: 3º Ciclo” para que os alunos pudessem consultar na realização dos questionários. Os resultados e correção dos mesmos eram enviados por e-mail individualmente após a sua realização. A realização destes questionários estendeu-se até à 2ª etapa de lecionação, abrangendo assim todas as matérias que foram abordadas durante o ano letivo.

Num computo geral a turma apresenta um bom nível de empenho na realização dos exercícios propostos em aula. No entanto tem de melhorar o comportamento sempre que há paragens para feedback ou transição de exercícios. Quanto à cooperação, que se apresenta como condição determinante para o processo de ensino aprendizagem, foi melhorando com o decorrer

das aulas. É expectável que na próxima etapa esta tendência continue devido ao bom clima de aula, relação entre alunos e ainda às melhorias que cada aluno sente resultante dessa mesma colaboração dentro dos grupos de trabalho. Cabe então ao professor de EF ter sempre a particularidade de poder adaptar as regras da sua atividade, do material que vai usar, do espaço onde decorrerá a aula e da forma como organiza os grupos, para conseguir responder aos seus objetivos indo de encontro às necessidades dos diferentes alunos, aumentando assim as condições de participação e consequentemente uma melhor aprendizagem aos seus alunos, não tendo de atrasar o desenvolvimento de qualquer um. (Wright & Sudgen, 1999 citados por Leitão, 2010)

A tabela com o balanço geral mais detalhado pode ser consultada no Apêndice V e a grelha de Avaliação Inicial com os níveis de todos os alunos na área das atividades físicas e na área da aptidão física, avaliada através do FITescola, poderá ser consultada no Apêndice VI.

3.2. 2ª Etapa - Prioridades

Como disse anteriormente esta etapa é a de Prioridades, onde colocamos em prática todas as conclusões tiradas no balanço da primeira etapa. Após avaliação da primeira etapa já foi possível definir prioridades para a turma e para cada grupo de alunos, as prioridades tomam dois pressupostos. Para os alunos mais aptos as prioridades são aquelas matérias em que eles demonstram mais dificuldades, por outro lado para os alunos menos aptos as prioridades são aquelas matérias em que estão mais perto de atingir o sucesso. Assim os alunos podem experienciar situações de aprendizagem desafiantes, mas ajustadas às suas necessidades, onde se podem sentir autónomos e competentes. Deci & Ryan (1985) argumentam que quando a autonomia é subestimada, o indivíduo é induzido à motivação extrínseca e se no mesmo ambiente as necessidades de competência e relacionamento também estiverem impedidas, o indivíduo se sentirá desmotivado. Esta estratégia tem como objetivo provocar aos alunos uma motivação intrínseca, que para Deci & Ryan (1985), está relacionada às necessidades de autonomia, competência e vínculos sociais, é a base para o crescimento e a integridade social e psicológica. Tornando assim a participação voluntária e não sujeita a motivações extrínsecas, como obrigatoriedade ou recompensas.

A etapa de Prioridades teve início a 14 de novembro de 2022 e tem uma duração de 7 semanas, terminando assim a 4 de janeiro de 2023. Existe uma interrupção letiva durante a realização desta etapa. Corresponde ao fim do 1º período, interrompendo de 16 de dezembro de 2022 até 3 de janeiro de 2023.

Para esta etapa estabeleci também 3 objetivos pessoais orientados para o ensino com o propósito de melhorar a aprendizagem dos meus alunos, cumprindo estes objetivos estarei mais perto de ajudar os alunos a cumprir os seus para esta etapa. Passo a numerar os objetivos:

- 1- Exercer uma ação pedagógica, de influência, no comprometimento dos alunos para com os objetivos, fornecendo feedbacks pedagógicos;
- 2- Criar condições para que os alunos se encontrem em tempo potencial de aprendizagem em tarefas adequadas às suas necessidades;
- 3- Criar um clima emocional positivos de inter-relação entre alunos e alunos/professor, promovendo a cooperação e valorização do sucesso pessoal e do grupo.

Quanto ao primeiro objetivo Siedentop (1976) diz que, no ensino em geral, o professor eficaz é aquele que, sem recorrer a estratégias repressivas e/ou punitivas, encontra os caminhos suscetíveis de manter os alunos empenhados nas tarefas de aprendizagem em percentagens elevadas de tempo e de uma forma adequada. Para estas tarefas surtirem efeito na aprendizagem dos alunos é necessário criar condições para que os alunos se encontrem em tempo potencial de aprendizagem, que segundo Carreiro da Costa (1996), é o tempo que o aluno passa empenhado na prática de uma tarefa específica (relacionada com os objetivos de aprendizagem) e com uma percentagem elevada de sucesso. Interligando a ação pedagógica com as tarefas de aprendizagem escolhidas para o sucesso dos alunos coloco como terceiro objetivo criar um clima positivos onde se valorize a cooperação entre alunos e o sucesso, entendendo sucesso como a obtenção dos objetivos propostos para cada aula ou unidade didática.

Foi nesta etapa que se realizou o Plano Anual da Turma, onde de forma sucinta mencionei as matérias que vou abordar ao longo do ano e quando serão inseridas, bem como as matérias prioritárias.

Os grupos de trabalho apresentam-se como componente fundamental para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. No entanto a constituição de grupos torna-se uma questão delicada, especialmente com crianças e jovens destas idades. Se na 1ª Etapa não tínhamos conhecimento algum quanto à turma e às suas relações interpessoais, agora é exatamente o contrário, assim a criação dos grupos assume os seguintes objetivos:

- Orientar as relações interpessoais para favorecer o aperfeiçoamento individual e a elevação da atividade da turma;
- Evitar que se gerem conflitos entre os alunos;

- Evitar a segregação dos mais fracos e a “sobrevalorização” dos mais aptos, pelos colegas;
- Possibilitar que os alunos beneficiem dos exemplos uns dos outros;
- Rendibilizar o tempo disponível para a prática, gastando pouco tempo em tarefas de organização de turma.

A criação de grupos assume assim uma componente pedagógica, didática e estrutural. Nesta criação é necessário definir também critérios para que os grupos sejam funcionais e adequados, os critérios que defini são:

- Têm de ser mistos, compostos por rapazes e raparigas;
- Têm de ter pelo menos um aluno competente nas diferentes matérias;
- Têm de ter pelo menos um aluno cooperante;
- Têm de ser flexíveis.

Partindo destes critérios criei os seguintes grupos:

Grupos Heterogéneos Prioridades		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1,2,4,5,15,17,22,24	3,6,8,9,10,12,16,20	7,11,13,14,18,19,21,23
Alunos críticos		
4,17,22	3,16	18,19
Alunos cooperantes		
2,5	10,20	7,13
Alunos flexíveis		
5,24	8,9	7

Tabela 6 - Grupos 2º Etapa

Nesta tabela podemos observar três grupos heterogéneos compostos por 8 alunos. Cada grupo é composto por 2 ou 3 alunos críticos, estes alunos são aqueles que apresentam mais dificuldades na área das atividades físicas. Representam ainda os alunos que estão mais próximo de ter um aproveitamento negativo à disciplina, sendo o seu sucesso o principal objetivo para estes alunos. Quando aos alunos cooperantes são aqueles que procuram constantemente o sucesso dos outros e do grupo, não se contentando apenas com o sucesso pessoal. Estes alunos não são necessariamente os mais competentes, mas são aqueles que têm um equilíbrio entre sua

competência na realização das tarefas e na capacidade de ajudar os colegas, sendo reconhecido como um exemplo. Por fim destaquei também os alunos flexíveis, estes alunos são aqueles que não só cooperam como são os mais aptos na multiplicidade das subáreas das atividades físicas. São denominados de flexíveis pois encaixam em qualquer grupo, sendo utilizados caso haja falta de alunos em algum grupo por ausências ou indisponibilidade na realização da aula. Estes alunos são exemplos práticos em todos os grupos em que se inserem, sendo responsáveis por “fazer jogar” as equipas nos Jogos Desportivos Coletivos e por demonstrar as ações pretendidas nas matérias individuais.

3.2.1 Atividades Físicas

Plano

As prioridades da turma assentam fortemente nos Jogos Desportivos Coletivos, nomeadamente o voleibol e o basquetebol, e na ginástica, nomeadamente na Ginástica no Solo e na Ginástica de Aparelhos. Ginástica no solo, pois, apresenta-se como uma grande debilidade no contexto turma, havendo claras dificuldades no que diz respeito à cambalhota à retaguarda e na roda, habilidades gímnicas que estão presentes na sequência proposta para cumprir os critérios de avaliação necessários para cumprir o nível introdução nesta matéria, para os alunos que já cumprem o nível Introdução pretende-se que trabalhem para o nível Elementar, onde nesta etapa tenho como objetivos principais a realização da rodada e da cambalhota à frente de pernas afastadas. No que diz respeito à Ginástica de Aparelhos existe uma grande dificuldade na realização do salto entre mãos, sendo este o principal objetivo para a turma, para os alunos que estão a trabalhar no nível Elementar, têm como objetivos principais nesta etapa a realização da carpa de pernas afastadas e a pirueta vertical, devem ainda ajudar os colegas na realização dos saltos, garantindo sempre as respetivas ajudas e segurança dos mesmos. Desta forma a grande maioria das aulas terá situações de aprendizagem que permitam tanto corrigir as componentes críticas destas habilidades, bem como as aplicar em contexto de avaliação (sequência gímica), terão ainda situações de aprendizagem de Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim e Boque/Plinto). No que diz respeito aos Jogos Desportivos Coletivos existem duas matérias prioritárias, como já foi referido anteriormente. O basquetebol será utilizado como matéria critério para resolver problemas observados em todos os jogos desportivos coletivos de invasão. O basquetebol tem uma característica que facilita o foco dos alunos em critérios específicos, pois estes controlam a bola agarrando-a. Os principais critérios de avaliação que quero necessitam de correção são: o enquadramento ofensivo (quando recebemos

a bola devemos orientar-nos para o alvo), o quando passar ou conduzir/driblar (sempre que temos espaço devemos progredir em campo, quando um temos um adversário pela frente devemos passar a um colega de equipa numa posição o mais ofensiva possível) e a desmarcação (sempre que marcados devemos procurar um espaço vazio mais perto do alvo, onde possamos receber a bola). Só depois de resolver estas componentes ofensivas, procurarei resolver a marcação defensiva. Dado as características dos jogos resolvendo num jogo em específico terá um transfere direto para as outras matérias dos JDC de invasão, necessitando depois de trabalhar apenas as especificidades de cada uma, por exemplo: a receção com o pé no futebol, o lançamento na passada e o ressalto no basquetebol, a pega e o remate em salto no andebol). Quanto ao voleibol deparamo-nos com dois grupos distintos, alunos que estão perto de atingir o nível Introdução e por isso vão trabalhar em contexto cooperativo, onde são necessários alunos mais aptos para que estes tenham mais situações boas para executar as ações pretendidas. Por outro lado, temos também um grupo de alunos que têm como prioridade trabalhar o nível Elementar do voleibol, tendo já uma componente competitiva (jogo formal 4x4). É importante que durante as aulas, dentro dos grupos heterogéneos que estão definidos, haja a possibilidade de realizar tanto situações cooperativas como competitivas, para que ambos os níveis de alunos progridam. Na matéria de Atletismo todos os alunos cumprem o nível introdução, assim nesta etapa irei começar a abordar a partida de blocos, as barreiras e o salto em altura (*Fosbury Flop*). Nos desportos de raquetes, nomeadamente o badminton, a turma também cumpre o nível introdução, conseguindo servir e cooperar numa situação de 1+1, utilizando a técnica de *lob* e *clear*. Assim nesta etapa vou introduzir o 1x1, com maior foco nas finalizações, tanto em remate como em *amortie*. Quanto à matéria de Dança é nesta etapa que terminamos a *danceline* de Merengue, com dois objetivos principais. O primeiro objetivo passa por poder colocar os grupos a trabalhar na dança de forma autónoma, pois cada grupo conta com 2 a 3 alunos que já dominam tanto a coreografia como os tempos e ritmo da música. Como segundo objetivo quero preparar os alunos para na próxima etapa avancem para o nível elementar, trabalhando a dança em questão a pares, visto que todos apresentam capacidade para tal.

Como já foi mencionado no planeamento da 1ª etapa de lecionação os diferentes espaços de aula têm características distintas, o que proporciona abordagens diferentes no ensino dentro que cada local de trabalho. Fruto das características de cada espaço as prioridades serão diferentes, tirando partido dos recursos espaciais e materiais de cada um. A seguinte tabela organiza as matérias prioritárias a lecionar dentro de cada espaço, sendo necessário ter em conta que nesta etapa, contrariamente à anterior, iremos ter menos tempo de prática no exterior, o

único espaço onde é possível trabalhar as quatro matérias nucleares do Jogos Desportivos Coletivos de forma formal e em situações de avaliação. Na tabela abaixo podemos observar as matérias prioritárias para cada espaço.

Matérias prioritárias por espaço | 2º Etapa

Ginásio	Campo Exterior	Bispo
• Ginástica no Solo • Ginástica de Aparelhos • Ginástica Acrobática • Dança • Atletismo (Salto em altura) • Badminton	• Basquetebol • Voleibol • Futebol • Andebol • Atletismo (Velocidade, Barreiras, Estafetas e Lançamento do peso)	• Ginástica no Solo • Ginástica Acrobática • Ginástica de Aparelhos • Dança • Badminton • Atletismo (Velocidade e Estafetas)
• Aptidão Física		

Tabela 7 - Distribuição das matérias por espaço

A negrito estão as matérias prioritárias para a turma nesta etapa. Importante também referir que apesar desta distribuição das matérias por espaço, podemos trabalhar matérias que não estejam descritas na tabela para o respetivo espaço, ou seja, no Ginásio podemos realizar exercícios critério para o andebol (Jogo dos passes com armação do braço, ou bola ao capitão com armação do braço). Estão apenas mencionadas as matérias em que é possível trabalhar na sua situação formal de avaliação.

Ainda mais importante que identificar as prioridades para a turma é escolher situações de aprendizagem adequadas às necessidades da cada um. Esta situações têm um impacto direto no processo de ensino aprendizagem, assumindo-se como facilitadoras, flexíveis e próximas do objetivo. São facilitadoras pois simplificam a complexidade da situação de avaliação focando-se em resolver alguns problemas. Flexíveis, pois, devem ter uma estrutura possível de ajustar ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Isto tudo sem desvirtuar as componentes críticas para os objetivos específicos de cada matéria. Como refere Ashy, Lee & Landin (1988) e Silverman (1990) “The movement tasks, which are suitable for the abilities, represent movement responses with good quality, and the quality of the performances is more important for the progress of skills than the quantity”. Estas situações podem até sobrepor-se ao *feedback* do professor, assumindo um papel fundamental para o progresso dos alunos. Pehkonen (2011) dizia sobre as progressões pedagógicas que “*with the help of the progress of teaching, the teacher who constructs skills based on earlier learning gets good results, even though feedback during teaching may be weak.*”, evidenciando assim a importância destas situações.

Durante a leção das aulas desta Etapa serão utilizadas situações de aprendizagem sempre cumprindo com os mesmos pressupostos, pressupostos em que pegamos na situação formal de avaliação e vamos diminuindo o nível de complexidade até encontrar uma situação suficientemente desafiante, mas dentro das capacidades dos alunos, situação esta que vá de encontro às componentes críticas que os alunos não estão a conseguir realizar.

Nos Jogos Desportivos Coletivos, sendo as prioridades o basquetebol e o voleibol, irei pegar nas situações formais (3x3 e 2+2) e simplificar. No basquetebol utilizarem principalmente situações de exercício em superioridade numérica 2x1 e 3x2, procurando resolver o problema da desmarcação e do enquadramento ofensivo. No voleibol irei utilizar situações de 1+1 (com 2 toques obrigatórios por aluno), sempre com um aluno mais competente em cada par, com o objetivo que a bola transponha a rede um certo número de vezes, este valor deve ser ajustado a cada dupla e aumentado assim que é atingido. Assim os alunos terão sempre de se deslocar para o ponto de queda da bola para a receber e ainda para conseguir devolver ao colega do outro lado da rede, tendo assim mais ações para poder melhorar estes critérios.

Na ginástica no solo irei partir da mesma lógica, onde os alunos realizam a sequência proposta para o nível Introdução e terão exercícios isolados para corrigir componentes críticas das habilidades gímnicas que têm mais dificuldades, com o objetivo de as integrar na respetiva sequência gímnica. Na ginástica de aparelhos os alunos realizam os saltos mais simples, tanto no minitrampolim como no boque e plinto, sempre que conseguirem realizar esses saltos corretamente (respeitando todas as fases dos saltos), podem então começar a trabalhar nos saltos mais complexos, ou até mesmo do nível seguinte. Na realização dos saltos os alunos com mais dificuldades terão sempre a ajuda manual do professor ou ajudas materiais para garantir a segurança e a progressão de dificuldade na realização dos saltos.

Balanço

A 2ª etapa foi planeada com base nas informações recolhidas na avaliação inicial da turma, apresentando-se como uma etapa crucial. Esta etapa permite avaliar se os objetivos propostos foram adequados e exequíveis.

No que diz respeito ao planeamento desta etapa não introduzi novas matérias, apenas ajustei os níveis de acordo com os resultados obtidos na 1ª etapa.

No decorrer da etapa houve um fator que influenciou negativamente o alcance dos objetivos. O fator climatérico, a grande quantidade de chuva durante os meses que compunham esta etapa. Dado a estação do ano em que nos encontrávamos, era algo previsto no planeamento, a reduzida possibilidade de utilização do campo exterior. Sendo este espaço um local ótimo

para o desenvolvimento dos JDC, onde duas das prioridades da turma se inseriam (Voleibol e Basquetebol).

Se por um lado, a dificuldade de colmatar as condições disponíveis para a prática destas submatérias, prejudicou na escolha de tarefas adequadas às necessidades dos mesmos nas submatérias em questão. Por outro, permitiu desenvolver de uma forma mais massiva, os alunos nas submatérias prioritárias da ginástica (Solo e Aparelhos).

Durante o decorrer da etapa tive de encontrar soluções alternativas para que as prioridades referentes aos JDC não fossem deixadas de parte, e fosse possível cumprir o planeamento e aproximar os alunos dos objetivos propostos anteriormente. A grande solução passou por implementar dentro das duas UD's referentes a esta etapa a utilização dos jogos pré-desportivos. Estes jogos permitem trabalhar alguns critérios específicos e necessários para alcançar os objetivos propostos, tendo um transfere direto para os diferentes jogos.

No que diz respeito ao basquetebol utilizei bastante o jogo da bola ao capitão com diferentes condicionantes, dependendo do objetivo da UD e ainda alguns exercícios analíticos de forma a corrigir aspetos ligados à técnica individual. Os alunos 3, 16 e 18 ainda demonstram dificuldades no “quando” passar e na desmarcação, demonstrando que necessitam de mais tempo para consolidar estes conteúdos.

No voleibol dei primazia às rodas de bolas, tanto em concurso como em estafetas. Trabalhando também o serviço de forma analítica. Os alunos 16, 18 e 19 demonstram dificuldade tanto no serviço por baixo como no deslocamento para o ponto de queda da bola e necessitarão de mais tempo de contacto para consolidar estes critérios.

Na ginástica no solo apenas o aluno 22 demonstrou dificuldades acrescidas, sendo transversal à ginástica de aparelhos. Para este aluno em específico os objetivos propostos para esta etapa estão distantes da sua realidade, foi necessário assim, durante a leção desta etapa, ajustar para pequenos objetivos específicos individuais para o aluno em questão. Aos quais o aluno demonstrou uma grande aceitação e motivação para a prática. Relativamente à ginástica de aparelhos a aluna 16 demonstrou bastantes dificuldades provenientes do medo, para esta aluna foi necessário reforçar o fator segurança ajustando também pequenos objetivos específicos e propondo tarefas simplificadas garantindo a possibilidade de sucesso e desenvolvimento da aluna em questão.

Os grupos utilizados nesta etapa foram formados após a avaliação inicial e após a leção da 2ª etapa já é possível observar boas dinâmicas de trabalho entre os elementos do grupo, desde as ajudas dentro das tarefas às questões mais estruturais do exercício e dinâmica

de aula, às questões mais ligadas aos objetivos das tarefas. No entanto foi necessário ajustar os grupos por questões pontuais de assiduidade. Sendo estas questões pontuais e tendo sido identificados alunos flexíveis na 1ª etapa em nada implicou nas dinâmicas dos grupos e das aulas.

Os alunos começaram a identificar-me com a abordagem por etapas e com o método de ensino, o que permitiu maior tempo útil de aula e por consequência maior tempo potencial de aprendizagem, tendo só de realizar paragens estratégicas para feedback acerca das tarefas propostas ou por vezes, chamar à atenção evitando comportamentos desviantes e desadequados, mantendo o controlo da aula.

No balanço geral os objetivos propostos foram atingidos com sucesso, tanto pessoais como da turma. Foi nesta etapa que se notou uma melhoria significativa no clima de aula e na ligação professor-alunos, onde os mesmos demonstram muito mais confiança nas minhas decisões e nos meus feedbacks, isto porque os próprios alunos realizam uma autoavaliação positiva das suas aprendizagens. O facto de um professor estagiário jovem entrar em contacto com uma turma de alunos que estão habituados a professores mais velhos e mais experientes pode ter gerado uma desconfiança inicial.

3.2.2 Aptidão Física

Plano

No que diz respeito à área da aptidão física a prioridade passa por colocar os dois alunos com resultados fora da zona saudável da aptidão física mais perto de atingir essa mesma zona. Sendo que ambos os alunos apresentam dificuldades na subárea dos testes de aptidão neuromuscular, nomeadamente na força dos membros superiores, abdominais e membros inferiores, todas as aulas têm exercícios complementares para que todos trabalhem de forma isolada, mas integrada no circuito de aula, estas componentes. Serve então para aproximar estes dois alunos do êxito, cumprindo assim os objetivos propostos e para os restantes alunos funciona como método de manutenção e melhoria da aptidão física, onde são propostas metas mais altas do que as que tinham atingido anteriormente, tendo como objetivo final a melhoria dos resultados dos testes FITescola ao longo do ano letivo.

Balanço

Nesta etapa foram introduzidos pela primeira vez os circuitos de aptidão física, seja nas transições das tarefas na parte fundamental da aula, como na parte inicial da mesma. Estes circuitos serviram como treino complementar da aptidão física, que por si só já estava integrada

no planeamento das aulas, utilizando as tarefas das diferentes matérias prioritárias para o desenvolvimento das capacidades motoras. Na etapa anterior foi notório que apesar de haver alunos prioritários não existiam capacidades motoras prioritárias, pois não existe um elevado número de alunos fora da ZSAF em nenhum dos testes FITescola realizados. Os resultados de insucesso são apenas casos pontuais, sendo estes a prioridade definida para o planeamento desta área.

Ao longo da etapa, foi notório que, nas tarefas das diferentes matérias, o grupo teve uma grande influência na intensidade dos exercícios. Isto deveu-se ao facto de nos grupos em que os alunos mais competentes mostravam uma atitude cooperante e motivadora em relação à tarefa, colocarem uma maior intensidade na mesma. Com base no modelo da Teoria da Autodeterminação, de acordo com Edmunds, Ntoumains & Duda (2009), o modelo apresentado sugere a necessidade contínua de construção e realização de três parâmetros: autonomia, competência e relacionamento positivo. Esses parâmetros influenciam a motivação de um indivíduo, que pode ser dividida em diversos tipos, segundo Edmunds et al. (2009). Portanto, procurei que os alunos internalizassem que, por meio de todas as atividades que praticassem, poderiam desenvolver esses parâmetros, realizando atividades de maior interesse, nas quais tivessem maior sucesso e, conseqüentemente, maior motivação e adesão, como por exemplo, o jogo. Segundo Cvejić, Buišić, Mitrović & Ostojić (2019), a seleção do conteúdo é um fator fundamental para atingir uma determinada intensidade. Além disso, sendo o jogo uma atividade com características que naturalmente promovem relações positivas, segundo Constantinides & Silverman (2018), citado por Cvejić et al. (2019), ele promove uma maior eficácia na continuidade da prática de atividade física, de forma duradoura. Os jogos, além de divertidos, permitem que todos os alunos estejam envolvidos na prática, o que contribuirá para o sucesso da intensidade da tarefa, segundo Gimenez, Valenzuela & Casey (2009), citado por Cvejić et al. (2019).

Quanto aos resultados obtidos após a avaliação dos diferentes alunos podemos registar que apenas a aluna nº3 manteve o resultado fora ZSAF relativamente aos testes de força superior, registando mesmo assim uma melhoria relativamente à etapa transata. Quanto à flexibilidade de membros inferiores, onde tinha sido registado 7 casos de alunos fora da ZSAF, neste momento apenas 4 alunos, sendo eles o nº 6, 13, 17 e 18. Assim foi possível observar uma melhoria nesta área, provando o sucesso dos exercícios complementares propostos.

3.2.3 Conhecimentos

Plano

Por fim na área dos conhecimentos foi lecionada uma aula teórica de preparação para o teste de avaliação onde serão abordados os seguintes temas: Aptidão Física e Capacidades Motoras, Relação da Aptidão Física com as recomendações da OMS, relação entre os sistemas e a sua função antes, durante e depois do exercício físico e por fim os indicadores de esforço (indicadores simples e frequência cardíaca). Para melhor percepção da frequência cardíaca realizamos a experiência de medir no início da aula e comparar com os resultados obtidos antes do retorno à calma da mesma aula, assim os alunos podem verificar o efeito do esforço físico de forma empírica.

Balanço

Quanto ao balanço da área dos conhecimentos lecionada na 2ª etapa, que culminou com a conclusão do 1º período escolar, houve um claro sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Foram lecionadas 2 aulas, com suporte multimédia, onde a primeira tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos o que é a Aptidão Física e as capacidades motoras existentes, caracterizando-as. Nesta aula os alunos foram bastantes participativos e procuraram associar estas capacidades com as tarefas realizadas em aula ou nos treinos desportivos que cada um realiza fora do contexto escolar. Na segunda aula, o objetivo passou por relacionar a Aptidão Física com as recomendações da OMS, procurando estratégias no dia-a-dia para que estas fossem cumpridas ao máximo. Ainda foram abordados os vários sistemas e a sua função na prática de atividade física, seja antes, durante ou depois. Assim as duas aulas tiveram uma lógica continua e complementar.

O sucesso desta etapa foi avaliado através do questionamento e discussão nos blocos de aulas teóricas, e também através dos resultados obtidos no 1º teste de avaliação, sendo todos positivos. Estes resultados demonstram que as aprendizagens foram adquiridas com sucesso, colocando aos alunos o desafio pessoal de melhorar as notas no teste de avaliação realizado na etapa seguinte, dando continuidade ao bom trabalho desenvolvido.

3.3. 3ª Etapa – Progresso

O planeamento desta etapa, denominada de progresso, foi desenvolvido com base nas informações obtidas através da etapa anterior. Tem como objetivo melhorar as capacidades e competências dos alunos, dando continuidade às aprendizagens anteriores, obtendo assim o sucesso à disciplina. Desta forma, mantive o foco do ensino com base nas matérias prioritárias assinaladas na etapa anterior, introduzindo novas matérias como estratégias de diversidade curricular.

3.3.1 Atividades Físicas

Plano

Como foi referido na etapa anterior a maior dificuldade foi no ensino dos JDC, assim o ensino dos mesmos torna-se prioritário para esta etapa. Introduzi matérias novas, como a Ginástica Acrobática, com o objetivo de tornar desafiante para aqueles alunos que cumpriram os objetivos propostos na etapa anterior e ainda como estratégia os que não cumpriram. Esta estratégia assenta no pressuposto da cooperação, onde os mais aptos irão ajudar os alunos com mais dificuldades a atingir os objetivos propostos, sendo a ginástica acrobática uma matéria que dá primazia ao trabalho em equipa na construção de figuras.

No que diz respeito à formação dos grupos os critérios mantêm-se da etapa anterior. Os grupos de trabalho são heterogéneos e compostos pelos mesmos alunos fomentando a cooperação e permitindo o progresso dos alunos com mais dificuldades.

Em relação às duas unidades didáticas que compõem esta etapa o foco nos JDC foi trabalhar o passe e corte no Basquetebol, a desmarcação e remate em salto no andebol, a dinâmica dos três toques no voleibol e o controlo de bola no futebol. Na ginástica no solo foi a subida para pino e a progressão para pino cambalhota para alguns alunos, foi introduzida também a cambalhota saltada. Na ginástica de aparelhos, nomeadamente no minitrampolim, foi introduzido o $\frac{3}{4}$ mortal e o mortal completo para os alunos que cumpriram os objetivos propostos anteriormente. Foi introduzida ainda a Ginástica Acrobática com elementos de nível introdução tanto para pares como para trios. No Atletismo foram introduzidas as estafetas 4x40m, as corridas de barreiras e o lançamento do peso sem balanço. No Badminton foi introduzido também o jogo formal 1x1 com foco no remate e no *amortie* como forma de finalização. Nas Danças Sociais começaram a trabalhar a pares a Rumba Quadrada, coreografia que continuaram a trabalhar até ao fim do ano letivo. Como matérias alternativas foram ainda abordadas a introdução à orientação, como ponte para a saída de campo planeada para o 3º Período e ainda a luta, começando com jogos de contacto.

O planeamento de ambas as unidades didáticas foi composto por situações de aquecimento com jogos que permitissem trabalhar as ações técnicas para os JDC, como o drible, a sustentação da bola de voleibol, o controlo de bola no futebol e a armação do braço no andebol. Foi ainda utilizada a dança na parte inicial das aulas mantendo o contacto semanal com a matéria e ajudando na consolidação da coreografia e relação com o par. Na parte principal foram utilizados JRC para a aprendizagem dos JDC, com situações de jogo formal para consolidar aprendizagens. Na ginástica foram utilizadas progressões para trabalhar

isoladamente elementos no solo e na acrobática e ainda sequências para consolidar os elementos trabalhados.

Balanço

Esta etapa foi a que necessitou de menos ajustes ao planeamento, seguindo-o quase de forma integral. Nesta etapa já foram introduzidos objetivos terminais para as diferentes matérias da área das atividades físicas, bem como da área da aptidão física e dos conhecimentos.

No que diz respeito à área das atividades físicas foi possível observar uma melhoria significativa no que diz respeito aos JDC. Esta melhoria tornou-se espetável pelo maior tempo de contacto com os mesmos por parte dos alunos, em situações mais favoráveis e adequadas aos objetivos propostos. A nível do Basquetebol, onde o principal objetivo era a consolidação do passe e corte para o cesto todos os alunos o cumpriram, à exceção da aluna 16, que continuou a demonstrar dificuldades na desmarcação para o cesto. Deste modo, a aluna 16 é a única que ainda não cumpre o nível Introdução a basquetebol. No que diz respeito ao Voleibol, onde o objetivo era sistematizar a dinâmica dos 3 toques (recepção, passe e finalização), apenas o aluno 3, 16, 17, 19 e 21 ainda demonstram algumas dificuldades. O aluno 17 é o único que ainda não cumpre o nível introdução, este continuou a realizar exercícios de cooperação com outros alunos, promovendo assim a diferenciação do ensino. Quando ao andebol, que foi introduzido nesta etapa, apenas a aluna 17 não cumpre o nível introdução. Os restantes alunos demonstraram aprendizagens significativas na ocupação do espaço do jogo, na desmarcação, na pega da bola e armação do braço, na finalização em salto ou em apoio e na atitude defensiva.

Na matéria da ginástica, respetivamente à ginástica no solo, os alunos 8, 9, 10, 11, 12 e 24 conseguiram cumprir o nível elementar, para além dos que já tinham cumprido na etapa transata. Por outro lado, os alunos que ainda não tinham conseguido atingir o nível introdução continuaram sem o atingir. Numa análise mais detalhada dos registos de avaliação destes alunos foi possível concluir que apesar de ainda não cumprirem o nível houve uma aprendizagem positiva, pois os alunos 17, 19, 21 e 22 demonstraram aprendizagens no que diz respeito ao rolamento atrás, faltando assim a realização da roda para a obtenção do nível introdução. Na ginástica de aparelhos apenas dois alunos ainda não demonstraram aprendizagens positivas para cumprir o nível introdução, o aluno 4 e 22. Dado às dificuldades que ambos demonstram nesta submatéria, o principal objetivo foi aproximá-los dos objetivos, numa perspetiva de encurtar distância para o nível e recuperar aprendizagens. Por fim, a ginástica acrobática apresentou-se como uma estratégia importante para todos os alunos. Onde todos cumpriram pelo menos o

nível introdução, servindo assim como base para os objetivos terminais que foram propostos no planeamento da 4ª etapa.

Nas danças sociais, foi introduzida a dança a pares, que nestas idades torna-se desafiante tanto para o professor bem como para os alunos. A leção desta matéria apresentou-se como a maior dificuldade na área das atividades físicas, principalmente na parte inicial. Os alunos para além de terem a dificuldade de aprender um estilo de dança novo, com uma estrutura rítmica diferente, tinham ainda a relação com o seu par. Tornando-se assim desafiante. Desta forma, foi necessário ajustar e repartir a coreografia lecionada por níveis, o primeiro onde apenas foi realizado o passo base e progressivos, focando essencialmente na relação dos alunos com a estrutura rítmica, espaço e parceiro. O segundo nível foi introduzido na etapa do produto.

No que diz respeito às restantes matérias, não sendo consideradas prioritárias, não tiveram o mesmo tempo de contacto que as restantes. Apesar de no planeamento constar a introdução do lançamento do peso, da orientação e dos desportos de combate, estes acabaram por não ser abordados nesta etapa. A decisão recaiu sobre a priorização das matérias em que os alunos ainda demonstravam mais dificuldades para cumprir os objetivos propostos, deixando assim a leção destas matérias para a 4ª etapa da leção.

3.3.2 Aptidão Física

Plano

No que diz respeito à melhoria da aptidão física, é principalmente trabalhada em três momentos distintos, na parte inicial das aulas que são realizadas no campo exterior foi utilizado o vaivém (percursos de 20 m), a cadência foi controlada pelo professor. Foram ainda utilizadas as rotações nas aulas realizadas no ginásio e no bispo para trabalhar a força de forma massiva. Na parte final das aulas utilizei ainda competições de estafetas, como método de treinar a resistência de forma motivadora e divertida. Os exercícios utilizados foram sempre o mais próximo possível dos testes que os alunos realizaram ao longo do ano letivo para avaliação da aptidão física (bateria de testes FITescola). Nesta vertente foi ainda disponibilizado um programa de melhoria de aptidão física proveniente dos resultados obtidos nos testes FITescola no 1º período. Este programa apontava as capacidades que cada aluno deveria melhorar bem como exercícios específicos para aplicar durante a semana, fora do contexto escolar.

Balanço

Quanto à área da aptidão física houve uma melhoria significativa dos alunos, na bateria de testes FITescola que foram aplicados. No que diz respeito aos testes de vaivém, velocidade,

impulsão horizontal, abdominais e extensões de braço apenas houve registo de dois testes fora da ZSAF. Um dos registos foi do aluno 22 na impulsão horizontal, onde o mesmo apresentou uma melhoria de 15cm em relação ao teste realizado na etapa anterior, o que se apresenta como um indicador de sucesso para a próxima etapa. O outro registo foi do aluno 19 no teste de velocidade 20m. Estes resultados demonstraram que as estratégias para a melhoria da aptidão física no contexto de aula e no contexto pós-aula tiveram o impacto desejado. Pois para além dos alunos que conseguiram atingir a ZSAF nos testes que tinham mais dificuldades, permitiu ainda uma melhoria dos resultados transversal à turma.

3.3.3 Conhecimentos

Plano

Quanto à área dos conhecimentos foi planeado um projeto de grupo sobre hábitos de vida saudável e melhoria do estilo de vida, com suporte digital e multimédia. Como complemento foi ainda planeada uma aula teórica abordando o mesmo tema, como forma de complementar algumas falhas nos projetos dos grupos. Foi planeado ainda a introdução da teoria da adaptação geral, de forma aos alunos perceberem como surgem as adaptações fisiológicas após o treino, foram ainda abordados alguns dos princípios do treino. Os objetivos para a área dos conhecimentos passam pelos alunos serem capazes de identificar as diferentes componentes que definem um estilo de vida saudável, bem como realizar alterações no seu quotidiano que vão ao encontro da melhoria do estilo de vida. Outros objetivos passam por entender como se cria as adaptações no corpo com o efeito do treino, bem como associar os princípios do mesmo à estrutura de um treino ou aula de EF.

Balanço

Por fim, na área dos conhecimentos a avaliação incidiu em duas ferramentas distintas, um projeto de grupo, onde todos o cumpriram atingindo os objetivos específicos para o mesmo. A outra ferramenta de avaliação individual foi o teste de avaliação, onde de igual forma, todos os alunos tiveram sucesso, não existindo nenhum nível negativo (abaixo do 50%) nas classificações do mesmo. Isto demonstra que tanto a realização do projeto em grupo, como as aulas teórico-prática proporcionaram momentos de aprendizagem no que diz respeito a esta área da EF.

O balanço geral desta etapa apresentou uma perspetiva de sucesso, no que diz respeito aos objetivos específicos propostos, bem a aproximação das aprendizagens dos alunos dos objetivos terminais presenta no plano anual da turma. Demonstrando assim a importância do

modelo de ensino por etapas, bem como a gestão curricular assente no pressuposto da avaliação formativa e na estipulação de objetivos.

3.4. 4º Etapa - Produto

Esta apresenta-se como 4º e última etapa de lecionação, a do Produto. Como o nome indica é nesta etapa que procuramos consolidar as aprendizagens obtidas ao longo do ano de acordo com os objetivos terminais propostos. Quanto à sua organização temporal, esta correspondeu ao 3º período letivo e teve uma carga horária inferior às duas etapas anteriores. Quanto ao planeamento e conceção desta etapa, foi um aprofundar dos objetivos propostos na etapa de progresso, onde grande parte das situações de aprendizagem já se aproximaram das situações formais de avaliação. Nesta etapa os objetivos propostos já foram os terminais, ou seja, os objetivos finais que projetei que os alunos alcançassem após a realização da avaliação inicial. Foi possível realizar o balanço final nesta etapa, comparando a avaliação inicial dos alunos, com a avaliação intermédia realizada no 2º período e ainda a avaliação final de ano letivo, realizada no fim desta etapa, no 3º período. Esta comparação permitiu assim avaliar a minha intervenção pedagógica e perceber se as escolhas que realizei como prioritárias para os alunos foram as mais indicadas, assim como as tarefas de resolução de problemas. A aproximação da avaliação final com os objetivos terminais propostos demonstraram o sucesso do planeamento anual da turma. De seguida abordo as diferentes áreas, tanto a nível do planeamento como do balanço dos resultados obtidos.

3.4.1. Atividades Físicas

Plano

Quanto ao planeamento desta etapa procurei aproximar os alunos dos objetivos terminais propostos, numa ótica da resolução dos problemas observados nas matérias em que tinham mais dificuldades, introduzindo também novos níveis de aprendizagem nas matérias, com o objetivo de incorporar as aprendizagens desejadas com dois projetos ligados à área das atividades físicas, a saída de campo (projeto interdisciplinar de Direção de Turma) e a criação e apresentação de esquemas acrobáticos, como forma de promover o trabalho em equipa e a consolidação das aprendizagens adquiridas na etapa anterior.

Nas aprendizagens dos JDC dei prioridade na consolidação do Nível Introdução do futebol, utilizando grupos heterogéneos. As principais dificuldades apresentadas na etapa anterior foram o enquadramento ofensivo quando recebiam a bola e a desmarcação para um espaço livre quando não tinham bola, desta forma procurei resolver através de situações de jogo condicionado. As situações de aprendizagem foram sempre as mais próximas da situação de

avaliação, sendo sempre em jogo 4x4, onde numa primeira fase limitei a ação da equipa a defender, onde apenas podiam ganhar a posse de bola através da interceção. Esta limitação permite à equipa que está a atacar manter a posse de bola, tendo assim mais sucesso nas ações ofensivas. O meu feedback procurou sempre o sucesso ofensivo, através do questionamento e da prescrição das ações que poderiam contribuir para o objetivo do exercício. Numa segunda fase e assim que os alunos começaram a ter mais sucesso ofensivo, procurei condicionar menos o jogo e dar prioridade à atitude e posicionamento defensivo. No voleibol o principal objetivo foi consolidar e introduzir a alguns alunos o nível elementar, pois na etapa anterior todos cumpriram, pelo menos, o nível introdução. As situações de aprendizagem realizaram-se em jogo de 2x2 e 4x4, para a introdução da dinâmica dos três toques aos alunos que já cumpriam o nível elementar. Realizaram-se também e situações de jogo 4x4 para os alunos que já cumpriam o nível elementar, tendo como objetivo consolidar a dinâmica dos três toques, o serviço por cima e as finalizações, tanto em remate como em passe colocado para zona de difícil receção. Para estes alunos foram ainda introduzidos alguns critérios de avaliação de nível avançado, procurando tarefas desafiadores e objetivos mais ambiciosos. Foi assim introduzido o bloco individual, bem como a proteção ao bloco.

Quando à matéria da ginástica, o foco esteve na consolidação das figuras da ginástica acrobática de forma que cada grupo de trabalho realizasse o seu projeto de grupo. Este projeto de grupo consistia na criação de um esquema de um minuto e trinta segundos. Este esquema tinha como objetivo a incorporação das figuras trabalhadas na etapa anterior no esquema, bem como as habilidades gímnicas da ginástica de solo, isto tudo se relacionando com a estrutura musical e com os colegas do grupo. Este projeto procurou promover o trabalho em equipa, a organização, a liderança e componentes críticas, tanto da ginástica como da matéria de dança.

Na matéria de dança o principal objetivo foi aprender uma coreografia previamente escolhida por mim, onde os alunos a iriam aprender e trabalhar a pares. A dança social escolhida foi a rumba quadrada, e os passos a aprender foram, o passo base, o passo de progressão, a volta do senhor e da senhora, a volta e contravolta e o *new yorker*.

Outra prioridade desta etapa do produto passou por consolidar as aprendizagens do atletismo em contexto de prova, onde nas aulas no exterior foi sempre utilizado um circuito de provas de atletismo que contava com uma zona de lançamentos (lançamento do peso e lançamento do dardo utilizando o vortex), e uma zona de corrida com estafetas e corrida de barreiras, com diferentes alturas de forma a adequar a tarefa às características dos alunos. Nos lançamentos o principal objetivo era a realização da técnica de lançamento adequada o mais

próximo do padrão ideal, tendo sempre a conta as individualidades dos alunos, nas provas de estafetas o objetivo era realizar a transmissão na zona de transmissão de forma cruzada, sem perder velocidade. Por fim na corrida de barreiras o principal objetivo era o ataque à barreira, minimizando a fase de voo, não perdendo assim velocidade. No ginásio ainda foi planeado a consolidação da técnica do *fosbury flop* (salto em altura) e introduzido o salto em comprimento, onde os objetivos passavam por saltar o mais longe e mais alto possível, dependendo da submatéria, no salto em altura dei foco no primeiro contacto com o colchão de quedas ser com as omoplatas e no salto em altura a elevação do joelho maximizando a fase de voo.

No badminton realizou-se situações de jogo formal 1x1, onde o principal objetivo foi utilizar a profundidade do campo de forma a ganhar ponto, utilizando as ações ajustadas para o sucesso no jogo. Quando à orientação foi introduzido o percurso escolar, onde numa primeira fase o foco estava na leitura do mapa e manuseamento do mesmo durante a prova. Foram introduzidas provas de dez minutos onde o objetivo, numa primeira fase era realizar o máximo número de balizas dentro do tempo estipulado, posteriormente foi introduzido o percurso em score, utilizando a aplicação *IOrienteering*, esta ferramenta permite realizar um percurso de orientação utilizando apenas o smartphone ou iPad escolar e foi introduzida pois foi utilizada no projeto de Saída de Campo. A utilização das novas tecnologias na educação física, têm como objetivo a aproximação da tecnologia em prol das aprendizagens, associando as mesmas a um estilo de vida saudável, utilizando as suas potencialidades. Estas estratégias foram utilizadas no sentido de promover uma maior motivação para a prática.

Balanço

A operacionalização desta etapa culminou com o conjunto de aprendizagens previstas e projetadas a partir da avaliação inicial. Foi nesta etapa que se tornou possível identificar o sucesso, tanto do planeamento realizado por etapas, como dos objetivos propostos para cada uma delas. Esta etapa foi a mais curta a nível de carga horária, comparando às duas etapas anteriores, sendo que grande parte da mesma foi em trabalho em situações formais de avaliação, preparando os alunos para o que foram os objetivos terminais de cada matéria.

Quanto ao recurso temporal houve uma limitação que foi transversal à área das atividades físicas e da aptidão física, o que limitou o tempo potencial de aprendizagem dos alunos e me obrigou a tomar decisões curriculares, escolhendo matérias prioritárias para avaliação. A turma em questão realizou três provas de aferição em três segundas-feiras seguidas, o que retirou ao tempo disponível de aula 270 minutos, o que por si só representava uma carga horária significativa. Esta limitação não constou no planeamento anual de turma pois as provas só me

foram comunicadas no dia anterior à mesma, obrigando assim a reajustes semanais ao planeamento. No seguimento do constrangimento referido decidi priorizar as matérias em que os alunos tinham demonstrado mais dificuldades ao longo do ano, visto que na etapa anterior tinham demonstrado aprendizagens bem consolidadas das prioridades definidas na 2ª etapa de lecionação. Assim sendo optei por avaliar o futebol em situação de avaliação para confirmar o nível I, onde os alunos 2, 6, 10, 11, 12, 13, 20 e 23 cumpriam os critérios de avaliação para a obtenção do nível de aprendizagem avaliado. Quando à avaliação do voleibol, em situação de jogo 4x4 para confirmar o nível E não houve alterações às avaliações referentes à etapa anterior. No que diz respeito à avaliação da matéria de ginástica acrobática, esta foi avaliada através da criação e apresentação de um esquema acrobático, onde os alunos combinaram música e coreografia com a realização das figuras consolidadas na etapa anterior, esta avaliação confirmou as aprendizagens indo ao encontro da situação formal de avaliação, segundo os critérios presentes nas aprendizagens essenciais. Quanto ao atletismo foram avaliados em 3 submatérias diferentes, as barreiras (verificação do nível E) onde os alunos 5, 7, 8, 9, 11, 15, 17, 21, 23 e 24 cumpriram com os critérios para o nível de aprendizagem avaliado. Foram também avaliadas as aprendizagens no salto em altura (verificação do nível E) onde os alunos tinham de saltar a fasquia utilizando a técnica de *fosbury flop*, nas quais os alunos 2, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 23 e 24 conseguiram ultrapassar a fasquia utilizando o padrão técnico global pretendido. No lançamento do peso, todos os alunos aprenderam a técnica correta, sem balanço e avançando a bacia do lado do peso com extensão total do braço de lançamento e das pernas. Numa fase inicial e para perceber como segurar o peso, coloquei uma bola de Iniciação mais leve, mas rapidamente percebi que o peso reduzido os permitia lançar de forma eficaz (o mais longe possível), mesmo não utilizando a técnica correta. Resolvi o problema colocando um peso de 3kg, que obrigou os alunos a realizar a técnica lecionada, o que prova que por vezes mudando simplesmente as condicionantes do material para a tarefa, podemos criar situações mais próximas e reais dos critérios que queremos avaliar. Após esta alteração todos os alunos realizaram o lançamento com o padrão motor correto, estando assim prontos para no próximo ano, trabalhar esta matéria no Nível E. Por fim a avaliação de verificação do nível de aprendizagem I da matéria de Orientação, foi realizado através do percurso escolar, onde os alunos tinham de realizar as 15 balizas distribuídas pelo colégio em menos de 10 minutos, que foram alteradas para o momento de avaliação, dando maior fiabilidade ao processo avaliativo. Todos os alunos cumpriram com os critérios definidos para a consolidação do nível pretendido.

Após a conclusão desta etapa é possível aferir o produto de um ano letivo de trabalho com os alunos e comparar o ponto de partida com a meta. Esta análise foi realizada nas considerações finais da área de intervenção de lecionação.

3.4.2. Atividades Físicas

Plano

No que diz respeito à área da aptidão física o objetivo terminal foi simples. Os alunos que já cumpriam pelo menos a ZSAF nos testes realizados tinham de ter pelo menos uma manutenção positiva e os alunos que tinham testes fora da ZSAF tinham de ter uma progressão positiva, idealmente atingir a ZSAF, ou no caso dos alunos que ainda estavam longe da mesma, aproximar os seus resultados na direção dos padrões delineados pelo Protocolo FITEscola.

Para trabalhar na ótica de cumprir com os objetivos terminais propostos foi necessário ter em conta a intensidade da aula. No período transitório, onde os alunos vieram das férias da Páscoa, as aulas tiveram sempre momentos onde eram trabalhadas as capacidades motoras de forma isolada, utilizando momentos de transição para a melhoria da força dos membros inferiores e superiores e da força abdominal. No início das aulas eram utilizados ou jogos, ou situações treino para a melhoria da resistência aeróbia. Foram ainda introduzidas estações com desafios de aptidão física, onde o professor prescrevia séries de quatro exercícios com a meta de realização por níveis. Os alunos que realizassem a série três vezes obviavam o nível 1, os que realizassem quatro vezes o nível dois, e por consequência quem realizasse cinco vezes o nível 3. No fim da aula o grupo que tivesse o maior número de pontos (soma dos níveis) não tinha de arrumar o material, enquanto os outros dois arrumavam em conjunto o mesmo. Este desafio permite que os alunos realizem os exercícios, não só com o objetivo da melhoria da aptidão física, mas com metas claras de sucesso. No fim da etapa está planeada a avaliação da aptidão física aplicando a bateria de testes FITEscola realizados nas etapas anteriores.

Balanço

Quando ao balanço do desenvolvimento da aptidão física nesta última etapa e como foi referido anteriormente, tive dois objetivos primordiais, a manutenção dos alunos que já apresentavam valores dentro da ZSAF ou PA na bateria de testes FITEscola e por outro lado a melhoria dos alunos que ainda não conseguiam atingir a ZSAF em alguns dos testes realizados.

Durante a lecionação das aulas foi notório o empenho dos alunos para a melhoria da sua aptidão física, demonstrando níveis de autonomia mais elevados que nas etapas anteriores, também fruto da natureza dos exercícios realizados em contexto de aula. Quanto à avaliação aplicando a bateria de testes FITEscola houve a mesma limitação que prejudicou a avaliação da

área das atividades físicas. Os dias marcados para a avaliação da aptidão física foram sobrepostos a dia onde não lecionei aula, fruto das mesmas provas de aferição que afetaram quatro blocos de aula (180 minutos), tendo assim de tomar a decisão de avaliar as capacidades motoras em que os alunos demonstraram mais dificuldades nas etapas anteriores, utilizando o valor de referência da 3ª etapa para preencher a avaliação desta mesma. Assim realizei um circuito autónomo onde os alunos a pares. Esta abordagem, embora tenha visado combater uma limitação expressa anteriormente, tem também o objetivo de responsabilizar os alunos e dar-lhes autonomia no próprio processo de avaliação. Como referem Harvey & Jarrett (2014), numa análise às crenças dos professores sobre o apoio à autonomia em EF, “Professores que acreditam no apoio à autonomia dos alunos tendem a criar ambientes de aprendizagem mais positivos na Educação Física, promovendo maior motivação, engajamento e participação dos alunos”. O autor Hastie (2012), ainda refere a importância dos professores adotarem uma abordagem de apoio à autonomia dos alunos, promovendo a motivação intrínseca e o envolvimento positivo, reforçando a seguinte ideia, “Professores que fornecem um ambiente de apoio à autonomia na Educação Física promovem maior satisfação com a aula, maior autoestima e maior motivação intrínseca dos alunos”. Neste sentido, os alunos realizaram o teste de flexões de braço, os dois testes de flexibilidade e o teste da impulsão horizontal. Foram ainda realizados os testes de velocidade 20m como extensão da estação de aprendizagem de atletismo na última unidade didática no exterior. Desta forma não foram avaliados na aptidão aeróbia nem na força abdominal, dois testes que não tiveram nenhum aluno fora da ZSAF desde o início do ano letivo, não se apresentando como prioritários dado aos constrangimentos.

Quanto ao balanço do desempenho final dos alunos apenas o aluno 22 continuou fora da ZSAF, no entanto melhorou o seu desempenho, sendo um indicador de sucesso caso continue a trabalhar nesse sentido. No teste de velocidade dois alunos apresentaram-se fora da ZSAF, o aluno 7 e 16, sendo que ambos mantiveram os seus resultados, no entanto aumentando a sua idade os valores de referência também alteraram, colocando-os fora da zona pretendida. No que diz respeito à flexibilidade, sendo desde a avaliação inicial o “tendão de Aquiles” da turma, no teste de flexibilidade dos membros inferiores seis alunos ficaram fora da ZSAF (3,5,13,17,18,22), no teste de flexibilidade de ombros quatro alunos continuaram fora da ZSAF (6,7,17,24). A flexibilidade apresenta-se como uma lacuna nas aulas de educação física, tendo uma predominância genética. Juntando às características de cada aluno a limitação temporal das aulas torna-se difícil desenvolver todas as capacidades motoras dos alunos, principalmente as que não estão tão associadas diretamente às atividades físicas como a força, a resistência e a

velocidade. Torna-se então necessário utilizar a potencialidade do trabalho educativo realizado fora do contexto de aula, utilizando planos de treino prescritos pelo professor que visam colmatar as dificuldades observadas através dos testes FITescola.

3.4.3. Conhecimentos

Plano

No que diz respeito ao planeamento da área dos conhecimentos, procurei abordar os temas escolhidos para esta etapa de forma diferente. Os temas trabalhados foram a Educação Física de qualidade e o Olimpismo. Nas etapas anteriores as matérias foram dadas de uma forma tradicional e expositiva, onde utilizei recursos multimédia para apresentar os temas. Desta vez, procurei que fossem os alunos a assumir o papel de professores, procurando uma dinâmica de “sala de aula invertida” ou “*flipped learning*”. Lage, Platt & Treglia (2000) definem a sala de aula invertida como “uma abordagem pedagógica em que o conteúdo tradicionalmente transmitido em sala de aula é entregue aos alunos fora da sala de aula, enquanto o tempo de aula é dedicado a atividades interativas, como discussões, resolução de problemas e projetos colaborativos.” Esta apresenta grandes vantagens no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens, do envolvimento com o conteúdo e da cooperação entre alunos. Como refere Strayer (2012), “a sala de aula invertida promove maior cooperação entre os alunos, estimula a criatividade e aumenta a orientação para a tarefa, à medida que os alunos se envolvem ativamente na construção do conhecimento”. Neste sentido, riei dois documentos auxiliares para que os alunos consultassem em casa, utilizando os grupos de trabalho de educação física dividi os temas por quatro elementos por grupo de oito, ou seja, os alunos estavam organizados em três grupos de oito alunos em que cada quatro alunos trabalhavam um dos temas e os restantes quatro o outro dos temas. Com esta dinâmica de aprendizagem cooperativa procurei responsabilizar todos os elementos do grupo pela aprendizagem do próprio grupo e da turma. Para Slavin (2014), “a aprendizagem cooperativa é mais eficaz quando os alunos têm responsabilidade mútua, compartilham metas comuns e interagem positivamente, fornecendo apoio e feedback uns aos outros”. O documento guia pode ser consultado no Apêndice XI. Esta metodologia de aprendizagem esteve dividida em quatro etapas, representadas na tabela seguinte.

1º Etapa - Pesquisa	2º Etapa – Trabalho cooperativo e discussão	3º Etapa – Apresentação e questionamento	4º Etapa – “ <i>Gamification</i> ” como avaliação formativa
---------------------	---	--	---

• Divisão de temas pelo grupo; • Pesquisa sobre o tema; • Escolha das informações mais importantes.	• Reunir em grupos; • Explicar o seu tema à outra metade do grupo; • Juntar a informação e criar uma apresentação.	• Apresentação das informações mais pertinentes dos dois temas à turma • Propor 4 questões importantes, 2 por tema.	• Realizar um jogo Kahoot utilizando as perguntas realizadas por cada grupo de trabalho. • Momento de discussão.
---	--	--	---

Tabela 8 - Planeamento da tarefa "Aprender a ensinar"

Na primeira etapa, como foi escrita anteriormente, cada aluno aprofundou os seus conhecimentos do seu tema, com a informação que foi disponibilizada e utilizando a Internet para aprofundar a pesquisa caso achassem necessário. Na segunda etapa, o grupo reuniu e juntou toda a informação relevante recolhida numa apresentação para posteriormente realizar à turma e debate sobre quatro questões fundamentais sobre os temas pesquisados. Na terceira fase cada grupo apresentou os dois temas, dando ênfase à matéria essencial anteriormente escolhida em grupo, deixando no fim as questões para a turma. Na quarta etapa realizei um jogo em Kahoot, utilizando a pedagogia inovadora de “*Gamification*”, utilizando um videojogo como forma de consolidar a matéria que saiu no teste de avaliação sumativa desta etapa do produto. Os autores Dicheva, Dichev, Agre & Angelova (2015) constataam que “a gamificação na educação tem o potencial de tornar a aprendizagem mais envolvente e motivadora, ao incorporar elementos de jogos, como recompensas, desafios e feedback imediato”. Neste sentido o principal objetivo da utilização desta abordagem veio na ótica de que “a gamificação pode aumentar a motivação intrínseca dos alunos e seu envolvimento ativo na aprendizagem, proporcionando um ambiente desafiador, feedback imediato e oportunidades para aprimorar habilidades.” (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014)

Balanço

Quanto ao balanço da área dos conhecimentos os dois temas abordados foram a “Educação Física de qualidade” e o “Olimpismo”. Os alunos tiveram 3 aulas onde abordaram estes temas de diversas formas, tendo ainda tempo de trabalho autónomo ou em grupo em casa. Quanto à avaliação formativa ao longo das aulas todos os alunos demonstraram, pelo menos, um nível satisfatório quanto à matéria lecionada. Demonstrando conhecimento teórico tanto na leção dos temas à turma, quanto nas respostas às perguntas realizadas utilizando o jogo “*Kahoot*”. No entanto o teste demonstrou que este conhecimento não foi consolidado por todos

os alunos. Relativamente ao teste de avaliação sumativa oito alunos (1,4,5,6,10,14,15,16) baixaram o seu desempenho relativamente à etapa transata, onde três deles tiveram insucesso (nota negativa). Os restantes alunos melhoraram de forma significativa as suas notas, isto demonstrou uma dualidade de sucesso quanto à abordagem escolhida para a leção desta área. Dando a autonomia aos alunos para lecionar aos seus colegas os conteúdos demonstrou-se positivo, pois para ensinar é necessário dominar a matéria. Quanto ao insucesso dos três alunos e após uma conversa informal com os mesmos, conclui que os mesmos não estudaram para o teste e não tiveram uma participação ativa na construção dos projetos de leção dos grupos, comprometendo assim a sua aprendizagem. Desta forma, parece-me importante garantir a participação de todos os elementos quando são realizados trabalhos de grupo, utilizando estratégias cooperativas e responsabilidade individual. Os autores Johnson & Johnson (2009) reforçam a ideia de que “a responsabilidade individual é uma parte essencial da aprendizagem cooperativa, pois os alunos devem se sentir pessoalmente responsáveis por sua própria aprendizagem e pelo sucesso de seus colegas de grupo”. Da mesma forma que realizei um balanço positivo na utilização desta abordagem inovadora, constatei algumas limitações que estiveram inerentes ao professor, visto que “os professores devem fornecer orientações claras sobre as expectativas de responsabilidade individual e estabelecer estratégias para promovê-la.” (Gillies & Boyle, 2010). No entanto a generalidade dos alunos demonstrou maior empenho e interesse nesta área, relativamente às etapas anteriores, o que foi um sucesso no que diz respeito aos objetivos desta abordagem metodológica, juntamente com o sucesso nesta área.

3.5. Projeto Específico – A autoavaliação como ferramenta de autorregulação de aprendizagens na Ginástica

Enquadramento Teórico

Durante a leção das duas primeiras etapas, nomeadamente a de prognóstico e a de prioridades, defini as duas submatérias da Ginástica (ginástica no solo e ginástica de aparelhos), como uma das prioridades da turma. No entanto durante a leção destas matérias foi possível observar algum desinteresse, principalmente por partes dos alunos do sexo masculino, na realização das tarefas propostas, mesmo que adequadas às suas necessidades. Kirk (2005) discute a importância das experiências de aprendizagem na educação física e no desporto na juventude para promover a participação ao longo da vida. Ele aborda o desinteresse dos alunos na ginástica e destaca a necessidade de oferecer experiências de aprendizagem significativas e relevantes para aumentar o interesse e a participação. No seguimento desta linha de pensamento

foi necessário procurar uma solução para motivar não só os rapazes, mas todos os alunos para esta matéria, que não tendo o contexto motivacional do jogo como os JDC, por vezes pode tornar-se desmotivante. Foi com este objetivo que surgiu o projeto específico da lecionação. Numa ótica de aumentar a responsabilidade e conhecimento dos alunos sobre as suas aprendizagens, ajudando-os a estabelecer os seus próprios objetivos e metas pessoais.

A justificação para aplicar este projeto não proveio apenas de a necessidade dos alunos colmatarem as suas dificuldades nesta matéria prioritária, mas também com a importância que a Ginástica tem para o desenvolvimento motor destes jovens alunos. Segundo Hands (2008), “a ginástica, como uma forma de atividade física estruturada, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais em crianças, melhorando a aptidão física geral e fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento motor contínuo”.

Na lecionação das aulas detetei dificuldades em os alunos entenderem, ou darem valor aos objetivos e metas que eram definidas por mim, fruto do seu desconhecimento dos critérios de avaliação da ginástica. Então decidi criar um documento de apoio à sua autoavaliação de aprendizagens, dividido por níveis de aprendizagem e com critérios de êxito para consolidação das habilidades gímnicas e saltos. Mais tarde o mesmo documento foi adaptado à ginástica acrobática, procurando o transfere do projeto para a mesma.

Quanto maior a capacidade de autoavaliação e autorregulação de aprendizagens do aluno, maior o seu envolvimento no processo de ensino. "A autorregulação da aprendizagem envolve o desenvolvimento de habilidades para estabelecer metas, planejar, monitorar o progresso e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. É um aspeto fundamental para o sucesso académico e o desenvolvimento ao longo da vida" (Zimmerman, 2002). Todo este processo visa promover a autonomia dos alunos e reduzir comportamentos de desinteresse sobre a matéria, procurando sempre o sucesso dos alunos. Mas é necessário perceber o que é, efetivamente, a autorregulação de aprendizagens e Pintrich (2004) define a mesma como “um processo ativo em que os alunos monitoram e controlam seus pensamentos, emoções e ações para alcançar metas de aprendizagem. É uma habilidade essencial para promover a autonomia e o sucesso académico dos estudantes”. As evidências mostram que a capacidade do aluno em realizar uma autoavaliação do seu desempenho e das suas aprendizagens pode fazê-lo estar mais consciente do que é exigido na disciplina e nas atividades a realizar para ter sucesso, promovendo a autorregulação das suas aprendizagens e facilitando inclusive a comunicação com o professor (Vieira, 2013; Andrade & Valtcheva, 2009; Andrade, 2010; Zimmerman, 2002).

Por fim a utilização da autoavaliação como ferramenta de autorregulação das aprendizagens veio no sentido de um estudo de Panadero, Jönsson & Botella (2017), onde os autores investigaram a relação entre a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem, que é a capacidade dos alunos de monitorar e regular seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, eles também examinaram a influência da autoavaliação na autoeficácia, que se refere à crença dos alunos em sua própria capacidade de realizar tarefas e alcançar metas académicas. Onde, de acordo com os resultados da investigação, a autoavaliação tem uma influência positiva na autorregulação de aprendizagens e ainda na autoeficácia dos alunos (Panadero et. al., 2017). Sadler (1989), Black & Wiliam (1998) e Boud (2013) apontam ainda que a autoavaliação é necessária para uma aprendizagem produtiva. A autoavaliação veio também a demonstrar uma influência positiva na performance académica dos alunos (Brown & Harris, 2013).

Planeamento

Na lecionação das aulas de EF ao longo da primeira e segunda etapa de lecionação foi observada uma inercia por parte dos alunos nas várias submatérias da ginástica abordadas até ao momento (solo, aparelhos). A falta de empenho nas tarefas relacionadas com esta matéria demonstrou ser um indicador negativo no que diz respeito à potencialidade de aprendizagem de cada aluno. Assim foi necessário planejar e implementar uma estratégia que, por um lado resolvesse o problema da falta de empenho e por outro que dotasse os alunos de conhecimento dos níveis de aprendizagem, protagonizados nas aprendizagens essenciais, dando assim a capacidade aos próprios de criar objetivos e metas desafiantes. Neste sentido foi criado um plano por etapas que representasse os objetivos do projeto, bem como todo o seu processo de operacionalização. A tabela seguinte sintetiza o planeamento deste projeto específico:

Objetivos Gerais	
• Aumentar o conhecimento dos alunos face aos níveis de aprendizagem; • Orientar os alunos nas tarefas de aula através da autoavaliação; • Responsabilizar os alunos enquanto autorreguladores da sua aprendizagem.	

Tabela 9 - Objetivos gerais do projeto específico de lecionação

1º Etapa	2º Etapa	3º Etapa	4º Etapa
• Revisão bibliográfica • Definição de objetivos • Criação do instrumento de	• Explicação e implementação do instrumento de apoio (durante 3º etapa de lecionação)	• Avaliação das submatérias da Ginástica • Comparação da avaliação do professor com a	• Avaliação do projeto através de um inquérito • Reflexão e Balanço do

apoio à autoavaliação		autoavaliação dos alunos	Projeto Específico
--------------------------	--	-----------------------------	-----------------------

Tabela 10 - Planeamento por etapas do projeto específico de lecionação

Na ótica da operacionalização do projeto e após revisão bibliográfica quanto à autorregulação de aprendizagens e autoavaliação e definição de objetivos parti para a criação de um documento, que está presente no Apêndice XII. Este documento é representado por três tabelas distintas, uma para cada submatéria da ginástica (ginástica no solo, ginástica de aparelhos e ginástica acrobática). Nestas tabelas estavam presentes ferramentas orientadora das quatro fases cíclicas do processo de aprendizagem: a fase de antevisão, a fase de planeamento estratégico, a fase de monitorização/execução e a fase de autorreflexão (Lopes da Silva, Simão & Sá, 2004). Os mesmos autores, Lopes da Silva et. al. (2004) definem estas quatro fases do ciclo autorregulatório, tal como estão apresentadas na tabela 11.

1ª Fase Antevisão	Apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais afetivas e sociais e definir objetivos pessoais educacionais
2ª Fase Planeamento Estratégico	Focar a atenção na tarefa; elaborar um plano; recolher e selecionar a informação; ativar a seleção de estratégias, regras ou outros procedimentos; selecionar materiais e outros recursos.
3ª Fase Monitorização / Execução	Empenhar-se na tarefa; auto-observar os comportamentos adotados; ajustar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar táticas e outros recursos adequados: utilizar auto-instruções e procedimentos de auto-registo. Persistir ou desistir da tarefa; controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar tempo e esforço; lidar com a ansiedade e medo de falhar; escolher um local de estudo; procurar ajuda.
4ª Fase Reflexão / Reação	Avaliar os resultados atingidos em função da meta; fixar ou corrigir processos adotados; dar significado ao feedback; rever planos e estratégias; abandonar ou voltar a tentar.

Tabela 11 - Fases do ciclo autorregulatório de (Lopes da Silva et. al., 2004)

A primeira coluna continha os nomes e grupos em que os alunos estavam inseridos na 3ª etapa de lecionação, de seguida tinham os elementos gímnicos, saltos ou figuras acrobáticas separadas por níveis de aprendizagem e por fim os critérios de êxito na realização de cada tarefa. Assim que um aluno conseguisse terminar um nível de aprendizagem, cumprindo com os critérios de êxito, passava diretamente para o nível seguinte. Esta estratégia não só me ajudou, enquanto professor, na gestão dos elementos de aula, nomeadamente nas tarefas adequadas aos alunos, bem como na definição de metas e objetivos por parte dos alunos, tornando uma tarefa que à partida se apresentava monótona e pouco motivante, num desafio constante, aula após aula.

Após a implementação das fichas de autoavaliação em contexto de aula, veio a fase de avaliação dos alunos realizada no fim da 3ª etapa de lecionação, onde sem verificar as fichas de

autoavaliação de cada submatéria observei os alunos em contexto formal de avaliação. A ginástica no solo foi avaliada em sequência gímnica utilizando os elementos presentes nas fichas, correspondentes ao nível que o aluno se sentisse preparado a ser avaliado. Na ginástica de aparelhos foram avaliados tanto nos saltos de minitrampolim como de boque/plinto, respeitando as fases de salto e na ginástica acrobática realizaram as figuras em pares ou trios, realizando corretamente o monte e desmonte, mantendo as mesmas por pelo menos 4 segundos. Posteriormente à avaliação sumativa de ginástica realizei a comparação entre os níveis obtidos pelos alunos e os níveis que os mesmos se autoavaliaram através das fichas utilizadas durante as aulas.

Na última etapa, e após a avaliação e comparação das aprendizagens dos alunos com as suas autoavaliações foi necessário avaliar de forma quantitativa e qualitativa o impacto que o projeto teve na autorregulação e autoperceção de aprendizagem dos alunos. O instrumento utilizado foi um pequeno inquérito onde cada aluno quantificou as fichas de autoavaliação quanto à sua utilidade e pertinência, utilizando uma escala de Likert (Likert, Roslow & Murphy, 1934), e ainda deu a sua opinião, justificando o valor que deu à pertinência das mesmas, avaliando assim de forma qualitativa. Só após estas duas análises foi possível realizar o balanço do projeto específico de lecionação.

Balanço do Projeto Específico

Quanto ao balanço do projeto específico desta área de intervenção, este dividiu-se em dois objetos distintos. Uma comparação qualitativa entre as aprendizagens percebidas pelos alunos e a avaliação formativa realizada pelo professor nas 3 submatérias da ginástica, e uma heteroavaliação da utilidade das fichas de autoavaliação por parte dos alunos. Para esta última ferramenta foi utilizado o *GoogleForms* na realização e aplicação do questionário. Este questionário continha três afirmações, uma sobre cada uma das submatérias (ginástica no solo, ginástica de aparelhos e ginástica acrobática), os alunos quantificaram de 1 a 5 as afirmações, de acordo com a sua concordância com a mesma, utilizando assim uma escala de Likert. O número 1 correspondia a “discordo totalmente com a afirmação”, enquanto o número 5 correspondia a “concordo totalmente com a afirmação”. O questionário continha ainda uma questão aberta de carácter qualitativo, para que os alunos escrevessem em que é que este projeto os ajudou na melhoria das aprendizagens, caso tenha ajudado.

Quanto aos resultados da comparação realizada entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação do professor foi possível observar uma aproximação total das fichas de autoavaliação

e da avaliação realizada pelo professor. Sendo possível concluir que, utilizando tarefas adequadas às necessidades efetivas dos alunos e definindo critérios de êxito objetivos para as tarefas, beneficia não só a aprendizagem, bem como a autoperceção da mesma por parte dos alunos, ajudando-os a orientar e definir objetivos pessoais.

Os resultados dos questionários vieram suportar a conclusão transata, na medida em que nenhum aluno discordou da utilidade das fichas de autoavaliação como ferramenta de autoperceção de aprendizagens, sendo que os resultados estiveram entre o “nem concordo nem discordo” e o “concordo totalmente”, com uma maior preponderância de concordância. Na avaliação qualitativa as respostas dos alunos foram ao encontro do esperado assim que o projeto começou a ser idealizado. Os alunos sentiram que as fichas foram orientadoras de aprendizagens, que os ajudavam a perceber o que necessitavam de aprender, sentiram ainda que foi um auxílio na definição de objetivos pessoais, percebendo quais as próximas habilidades gímnicas teriam de consolidar para atingir o nível proposto. Os alunos ainda mencionaram que as fichas os ajudaram a perceber as habilidades gímnicas que efetivamente tinham adquirido. Em suma, as fichas não só ajudaram os alunos no seu processo de autorregulação em contexto de aula, visando os objetivos da mesma, como ainda, na melhoria das aprendizagens dos alunos na matéria da Ginástica, comprovando que a utilização de ferramentas de autoavaliação com critérios de êxito objetivos, não só dá autonomia no trabalho em contexto de aula aos alunos, melhora todo o seu desempenho. Pois, como refere Bilimória, Almeida & Simões (2007), “criar ambientes de aprendizagem em que os alunos treinam a sua regulação de modo a permitir que os mesmos se tornem progressivamente autorregulados melhora significativamente o seu desempenho escolar.”

4. Professor a Tempo Inteiro

Este projeto de lecionação, “Professor a tempo inteiro”, realiza-se numa semana em que o estagiário prepara e leciona Unidades Didáticas do Currículo de Educação Física em turmas de outros professores (além do Orientador), dos diversos ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no âmbito da Escola ou do Agrupamento da Escola. A preparação, realização e avaliação destas ações implica a aceitação e o apoio dos Professores titulares das turmas. Esta tem como principal objetivo a experiencição do estagiário do que é ser professor com horário completo por este espaço de tempo definido. Este projeto assenta sobre a ideia de Shulman (2006) de que “*more is caught than taught*”, assim a nossa aprendizagem enquanto estagiários recai mais sobre as nossas práticas pedagógicas do que sobre o que os nossos orientadores

dizem que as mesmas deviam ser. Esta ideia não desvaloriza a supervisão e ajuda dos orientadores, mas valoriza a aprendizagem pedagógica através da prática da leção e a relação professor-alunos.

O GEF mostrou-se disponível para a realização deste projeto, assumindo-se assim como uma força motora do mesmo. Foram escolhidas turmas assentes em dois pressupostos distintos. Por um lado, era importante que tivesse contacto com outros ciclos, tanto do ensino básico, como do ensino secundário. Escolhi assim uma turma do 1º CEB, uma turma do 2º CEB e duas do ensino secundário (11º ano e 12º ano). Por outro lado, mostrou-se necessário a leção de outras turmas do mesmo ciclo do ensino básico (3º CEB), tendo assim contacto com alunos da mesma faixa etária, mas com individualidades diferentes. Apesar destas turmas do 3º CEB terem mais características similares à minha turma da leção, apresentam problemas diferentes, tornando-se assim um desafio. Foram assim escolhidas 6 turmas distintas, um 1º ano, um 5º ano, dois 8º anos, um 11º ano e um 12º ano.

O PTI permitiu um rápido desenvolvimento enquanto professor estagiário. Enquanto estagiário já estava “habituado” ao estímulo que a minha turma me dava e os próprios alunos ao meu. Planear e lecionar aulas para turmas que não temos um conhecimento e uma relação tão próxima, apesar de ter sido feita uma observação sistémica das mesmas, torna-se por si só uma dificuldade. O primeiro constrangimento passou por me adaptar aos diferentes tipos de leção dos diferentes professores, sendo que nenhum realizava um planeamento por etapas. Esta diferença no planeamento influencia a criação dos grupos de trabalho, que deu origem ao segundo constrangimento. Na criação dos grupos de trabalho durante a leção das aulas arranjei critérios para a criação dos grupos, tinham de ser obrigatoriamente mistos, com rapazes e raparigas, e tinham de ser “equilibrados”. Era esperado que os alunos não conseguissem formar por si só grupos heterogéneos como era o objetivo. No entanto, após a criação dos grupos mistos e a iniciação da realização da aula propriamente dita, tentei sempre ajustar os grupos fazendo trocas diretas entre alunos de grupos diferentes, após observação e avaliação dos alunos, tanto a nível das competências como das interações para com os colegas. Senti assim que após a implementação de formas distintas de trabalhar, que os alunos não estavam familiarizados, que os próprios alunos tiveram um maior aproveitamento do tempo potencial de aprendizagem. Pois, relativamente às aulas anteriormente observadas, foquei-me bastante no disponibilizar tempo para a prática, dando assim nas primeiras aulas com cada turma um resumo do que seriam as dinâmicas desejadas em aula e algumas regras de funcionamento. Segundo Carreiro da Costa (1988), este tempo de prática está associado a maiores ganhos ao nível da

aprendizagem, embora, segundo Yerg & Twardy (1982), o tempo de prática não é o único responsável pela aprendizagem, mas também a informação específica, transmitida aos alunos. No entanto nas aulas que predominaram os JDC foi necessário realizar algumas paragens para que os alunos pudessem refletir sobre o jogo, e procurar soluções para resolver os problemas encontrados. Segundo Vanzan (2000), é importante parar a atividade física quando se considera importante refletir sobre a Ação que está a decorrer pois não podemos esperar que a simples prática de jogos, sem um suporte reflexivo, leve à construção de valores.

Isto só foi possível dado a abertura dos professores de cada turma, que felizmente me deram autonomia total para trabalhar com as suas turmas, onde os mesmo apenas observavam e prestavam suporte em casos específicos e necessários.

Assim, e mesmo com as dificuldades mencionadas, foi possível cumprir os dois principais objetivos para esta semana. Primeiro, maximizar o tempo disponível para a prática, aumentando as oportunidades de aprendizagem. Segundo, melhorar o feedback pedagógico, através da experiencição de estímulos dados por alunos diferentes, que levam o professor a arranjar novas estratégias em contexto de aula para solucionar os problemas dos mesmos.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h45	8ªA (90')	8ªC (90')	Observação 7ºB – Colega de estágio (45')		Observação 7ºB – Colega de estágio (90')
9h20				12º Ano (100')	
10h30		11º Ano (50')			
10h45	Inf. 2 (30')				
11h00				Inf. 2 (30')	

11h30				11º Ano (100')	
12h20	12º Ano (50')				
13h15				Aula Cidadania (45')	
13h45	Pré-escolar (30')		Pré-escolar (30')		
15h15	8ºB (90')		8ºA (45')		
16h45	DE (90')		DE (90')		

Tabela 12 - Horário do PTI

5. Observação Sistemática

No decorrer do presente ano letivo, para além da lecionação o estágio prevê a observação de aulas, tanto do nosso orientador como do nosso grupo de estágio. Estas observações permitem ter contacto com diferentes contextos de aula e diferentes anos de escolaridade, promovendo assim o enriquecimento pedagógico e didático enquanto professor de educação física. Estas observações ajudam-nos na nossa prática pedagógica pois tiramos conclusões das melhores práticas, questionando as mesmas e ajudam ainda os professores que estão a ser observados, podendo estes tirar conclusões e realizar balanços de aula com as observações realizadas pelos estagiários. Esta observação é continua e tem um período alargado de tempo (ano letivo 2022/2023), permitindo assim uma aprendizagem continua tirando ilações refletidas e de práticas efetivas. Pois segundo Lüdke & André (1986) quanto mais curto o período de observação, maior a probabilidade de conclusões apressadas, o que compromete a validade do estudo. A interferência do observador é inevitável, mas devemos construir estratégias para reduzi-la ao máximo.

Para que esta observação possa acontecer de forma objetiva e potencializadora de melhorias e crescimento profissional é necessário definir objetivos de observação. Estes

objetivos são combinados entre professor/estagiário, ou estagiário/estagiário, dependendo de quem estamos a observar. Podemos ainda definir nós mesmos um objetivo de observação sem comunicar com o observado, comunicando apenas no fim da aula observada. Estes objetivos são simples, claro, concretos e observáveis. Podemos, por exemplo, contabilizar o tempo disponível para a prática, os *feedbacks* e a sua origem, avaliar a gestão do tempo de aula ou da turma, a organização da estrutura de aula. Há imensas formas e componentes que podemos observar. Nesta primeira etapa o nosso grupo de estágio procurou observar as estações onde estávamos a fazer a avaliação inicial, ou seja, quando avalei a ginástica no solo a minha colega que estava a observar fez o mesmo, no fim da aula cruzamos resultados e discutimos as divergências, tirando assim conclusões quanto às mesmas. Este processo de observação nesta fase inicial permite aumentar a viabilidade e precisão na avaliação inicial, podendo assim conhecer melhor as dificuldades dos nossos alunos. Este processo foi utilizado para ambos. Quanto à observação dos nossos orientadores, nesta primeira fase, procuramos observar a gestão do clima de aula, bem como a estrutura do mesmo, retirando assim boas ideias e boas práticas de forma a podermos melhorar na área da lecionação.

II. Direção de Turma

1. Introdução

Esta área de estágio tem como objetivo acompanhar o trabalho da diretora de turma nas suas três subáreas, a relação com os encarregados de educação, o apoio aos alunos e a coordenação pedagógica. Um diretor de turma, segundo Ferreira (2014), é assumido como uma figura de gestão intermédia da Escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a Escola, Encarregados de Educação e a Comunidade.

Segundo Bom & Brás (2003), o Diretor de Turma concretiza a coerência e relaciona as metodologias dos diversos professores da turma, de forma que todas elas se liguem entre si, com rumo a um conjunto de objetivos comuns. Assume-se assim como um papel fundamental para o “bom funcionamento” da turma realizando a ligação entre três pilares educativos, encarregados de educação, professores e alunos. O diretor de turma representa a mediação entre o restante conselho de turma que, apesar de serem docentes das mais variadas áreas, apresentam problemas e soluções comuns. Em título de exemplo, um grupo de alunos problemáticos no que diz respeito ao comportamento em sala de aula pode e deve ser comunicado e resolvido em

conselho de turma, se se apresentar comum e transversal em mais do que uma disciplina. Assim o diretor de turma toma conhecimento, comunica com os encarregados de educação e restantes professores, juntos encontram a melhor solução com o propósito de resolver o problema. Esta forma de atuação é cíclica para os problemas que são passíveis de aparecer durante um ano letivo, sendo por última instância, responsabilidade do diretor de turma.

Esta área de intervenção do estágio pedagógico representa a tentativa de formação dos futuros professores numa área onde não existe esta profissionalização, todo e qualquer professor, com mais ou menos experiência profissional enquanto diretor de turma, o pode ser, com todas as responsabilidades que esta função acarreta.

Procurei também perceber a visão do colégio sobre o papel e competências que um diretor de turma exerce e deve ter. Segundo o Regulamento Interno do Colégio dos Plátanos (2022), os diretores de turma são responsáveis pela promoção da integração escolar, do relacionamento com os Pais e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. E devem ainda ter as seguintes competências:

- Promover a integração dos alunos nos grupos, na turma e no Colégio;
- Garantir aos Professores da turma a existência de meios, de documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das atividades educativas;
- Fomentar o diálogo com alunos e Pais;
- Assegurar condições de participação dos Professores na planificação dos trabalhos, na ação disciplinar e nas ações de informação e esclarecimento;
- Garantir a informação junto dos Pais acerca do aproveitamento e comportamento, bem como da integração dos alunos.

O colégio conta ainda com um atendimento aos Pais de duas horas semanais, de forma a manter um contacto mais estreito com os mesmos, nunca esquecendo toda a organização de tarefas burocráticas que o cargo exige. O diretor de turma desempenha funções de responsabilidade em dois órgãos distintos, no Conselho de Turma e no Conselho de Diretores de Turma. Conta ainda com várias tarefas administrativas, nomeadamente:

- Organizar o Plano Curricular de Turma;
- Recolher e registar dados e informações sobre os alunos e respetivas famílias;
- Expedir avisos e correspondência para os Pais;
- Fazer o registo de faltas dos alunos;
- Guardar documentos referentes à turma;
- Fazer os registos respeitantes à avaliação periódica dos alunos;

- Organizar o processo individual do aluno;
- Reunir com Pais / Encarregados de Educação;
- Colaborar com o Gabinete Psicopedagógico;
- Promover o contacto com técnicos exteriores.

Quanto ao meu papel nesta área de intervenção, de acordo com as regras do colégio e com a professora responsável pela diretora de turma é impossível eu prestar qualquer tipo de apoio na relação com os encarregados de educação e na coordenação pedagógica, podendo apenas auxiliar os alunos com ideias e projetos que visem a melhorar ou resolver problemas observados no contexto de turma ou alunos específicos. Tive ainda a responsabilidade de sinalizar e reportar o desempenho da turma na disciplina que leciono, Educação Física, devendo comunicar e apresentar propostas de soluções pedagógicas para os alunos com mais dificuldades ou perto do insucesso à disciplina.

2. Caracterização da Turma

A minha turma de lecionação é uma turma do 8º ano de escolaridade com 24 alunos, dos quais 13 são meninas e 11 são meninos. Trata-se de uma turma com um historial a nível de comportamento e aproveitamento escolar que vai do bom ao excelente, contando com dois alunos presentes em Quadro de Honra. No que diz respeito à Educação Física a maioria das notas do ano transato estão compreendidas entre o 4 e o 5 (classificação máxima). Nenhum aluno da turma é repetente, tendo aproveitamento positivo em todos os anos de escolaridade transatos.

Os alunos desta turma estão juntos pelo menos desde o 7º ano de escolaridade, à exceção de duas alunas que foram integradas na turma este ano, provenientes de dois estabelecimentos de ensino distintos. Existe apenas uma aluna que conta com um Relatório Técnico-Pedagógico, atualizado em março de 2019, esta aluna conta com problemas a nível da aprendizagem e ainda com problemas físicos. No que diz respeito à sua aprendizagem e segundo critérios de diagnóstico do Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (2014), a aluna configura-se num quadro de Perturbação Específico da Aprendizagem, com prejuízo na leitura (dislexia) e na expressão escrita (disortografia), ambos classificados com grau severo. No que diz respeito à disciplina de Educação Física, e pelas suas características, aos 6 anos de idade foi diagnosticada com escoliose torácica direita, tendo usado colete de correção durante o 1º ciclo. Quanto a problemas de saúde a turma não conta com mais nenhum caso reportado.

A turma apresenta um nível socioeconómico médio-alto, não se esperando outra coisa de um estabelecimento de ensino privado.

Os alunos têm um bom relacionamento, funcionando como um todo, sendo uma das razões pela boa integração das alunas novas. Como todas as turmas à alunos que se relacionam mais com uns do que com os outros, mas no que diz respeito ao trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula existe uma boa participação de todos os alunos. Existiram apenas casos isolados, normais de alunos destas faixas etárias, estes casos envolviam problemas do século XXI referentes às redes sociais e à sua utilização, problemas estes que tiveram transference para a sala de aula, sendo resolvidos em conjunto entre o conselho de turma e a turma.

3. Objetivos Operacionais e Processo

3.1 Balanço da 1ª Etapa

Após a realização da primeira reunião intercalar do ano letivo foi possível tirar algumas conclusões do perfil de alunos e expectativas no que diz respeito ao sucesso dos mesmos no presente ano letivo. No quadro desta reunião foi possível aferir 4 alunos com um perfil potenciador de insucesso, apresentando dificuldades nas avaliações iniciais das diferentes disciplinas curriculares. De qualquer forma, foi decidido esperar até ao fim do período para aferir a necessidade da aplicação de planos de intervenção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dando oportunidade aos alunos de demonstrar uma possível melhoria ou manutenção do seu nível de aprendizagem.

3.2 Balanço da 2ª Etapa

Quanto ao balanço da 2ª etapa, através da reunião final do 1º período foram identificados 4 casos de alunos com dificuldades nas suas aprendizagens, sendo aplicados planos de intervenção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (PIMSAI) para os mesmos alunos. Estes planos têm como principal objetivo o sucesso individual dos alunos, promovendo a diferenciação pedagógica e o acompanhamento regular do aluno por parte dos seus encarregados de educação. Estes documentos contemplam acomodações curriculares e estratégias de diferenciação pedagógica a aplicar ao aluno, bem como as disciplinas a que devem ser aplicadas e a intervenção que o encarregado de educação deve ter para com o seu educando. Os restantes alunos apresentaram todos um quadro positivo de sucesso escolar, não registando mais situações “críticas” nem problemas a nível comportamental.

3.3 Balanço da 3ª Etapa

No fim da 3ª etapa, após as reuniões finais do 2º período, foi possível concluir que os planos surtiram efeitos em 3 dos alunos propostos, onde neste momento apenas um aluno está em risco de retenção, obtendo negativa a português e matemática, os restantes alunos continuam com os PIMSAI's até ao fim do ano letivo, salvaguardando as suas aprendizagens e garantindo o devido acompanhamento por parte dos docentes e encarregados de educação.

3.4 Balanço da 4ª Etapa

No que diz respeito à 4ª etapa e ao fim do ano letivo, pode-se dizer que a turma acabou um ano com sucesso. Dos 24 alunos da turma apenas uma aluna, a qual já se encontrava sinalizada na etapa anterior, ficou retida com negativa a língua portuguesa, matemática e francês. Os restantes alunos com PIMSAI'S transitaram de ano, concluindo assim que as estratégias utilizadas surtiram efeitos positivos a nível da recuperação e consolidação de aprendizagens. Ficou também decidido, em conselho de turma, que estas medidas iriam continuar a ser aplicadas no 1º período do ano seguinte, garantindo assim a continuidade do sucesso académico destes alunos. É de ressaltar que dois dos alunos da turma se mantiveram no quadro de mérito escolar do colégio, graças às suas notas, no fim do 3º período.

A nível de atividades realizadas nesta etapa a turma assistiu à peça “Auto da Barca do Inferno”, representada pelos alunos do 9ºano de escolaridade e realizou a atividade interdisciplinar da Saída de Campo, onde nesta última, culminou o almoço proposto na atividade realizada em conjunto no projeto específico de direção de turma.

3.5. Projeto Específico – Diário multimédia de um estilo de vida saudável

Enquadramento Teórico

Quando colocamos em perspetiva a função das escolas e o seu carácter educativo podemos utilizar a descrição de Azevedo (2010), onde este diz que as escolas devem ser organizações com uma missão educativa específica e, estando estas relacionadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, entre outras), devem procurar um bem comum, sendo este a educação de qualidade de todos os cidadãos. Torna-se então fundamental que existam projetos que procurem ajudar os alunos, envolvendo a escola e a família, a dar conhecimento para agir e tomar as melhores decisões no dia-a-dia, em busca da sua formação integral e bem-estar. Fernandes (2018) reforça ainda que “Torna-se necessário que cada escola, enquanto espaço educativo e promotora de saúde, tenha o papel de Educação

para a Saúde, por meio da alimentação equilibrada e da prática regular de atividade física, no sentido de contribuir para as recomendações nacionais e internacionais neste âmbito.”

Olhando para os dias de hoje é possível observar inúmeros comportamentos, por parte dos jovens alunos, que vão no sentido oposto da saúde. Não só no que diz respeito ao comportamento sedentário, que é bastante evidente com grande utilização de aparelhos eletrónicos nos intervalos, mas também no que diz respeito à alimentação e descanso. Através de conversas informais com alunos e professores, observação do comportamento e hábitos de alimentação dos alunos e sendo o ano precedente de uma pandemia que afetou significativamente os estilos de vida da população mundial foi possível concluir a existência de uma necessidade de resposta neste campo de ação.

Nesta medida o projeto específico desta área de intervenção culminava a oportunidade chave para dar a conhecer aos alunos o que são efetivamente hábitos de vida saudável, os seus benefícios e como é que os podemos incluir no nosso quotidiano de uma forma suave e pouco invasiva no que toca às rotinas de cada um dos alunos.

Nesta turma em específico, através da avaliação inicial da composição corporal foi possível diagnosticar apenas 2 alunos com excesso de peso, no que diz respeito aos valores tabelados para o IMC, segundo o protocolo FITEscola. Estes dois alunos em específico não apresentavam valores preocupantes, estando ainda bastante longe do referencial de obesidade. No entanto este projeto veio incidir na necessidade de dotar os alunos de conhecimento e ferramentas para que eles mesmos pudessem ser precursores de hábitos de vida saudáveis, para eles, para os amigos e para a família.

Os objetivos deste projeto incidiram em aumentar o conhecimento sobre hábitos de vida saudáveis, realizar uma apresentação sobre o que são hábitos de vida saudáveis e criação de um vídeo promotor dos mesmos (Diário Multimédia). O trabalho foi realizado em grupos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, lecionada em coadjuvação com a DT.

Planeamento

O projeto específico da Direção de Turma esteve inserido no planeamento anual da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Este projeto teve como principal objetivo facilitar, de forma voluntária, a adoção de comportamentos alimentares saudáveis e hábitos de atividade física regular. Quanto aos objetivos operacionais, estes dividiram-se em dois que tinham características complementares. O primeiro foi realizar uma apresentação sobre estilos de vida saudável, sendo que este tema era transversal a todos os grupos, tendo como orientações a abordagem dos três pilares fundamentais, a alimentação, a atividade física e o descanso. Os

alunos tiveram liberdade para apresentar o tema através dos recursos que achassem mais pertinentes. Numa segunda parte do projeto, e complementando com o segundo objetivo operacional, os alunos tiveram de realizar um vídeo, apresentando de forma original, dicas e pequenas ações do dia a dia que podem influenciar qualquer pessoa a adotar um estilo de vida mais saudável. O vídeo teria de ser apelativo e ter até dois minutos e meio. Quanto ao planeamento deste projeto dividi em 4 etapas distintas, desde a conceção do mesmo até à avaliação dos trabalhos e do sucesso do projeto. A tabela seguinte organiza e sintetiza o que foi o planeamento na conceção deste projeto.

1º Etapa	2º Etapa	3º Etapa	4º Etapa
• Revisão bibliográfica • Proposta de projeto • Criação das orientações para os alunos	• Pesquisa e realização dos trabalhos • Planeamento, gravação e edição dos vídeos	• Apresentação dos trabalhos e vídeos • Auto e hetero avaliação dos trabalhos • Reflexão entre alunos sobre os vídeos	• Discussão dos resultados • Balanço do projeto

Tabela 13 - Planeamento por etapas do projeto específico de direção de turma

Na 1º etapa foi realizada uma revisão bibliográfica sobre promoção de hábitos de vida saudável em contexto escolar e pedagogias inovadoras em sala de aula. Esta revisão está presente no enquadramento teórico deste projeto. De seguida, e sendo este projeto realizado em coadjuvação com a diretora de turma, responsável por lecionar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foi necessário realizar uma reunião no sentido perceber se havia possibilidade de enquadrar o mesmo no planeamento anual da disciplina. A resposta foi bastante positiva e aceite com grande entusiasmo, passando assim para a criação das orientações do trabalho, presentes no Apêndice XIX. Estas orientações descreviam os objetivos do trabalho, bem como as tarefas a realizar e os critérios de avaliação do mesmo.

Na etapa seguinte foram selecionadas duas aulas de cidadania para a pesquisa e realização dos trabalhos, bem como o planeamento, gravação e edição dos vídeos promotores. Nestas aulas os alunos organizaram-se em ilhas de partilha e a gravação dos vídeos foi realizada fora da sala de aula, caso quisessem gravar durante as aulas, ou noutro local a definir pelo grupo, caso realizassem as gravações fora do horário de aula.

Após a realização das tarefas anteriores os alunos apresentaram os trabalhos e vídeos numa terceira aula de cidadania, onde cada grupo teve 5 minutos para apresentar o trabalho, mais dois para apresentar o vídeo realizado. No fim da aula foram reservados dez minutos para

que os alunos realizassem uma discussão ou comentários sobre os vídeos apresentados. Durante a apresentação dos trabalhos e vídeos os grupos que estiveram a observar tinham de realizar a avaliação do grupo que esteve a apresentar e a sua autoavaliação após realizar a apresentação.

Na última etapa do projeto foi realizada outra reunião com a diretora de turma de forma a concluir os resultados deste projeto, numa primeira fase analisamos as avaliações realizadas pelos grupos, tanto heteroavaliações como autoavaliações. Posteriormente a essa análise realizamos uma pequena discussão, onde cada um deu o seu ponto de vista e realizou o balanço das apresentações e vídeos. Avaliando assim de forma individual cada grupo. O balanço deste projeto está descrito, de forma pormenorizada, no separador seguinte.

Balanço do projeto específico

O presente projeto tinha como objetivo dotar os alunos de conhecimento teórico prático do que são estilos de vida saudáveis, isto através de duas apresentações complementares utilizando as novas tecnologias para criar as mesmas.

No que diz respeito à avaliação das apresentações, que foi realizada tanto por mim, como pela diretora de turma e ainda os próprios alunos, a mesma foi positiva na medida em que todos os grupos apresentaram o conteúdo proposto, indo de encontro aos objetivos traçados. Todos os grupos abordaram os pilares fundamentais do que define um estilo de vida saudável, a alimentação, o exercício físico, o descanso e a hidratação. As apresentações os conteúdos propostos foram bastante similares, pois os alunos recorreram ao manual de Educação Física para obter a informação pretendida. Se por um lado as apresentações foram similares e pouco criativas, os vídeos apresentados com as estratégias do quotidiano para promover um estilo de vida saudável foram bastante diversificados, criativos e cativantes na ótica do observador. Todos os grupos apresentaram estratégias diferentes para cada um dos pilares para um estilo de vida saudável, possíveis de aplicar em qualquer situação ou local. Os diferentes grupos utilizaram ainda variados tipos de apresentação multimédia, desde *vlogs*, a *sketches*, a apresentações formais, todas estas demonstraram a sua capacidade de aplicar os conteúdos abordados de forma prática, sendo este o principal objetivo do projeto.

No balanço final realizado na última aula em coadjuvação com a diretora de turma, os alunos abordaram a importância deste tema para a saúde dos jovens estudantes, bem como a utilização do trabalho em grupo e utilização das novas tecnologias como ferramenta de estudo e criação de projetos. Tanto eu como a diretora de turma reforçamos com a capacidade que os alunos tiveram de se superar e serem criativos na criação de vídeos dinâmicos, variados e

cativantes, realizando assim um balanço positivos no que diz respeito à utilidade do projeto bem como a manutenção destas atitudes saudáveis por parte dos alunos.

Concluindo assim que “implementar projetos que promovam a criação de conteúdo digital tira benefícios do seu potencial educativo, onde não só melhora o rendimento académico, mas também a motivação, a autonomia e o desenvolvimento das áreas de competência do séc. XXI”. (Acevedo-Borrega, Valverde-Berrocso & Garrido-Arroyo, 2022)

4. Saída de Campo

O planeamento e organização da Saída de Campo foi realizada em conjunto com o grupo de estágio, o que implicou um trabalho cooperativo entre estagiários e professores coordenadores. Assim, foi necessário estabelecer um plano por etapas, que fosse comum a ambas as turmas, identificando possibilidades e limitações em termos de recursos temporais, humanos e financeiros. Como ponto de partida, tínhamos a intenção de focar no tema da Educação Ambiental, por meio de uma atividade interdisciplinar que contou com a aprovação do Diretor, do Coordenador de Ciclo e dos respetivos Diretores de Turma. Além disso, o objetivo também foi complementar as atividades de exploração da natureza lecionadas, algo que não é aprofundado de forma extensa no programa curricular, proporcionando aos alunos uma experiência e uma perspetiva diferentes dessas atividades. No que diz respeito aos objetivos pessoais, considero que está implícita neste projeto a capacidade de organizar e gerir todos os recursos e procedimentos necessários para o bom funcionamento de uma Saída de Campo, unindo mais uma vez o trabalho do estagiário ao do Diretor de Turma.

ETAPAS	1º ETAPA	2º ETAPA	3º ETAPA	4º ETAPA
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Análise de Saídas de Campo prévias do CP	Definição de objetivos, data, local	Aplicação das dinâmicas de trabalho interdisciplinar	
	Avaliação das possibilidades	Definição do programa de atividades	Revisão de conteúdos pertinentes	Preparação dos recursos humanos, financeiros e espaciais
	Comunicação com Diretor,		Visita do local (por parte do núcleo de estágio)	Realização Saída Campo

	Coordenador do GEF, Coordenador de Ciclo e DT's	Definição das dinâmicas de trabalho interdisciplinar		Balanço
	Outubro Novembro	Novembro Fevereiro	Fevereiro Abril	Abril Junho

Tabela 14 - Plano Saída de Campo

Devido à escassa familiaridade com o assunto, tanto por parte dos alunos como dos estagiários, estabelecemos contato por e-mail com o professor Telmo Preto, responsável pela disciplina de Atividades de Exploração da Natureza (AEN). Rapidamente constatamos que o professor nunca havia realizado atividades com os alunos no espaço do Jamor e não tinha acesso a um mapa cartográfico do local. No entanto, ele orientou-nos através de outras possibilidades de acesso ao mapa, como a comunicação com colegas da Faculdade de Motricidade Humana ou, em último recurso, o Google Maps. Isso levou-nos a adotar uma abordagem diferente, mas em consonância com o PASEO.

Decidimos, então, optar pela atividade de orientação, utilizando a aplicação *iOrienteering*, como parte integrante do *blended learning*, uma pedagogia inovadora. Num estudo realizado por Hew & Cheung (2014), onde são estudadas as percepções dos alunos a este tipo de pedagogia, as mesmas chegaram à conclusão de que a pedagogia “*blended learning can enhance students' engagement, interaction, and learning outcomes, providing them with a more varied and flexible learning experience*”. Essa abordagem foi treinada em sala de aula, por meio da colocação de códigos QR nas balizas do CP. Dessa forma, além do exercício físico e da educação ambiental em harmonia com a imersão no Parque do Jamor, foi possível também estabelecer uma conexão com o PASEO e suas competências.

A organização da Saída de Campo envolveu o núcleo de estágio e duas turmas, totalizando 43 alunos, para um dia inteiro de atividades no Jamor. Isso promoveu interações entre os alunos das duas turmas e entre os alunos e os professores dos Conselhos de Turma. A escolha do local levou em consideração a proximidade geográfica, pois era uma das duas empresas mais próximas do CP, o que reduziu os custos financeiros. O plano de atividades foi dividido em duas partes. Pela manhã, os alunos participaram de um percurso de orientação, no qual deveriam responder a perguntas ou realizar desafios relacionados às disciplinas de Educação Física, História, Geografia, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Inglês. Isso seguiu a abordagem interdisciplinar já explorada no projeto da Direção de Turma.

Anteriormente, entramos em contato com os professores para solicitar sua colaboração e, em seguida, enviamos um link para um documento compartilhado, onde eles poderiam deixar suas perguntas/desafios, identificando o ano de escolaridade e a disciplina. Nosso objetivo era que o percurso de orientação abrangesse um pouco de todas as disciplinas, encerrando o ano letivo e reforçando as aprendizagens adquiridas ao longo do currículo. Considerando que as turmas eram de anos letivos diferentes, as perguntas foram claramente diferenciadas. Durante o ano letivo, trabalhamos com os alunos sobre mapas topográficos, localização relativa, rosa dos ventos e escalas na disciplina de Geografia, preparando-os não apenas para a orientação em sala de aula, mas também para o momento da Saída de Campo. À tarde, buscamos a empresa AdventurePark, também localizada no Jamor, para que os alunos participassem de uma atividade de arborismo.

Segundo Marinho & Schwartz (2005) as AEN são inovadoras e diferenciadas dos restantes desportos tradicionais. No entanto segundo (Pereira & Monteiro, 1995) citado por (Marinho & Schwartz, 2005) a iniciação destes desportos, raramente é iniciada na escola, talvez por estas modalidades terem necessidades e exigências complexas que exigem uma interligação não só da Educação Física, mas também do Turismo e da Ecologia, ou seja, requerem um trabalho multidisciplinar.

Através da sua participação ativa no Parque Urbano do Jamor, pretendíamos que os estudantes contribuíssem para a preservação do meio ambiente, em consonância com os princípios defendidos no Projeto Educativo do CP, nomeadamente a preservação ambiental, o desenvolvimento da literacia ambiental e a promoção de práticas sustentáveis e de conservação do património. É importante referir que o CP é reconhecido como uma Eco-Escola. Foi sugerido que, após o almoço, os estudantes realizassem uma caminhada na qual recolheriam e separariam os resíduos que encontrassem. Esta ideia foi prontamente aceite pelos professores, e a Educação Ambiental foi abordada durante o terceiro período nas aulas de Ciências da Natureza.

De acordo com Oliveira da Silva (2016), uma das formas de integrar a educação ambiental nas ações da comunidade escolar é através da intervenção direta do professor, não apenas na sala de aula, mas principalmente em atividades como as Saídas de Campo. Ao envolver os alunos na preservação do ambiente que os rodeia e torná-los agentes ativos, isso leva-os a compreender e refletir sobre a importância da conservação ambiental.

Segundo Lee & Choi (2023), o termo "plogging" é uma fusão das palavras suecas "plocka upp", que significam "apanhar o lixo enquanto fazemos jogging". Este conceito representa um

movimento alternativo que está a emergir em países como a Coreia e a Suécia, visando promover a ideia de "corpo saudável em ambiente saudável". O objetivo é simples: combinar a atividade física com a recolha de resíduos. O plogging ganhou popularidade como uma nova tendência cultural online, especialmente entre as gerações mais jovens, devido à sua presença nas redes sociais.

No AdventurePark, os estudantes são responsáveis por manusear o equipamento, ou seja, pela sua própria segurança através da utilização de mosquetões e da troca de roldanas entre cabos. Inicialmente, esta situação gerou alguma preocupação da minha parte, devido ao maior risco de lesões envolvido, mas acabou por se revelar uma experiência enriquecedora do ponto de vista pedagógico. Adotamos várias estratégias para preparar os estudantes para este dia, incluindo a prática da manipulação deste equipamento em algumas aulas, bem como a discussão dos riscos associados às atividades ao ar livre. Além disso, devido ao risco envolvido na montagem do equipamento, os estudantes que apresentavam comportamentos problemáticos ou desviantes foram acompanhados por estudantes com habilidades de liderança e espírito de cooperação.

É um facto que as AEN têm tido um papel limitado como ferramenta educativa, muitas vezes sendo apenas vistas como momentos de lazer, o que é claramente inadequado. Ao considerarmos o potencial de aprendizagem que as atividades de aventura proporcionam, elas apresentam a natureza como uma "aliada" e não como uma "inimiga". Embora atualmente as crianças portuguesas passem a maior parte do seu tempo em salas de aula, envolvidas em atividades organizadas e planeadas pelos professores, esta não foi sempre a realidade. Num passado recente, as crianças brincavam ao ar livre, e esse espaço oferecia inúmeras oportunidades de aprendizagem, estímulo e exploração.

Apesar de se verificar uma crescente diminuição da valorização do contacto das crianças e jovens com a natureza em Portugal, começam a surgir movimentos que procuram reverter esta tendência. O modelo do *Forest Kindergarten*, (Coelho et al., 2015) inspirado na prática escandinava dos anos 50 de viver ao ar livre, começa a ganhar terreno no país. A Associação Escola da Floresta surgiu para apoiar e validar a implementação e desenvolvimento de projetos nas áreas de educação, ensino e formação em escolas e outras instituições que desejem adotar a abordagem do *Forest Kindergarten*. Estas escolas argumentam que as atividades realizadas ao ar livre, como na floresta, promovem o desenvolvimento de competências interpessoais e intrapessoais, bem como habilidades práticas e intelectuais. Na natureza, é possível observar as crianças naturalmente ativas, o que se traduz numa melhor capacidade de desenvolver a

coordenação, o equilíbrio e, ainda, uma maior imaginação e criatividade (Fjortoft & Sageie, 2000).

“The association of parks with people's physical and mental well-being has, however, only recently been systematically explored. Although studies remain sparse, various investigations have documented diverse psychological and health-related benefits of people's contact with parks and open space, including relieved stress, increased peace of mind, enhanced coping, improved physical fitness, and greater creativity.” (Kellert, 2006)

Quando as crianças têm a oportunidade de se envolver em ambientes ao ar livre, elas desenvolvem interações sociais entre si e com a natureza, pois esses lugares são desafiantes e estimulantes para elas. No entanto, nos dias de hoje, essa experiência tem sido cada vez menos comum. Na sociedade atual, as crianças e jovens têm menos acesso a espaços naturais, possivelmente devido à restrição e ao controle cada vez maiores sobre as suas atividades ao ar livre durante a infância, devido às preocupações com a segurança no mundo atual (Bixler, Floyd & Hammutt, 2002).

O núcleo de estágio entrou em contato com a empresa AdventurePark e agendou a atividade para o dia 12 de junho. A logística de transporte e almoço foi organizada em conjunto com o CP, já que a escola possui veículos próprios para esse fim. Quanto às refeições, uma vez que o custo estava incluído nas mensalidades, os alunos trouxeram um "Pack Lunch" consigo. A disponibilidade dos professores foi um desafio, pois muitos deles trabalham fora do CP e têm horários restritos. No entanto, conseguiram a participação de todos os professores necessários para a visita de estudo.

Dado que se tratava de uma atividade de dia inteiro e as datas coincidiam perfeitamente, os alunos foram incentivados a participar no movimento "Move for the Planet" através da aplicação Adidas Running. A cada 10 minutos de atividade física, 1€ era doado para a Common Goal, que apoia projetos educativos sobre sustentabilidade através do desporto. No total, foram angariados noventa e quatro euros para esta iniciativa, envolvendo quinze grupos.

A atividade de arborismo revelou-se mais enriquecedora em termos curriculares do que inicialmente esperado. Os alunos com mais dificuldades na disciplina de Educação Física foram aqueles que se destacaram nesta atividade. Eles não apenas enfrentaram o medo várias vezes ao longo do percurso, mas também demonstraram resiliência e

persistência. Considero que os benefícios foram notáveis não apenas a nível motor, mas também a nível psicológico e social. No final da atividade, reunimos-mos com os alunos e encorajamos os mesmos a aplicar a mesma atitude que tiveram ao enfrentar o desafio do percurso a todas as dificuldades que enfrentam no dia a dia.

DINÂMICAS INTERDISCIPLINARES			
Educação Física	Introdução ao Olimpismo e Orientação	Percurso na escola, em equipa, com cartão de controlo	Percurso na escola com recurso à aplicação iOrienteering
Cidadania e Desenvolvimento	Entender a preservação do equilíbrio ecológico	Exploração de temas como o <i>plogging</i> , caminhada ecológica, natação ecológica.	Ponte de ligação entre os valores olímpicos aprendidos em EF e a relação dos alunos com o planeta
Geografia	Aprender a fazer a localização relativa de lugares	Conhecer os rumos da rosa dos ventos	Conhecer os tipos de escala e respetivos mapas
História Língua Portuguesa Inglês	Construção de perguntas / desafios para o percurso de orientação		
Físico-Química	Diversidade dos materiais que rodeiam o ser humano: naturais vs. fabricados	Limitação dos recursos não renováveis	Entender a redução, reutilização e reciclagem de materiais como uma medida de preservação do ambiente

Ciências da Natureza	Aprofundamento do tema: Geologia Ambiental	Relação entre Geologia, Saúde e Sustentabilidade	Sensibilização das populações
Reflexão sobre os seus comportamentos face ao meio ambiente e análise de possibilidades de mudança			

Tabela 15 - Dinâmicas Interdisciplinares Saída de Campo

Resumindo, estas foram as atividades interdisciplinares realizadas durante a Saída de Campo. Foi uma experiência mais simples do que eu antecipava. A verdade é que a Educação Ambiental está relacionada com várias disciplinas do currículo de uma forma ou de outra, destacando-se a sua relevância e influência no conhecimento dos alunos. O objetivo subjacente aqui é promover a discussão interdisciplinar, confrontar diferentes perspetivas e alcançar uma convergência de pontos de vista.

III. Desporto Escolar

1. Introdução

O desporto escolar apresenta-se como uma das quatro áreas do estágio pedagógico. O mesmo apresenta-se como um sistema universal e aberto de modalidades e de práticas desportivas, organizadas de modo a integrar harmoniosamente as suas dimensões próprias, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição. (Direção-Geral da Educação [DGE], 2021) O professor tem como funções a organização, realização e avaliação de atividades “internas” e “externas” do Desporto Escolar, ou seja, as atividades desportivas facultativas organizadas pelas escolas para os alunos (complemento curricular e enriquecimento curricular). Desta forma devemos ter uma participação contínua nesta área. Projetando e planeando especificamente no projeto de desporto escolar. Estes projetos podem passar não só pela equipa à qual estamos atribuídos, bem como atividades que o desporto escolar promova no colégio, como torneios, provas, jogos contra outras escolas ou clubes. A variedade de projetos é imensa, assim irei mencionar os diversos projetos em que estou inserido, tanto a nível individual, como de grupo de estágio.

“Entende-se por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (DL 95/1991, Artigo 5º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L 46/86, Artigo 51º), saliente ainda o papel do DE na promoção da saúde e condição física, na aquisição de hábitos e condutas motoras e no entendimento do desporto como fator de cultura. Desporto este que estimula a solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

No que diz respeito ao CDP a ausência de desporto escolar é notória, sendo substituído pelas Atividades Extracurriculares que visam proporcionar aos alunos o desenvolvimento em áreas desportivas e lúdico-culturais.

Enquanto estagiário fiquei inserido na atividade de Futebol, que tem como principais objetivos o de proporcionar aos alunos momentos divertidos enquanto aprendem e desenvolvem as suas capacidades técnicas e motoras num ambiente saudável com técnicos credenciados. (Colégio dos Plátanos, 2018). Quando à minha participação fiquei responsável pelo grupo-

equipa de Petizes/Traquinas (6 anos de idades aos 7 anos de idade), sendo este o primeiro contacto com a modalidade dos alunos de forma estruturada e organizada.

1.1. Contexto do Desporto Escolar e Atividade Extracurricular de Futebol no Colégio dos Plátanos

Como foi referido anteriormente o CDP não conta com desporto escolar. Sendo as atividades extracurriculares a concessão mais próxima do mesmo. No que diz respeito ao desporto escolar a sua organização de oferta desportiva é composta por atividades de diferentes níveis, Atividades de Nível I que visam “a promoção da aptidão física e de atividades desportivas, organizadas em complemento das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Física” (Despacho n.º 9227/2022). Atividades de Nível II, que “implicam a participação regular em treinos, dinamizadas na componente letiva dos docentes e, na sua maioria, envolvendo a participação em competições interescolares de modalidades desportivas” (Despacho n.º 9227/2022). E por fim, atividades de nível III, que por sua vez, são “atividades de aprofundamento da prática desportiva, treino e competição, em modalidades e grupos-equipa de elevado potencial desportivo e que, no âmbito do projeto DE Competição participam em competições escolares e federadas.” (Despacho n.º 9227/2022). Estando a atividade praticada no colégio como atividade extracurricular, não está inserida no contexto atual do Desporto Escolar. Esta conta com treinos regulares, mas carece de uma pré-inscrição e respetivo pagamento de uma mensalidade, restringindo assim a sua prática aos alunos cujo contexto familiar permita o culminar destes pré-requisitos.

A equipa que represento e acompanho é da modalidade de Futebol, como já foi mencionado, esta equipa conta com alunos do 1º e 2º ano de escolaridade. A equipa contava com duas unidades de treino semanais, às segundas-feiras e às quartas-feiras, estas unidades de treino tinham uma duração de 45 minutos.

Face à primeira limitação, derivada da origem da atividade lecionada, a desigualdade de oportunidade na sua prática, fruto dos custos acrescidos de uma atividade extracurricular de cariz particular, surgiram ainda outras limitações significativas no que diz respeito ao desenvolvimento integral desta atividade. A ausência de competição apresentou-se como um fator negativo, no que diz respeito tanto à motivação dos alunos para a prática, bem como na carência de desenvolvimento de capacidades sociais que são estimuladas quando a mesma é utilizada corretamente. A competição desportiva, neste contexto permite, aos alunos, assentarem a sua aprendizagem em dois pressupostos. O primeiro é, como já foi referido, o desenvolvimento e aprendizagem social dos mesmos, jogar com outros alunos de contextos e

realidades diferentes dá às crianças estímulos ricos e variados que não teriam acesso competindo apenas entre si em contexto de treino. O segundo assenta sobre a possibilidade de os alunos transportarem as suas aprendizagens em contexto de treino para um contexto de uma complexidade superior, o jogo competitivo. Este transfere permite ainda aos alunos possibilidades acrescidas de desenvolvimento pessoal, tanto a nível desportivo como social.

Neste sentido, propus juntamente com o professor que leciona o grupo de alunos mais velhos que tivesse estipulado em planeamento momentos para a introdução desta prática competitiva, nomeadamente com marcação de jogos de treino e torneios organizados por outros colégios ou escolas de futebol de formação. Estes jogos de treino “fornecem aos jogadores de futebol um ambiente desafiador e dinâmico, permitindo que eles desenvolvam suas habilidades técnicas e táticas em contextos mais realistas e próximos das situações de jogo” (Travassos, Davids, Araújo & Esteves, 2013). O colégio já tinha estipulado, do ano anterior, uma parceria com o Colégio Salesianos do Estoril, que realizou ao longo do ano transato um campeonato com oito equipas. No entanto as iniciativas propostas pelos estagiários do ano anterior visavam o escalão acima, Traquinas/Benjamins. Desta forma, procurei encontrar possíveis parcerias com clubes ou colégios que realizassem torneios ou jogos correspondentes ao escalão do qual sou responsável. Estes torneios ou jogos tinham de ter características ótimas para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente um nível equilibrado de competitividade, ou seja, não haver discrepâncias extremas nas competências dos alunos envolvidos. Deviam ainda ter como fator obrigatório a participação de forma equitativa, relativamente ao tempo de jogo, de todos os participantes, com o foco de, em primeira instância, dar oportunidades iguais para todos se desenvolverem e colocarem em prática os conteúdos aprendidos nos treinos. Numa segunda instância, gerir o resultado do jogo de forma a equilibrar o mesmo, mantendo os alunos motivados e focados no processo competitivo.

Quanto ao equipamento que caracteriza a equipa do colégio, o mesmo tem uma parceria com a *Playimpact*, tendo esta criado equipamentos específicos para os alunos, sendo estes personalizados com nome e número à escolha dos próprios alunos. O equipamento apresentou-se como um método de uniformizar a participação dos alunos a nível estético, bem como um fator importante de identificação do colégio sempre que houve momentos competitivos, dando credibilidade e visibilidade ao mesmo.

1.2. Perspetiva do Colégio quanto ao Desporto Escolar

Ao analisar a postura do Colégio em relação às competições e atividades promovidas pelo Desporto Escolar, concluí que a participação era bastante limitada e, por vezes, até

inexistente, apesar de notar a vontade e interesse na participação das mesmas, por parte dos professores de Educação Física. Nesse sentido, percebi que, apesar do desejo dos professores, não havia dedicação nem disponibilidade específica para atender às necessidades exigidas pela participação. Por isso, em conjunto com um dos professores do GEF, consideramos interessante que o Colégio participasse no corta-mato regional que iria acontecer na Academia da Força Aérea, em Sintra.

Inicialmente, o GEF pretendia selecionar os alunos para participarem através dos testes de vai-e-vem, realizados durante o primeiro período. No entanto, achei que existia alguma incoerência entre esse teste e o corta-mato, e por isso sugeri a realização de um corta-mato mais reduzido nas instalações do próprio Colégio. No entanto foi realizado um pedido, por parte do Coordenador do GEF para realizar o corta-mato interno no mesmo local onde se iria realizar o corta-mato regional. Desta forma, foi possível selecionar os alunos de uma forma mais justa e viável. Durante este processo, houve uma dificuldade, a do transporte, pois só teríamos disponibilidade para levar cerca de 50 alunos ao corta-mato interno. Neste sentido e havendo inscrições superiores aos recursos que tínhamos foi necessário, mesmo assim, realizar uma pré-seleção através do teste FITescola “vaivém”, onde cada professor colocou num documento partilhado os alunos inscritos das suas turmas bem como o respetivo resultado do teste. Não sendo o método ideal de pré-seleção, acabou por ser o possível de realizar e adaptar tendo em conta a proximidade do corta-mato regional. A não participação de todos os alunos inscritos, foi a meu ver, o ponto negativo na organização desta atividade interna. Pois, o grande objetivo das competições internas de desporto escolar é a participação livre e gratuita de todos os alunos que tenham interesse nas mesmas. Torna-se então necessário procurar soluções futuras nos próximos anos letivos.

De ressaltar que, apesar do colégio não contar com os melhores recursos espaciais para a realização desta atividade, existe um parque próximo do mesmo com condições ótimas para a realização desta e de outras atividades. Parece-me assim essencial que o GEF e a direção do colégio procurem soluções e apoios da parte da Câmara Municipal de Sintra que visem ajudar na realização destas e de outras atividades que promovam não só a participação desportiva e universal dos alunos, como o desenvolvimento multilateral de competências sociais e cognitivas para todos os estudantes do colégio.

2. Objetivos Operacionais e Processo

2.1. Caracterização do Grupo-Equipa e Recursos

A equipa de futebol do colégio conta com duas equipas distintas, uma que conta com alunos do infantário e pré-escolar e outra com alunos do 1º ciclo de escolaridade (contanto ainda com 2 alunos do 2º ciclo de escolaridade que deram continuidade). Nestas idades, mais do que a especialização na modalidade em si, é relevante o desenvolvimento global e harmonioso das capacidades motoras, preparando os alunos para a melhoria da sua literacia física. Apesar de lecionar ambas as equipas em conjunto com o professor responsável, o foco principal é na equipa de 1º ciclo, onde a procuramos preparar para um contexto mais aprofundado do jogo. Para isto procuramos arranjar estratégias tanto dentro do contexto escolar, bem como fora do colégio. Sabemos que os alunos que participam nestas atividades mais do que quererem melhorar e desenvolver-se, têm também um gosto pela prática desportiva. Assim procuramos criar um calendário com jogos regulares ao fim-de-semana, para que os alunos consigam aplicar em contexto competitivo os conteúdos que aprendem nas diferentes unidades de treino.

2.2. Objetivos Operacionais e Processo

Antes de realizar os balanços das diferentes etapas de aprendizagem é necessário explicar de que forma este processo de aprendizagem foi conduzido. Torna-se notório que é necessário seguir uma metodologia de treino, algo que enquanto professor possa ter os melhores benefícios no que diz respeito aos resultados dos alunos, de acordo com os objetivos propostos para cada etapa. Esta metodologia deve ir de encontro à especificidade dos JDC de invasão, especialmente no que diz respeito ao ensino do jogo de Futebol, este acento num modelo híbrido de desenvolvimento de competência tática. Foi necessário encontrar uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino, onde o processo é focado exclusivamente em função do conteúdo. Assim Metzler (2005) propôs um ensino baseado em modelos desenhados em função não apenas do conteúdo, mas também dos objetivos de aprendizagem, do contexto de ensino, da fase de aprendizagem e desenvolvimento em que se encontram os aprendizes, das prioridades de aprendizagem, da estrutura e sequência das tarefas, da avaliação da aprendizagem e do ensino. Estes modelos são caracterizados por um ciclo didático dividido em três componentes: a planificação, a implementação e a avaliação. A incongruência das metodologias mais tradicionais utilizadas com o conhecimento atual dos JDC deram origem a várias teorias de aprendizagem alternativas como: Sport Education (Siedentop, 1994), Teaching Games for Understanding (Werner, Bunker & Thorpe, 1996) e Play Practice (Holt, Ward & Wallhead,

2006). Todos estes modelos comungam do mesmo núcleo de preocupações: o jogo como um espaço de problemas; a importância da compreensão, da tomada de decisão e da consciência tática; o aluno como construtor ativo da sua aprendizagem (Graça & Mesquita, 2007).

Os JDC são ricos em situações de grande imprevisibilidade (Garganta, 2006). Necessitando assim de respostas aos estímulos encontrados em jogo, não pré-definidas. Este grau de imprevisibilidade provém dos constrangimentos da tarefa, sendo eles o espaço, o tempo, a bola, os colegas e adversários, dos constrangimentos do envolvimento, como o ambiente físico e dos constrangimentos pessoais, onde temos a competência, as emoções e o conhecimento dos alunos (Newell, 1986). Neste contexto os alunos terão de estar constantemente a tomar decisões e executar ações. Como refere Gréhaigne, Godbout & Bouthier (2001), jogar bem significa escolher as ações certas nos momentos certos e fazer isso de forma eficiente ao longo de todo o jogo. Ou seja, para tomar uma decisão é necessário saber fazer, mas também saber o que fazer. (Garganta, 2006; Temprado, 1991).

Nesta ótica decidi realizar um ensino baseado, tanto nos critérios específicos do futebol presentes nas AE, bem como nos princípios gerais e específicos do jogo. Este são entendidos como referências que orientam a tomada de decisão dos alunos, estão também a impor-se como conteúdos de ensino importantes (Costa, 2010; Garganta, 2006; Tavares, Greco & Garganta, 2006).

Basear o ensino em teorias construtivistas e ecológicas de aprendizagem indicam assim o caminho, como sugere Garganta (2006), é necessário recorrer a modelos de instrução ativos, alicerçados em tarefas de aprendizagem que encerrem problemas relacionados à configuração do jogo e à performance dos praticantes. Estas devem apelar ao sentido tático e promover a construção das aprendizagens em função dos problemas situacionais do jogo, onde os alunos procuram soluções para os mesmos. Estas teorias valorizam os processos de compreensão, de perceção e de tomada de decisão (Mesquita, 2006).

Por fim e explanando o modelo utilizado e proposto por Quina & Graça (2011), este está assente nos seguintes pressupostos: primeiro, a aprendizagem do jogo formal processa-se por aproximação gradual através do encadeamento de formas mais simples de jogo, mas de complexidade e abrangência crescentes - designadas por formas básicas de jogo; em segundo, as formas básicas de jogo constituem etapas de ensino focadas no desenvolvimento da competência tática dos jogadores e das equipas nessas mesmas formas básicas de jogo; em terceiro, em cada etapa, o desenvolvimento da competência tática dos jogadores e das equipas faz-se através da articulação coerente de três tipos de exercício de complexidade e

abrangência diferentes: a forma básica de jogo, as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo; e por fim, a competição faz parte integrante do processo de instrução. Importante de evidenciar que, como foi mencionado anteriormente, a competição não está inserida no contexto de Atividade Extracurricular do CDP, neste sentido foi aprofundado e implementado o projeto específico da área de DE. Este projeto tem como objetivos dar aos alunos momentos competitivos que visem a consolidação dos conteúdos do treino e ainda avaliar os alunos em contexto competitivo, percebendo as diferenças tanto a nível da tomada de decisão como das atitudes e comportamentos observados.

2.2.1 1º Etapa – Prognóstico

Nesta etapa, e da mesma lógica da lecionação, foi realizada uma avaliação inicial, com início a 3 de outubro. Esta teve como principal objetivo aferir as competências dos alunos, bem como o seu potencial de aprendizagem. Nesta etapa foram realizados dois tipos de situações de aprendizagem. Numa parte inicial realizei exercícios de 2x1 e de 3x2 com o objetivo de perceber se os alunos utilizavam os princípios de jogo, principalmente a progressão, a contenção a cobertura ofensiva e defensiva e a mobilidade. Neste sentido foi possível observar dois alunos (Xavier e Martim) que demonstraram um nível de aprendizagem muito superior ao restante grupo-equipa, sendo estes dois membros a base da heterogeneidade do grupo. Após a realização dos exercícios anteriores em vagas, deixei sempre, no mínimo, 15 minutos para situação de jogo formal 4x4, procurando avaliar os princípios anteriormente mencionado, bem como atitudes e comportamentos em contexto de jogo. Em contexto de jogo e a nível dos comportamentos e atitudes, os dois alunos mais competentes demonstram muita individualidade no jogo, fruto de conseguirem resolver os problemas do jogo sem necessitar dos colegas de equipa, tendo na maioria das vezes sucesso. Nesta ótica e de forma a conseguir avaliar de forma mais precisa os restantes elementos do grupo, condicionei o jogo. Ou a nível de limitações de toques por parte destes alunos, ou por obrigatoriedade de todos os alunos terem de tocar na bola para que os golos fossem validados. Estas condicionantes não só me ajudaram a avaliar as competências dos alunos com mais dificuldades com bom, bem como as ações realizadas pelos alunos mais competentes sem bola. No fim desta etapa foi também realizada uma reunião com o professor responsável pelo grupo do escalão acima na ótica de intercambio de jogadores, ou seja, jogadores mais competentes do meu grupo poderiam ir treinar ao escalão acima, encontrando assim situações mais próximas das ideias para que estes desenvolvam as suas competências e conhecimento do jogo. Por outro lado, poderia receber alunos do escalão

acima, com mais dificuldades, procurando em alguns momentos específicos a homogeneidade do grupo de acordo com objetivos operacionais e não com a faixa etária dos alunos. O mesmo recebeu a ideia com sucesso. Ao longo das próximas etapas será explicado com maior pormenor os momentos em que estes intercâmbios de alunos foram realizados e porquê. A grelha de observação da AI está presente no Apêndice XIV.

2.2.2 2ª Etapa – Prioridades

A avaliação inicial permitiu tirar conclusões acerca das prioridades dos alunos. Entenda-se prioridades como o conjunto de aprendizagens necessárias em vista de um objetivo ou vários objetivos específicos. Após a primeira etapa conclui que havia a necessidade de trabalhar em primeiro lugar a relação com a bola e em segundo a tomada de decisão com e sem bola, nomeadamente quando progredir ou passar a bola e o que fazer assim que passamos ou perdemos a posse da bola. Neste sentido defini três tipos de alunos, alunos nível C, aqueles que com ou sem pressão apresentam dificuldades na tomada de decisão e não conseguem executar as ações. Alunos de nível B como aqueles que quando pressionados têm dificuldades na tomada de decisão ou por vezes mesmo tomando a decisão correta apresentam dificuldades na execução das ações. Por fim, alunos de nível A, sendo aqueles que decidem e executam bem, com ou sem pressão do adversário.

Esta etapa teve como principais objetivos a consolidação dos primeiros princípios específicos, tanto defensivos como ofensivos. A progressão, como a capacidade que o aluno tem de progredir com bola no campo sempre que não tenha um adversário a impedir a mesma. A contenção, como a capacidade de o aluno perceber ou não se é o defesa mais perto do portador da bola e caso seja, aproximar-se rapidamente do mesmo impedindo-o de progredir. Foi ainda planeada a introdução do princípio ofensivo, mobilidade. Estes princípios foram colocados em prática tanto em contexto de exercício, como de jogo.

Nesta etapa as aulas foram operacionalizadas mantendo a conceção, que foi utilizada até ao final do ano letivo. Uma parte inicial, onde predominavam exercícios de melhoria da relação com bola, como “caça bolas”, “jogo da raposa com bola”, “jogo do galo com bola” e concursos de habilidades. A parte fundamental dividiu-se em dois momentos, um de exercícios específicos com o objetivo de trabalhar os princípios de jogo idealizados, utilizando jogos de 1x1 e 2x1 em vagas. Num segundo momento foi realizado situações de jogo formal 4x4, onde foram introduzidas condicionantes de acordo com o que estava a ser observado em jogo, procurando sempre reproduzir vários momentos em que os alunos poderiam aplicar os conteúdos trabalhados nos exercícios prévios.

Na parte final, os alunos realizaram o retorno à calma, onde foi sempre introduzido um momento de questionamento quanto aos conteúdos trabalhados, retratando momentos do jogo e as possíveis decisões a tomar. Os alunos responderam bem a este momento, procurando relembrar-se do que tinham realizado em jogo e respondendo a decisão que lhes parecia mais correta. Desta forma aproveitávamos os últimos minutos de aula para realizar uma discussão e troca de opiniões, onde os próprios alunos e as suas decisões eram o foco da ação.

No que diz respeito ao balanço realizado nesta etapa, numa ótica de obtenção ou não dos objetivos propostos anteriormente, posso concluir desde já que foram atingidos com sucesso. Os alunos nível C (Diogo, Jorge e Hugo) melhoraram a sua relação com bola sem pressão, tentando sempre realizar os passes com a parte interna do pé e realizar receções orientadas, podendo dar assim continuidade às suas ações. Estes alunos demonstraram também bons indicadores no que diz respeito à decisão de quando progredir e quando pressionar o adversário direto com bola, principalmente em situações de 2x1. No entanto ainda demonstraram algumas dificuldades no transfere para o jogo, muito devido à sua complexidade e maior pressão por parte do adversário.

Quanto aos alunos nível B (André, Francisco e Ivan) obtiveram os objetivos com sucesso, tanto em contexto de exercício como em contexto de jogo, onde começaram já a trabalhar o princípio da mobilidade, desmarcando-se e dando uma linha de passe mais próxima da baliza adversária.

Quanto ao último grupo, alunos nível A (Martim, Manuel e Xavier), estes obtiveram os objetivos rapidamente e com sucesso, onde também demonstraram competência na desmarcação à distância de passe, sendo possível observar decisões tanto de mobilidade como de cobertura ofensiva, mesmo esta última não tendo sido abordada em contexto de aula. Este facto deve-se à integração destes alunos no grupo-equipa acima, onde estes princípios já foram abordados e consolidados. Este intercâmbio foi bastante importante, tanto na ótica dos alunos como dos professores. Os alunos puderam assim experienciar tarefas mais desafiantes e mais adequadas às suas características, trabalhando assim com mais homogeneidade. Na ótica dos professores, porque deu uma flexibilidade e relação positiva entre os dois grupos-equipas do CDP, pois eu ajudava o outro professor a resolver problemas e atingir objetivos intermédios dos seus alunos com mais dificuldades, e ele ajudava-me dando um contexto de aula mais próximo do ideal para estes alunos de nível A. De ressaltar que este intercâmbio foi realizado em momentos estratégicos da etapa e sempre na parte fundamental da aula, sendo assim planeados anteriormente.

A grelha de observação final da 2ª etapa está presente no Apêndice XV, onde é possível observar os conteúdos programáticos consolidados e algumas observações qualitativas individuais.

2.2.3 3ª Etapa – Progresso

Esta etapa foi planeada com uma visão de continuidade dos objetivos da etapa anterior. Sendo que os princípios de progressão e contenção foram consolidados por todos os alunos, sabendo e demonstrando quando os aplicar em contexto de exercício e de jogo. Passei assim para os próximos princípios. Os conteúdos desta etapa foram, a nível ofensivo, a mobilidade, como linha de passe mais próxima da baliza adversária, a cobertura ofensiva, como linha de passe segura ao lado ou atrás do portador da bola. A nível defensivo o conteúdo trabalhado foi a cobertura defensiva, que deve ser realizada pelo jogador mais próximo daquele que entrou em contenção (aproximação do portador da bola, impedindo-o de progredir no campo), e define-se como o jogador que garante a segurança do colega que está em contenção. Numa ótica de minimizar o espaço entre ambos e entrar em contenção caso este seja ultrapassado pelo portador da bola, ou a bola seja passada a um adversário que esteja mais perto da defesa em cobertura defensiva.

Para aplicar estes conteúdos foram realizados exercícios de 3x2, esta superioridade numérica garante que o portador da bola tem sempre uma linha de passe sem marcação direta, evidenciando-se como a decisão mais correta de passe. Exercícios onde encontramos situações de 3x2 garantem a consolidação tanto de conteúdos ofensivos como defensivos, como a progressão, a cobertura ofensiva e mobilidade, e ainda a contenção e a cobertura defensiva. Numa fase inicial foi necessário repetir várias vezes estas situações, onde foram realizadas pausas estratégicas para que os alunos que estavam em espera observassem e avaliassem as situações e decisões possíveis para resolver os problemas encontrados na tarefa. Assim, tanto os alunos em tarefa como aqueles que estavam em espera tiveram uma participação direta naquilo que eram os objetivos da mesma. Incluindo todos no processo de ensino aprendizagem.

Foi nesta etapa que foi realizado o primeiro jogo de treino com a escola de futebol Os Belenenses de Mem Martins, este jogo permitiu a consolidação dos conteúdos e objetivos em contexto competitivo e esteve integrado na operacionalização do projeto específico desta área de intervenção.

Relativamente ao balanço realizado desta etapa, onde os objetivos já são mais próximos dos terminais, podemos concluir que os objetivos foram alcançados com sucesso, onde apenas um aluno demonstrou dificuldades na consolidação de um dos princípios ofensivos trabalhados

e outro aluno demonstrou dificuldades apenas num dos princípios ofensivos trabalhados. Quando aos alunos inseridos no grupo de nível C, apenas o HX conseguiu demonstrar competência nas decisões de aplicação dos conteúdos, tanto em contexto de exercício como de jogo, passando assim do nível C de aprendizagem para o grupo de nível B. Quando ao aluno DX, os objetivos ofensivos ficaram longe de ser atingidos, este facto deve-se a um período de ausência ao longo da 3ª etapa de aprendizagem, fruto de um problema de saúde. Foi importante assim, ajustar o planeamento da próxima etapa, criando um projeto de desenvolvimento individual para o aluno em questão, visando a recuperação de aprendizagens. O aluno Jorge demonstrou competências na aplicação do princípio mobilidade, no entanto raramente utilizada a cobertura ofensiva, mesmo quando podia ser a decisão mais correta. Faltou-lhe então melhorar a tomada de decisão de quando desmarcar-se em rotura/profundidade, dando uma linha de passe mais ofensiva e de quando se desmarcar em apoio, dando uma linha de passe mais segura e próxima do portador da bola.

Quando ao grupo de alunos nível B e de nível A, estes acompanharam os objetivos propostos onde todos demonstraram, na maior parte das situações, decisões corretas tanto nas ações ofensivas, como nas ações defensivas. Resumindo, estes alunos demonstraram competências ofensivas como, progredir sempre que tiverem espaço, caso tenham um adversário a impedir a progressão, passar a um colega em melhor posição e que garanta a manutenção da posse de bola e sem bola dar uma linha de passe o mais ofensiva possível, tentando sempre desmarcar-se do adversário direto. Demonstraram ainda competências defensivas como, impedir o adversário de progredir no campo caso sejam o defesa mais perto do portador da bola e caso sejam o defesa mais perto do aluno em contenção, aproximar-se do mesmo, garantindo a cobertura defensiva. Foi possível também observar duas diferenças do grupo B para o grupo A, uma de carácter comportamental, outra de carácter técnico. As grandes diferenças observáveis e que distinguiram estes alunos nesta etapa foram, por um lado a relação com bola, bastante mais desenvolvida nos alunos de grupo A, onde claramente a bola era uma extensão do seu corpo. E ainda na confiança para tomar as decisões no jogo, onde os alunos de grupo A tiveram uma maior taxa de decisões corretas do que os de grupo B, não por incapacidade dos mesmos, mas por falta de confiança nas próprias decisões. Pois quando questionados, estes sabiam e demonstravam as decisões mais corretas. A análise observacional desta etapa está mais pormenorizada no Apêndice XVI.

2.2.4 4º Etapa – Produto

Esta etapa, sendo a final, onde já se procurou alcançar os objetivos finais. Estes objetivos foram definidos após a realização da AI e ajustados ao longo de todas as etapas anteriores. Neste sentido propus que os alunos conseguissem consolidar pelo menos os seis primeiros princípios específicos, sendo três ofensivos (progressão, cobertura ofensiva e mobilidade) e três defensivos (contenção, cobertura defensiva e equilíbrio). Nesta ótica, esta etapa teve uma vertente de consolidação de aprendizagens anteriores e introdução do princípio de equilíbrio. Para a introdução deste princípio foram utilizadas situações de 3x3, onde a igualdade numérica auxilia no sucesso defensivo. Nestas situações foram marcados no campo três corredores, dois laterais e um central, onde o objetivo da defesa era impedir que o adversário fizesse golo, defendendo sempre em dois corredores, o corredor onde estava o portador da bola e o corredor central. Desta forma a equipa que defendia, se cumprisse com os objetivos e condicionantes propostas, cumpria também com os três princípios específicos defensivos abordados ao longo do ano letivo. Assim que esta situação se tornou demasiado fácil para a equipa que estava em processo defensivo, procurei introduzir mais um atacante, realizando assim um 4x3, mantendo as condicionantes defensivas da tarefa. Esta condicionante, foi mantida nas situações de jogo 4x4 e 4x4+JK realizadas, pelo menos até que os conteúdos fossem consolidados. Ao longo da etapa as aulas foram tendo mais tempo de jogo e menos de exercício, procurando o transfere dos conteúdos programáticos.

Nesta etapa foi realizado mais um jogo de treino, desta vez com a equipa do Colégio Salesianos do Estoril. Este jogo, tal como o que foi realizado na etapa anterior, teve como principal objetivo a consolidação dos conteúdos abordados ao longo do ano em contexto competitivo e esteve também integrado na ótica do projeto específico de DE, o planeamento e balanço do mesmo está descrito com mais pormenor no separador do mesmo.

Quanto ao balanço desta etapa e do ano letivo foi possível observar um grande desenvolvimento da generalidade do grupo-equipa. Onde os alunos menos capazes se aproximaram dos alunos mais competentes, diminuindo assim a heterogeneidade do grupo. Todos os alunos, à exceção do aluno Diogo, conseguiram atingir os objetivos finais propostos, sendo assim bem mais capazes de tomar decisões e realizar ações em conformidade, em contexto de treino e jogo. O aluno Diogo, não atingiu os objetivos pois o problema de saúde relatado na etapa anterior estendeu-se até perto do fim da etapa, o que teve um grande impacto na sua assiduidade e por consequência, no tempo disponível para a prática. Limitando as possibilidades de aprendizagem. É importante ressaltar que estes alunos estão agora bem mais

predispostos para a prática, tendo mais e melhores ferramenta para resolver os problemas que o jogo proporciona, resolvendo-os não só individualmente, como utilizando os colegas de equipa, numa ótica cooperativa. Assim, tanto os alunos que vão passar para o grupo-equipa acima, como os que vão dar continuidade neste grupo, partem de um ponto de ferramentas de jogo bastante mais avançado do que tinham quando iniciaram o ano letivo.

Para concluir o ano foi realizada uma atividade de demonstração da atividade extracurricular de Futebol com os pais, onde os mesmo realizaram um treino com os filhos. Este treino procurou integrar os pais no processo de aprendizagem, proporcionando um momento lúdico e divertido, onde os pais experienciaram o que os alunos realizaram ao longo do ano e os alunos demonstraram aos pais os conteúdos que consolidaram após um ano de aulas. Esta atividade culminou ainda com um jogo de pais contra filhos e um pequeno momento de balanço anual da atividade em questão

2.3 Projeto específico – Avaliação formativa em contexto competitivo

Enquadramento Teórico

Surge assim a necessidade de enquadrar a pertinência do projeto específico bem como a importância da avaliação no contexto real de jogo.

Segundo Comédias Henriques (2012), “o jogo formal é o contexto caracterizado pelo realismo e autenticidade das situações em que se expressam as habilidades, conhecimentos e capacidades”. Só no contexto de jogo é que se pode observar a oposição entre duas equipas onde ambas procuram exatamente o mesmo (Lames & McGarry, 2007), tornando o jogo a principal referência para a aprendizagem de qualquer JDC. Reforçando esta ideia Dyson, Griffin & Hastie (2004) explicam que os jogos fornecem um autêntico contexto para a avaliação e argumentam que avaliar os alunos durante os jogos é a maneira mais significativa de eles desenvolverem competências como jogadores.

A avaliação em contexto de jogo permite ao professor/treinador analisar o desempenho em diversos pontos-chave do jogo. Permite compreender como os jogadores tomam as suas decisões em situações reais, considerando a pressão do tempo, a oposição do adversário e a dinâmica do jogo. Identificar padrões táticos e comportamentos que muitas vezes não são tão facilmente identificáveis em contexto de treino, fornecendo assim feedback mais individualizado, destacando as contribuições positivas para a aprendizagem do jogo, bem como os pontos a melhorar. A avaliação em contexto de jogo permite ainda analisar e preparar tanto os jogadores bem como a equipa para os jogos futuros, seguindo o sentido de que o jogo

aprende-se jogando. Por fim o jogo permite ainda ajudar a identificar as necessidades de desenvolvimento de cada jogador, adaptando os treinos às necessidades efetivas dos atletas.

Planeamento

O projeto específico desta área foi planeado utilizando a mesma estratégia dos demais projetos. Sempre com uma divisão por etapas, onde cada etapa tem as suas tarefas e objetivos operacionais. De forma a sintetizar a organização deste projeto, decidi organizar a seguinte tabela.

1º Etapa	2º Etapa	3º Etapa	4º Etapa
• Revisão bibliográfica • Definição de objetivos • Avaliação Inicial dos alunos	• Marcação dos momentos competitivos: “jogos de treino” • Consolidação dos conteúdos prioritários	• Avaliação formativa 3º etapa • Realização do 1º “jogo de treino” e respetiva avaliação formativa • Análise e comparação dos resultados	• Avaliação formativa 4º etapa • Realização do 2º “jogo de treino” e respetiva avaliação formativa • Análise e comparação dos resultados • Balanço do projeto

Tabela 16 - Planeamento por etapas do projeto específico de desporto escolar

Antes de descrever o planeamento do projeto é necessário reforçar que o mesmo não se pode dissociar do que foi o trabalho realizado ao longo do ano letivo nesta atividade extracurricular. As etapas estipuladas na tabela acima entram em sintonia com as etapas descritas no planeamento anual desta área de intervenção do estágio pedagógico.

No início do projeto, onde se deu início à primeira etapa foi necessário realizar uma avaliação inicial, onde procurei colocar os alunos em contextos de jogo, observando os mesmos e avaliando as suas competências tanto técnicas, como na tomada de decisão. Em paralelo, e como foi referido anteriormente, em reunião com o outro professor desta atividade extracurricular chegámos à conclusão que a inexistência de estímulo competitivo, entendendo-se competitivo como jogar com outros alunos que não os colegas de equipa com um carácter de jogo formal, podia ser prejudicial numa ótica de aplicação dos conteúdos aprendidos num contexto ideal. Resumindo, chegámos à conclusão de que não haveria contexto mais benéfico aos alunos que aplicar todos os conteúdos em contexto de jogo, contra outras equipas. Assim procurei numa fase inicial procurar bibliografia que me ajudasse a perceber efetivamente os

benefícios que o contexto competitivo poderia trazer à aprendizagem dos alunos e quais as diferenças para o contexto de treino. Estes benefícios estão expressos no enquadramento teórico deste projeto.

Posteriormente, e dando continuidade à revisão bibliográfica, decidi enquadrar este tema como projeto específico, com os seguintes objetivos:

- Proporcionar aos alunos contextos de jogo competitivo e ajustado às suas características
- Utilizar estes momentos para avaliação formativa dos alunos
- Comparar os resultados da avaliação formativa em contexto de treino vs contexto de jogo

Passando para a segunda etapa foi necessária a realização de dois momentos complementares. Numa primeira fase a consolidação dos conteúdos definidos como prioritários, através da avaliação inicial, ao longo da segunda etapa, para assim, realizar uma avaliação intermédia dos alunos. Situando as suas aprendizagens em conformidade com os objetivos propostos. Após esta avaliação foram realizados contactos a escolas de futebol da zona de Sintra/Cascais, a escolha dos jogos teve como base dois critérios. A escola teria de ter alunos/atletas com as mesmas características e competência na modalidade, proporcionando assim um desafio ajustado às capacidades de ambos os lados e ainda disponibilidade para a realização do jogo no seu campo, visto que o CDP não conta com um espaço indicado à prática de futebol, não tendo assim nenhum relvado sintético, nem um campo com medidas apropriadas. Após a análise das possibilidades decidi escolher a Escola de Formação de Mem Martins “Os Belenenses” e o Colégio Salesianos do Estoril. O primeiro jogo foi marcado com a primeira equipa para 25 de março e o segundo jogo com a segunda equipa foi marcado para 3 de junho.

Partindo assim para a 3ª etapa foi realizado um momento de avaliação em treino na semana em que realizamos o primeiro jogo de treino, garantindo que as oportunidades de aprendizagem dos alunos eram idênticas ou muito próximas. Esta avaliação consistiu num momento de jogo formal 4x4 constituído por duas partes de quinze minutos. No dia do jogo foi realizada outra avaliação formativa, utilizando a mesma ferramenta de observação. O jogo foi realizado na Escola Secundária de Mem Martins e teve uma duração de 50 minutos, duas partes de 25 minutos, importante ressaltar ainda que procurei dar a todos os alunos o mesmo tempo de jogo, garantindo oportunidades de aprendizagem e uma avaliação justa. Depois de recolher as avaliações de ambos os momentos realizei uma comparação qualitativa dos mesmos.

A 4ª etapa e última consistiu na mesma organização da anterior, desta vez o jogo foi realizado no Colégio Salesianos do Estoril e o jogo teve as mesmas características regulamentares. De realçar que neste jogo não houve a presença da figura do árbitro, onde cada um dos professores/treinadores fazia cumprir as regras através do apito no banco dos suplentes. Embora seja importante que os alunos tenham a presença do árbitro, dado as circunstâncias e os recursos pessoais, o mesmo não foi possível. No entanto todos os alunos tiveram um comportamento positivo e de respeito para com as decisões de qualquer um dos professores/treinadores.

Após a avaliação destes quatro momentos, duas avaliações formativas, uma em cada etapa e duas avaliações em contexto competitivo, uma em cada etapa também, foi possível realizar o balanço das aprendizagens, atitudes e comportamentos consolidados ao longo do ano letivo. Bem como comparar os balanços do contexto de treino com os balanços do contexto de jogo, percebendo assim as principais diferenças e similaridades dos momentos.

Balanço do projeto específico

O balanço deste projeto esteve relacionado com duas grandezas, a das aprendizagens, atitudes e comportamentos dos alunos e com a adaptação dos mesmos ao primeiro contacto com um contexto competitivo formal. Este projeto foi implementado tanto na equipa na qual estive responsável, bem como na equipa do escalão etário acima, podendo assim tirar melhores evidências dos benefícios do contexto competitivo para a aprendizagem dos alunos. Neste balanço apenas abordo as conclusões a que cheguei após a avaliação e análise dos resultados obtidos nos dois jogos realizados.

No primeiro momento competitivo foi possível observar desde cedo algum nervosismo por parte dos alunos, visto ser a primeira vez em que ia jogar contra alunos de outros clubes. Este nervosismo teve um impacto negativo na parte inicial do jogo, no entanto, com o decorrer do jogo os alunos demonstraram um crescente a nível da confiança individual e grupal. Assim foi possível demonstrar as ações realizadas pelos alunos, de forma a cumprir com os princípios específicos do jogo. A nível da grelha de observação os alunos demonstraram os mesmos conhecimentos tanto em contexto de treino como em contexto competitivo na realização das ações e na tomada de decisão. A grande diferença observada neste primeiro momento de avaliação prende-se na avaliação qualitativa dos comportamentos, sendo o adversário desconhecido e havendo a introdução de um elemento novo, o árbitro, os alunos demonstraram mais comportamentos de frustração ao erro individual e do colega, foi possível observar ainda

alguns comportamentos de discórdia para com as decisões de arbitragem. No entanto ao intervalo, após uma conversa em grupo os alunos decidiram focar-se mais no trabalho de equipa, esquecendo as dificuldades do adversário e as decisões do arbitro. Após o intervalo estes comportamentos foram reduzidos significativamente e por consequência houve maior sucesso e alegria no respetivo jogo. Este primeiro jogo deixou indicadores positivos para o que seria o próximo momento de avaliação competitivo.

No segundo momento de avaliação os alunos demonstraram menos indicadores de nervosismo e ansiedade pré jogo e por consequência durante o mesmo. Os princípios avaliados previamente em aula corresponderam aos demonstrados em jogo, tal como no primeiro momento de avaliação. Por outro lado, a nível dos comportamentos e atitudes entre a equipa, adversário e árbitro sofreram uma melhoria significativa, sendo escassos os momentos de conflitos e discórdia. Foi possível observar uma melhoria no trabalho em equipa através de palavras e gestos de incentivo entre alunos, algo que no primeiro jogo foi mais reduzido.

Foi possível então concluir que com o acumular de situações competitivas os alunos demonstraram mais capacidade de colaborar, respeitar as regras, os adversários e as decisões dos árbitros, procurando sempre o sucesso individual e da equipa. A nível das competências nas ações e decisões ligadas aos princípios do jogo não houve diferenças na avaliação entre o contexto de treino e jogo, pois ambas foram realizadas em situações formais de jogo. No entanto foi ainda possível observar maior satisfação por parte dos alunos quando realizavam ações com sucesso em contexto competitivo. O contexto competitivo no futebol apresenta-se não só como a base desportiva da modalidade, mas principalmente como um excelente momento de aprendizagem aquando das condições certas de realização, para isto é necessário a colaboração entre os treinadores, árbitros e encarregados de educação, pois só assim é possível direcionar estes momentos para a aprendizagem efetiva de competências, atitudes e valores inerentes ao desporto.

IV. Projeto Seminário

1. Introdução

O estágio pedagógico é composto por 4 áreas de intervenção, todas mencionadas anteriormente. Esta área de intervenção é composta por um projeto Seminário que parte do princípio de que o bom professor não é aquele que se resume a “dar aulas”, mas aquele que procura intervir sobre o meio escolar e toda a comunidade educativa em todas as suas áreas envolventes. Assim decidi intervir na temática, que para mim enquanto estagiário, se demonstrou como maior lacuna e um dos principais problemas na Educação Física escolar. Bom & Brás (2003) defendem que o professor do Ensino Básico e do Ensino Secundário deve ser preparado, desde o início, a tomar não só a sua intervenção, mas também a “realidade da sua escola” e o “sistema educativo” como objetos de reflexão e de investigação, adotando uma abordagem científica dos problemas profissionais, no que for possível e adequado. Sendo nesta lógica de formação de professores de EF que esta temática se enquadra. Importante ainda salvaguardar a importância do estudo, do trabalho crítico e da investigação (Bom & Brás, 2003). Esta mentalidade permite não só a melhoria das práticas educativas dos professores e do GEF, bem como a sua valorização de competência e sustentação da responsabilidade no conhecimento teórico atual.

Esta abordagem vem no sentido da investigação-ação, sendo esta, segundo Cardoso & Rego (2017), uma atividade vital na formação de professores, na medida que contribui para estes ampliarem os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico. No que diz respeito à formação de docentes Elliott (1991) define investigação-ação como o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Esta definição remete para a necessidade de utilização desta abordagem na educação com o objetivo da melhoria das condições de trabalho nas escolas, bem como a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Cardoso & Rego, 2017).

Indo de encontro ao referido, a temática que abordei no seminário foi a importância dos critérios de avaliação para a melhoria da prática pedagógica do DEF, tentando assim perceber o que os professores do grupo idealizam quanto à avaliação das aprendizagens e a importância da definição de critérios de avaliação comuns na definição do perfil de aluno.

O projeto de seminário assume o princípio metodológico das demais áreas, sendo constituído por 4 etapas.

1º etapa	2º etapa	3º etapa	4º etapa
Análise da situação. Escolha do tema e respetivos objetivos.	Revisão da literatura sobre o tema escolhido. Definição da abordagem e do instrumento para recolha de dados. Definição da amostra.	Realização e análise das entrevistas. Realização da proposta de critérios de avaliação para o 2º e 3º ciclo e ensino secundário.	Discussão dos resultados e apresentação da proposta de critérios de avaliação para o 2º e 3º ciclo e ensino secundário.

Tabela 17 - Planeamento por etapas do seminário

2. Objetivos Operacionais e Processo

O presente seminário terá como objetivo principal, conhecer os critérios de avaliação utilizados nos 2º e 3º CEB e ensino secundário, no Colégio dos Plátanos, percebendo as diferentes abordagens de avaliação dos alunos, com a meta de unificar as práticas avaliativas e melhorar a prática pedagógica.

Defini ainda objetivos secundários na ótica do entrevistado, estes objetivos vão de encontro ao objetivo principal e tem como finalidade a proposta de um documento com critérios de avaliação que procurem resolver os problemas encontrados no processo avaliativo no Colégio dos Plátanos. Os objetivos secundários são os seguintes:

- Identificar as convicções dos professores do DEF em relação à avaliação.
- Identificar as vantagens e desvantagens de um modelo de ensino centrado na avaliação para os professores do DEF.
- Identificar a integração/relação da avaliação formativa com a avaliação sumativa por parte dos professores do DEF.
- Identificar a relação entre a gestão curricular e a avaliação utilizadas pelos professores do DEF.
- Conhecer a posição dos professores do DEF quanto à necessidade de uniformizar os critérios de avaliação.
- Identificar as vantagens e desvantagens da definição de critérios de avaliação/classificação comuns no DEF
- Conhecer os referenciais de avaliação dos professores do DEF e a definição de critérios de classificação.

2.1 Enquadramento Teórico

Quando queremos resolver problemas estruturais presentes na EF da escola em que nos enquadrámos é necessário perceber de antemão o que é a EF e as suas finalidades. A conceção

de EF, segundo ME (2001), pode definir-se como “a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.” Quanto às finalidades presentes da EF, que servem como pilar estrutural na construção dos PNEF, é necessário ter em conta 5 pilares fundamentais (Jacinto et al., 2001):

- A melhoria da aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- A promoção da 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;
- A promoção do 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;
- A promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas.

Estas finalidades, presentes no currículo nacional, permitem-nos perceber o real significado da EF. Este currículo retrata ainda de forma minuciosa toda a organização curricular a adotar pelos estabelecimentos de ensino a nível nacional.

No seguimento do enquadramento da EF é necessário retratar o que é e a importância da avaliação na EF. Se nos últimos cem anos a avaliação era medida de controlo normativo para diferenciar um “bom” e um “mau” aluno hoje assume um papel orientador, regulador e certificador (Cardinet, 1987) e serve como suporte de todas as decisões do professor.

A avaliação toma um papel principal no que diz respeito à gestão curricular por parte do docente. A gestão curricular, segundo Roldão & Almeida (2018), é a gestão de um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe ao professor garantir e organizar. Isto traduz-se em decisões do que ensinar e quando, das prioridades de cada aluno/turma, os meios e a organização necessária para atingir os resultados prognosticados.

Segundo Araújo (2017), a avaliação tem o papel de providenciar o suporte e orientação para o ensino e regular os processos de aprendizagem, esta autora ainda refere que, as qualidades das aprendizagens de hoje devem ser observadas nas respostas do amanhã. Sendo a qualidade da avaliação observada nos resultados produzidos na aprendizagem e na sua regulação.

Avaliar envolve assim um conjunto de ações com um objetivo definido à partida. Este objetivo passa pela observação e recolha de informações de uma forma planeada, sistemática ou de forma informal, formulando assim um juízo de valor sobre um conjunto de ações realizadas pelos alunos. Esta observação deve ser sustentada por um conjunto de referenciais, denominados de critérios de avaliação e é cíclica, na medida em que exista uma tomada de decisão, uma nova observação e recolha de informações, no sentido de verificar se a tomada de decisão cumpriu o propósito inicialmente pretendido.

A avaliação pode assumir dois pressupostos distintos, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Embora haja uma distinção teórica, é importante referir que não se verifica na sua operacionalização (Harlen, 2005; Meyer, 1995; Taras, 2005). Falamos de avaliação formativa quando esta providencia informação para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2017). A avaliação sumativa, por outro lado, também denominada de certificadora, pretende realizar um balanço, classificar ou informar a comunidade escolar sobre os resultados obtidos. Esta avaliação utiliza procedimentos e referenciais estipulados de forma clara, segundo protocolos construídos para o efeito. Harlen (2005), ainda refere que em vez de formativa ou sumativa devíamos apenas chamá-la de “boa avaliação” porque a boa avaliação deve adotar, sempre que necessário, estes propósitos.

As componentes a ser avaliadas são descritas como matérias curriculares e estão divididas em três áreas distintas, mas complementares. A área das atividades físicas, que conta com as modalidades desportivas como a ginástica, os JDC, a dança, o atletismo, entre outras. A área da aptidão física, que está dividida pela capacidade aeróbia, a flexibilidade, a força e a resistência muscular. Por fim, a área dos conhecimentos, que se refere aos conhecimentos que os alunos devem adquirir. Avaliar estas diferentes áreas é um processo complexo e obriga a delimitação do objeto, sendo avaliadas de forma independente. A nível operacional é necessária a definição de critérios de avaliação específicos para as diferentes áreas e para os diferentes anos de escolaridade.

Antes de definir o que são critérios de avaliação é fundamental entender a qual a função da avaliação na perspetiva do aluno. Esta, segundo Araújo (2017), deve providenciar

informações sobre a sua aprendizagem, nomeadamente de cariz diagnóstico, promovendo assim a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem. Assim aparece a necessidade dos critérios de avaliação, sendo estes que permitem ao aluno conhecer os objetivos dessa mesma aprendizagem.

É notório que cada professor tem as suas crenças em relação à avaliação, desta forma cada docente utiliza um referencial de avaliação distinto, que vá de encontro à sua orientação educativa. As bases referenciais representam o termo de comparação entre as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso ou insucesso. Bases referenciais normativas apreciam o desempenho do aluno em comparação com os restantes, atribuindo assim um juízo de valor sobre as suas ações que é influenciado pelo desempenho dos colegas. Por outro lado, as bases referenciais “ipsativas” procuram comparar o desempenho do aluno, não com os colegas, mas com outros desempenhos do mesmo, concluindo assim se o progresso foi positivo (melhorou em relação aos desempenhos anteriores) ou negativo (piorou em relação aos desempenhos anteriores). Apesar deste referencial “ipsativo” ser mais demonstrativo de aprendizagem por parte dos alunos, pode ser um indicador pouco útil no que diz respeito ao sucesso do aluno. Por fim, a base referencial criterial, que Wiggins (1998) define como uma referência que é estabelecida previamente e expressa o modo como definimos o sucesso de um determinado desempenho ou tarefa. Este permite-nos comparar o desempenho do aluno em função dos critérios previamente estabelecidos. Alguns destes critérios são claros e observáveis, como a desmarcação nos JDC, outros são claros, mas exigem indicadores de observação que explicitem o que se pretende efetivamente observar, como por exemplo na ginástica. Estes referenciais anteriormente referidos são importantes na prática pedagógica do professor de EF e devem de ser utilizados devidamente.

Utilizamos um referencial normativo, por exemplo, quando queremos perceber o desenvolvimento de um determinado aluno em relação à turma em que está inserido, ajudando assim na individualização do ensino. Utilizar um referencial ipsativo permite ainda, ao professor, perceber se o aluno está a melhorar no que diz respeito à sua aprendizagem, colocando em perspetiva o seu desempenho atual, com o que demonstrou no passado. Este referencial é um bom indicador no que diz respeito ao percurso que o aluno está a realizar durante o ano letivo, embora coloque de parte o sucesso ou insucesso do mesmo. Este sucesso é observado através de um referencial criterial, este sim, permite a

verdadeira avaliação do aluno de acordo com o que deveria aprender e permite situar o aluno e as suas competências num espectro concreto de aprendizagens.

Todos estes referenciais mencionados têm a sua utilidade em momentos específicos, mas quando falamos na avaliação para a classificação da disciplina é indispensável a utilização de referenciais criteriosos. Torna-se assim necessária a definição de critérios de avaliação e de classificação, pois sem eles, os professores e os próprios alunos não conseguem regular as suas aprendizagens.

Um critério de avaliação é uma referência que dá fundamento à apreciação do objeto observado, dando assim fiabilidade e consistência ao ato de avaliar. Segundo Zabalza (2000), um critério é uma referência que consideramos pertinente para podermos, com significado e sentido, formular um juízo de valor sobre algo. Este, no contexto educativo, apresenta uma base sólida de que aprendizagens queremos observar em cada ano de escolaridade e cada matéria, permitindo assim formar uma suposição acerca do perfil de aluno.

Como foi referido anteriormente, para além de necessário, atualmente é obrigatório, por despacho ministerial, a divulgação dos critérios de avaliação a que estão sujeitos os alunos. O conhecimento dos mesmos fundamental para os encarregados de educação, mas sobretudo para os alunos. Permitindo que estes tenham noção das metas de aprendizagem que necessitam de atingir para ter sucesso à disciplina.

O sucesso à disciplina de EF é representado no capítulo Normas de referência para a definição do sucesso em Educação Física, nos PNEF (Jacinto et al., 2001). Este sucesso é representado a nível classificativo como nível 3 no ensino básico e nota 10 no ensino secundário. Cabe à escola, e por consequente ao DEF definir os degraus intermédios que permitam qualificar o nível de sucesso dos alunos, nas diferentes áreas.

A avaliação das atividades físicas é realizada através de observação direta das competências definidas nos objetivos específicos de cada um dos níveis. Estes níveis permitem vários cenários, valorizando assim a flexibilidade, a singularidade e a particularidade de cada percurso de aprendizagem. O primeiro passo é selecionar as melhores matérias de cada aluno, respeitando regras que salvaguardam o ecletismo da EF e respeito pelo desenvolvimento multilateral do aluno, princípio da positividade (Fernandes, 1997). Dando um exemplo de um aluno do 7º ano que deve ser avaliado nas suas 4 melhores matérias, sendo 2 da categoria dos JDC, 1 da Ginástica e 1 de qualquer outra categoria. Este

esquema deve ser utilizado para os diferentes anos do ensino básico e secundário, mas com as devidas alterações.

No que diz respeito à avaliação da aptidão física tomamos como referência a bateria de teste Fitescola ou *Fitnessgram*, e partindo do princípio de que um aluno no final do 3º ciclo deve estar na zona saudável na bateria de testes propostos e realizados pelo DEF, este mesmo departamento deve organizar o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras, bem como a sua avaliação de forma progressiva ao longo dos anos intermédios de ciclo.

Quanto à avaliação dos conhecimentos cabe ao DEF estabelecer critérios de sucesso, em função das decisões curriculares, tendo por base os objetivos definidos nas aprendizagens essenciais para cada ano de escolaridade.

Estes critérios de avaliação têm de estar articulados com o plano plurianual da escola, plano este que representa as necessidades dos alunos. Só definindo todos estes critérios, se torna possível verificar se o aluno teve ou não sucesso na disciplina de EF.

Quando à definição de sucesso é de referir que é necessário estabelecer as referências que nos possibilitam apreciar o sucesso a três níveis distintos: se cada aluno teve sucesso em cada uma das áreas e matérias que fazem parte do currículo; se os alunos obtiveram ou não sucesso à disciplina de EF e por fim, as referências que permitam qualificar/quantificar esse sucesso. Estas últimas referências designam-se de critérios de classificação, que como foi mencionado, permitem ajuizar sobre a qualidade do sucesso à disciplina. Os critérios de classificação permitem-nos identificar à partida o perfil de aluno a partir da avaliação inicial, idealizando desde cedo o seu percurso de aprendizagem, comparando as suas competências atuais com o seu potencial de aprendizagem.

A avaliação assume-se assim como a ferramenta mais complexa e mais importante no trabalho diário do professor e sem esta, nunca saberemos se conseguimos ensinar e se os nossos alunos aprendem. Nessa medida, a palavra professor perderia o seu significado e dimensão (Araújo, 2017).

2.2 Instrumentos

Procurando ir ao encontro dos objetivos do Seminário, realizei entrevistas a quatro dos cinco professores do DEF do Colégio dos Plátanos. Segundo Britto Júnior & Júnior (2012), a entrevista tornou-se num dos instrumentos mais utilizados pelas áreas sociais e psicológicas,

permitindo a interpretação de atitudes, conhecimentos, sentimentos, valores, práticas, etc. O guião da entrevista aplicada está descrito no Apêndice XXIII.

2.3 Amostra

De forma a avaliar as convicções dos professores, foram realizadas entrevistas a quatro dos cinco professores do GEF do CP. Esta entrevista tinha como objetivo entender as suas opiniões relativas aos critérios de avaliação utilizados no Colégio dos Plátanos, perceber como são interpretados e utilizados por parte dos professores. Caso não sejam aplicados, quais as razões, quais os problemas, obstáculos e/ou desvantagens que vem na operação desta destes critérios. Percebendo ainda quais os critérios alternativos que utilizam e porquê.

Acima de tudo procurei que os professores realizassem uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas direcionadas para os critérios de avaliação. Perceber de que forma a inexistência de critérios específicos de avaliação para cada área da EF influenciavam as suas práticas e por consequência a avaliação formativa e sumativa dos seus alunos.

2.4 Procedimentos

Para a recolha de dados utilizei uma entrevista semiestruturada, pois, segundo Quivy & Campenhoudt (2008) a mesma permite que o entrevistado exprima as suas opiniões de forma livre, através de perguntas-guia relativamente abertas. A entrevista, se bem estruturada e utilizada, permite-nos retirar informação pertinente daquilo que seria uma mera conversa. Cabe ao investigador garantir e reencaminhar as perguntas para os objetivos da investigação.

Foi crucial garantir que as perguntas e os critérios de resposta fossem de encontro aos objetivos específicos e ao objetivo principal do seminário. Assim foi realizada uma entrevista de teste com o núcleo de estágio, analisando as respostas e refletindo sobre a sua pertinência e utilidade para o Seminário. Após as entrevistas de teste e respetivos ajustes no guião foram então realizadas as entrevistas aos professores selecionados. Para a realização das entrevistas a primeira preocupação foi assegurar a privacidade de cada professor, pois nenhum está referenciado no texto ou apêndices. Para isso as entrevistas foram realizadas num gabinete onde estiveram apenas presentes o entrevistador e o entrevistado, não deixando espaço para distrações ou fatores externos influenciarem a mesma. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos respetivos docentes através da aplicação “Dictafone” presente no meu telemóvel pessoal (*Iphone 11*). Posteriormente as entrevistas foram transcritas para uma folha de Excel (Apêndice XXIV). Após a transcrição foi realizada a análise dos dados e discussão de

resultados através de uma apresentação para o DEF. Criando assim um fórum de discussão e procura de melhoria das práticas pedagógicas no CDP.

3. Considerações Finais

3.1 Apresentação e Discussão de Resultados

A análise dos dados foi realizada através da folha de registo das respostas dos professores, foram separadas pelas diferentes dimensões de pergunta relativamente aos critérios de avaliação, procurando pontos de convergência e divergência por parte do DEF. O quadro síntese resume os resultados obtidos (tabela 15).

Resultados Entrevista		
Categorização	Frequência	%
Gestão Curricular		
Avaliação como suporte das decisões do professor	4	100%
Ajuda a perceber as competências, dificuldades e potencialidades dos alunos, sendo fundamental para a realização do PAT	4	100%
CrITÉrios de Avaliação		
Documentos orientadores		
PNEF para as Atividades Físicas	3	75%
Não especifica o guia para a avaliação das Atividades Físicas	1	25%
FITescola para a Aptidão Física	4	100%
Testes de Avaliação para os Conhecimentos	3	75%
Não especifica como avalia os Conhecimentos	1	25%
Divulga os CrITÉrios de Avaliação aos alunos		
Sim	4	100%
Ponderação das diferentes áreas da EF		
Atividades Físicas devem assumir a maior ponderação nos critérios de avaliação	4	100%

Uniformização de Critérios e necessidade de realizar um documento comum para o DEF		
Os critérios de avaliação devem ser uniformes para o mesmo ano de escolaridade	3	75%
Os critérios de avaliação não devem ser uniformes para o mesmo ano de escolaridade	1	25%
Necessidade de um documento orientador para o DEF referente aos critérios de avaliação para cada ano de escolaridade	4	100%

Tabela 18 - Balanço resultados das entrevistas

Através da análise do quadro síntese foi possível retirar algumas conclusões. O quadro está dividido nas duas grandezas que procurei dividir no que diz respeito à conceção e utilidade dos critérios de avaliação no CDP. No que diz respeito à gestão curricular, que segundo Araújo (2007), “só é possível se for fundamentada, se se constituir como um processo estratégico onde a junção de todas as peças faça sentido e contribua efetivamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos”. É neste sentido de fundamentação que esta gestão curricular se integra com a avaliação, desta forma tentei perceber de que forma os professores do CDP viam a avaliação e como a mesma afetava as suas práticas. É unânime que todos os professores viam a avaliação como um suporte das suas decisões, pois ajuda-os a perceber as competências, dificuldades e potencialidades dos alunos, sendo fundamental para a realização do PAT. Neste sentido todos os professores acreditam que é a avaliação, seja inicial, formativa ou sumativa, que ajuda na tomada de decisão específica para cada turma, por exemplo, duas turmas de 8º ano onde o currículo incide sobre as mesmas matérias, cabe ao professor avaliar e perceber as reais necessidades dos alunos dentro das várias matérias, definindo assim prioridades e afetando diretamente toda a sua gestão do currículo.

Quanto à grandeza dos critérios de avaliação três dos quatro professores mencionaram os PNEF como documento guia para a avaliação da área das atividades físicas, o outro professor apesar de não mencionar diretamente os PNEF, descreveu de forma mais pormenorizada como é que avaliava as diferentes matérias, indo ao encontro de descritores de desempenho, indicadores de observação e critérios de avaliação. Todos os professores utilizavam as tabelas de referência FITescola para avaliar a área da aptidão física, no entanto não especificaram como

é que transportam os resultados obtidos para a grelha de avaliação. A área dos conhecimentos é avaliada sobretudo através de testes escritos, fruto de uma obrigatoriedade por parte do regulamento do CDP. Todos os professores divulgavam os critérios gerais da EF do CDP aos seus alunos e encarregados de educação.

Nestes critérios gerais é notório que a área das atividades físicas tem uma grande ponderação, comparando com as restantes. Este tema está presente e segundo os professores é debatido todos os anos dentro do DEF. No entanto, todos os professores concordaram que esta área deve ter a maior ponderação na nota dos alunos.

Por fim, no que diz respeito à necessidade efetiva de uniformizar os critérios de avaliação específicos, ou seja, para cada uma das áreas da EF, três dos professores concordam com a mesma, um professor acredita que não é benéfico os critérios serem os mesmos para todas as turmas, porque as mesmas são diferentes. No entanto, o mesmo diz que deve haver alguns critérios orientadores do que é que é esperado para aquele ano e tem de haver alguma linha orientadora, mas o professor é que deve ter a autonomia de manipular os critérios de acordo com o contexto de cada turma. Sendo assim, todos os professores concordaram que um documento orientador para os critérios de avaliação da EF para o DEF do CDP é uma necessidade real. Surgiu assim uma proposta, não com o objetivo principal da sua aplicabilidade, mas com o objetivo de gerar discussão, por parte do grupo, sobre a mesma.

Após a análise dos resultados foi realizada uma reunião para apresentação e discussão sobre o tema. A mesma contou com o núcleo de estágio, os professores orientadores e o orientador da universidade, a fraca adesão deveu-se ao facto da disparidade de horários por parte do DEF, fruto de variadas situações profissionais, pois apenas um dos professores do grupo exerce funções a tempo inteiro. No entanto o conteúdo da reunião foi debatido mais tarde em reunião de grupo e o mesmo decidiu avançar com o projeto de criação de um protocolo para todos os anos de escolaridade referente aos critérios específicos de avaliação de cada área.

3.2 Conclusões

A avaliação em educação física é um tema bastante debatido, seja de forma informal, seja em bibliografia, pois a mesma influencia toda a prática pedagógica dos docentes. O tema dos critérios específicos de avaliação veio ao encontro das dificuldades sentidas enquanto estagiário. Estagiário este que chega ao fim do 1º período letivo e depara-se com a necessidade de avaliar de forma sumativa os seus alunos. Os critérios do CDP apenas nos davam as ponderações que cada área tem para a nota final do aluno, mas não nos dão as ferramentas para transpor a avaliação qualitativa por níveis de aprendizagem da área das atividades físicas em

percentagem efetiva. O mesmo se aplicou para a área da aptidão física. Como estagiário recorri aos professores do DEF, onde os mesmos demonstraram alguma resistência em especificar como realizavam este processo. Surgiu assim o tema ideal para um Seminário, dando abertura ao grupo para falar sobre os critérios que utilizam, debater uns com os outros e chegar a um consenso quanto à necessidade da sua partilha e uniformização.

Os dados recolhidos nas entrevistas demonstram que apesar de não ser um tema muito debatido, há uma certa concordância por parte do grupo, chegando à conclusão de que o tema não foi debatido anteriormente porque ninguém o mencionou. Apesar de cada professor ter a sua convicção quanto à EF e por consequência de aplicação dos critérios de avaliação, todos os professores demonstraram abertura, após as entrevistas, para tentar melhorar as práticas pedagógicas do grupo, com benefícios claros tanto para os professores, bem como para os alunos. Pois os documentos orientadores não são apenas uma burocracia do grupo, são também elementos que dão credibilidade e identidade ao mesmo. Quando todos os professores concordam com a necessidade de uniformizar os critérios de avaliação do CDP, grande parte do objetivo do seminário está realizado, pois os mesmos ficaram despertados para o problema e a necessidade.

Após a elaboração de uma proposta foi realizada uma reunião, reunião esta que como descrita anteriormente foi abaixo do espectável, não pela qualidade da mesma, mas pela pouca adesão por parte dos professores, muito devido a fatores externos. No entanto o que à primeira vista se poderia verificar com um fracasso, com o decorrer das semanas verificou-se o oposto. O tema começou a ser falado dentro do DEF, os professores cada vez mais demonstravam interesse. Junto do coordenador do grupo, sobre o tema e necessidade da sua documentação. Isto levou a que, no ano letivo posterior (2023/2024), tenha sido apresentada uma proposta de uniformização de critérios para o DEF. Esta proposta foi aceite em reunião de início do ano letivo e embora não tenha ido ao encontro da proposta anteriormente apresentada por mim, veio colmatar um problema, o qual este seminário ajudou a dar ênfase.

Assim este seminário atingiu o seu principal objetivo de unificar os critérios de avaliação utilizados no CDP, não da forma que possivelmente tinha idealizado, mas sabendo que teve a sua importância para a abertura do tema dentro do DEF.

V. Conclusão

O ano de EP marca assim a conclusão do percurso académico e o começo da atividade profissional enquanto professor. Comecei todo este processo com algumas dúvidas, características de um jovem cheio de ambição e paixão, mas com incerteza do que são efetivamente as suas qualidades e vocações. A verdade é que após ter começado este metrado todas as dúvidas se foram dissipando, com o decorrer do mesmo fui-me aproximando cada vez mais da certeza de que este seria, efetivamente o fim. Por outro lado, também o início do que será uma carreira profissional desafiante e recompensadora. O maior receio no início do EP foi a desconfiança das próprias capacidades, passar de um plano teórico-prático onde não havia grandes consequências nas nossas decisões, para um plano onde temos uma turma, constituída por alunos “reais”, com diversas valias, potencialidades e dificuldades, parece assustador numa primeira instância. No entanto, assim que entrei pela primeira vez numa sala de aula, num espaço de aprendizagem e partilha de conhecimentos, tudo mudou. A paixão, a felicidade e a ambição vieram substituir toda a desconfiança, o que permitiu terminar este processo de formação inicial. Foi um ano que também permitiu colocar em prática os conhecimentos adquiridos no primeiro ano de mestrado e perceber se os mesmos tinham transference para o contexto real de escola, tanto a nível do planeamento, avaliação, gestão, controlo e análise do contexto envolvente nas práticas pedagógicas.

As decisões tomadas ao longo do EP seguiram uma lógica cíclica, que implicou sempre um período de reflexão e ação, baseado numa organização onde o balanço de cada etapa teria implicações no ajuste e planeamento da próxima. Sendo este o primeiro ano em que as restrições aplicadas pelo Governo e pelo CDP foram levantadas, fruto da pandemia COVID-19, este demonstrou-se como um ano de grandes potencialidades, visto que a EF tinha sido bastante afetada pelas mesmas.

Todo este processo começou com a escolha do local onde iria realizar o EP, o CDP, esta escolha foi baseada na cooperação dentro do núcleo de estágio, onde mais do que procurar uma escola com as condições ideais para a prática pedagógica, procurei realizar este processo com uma colega com a qual tivesse uma boa comunicação, na qual confiasse e tivesse boa relação, o que se verificou com a Inês Silva. Após a escolha do local de estágio, houve um momento de incerteza, onde não soube logo de partida quem seriam os meus orientadores, tanto de Escola como de Universidade, bem como a turma que iria lecionar. No entanto, tudo acabou por se definir e fiquei responsável pelo 8ºA do CDP. Os orientadores proporcionaram uma experiência e um processo mais orientado para a descoberta guiada, sem impor pressão em termos de prazos

ou tarefas, concedendo liberdade e autonomia para tomar decisões e conduzir todo o processo. Embora veja isso como um aspeto positivo, acredito que a falta de diretrizes claras, como um "guião" atualizado ou uma estrutura a seguir, especialmente para a elaboração do relatório, gerou incerteza e ansiedade durante o processo. Muitas vezes, precisei de procurar ajuda de outros colegas ou orientadores, talvez de forma inadequada, para tentar perceber o que era esperado em algumas etapas do ano, no entanto com o decorrer do processo, instalou-se uma maior autonomia na realização destas tarefas. Ao longo do ano anterior fomos sendo avisados quanto ao “tarefismo” e que o estágio não era única e exclusivamente o cumprir ordens, trabalhos e prazos, mas sim um projeto pessoal. Nesta ótica a necessidade constante de apresentar projetos e balanços, com a carga horária do EP, as aulas das UC’s do 2º ano de mestrado e ainda a vida profissional, apresentaram-se como fatores limitativos e promotores de todo este “tarefismo” que, não sendo objetivo, tornou-se evidente no processo do EP. Este tema foi discutido não só no núcleo de estágio, bem como com vários estagiários de outras escolas, podendo ser um ponto a melhorar por parte a conceção deste processo.

A Lecionação foi caracterizada por vários aspetos, sendo os mais importantes o planeamento e a operacionalização das aulas de EF, tendo em conta as diferentes áreas da mesma, as Atividades Físicas, a Aptidão Física e os Conhecimentos. Todo o ano foi projetado tendo em conta as necessidades efetivas dos alunos e da turma e procurei o debate constante com a minha colega de EP como com o OE, sempre com o objetivo de melhorar a eficácia nesta área de intervenção. Durante todo o processo procurei definir objetivos SMART, tendo em conta a AI e as matérias definidas como prioritárias. Para alcançar estes objetivos foi necessário promover um clima de aula positivo, colaborativo e orientado para a mestria (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017), através da formação de grupos cooperantes (Heacox & dos Santos Almeida, 2006), e ajustando as aprendizagens, tendo em conta as diferenças dos alunos, criando assim, uma diferenciação pedagógica (Crahay, 2013). A turma em questão era bastante competente na generalidade das matérias, mas pouco autónoma e cooperante, o que se apresentou como das principais preocupações enquanto estagiário. Pois ao resolver estas limitações, o processo de aprendizagem melhorou significativamente, visto que os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupos heterogéneos nem a trabalhar autonomamente, provavelmente fruto das restrições provenientes da pandemia.

Foi possível lecionar todas as matérias que estavam planeadas no PAT, apenas com alguns ajustes na calendarização e nos objetivos intermédios, fruto de algumas dificuldades, tanto a nível de recursos espaciais como de aulas “perdidas” com provas de aferição ou visitas

de estudo. Sendo as matérias o principal foco das aulas de EF, a Aptidão Física nunca foi deixada de parte, sendo trabalhada dentro das próprias matérias, criando condicionantes que aumentassem a intensidade dos exercícios, e ainda de forma global e massiva em momentos de transição da aula. Esta abordagem da Aptidão Física foi fundamental para o sucesso que a turma apresentou, no final do ano letivo, nesta área, pois todos os alunos tinham objetivos a cumprir, estivessem fora ou dentro da ZSAF.

Relativamente ao PTI, este possibilitou-me estar envolvido em contextos e turmas de anos diferentes, saindo assim da minha zona de conforto. Permitiu-me ter abordagens diferentes, tanto a nível da Instrução, como do Planeamento e Gestão dos elementos de aula. Utilizar grupos heterogéneos na realização do PTI demonstrou-se como uma dificuldade, primeiro proveniente do desconhecimento efetivo dos alunos, apesar da observação sistémica realizada e reunião com o docente responsável. Por outro lado, os próprios alunos não estavam habituados a organizar-se por grupos onde os alunos mais aptos teriam que “ajudar” os alunos com mais dificuldades, o que se não for algo incutido deste o início na turma, é uma mudança drástica e foi possível observar por vezes, a frustração dos alunos mais aptos quanto ao insucesso dos alunos com mais dificuldades.

Quando ao Projeto Específico nesta área de intervenção e após análise da turma, escolhi o tema **“A autoavaliação como ferramenta de autorregulação das aprendizagens na Ginástica”**, este tema foi escolhido fruto da dificuldade observada em aula dos alunos perceberem as aprendizagens que estavam a trabalhar e a pouca autonomia, principalmente na matéria de Ginástica, onde eu tinha que estar presente constantemente nas tarefas para que elas fossem realizadas com empenho e sucesso. Desta forma o principal objetivo foi dar ferramentas aos alunos que os ajudassem a perceber os objetivos que já cumpriram e a definir novos objetivos mais ambiciosos, criando assim folhas de autoavaliação das aprendizagens das diferentes matérias da Ginástica. Estas folhas estiveram presentes ao longo de toda a 3ª Etapa de leção e os resultados da mesma demonstraram o sucesso do projeto. A autonomia promovida pela autorregulação das aprendizagens dá aos alunos ferramentas para que os mesmos sejam protagonistas do seu desenvolvimento nas diferentes matérias da EF, bem como mais liberdade ao professor para circular de forma mais eficaz no espaço de aula. Os próprios alunos, após a realização de um inquérito para a avaliação do projeto, referiram a sua importância, tanto no auxílio na definição de objetivos pessoais como na autoavaliação do que já tinham consolidado.

A Direção de Turma, sendo esta a área mais limitativa para o estagiário que está inserido num contexto de escola privada, foi a área que mais dificuldades senti. Apesar da Diretora de Turma da turma que fui responsável ser experiente e eficaz nas suas funções. Sendo que para Coutinho (1998), a diretora de turma deverá orientar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, trazendo ao de cima os seus valores, interesses e preocupações, trabalhando, para isso, em cooperação com todos aqueles que estão envolvidos no projeto educativo e na vida escolar dos alunos. As dificuldades vieram de duas condicionantes, uma académica e outra regulamentar. A primeira deve-se ao facto de falta de formação inicial no que diz respeito a esta função, visto que pouco foi abordada no primeiro ano de mestrado, a segunda deve-se à proibição por parte do CDP, de qualquer tipo de reunião com os EE, por parte de qualquer professor estagiário. No entanto, o trabalho colaborativo entre mim e a DT foi bastante positivo, onde a mesma sempre mostrou abertura para qualquer iniciativa, projeto ou problema que tenha encontrado com a turma, ou alunos específicos. Em discussão com a minha colega de estágio, averiguamos que a vocação e a experiência da DT é fundamental para o sucesso desta área de intervenção do estagiário, independentemente das limitações presentes na escola, pois a sua posição privilegiada permite tomar decisões e antecipar alguns problemas da turma. Pois observamos uma grande discrepância no que foi a minha intervenção nesta área com uma DT experiente, *versus* a experiência dela com uma DT inexperiente.

A Saída de Campo foi planeada e realizada com sucesso, no Parque Urbano do Jamor. Foi realizada com as turmas do núcleo de estágio, 7ºB e 8ºA e contou com três atividades distintas. A primeira atividade foi um percurso de Orientação com quinze balizas, com o objetivo de averiguar o nível E desta matéria, onde todos os alunos cumpriram com sucesso dentro do tempo estipulado. A segunda atividade, realizada depois do almoço procurou promover a educação ambiental numa ótica de preservação dos espaços verdes, onde os alunos realizaram um *plogging*, sendo esta uma caminhada (“*jogging*”) onde os mesmo vão recolhendo o lixo encontrado pelo seu caminho. A terceira e última atividade, foi o Arborismo, onde os alunos tinham de utilizar os conhecimentos sobre os EPI (Equipamentos de proteção individual), manuseando e garantindo a sua segurança, de forma a ultrapassar obstáculos nas árvores. As três atividades foram realizadas, cumprindo os objetivos propostos previamente, no entanto, fruto de um atraso por parte do parque onde foi realizada a última atividade, alguns alunos não puderam concluir todo o percurso. Neste sentido, e caso voltasse a replanear esta Saída de Campo, alteraria a atividade de Orientação com a de Arborismo, pois esta última estava dependente de uma empresa externa, onde eu enquanto estagiário, não consegui ter poder

algum para contrariar ou tentar resolver os imprevistos encontrados, contrariamente à atividade de Orientação, onde o núcleo de estágio teve responsabilidade total pela operacionalização da mesma.

Para esta área, optei como tema do Projeto Específico, **“Diário multimédia de um estilo de vida saudável”**, tendo este como principal objetivo reverter os efeitos da pandemia na turma em questão, dando conhecimento tanto do que é um estilo de vida saudável e quais as componentes do mesmo. Bem como estratégias, propostas pelos alunos, para melhorar o nosso estilo de vida no dia a dia de cada um. Este projeto culminou com a apresentação do tema e definição das várias determinantes para um estilo de vida saudável, fazendo ligação à área dos conhecimentos da EF, e ainda com a criação e apresentação de um vídeo, onde os alunos demonstraram truques e dicas para colmatar o sedentarismo, a falta de descanso e promover uma alimentação mais equilibrada.

Quanto ao Desporto Escolar, fiquei responsável pela equipa de Petizes (sub-7) do CDP, esta equipa caracterizou-se por duas componentes. Primeiro, a maioria dos alunos nunca tivera contacto com a modalidade, sem ser de forma recreativa. Em segundo o CDP não está inserido num contexto competitivo, com as escolas públicas e as competições de DE. Assim procurei numa primeira fase, dar aos alunos ferramentas para que os mesmos compreendessem o jogo jogando, utilizando jogos lúdicos com bola para promover a relação com a mesma, sendo das principais dificuldades observadas na AI. Utilizei ainda exercícios de pouca complexidade e superioridade numérica, para inserir os princípios de jogo, sendo esta a forma mais eficaz no ensino do jogo. Segundo Costa (2010), Garganta (2006) e Tavares et al. (2006) os princípios do jogo, entendidos como referências que orientam a tomada de decisão dos jogadores, estão também a impor-se como conteúdos de ensino importantes, tendo de ser de forma integrada e contextualizada. Ao longo do ano, fui aumentando a complexidade, à medida que os objetivos eram cumpridos, até chegar ao jogo formal. Neste sentido, na terceira e quarta etapa, já foram realizados “jogos de treino”, contra outras escolas de formação, procurando dar aos alunos, tanto um estímulo mais desafiante, como um contexto diferente e mais real do que é o contexto competitivo no futebol.

Foi neste sentido que realizei o Projeto Específico desta área de intervenção, **“Avaliação formativa em contexto competitivo”**, este projeto procurou averiguar as potencialidades da avaliação em contexto de “jogo de treino” *versus* o contexto de aula, numa ótica, não só de avaliar as competências e conteúdos colocados em jogo, bem como os comportamento, atitudes e valores que o contexto competitivo proporciona. Assim foram realizadas quatro avaliações,

duas na 3ª etapa e duas na 4ª etapa. Sendo que em cada etapa, uma foi realizada no treino antes do jogo e outra no jogo. Foi possível observar que a nível dos conteúdos a avaliação foi bastante idêntica, não apresentando oscilações das competências demonstradas em aula e em “jogo de treino”, por outro lado no contexto competitivo os alunos demonstraram mais comportamento cooperantes para com a equipa, bem como respeito pelo adversário e a figura do árbitro, componentes, que por sua vez são difíceis de observar em contexto de aula e são fundamentais no processo de formação desportiva.

O Seminário teve como aspeto mais relevante, a promoção da comunicação do GEF na discussão de um tema relativo à sua atividade profissional, que no contexto do CDP é algo difícil de acontecer, fruto de outras atividades profissionais dos professores de EF, onde apenas dois deles são professores a tempo inteiro no colégio. O tema proposto foi os critérios de avaliação e a falta de definição de critérios específicos para cada uma das áreas da EF. Após realização de entrevistas foi notável a preocupação dos professores no processo avaliativo dos seus alunos, embora cada um realize a sua avaliação de acordo com os seus próprios critérios. Neste sentido, todos os professores manifestaram como uma ferramenta positiva a realização de um documento unificador de critérios para o GEF, garantindo um suporte oficial de avaliação das aprendizagens dos alunos para todos os anos de escolaridade. As entrevistas permitiram ainda a realização de uma proposta para o 3º CEB e ensino secundário, aproximando os critérios de avaliação gerais presentes no CDP, com o que a bibliografia nos diz como devemos avaliar a EF e ainda as convicções demonstradas pelos professores nas entrevistas. Este processo culminou numa apresentação da proposta, com a discussão entre os OE e o OU. Tendo sido esta a principal limitação desta área de intervenção. Sendo que o GEF não realizou qualquer reunião presencial ao longo do ano letivo, pois não existe sobreposição de horários por parte dos professores, tive de selecionar a que professores poderia apresentar o tema, visto que o coordenador não tem qualquer disponibilidade fora do seu horário letivo e outro professor estava a exercer outra atividade profissional fora do País. No entanto os professores presentes promoveram uma discussão interessante, visando a resolução do problema da inexistência de critérios de avaliação específicos. Apontando a minha proposta como um passo no caminho da melhoria das práticas educativas no CDP. Posteriormente o tema foi debatido em reunião de grupo e no ano posterior já foi realizado um documento aprovado com os critérios específicos de avaliação das diferentes áreas da EF, do 1º ano de escolaridade ao 12º ano de escolaridade.

Em jeito de conclusão, destaco dois temas que senti como fundamentais na realização do EP, bem como na adoção de práticas inovadoras e motivantes para o aluno do século XXI.

Primeiro, o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, duas competências essenciais e que têm de servir como um « pilar » da educação (Freire, 1996; Delors, et al., 2010; DGE, 2017). Procurei promover estas competências na lecionação através do Projeto Específico, através da formação de grupos heterogéneos, onde os alunos mais competentes eram responsáveis pelo sucesso do grupo, através da atividade “Aprender a ensinar” que foi utilizada para a consolidação dos conteúdos da área dos conhecimentos no 3º período e ainda através da criação de um esquema gímnico onde colocaram em prática os conteúdos das matérias de ginástica (solo e acrobática) e ainda de dança. Na direção de turma procurei promover a responsabilidade e autonomia, dando dicas e reunindo com alunos com mais dificuldades, de forma a ajudar os mesmos a definir objetivos e estratégias de estudo, colmatando as suas dificuldades.

Em segundo plano, procurei dar utilidade ao Projeto *Ipad*, presente no CDP e que grande parte das vezes é ignorado pela disciplina de EF, utilizei-o para aplicar os conteúdos e competências das diferentes áreas. Foi utilizado para consultar a plataforma “GoogleClassroom” e “FITescola”, observação de vídeos, gravação e análise de ações no Atletismo e na Ginástica, criação de apresentações e vídeos na área dos conhecimentos, consulta dos planos individuais de aptidão física entre outras coisas.

O processo de EP varia para cada estagiário, assim como o funcionamento de cada escola e cada núcleo. No entanto, ao focarmos especificamente no envolvimento e intervenção dos professores orientadores universitários durante o processo, acredito que deveria haver mais datas comuns para todos. Isso se aplicaria tanto às avaliações como à apresentação de projetos, ou até mesmo à realização de feedback. Não parece adequado que haja diferenças significativas entre grupos de Estagiários e orientadores, deixando a sensação de que todos não estão em igualdade durante o processo. Embora não possa afirmar qual seria a melhor metodologia e forma de intervenção, considero que deveria haver, pelo menos, uma maior uniformidade entre todos. Pois nunca é demais pensar e discutir forma de melhorar todo o processo de formação de professores, não como objeto de crítica do que foi feito, mas com o objetivo de evidenciar o que de bom foi feito e melhorar as lacunas encontradas.

Foi um ano difícil, um processo exigente e stressante. No entanto, apesar de tudo, foi o ano mais importante da minha formação inicial e trajetória académica. Nele, obtive a confirmação das certezas que tinha em relação a seguir a profissão de professor de Educação Física, que, sem dúvida alguma, é o que me vejo a fazer no futuro. Mais do que dar aulas, é a personificação do significado que é ser professor. Sendo este o começo da formação continuo

do professor, por este continua a “ser aluno” a sua vida toda. Isto para não estagnar as suas aprendizagens no término do EP, mas pelo contrário, continuar a progredir no sentido da melhoria da sua atividade profissional. E é neste sentido que tanto a profissão como os alunos têm benefícios claros, pois a Educação será sempre a base do que é uma sociedade pronta para os desafios futuros.

Referências Bibliográficas

- Acevedo-Borrega, J., Valverde-Berrocoso, J., & Garrido-Arroyo, M. D. C. (2022). Computational Thinking and Educational Technology: A Scoping Review of the Literature. *Education Sciences*, 12(1), 1-16.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão Pedagógica em Educação Física - A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self- assessment and the self-regulation of learning. In: Liu, X., & Marx, H. (Eds.). *Handbook of formative assessment* (pp. 90– 105). NERA Conference Proceedings 2010; Rocky Hill, Connecticut, outubro 20-22, 2010. Rocky Hill: Routledge.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In Catunda, R., & Marques, A. (Orgs.). *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Ashy, M. H., Lee, A. M., & Landin, D. K. (1988). Relationship of Practice Using Correct Technique to Achievement in a Motor Skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(2), 115–120.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In Azevedo, J., & Alves, J. (Orgs.). *Projecto Fénix – mais sucesso para todos - memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13–29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611–623.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

- Becker, M. H., & Maiman, L. A. (1975). Sociobehavioral Determinants of Compliance with Health and Medical Care Recommendations. *Medical Care*, 13(1), 10–24.
- Bento, J. (1989). *Para uma Formação Desportivo-Corporal na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilimória, H., Almeida, L., & Simões, F. (2007). Psicologia e Educação Auto-conceito, auto-regulação da aprendizagem e rendimento escolar: Análise das suas relações. *Psicologia e Educação*, 6(2), 45–59.
- Bixler, R. D., Floyd, M. F., & Hammitt, W. E. (2002). Environmental Socialization. *Environment and Behavior*, 34(6), 795–818.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). «Estágio para “dar aulas” ou para “ser professor”?» *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 18(108), 15–24.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., et. al., (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei no 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação.
- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Londres: Routledge.
- Brás, J., & Leal Gonçalves, M. (2013). Independent teaching work to cooperative teaching: A new paradigm introduced in the Portuguese educational system (1894–1895). *Paedagogica Historica*, 49(3), 330–344.
- Britto Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2012). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*, 7(7), 237–250.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. In McMillan, J. H. (Ed.). *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367–393). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cardinet, J. (1987). Évaluation scolaire et mesure. *Revue française de pédagogie*, 81, 103–108.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In Menezes, L., et al. (Eds.). *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

- Carreiro da Costa, F. (1988). O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Tese apresentada ao Instituto Superior de Educação Física na Universidade Técnica de Lisboa para obtenção do grau de doutor, orientada por Nicolau Vasconcelos Raposo e Maurice Piérion, Lisboa.
- Carreiro Da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9–27.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7–32.
- Carvalho, L. M. D. de. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10(11), 135–151.
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (10), 111–117.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Costa, I. (2010). Comportamento Tático no Futebol: Contributo para a Avaliação do Desempenho de Jogadores em situações de Jogo Reduzido. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto na Universidade do Porto para obtenção do grau de doutor, orientada por Júlio Manuel Garganta, Porto.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a Gestão da Ecologia da Aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61–80.
- Coutinho, M. (1998). *O papel do diretor de turma na escola atual*. Porto: Porto Editora.
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, 3(1), 9–40.
- Cvejić, D., Buišić, S., Mitrović, N., & Ostojić, S. (2019). Aerobic Activity os students during Physical Education FITT classes. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 16(3), 515-524.

- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2005). A social-constructivist approach in physical education: Influence of dyadic interactions on tactical choices in an instructional team sport setting. *European journal of psychology of education*, 20, 171–184.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (pp. 11-40). Nova Iorque: Springer New York.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al., (2010). *Educação : um tesouro a descobrir : relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2021). Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2009). Helping Your Clients and Patients Take Ownership Over Their Exercise: Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-Being. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13(3), 20–25.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ensergueix, P. J., & Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 222–242.
- Fernandes, C. S. G. (2018). Educar para a adoção de hábitos de vida saudáveis: uma estratégia de prevenção da obesidade infantil. Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra e à Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra para obtenção do grau de Mestre, orientado por Maria António Ferreira de Castro, Coimbra.
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: Fundamentos para uma mudança de práticas. In P., Cunha (Org.). *Educação em Debate* (1st ed, pp. 275–294). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.). *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos
- Ferreira, M. S. A. de C. (2014). O Diretor de Turma no papel de líder intermédio. Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientado por Célia dos Prazeres Ribeiro, Viseu.
- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1), 83–97.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garganta, J. (2006). Ideias e competências para “pilotar” o jogo de Futebol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.). *Pedagogia do Desporto* (pp. 313-326). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers’ reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933–940.
- Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (2008). *Theory, research, and practice in health behavior and health education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, M. R. (2001). La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual. *Lecturas de EF y Deportes, Revista Digital*, 34(7). Acedido em 25 de julho de 2023, em <https://www.efdeportes.com/efd34b/educat.htm>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Graça, A., Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In T. Fernando (Eds.). *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53(1), 59–76.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? -a literature review of empirical studies on gamification. In: Sprague, R. (Ed.). *Customer Engagement and Webflow User Experience* (pp. 3025-3034). 47th Hawaii international conference on system sciences; Waikoloa, Hawaii, Janeiro 6-9, 2014. Hawaii: IEEE.

- Hands, B. (2008). Changes in motor skill and fitness measures among children with high and low motor competence: A five-year longitudinal study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 11(2), 155–162.
- Hands, B., Larkin, D., Parker, H., Straker, L., & Perry, M. (2009). The relationship among physical activity, motor competence and health-related fitness in 14-year-old adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 19(5), 655–663.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.
- Harvey, S. (2006). Effects of Teaching Games for Understanding on game performance and understanding in middle school physical education. Tese apresentada à Oregon State University para obtenção do grau doutor, orientada por Barbara Cusimano e Hans van der Mars, Oregon.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300.
- Hastie, P. (2012). The nature and purpose of sport education as an educational experience. In P. Hastie (Ed.). *Sport education: International perspectives* (pp. 1-12). New York: Routledge Publications.
- Heacox, D., & dos Santos Almeida, J. F. P. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos, 2o e 3o ciclos do ensino básico e ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). *Using blended learning: Evidence-based practices*. Singapura: Springer.
- Holt, J. E., Ward, P., & Wallhead, T. L. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 101–118.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Secundário.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365–379.
- Kellert, S. R. (2006). Building for life: Designing and understanding the human-nature connection. *Renewable Resources Journal*, 24(2), 8.

- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review*, 11(3), 239–255.
- Lafont, L. (2012). Cooperative learning and tutoring in sports and physical activities. In B. Dyson, & A. Casey (Eds.). *Cooperative learning in physical education* (1st ed, pp. 136–148). London: Routledge.
- Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of education*, 10, 93–113.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30–43.
- Lames, M., & McGarry, T. (2007). On the search for reliable performance indicators in game sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 7(1), 62–79.
- Lee, W., & Choi, Y. (2023). Examining plogging in South Korea as a new social movement: From the perspective of Claus Offe’s New Social Movement Theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 44-69.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Likert, R., Roslow, S., & Murphy, G. (1934). A simple and reliable method of scoring the Thurstone attitude scales. *The Journal of Social Psychology*, 5(2), 228–238.
- Lopes, R., & Cunha, C. (2007). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Lopes da Silva, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A, Simão, A. M. V., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso*, 10(19), 59-74.
- Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31), 35-44.
- Marinho, A., & Schwartz, G. M. (2005). Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10(88), 1–8.

- Marques, A., Ferro, N., & da Costa, F. C. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de Educação Física de 45 vs 90 minutos. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 2(1), 55-72.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 53–82.
- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, P., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.). *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 21–33). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Mesquita I (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In: G. Tani, J. Bento, & R. Peterson (Eds.). *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education*. New York: Routledge.
- Meyer, G. (1995). *Évaluer: pourquoi? Comment?* Paris: Hachette.
- Ministério da Educação [ME]. (1992). A Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico. Portugal: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. *Motor development in children: Aspects of coordination and control*, 34, 341-360.
- Oliveira da Silva, H. O. (2016). A importância da educação ambiental no âmbito escolar. *Revista Interface (Porto Nacional)*, 12(12), 163–172.
- Oliveira-Martins, G. (1992). Europa–Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*, 1, 41–60.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193-203.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, 22, 74–98.

- Pehkonen, M. (2011). Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 29-40.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385–407.
- Plowman, A et al. (2006). The history of Fitnessgram®. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(2), S5-S20.
- Quina, J. do N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. In *Série Estudos Escola Superior de Educação* (pp. 41–44). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Quina, J., & Graça, A. (2011). O ensino do jogo de futebol: um modelo híbrido de desenvolvimento da competência tática. Comunicação apresentada no 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos, Porto, Portugal.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Roldão, M. do C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa—um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 57–70.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular*. Direção-Geral da Educação.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J., McKenzie, T. L., Marshall, S. J., & Brown, M. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American journal of public health*, 91(4), 618-620.
- Shulman, L. (2006). The clinical supervisor-practitioner working alliance: A parallel process. *The Clinical Supervisor*, 24(1–2), 23–47.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.

- Silverman, S. (1990). Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teaching and Teacher education*, 6(4), 305–314.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de psicología*, 30(3), 785–791.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171–193.
- Taras, M. (2005). Assessment–summative and formative–some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466–478.
- Tavares, F., Greco, P. J., & Garganta, J. (2006). Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos coletivos. In G. Tani, J. Bento, & R. Peterson (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp.284-296). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Temprado J (1991). Les apprentissages décisionnels en EPS. In J. Famose, Ph. Fleurance, & Y.Touchard (Eds.). *Apprentissage moteur: rôle des representations* (pp. 131-156). Paris: Editions Revue EPS.
- Travassos, B., Davids, K., Araújo, D., & Esteves, T. P. (2013). Performance analysis in team sports: Advances from an Ecological Dynamics approach. *International journal of performance analysis in sport*, 13(1), 83–95.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202–248.
- Vanzan, J. (2000). ¿ Competición o cooperación. *Lecturas de EF y Deportes, Revista Digital*, 5(26). Acedido em 13 de agosto de 2023, em <https://www.efdeportes.com/efd26/compet.htm>
- Vieira, I. M. A. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre, orientada por Lúcia Amante, Lisboa.
- Virões, M. B. A. R. de A. (2013). O papel da escola na educação de valores. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria das Graças Ataíde de Almeida e Manuel Tavares Gomes, Lisboa.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28–33.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- World Health Organization [WHO]. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.
- Yerg, B., & Twardy, B. (1982). Relationship of specified instructional teacher behaviors to pupil gain on a motor skill task. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.). *Studying the teaching in physical education* (pp. 61–68). Liège: AEISEP.
- Zabalza, M. B. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.

Referências Legislativas

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
- Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de fevereiro. Regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar (RJEFDE)
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário (POOGCACCADPAEBS)
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (CEBSPOAA)
- Despacho Normativo n.º 6478/2017 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)
- Despacho Normativo n.º 9227/2022 de 28 de julho. Normas de funcionamento do Desporto Escolar no âmbito do Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025 (NFDEAPEDE)

Outros Documentos

- Direção do Colégio dos Plátanos (2018). Projeto Educativo do Colégio dos Plátanos 2019-2021. Colégio dos Plátanos.
- Direção do Colégio dos Plátanos (2022). Regulamento Interno do Colégio dos Plátanos 2022-2023. Colégio dos Plátanos.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário Inicial

Questionário Biográfico 8ºA

Email?

Nome do aluno?

Número do aluno?

Data de Nascimento?

Meio de transporte para o colégio?

Tens alguma doença ou lesão física que possa condicionar a prática de alguma atividade física?

Se sim, qual?

Relativamente à disciplina de Educação Física, quais as matérias que gostas mais?

Relativamente à disciplina de Educação Física, quais as matérias que consideras ter mais dificuldades?

Praticas algum desporto?

Se sim, qual?

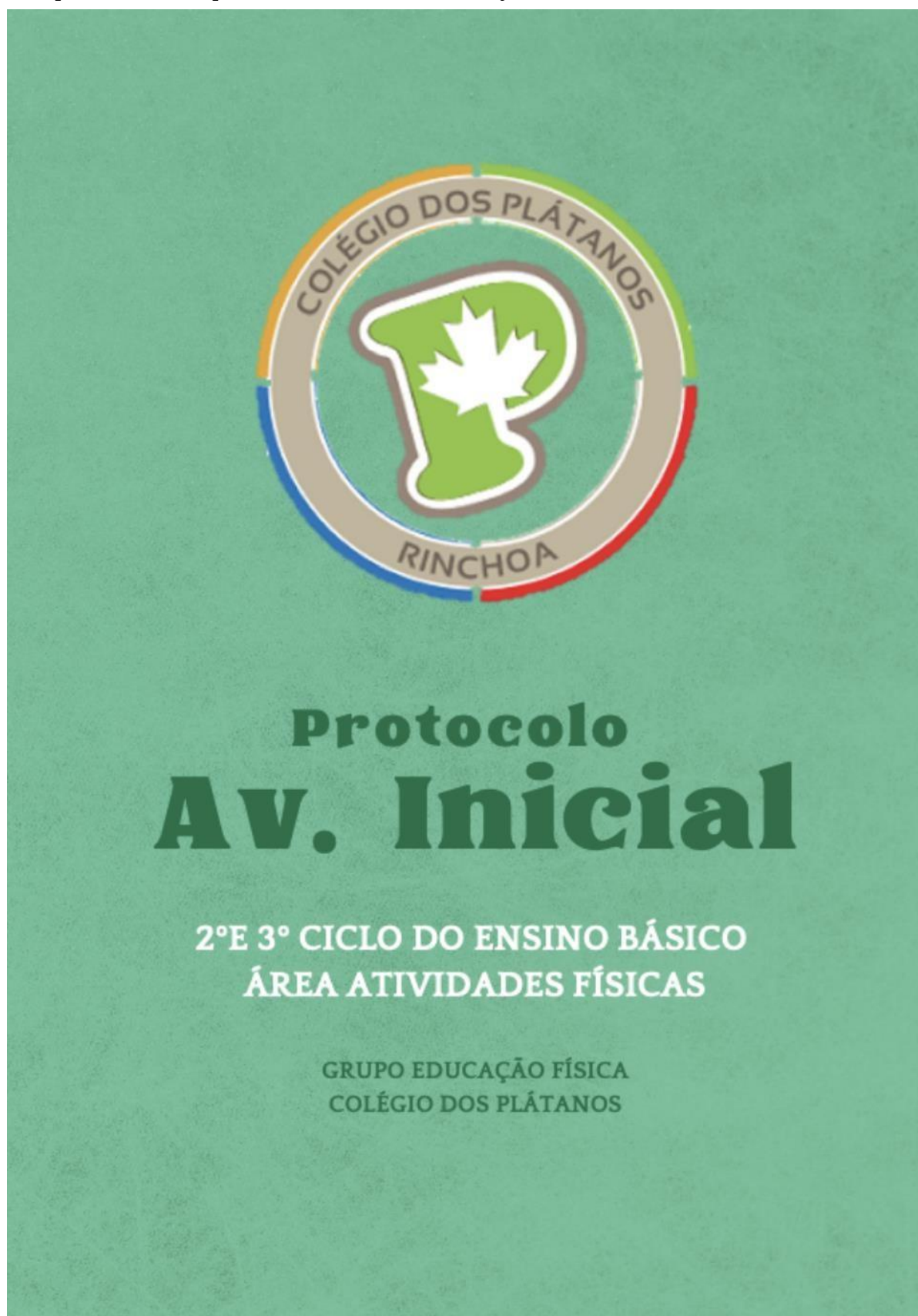
Praticas esse desporto de forma? Recreativa ou Federada

Com que frequência praticas exercício físico/desporto, fora do contexto escolar?

Relativamente às tuas experiências anteriores em Educação Física, o que consideras que podia melhorar?

Indica a motivação com que te apresentas para a prática de Educação Física? 1 a 5

Apêndice II – Proposta de Protocolo de Avaliação Inicial





ÍNDICE

CARACTERÍSTICAS AVALIAÇÃO EM EF	3
<i>QUANDO SE REALIZA AVALIAÇÃO?</i>	3
<i>QUAL A SUA UTILIDADE?</i>	3
<i>QUAL O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO INICIAL?</i>	3
ÁREAS DE REFERÊNCIA e PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO EM EF	3
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	4
GINÁSTICA - SOLO	6
GINÁSTICA - APARELHOS, plinto e boque	8
GINÁSTICA - APARELHOS, minitrampolim	9
RAQUETES - BADMINTON	10
PATINAGEM	12
ATLETISMO	12
DANÇA TRADICIONAL	14
DANÇA SOCIAL	15



CARACTERÍSTICAS AVALIAÇÃO EM EF

QUANDO SE REALIZA AVALIAÇÃO?

Início do ano - **avaliação inicial**

Provas de Aferição – se aplicável

Em momentos pontuais, definidos pelo professor – avaliação formativa

Em momentos pré-definidos – final de etapa, período ou de ano letivo

QUAL A SUA UTILIDADE?

Orienta e regula o processo e ensino-aprendizagem e classificar os alunos. As situações de avaliação inicial devem ser entendidas como situações de aprendizagem “normais”.

QUAL O OBJETIVO DA AVALIAÇÃO INICIAL?

É um processo decisivo que permite organizar o trabalho com cada turma, indo ao encontro das possibilidades de desenvolvimento dos alunos e adequá-los aos compromissos coletivos. Deve ocorrer na 1ª etapa do plano de turma, durante 6 semanas aproximadamente. Permite conhecer os alunos em atividade física e recolher dados relativos ao seu nível inicial, identificar alunos críticos e competentes, identificar capacidades motoras que merecem atenção especial, apreciar a dinâmica da turma e por fim, mas não menos importante: **definir prioridades**.

ÁREAS DE REFERÊNCIA e PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO EM EF

A avaliação em EF, é contínua, com um caráter essencialmente formativo e tem como referência os Objetivos Gerais dos respetivos ciclos de escolaridade, organizados em torno de três grandes áreas de demonstração de competências:

- ATIVIDADES FÍSICAS
 - Participação (empenho / cooperação / autonomia)
 - Desempenho motor
 - Aplicação e entendimento de regras e regulamentos
 - Progressão
- APTIDÃO FÍSICA
 - Através da bateria de testes da plataforma FitEscola
 - Participação (empenho / cooperação / autonomia)
 - Nível de aptidão aeróbia e aptidão neuromuscular
 - Qualidade na execução
 - Progressão
- CONHECIMENTOS
 - Avaliados através de testes, fichas, trabalhos individuais e de grupo. Os instrumentos de avaliação a utilizar devem dar indicação clara se os alunos dominam ou não os conhecimentos e competências considerados essenciais para cada ano. A demonstração de conhecimentos é condição de sucesso na EF. Os resultados são expressos em APTO ou NÃO APTO
 - Participação empenhadas nas atividades
 - Responsabilidade no cumprimento de prazos
 - Autonomia
 - Cooperação



JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Aplicável ao 2º e 3º ciclo

Devemos avaliar do grupo para o indivíduo, ou seja, do todo para a parte, pois as partes de um todo são interdependentes estando no entanto, organizadas e integradas num todo. É fundamental a análise de 3 pontos:

- Nível de jogo, existe sempre em qualquer JDC um produto coletivo, fruto do conjunto de ações de todos os intervenientes. Este produto revela-se no nível de jogo. Encontrado o nível de jogo basta encontrar os destaques, sejam estes negativos ou positivos;
- Critérios de avaliação, pode-se assumir que o aluno cumpre o nível quando o seu desempenho, conhecimento e atitude representam a totalidade do nível considerado. Existem critérios comuns a todos os JDC tais como: o aluno coopera com os colegas e escolhe ações favoráveis ao êxito individual e de grupo, aceita e respeita as decisões e regras da arbitragem e conhece as principais regras do jogo;
- Indicadores de observação, representam características comuns a um determinado nível, podendo, no caso dos JDC de invasão estar distinguidos em três fases: ataque com bola, ataque sem bola e defesa.

FUTEBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Jogo c/ progressão	
Não há aglomeração em torno da bola - Dispersão	
Bola muito tempo em campo	
Alguns remates, com oportunidade de finalização para as 2 equipas	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
Coopera com colegas e com regras	
Rápida mudança de atitude (ofensiva-defensiva) - Reconhece-se como defesa / atacante	
Receção Orientada	
Desmarca-se à distância de linha de passe para espaço vazio	
"Quando" passar ou conduzir	
Progressão para rematar (se tiver espaço) ou passar (se tiver um colega em melhor posição)	

NÍVEL ELEMENTAR	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Jogo com largura e profundidade	
Exploração de superioridade numérica ofensiva	
Qualidade nas execuções, mesmo sob pressão	
Defesas entre atacante e baliza atrás da linha de bola	
Muita posse de bola e remates	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
GERAL	Coopera com colegas e com regras
	Rápida mudança de atitude (ofensiva-defensiva)
DEFESA	Marcação defensiva
ATAQUE	Receção c/ enquadramento ofensivo (remate - se estiver próximo da baliza, passe se tiver colega desmarcado perto da baliza)
	Aclaramento à desmarcação
	Desmarcação em função da baliza (apoio / rutura)
Consegue manter a bola quando está marcado	

Nível I/E: 4x4 em espaço amplo com uma adaptação dos 40x20m

Nível E/A: 5x5 em campo normal de 40x20m



ANDEBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Jogo c/ progressão	
Não há aglomeração em torno da bola	
Procura de espaço vazio à distância de passe	
Remates em salto não protagonizadas e oportunidade para as 2 equipas	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
Coopera com colegas e com regras	
Coloca-se entre o atacante / bola e o alvo para impedir as ações de ataque	
"Quando" passar ou driblar	
Desmarcação ofensiva (à distância da linha de passe) e (quebra do alinhamento)	
Remate em salto	
Boa pega de bola com armação do braço	
NÍVEL ELEMENTAR	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Jogo com largura e profundidade	
Contacto Físico	
Capacidade ofensiva em 1x1	
Contra-Ataques	
Trapézio ofensivo c/ circulação de bola	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
GERAL	Coopera com colegas e com regras
DEFESA	Marcação: individual, vigilância e controlo
	Desmarcação rápida após recuperação de bola
ATAQUE	Exploração espaço vertical e horizontal para ultrapassar o adversário em 1x1
	Compensação Ofensiva
	Colabora na circulação de bola no trapézio ofensivo

Nível I/E: 5x5 em campo reduzido (25x14), com bola afável nº0. Área de 5m, baliza a 1.80m

Nível E/A: 5x5 em campo reduzido (32x18)

VOLEIBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Bola no ar (sem ping-pong) - continuidade de jogo	
Toques de dedos ou antebraços (mín 2 máx 3 toques)	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
Coopera com colegas e com regras	
Continuidade de jogo	
Colocação e Deslocação no ponto de queda da bola	
Serviço por baixo direcionado	

NÍVEL ELEMENTAR	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Dinâmica dos 3 toques	
2º toque (maioria das vezes) posição 3	
Finalizações intencionais - dificultam a ação do adversário	
Qualidade nas execuções (passe, manchete, serviço, remate)	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
GERAL	Coopera com colegas e com regras
DEFESA	Receção dirigida para colega (posição 3) - permite dar continuidade ao jogo
ATAQUE	Serviço por baixo ou por cima para zonas de difícil receção
	Passe intencional para finalização (em remate em apoio ou passe colocado) no 2º toque

Nível I/E: 2+2, com rede a 2m de altura e serviço realizado 3 ou 4.5m de distância com rotação a cada 2, torna-se independente do resultado para que cada jogador consiga servir 2x

Nível E/A: 4x4, com rede a 2.10/2.15 em campo de (12x6) e rotação a cada 2 (com sucesso)



BASQUETEBOL

NÍVEL INTRODUÇÃO	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Jogo c/ progressão e Desmarcações Intencionais	
Não há aglomeração em torno da bola	
Tentativas de finalização não protagonizadas (lançamento na passada) e oportunidade para as 2 equipas	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
Coopera com colegas e com regras	
Atitude Defensiva	
Enquadramento Ofensivo (recebe e enquadra-se com cesto)	
Desmarcação Ofensiva	
"Quando" passar ou driblar	
Participação no Ressalto	
Lançamento na Passada	
NÍVEL ELEMENTAR	
INDICADORES OBSERVAÇÃO - jogo	
Transição defesa/ataque c/ condução de bola no corredor central	
Luta pelo ressalt (ofensivo e defensivo)	
5 abertos (2 extremos 2 postes 1 base) - ataque organizado	
Movimentos ofensivos na direção do cesto	
Atitude defensiva (dificulta o passe e progressão do atacante)	
Capacidade ofensiva em 1x1	
Capacidade de mudança de mão e Muitos lançamentos na passada	
CRITÉRIOS AVALIAÇÃO - aluno	
GERAL	Coopera com colegas e com regras
DEFESA	Coloca-se em PBD - Marcação - dificulta o adversário
ATAQUE	Liberta-se do adversário direto, ultrapassando-o
	Participa no ressalt (ofensivo e defensivo)
	Passe e Corte
	Aclara ao Drible
	Trabalha para receber a bola - linhas de 1º passe
	Reposição da estrutura (5 abertos)
	Contra-Ataque em drible até à zona do garrafão

Nível I/E: 3x3 em campo reduzido (15X12) com bola afável nº5 e 2 tabelas

Nível E/A: 5x5 em campo normal (26x15)

GINÁSTICA - SOLO

Aplicável ao 2º e 3º ciclo

Avaliada através de métodos de descritores de desempenho, semelhante ao praticado nas provas de aferição. O aluno realiza as sequências apresentadas (podendo ser outras criadas pelo professor, desde que baseadas nos objetivos referidos para o nível em questão).

- **INTRODUÇÃO** Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, terminando em cambalhota à frente, roda, cambalhota à frente, uma pirueta e cambalhota à frente com pernas afastadas e estendidas.
- **ELEMENTAR** Cambalhota à frente de pernas afastadas, meia pirueta, cambalhota à retaguarda com pernas unidas e estendidas, roda marcada com extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, pirueta.



OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)	
INTRODUÇÃO	
Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direcção durante o enrolamento.	
Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão.	
Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão	
Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direcção do ponto de partida.	
Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente	
Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente.	
Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com recepção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.	
Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc).	
ELEMENTAR	
Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direcção do ponto de partida.	
Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.	
Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direcção do ponto de partida.	
Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.	
Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direcção do ponto de partida.	
Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.	
Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.)	
Saltos, voltas e afundos em várias direcções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.	

CRITÉRIOS DESEMPENHO PARA CADA SEQUÊNCIA	
DESCRITORES DESEMPENHO	CÓDIGO
O aluno realiza todas as habilidades gímnicas da sequência (A ou B) de acordo com o padrão global de execução, combinando-as com fluidez	20
O aluno realiza todas as habilidades gímnicas da sequência (A ou B) de acordo com o padrão geral de execução, MAS combina-as com pouca fluidez (ligeiras interrupções)	10
O aluno não mantém o padrão global de execução numa ou em mais do que uma das habilidades gímnicas da sequência (A ou B) OU não realiza as habilidades gímnicas em sequência (realiza-as com paragens) OU realiza outra tarefa	00
O aluno não realiza a tarefa	99

Estes descritores de desempenho podem ser assinalados numa tabela como a apresentada seguidamente. Os alunos que consigam cumprir o código significa que cumprem introdução OU elementar.



GINÁSTICA - APARELHOS, plinto e boque

Aplicável ao 2º e 3º ciclo

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)	
INTRODUÇÃO	
Salto de eixo no boque, com os membros inferiores estendidos (com extensão dos joelhos).	
Salto entre-mãos no boque ou plinto transversal, apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.	
Cambalhota à frente no plinto longitudinal, mantendo os membros inferiores estendidos durante o enrolamento.	

CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRITORES DESEMPENHO	CÓDIGO
Realiza os dois saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção.	30
Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os dois saltos, mas, num deles ou em ambos, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação).	20
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: realiza o salto ao eixo, podendo apresentar ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção; não realiza o salto entre mãos; OU não realiza a cambalhota.	12
Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os dois saltos com desequilíbrios na receção (dá mais de um 13 passo de compensação).	13
Não realiza nenhum dos saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímnica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa	99

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)	
ELEMENTAR	
Salto de eixo (<i>plinto transversal</i>), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.	
Salto de eixo (<i>no plinto longitudinal</i>), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos).	
Salto entre-mãos (<i>plinto transversal</i>), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.	

CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRITORES DESEMPENHO	CÓDIGO
Realiza os três saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção.	30
Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os três saltos, mas, num deles ou em vários, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação).	20
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: realiza o salto eixo (<i>plinto transversal</i>), no entanto não realiza a execução com a bacia acima da linha dos ombros OU não realiza com os membros inferiores afastados e estendidos. Realiza corretamente os restantes saltos.	11
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: – realiza o salto ao eixo (<i>no plinto longitudinal</i>), no entanto não realiza o primeiro voo longo,	12



OU não realiza o exercício com a bacia e as pernas acima da linha do ombro. Realiza corretamente os restantes saltos.	
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: realiza o salto entre mãos (no plinto transversal), no entanto não realiza o primeiro voo longo, OU não realiza o exercício com a bacia e as pernas acima da linha do ombro. Realiza corretamente os restantes saltos.	13
Não realiza nenhum ou vários saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímnica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa	99

Os alunos que consigam atingir o código 30, significa que cumprem introdução OU elementar.

GINÁSTICA - APARELHOS, minitrampolim

Aplicável ao 2º e 3º ciclo

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)
INTRODUÇÃO
Em extensão, coloca bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto
Engrupado, com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.
Meia pirueta vertical (quer para a direita quer para a esquerda), mantendo o controlo do salto.

CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRIPTORIOS DESEMPENHO	CÓDIGO
Realiza os três saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção.	30
Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os três saltos, mas, num deles ou em vários, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação).	20
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: – realiza o salto em extensão, no entanto, perde o controlo da bacia durante a fase aérea. Realiza corretamente os restantes saltos.	11
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: realiza o salto engrupado, no entanto, não realiza um fecho significativo relativamente ao tronco, OU, realiza-o na fase descendente e não no ponto mais alto. Realiza corretamente os restantes saltos.	12
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímnica: realiza a meia pirueta apenas para um dos lados, OU, perde o controlo do salto. Realiza corretamente os restantes saltos.	13
Não realiza nenhum ou vários saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímnica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa	99

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)
ELEMENTAR
Pirueta após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto.
Carpa após corrida de balanço realizando o fecho das pernas, em extensão relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.
3/4 de Mortal à frente engrupado, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.



CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRITORES DESEMPENHO	CÓDIGO
Realiza os três saltos, mantendo o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, na transposição e na receção.	30
Considerando o padrão global de execução das habilidades gímnicas, realiza os três saltos, mas, num deles ou em vários, apresenta ligeiras incorreções na transposição do aparelho ou na receção (apenas um passo de compensação).	20
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: – realiza o salto em extensão, no entanto, perde o controlo da bacia durante a fase aérea. Realiza corretamente os restantes saltos.	11
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: realiza o salto engrupado, no entanto, não realiza um fecho significativo relativamente ao tronco, OU, realiza-o na fase descendente e não no ponto mais alto. Realiza corretamente os restantes saltos.	12
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: realiza a meia pirueta apenas para um dos lados, OU, perde o controlo do salto. Realiza corretamente os restantes saltos.	13
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: realiza uma carpa de pernas afastadas, no entanto, não a realiza no ponto mais alto, OU, não realiza a carpa em extensão, OU, não realiza uma abertura rápida, antes da receção. Realiza corretamente os restantes saltos.	14
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: realiza 3/4 de mortal à frente engrupado, no entanto, realiza a rotação de forma atrasada ou antecipada, Ou, não realiza uma abertura rápida, antes da receção dorsal. Realiza corretamente os restantes saltos.	15
Considerando o padrão global de execução da habilidade gímica: realiza 1/4 de mortal à retaguarda, no entanto, não realiza uma aproximação das pernas ao tronco, OU, não realiza uma abertura enérgica para a queda dorsal. Realiza corretamente os restantes saltos.	16
Não realiza nenhum ou vários saltos de acordo com o padrão global de execução da habilidade gímica (não consegue transpor o aparelho, realiza os saltos com incorreções ou cai) OU realiza outra tarefa.	00
Não realiza a tarefa	99

RAQUETES - BADMINTON

Aplicável ao 2º e 3º ciclo

A avaliação do badminton será realizada em situação de jogo 1x1, em que será procurado aferir se o jogador consegue em situação contextual aplicar as técnicas criteriosas para o nível referido.

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)
INTRODUÇÃO
Mantém uma posição base com os joelhos ligeiramente fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento, em condições favoráveis à execução de novo batimento.
Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correcto dos apoios e uma atitude corporal que favoreçam o batimento equilibrado e com amplitude de movimento, antecipando-se à queda do volante.
Diferencia os tipos de pega da raqueta (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante.
Clear - na devolução do volante com trajetórias altas - batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.
Lob - na devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura - batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raqueta (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raqueta (de esquerda ou de direita).



Em situação de *exercício*, num campo de *Badminton*, executa o serviço curto e comprido, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.

CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRIPTORIOS DESEMPENHO	CÓDIGO
O aluno conhece o jogo, e o modo da execução das principais ações técnico-táticas, referidas e executa-as em contexto de jogo.	30
O aluno realiza todas as ações técnico-táticas, no entanto, apresenta dificuldades no remate, na sequência do serviço alto do companheiro.	20
O aluno realiza as ações técnicas clear e lob, mas apresenta dificuldades como: não consegue aplicar a técnica amorti, OU não consegue aplicar a técnica de lob, OU não consegue aplicar ambas as técnicas.	13
O aluno apresenta dificuldades em: realizar a técnica clear, num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, OU realizar o lob, num movimento contínuo, OU, utilizando os diferentes tipos de pega em conformidade.	11
O aluno não conhece o objetivo do jogo, nem as suas regras e regulamentação, e não conhece nem diferencia as diferentes ações técnicas	12
Não realiza a tarefa	99

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)
ELEMENTAR
Serviço, curto e comprido (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.
Em clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.
Em lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegadas de raquete (de esquerda ou de direita).
Em amorti (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede.
Em drive (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa.
Em situação de exercício, num campo de Badminton, remata na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após "armar" o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida.

CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRIPTORIOS DESEMPENHO	CÓDIGO
O aluno realiza a posição de base, desloca-se para conseguir o posicionamento correto dos apoios, realiza ambos os tipos de serviço, diferencia ambas as técnicas e utiliza-as em contexto e aplica as técnicas de clear e lob.	30
O aluno realiza a posição de base, desloca-se para conseguir o posicionamento correto dos apoios, no entanto: não consegue aplicar a técnica clear, OU não consegue aplicar a técnica de lob, OU não consegue aplicar ambas as técnicas.	20
O aluno apresenta dificuldades em: apresentar uma posição de base, OU deslocar-se com oportunidade, OU diferenciar os diferentes tipos de pega.	11
O aluno não conhece o objetivo do jogo, nem as suas regras e regulamentação, e não conhece nem diferencia as diferentes ações técnicas.	12
Não realiza a tarefa	99



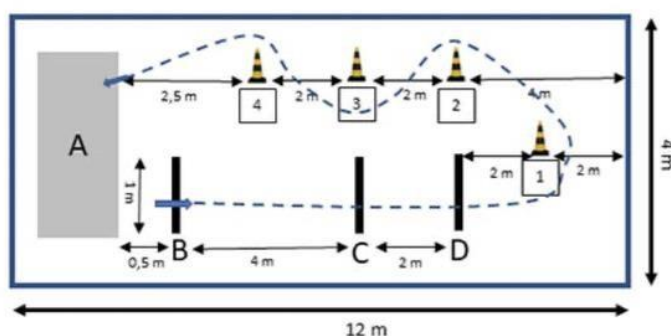
PATINAGEM

Aplicável ao 2º ciclo

Avaliação realizada em percurso.

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)
INTRODUÇÃO
ARRANCAR para a frente, para a esquerda e para a direita, apoiando o patim na direcção desejada e impulsionando-se pela colocação do peso do corpo sobre esse apoio, coordenando a ação dos membros inferiores com a inclinação do tronco.
DESLIZAR para a frente e também para trás, afastando e juntando respetivamente as pontas dos pés e os calcanhares (desenhando um encadeamento de círculos).
CURVAR com «CRUZAMENTO DE PERNAS», cruzando a perna do lado de fora da curva e realizando esse apoio à frente e «por dentro» do apoio anterior.
TRAVAR em (ou após passar a) DESLIZE PARA TRÁS apoiando o travão no solo e ficando em condições de iniciar novo deslize. TRAVAR DE LADO, com os patins paralelos e afastados, levando o patim de «fora» a descrever uma curva mais ampla, colocando o peso do corpo no patim de dentro e pressionando o patim de «fora» contra o solo, até à imobilização total.
«MEIA-VOLTA», em deslocamento para a frente ou para trás, invertendo a orientação corporal e continuando o deslize no mesmo sentido.
DESLIZAR com os dois pés sobre o «skate» após impulso de um ou outro pé, realizando um trajeto com mudanças de direcção e curvas, mantendo o equilíbrio.

Exemplo de percurso, Prova Aferição 6º ano



ATLETISMO

Aplicável ao 2º e 3º ciclo

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)
INTRODUÇÃO
Efetua uma corrida de velocidade (40m), com partida de pé. Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimento; realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão e termina em desaceleração nítida.
Salta em altura com a técnica de tesoura, com quatro a seis passadas de balanço.
Efetua uma corrida de estafetas 4mx50m, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento entregando-o em segurança e acentuada desaceleração.
Realiza uma corrida (curta distância), transpondo pequenos obstáculos, combinando uma fluidez e coordenação global, a corrida, a impulsão, o voo e a receção.



CRITÉRIOS DESEMPENHO	
CORRIDA VELOCIDADE (40m)	CÓDIGO
O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade.	30
O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não mantém uma elevada frequência de movimento, OU não realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, OU não mantém em extensão a perna de impulsão.	20
O aluno não realiza a corrida de acordo com o padrão global do movimento	11
Não realiza a tarefa	99
SALTO em ALTURA (técnica tesoura)	CÓDIGO
O aluno realiza a o salto de acordo com o padrão global de execução do salto.	30
O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza o salto com a extensão completa da perna de 20 impulsão, OU não realiza a receção em equilíbrio no colchão de quedas.	20
O aluno não realiza o salto de acordo com o padrão global do movimento.	11
Não realiza a tarefa	99
CORRIDA ESTAFETAS (4x50m)	CÓDIGO
O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade	30
O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não consegue receber o testemunho em movimento, OU não consegue manter a velocidade, na entrega do mesmo.	20
O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global.	11
Não realiza a tarefa	99
CORRIDA TRANPOSIÇÃO OBSTÁCULOS	CÓDIGO
O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida.	30
O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não consegue combinar as transposições com fluidez, ou não consegue coordenar as diversas fases.	20
O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global.	11
Não realiza a tarefa	99

OBJETIVOS - Bom, L., et al (1989)
ELEMENTAR
Efectua uma corrida de velocidade (40 m a 60 m), com partida de tacos. Acelera até à velocidade máxima, realizando apoios activos sobre a parte anterior do pé (extensão completa da perna de impulsão) e termina sem desaceleração nítida, com inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas.
Efectua uma corrida de estafetas de 4 x 60 m, recebendo o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entregando-o, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração.
Efectua uma corrida de barreiras com partida de tacos. "Ataca" a barreira, apoiando o terço anterior do pé longe desta, facilitando a elevação do joelho e a extensão da perna de ataque. Passa as barreiras com trajectória rasante, mantendo o equilíbrio nas recepções ao solo e sem desaceleração nítida.
Salta em altura com técnica de Fosbury Flop, com cinco a oito passadas de balanço, sendo as últimas três/quatro em curva. Apoia activamente o pé de chamada no sentido da corrida, com elevação enérgica da coxa da perna livre, conduzindo o joelho para dentro (provocando a rotação da bacia). Transpõe a fasquia com o corpo ligeiramente "arqueado". Flexão das coxas e extensão das pernas na fase descendente do voo, caindo de costas no colchão com os braços afastados lateralmente.



CRITÉRIOS DESEMPENHO	
CORRIDA VELOCIDADE (60m)	CÓDIGO
O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução da corrida de velocidade.	30
O aluno realiza a corrida de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não mantém uma elevada frequência de movimento, OU não realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, OU não mantém em extensão a perna de impulsão, OU não termina com inclinação do tronco à frente.	20
O aluno não realiza a corrida de acordo com o padrão global do movimento	11
Não realiza a tarefa	99
SALTO em ALTURA (fosbury flop)	CÓDIGO
O aluno realiza a o salto de acordo com o padrão global de execução do salto.	30
O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não realiza as últimas três passadas em curva, OU não arqueia o tronco na fase de voo.	20
O aluno não realiza o salto de acordo com o padrão global do movimento.	11
Não realiza a tarefa	99
CORRIDA ESTAFETAS (4x60m)	CÓDIGO
O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida.	30
O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não consegue receber o testemunho em movimento, OU não consegue receber o testemunho através de sinal sonoro mas apenas de sinal visual.	20
O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global.	11
Não realiza a tarefa	99
CORRIDA BARREIRAS	CÓDIGO
O aluno realiza todo o movimento de acordo com o padrão global de execução da corrida.	30
O aluno realiza o salto de acordo com o padrão global de execução, no entanto, OU não passa de forma rasante à barreira, OU não mantém o equilíbrio após a transposição.	20
O aluno não realiza o movimento de acordo com o seu padrão global.	11
Não realiza a tarefa	99

DANÇA TRADICIONAL

Aplicável ao 2º ciclo

O aluno dança a par uma das seguintes danças tradicionais: Regadinho, Erva Cidreira, Sariquitê ou outro. Executa os passos característicos da mesma, em sincronia com a música. A tarefa realiza-se numa zona livre de obstáculos e com as dimensões adequadas à dança em questão, em grupos de seis alunos organizados em três pares.

OBJETIVOS - Educação, D.-G. d. (2018)
INTRODUÇÃO
REGADINHO
A “Maria” a “gingar” a bacia no “passo de passeio”.
Inicia o “passo saltado cruzado” com a perna direita a cruzar pela frente e juntando-se os pés ao oitavo tempo, enquanto os membros superiores oscilam em oposição aos membros inferiores.
Realiza o “passo saltado” com impulsão e receção no mesmo pé, e as trocas com o braço dado em oposição.
ERVA CIDREIRA



Executa o “passo de passeio”, na primeira figura, com apoios sucessivos alternados, com pequena amplitude e ligeiramente arrastado, apoiando bem o pé no chão, e finalizando com o “Manel” voltado para o seu par.
Realiza o “passo de passeio”, na segunda figura, em trajetória circular com palmas, avançando para o par e mantendo-se sempre voltado para o mesmo sentido.
Executa o “passo de passeio”, na terceira figura, em trajetória circular com o par entrelaçado, regressando à posição inicial.
SARIQUITÉ
Eleva os calcanhares à retaguarda no “passo corrido”, finalizando com acentuação forte nos últimos dois apoios.
Cruza atrás o calcanhar no “passo saltado lateral”, com batimentos fortes nos últimos dois apoios.
Realiza os “rodopios” (individuais ou com o par) em passe de corrida rápido, finalizando com batimento forte nos dois últimos apoios.

CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRIPTORIOS DESEMPENHO	CÓDIGO
Dança, executando os passos / movimentos característicos da dança, em sincronia com a música.	30
Dança, mas, ocasionalmente, falha os passos / movimentos característicos da dança ou a sincronia com a música.	20
Dança, com falhas frequentes nos passos / movimentos característicos da dança ou na sincronia com a música.	10
Realiza outra tarefa	00
Não realiza a tarefa	99

DANÇA SOCIAL

Aplicável ao 3º ciclo

OBJETIVOS - Educação, D.-G. d. (2018)
INTRODUÇÃO
MERENGUE
passos no lugar e progredindo à frente e atrás
passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios
passos cruzados pela frente ou por trás
passos à frente e atrás com o mesmo apoio, alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar
voltas à direita e à esquerda

CRITÉRIOS DESEMPENHO	
DESCRIPTORIOS DESEMPENHO	CÓDIGO
Dança, executando os passos / movimentos característicos da dança, em sincronia com a música.	30
Dança, mas, ocasionalmente, falha os passos / movimentos característicos da dança ou a sincronia com a música.	20
Dança, com falhas frequentes nos passos / movimentos característicos da dança ou na sincronia com a música.	10
Realiza outra tarefa	00
Não realiza a tarefa	99

Apêndice III – Tabela de Níveis Atividades Físicas 1º Etapa

		Alunos NI	Alunos quase a Cumprir I	Alunos I	Alunos E
JDC	Basquetebol	3,4,12,16,19	1,2,6,10,11,13,14,15,17,18,20,22,23	8,9,21	5,24
	Futebol	3,4,16,19	1,2,6,10,11,13,14,15,18,20,23	17	5, 7, 8, 9, 21, 22, 24
	Voleibol	16,17,19	3,6,18	1,2,4,5,8,9,10,11,12,13,14,15,20,21,22,23,24	
	Andebol	Não foi avaliado			
Ginástica	Solo	17,18,21,22	1,4,6,8,9,19,24	3,5,10,11,12,13,14,15,16, 23	2,20
	Aparelhos	22	16,17,19	1,3,6,8,10,12,14,15,18	2,5,9,11,13, 20,21,23,24
	Acrobática	Não foi avaliado			
Atletismo				Todos	
Dança	Merengue			Todos	
Raquetes	Badminton		16,19	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,20,21,22, 23,24	
Luta		Não foi avaliado			
Patinagem		Não foi avaliado			
Orientação		Não foi avaliado			

Apêndice IV – Tabela de Zona Aptidão Física 1º Etapa

Aptidão Física				
FITescola		NZSAP	ZSAP	PA
Composição Corporal	IMC		Todos (faltou avaliar 1,6,8,9,18)	
	Perímetro Cintura	2,3,10,12,13,16,20	1,4,5,6,7,8,9,11,14,15,17,18,19,21,22,23,24	
Aptidão Aeróbia	Vaivém		1,3,4,10,12,14,16,19,20,22	2,5,6,7,8,9,11,13,15,21,23,24
Aptidão Neuromuscular	Flexões de braços	3,22	4,8,10,12,14,15,16,18,19,21	1,2,5,6,7,9,11,13,17,20,22,23,24
	Abdominais	3	10,12,14,18,19,22	1,2,5,6,7,8,9,11,13,15,16,17,20,21,23,24
	Impulsão Horizontal	22	1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,21,22,23,24	9,15
	Velocidade 40M	Não foi avaliado		
	Senta e Alcança	6,13,17,18	5,7,8,9,14,16,21,22,23,24	1,2,4,10,11,12,15,19,20
	Flexibilidade Ombros	6	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24	

Apêndice V – Tabela de Balanço Geral 1º Etapa

Matérias	Ginástica		JDC				Atletismo	Dança	Condição Física
	Solo	Aparelhos	Basquetebol	Andebol	Futebol	Voleibol			
Alunos com mais dificuldades	BB, HM, HS, MS, MD, PC, RM, TP	RM	BB, CF, CM, CS, DO, ID, JS, LP, MB, MS, MC, MF, MD, MF, NC, SP	BB, CF, CM, CS, DO, ID, JS, LP, MB, MS, MC, MF, MD, MF, NC, SP	BB, CF, CM, CS, DO, ID, JS, LP, MB, MS, MC, MF, MD, MF, NC, SP	DO, MF, MS, MD, MF	-	-	CM, RM
Principais dificuldades observadas	Cambalhota atrás, roda e apoio facial invertido.	Salto entre mãos, salto ao eixo (plinto longitudinal)	Enquadrar com o cesto, desmarcação, lançamento na passada. Posicionamento defensivo.	Enquadrar com a baliza, desmarcação, remate em salto. Posicionamento defensivo	Enquadrar com a baliza, desmarcação, Controlo da bola.	Serviço direcionado e dar continuidade ao jogo em toque de dedos.	Melhorar a transmissão nas estafetas.	Melhorar os passos no ritmo da música	Melhorar força membros superiores, abdominais e membros inferiores.
Objetivos	Realizar cambalhota atrás, roda e subida para pino parede	Realizar salto entre mãos	Realizar lançamento na passada e promover a desmarcação	Realizar remate em salto e promover a desmarcação	Realizar trabalho técnico e promover a desmarcação	Trabalhar o serviço por baixo direcionado e manchete	Melhorar a transmissão e a corrida de balanço na zona de transmissão	Realizar a coreografia de forma autónoma	Melhorar os resultados obtidos no FITescola

Apêndice VI – Grelha de Avaliação Inicial

COLÉGIO DOS PLATANOS																								
ATIVIDADES FÍSICAS														APTIDÃO FÍSICA										COMPORTAMENTO (Atitudes, empenho, comportamento em aula e cooperação)
JDC				GINÁSTICA		DANÇA	ATLETISMO					RAQUETAS	FORÇA			VELOCIDADE	RESISTÊNCIA	FLEXIBILIDADE	COMPOSIÇÃO CORPORAL					
Nº	BASQUETE	BOL	BOL	ANDEBOL	SOLO	APARELHOS	DANÇAS SOCIAIS	VELOCIDADE	BARREIRAS	ESTAFETAS	SALTO ALTURA	LANÇAMENTO PESO	BADMINTON	EXTENSÕES BRAÇOS	ABDOMINAIS	IMPULSÃO HORIZONTAL	20M	VAIVÉM	SENTA E ALCANÇA	FLEXIBILIDADE OMBROS	IMC	PERÍMETRO CINTURA		
1	NI+	NI+	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	NI+	I	I	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	I	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	I	PA	PA	ZS	AINDA NÃO FOI REALIZADA	42	PA	ZS	Não Fez	ZS	BOM	
2	NI+	NI+	I		E	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		54	PA	ZS	20	NZS	SUFICIENTE	
3	NI	NI	NI+		I	I	I	I		I	I		I	NZS	NZS	ZS		34	Não Fez	ZS	Não Fez	NZS	BOM	
4	NI	NI	I		NI+	NÃO PODE	I	I		I	I		I	ZS	NÃO PODE	ZS		43	PA	ZS	15	ZS	SUFICIENTE	
5	E	E	I		I	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		100	ZS	ZS	17.2	ZS	EXCELENTE	
6	NI+	NI+	NI+		NI+	I	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		70	NZS	NZS	Não Fez	ZS	BOM	
7	Não Fez	E	Não Fez		Não Fez	Não Fez	I	Não Fez		Não Fez	I		Não Fez	PA	PA	ZS		74	ZS	ZS	19.3	ZS	BOM	
8	I	E	I		NI+	I	I	I		I	I		I	ZS	PA	ZS		83	ZS	ZS	Não Fez	ZS	BOM	
9	I	E	I		NI+	E	I	I		I	I		I	PA	PA	PA		72	ZS	ZS	Não Fez	ZS	EXCELENTE	
10	NI+	NI+	I		I	I	I	I		I	I		I	ZS	ZS	ZS		30	PA	ZS	18	NZS	BOM	
11	NI+	NI+	I		I	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		47	PA	ZS	15.5	ZS	BOM	
12	NI	NI+	I		I	I	I	I		I	I		Não Fez	ZS	ZS	ZS		28	PA	ZS	17.8	NZS	BOM	
13	NI+	NI+	I		I	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		53	NZS	ZS	18	NZS	EXCELENTE	
14	NI+	NI+	I		I	I	I	I		I	I		I	ZS	ZS	ZS		30	ZS	ZS	14.7	ZS	BOM	
15	NI+	NI+	I		I	I	I	I		I	I		I	ZS	PA	PA		51	PA	ZS	18.7	ZS	BOM	
16	NI	NI	NI		I	NI+	I	I		I	I		NI+	ZS	PA	ZS		30	ZS	ZS	Não Fez	NZS	NÃO SUFICIENTE	
17	NI+	I	NI		NI	NI+	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		Não Fez	NZS	ZS	16.2	ZS	BOM	
18	NI+	NI+	NI+		NI	I	I	I		I	I		I	ZS	ZS	ZS		Não Fez	NZS	ZS	Não Fez	ZS	SUFICIENTE	
19	NI	NI	NI		NI+	NI+	I	I		I	I		NI+	ZS	ZS	ZS		35	PA	ZS	16.8	ZS	NÃO SUFICIENTE	
20	NI+	NI+	I		E	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		38	PA	ZS	19.5	NZS	BOM	
21	I	E	I		NI	E	I	I		I	I		I	ZS	PA	ZS		81	ZS	ZS	18	ZS	BOM	
22	NI+	E	I		NI	NI	I	I		I	I		I	NZS	ZS	NZS		39	ZS	ZS	19.6	ZS	BOM	
23	NI+	NI+	I		I	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		60	ZS	ZS	16.8	ZS	BOM	
24	E	E	I		NI+	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		100	ZS	ZS	18.3	ZS	BOM	

Apêndice VII – Grelha de Avaliação Final do 1º Período

COLÉGIO DOS PLATANOS																									
ATIVIDADES FÍSICAS													APTIDÃO FÍSICA												COMPORTAMENTO (Atitudes, empenho, comportamento em aula e cooperação)
JDC				GINÁSTICA		DANÇA	ATLETISMO					RAQUETAS	FORÇA			VELOCIDADE	RESISTÊNCIA	FLEXIBILIDADE		COMPOSIÇÃO CORPORAL					
Nº	BASQUETEBOL	FUTEBOL	VOLEIBOL	ANDEBOL	SOLO	APARELHOS	DANÇAS SOCIAIS	VELOCIDADE	BARREIRAS	ESTAFETAS	SALTO ALTURA	LANÇAMENTO PESO	BADMINTON	EXTENSÕES BRAÇOS	ABDOMINAIS	IMPULSÃO HORIZONTAL	20M	VAIVÉM	SENTA E ALCANÇA	FLEXIBILIDADE OMBROS	IMC	PERÍMETRO CINTURA			
1	NI+	NI+	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	E	I	I	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	I	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	I	PA	PA	ZS	AINDA NÃO FOI REALIZADA	42	PA	ZS	Não Fez	ZS	BOM		
2	I	NI+	E		E	E	I	I		I	I		I	PA	PA	ZS		54	PA	ZS	20	NZS	BOM		
3	NI	NI	I		I	I	I	I		I	I		I	NZS	NZS	ZS		34	Não Fez	ZS	Não Fez	NZS	EXCELENTE		
4	NI	NI	I		I	NÃO PODE	NI	I		I	I		I	ZS	NÃO PODE	ZS		43	PA	ZS	15	ZS	BOM		
5	E	E	E		E	E	E	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	100	ZS	ZS	17.2	ZS	EXCELENTE	
6	NI+	NI+	I		I	I+	I	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	70	NZS	NZS	Não Fez	ZS	EXCELENTE	
7	E	E	I		I	E	I	I		I	Não Fez		I	Não Fez	PA	PA		ZS	74	ZS	ZS	19.3	ZS	EXCELENTE	
8	E	E	E		I	I	E	NI		I	I		I	I	ZS	PA		ZS	83	ZS	ZS	Não Fez	ZS	EXCELENTE	
9	E	E	E		I	I	E	NI		I	I		I	I	PA	PA		PA	72	ZS	ZS	Não Fez	ZS	EXCELENTE	
10	I	NI+	I		I	I	E	I		I	I		I	I	ZS	ZS		ZS	30	PA	ZS	18	NZS	EXCELENTE	
11	I	NI+	I		I	I	E	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	47	PA	ZS	15.5	ZS	EXCELENTE	
12	I	NI+	I		I	I	I+	I		I	I		I	Não Fez	ZS	ZS		ZS	28	PA	ZS	17.8	NZS	EXCELENTE	
13	I	NI+	E		I	I	E	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	53	NZS	ZS	18	NZS	EXCELENTE	
14	NI+	NI+	I		E	E	E	I		I	I		I	I	ZS	ZS		ZS	30	ZS	ZS	14.7	ZS	BOM	
15	I	NI+	I		E	E	E	I		I	I		I	I	ZS	PA		PA	51	PA	ZS	18.7	ZS	EXCELENTE	
16	NI	NI	I		I	I	NI+	I		I	I		I	NI+	ZS	PA		ZS	30	ZS	ZS	Não Fez	NZS	BOM	
17	I	I	NI		NI+	NI+	E	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	Não Fez	NZS	ZS	16.2	ZS	EXCELENTE	
18	NI+	NI+	I		I	I	E	NI		I	I		I	I	ZS	ZS		ZS	Não Fez	NZS	ZS	Não Fez	ZS	BOM	
19	NI	NI	I		I	I	I	I		I	I		I	NI+	ZS	ZS		ZS	35	PA	ZS	16.8	ZS	BOM	
20	I	NI+	E		E	E	E	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	38	PA	ZS	19.5	NZS	EXCELENTE	
21	I	E	I		NI+	NI+	E	NI		I	I		I	I	ZS	PA		ZS	81	ZS	ZS	18	ZS	BOM	
22	I	E	I		NI+	NI+	NI	I		I	I		I	I	NZS	ZS		NZS	39	ZS	ZS	19.6	ZS	BOM	
23	I	NI+	E		I	I	E	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	60	ZS	ZS	16.8	ZS	EXCELENTE	
24	E	E	E		I	I	E	I		I	I		I	I	PA	PA		ZS	100	ZS	ZS	18.3	ZS	EXCELENTE	

Apêndice VIII – Grelha de Avaliação Final do 2º Período

		COLÉGIO DOS PLATANOS																									
		ATIVIDADES FÍSICAS													APTIDÃO FÍSICA										COMPORTAMENTO (Atitudes, empenho, comportamento em aula e cooperação)		
		JDC				GINÁSTICA			DANÇA	ATLETISMO					RAQUETAS	FORÇA			VELOCIDADE	RESISTÊNCIA	FLEXIBILIDADE		COMPOSIÇÃO CORPORAL				
Nº		BASQUETEBOL	FUTEBOL	VOLEIBOL	ANDEBOL	SOLO	ACROBÁTICA	APARELHOS	DANÇAS SOCIAIS	VELOCIDADE	BARREIRAS	ESTAFETAS	SALTO ALTURA	LANÇAMENTO PESO	BADMINTON	EXTENSÕES BRAÇOS	ABDOMINAIS	IMPULSAO HORIZONTAL	20M	VAIVÉM	SENTA E ALCANÇA	FLEXIBILIDADE OMBROS	IMC	PERÍMETRO CINTURA			
1		I	NI+	E	I	E	I	I	I	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	I	I	AINDA NÃO FOI REALIZADA	I	PA	PA	ZS	ZS	42	PA	ZS	Não Fez	ZS	BOM		
2		I	NI+	E	Não Fez	E	E	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	54	PA	ZS	20	NZS	BOM
3		I	NI	I	I	I	I	I	I	I		I	I		I	I	I	NZS	NZS	ZS	ZS	34	Não Fez	ZS	Não Fez	NZS	EXCELENTE
4		I	NI	E	I	I	I	NI	I	I		I	I		I	I	I	ZS	NÃO PODE	ZS	Não Fez	43	PA	ZS	15	ZS	BOM
5		E	E	E	E	E	E	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	100	ZS	ZS	17.2	ZS	EXCELENTE
6		I	NI+	E	I	NI+	E	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	70	NZS	NZS	Não Fez	ZS	EXCELENTE
7		E	E	E	E	I	I	E	I	I		Não Fez	I		I	I	Não Fez	PA	PA	ZS	NZS	74	ZS	ZS	19.3	ZS	EXCELENTE
8		E	E	E	I	E	E	E	I	I		I	I		I	I	I	ZS	PA	ZS	ZS	83	ZS	ZS	Não Fez	ZS	EXCELENTE
9		E	E	E	E	E	E	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	PA	ZS	72	ZS	ZS	Não Fez	ZS	EXCELENTE
10		I	NI+	E	E	E	I	I	I	I		I	I		I	I	I	ZS	ZS	ZS	ZS	30	PA	ZS	18	NZS	EXCELENTE
11		I	NI+	E	I	E	I	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	47	PA	ZS	15.5	ZS	EXCELENTE
12		I	NI+	E	I	E	I	I	I	I		I	I		I	I	Não Fez	ZS	ZS	ZS	ZS	28	PA	ZS	17.8	NZS	EXCELENTE
13		I	NI+	E	I	I	I	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	53	NZS	ZS	18	NZS	EXCELENTE
14		I	NI+	E	I	E	E	E	I	I		I	I		I	I	I	ZS	ZS	ZS	ZS	30	ZS	ZS	14.7	ZS	BOM
15		I	NI+	E	I	E	I	E	I	I		I	I		I	I	I	ZS	PA	PA	ZS	51	PA	ZS	18.7	ZS	EXCELENTE
16		NI	NI	I	Não Fez	I	I	I	I	I		I	I		I	I	NI+	ZS	PA	ZS	NZS	30	ZS	ZS	Não Fez	NZS	BOM
17		I	I	NI+	I	NI+	I	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	Não Fez	NZS	ZS	16.2	ZS	EXCELENTE
18		I	NI+	E	I	NI+	E	E	I	I		I	I		I	I	I	ZS	ZS	ZS	ZS	Não Fez	NZS	ZS	Não Fez	ZS	BOM
19		I	NI	I	I	I	I	E	I	I		I	I		I	I	NI+	ZS	ZS	ZS	ZS	35	PA	ZS	16.8	ZS	BOM
20		I	NI+	E	I	E	E	I	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	ZS	38	PA	ZS	19.5	NZS	EXCELENTE
21		E	E	E	E	NI+	I	I	I	I		I	I		I	I	I	ZS	PA	ZS	PA	81	ZS	ZS	18	ZS	BOM
22		I	E	E	E	I	NI	E	NI	I		I	I		I	I	I	NZS	ZS	NZS	ZS	39	ZS	ZS	19.6	ZS	BOM
23		I	NI+	E	I	I	I	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	60	ZS	ZS	16.8	ZS	EXCELENTE
24		E	E	E	E	E	E	E	I	I		I	I		I	I	I	PA	PA	ZS	PA	100	ZS	ZS	18.3	ZS	EXCELENTE

Apêndice IX – Grelha de Avaliação Final do 3º Período

	COLÉGIO DOS PLATANOS																						
	ATIVIDADES FÍSICAS															APTIDÃO FÍSICA						COMPORTAMENTO (Atitudes, empenho, comportamento em aula e cooperação)	
	JDC				GINÁSTICA			DANÇA	ATLETISMO				RAQUETAS	D.NATUREZA	FORÇA			VELOCIDADE	RESISTÊNCIA	FLEXIBILIDADE			
Nº	BASQUETE	BOL	BOL	BOL	SOLO	ACROBÁTICA	APARELHOS	DANÇAS SOCIAIS	VELOCIDADE	BARREIRAS	ESTAFETAS	SALTO ALTURA	LANÇAMENTO PESO	BADMINTON	ORIENTAÇÃO (VERIFICADO E EM SC)	EXTENSÕES BRAÇOS	ABDOMINAIS	IMPULSÃO HORIZONTAL	20M	VAIVÉM	SENTA E ALCANÇA	FLEXIBILIDADE OMBROS	
1	I	NI+	E	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	ZS	PA	ZS	ZS	ZS	PA	ZS	BOM
2	I	I	E	I	E	E	E	I	I	I	I	E	I	E	E	ZS	PA	PA	PA	ZS	ZS	ZS	EXCELENTE
3	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	NZS	ZS	SATISFATÓRIO
4	I	NI	E	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	E	ZS	NÃO PODE	ZS	Não Fez	ZS	PA	ZS	BOM
5	E	E	E	E	E	E	E	I	I	E	I	E	I	E	E	PA	PA	PA	PA	PA	NZS	ZS	EXCELENTE
6	I	I	E	I	NI+	E	E	I	I	I	I	I	I	I	E	ZS	PA	ZS	PA	Não Fez	ZS	NZS	BOM
7	E	E	E	E	I	I	E	I	I	E	I	E	I	E	E	PA	PA	ZS	NZS	PA	ZS	NZS	EXCELENTE
8	E	E	E	I	E	E	E	I	I	E	I	E	I	E	I	PA	PA	ZS	ZS	PA	ZS	ZS	EXCELENTE
9	E	E	E	E	E	E	E	I	I	E	I	E	I	E	E	PA	PA	PA	ZS	PA	ZS	ZS	EXCELENTE
10	I	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	EXCELENTE
11	I	I	E	I	E	I	E	I	I	E	I	E	I	I	E	PA	PA	PA	PA	PA	PA	ZS	EXCELENTE
12	I	I	E	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	PA	ZS	EXCELENTE
13	I	I	E	I	I	I	E	I	I	I	I	E	I	I	E	PA	ZS	ZS	PA	PA	NZS	ZS	EXCELENTE
14	I	NI+	E	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I	I	E	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	BOM
15	I	NI+	E	I	E	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	ZS	PA	PA	ZS	PA	PA	ZS	BOM
16	NI	NI+	I	NI+	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	ZS	PA	ZS	NZS	ZS	ZS	ZS	BOM
17	I	I+	NI+	I	NI+	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	PA	PA	PA	PA	ZS	NZS	NZS	EXCELENTE
18	I	NI+	E	I	NI+	E	E	I	I	I	I	I	I	I	I	PA	ZS	ZS	ZS	ZS	NZS	ZS	EXCELENTE
19	I	NI+	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	E	PA	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	SATISFATÓRIO
20	I	NI+	E	I	E	E	I	I	I	I	I	I	I	I	E	PA	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	EXCELENTE
21	E	E	I	E	NI+	I	I	I	I	E	I	I	I	I	E	ZS	ZS	ZS	PA	PA	ZS	ZS	BOM
22	I	E	E	I	NI	E	NI	I	I	I	I	I	I	I	E	ZS	ZS	NZS	ZS	ZS	NZS	ZS	EXCELENTE
23	I	I	E	I	I	I	E	I	I	E	I	E	I	I	E	PA	PA	ZS	PA	PA	ZS	ZS	EXCELENTE
24	E	E	E	E	E	E	E	I	I	E	I	E	I	E	E	PA	PA	PA	PA	PA	ZS	NZS	EXCELENTE

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

3º CICLO E
ENSINO SECUNDÁRIO



GRUPO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA
COLÉGIO DOS
PLÁTANOS



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Índice

Introdução -----	xxvi
Objeto de avaliação -----	xxvi
Critérios gerais de avaliação -----	xxvii
Atividades Físicas	xxvii
Critérios específicos de Classificação no 3º ciclo-----	xxviii
Condição geral de sucesso	xxviii
7º Ano	xxix
8º Ano	xxx
9º Ano	xxxi
Critérios específicos de classificação no ensino secundário -----	xxxii
10º Ano	xxxiii
11º Ano	xxxiv
12º Ano	xxxv
ANEXO I -----	xxxvi

Introdução

A avaliação na disciplina de Educação Física (EF) toma como referência, por um lado a organização dos objetivos em cada uma das áreas de desenvolvimento e, por outro lado, a organização das “Normas de Referência para o Sucesso” que os próprios programas e o documento Aprendizagens Essenciais para cada ciclo e ano de escolaridade definem como condição essencial para o sucesso no final dos 2º e 3º Ciclos e do Secundário. É importante que, ao longo dos ciclos, os alunos, os Encarregados de Educação e os outros professores se familiarizem com o modelo a que os alunos vão estar obrigatoriamente sujeitos na disciplina de Educação Física.

Apresentam-se de seguida todas as informações necessárias para que os alunos possam monitorizar e controlar os seus progressos na aprendizagem e, paralelamente, refletir sobre os novos passos de aprendizagem que devem prosseguir para conseguir o sucesso.

Objeto de avaliação

As áreas de avaliação em EF são:

3. Área das Atividades Físicas

Nesta área são avaliadas todas as matérias previstas no Projeto Curricular de Educação Física em acordo com as Aprendizagens Essenciais e os Programas Nacionais de Educação Física. Essas matérias são avaliadas em função de três níveis de desempenho: Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A). Cada nível de desempenho inclui um conjunto muito específico de competências que o aluno deverá demonstrar para lhe ser considerado um determinado nível.

4. Área da Aptidão Física

Nesta área são avaliadas as diversas capacidades motoras, através duma bateria de testes que inclui o conjunto de testes do FitEscola, numa perspetiva da saúde, onde se pretende que os alunos se situem na Zona Saudável de Aptidão Física, e mais um teste, onde se pretende que o aluno atinja uma determinada marca, conforme o nível de desempenho (conforme os vários ciclos de escolaridade).

5. Área dos Conhecimentos

Nesta área são trabalhados alguns temas gerais (ver Projeto Curricular da disciplina de EF) e outros que, em função das necessidades das turmas, sejam identificados pelos respetivos professores. Esta área será avaliada com recurso a vários instrumentos: testes escritos, trabalhos escritos, questionamentos orais ou outros que estejam adequados ao objeto de avaliação.

Critérios gerais de avaliação

Atividade s Físicas	Aptidã o Física	Conhecimento s	Atitude s e Valores	Materia l												
50%	15%	20%	7%	8%												
A classificação final dá-se pela soma da classificação específica de todas as áreas, respeitando os seguintes intervalos de nota:																
<table><tr><th>Nível</th><th>Percentagem</th></tr><tr><td>1 (0-4)</td><td>0 -19</td></tr><tr><td>2 (5-9)</td><td>20– 49</td></tr><tr><td>3 (10-13)</td><td>50 – 74</td></tr><tr><td>4 (14-17)</td><td>75 – 89</td></tr><tr><td>5 (18-20)</td><td>90 – 100</td></tr></table>					Nível	Percentagem	1 (0-4)	0 -19	2 (5-9)	20– 49	3 (10-13)	50 – 74	4 (14-17)	75 – 89	5 (18-20)	90 – 100
Nível	Percentagem															
1 (0-4)	0 -19															
2 (5-9)	20– 49															
3 (10-13)	50 – 74															
4 (14-17)	75 – 89															
5 (18-20)	90 – 100															

Atividades Físicas

Nas matérias, os alunos poderão demonstrar as competências de um dos seguintes níveis de especificação: Não atinge o Introdução (NI), Introdução (I), Elementar (E) ou Avançado (A). É considerado que um aluno atinge um determinado nível (I, E ou A) se conseguir desenvolver todas os critérios definidos para cada um desses níveis (ver Aprendizagens Essenciais, Programa de EF e plano curricular).

Na área das Atividades Físicas, depois de avaliadas todas as matérias, serão selecionadas para a classificação final aquelas onde o aluno demonstrou melhor prestação (10 “matérias” ou “especialidades”), mas, para salvaguardar o ecletismo da formação, essa seleção será feita em função das seguintes categorias:

- ✓ para o 7º, 8º e 9º ano, duas matérias (ou três, para o nível 5) serão obrigatoriamente selecionadas dos “jogos desportivos coletivos”, a Ginástica e duas (ou três, para os níveis 4 e 5) das restantes categorias (Atletismo, Patinagem, Dança, Raquetas, Atividades de Exploração da Natureza)
- ✓ para o 10º ano, duas matérias selecionadas dos “jogos desportivos coletivos”, a Ginástica, o Atletismo, a Patinagem, a Dança e as Raquetas ou a Orientação;
- ✓ para os 11º e 12º anos de escolaridade, duas matérias dos “jogos desportivos coletivos”, a Ginástica ou o Atletismo, a Dança, a Patinagem e as Raquetas ou a Orientação.

A avaliação do Atletismo implica os alunos serem avaliados:

- ✓ no terceiro ciclo e no secundário são consideradas as Barreiras, as Estafetas, o Lançamento do Peso, o Salto em Altura e Salto em Comprimento.

- ✓ Ainda no Atletismo, os alunos devem obter nível I em duas especialidades, para serem avaliados como Nível I. Para a atribuição dos níveis E e A não podem ter, em nenhuma especialidade, um nível NI e têm de ter dois níveis E ou A, conforme os casos.
- ✓ A avaliação da Ginástica implica considerar a Ginástica de Solo, a Ginástica Acrobática e dois Aparelhos. Para a atribuição dos níveis aplicam-se as mesmas regras que no Atletismo.

Critérios específicos de Classificação no 3º ciclo

Apresenta-se, nas tabelas que se seguem, os critérios de classificação para os 7º, 8º e 9º anos.

Condição geral de sucesso

O aluno para obter uma determinada classificação (níveis 1, 2, 3, 4 ou 5) deverá demonstrar cumulativamente o desempenho definido para essa classificação na área das Atividades Físicas, na área da Aptidão Física e na área dos Conhecimentos.

Relembra-se que um aluno do 3º ciclo para ter sucesso (nível 3) tem que, cumulativamente, cumprir as exigências em duas áreas (matérias e aptidão física) e realizar as tarefas previstas para a área dos conhecimentos.

Para obter nível 4 ou 5 o aluno tem de demonstrar sucesso nas três áreas (matérias, aptidão física e conhecimentos).

Cumpridas as condições gerais, aplicam-se as condições específicas:

1. O aluno para ter nível quatro ou cinco tem de ter a média ponderada correspondente ao intervalo de nota desse nível, não podendo ter nível abaixo na área dos “conhecimentos”;
2. O aluno para ter nível um não cumpre as condições de sucesso para ter nível dois.

Apresenta-se, nas tabelas que se seguem, os critérios de classificação para cada uma das áreas (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos), para os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Áreas/Níveis	Critérios de Classificação Específicos				
Atividades Físicas	1 a 2 níveis Introdução	3 a 4 níveis Introdução	5 níveis Introdução: » 2 categoria A e B » 3 das categorias C a F (de categorias diferentes)	4 níveis Introdução e 1 nível elementar ou 6 níveis Introdução: » 3 categoria A e B » 3 das categorias C a F (de categorias diferentes)	4 níveis Introdução e 2 níveis elementar ou 7 níveis Introdução: » 3 categoria A e B » 4 das categorias C a F (de categorias diferentes)
	30 pontos	45 pontos	70 pontos	85 pontos	100 pontos
	A cada nível NI retirar 5 pontos à pontuação atribuída nesta área.				
Aptidão Física	Classificação obtida através da tabela de classificação da aptidão física, para o 7º ano. (Anexo I)				
Conhecimentos	Classificação obtida através da média ponderada das tarefas de avaliação sumativa. (trabalhos, testes, outras tarefas)				

8º Ano

Áreas/Níveis	Critérios de Classificação Específicos				
Atividade sFísicas	1 a 2 níveis Introdução	3 a 5 níveis Introdução	6 níveis Introdução: » 2 categoria A e B » 3 das categorias C a F (de categorias diferentes)	5 níveis Introdução e 1 nível elementar ou 4 níveis Introdução e 2 níveis elementar: » 3 categoria A e B » 3 das categorias C a F (de categorias diferentes)	5 níveis Introdução e 2 níveis elementar: » 3 categoria A e B » 4 das categorias C a F (de categorias diferentes)
	30 pontos	45 pontos	70 pontos	85 pontos	100 pontos
	A cada nível NI retirar 5 pontos à pontuação atribuída nesta área.				
Aptidão Física	Classificação obtida através da tabela de classificação da aptidão física, para o 8º ano. (Anexo I)				
Conhecimentos	Classificação obtida através da média ponderada das tarefas de avaliação sumativa. (trabalhos, testes, outras tarefas)				

9º Ano

Áreas/Níveis	Critérios de Classificação Específicos				
Atividade sFísicas	1 a 4 níveis Introdução	5 níveis Introdução	6 níveis introdução e 1 nível elementar ou 4 níveis introdução e 2 níveis elementar ou 2 níveis introdução e 3 níveis elementar ou 5 níveis introdução e 1 nível avançado ou 3 níveis introdução, 1 nível elementar e 1 nível avançado	5 níveis introdução e 2 níveis elementar » 3 categoria A e B » 4 das categorias C a F (de categorias diferentes)	4 níveis Introdução e 2 níveis elementar e 1 nível avançado: » 3 categoria A e B » 4 das categorias C a F (de categorias diferentes)
			30 pontos	45 pontos	70 pontos
	A cada nível NI retirar 5 pontos à pontuação atribuída nesta área.				
Aptidão Física	Classificação obtida através da tabela de classificação da aptidão física, para o 9º ano. (Anexo I)				
Conhecimentos	Classificação obtida através da média ponderada das tarefas de avaliação sumativa. (trabalhos, testes, outras tarefas)				

Critérios específicos de classificação no ensino secundário

As matérias selecionadas constam no Projeto Curricular de Educação Física referente ao ano de escolaridade.

No 11º e 12º anos de escolaridade os alunos serão avaliados na melhor matéria entre Ginástica/Atletismo e Raquetas/Orientação.

Em relação aos Conhecimentos os alunos terão de realizar, pelo menos três elementos, um por período. Podendo ter outro tipo de tarefas complementares de avaliação sumativa.

O aluno para ter sucesso (situar-se no nível 3 e ter no mínimo 10 valores) tem que cumulativamente cumprir as exigências em duas áreas (matérias e aptidão física) e realizar as tarefas previstas para a área dos conhecimentos e não ter uma classificação de Nível 1.

A atribuição das notas dos níveis 4 (14 a 17 valores) e 5 (18 a 20 valores) pressupõe que o aluno tenha sucesso nas três áreas (matérias, aptidão física e conhecimentos).

Sendo assim são estas as condições necessárias para que os alunos possam obter uma classificação dum determinado nível:

1. O aluno para ter nível quatro (14 a 17 valores) ou cinco (18 a 20 valores) tem de ter a média ponderada correspondente ao intervalo de nota desse nível, não podendo ter nível abaixo na área dos “conhecimentos”;

2. O aluno para ter nível um (0 a 4 valores) não cumpre as condições de sucesso para ter nível dois.

Apresenta-se, nas tabelas que se seguem, os critérios de classificação para cada uma das áreas (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos), para os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Apresenta-se, nas tabelas que se seguem, os critérios de classificação para cada uma das áreas (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos), para os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

10º Ano

Áreas/Níveis	Critérios de Classificação Específicos				
Atividade sFísicas	Não atinge o nível 2	5 níveis Introdução	6 níveis Introdução e 1 nível Elementar: » 3 categoria A e B » 4 das categorias C a F (de categorias diferentes)	5 níveis Introdução e 2 níveis Elementar: » 3 categoria A e B » 4 das categorias C a F (de categorias diferentes)	4 níveis Introdução e 2 níveis Elementar e 1 nível Avançado: » 3 categoria A e B » 4 das categorias C a F (de categorias diferentes)
	40 pontos	90 pontos	130 pontos	170 pontos	200 pontos
			A cada nível NI retirar 10 pontos à pontuação atribuída nesta área.		
Aptidão Física	Classificação obtida através da tabela de classificação da aptidão física, para o 10º ano. (Anexo I)				
Conhecimentos	Classificação obtida através da média ponderada das tarefas de avaliação sumativa. (trabalhos, testes, outras tarefas)				

11º Ano

Áreas/Níveis	Critérios de Classificação Específicos				
Atividade sFísicas	Não atinge o nível 2	4 níveis Introdução	4 níveis Introdução e 2 nível Elementar: » 2 categoria A » Ginástica/Atletismo » Dança, Patinagem » Raquetas/Orientaç ão	3 níveis Introdução e 2 níveis Elementar e 1 nível Avançado: » 2 categoria A » Ginástica/Atletismo » Dança, Patinagem » Raquetas/Orientaç ão	4 níveis Elementar e 2 níveis Avançado: » 3 categoria A e B » 2 categoria A » Ginástica/Atletismo » Dança, Patinagem » Raquetas/Orientaç ão
	40 pontos	90 pontos	130 pontos	170 pontos	200 pontos
			A cada nível NI retirar 10 pontos à pontuação atribuída nesta área.		
Aptidão Física	Classificação obtida através da tabela de classificação da aptidão física, para o 10º ano. (Anexo I)				
Conhecimentos	Classificação obtida através da média ponderada das tarefas de avaliação sumativa. (trabalhos, testes, outras tarefas)				

Áreas/Níveis	Critérios de Classificação Específicos				
Atividade sFísicas	Não atinge o nível 2	5 níveis Introdução	3 níveis Introdução e 3 nível Elementar: » 2 categoria A » Ginástica/Atletismo » Dança, Patinagem » Raquetas/Orientaç ão	2 níveis Introdução e 2 níveis Elementar e 2 nível Avançado: » 2 categoria A » Ginástica/Atletismo » Dança, Patinagem » Raquetas/Orientaç ão	3 níveis Elementar e 3 níveis Avançado: » 3 categoria A e B » 2 categoria A » Ginástica/Atletismo » Dança, Patinagem » Raquetas/Orientaç ão
	40 pontos	90 pontos	130 pontos	170 pontos	200 pontos
			A cada nível NI retirar 10 pontos à pontuação atribuída nesta área.		
Aptidão Física	Classificação obtida através da tabela de classificação da aptidão física, para o 10º ano. (Anexo I)				
Conhecimentos	Classificação obtida através da média ponderada das tarefas de avaliação sumativa. (trabalhos, testes, outras tarefas)				

ANEXO I
COLÉGIO DOS PLÁTANOS

APTIDÃO FÍSICA

TABELAS

AVALIAÇÃO

Vai – vem

Rapazes	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	5	1	-15	-20	-28	-34	-39	-42
Ins/Suf	10	2	15	20	28	34	39	42
Suf	15	3	23	28	36	42	47	50
Bom	20	4	42	52	60	70	80	83
MBom	25	5	+59	+67	+77	+85	+91	+94

Raparigas	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	5	1	-14	-17	-19	-21	-24	-29
Ins/Suf	10	2	14	17	19	21	24	29
Suf	15	3	22	25	27	29	32	37
Bom	20	4	31	35	37	38	40	41
MBom	25	5	+43	+45	+47	+48	+50	+51

Abdominais

Rapazes	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	2	1	-12	-15	-18	-18	-18	-18
Ins/Suf	3	1,5	12	15	18	18	18	18
Suf	5	2	18	21	24	24	24	24
Bom	7	3	30	35	40	40	40	40
MBom	10	4	+60	+66	+71	+71	+71	+71

Raparigas	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	2	1	-12	-12	-12	-12	-12	-12
Ins/Suf	3	1,5	12	12	12	12	12	12
Suf	5	2	18	18	18	18	18	18
Bom	7	3	25	27	29	32	33	35
MBom	10	4	+53	+57	+59	+62	+63	+65

Flexões

Rapazes	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	2	1	-5	-7	-9	-11	-13	-13
Ins/Suf	3	1,25	5	7	9	11	13	13
Suf	5	1,5	10	12	14	16	18	18
Bom	7	2	15	18	20	22	24	27
MBom	10	2,5	+20	+22	+24	+27	+29	+32

Raparigas	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	2	1	-4	-4	-4	-4	-4	-4
Ins/Suf	3	1,25	4	4	4	4	4	4
Suf	5	1,5	7	7	7	7	7	7
Bom	7	2	9	9	11	11	13	13
MBom	10	2,5	+15	+16	+16	+17	+18	+19

Senta e Alcança

Rapazes	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	2	0,375	-20	-20	-20	-20	-20	-20
Suf	5	0,75	20	20	20	20	20	20
Bom	7	1,125	23	23	24	24	26	26
MBom	10	1,5	+28	+29	+30	+31	+33	+34

Raparigas	3º C.	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	2	0,375	-25,5	-25,5	-25,5	-30,5	-30,5	-30,5
Suf	5	0,75	25,5	25,5	25,5	30,5	30,5	30,5
Bom	7	1,125	28	29	29	33	34	34
MBom	10	1,5	+30	+33	+34	+35	+35	+36

Nota: Este teste deve ser aplicado alternadamente com uma perna esticada e depois com a outra, obtendo-se dois resultados. A pontuação refere-se ao resultado de uma só perna

Flexibilidade de ombros

	3º C.	Sec.	E – ombro esquerdo
E 00 D	0	0	D – ombro direito
E 01 D	7,5	0,50	0 – não
E 10 D	7,5	0,50	1 – sim
E 11 D	15	1	

Impulsão Horizontal

Rapazes	3º	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17
Insuf	2	1,25	[100; 114]	[100;121]	[120;138]	[130;151]	[140;162]	[150;170]
Ins/Suf	3	1,75	115	122	139	152	163	171
Suf	5	2	128	135	152	165	176	184
Bom	7	2,75	145	160	172	184	195	200
MBom	10	3,5	+190	+197	+213	+224	+231	+239

Raparigas	3º	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	2	1,25	[90; 102]	[90;104]	[100; 108]	[100; 109]	[100';112]	[105;116]
Ins/Suf	3	1,75	103	105	109	110	113	117
Suf	5	2	116	118	122	123	126	130
Bom	7	2,75	118	122	125	128	130	135
MBom	10	3,5	+175	+176	+179	+179	+180	+183

Velocidade 20m

Rapazess	3º	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	5	1	+4,21	+4,09	+3,98	+3,88	+3,78	+3,70
Ins/Suf	7,5	1,25	4,21	4,09	3,98	3,88	3,78	3,70
Suf	10	1,5	4,01	3,89	3,78	3,68	3,58	3,50
Bom	15	2	3,80	3,70	3,60	3,55	3,50	3,45
MBom	20	2,5	-3,55	-3,45	-3,36	-3,29	-3,22	-3,17

Rapariçass	3º C	Sec.	7º / 12	8º / 13	9º / 14	10º / 15	11º / 16	12º / 17 +
Insuf	5	1	+4,44	+4,39	+4,36	+4,36	+4,38	+4,23
Ins/Suf	7,5	1,25	4,44	4,39	4,36	4,36	4,38	4,43
Suf	10	1,5	4,24	4,19	4,16	4,16	4,18	4,23
Bom	15	2	4,05	3,99	3,95	3,95	3,97	4,03
MBom	20	2,5	-3,73	-3,68	-3,66	-3,66	-3,69	-3,75

Nota: A classificação da Área da Aptidão Física é consequência da soma de todas as classificações de todos os testes realizados.

Apêndice XI - Documento guia “Aprende a ensinar”



Aprender a ensinar – Educação Física de qualidade e Olimpismo



1º Parte – 3 maio até dia 8 maio

- Cada grupo de trabalho (os grupos são os utilizados durante as aulas) deve dividir-se em 2 subgrupos de 4 elementos.
- 1 subgrupo vai especializar-se no tema “Educação Física de qualidade” e o outro no tema “Olimpismo”.
- No *Classroom* podem encontrar o material de apoio e a informação necessária para a realização do trabalho, podem também consultar o manual de Educação Física ou outras fontes de informação.
- Devem juntar a informação dos 2 grupos especialistas e planear uma apresentação dos temas com uma duração máxima de 8 minutos.

2º Parte – 8 maio – 45 minutos

- Apresentação dos 2 temas para a turma, focando nas informações que cada grupo achou mais pertinente.
- No final da apresentação devem realizar 2 questões para cada tema.

3º Parte – 15 maio – 15 minutos

- Realização de um *Kahoot* com as questões dos grupos.
- Esta parte é realizada pelo professor utilizando as questões dos alunos.

Educação Física de qualidade

- Caracterização da EF como disciplina inclusiva.
- História da EF
- Fases da aula de EF
- O aluno fisicamente educado
- Desenvolvimento da literacia física

Olimpismo

- Espírito olímpico, movimento olímpico e jogos olímpicos
- História do Olimpismo
- Dia Olímpico e valores olímpicos
- A ética e a educação física

Apêndice XII – Fichas de Autoavaliação de Ginástica



FICHAS AUTOAVALIAÇÃO – 8ºA



Grupos	Nível 1								
	Pares					Trios			
									
Nádia e Fagulha									
Martim, Beatriz e Catarina									
Malhão, Pinheiro e Girão									
Laura, Mariana e Maria Inês									
Miguel D, Hugo e Maria S									
Diogo O e Henrique									
Madalena e Sara									
Carolina M, Inês e Miguel F									
Pedro, Joana e Gustavo									

Professor: João Cabrita



FICHAS AUTOAVALIAÇÃO – 8ªA



	Nível 2							
	Pares				Trios			
Grupos								
Nádia e Fagulha								
Martim, Beatriz e Catarina								
Malhão, Pinheiro e Girão								
Laura, Mariana e Maria Inês								
Miguel D, Hugo e Maria S								
Diogo O e Henrique								
Madalena e Sara								
Carolina M, Inês e Miguel F								
Pedro, Joana e Gustavo								

Nota: Para registares a figura com um “X” tens de realizar **4 vezes a mesma realizada corretamente** (em caso de dúvida pergunta a um colega ou ao professor), **mantendo a figura por 4 segundos**.

Professor: João Cabrita



FICHAS AUTOAVALIAÇÃO – 8ªA



Grupos	Nomes	Minitrampolim						Boque	Plinto	
		Extensão	Joelhos ao peito	Carpa	½ Pirueta	Pirueta	¾ Mortal	Salto ao eixo	Salto ao eixo	Salto Entremãos
1	Beatriz									
	Fagulha									
	Catarina									
	Girão									
	Martim									
	Nádia									
	Malhão									
	Pinheiro									
2	Diogo O									
	Henrique									
	Hugo									
	Laura									
	Mariana									
	Maria S									
	Maria Inês									
	Miguel D									
3	Carolina M									
	Inês									
	Gustavo									
	Joana									
	Madalena									
	Miguel F									
	Pedro									
	Sara									

Nota: Para registares o salto com um “X” tens de realizar **4 vezes o mesmo realizado corretamente** (em caso de dúvida pergunta a um colega ou ao professor), respeitando a **corrida de balanço**, a **chamada a 2 pés** e a **recepção equilibrada**.

Professor: João Cabrita



FICHAS AUTOAVALIAÇÃO - 8ªA



Grupos	Nomes	Avião	Cambalhota à frente	Cambalhota atrás	Cambalhota à frente de pernas afastadas	Cambalhota atrás de pernas afastadas	Cambalhota saltada	Roda	Rodada	Pino Parede	Pino c/ ajuda	Pino cambalhota
1	Beatriz											
	Fagulha											
	Catarina											
	Girão											
	Martim											
	Nádia											
	Malhão											
	Pinheiro											
2	Diogo O											
	Henrique											
	Hugo											
	Laura											
	Mariana											
	Maria S											
	Maria Inês											
	Miguel D											
3	Carolina M											
	Inês											
	Gustavo											
	Joana											
	Madalena											
	Miguel F											
	Pedro											
	Sara											

Nota: Para registares a habilidade gímnica com um “X” tens de realizar **4 vezes a mesma realizada corretamente** (em caso de dúvida pergunta a um colega ou ao professor), respeitando as **componentes críticas**.

Professor: João Cabrita

Apêndice XIV – Grelha de Avaliação Inicial do DE

Grelha de Observação – Atividade Futebol – Avaliação Inicial									
Nome aluno:	Princípios Específicos								Observações
	Progressão	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração	
André	X				X				Demonstra boa relação com a bola, mas tem dificuldades na leitura do jogo e na relação com os colegas de equipa.
Diogo									Demonstra bastantes dificuldades na relação com bola e por consequência na leitura de jogo. Tem uma atitude passiva, tentando afastar-se do centro do jogo.
Jorge									Demonstra bastantes dificuldades na relação com bola e por consequência na leitura de jogo. Distrai-se com bastante facilidade.
Martim	X		X		X				Demonstra boa relação com bola e alguma leitura de jogo, tomando boas decisões. Procura resolver os problemas do jogo sozinho dado a discrepância de competência para com os colegas de equipa.

									Deve inserir-se no GE do escalão acima.
Ivan	X				X				Demonstra boa relação com bola e alguma leitura de jogo, tomando boas decisões. Procura resolver os problemas do jogo sozinho dado a diferença de tamanho que tem para os colegas. Maturação precoce.
Manuel	X		X		X				Demonstra boa relação com bola e alguma leitura de jogo, tomando boas decisões. Procura resolver os problemas do jogo sozinho dado a discrepância de competência para com os colegas de equipa. Deve inserir-se no GE do escalão acima.
Francisco	X				X				Demonstra boa relação com a bola, mas tem dificuldades na leitura do jogo e na relação com os colegas de equipa. É bastante tímido e demonstra bastante medo de errar.
Hugo					X				Demonstra uma relação com a bola razoável, mas tem dificuldades na leitura do jogo e na relação com os colegas de

									equipa. Gosta de ser guarda-redes. Comportamentos desviantes e atitude agressiva são uma preocupação.
Xavier	X		X		X				Demonstra boa relação com bola e alguma leitura de jogo, tomando boas decisões. Procura resolver os problemas do jogo sozinho dado a discrepância de competência para com os colegas de equipa. Deve inserir-se no GE do escalão acima.

Apêndice XV – Grelha de Avaliação da 2º Etapa do DE

Grelha de Observação – Atividade Futebol – Avaliação Final 2º Etapa									
Nome aluno:	Princípios Específicos								Observações
	Progressão	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração	
André	X	X			X	X			Melhorou na compreensão dos princípios de jogo assinalados. Deve melhorar a desmarcação à distância de passe. Revelou uma melhor adaptação ao jogo com os colegas, necessita de mais concentração em treino.
Diogo	X				X				Melhorou na compreensão dos princípios de jogo assinalados. Fruto de uma melhoria na relação com bola. Deve continuar a trabalhar nesse sentido. Melhorar na decisão de quando passar ou rematar e desmarcar-se à distância de passe.
Jorge	X				X				Melhorou na compreensão dos princípios de jogo assinalados. Fruto de uma melhoria na relação com bola. Deve continuar a trabalhar nesse sentido. Melhorar na decisão de quando passar ou

									rematar e desmarcar-se à distância de passe.
Martim	X	X	X		X	X			Melhorou nos princípios de jogo assinalados. Deve procurar jogar mais em equipa e o sucesso dos colegas, pois só assim poderá ele consolidar os princípios seguintes.
Ivan	X	X	X		X	X			Melhorou nos princípios de jogo assinalados. Deve procurar jogar mais em equipa e o sucesso dos colegas, pois só assim poderá ele consolidar os princípios seguintes.
Manuel	X	X	X		X	X			Melhorou nos princípios de jogo assinalados. Deve procurar jogar mais em equipa e o sucesso dos colegas, pois só assim poderá ele consolidar os princípios seguintes.
Francisco	X	X			X	X			Deve procurar desmarcar-se à distância de passe para a direção da baliza adversária, melhorar na decisão de quando passar ou rematar.
Hugo	X	X			X	X			Deve procurar desmarcar-se à distância de passe para a direção da baliza adversária, melhorar na decisão de quando passar ou rematar. Melhorar o

									comportamento em treino. Implementar estratégias.
Xavier	X	X	X		X	X			Melhorou nos princípios de jogo assinalados. Deve procurar jogar mais em equipa e o sucesso dos colegas, pois só assim poderá ele consolidar os princípios seguintes.

Apêndice XVI – Grelha de Avaliação da 3ª Etapa do DE

Grelha de Observação – Atividade Futebol – Avaliação Final 3ª Etapa									
Nome aluno:	Princípios Específicos								Observações
	Progressão	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração	
André	X	X	X		X	X			Necessita de consolidar os princípios trabalhados. Demonstra aprendizagens em situação 3x2, mas tem dificuldade em aplicar em jogo formal.
Diogo	X				X	X			Demonstrou dificuldades no 3x2 nas decisões ofensivas sem bola, nomeadamente a desmarcar-se, seja em apoio ou rotura.
Jorge	X		X		X	X			Demonstrou dificuldades no 3x2 nas decisões ofensivas sem bola, nomeadamente a desmarcar-se, seja em apoio ou rotura. Melhorou a concentração em treino.
Martim	X	X	X		X	X			Realizou treinos e jogos no escalão superior. Demonstrou os princípios assinalados tanto em situação de exercício como em jogo formal.

Ivan	X	X	X		X	X			Realizou treinos e jogos no escalão superior. Demonstrou os princípios assinalados tanto em situação de exercício como em jogo formal.
Manuel	X	X	X		X	X			Demonstrou os princípios assinalados tanto em situação de exercício como em jogo formal.
Francisco	X	X	X		X	X			Demonstrou os princípios assinalados tanto em situação de exercício como em jogo formal. Precisa de ganhar confiança, tanto em si como nos colegas.
Hugo	X	X	X		X	X			Demonstrou os princípios assinalados tanto em situação de exercício como em jogo formal. Melhorou ligeiramente a nível comportamental. Continuar a aplicar estratégias nesse sentido.
Xavier	X	X	X		X	X			Realizou treinos e jogos no escalão superior. Demonstrou os princípios assinalados tanto em situação de exercício como em jogo formal.

Apêndice XVII - Grelha de Avaliação da 4ª Etapa do DE

Grelha de Observação – Atividade Futebol – Avaliação Final 4ª Etapa									
Nome aluno:	Princípios Específicos								Observações
	Progressão	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração	
André	X	X	X		X	X			Demonstrou melhorias na aplicação dos princípios de jogo em situação formal de avaliação. Demonstra capacidades para adquirir os próximos princípios no ano seguinte.
Diogo	X				X	X			Continuou a demonstrar dificuldades devido a um grande período sem realizar treinos. Necessita de consolidar a desmarcação e continuar a realizar trabalho de relação com bola.
Jorge	X	X	X		X	X			Demonstrou melhorias na desmarcação, continua a ter dificuldades a transpor para jogo, devido à falta de concentração em treino.
Martim	X	X	X		X	X	X		Alcançou todos os objetivos propostos em contexto de jogo formal. Demonstra capacidades

									para adquirir os próximos princípios no ano seguinte.
Ivan	X	X	X		X	X	X		Alcançou todos os objetivos propostos em contexto de jogo formal. Demonstra capacidades para adquirir os próximos princípios no ano seguinte.
Manuel	X	X	X		X	X	X		Alcançou todos os objetivos propostos em contexto de jogo formal. Demonstra capacidades para adquirir os próximos princípios no ano seguinte.
Francisco	X	X	X		X	X	X		Alcançou todos os objetivos propostos em contexto de jogo formal. Demonstra capacidades para adquirir os próximos princípios no ano seguinte.
Hugo	X	X	X		X	X	X		Alcançou todos os objetivos propostos em contexto de jogo formal. Demonstra capacidades para adquirir os próximos princípios no ano seguinte. Deve continuar a trabalhar no seu comportamento e atitudes.
Xavier	X	X	X		X	X	X		Alcançou todos os objetivos propostos em contexto de jogo formal. Demonstra capacidades

									para adquirir os próximos princípios no ano seguinte.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 COLÉGIO DOS PLÁTANOS WWW.COLEGIODOSPLATANOS.COM	
Trabalho Interdisciplinar Cidadania e Desenvolvimento e Educação Física «O NOSSO ALMOÇO MEDITERRÂNICAMENTE SAUDÁVEL e DIÁRIO MULTIMÉDIA DE UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL» 8º Ano – Turma A	Ano Letivo: 2022/2023

Objetivos

- Facilitar, de forma voluntária, a adoção de comportamentos alimentares saudáveis e hábitos de atividade física regular.
- Refletir sobre as escolhas alimentares; melhorar hábitos alimentares e comportamentos sedentários.
- Divulgar hábitos de vida saudável.

Metodologia

- Formação de grupos de trabalho (todos os grupos trabalham a 1ª Parte e cada grupo trabalha na 2ª Parte um país mediterrânico).
- Organização e distribuição das tarefas por cada elemento do grupo.
- Pesquisa de informações sobre cada uma das etapas com registo das fontes.
- Compilação do trabalho: seleção e organização da informação recolhida.
- Apresentação final (com recurso a uma, ou mais, ferramentas interativas; duração: cerca de 5 minutos)
 - Data de apresentação e entrega dos trabalhos: **19 de janeiro de 2023**
 - Data do almoço: a definir.

Proposta de Trabalho

1ª Parte

- Indicação e explicação dos aspetos que definem uma vida saudável (tópicos).
- Definição do que é “Alimentação Saudável” e do que é a “Dieta Mediterrânica”.
- Vídeo sobre ações e escolhas possíveis de tomar no dia-a-dia dos elementos do grupo que possam fazer a diferença no seu estilo de vida. EXEMPLOS:
 - Escolhas alimentares. Demonstrar as suas refeições. Escolhas no supermercado.
 - Atividades do quotidiano. Ir de escadas ao invés de apanhar o elevador. Ir passear o cão. Fazer uma caminhada em família.
 - Exemplos de atividades físicas que realizem durante a sua semana.

2ª Parte

- Apresentação da origem dos pratos típicos/mais comuns no país.
- Ementa(s) do país para momento(s) festivos (Natal, Páscoa, etc).
- Receita (e posterior elaboração) do prato de dieta mediterrânica/alimentação saudável para a ementa do almoço.
- Curiosidades: receitas de medicamentos naturais (feitos em casa) para tratamento de constipações (ou outras doenças).

Grupos de Trabalho

Portugal	Espanha	Itália	França	Grécia
BB	DG	CF	CM	DO
CS	GD	MB	ID	HM
MIC	PC	NC	JS	HS
MS	RM	SP	LP	MTS
MF	TP		MIF	MD

Apêndice XX – Ficha de Auto e Hétero Avaliação do trabalho interdisciplinar

 COLÉGIO DOS PLÁTANOS WWW.COLEGIODOSPLATANOS.COM	Educação Física	
	Ficha de autoavaliação dos trabalhos de grupo:	
Nome dos elementos do grupo:	8º _____º Período	Ano letivo: 2022 /2023

Parâmetros	Fraco	Não Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom	Pontuação			
Processo						Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
	0 a 19 pontos	20 a 49 pontos	50 a 74 pontos	75 a 89 pontos	90 a 100 pontos				
Capacidade de pesquisa	Muito pouca informação recolhida	Pouca informação recolhida	Foi recolhida informação essencial para elaboração do trabalho	Foi recolhida e trabalhada bastante informação que, depois foi compilada, originou o trabalho final	Foi recolhida e trabalhada bastante informação que, depois foi compilada e originou o trabalho final				
Organização da informação	A informação encontra-se muito desorganizada e/ou sem registo de recolha	A informação encontra-se desorganizada e/ou sem registo de recolha	A informação encontra-se organizada com estrutura coerente	A informação foi sendo organizada de uma forma coerente, o que permitiu uma boa seleção para a construção do trabalho	A informação foi sendo organizada de uma forma coerente, o que permitiu uma seleção muito boa para a construção do trabalho				
Produto Final						Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
	0 a 19 pontos	20 a 49 pontos	50 a 74 pontos	75 a 89 pontos	90 a 100 pontos				
Rigor científico	Revela muita insuficiência de informação sobre o tema	Revela insuficiente informação sobre o tema	Revela algum rigor científico	Revela rigor científico e boa seleção da informação	Revela rigor científico e muito boa seleção da informação				
Criatividade	É muito pouco criativo	É pouco criativo	Revela alguma criatividade	Revela criatividade e originalidade	Revela criatividade e muita originalidade				
Linguagem	Apresenta uma escrita nada clara	Apresenta uma escrita pouco clara	Apresentação clara e objetiva	Apresentação objetiva e motivadora	Apresentação excelente				
Aspeto gráfico	Aspeto muito pouco atrativo	Aspeto pouco atrativo	Materiais bem escolhidos, aspeto agradável	Aspeto atrativo, materiais bem escolhidos e bem compilados	Excelente aspeto, materiais muito bem escolhidos				
Apresentação						Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
	0 a 19 pontos	20 a 49 pontos	50 a 74 pontos	75 a 89 pontos	90 a 100 pontos				
Clareza e correção	O trabalho foi apresentado com muito pouca clareza e/ou bastantes falhas ao nível da correção linguística	O trabalho foi apresentado com pouca clareza e/ou algumas falhas ao nível da correção linguística	O trabalho foi apresentado com clareza e correção linguística	O trabalho foi apresentado com clareza e boa correção linguística	O trabalho foi apresentado com clareza e elevada correção linguística				
Modelo de apresentação	O modelo de apresentação não foi apelativo nem criativo	O modelo de apresentação foi pouco apelativo e pouco criativo	O modelo de apresentação foi apelativo e criativo	O modelo de apresentação foi bastante apelativo e criativo	O modelo de apresentação foi extremamente apelativo e criativo				
Trabalho de Grupo						Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
	0 a 19 pontos	20 a 49 pontos	50 a 74 pontos	75 a 89 pontos	90 a 100 pontos				
Desempenho do grupo	Grupo muito desorganizado	Grupo pouco organizado	Atitude positiva e integração das várias opiniões	Boa organização do grupo, boa dinâmica interna na partilha das várias opiniões e distribuição das tarefas	Excelente organização do grupo; excelente dinâmica entre colegas e distribuição de tarefas				
Vídeo sobre atitudes saudáveis no dia-a-dia	Muito pouco criativo, sem correção e muito pouco apelativo	Pouco criativo, com alguns erros e pouco apelativo	Criativo, bem estruturado e apelativo	Bastante criativo, bem estruturado e bastante apelativo	Muito criativo, muito bem estruturado e muito apelativo.				
Total									

S A Í D A C A M P O

12 JUNHO 2023

PROFESSORES RESPONSÁVEIS

PROF. NUNO PAZ

PROF. ESTAGIÁRIO JOÃO CABRITA

PROF. ESTAGIÁRIA INÊS SILVA

PARQUE URBANO DO JAMOR

38.7165° N, 9.2319° W

38° 42' 43" N, 9° 14' 50.5" W



Local Saída de Campo

Esta tem lugar no Parque Urbano do Jamor, um complexo de infraestruturas desportivas públicas, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento da prática desportiva a todos os níveis desde o alto rendimento à prática de atividade física não federada. O centro desportivo nacional do Jamor, está localizado na margem esquerda do rio Tejo, numa área arborizado considerada uma floresta mediterrânica com uma grande variedade de fauna e flora.

Data: 12 junho de 2023 Horário: 9h - 17h30	Custos associados: 19€ por aluno (transporte + atividade AdventurePark)
Recursos Humanos 4 professores CP 2 professores estagiários CP 2 turmas – 45 alunos	Recursos Materiais Balizas, braçadeiras, roupa desportiva do CP, protetor solar, alimentação (pack lunch) e chapéu, sacos do lixo e luvas
Plano de atividades ○ Orientação ○ <i>Plogging</i> ○ Arborismo	Dinâmicas Interdisciplinares ○ Educação Física ○ Cidadania e Desenvolvimento ○ Geografia

Viagem

A viagem até ao Parque Urbano do Jamor, tem a duração prevista de 30 minutos, sendo realizada em grupo por duas carrinhas pertencentes ao CP. A partida será feita do CP às 9h15, com chegada prevista às 9h45.

Alimentação e Hidratação

Visto se tratar de um colégio privado e da alimentação dos alunos estar incluída na mensalidade, os mesmos levam com eles um pack lunch refente ao dia da SC. O lanche da manhã e da tarde, bem como as garrafas de água são da responsabilidade de cada aluno/professor.

Identificação dos Alunos

Todos os alunos levam o equipamento oficial do CP estando assim identificados.

Plano de Atividades	
Manhã	
9h30	Viagem CP – Parque Urbano Jamor
10h	Dividir os grupos e realizar o briefing
	Divisão dos professores pelo parque – pontos estratégicos
10h10	Atividade de Orientação
12h	Almoço
Tarde	
12h45	Briefing com os alunos
	Distribuição do material necessário à atividade de Plogging
12h50	Atividade de Plogging
13h20	Juntar as duas turmas e deslocamento para a terceira atividade
13h45	Reunir com os monitores do <i>AdventurePark</i> e realizar o briefing inicial
14h	Atividade de Arborismo
16h30	Reunir após a atividade para lanche conjunto
17h	Regresso ao CP

Objetivos Gerais:

- Proporcionar aos alunos um momento de prática de Orientação, promovendo a interdisciplinaridade com outras disciplinas (Geografia, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa);
- Através da sua imersão no parque urbano do Jamor, pretendemos que os alunos contribuam para a preservação do ambiente e património, bem como desenvolvimento da sua literacia ambiental;
- Com a empresa AdventurePark, desafiamos os alunos numa atividade outdoor, a testar o seu equilíbrio e coordenação na transposição de obstáculos entre plataformas fixadas nas copas das árvores;
- Promover um encontro entre o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Projeto Educativo do CP proporcionando um momento de uso das tecnologias de forma segura e didática para a aprendizagem;
 1. Participação no Movimento “*Move for the Planet*” através da aplicação “*Adidas Running*”. Em que por cada 10 minutos de atividade física é doado 1€ para a

Common Goal para projetos educativos sobre a sustentabilidade através do desporto;

2. Utilização da aplicação iOrienteering, como pedagogia inovadora integrada no *blended learning*

ORIENTAÇÃO

Duração: 1h15

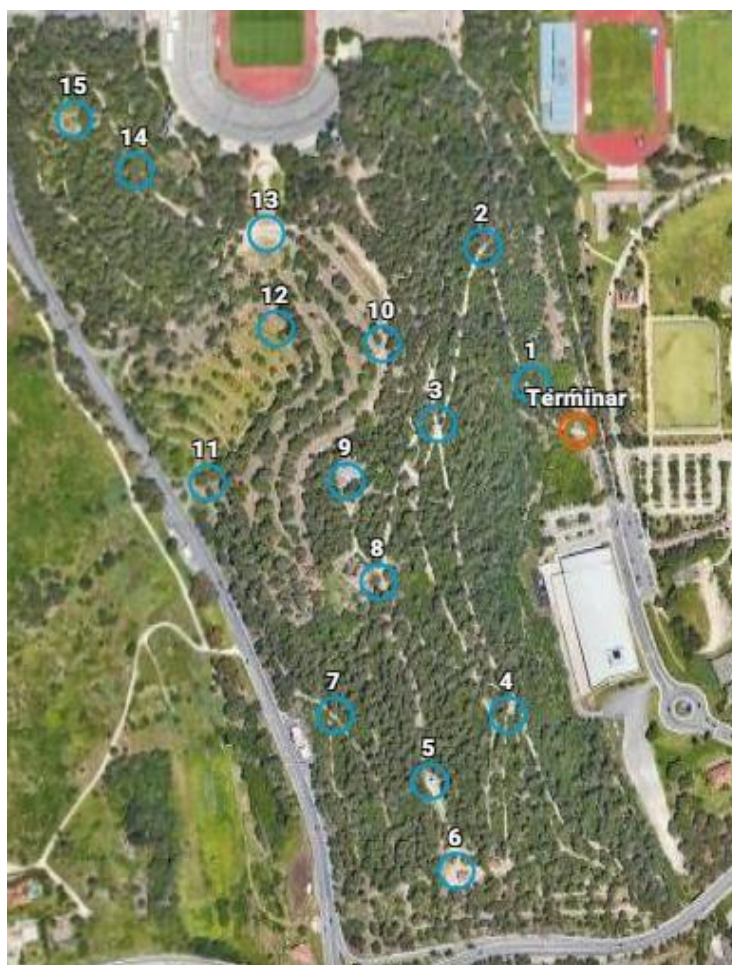
Objetivos operacionais: Realizar em trios definidos pelos professores, um percurso de orientação através da aplicação iOrienteering. Respeitando as regras de segurança e de preservação do ambiente

Grupos

7ºB			
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
AM	DL	NM	AD
CF	JM	MS	CC
MC	PG	SP	LV
GRUPO 5	GRUPO 6	GRUPO 7	
SL	FV	ML	
JR	JC	CP	
CN	LG	LS	
8ºA			
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
CF	TP	JS	SP
NC	PC	LP	MB
		CS	GD
GRUPO 5	GRUPO 6	GRUPO 7	GRUPO 8
BB	MF	HS	DG
MS	MS	DO	RM
MI		MD	MF

Descrição da atividade: A atividade da manhã irá consistir num percurso de orientação realizado em trios. A modalidade do percurso será em *score*, com o objetivo de realizar 200 pontos, no menor tempo possível. Tendo a prova um cariz interdisciplinar, haverá ainda junto das diferentes balizas, desafios que dão pontos extra. Cada grupo terá a oportunidade de realizar orientação na natureza, para tal, será feita uma introdução relembrando as regras de segurança de circulação no parque. A duração da atividade será de aproximadamente uma hora, sendo que os grupos partem com intervalos de tempo.

Organização: O percurso será realizado em grupos de 3 (Serão divulgados em aula). Todos os elementos do grupo devem estar juntos ao longo do mesmo. Após pequeno briefing são chamados 2 trios de cada vez, partindo ao mesmo tempo. De minuto a minuto saem 2 trios, de forma que cada um utilize a sua estratégia.



Mapa da Prova



Exemplo de Baliza

Percurso Orientação - atividades		
PONTO 1	A estrada que vês à tua frente tem o nome de “Rua Pierre de Coubertin”. Quem foi esta pessoa e qual a sua contribuição para o desporto?	
PONTO 2	Encontras-te no meio de 4 caminhos. A rosa dos ventos tem 4 pontos cardeais e 4 pontos colaterais. Indica o nome dos 8 pontos	
PONTO 3	Passaste por uma rocha que tem um símbolo pintado. Mais conhecido como símbolo da paz. Qual o país da europa que se encontra em guerra há mais de um ano?	
PONTO 4	Registo do QR CODE	
PONTO 5	7º ANO	Encontraste num local recheado de fauna e flora. A saúde dos seres vivos está dependente de aspetos fisiológicos e...?
	8º ANO	Encontraste num local recheado de fauna e flora e por consequência milhões de organismos. Os organismos são sistemas...?
PONTO 6	Tira a foto mais original com vista para o Rio	
PONTO 7	Registo do QR CODE	
PONTO 8	De acordo com o que vês à tua frente, escreve uma estrofe ou um texto narrativo de 30 palavras. Grava um vídeo a recitar o texto/estrofe.	
PONTO 9	Faz um vídeo em inglês em que apresentes os membros do teu grupo. Deves indicar o nome e 1 qualidade	
PONTO 10	Registo do QR CODE	
PONTO 11	Registo do QR CODE	
PONTO 12	Registo do QR CODE	
PONTO 13	Estás perto do Estádio Nacional, que acolhe vários eventos desportivos de várias modalidades. Desde 1946 o Estádio acolhe a final de uma modalidade, qual é?	

PONTO 14	Registo do QR CODE	
PONTO 15	7º ANO	Encontraste numa zona alta do parque do Jamor. Estudaste em história a pólis, ou seja, a cidade-estado independente, que era organizada em 3 espaços: ágora, zona rural e...?
	8º ANO	Encontraste numa zona alta do parque do Jamor, daqui consegues ouvir os sons da natureza. Estudaste em físico-química a frequência que o ouvido humana consegue detetar, qual é esta?

Dinâmica Interdisciplinar:

- Geografia, fazer a localização relativa de lugares e conhecer os diferentes tipos de escala;
- Conteúdos lecionados em História, Geografia, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Inglês.

PLOGGING

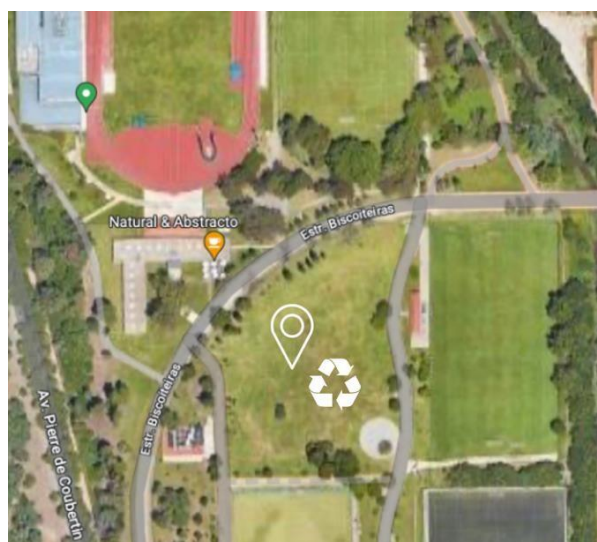
Duração: 30 minutos

Objetivo operacional: Recolha de lixo em espaço pré-definido

Descrição: Cada trio irá receber 3 sacos de lixo e luvas de proteção, sendo responsável por recolher e limpar o espaço atribuído. É importante indicar que os alunos devem separar os tipos de lixo que encontram, de acordo com os princípios da reciclagem que conhecem.

Dinâmica Interdisciplinar:

- Cidadania e Desenvolvimento, entender a preservação do equilíbrio ecológico;
- Ciências da Natureza, estudo da geologia ambiental, impacto que a sensibilização das populações pode ter na promoção de valores e mudança de atitudes face ao problema;
- Físico-Química, entender a redução, reutilização e reciclagem de materiais como uma medida de preservação do ambiente, devido à diminuição de necessidade de matéria-prima.



Local de Plogging

ARBORISMO

Duração: 2 horas

Objetivo operacional: Superar os vários desafios dentro do percurso de arborismo, manuseando os equipamentos de segurança de forma correta. Promover o desenvolvimento de habilidades como a coordenação, equilíbrio e superação de desafios, desenvolvendo a confiança em si mesmo na superação de medos.

Descrição: O arborismo, também conhecido como curso de cordas ou parque de aventura, é uma atividade de lazer e desporto que consiste em percorrer uma série de obstáculos suspensos em árvores ou estruturas construídas para esse efeito. Esta atividade é bastante popular em parques de aventura, parques temáticos e áreas de recreio ao ar livre. O percurso de arborismo inclui várias plataformas, trilhos e pontes suspensas entre as árvores. Os participantes são equipados com arneses de segurança e capacetes, e são ligados a cabos de aço ou cordas de segurança durante todo o percurso. Estes equipamentos asseguram a segurança dos participantes, permitindo-lhes explorar as alturas com confiança. No caso do *AdventurePark*, os participantes realizam a própria segurança, consolidando alguns dos conhecimentos sobre os equipamentos utilizados, bem como adquirindo ainda novas competências práticas manuseando estes equipamentos de segurança. Os participantes devem superar estes desafios, testando as suas habilidades de equilíbrio, força e coordenação. O objetivo é alcançar cada plataforma ou concluir o percurso completo, desfrutando da emoção e da sensação de aventura no meio natural. O arborismo é uma atividade adequada para pessoas de várias idades e níveis de condição física, garantindo assim a participação de todos de forma equitativa, promovendo a

igualdade de oportunidades na prática de atividade física. Além disso, é uma excelente forma de estar em contacto com a natureza, apreciar paisagens deslumbrantes e enfrentar desafios pessoais.

Apêndice XXII – Fotografias Saída de Campo



Apêndice XXIII – Guião Entrevista Seminário

	Dimensão	Objetivo	Critério	Pergunta	Tipo
“Será que a uniformização dos critérios de avaliação é uma ferramenta potenciadora das práticas pedagógicas no GEF do CDP?”	Avaliação e Gestão Curricular	Perceber as crenças em relação à avaliação para cada professor	Define o objetivo da avaliação em EF	A avaliação apresenta-se como principal ferramenta para o professor, para si qual a principal função da Avaliação em EF?	Aberta
		Perceber se a avaliação influencia o planeamento anual das turmas e de que forma	Descreve como relaciona a avaliação e o planeamento anual das turmas	De que forma a avaliação o ajuda e orienta no planeamento anual das turmas?	Aberta
		Conhecer os critérios de avaliação que os professores do CDP utilizam e se a sua divulgação é pública para os alunos	Descreve os critérios de avaliação utilizados	Apesar dos critérios de avaliação em EF serem claros no que diz respeito à ponderação da cada área, deixam uma margem de autonomia no que diz respeito aos critérios específicos das diferentes áreas. Como é que avalia cada uma das áreas da EF? E se os critérios de avaliação são divulgados aos alunos?	Semiaberta

	Critérios de Avaliação	Perceber se há alguma área da EF com maior ponderação e se sim qual é	Indica qual a área da EF que mais valoriza na avaliação	Os critérios de avaliação do CDP atribuem ponderações diferentes às áreas da EF, concorda que existem áreas mais relevantes que outras? Se sim, quais as áreas é que valoriza mais na sua avaliação? Se não, porquê?	Semiaberta
		Perceber a opinião dos professores quanto à uniformização dos critérios de avaliação no CDP	Indica a sua opinião quanto à uniformização e justifica	Acha que os critérios de avaliação, específicos de cada área, devem ser uniformes para cada ano de escolaridade, independentemente do professor? Porquê?	Semiaberta
		Perceber se há necessidade de criação de um documento com os critérios de avaliação comuns ao GEF, bem como a sua utilidade	Indica a necessidade da criação do documento orientador com critérios de avaliação comuns ao grupo e a sua utilidade, justificando-se	Será que existe a necessidade de um documento que segregue os critérios de avaliação em EF dos diferentes ciclos e anos de escolaridade? Se sim, utilizaria esse mesmo documento para realizar a avaliação e estabelecer objetivos dos seus alunos, porquê?	Semiaberta

Apêndice XXIV – Transcrição das Entrevistas do Seminário

Questões/Professor	A	B	C	D
A avaliação apresenta-se como principal ferramenta para o professor, para si qual a principal função da Avaliação em EF?	Permite escolher os conteúdos com que eu vou fazer o desenvolvimento das aulas em si. Essencialmente é isso. Para saber para onde é que tenho de caminhar.	É a parte mais difícil de se fazer em EF, a observação é complicada. É necessário tempo para perceber o nível de cada aluno. Mas é importante porque é através desta avaliação que nos permite planear e projetar o ano dessa turma.	Aferir o nível dos alunos, ver onde é que estão. Seja na Avaliação Inicial, intermédia ou final. Ajudando a definir, projetar e realizar o balanço dos objetivos.	Relativamente a que há avaliação? Sem dúvida que eu acho que é a principal ferramenta de qualquer professor, seja de que área for. Basicamente esta é a base principal do processo de aprendizagem. "Ah, mas é só a avaliação inicial que nos orienta." Acho que não. Acho que é tanto a avaliação inicial como a avaliação formativa que é realizada ao longo de todas as aulas, de todo o ano letivo, ou seja, eu acho que esta avaliação é o que nos permite tirar conclusões e dados de base de suporte para tomarmos realmente decisões para a turma que estamos a trabalhar. Por isso eu acho que esta é a principal função da avaliação, é orientadora, digamos. Acho que é muito por aí.
De que forma a avaliação o ajuda e orienta no planeamento anual das turmas?	A avaliação define-me as etapas que quero atingir. Principalmente os objetivos.	Com esta avaliação consegues perceber as dificuldades ou potencialidades da turma e planear em função disso.	Avaliação inicial vai determinar aquilo que deve ser o rumo do teu trabalho. Esse é o teu guia. Não podes planear sem antes fazer uma Avaliação Inicial. O mesmo com uma avaliação mais intermédia, vais perceber onde estás e consegues ajustar os objetivos, realizar um ponto de situação.	Como eu estava a dizer anteriormente, esta avaliação é a que me ajuda a tomar as decisões mais específicas para cada turma. É esta avaliação que me permite definir as prioridades dos alunos, onde é que eles se sentem realmente maiores dificuldades e que já deviam ter competências mais significativas. Ou seja, basicamente, a avaliação permite, eu considero que normalmente permite em dois grandes fatores, que é nesta parte orientadora do processo, o que é que vamos dar, como é que vamos dar, por caminho é que vamos seguir, porquê é que vamos dar isto, e depois também lá está na formação dos grupos de trabalho. Ou seja, a estabilização para mim ajuda muito nesse sentido, que obviamente acho que é unânime que na educação física o trabalho de grupo é fundamental para o processo de aprendizagem, seja nas modalidades individuais como nas coletivas, ou seja, não estou a falar só aqui no futebol, ou no basquetebol, ou no

				voleibol, estou a falar no contexto geral. E de facto esta avaliação permite perceber quais é que são os alunos que têm ou não competências físicas e não só, para contribuir para o processo de aprendizagem dos colegas e deles próprios.
Apesar dos critérios de avaliação em EF serem claros no que diz respeito à ponderação da cada área, deixam uma margem de autonomia no que diz respeito aos critérios específicos das diferentes áreas. Como é que avalia cada uma das áreas da EF? E se os critérios de avaliação são divulgados aos alunos?	Conhecimento através dos testes escritos e os critérios são divulgados. Nas Atividades Físicas vejo pelos PNEF. Trabalho por áreas e avalio diferentes matérias em períodos diferentes. Aptidão física através das tabelas FITescola. Avalio sempre o vaivém, flexões e abdominais.	Sim, o que acontece muitas vezes em EF. Já temos um PNEF que define os critérios e nós guiamo-nos por aí. Por vezes o que acontece é que os critérios de nível I são demasiado difíceis para alguns alunos, como por exemplo do 5º ano. É complicado então definir critérios para cada idade ou ano de escolaridade. Antes das avaliações divulgo sempre os critérios. AF é pelo FITescola e eles têm acesso à plataforma. Nos conhecimentos é através do teste escrito ou trabalho.	Atividades físicas estão definidas nos PNEF, tentando atingir os objetivos. Dou uma ponderação de acordo com o nível de aprendizagem presente no PNEF. Nos conhecimentos é através das notas nos testes. Na aptidão física criei uma tabela que atribui ponderações de acordo com os resultados obtidos nos diferentes testes, dependendo se estão dentro ou fora da ZSAF ou no PA. Visto que aqui no colégio damos continuidade às turmas no 3º ciclo, os critérios são divulgados no 7º ano de escolaridade	Relativamente à parte das atividades físicas, os desportos coletivos avaliam muito na base da avaliação do todo do coletivo para o indivíduo, muito na base que trabalhamos no mestrado. Ao sério é definir um nível para um grupo, procurar aferir se o grupo a ti já nesse nível, perceber qual é que é o aluno que se enquadra ou não nesse nível, etc. Relativamente às modalidades individuais, trabalho a faça avaliação um bocadinho mais na base das rubricas em que defino as várias possibilidades, especialmente nas modalidades mais fechadas, defino as várias possibilidades especialmente nas modalidades mais fechadas. Defino as várias possibilidades que podem acontecer e depois identifico qual é a possibilidade em que o aluno se encontra, que me ajuda a classificar não a nível quantitativo, mas a nível qualitativo quais é que são as competências ou as dificuldades do aluno. Depois na área da aptidão física, avalio muito na base do FIT escola, ou seja, utilizo mesmo a plataforma do FIT escola. E na parte da área dos conhecimentos, basicamente eu gosto sempre de trabalhar muito a nível de estudos de caso, trabalhos de grupo e acima de tudo utilizar depois as aulas Se os critérios de avaliação são divulgados aos alunos? Até porque considero que os critérios, se forem bem desenvolvidos e se forem bem estruturados, também devem ajudar o aluno a perceber o que é que pode melhorar, ou o que é que deve melhorar, ou o que é que deve conseguir atingir. Por isso, sim, normalmente tenho essa atenção de divulgar os critérios de avaliação aos alunos. Eu procuro criar aqui uma ligação não isolar

				completamente a área dos conhecimentos do resto, pelo contrário, procuro integrar a área dos conhecimentos Normalmente divulgo os critérios de avaliação. Os critérios de avaliação do colégio.
De que forma a avaliação o ajuda e orienta no planeamento anual das turmas?	A avaliação define-me as etapas que quero atingir. Principalmente os objetivos.	Com esta avaliação consegues perceber as dificuldades ou potencialidades da turma e planear em função disso.	Avaliação inicial vai determinar aquilo que deve ser o rumo do teu trabalho. Esse é o teu guia. Não podes planear sem antes fazer uma Avaliação Inicial. O mesmo com uma avaliação mais intermédia, vais perceber onde estás e consegues ajustar os objetivos, realizar um ponto de situação.	Como eu estava a dizer anteriormente, esta avaliação é a que me ajuda a tomar as decisões mais específicas para cada turma. É esta avaliação que me permite definir as prioridades dos alunos, onde é que eles se sentem realmente maiores dificuldades e que já deviam ter competências mais significativas. Ou seja, basicamente, a avaliação permite, eu considero que normalmente permite em dois grandes fatores, que é nesta parte orientadora do processo, o que é que vamos dar, como é que vamos dar, por caminho é que vamos seguir, porquê é que vamos dar isto, e depois também lá está na formação dos grupos de trabalho. Ou seja, a estabilização para mim ajuda muito nesse sentido, que obviamente acho que é unânime que na educação física o trabalho de grupo é fundamental para o processo de aprendizagem, seja nas modalidades individuais como nas coletivas, ou seja, não estou a falar só aqui no futebol, ou no basquetebol, ou no voleibol, estou a falar no contexto geral. E de facto esta avaliação permite perceber quais é que são os alunos que têm ou não competências físicas e não só, para contribuir para o processo de aprendizagem dos colegas e deles próprios.
Os critérios de avaliação do CDP atribuem ponderações diferentes às áreas da EF, concorda que existem áreas mais relevantes que outras?	Atividades físicas são as mais importantes para mim. Também acho importante os conhecimentos e a condição física. Mas	Os critérios vamos sempre mudando, tentando melhorar e ajustar à realidade do colégio. O que achamos mais importante hoje, no	Os critérios foram definidos em consenso do GEF. A nossa disciplina vive das Atividades Físicas, por isso tem de ser mais valorizada.	Concordo que existem áreas mais relevantes que outras. A evolução das suas aptidões. Ou seja, não avaliar. Eu tenho conhecimento de muitas pessoas que ainda avaliam se se atinge a zona saudável é X, se não atinge é Y. Mas a verdade é que, por exemplo, um aluno que, vamos dar um exemplo prático, que fez 5 vai e vens, uma coisa absurda, fez 5 vai e vens numa avaliação e no período seguinte fez 30 e até pode

Se sim, quais as áreas é que valoriza mais na sua avaliação? Se não, porquê?	as atividades físicas são o pilar da EF	próximo ano pode ser outra coisa. Para mim o mais importante são as atividades físicas e depois a aptidão física. Temos por fim os conhecimentos também para ajudar aqueles alunos com mais dificuldades na parte física, sendo a grande componente da EF. Valorizamos as atitudes e valores porque queremos manter os miúdos empenhados. Portar-se bem e estarem empenhados são coisas diferentes. No entanto a parte prática é o mais importante.	Conhecimentos mais valorizados que a aptidão física porque esta se junta ao bloco das atividades físicas. Atribuímos valorização às competências mais comportamentais, como o empenho e atitude. Eu pessoalmente insisti muito nisso.	ainda não atingir a zona saudável, mas de facto houve uma evolução. Se eu for classificar só zona saudável ou não saudável vou estar a dar a entender ao aluno e vou lhe passar a mensagem que a evolução dele pouco conta. Mas não, ok, ou seja, eu considero que a evolução dele é o que deve contar e isso é o que vai motivar a continuar a evoluir, até obviamente chegar à zona saudável. Ou seja, aqui é quase como se definíssemos pequenos objetivos para atingir um objetivo grande. Se as áreas devem ou não ser desmotivador e vai ter o efeito contrário àquele que deveria como o fator de motivação do aluno. As atividades físicas, a aptidão física, os conhecimentos dos conteúdos teóricos não sejam coisas isoladas. Ou seja, nesse sentido acaba por não fazer muito sentido haver aqui uma valorização diferente. Eu penso que aqui a ponderação acaba por ser um bocadinho, a que é utilizada nos plátanos, acaba por ser um bocadinho também para, ou seja, digamos, para beneficiar aqui os alunos mais competentes a nível físico. Penso que será por aí. Agora, se concordo, nunca tinha pensado muito sobre isto, sinceramente, mas se realmente as áreas, que na minha opinião, deverão estar integradas, se calhar não, se calhar deveríamos arranjar alguma forma de fazer esta avaliação num todo. Pode ser um caminho a seguir, sem dúvida.
Acha que os critérios de avaliação, específicos de cada área, devem ser uniformes para cada ano de escolaridade, independentemente do professor? Porquê?	Todas as avaliações são subjetivas, mas os critérios têm de ser objetivos. Torna-se então importante para que haja coerência no GEF.	Sim, tem de ser. Falamos sempre isso entre nós. Vamos imaginar que há um professor que tem 2 7º anos e 1 tem outro é importante que se	Concordo que o trabalho seja sempre uniforme, para já dentro do GEF tem de ser o mais uniforme possível. O método de trabalho não tem que ser igual, mas deve partir do mesmo princípio. Não fazia mal	É assim, os critérios de avaliação não devem ser uniformes para cada ano de escolaridade por uma razão, porque todas as turmas são diferentes. Na minha opinião, há de haver alguns critérios orientadores do que é que é esperado para aquele ano, sem dúvida. Ou seja, num contexto ideal, se tudo corresse como era expectável, quais é que são os critérios e as competências que os alunos vão ter naquela idade. Se é claro que sim, tem que haver alguma linha orientadora. Agora, se a forma de avaliação deve ser igual para todos ou não, neste

		regem pelos mesmos critérios.	nenhum que o trabalho fosse definido por ciclos e por anos de escolaridade com maior uniformidade. O importante é ter os objetivos bem definidos e um documento com os critérios de avaliação iria ajudar nesse sentido.	sentido já não posso concordar, porque de facto nós temos turmas, escolas, alunos com contextos completamente dispare, que, lá está, o fazermos critérios de avaliação completamente iguais para todos, dificilmente vamos conseguir criá-los, criar critérios que sejam adequados à individualidade dos alunos e das turmas e dos professores e dos professores da forma como trabalham, no que é que ensinam, como é que ensinam, etc.
Será que existe a necessidade de um documento que segregue os critérios de avaliação em EF dos diferentes ciclos e anos de escolaridade? Se sim, utilizaria esse mesmo documento para realizar a avaliação e estabelecer objetivos dos seus alunos, porquê?	Uma situação dessa facilita o processo de avaliação. Importante para dar credibilidade à avaliação do professor. Por isso utilizaria.	Sim, acho bastante importante e já está falado em reunião a realização desse documento. E sim utilizaria. E seria importante que todos os professores aderissem, este documento pode também ajudar os estagiários no processo de avaliação, que todos os anos sentem dificuldades.	Tudo o que é para ajudar e uniformizar as coisas eu acho que é sempre bem-vindo. Principalmente neste contexto em que nem todos são professores "da casa". Eu defini todo esse trabalho para mim, mas não são aceites por toda a gente. Cada professor tem os seus critérios. No entanto acho que iria ajudar e seria útil.	Sim, na medida dos critérios orientadores que falei, mas deve dar liberdade para que os professores analisem a situação específicas e características de cada turma, podendo individualizar casos e contextos. Sim utilizaria.

João Cabrita

Estágio Pedagógico – Colégio dos Plátanos (Rio de Mouro – Sintra)

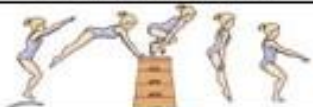
ANEXOS

**Programação Anual de Educação Física
8º Ano**

Jogos Desportivos Coletivos

			
<i>Futebol</i>	<i>Basquetebol</i>	<i>Voleibol</i>	<i>Andebol</i>

Atividades Gímnicas

		
<i>Ginástica de Solo</i>	<i>Ginástica de Aparelhos (Plinto, Minitrampolim, Boque)</i>	<i>Ginástica Acrobática</i>

Atletismo

				
<i>Corrida de Velocidade</i>	<i>Corrida de Estafetas</i>	<i>Corrida de Barreiras</i>	<i>Salto em Altura</i>	<i>Lançamento do Peso</i>

Desportos de Raquetes


<i>Badminton</i>

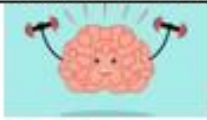
Atividades Rítmico-Expressivas


<i>Dança (Merengue em Ling Dance)</i>

Desenvolvimento da Aptidão Física


Aplicação do Protocolo FITescola (Vaivém, Abdominais, Flexões de Braços, Impulsão Horizontal, Impulsão Vertical, Flexibilidade dos Membro Inferiores, Flexibilidade dos Ombros, Velocidade 20M, IMC, Perímetro da cintura).

Área dos Conhecimentos


Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.