

MARIA DE GAMBOA PEIXOTO ESCUDEIRO DIAS

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

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

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

Lisboa

2019

MARIA DE GAMBOA PEIXOTO ESCUDEIRO DIAS

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

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, defendido em prova pública no dia 02/03/2020, com o despacho de nomeação de júri nº 59/2020, de 14 de fevereiro de 2020, com a seguinte composição do júri:

Presidente: Professor Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Arguente: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda
Carreiro da Costa

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

Lisboa

2019

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer ao professor Paulo Martins, orientador de escola, por todo o apoio e paciência que teve ao longo do ano, tendo contribuído bastante para o meu desenvolvimento, tanto pessoal, como profissional.

Agradecer ao professor João Comédias, orientador universitário, que desde professor a orientador sempre me instigou a aprofundar o meu conhecimento, podendo sempre contar com a sua contribuição, permitindo acreditar no meu trabalho.

À Cláudia Silva, minha colega de estágio, por todos os momentos de partilha e cooperação ao longo do estágio.

Ao grupo de EF da ESBF, por todo o acolhimento e ajuda, sempre disponível para partilha de conhecimento, estratégias e experiências, permitindo adequar a nossa intervenção à realidade da escola. Em especial, um agradecimento à D.Fátima, sempre disponível para nos proporcionar as melhores condições, para além do seu carinho, respeito e compreensão.

Não podia deixar de agradecer à fantástica turma do 12.º3, o respeito mútuo esteve sempre presente, sem eles não seria a mesma coisa.

Ao Lusófona Voleibol Clube, por tudo o que já me proporcionou, mas acima de tudo, pela possibilidade que abriu de estudar nesta universidade, sem dúvida, formando e moldando a pessoa e profissional que sou hoje.

À Mafalda Botelho, um agradecimento especial, pelo apoio, paciência e ajuda durante todo este processo, não seria a mesma coisa sem ti.

Por fim, à minha família, aos meus pais e irmão, a quem tanto devo, o seu apoio eterno é a minha base, por tudo o que já fizeram por mim, muito obrigada.

Resumo

Neste relatório refleti os processos e resultados das quatro áreas do estágio pedagógico de Educação Física, realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire (lecionação, direção de turma, desporto escolar e seminário).

Na lecionação, do conjunto de responsabilidade de ensino e avaliação que pude assumir, como docente da turma, destaco, além do Professor a Tempo Inteiro, o processo e os efeitos positivos dos pares cooperativos (*buddies*). Em cada par, o aluno, nas matérias em que tinha mais dificuldade, recebeu apoio do parceiro, com aptidão mais elevada nessas matérias, permitindo melhor aproveitamento das tarefas de aprendizagem.

Na direção de turma, analisei a atividade, especialmente no projeto de “horário aberto de apoio de Matemática”, em que, coordenando com o professor de Matemática, recebi os alunos para tratar as suas limitações em matérias específicas e preparar o exame. Isto permitiu elevar o “*Academic Learning Time*”, qualificado pelo apoio pedagógico focado nas necessidades concretas do aluno, com resultados importantes expressos na avaliação interna e nos exames.

No desporto escolar, pude intervir no voleibol, modalidade desportiva a que mais me dediquei na formação e na experiência como treinadora. O núcleo de Voleibol feminino era muito heterogéneo quanto à aptidão específica, quer no que respeita à idade (alunas do 3.º ciclo ao secundário). A maior conquista foi concluir o ano com um grupo mais homogéneo, devido à elevação acentuada das capacidades das alunas menos aptas, em resultado do nosso plano específico de aprendizagem.

Por fim, na área de seminário, desenvolvi e expus um projeto de elevação da aptidão física: o horário de apoio a alunas com essa prioridade em Educação Física. Argumento a importância da relação professor-aluno que, também neste domínio, é decisiva para que a jovem sinta apoio contínuo e consiga mudar hábitos, de forma positiva e consistente. Em conclusão, demonstrei que estas alunas apresentaram melhorias significativas, não só em termos de qualidade e intensidade de participação as aulas de EF, e na avaliação através do FitEscola, mas, principalmente na sua autoavaliação.

Palavras-chave: Lecionação; Direção de Turma; Desporto Escolar; Aptidão Física

Abstract

In this report I reflected about the processes and results of four areas of the pedagogical internship of Physical Education, held at Escola Secundária Braamcamp Freire (teaching, class management, school sports and seminar).

In teaching, from the set of teaching and assessment responsibilities that I was able to assume, as a teacher, I highlight, in addition to the Full-Time Teacher, the process and positive effects of cooperative peers (*buddies*). In each pair of students, the one with higher fitness in the subjects helped the student with more difficult, allowing a better use of the learning tasks.

In class management, I analyze my activity, especially in the project of “Mathematics support open hours”, where, coordinating with the mathematics teacher, I received the students to work on their limitations in specific subjects and to prepare for the exam. This allowed to elevate the “*Academic Learning Time*”, qualified by pedagogical support focused on the student's specific needs, with important results expressed in the internal evaluation and exams.

In school sports, I was able to step in volleyball, sport modality to which I devoted myself to training and experience as a coach. The core of women's volleyball was very heterogeneous in terms of specific fitness, and in terms of age (students from the 8th grade to the last one in school). The biggest accomplishment was ending the school year with a more homogeneous group, due to the increasement in the capacities of less able students, as a result of our specific learning plan.

Lastly, in the area of the seminar, I developed and exhibited a project to increase physical fitness: a schedule to support the female students with this priority in Physical Education. I argue the importance of the teacher-student relationship which is, also in this area, decisive for the young woman to feel continuous support and manage to change her habits, in a positive and consistent way. In conclusion, I demonstrated that these students showed significant improvements, not only in terms of quality and intensity of participation in the PE classes, and in the evaluation through FitEscola, but, mostly in their own evaluation.

Keywords: Teaching, Class Management, School Sports, Fitness

Abreviaturas

ACSM - American College of Sports Medicine

AGIC – Avaliação Gestão Instrução Clima

DE - Desporto Escolar

DT - Diretor de Turma

EF - Educação Física

ESBF - Escola Secundária Braamcamp Freire

HIIT - High Intensity Interval Training

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

U.D. - Unidade Didática

SG – Sala de Ginástica

Índice

Introdução.....	9
1. Lecionação	15
1.1. Introdução.....	15
1.1.1. - Caracterização	16
Sistema de avaliação da escola.....	16
Gestão de espaços.....	17
Opções do grupo.....	17
1.2. Planeamento e avaliação - Plano anual	18
1.2.1. Grupos	20
1.2.2. - Etapas	22
1ª Etapa.....	22
2ª Etapa.....	24
3ª Etapa.....	29
4ª Etapa.....	32
Conhecimentos	33
1.3. - PTI.....	34
1.3.1. – Balanço PTI.....	36
1.4. - Dificuldades	37
1.5. - Balanço	38
2. Direção de turma	42
2.1. - Introdução	42
2.2. - Caracterização conselho de turma	43
2.3. - Funções	46
2.4. – Objetivos	47

2.5. - Situações problema	48
2.6. - Saída de Campo	49
2.7. - Balanço	51
3. Desporto Escolar	53
3.1. - Introdução	53
3.1.1. – Caracterização do DE	53
3.1.2. - Caracterização do grupo	54
3.2. - Divulgação	56
3.3. - Plano anual	57
1ª Etapa.....	57
2ª Etapa.....	58
3ª Etapa.....	59
4ª Etapa.....	60
3.4. - Torneios/Jogos	60
Atividades.....	60
3.5. - Balanço	64
4. Seminários	67
4.1. - Introdução	67
4.2. - Seminário individual.....	68
4.2.1. - Justificação.....	68
4.2.2. - Objetivos específicos	69
4.2.3. – Plano Anual	69
4.2.4. – Metodologia	69
4.2.5. – Resultados e Discussão de Resultados	71

4.2.6. - Avaliação	72
4.3. - Balanço	73
Conclusões	76
Bibliografia.....	81
Anexos.....	I
Apêndice I – Plano Anual	I
Apêndice II – Temas trabalho	II
Apêndice III – Aula teórica – “Escolha de um ginásio”	III
Apêndice IV - Oricones.....	IX
Apêndice V – Mapa Saída de Campo	X
Apêndice VI – Avaliação do estagiário.....	XI
Apêndice VII – Formação de árbitros Voleibol	XII
Apêndice VIII – Planos de treino apoio	XXIII
Anexo I – Critérios de Avaliação	XXVII
Anexo II - <i>Roulement</i>	XXIV
Anexo III – <i>roulement</i> semanas	XXV
Anexo IV – Ficha de auto-avaliação	XXVI
Anexo V – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	XXVII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Formação de grupos	20
Tabela 2 - Periodização do seminário	69

Índice de Figuras

Figura 1 - Plano Geral de Estágio	10
---	----

Figura 2 - Horário Semanal	11
Figura 3 - Horário PTI.....	35
Figura 4 - Balanço matérias	39
Figura 5 - Apoio EF	71

Introdução

Este trabalho realizado no âmbito do Estágio Pedagógico, inserido no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tem como objetivo central realizar um relatório do ano de Estágio na Escola Secundária Braamcamp Freire (ESBF), no ano letivo 2017/2018. Compete a cada estagiário desenvolver o seu trabalho no processo de Ensino-Aprendizagem lecionando a disciplina de Educação Física a uma turma e apoiando o Diretor de Turma nas suas funções, ficando também responsável por acompanhar um núcleo de Desporto Escolar e pela dinamização de um Seminário.

Segundo Crahay (2013), o papel do professor é fazer com que os seus alunos adquiram os conhecimentos e competências que a sociedade espera que eles sejam capazes de dominar. É também sua função fazer com que os valores e a cultura – que constituem a base dessa sociedade – sejam compartilhados por todos. Quanto ao aluno, espera-se que ele aprenda papéis, saberes e competências e que interiorize normas e valores que permitirão que ele se integre na sociedade e assuma funções úteis para o seu desenvolvimento.

Este relatório será construído segundo uma lógica de abrangência entre as diversas áreas em que a Professora estagiária Maria Dias esteve envolvida: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

O estágio é o momento-chave na formação do professor de Educação Física, sendo a última etapa da sua formação académica, aliando toda a aprendizagem teórica à prática. Como refere Carreiro da Costa (2005), é essencial que exista a preocupação de fazer corresponder as práticas educativas às recomendações de ordem teórica sobre o que deverá ser um ensino de qualidade em Educação Física.

Plano Geral Estágio											
Período		1º P				2º P			3º P		
Mês		setembro	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
Lecionação		1ªetapa: Prognóstico			2ªetapa: Prioridades		3ªetapa: Progresso			4ªetapa: Produto	
Direção de Turma		Caracterização da turma		Reunião CTi	Reunião CT	Reunião EE	Reunião CTi	Reunião CT	Reunião EE		Reunião CT
		Reunião EE			Reunião DT						Saída de Campo
Desporto Escolar	interna				Corta-Mato	Interturmas Voleibol e Basquetebol			Interturmas Andebol e Badminton		
	externa		1ª etapa: Prognóstico		2ª etapa: Prioridades		3ª etapa: Progresso			4ªetapa: Produto	
							1º encontro	2º encontro	3º encontro		
Seminário		Caracterização da Escola		Desenvolvimento e intervenção prática do Tema "Apoio EF"					Seminário GEF	Intervenção prática "Apoio EF"	

Figura 1 - Plano Geral de Estágio

Relativamente ao Plano Geral de Estágio (fig. 1) estão apresentadas, dentro das quatro áreas de intervenção, os momentos mais importantes de cada uma.

Na área da lecionação vão ser analisadas as quatro etapas, sendo referido em cada uma os objetivos propostos e os alcançados pelos alunos. Será realizada ainda uma breve caracterização da escola, do sistema de avaliação, da gestão dos espaços e das opções do grupo de EF. Irei abordar ainda o PTI, realizado na 3ª etapa.

Dentro desta área atribuo destaque à etapa do prognóstico/avaliação inicial, pois foi um momento marcante para mim enquanto estagiária, onde senti, pela primeira vez, a teoria colocada em prática, sendo necessário adaptar-me a várias situações, tendo sido um contributo fundamental para o resto do ano de estágio.

A direção de turma, área onde o estagiário deve apresentar trabalho em três vertentes (encarregados de educação, alunos e conselho de turma), irá abordar uma breve caracterização do conselho de turma, funções do diretor de turma, situações problema da turma e a Saída de Campo. A Saída de Campo realizou-se no 3.º período para as turmas do 12.º ano e 11.º5.

No desporto escolar, tal como na lecionação, serão referidas de uma forma clara as quatro etapas que constituem o plano anual. Para além da caracterização do DE da escola, será caracterizado

o núcleo de voleibol. Importa destacar ainda a atividade interna (inter turmas e formação de árbitros) e a atividade externa, dividida apenas em três encontros no 2.º período.

Por fim, o seminário foi um trabalho contínuo ao longo do ano letivo, tendo um momento marcado para a apresentação, mas com base no processo que decorreu ao longo do ano. Esta foi uma área que sem dúvida destaco do meu estágio, não só pelo trabalho realizado, como pela importância que tive na alteração de hábitos de algumas alunas.

Horário semanal

ESBF	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
8:15-9:00	Observação 11º5	Assembleia de Turma		Reunião com Orientador	Apoio Mat
9:00-9:45					
10:05-10:50		Lecionação 12º3		Observação 11º5	
10:50-11:35					
11:45-12:30		DT		Lecionação 12º3	
12:30-13:15		Atendimento EE			
13:30-14:30					DE Voleibol
14:30-15:15		Apoio EF			
15:15-16:00					
16:10-16:55		DE Voleibol			
16:55-17:40					

Figura 2 - Horário Semanal

As aulas decorriam à terça-feira das 10h05 às 11h35, no bloco intermédio do horário da manhã, e à quinta-feira das 11h45 às 13h15, correspondendo ao último bloco. Tendo como base este horário a turma tinha dois blocos de 90 minutos cada, ambos dentro do horário da manhã e em dias não consecutivos, tal como recomendado nos PNEF.

A distribuição do horário semanal da turma apresenta algumas vantagens, não só permite que os alunos comam um pequeno reforço antes das aulas, mas, também na aula de quinta-feira conseguem tomar banho na escola ou logo quando chegam a casa. No entanto, a desvantagem apresentada é que desde quinta-feira a terça-feira estão quatro dias sem aulas de EF.

A observação das aulas da minha colega de estágio foi fundamental para a minha evolução e aprendizagem ao longo do ano, pelo facto de poder assistir como agente secundário e aprender a observar os alunos de uma forma diferente, não estando com um papel principal. Também o facto de estar sempre presente permitiu que fosse possível ajudá-la em algumas situações necessárias.

A assembleia de turma, 45 minutos semanais, apenas ocorreu três vezes por opção do Diretor de Turma. O primeiro encontro foi para a eleição do delegado e subdelegado de turma, sendo da minha responsabilidade esta votação, tendo realizado um pequeno briefing das funções e responsabilidades do delegado. O segundo encontro, já no segundo período, teve por base o insucesso escolar da turma na disciplina de matemática, sendo esta disciplina de exame. O terceiro encontro, também no segundo período, centrou-se na discussão com os alunos para acrescentarem ou alterarem se achassem apropriado o documento do “perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (anexo V).

O horário relativo ao Desporto Escolar de Voleibol dividiu-se num treino de 90 minutos e outro de 45 minutos. Para a organização escolar dos alunos o treino de sexta-feira impossibilitava que eles almoçassem, apenas podia ser um almoço volante, pois terminavam as aulas às 13h15 e o treino começava às 13h30. Este treino também tinha a condicionante de terminar mesmo a horas, pois as turmas que tinham EF à tarde iriam precisar dos balneários para se equipar, e, segundo a política da escola, apenas poderiam entrar para o balneário após as alunas do DE saírem.

O horário referente ao “apoio EF” surge após proposta a 3 alunas da turma que apresentaram insucesso nos testes do FitEscola (2 delas com valores de IMC e %MG muito elevados) e insucesso nalgumas matérias para realizarem um trabalho complementar. Tendo, também abrangendo 3 alunas da turma da minha colega de estágio.

A adesão, motivação e empenho das aulas motivou-me a trabalhar neste tema, para apresentar em seminário ao grupo de EF, com vista à continuidade do mesmo.

Na Lecionação, cabe ao estagiário acompanhar uma turma durante todo o ano letivo, sendo responsável por lecionar segundo os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), elaborando o Plano anual e apresentando propostas de avaliação dos alunos. O estagiário desenvolve todas estas tarefas, supervisionado e acompanhado pelo orientador, sendo esse oficialmente o professor da turma. Dentro desta área, o estagiário tem a responsabilidade e oportunidade de lecionar durante uma semana noutras turmas e noutros níveis de ensino (Professor a tempo inteiro – PTI). O Grupo de estagiários é

ainda responsável pela dinamização de uma ação, a Saída de Campo, integrada nos projetos curriculares das Turmas.

Desde cedo foquei a minha atenção nos alunos, na qualidade dos *feedbacks* e na escolha criteriosa de situações de exercício favoráveis para a aprendizagem, pois um professor eficaz conduz a sua aula e os seus alunos de forma a reduzir ao máximo as perturbações e aumentar o tempo potencial de aprendizagem. O principal objetivo de um professor eficaz, e consequentemente o meu principal objetivo, foi sempre que os alunos de facto aprendessem, mantendo-me motivada em busca desse mesmo objetivo, criando situações favoráveis de aprendizagem e dando atenção à qualidade dos *feedbacks* que transmitia aos alunos e que recebia sobre o meu próprio desempenho (Siedentop, 1998).

Para promover a aprendizagem cooperativa, trazendo aprendizagens nomeadamente no domínio afetivo e social, optei pela criação de grupos de dois (*buddies*). Segundo a literatura existente, esta aprendizagem cooperativa se utilizada de maneira apropriada, favorece a aceitação de grupos raciais, de alunos com diferentes níveis de habilidades nas matérias, de alunos com necessidades educativas especiais, assim como no desenvolvimento geral de vínculos de amizade (Slavin, 1990 cit in Siedentop, 1998).¹

O diretor de turma deve utilizar as suas competências e perfil pessoal para mediar as relações interpessoais entre todos, com vista ao cumprimento dos objetivos para a turma em questão, estimulando uma relação e clima positivo entre os professores, para que em conjunto estabeleçam estratégias e objetivos pedagógicos que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos, através do Projeto Curricular de Turma (Clemente & Mendes, 2013).

O diretor de turma é determinante na medição de conflitos que não se restringem à escola, expandem-se para toda a comunidade educativa. Como acumula numerosas funções burocráticas precisa de desenvolver capacidade/técnicas específicas para exercer todas essas tarefas (Boavista & Sousa, 2013).

O Desporto Escolar apresenta diversos atributos, entre eles naturalmente a educação motora e o desenvolvimento das competências numa determinada modalidade, traz benefícios para a saúde e, ao mesmo tempo, é um instrumento privilegiado de socialização, contribuindo para o

¹ Slavin, R. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*. 47(4), 52-55.

desenvolvimento de valores como a solidariedade, o respeito, a disciplina, a tolerância, entre outros (Santos, 2009). Fiquei inserida no núcleo de Voleibol, por sugestão do grupo, dado ser a minha modalidade de eleição.

Nas áreas da lecionação e desporto escolar procurei um ensino diferenciado, aumentando a variedade das técnicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação, procurando ensinar com sucesso o maior número de alunos possíveis, respondendo às suas preferências, estilos, interesses e características individuais (Heacox, 2006).

Em todas as áreas procurei ter em atenção as recomendações de Siedentop (1998) no que refere à apresentação e descrição das tarefas: planejar cuidadosamente; fazer uma descrição completa e minuciosa da tarefa, dizendo o essencial; utilizar linguagem adequada ao público alvo, sendo eles alunos, professores ou encarregados de educação, de forma a que compreendessem o que eu pretendia; falar com entusiasmo e pausadamente, tentando controlar o nervosismo; focar a atenção deles nos ponto-chave; assegurar que fazia uma demonstração pertinente (desporto escolar, lecionação e seminário); e questionar, antes, durante e após o exercício.

Em suma, a elaboração deste relatório pretende fazer uma reflexão crítica e interpretativa sobre o decorrer de todo este ano de estágio que sem dúvida enriqueceu a minha formação académica e elevou as minhas capacidades enquanto futura professora de Educação Física, podendo utilizar na prática todas as ferramentas e conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e o mestrado.

1. Lecionação

1.1. Introdução

Nesta grande área, foquei a minha atenção na organização e gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem, especificamente sobre o modo de operacionalizar e calendarizar os conteúdos/matérias e tarefas de ensino, tentando sempre respeitar os princípios do treino articulados com os princípios orientadores dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Bom et al, 1989). No final de cada aula, unidade didática, etapa e período, fiz uma autoavaliação do meu desempenho enquanto professora, com a ajuda da minha colega de estágio e do meu orientador.

A área de lecionação apresenta extrema importância, pois é neste âmbito que o estagiário tem um maior protagonismo, onde desenvolve uma prática pedagógica. Neste caso, a turma de lecionação foi o 12.º3, sendo constituída por 23 alunos, mas apenas 17 na disciplina de Educação Física.

Uma das tarefa-chave dos professores que procuram implementar um ensino diferenciado é seleccionar as maneiras mais apropriadas de organizar os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (Heacox, 2006), por isso uma das minhas maiores preocupações nesta área foi a criação de diferentes tipos de grupos. Utilizando técnicas flexíveis de agrupar os alunos, incluindo oportunidades de aprendizagem com colegas com necessidades, estilos e preferências semelhantes.

A tomada de decisão na escolha de exercícios e métodos de ensino-aprendizagem, estiveram sempre de acordo com Bom & Brás (2003) que referem que a nossa disciplina está vinculada a uma pedagogia social, pelo carácter grupal e interativo das matérias e também pela referência desportiva, em que a cooperação, a regra e a decisão, a equipa, a competição e o fair-play são matriciais na organização das experiências de aprendizagem.

1.1.1. - Caracterização

Sistema de avaliação da escola

A avaliação na escola baseava-se em percentagens, variando de acordo com o ciclo correspondente. Para o ensino secundário os critérios de avaliação dividiam-se em:

- 50% para as atividades físicas;
- 25% para a aptidão física;
- 20% para os conhecimentos;
- 5% para as normas e hábitos específicos.

Este sistema de avaliação pretende que todas as componentes da EF sejam avaliadas, no entanto, a ponderação das atividades físicas é superior.

Ainda, de acordo, com o sucesso do aluno ao nível das atividades físicas, segundo os PNEF, no ensino secundário, o aluno deveria cumprir 3 matérias com nível introdução e 3 matérias com nível elementar. Contudo, na ESBF, o grupo de EF, adequou a avaliação para o que entendia ser a realidade da escola, sendo assim necessário para o sucesso do aluno cumprir 5 matérias com nível introdução e apenas 1 matéria com nível elementar.

Uma das razões que o grupo apontava para este “facilitismo” na avaliação era o facto da EF no ensino básico e no 7.º ano não ter o mesmo nível de exigência que nos restantes anos letivos, sendo os alunos provenientes de outras escola, sentindo assim os professores que os alunos não chegavam prontos para acompanhar o que estaria proposto nos PNEF.

No ensino secundário, a dança faz parte das matérias nucleares e obrigatórias, todavia, após observar algumas turmas do secundário e falar com os respetivos professores era uma matéria que raramente integravam no seu plano anual. Esta falta de abordagem à matéria, retira aos alunos o seu potencial de desenvolvimento eclético, mas também a possibilidade de atingir um nível importante para o seu sucesso à disciplina.

De forma a uniformizar a avaliação, tornando-a válida e fiável (Comédias Henriques, 2012) os professores do grupo poderiam realizar uma reunião no início do ano letivo, revendo os critérios

de avaliação das matérias, realizando posteriormente uma discussão sobre as avaliações. Esta reunião passaria a ser um ponto de partida para aferição dos critérios.

Gestão de espaços

O *roulement* da escola (anexo II e III) foi definido no início do ano letivo pelo coordenador do grupo de EF. A escola tinha, na maioria das vezes, 4 turmas a ter aula em simultâneo, ocupando os 4 espaços de aula: Sala de Ginástica (SG), Ginásio/Pavilhão (GG), Campo de Jogos (C1) e Exterior (C2). Importa salientar que cada turma tinha o seu balneário, fechado à chave 10 minutos depois do toque.

O *roulement* definia o mesmo espaço para as duas aulas semanais da turma, sendo alternadamente, uma semana no exterior (C1 ou C2) e uma semana no interior (SG ou GG). Esta organização tinha a vantagem de permitir manter durante a mesma semana as matérias lecionadas, contudo, para algumas matérias, não permite manter o ensino por etapas, tornando-se em parte por blocos, pois apenas a matéria era lecionada nesse espaço.

Outra desvantagem apresentada prende-se com o facto de as condições climáticas serem um fator de dependência para a leção da aula. Pois, se estivesse a chover, as turmas que se encontravam no exterior tinham de ir para sala de aula.

Opções do grupo

O grupo de EF definiu na primeira reunião que no ensino secundário, especificamente no 12.º ano, não seria realizado um teste de conhecimentos, mas sim um trabalho escrito com posterior apresentação dos alunos.

Para este caso, foi proposto pelos alunos estagiários (da Universidade Lusófona e da Faculdade de Motricidade Humana) que o trabalho se relacionasse com algo que pudesse ser importante e útil para o seu futuro, pois os alunos terminariam a escolaridade obrigatória e passavam a ser autónomos no que refere à sua atividade física e manutenção de um estilo de vida saudável.

1.2. Planeamento e avaliação - Plano anual

“Quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entreajuda à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma perspetiva muito diferente - avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem. Este tipo de avaliação dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta ainda está a decorrer, ou seja, enquanto o resultado pode ainda ser influenciado e alterado. Quando os professores utilizam este tipo de avaliação como uma prática integrada no trabalho diário da aula, o rendimento escolar é visto como um crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo.” (Lopes & Silva, 2012, p 8)

Foi com base neste princípio que assentei todo o meu método de avaliação ao longo do ano, após o primeiro ano do mestrado e de alguma revisão de literatura, decidi que esta era a melhor opção para o crescimento dos meus alunos ao longo do seu último ano de Educação Física, já com idade e maturidade suficiente para que este tipo de avaliação resultasse. Entendi que podiam ter uma participação ativa em todo o processo de ensino-aprendizagem, em todas as aulas e matérias, promovendo a autoavaliação e avaliação entre pares e assim um clima de aula positivo, onde o apoio e a entreajuda eram constantes. Esta avaliação entre pares resultava principalmente na utilização de feedback durante o exercício/jogo, tendo em atenção não só os critérios de êxito, como os objetivos dos alunos. De acordo com Lopes e Silva (2012) os alunos são um dos fatores-chave para o sucesso da avaliação formativa, devendo envolver-se de forma ativa na autoavaliação e coavaliação (heteroavaliação) e de conhecer os critérios de êxito e objetivos a alcançar.

A avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que os professores e os alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios e outras possibilidades para aprenderem.

O Plano Anual foi realizado com base nos dados recolhidos na avaliação inicial, pois é nesta etapa que o professor deve recolher com rigor e objetividade as possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas, para que o desenvolvimento e aprendizagem ao longo do ano sejam com base nas prioridades/objetivos para aqueles alunos. As especificidades de cada uma das etapas também só deve ocorrer após a avaliação da etapa anterior (Carvalho, 1994).

Visou precisar os aspetos da aprendizagem dos alunos que era necessário observar e processos a utilizar, bem como orientar a interpretação de dados e diagnosticar problemas. Ajudou-me a definir qual o caminho a seguir para adaptar as atividades às diferenças individuais.

Para avaliar em função dos dados recolhidos é fundamental respeitar três princípios, objetividade, fiabilidade e validade (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012). Para garantir a objetividade, o professor deve ser coerente, rigoroso e pertinente, não se deixando influenciar por fatores externos, pautando pela isenção de qualquer pressão, registando exatamente o que observa. Procurei sempre realizar as minhas avaliações formais e informais desta forma, tentando manter o distanciamento de todos os fatores externos, não me deixando influenciar pelas avaliações anteriores, nem pelo relacionamento com os alunos ao longo do tempo, evitando também o excesso de rigor. De forma a garantir a fiabilidade, procurei sempre opiniões junto do orientador de escola e da minha colega de estágio, a fim de verificar se havia congruência inter observadores, garantindo assim a fiabilidade de observação. O princípio da validade acabou por ser o mais difícil e desafiante, porque antes das avaliações, a aula e os exercícios tinham de estar devidamente planeados e adequados exatamente ao que era pretendido avaliar, sendo por vezes difícil encontrar os exercícios e critérios de êxito ideais.

A avaliação formativa acabou por ser um processo constante de recolha de informação que me permitiu orientar e regular a atividade pedagógica e a aprendizagem.

No que se refere às matérias a lecionar e ao regime de opções no 12.º ano, consta nos PNEF o seguinte:

“No 11.º e no 12.º anos, admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objetivos gerais): duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes. O modelo de organização curricular adoptado permite que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência” (Bom et al, 1989, p 17)

No entanto, o grupo de Educação física da ESBF definiu que as escolhas têm de ser alteradas entre 11.º ano e 12.º ano. Ou seja, as matérias a tratar no 12.º ano já estavam condicionadas pelo que os alunos tinham optado no ano anterior. No 12.º ano as matérias a desenvolver foram então o futebol e o voleibol (JDC), o salto em altura e estafetas, dança (rumba quadrada), badminton e orientação.

Apesar desta escolha, a avaliação final dos alunos seria mais específica, dado ser o término da escolaridade obrigatória, estes seriam avaliados de acordo com a matéria onde apresentassem melhor desempenho, tal como discutido com o meu orientador da escola.

1.2.1. Grupos

“Indivíduos que, ao longo da primeira infância, são educados de um modo comum, apresentam um nível de identidade, no modo de ser e nos valores que expressam, superior àqueles cuja educação é deixada ao acaso. Em outras palavras, a escola pode ser um elemento de **coesão social**.” (Crahay, 2013. p.10)

De acordo com Bom et. al. (2001), a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, mas sempre que seja necessário para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos.

Tabela 1 - Formação de grupos

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Grupos Heterogéneos	Grupos Heterogéneos e Homogéneos	Grupos Heterogéneos e Homogéneos	Grupos Heterogéneos / Cooperativos

Para a etapa da avaliação inicial, pretendia-se que os alunos cooperassem com todos os colegas, posto isto, e tendo como referência as notas dos anos anteriores dos alunos à disciplina de Educação Física os grupos foram formados tendo como base a sua classificação formando grupos heterogéneos. É importante realçar que após cada avaliação intercalar de uma matéria os grupos sofreram reajustes.

“A ideologia da igualdade de oportunidades postula que há em cada um de nós aptidões naturais mais ou menos nobres. É esse axioma que sustenta tudo: se é verdade que as crianças têm aptidões diferentes que as tornam mais ou menos capazes de aspirar, de maneira realista, a uma formação de acordo com suas capacidades, cabe ao Estado ou à escola identificar o potencial de formação próprio a cada um, atualizá-lo da melhor maneira possível, isto é, dar a cada um a oportunidade para que alcance o seu mais amplo progresso.” (Crahay, 2013, p.14)

De acordo com Crahay (2013), na 2ª etapa, optei por grupos homogêneos e heterogêneos, porque para desenvolver as capacidades não só devem trabalhar com colegas do seu nível, como através da observação de outros contribui para a sua evolução. Por outro lado, os alunos com mais dificuldade beneficiam do trabalho em grupos heterogêneos, onde os alunos mais aptos em cada modalidade os ajudam a aumentar a qualidade do jogo/exercício e desempenho. Os grupos eram diferentes de acordo com a matéria abordada.

Um dos aspetos a destacar na área da lecionação foi a criação e implementação dos *buddies*. Os *buddies* provém da palavra inglesa *buddy* que significa amigo, colega, companheiro. A criação e dinamização dos *buddies* traz vantagens ao nível da socialização, trabalho em equipa, integração, ajudando também a desenvolver competências interpessoais de relacionamento e planeamento.

A tomada de decisão de implementação deste tipo de trabalho em grupo (pares) partiu de uma necessidade identificada durante a 1ª etapa, onde verifiquei que os alunos da turma não tinham os valores de entreajuda, cooperação e espírito de equipa bem desenvolvidos, apesar de o clima ser positivo entre todos e relacionamento fora de aula também. Este é um tipo de trabalho desenvolvido e aprendido no processo de treino que uma colega da minha equipa, proveniente dos Estados Unidos, me transmitiu que era utilizado em equipas Americanas na sua universidade, onde um aluno mais velho era responsável/*buddy* de um aluno caloiro ou proveniente de outro país. Pareceu-me apropriado e indicado trazer isso para a escola, para o meu estágio pedagógico e em concreto para esta turma.

Como o próprio nome indica, o objetivo era juntar dois alunos que fossem responsáveis um pelo outro, conheciam os objetivos e necessidades do outro em cada matéria, apoiavam, ajudavam e cooperavam mutuamente nas situações de exercício e jogo, sendo que em todos os pares procurei que estivesse um aluno mais apto em EF com um menos apto, um aluno mais trabalhador e focado com um mais indisciplinado, podendo assim haver transmissão de valores e conhecimentos, pois ambos tinham algo para “dar” ao outro. Para além disso, tiveram um pequeno trabalho de grupo, planear e realizar um aquecimento de uma aula de EF. Os *buddies* foram os mesmos durante todo o ano letivo e foi um dos aspetos positivos mais elogiados pelos alunos no final do ano.

Na 3ª etapa a formação de grupos foi semelhante à 2ª etapa, por fim, a 4ª etapa representou essencialmente o torneio da turma.

A opção de grupos cooperativos na 4ª etapa, de acordo com a definição de Heacox (2006), foram escolhidos, tendo em conta as capacidades e preferências dos alunos, sendo propositadamente misturados, tendo em conta as necessidades de aprendizagem e os seus pontos fortes, de modo a providenciar supervisão pelos pares ou liderança dentro dos grupos. Este tipo de formação de grupos tem como objetivo desenvolver competências de colaboração, um dos grandes objetivos definidos para esta turma.

1.2.2. - Etapas

1ª Etapa

“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, i. e., perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física.” (Carvalho, 1994)

É na avaliação inicial que o professor define objetivos, calendariza e organiza o processo de ensino-aprendizagem da turma e dos seus alunos ao longo do ano letivo.

Relativamente à condução do processo e seleção de exercícios nesta etapa, o principal objetivo foi avaliar as matérias definidas para a turma no 12.º ano, mas avaliando também os restantes Jogos Desportivos Coletivos (JDC) (Basquetebol e Andebol) e uma matéria na Ginástica.

Neste ano de escolaridade, de acordo com as normas de avaliação da escola, os alunos para terem um intervalo de nota positivo, no domínio das atividades físicas, teriam de conseguir pelo menos 5 I e 1 E (2 JDC, 1 GIN ou 1 Atletismo, 1 Dança e 2 outras).

Esta primeira etapa teve a duração de 8 semanas, no entanto, Carvalho (1994), refere que deveria ter a duração entre 4 a 5 semanas, contando com 3 aulas semanais. O facto de ser inexperiente levou a que a avaliação inicial dos alunos, se prolongasse, mas também devido às condições climáticas adversas, não proporcionando a escola qualquer alternativa prática para esta questão, apenas a oferta de salas de aula para aulas teóricas.

Na avaliação inicial, nos JDC decidi seguir a avaliação autêntica, de acordo com Comédias Henriques (2012), consistindo em avaliar do grupo para o indivíduo, do todo para a parte, da síntese para a análise e do jogo para o jogador.

A formação de grupos nesta etapa centrou-se nos dados que tinha dos alunos do ano anterior, formando, principalmente, grupos heterogéneos, no entanto, também com o recurso de grupos homogéneos, para avaliação dentro dos grupos-nível.

No que diz respeito aos JDC, a avaliação foi de acordo com os PNEF, numa primeira fase todos os grupos na situação de nível Introdução e apenas alguns alunos passaram pela avaliação tendo por base os critérios do nível Elementar. Apenas no futebol ocorreu a avaliação com base no nível Avançado.

Partindo desta avaliação a matéria onde os alunos apresentaram maior dificuldade foi no Voleibol, sendo esta matéria prioridade para a 2ª etapa. Por outro lado, o Futebol, também prioridade para o 12.º ano, teve uma avaliação bastante díspar, porque 8 alunos cumpriam o nível elementar (n.º 6, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17), contudo 4 alunos não cumpriam o nível introdução (n.º 1, 5, 11, 12). Para o progresso destes alunos os *buddies* acabaram por ser fundamentais.

O badminton, que seria também uma prioridade, apresentou 5 alunos que não cumpriam o nível introdução (n.º 1, 3, 4, 7, 11), sendo uma matéria com possibilidades de lecionação em dois espaços, o que poderia possibilitar, assim, uma evolução rápida.

A avaliação do atletismo subdividiu-se nas estafetas e no salto em altura, tendo sido definido que alguns alunos passariam a trabalhar as estafetas e outros o salto em altura, sendo divididos na 2ª etapa, das prioridades, onde cada aluno trabalhou a matéria onde apresentava maior aptidão.

Esta etapa foi fundamental para definir não só prioridades de matérias, mas também prioridades para 3 alunos que não cumpriam o nível introdução nos JDC e nas raquetes (n.º 1, 7, 11) terminando assim o ano com uma avaliação negativa, caso não fosse revertível esta situação. Para tal, o acompanhamento dos seus *buddies* e da turma, tal como a apresentação clara dos seus objetivos a cumprir foi fundamental.

Na rumba quadrada a avaliação passaria pelo passe básico, volta e contravolta, volta circular e passo progressivo, no entanto, a turma apenas tinha aprendido o passe básico, sendo assim uma

matéria prioritária para momentos iniciais e/ou finais de aula sem música, recorrendo à aparelhagem apenas nos espaços interiores. Esta matéria foi iniciada na turma com alguma resistência.

A última matéria para prioridade da turma foi a orientação, sendo este o primeiro ano de utilização da mesma, como matéria alternativa, pelo grupo de EF.

A avaliação da aptidão física foi realizada através dos testes do FitEscola, onde, também estes necessitam do cumprimento de 5 níveis dentro da zona saudável para um intervalo de nota positiva (1 flexibilidade, 1 força inferior, 1 abdominais ou força superior, 1 vaivém e 1 Cooper adaptado). Apesar disto, foi definido em reunião de grupo que no 1.º período as turmas apenas fariam o teste de Cooper.

A turma na sua maioria encontrava-se dentro da zona saudável, exceto na força superior e impulsão horizontal, como tal, foram abordados exercícios mais específicos para o desenvolvimento da força nestes dois parâmetros. Não só este fator, como o facto de terminarem a escolaridade obrigatória, foi definido para as outras etapas diferentes formas de abordar a aptidão física, contemplando um desafio para os alunos.

2ª Etapa

Nesta etapa das prioridades, o foco da turma foi na ajuda aos alunos que não alcançavam o sucesso na disciplina de forma a cumprirem o nível necessário para tal (Mendonça, 2016). Para os restantes, os objetivos para as diferentes matérias foram abordados mais individualmente e o seu trabalho era realizado de uma forma mais autónoma, conhecendo cada um os seus objetivos e o que era necessário evoluir.

Para as matérias dos JDC, tentei que as situações de aprendizagem fossem progressivas, mas ao mesmo tempo desafiantes, de forma a manter a motivação dos alunos para a tarefa. Desta forma, dei primazia às situações de jogo reduzido condicionado, direcionado para os objetivos que pretendia desenvolver.

Esta foi uma etapa que se dividiu em duas UD, terminando no mês de janeiro, focada para as matérias em que os alunos apresentavam mais dificuldades. As prioridades nesta etapa, para além das matérias, foram também os alunos n.º 1, 7 e 11, dadas as dificuldades apresentadas e não alcançarem sucesso na disciplina no momento.

No voleibol, os alunos que apresentaram mais dificuldades (n.º 1, 3, 5, 7, 11) os principais objetivos a atingir centravam-se na manutenção da bola no ar, realizar a maioria dos toques em toque de dedos e serviço por baixo dirigido para um lado do campo.

A situação de cooperação 2+2 para estes alunos foi fulcral, sendo realizada em grupos heterogéneos, estando numa primeira fase apenas na posição de passador, realizando o 2.º toque, preocupando-se exclusivamente com o deslocamento para o ponto de queda da bola. Nesta situação o meu feedback esteve muito centrado nesses alunos, por vezes não abrangendo os restantes que necessitavam também de feedback.

Para a turma acabou por ser bastante positivo este tipo de trabalho, não só para os alunos com mais dificuldade, como para os restantes pois tornou a turma mais cooperativa e solidária perante as dificuldades do outro.

Ainda dentro desta etapa os alunos passaram a desempenhar também a posição do defesa/atacante, aumentando o número de vezes que contactavam a bola, prioritariamente em toque de dedos.

De forma a tentar atingir o objetivo do serviço, o aluno colocava-se a cerca de 4m da rede, estando delimitada a área, servindo direcionado para arcos colocados no chão. Optei por fazer este trabalho apenas com arcos e não com recebedores para estes alunos se focarem no alvo que seria o espaço vazio e não o “adversário”.

Para o futebol, os alunos com mais dificuldades (n.º 1, 5, 11, 12), tinham como objetivos decidir corretamente quando passar, conduzir ou rematar e desmarcar-se à distância de um passe.

Ainda o facto de o domínio de bola ser uma grande dificuldade apresentada levou a que para muitas situações de aquecimento fosse requisitado uma bola e a utilização da mesma tivesse um papel protagonista.

As principais situações desenvolvidas foram em situação de jogo 3x3, utilizando apoios laterais. Foram formados grupos heterogéneos, sendo um aluno com dificuldades, um aluno médio e um aluno com mais habilidade. Como apoios laterais, nas primeiras vezes, apenas estavam alunos com maior domínio, proporcionando, não só um domínio do passe, como ajuda para a desmarcação

dos colegas. Numa segunda fase, também os alunos com dificuldades tiveram o papel de apoios para desenvolver o passe.

Contudo, os alunos realizaram também jogos, com utilização de um *joker*, para existir sempre superioridade numérica, incluindo a aprendizagem da técnica em situação de jogo (Garganta, 2000 cit in Costa & Nascimento, 2004)².

Para a desmarcação, foram realizados exercícios em vagas, 3x2, proporcionando a superioridade numérica ao ataque e assim mais espaço para realizar a desmarcação. Nesta situação os grupos do ataque eram semelhantes aos do jogo, passando todos os alunos por defesas.

As duas situações possibilitavam aos alunos algum tempo para analisar a situação e adaptar-se à mesma, tendo sido um aspeto muito importante para ir de encontro aos objetivos definidos.

Outra dificuldade apresentada era o remate à baliza, sendo este desenvolvido em situação mais analítica, partindo do passe de um colega, receção da bola, condução até à baliza e posterior remate.

No badminton, os gestos técnicos na maioria dos alunos estava dominado, contudo, o principal objetivo foi desenvolver a tomada de decisão para utilizar o *clear*, o *lob* e o *amorti* (n.º 1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13). De forma a proporcionar o desenvolvimento de cada uma destas ações foram realizados exercícios analíticos em pares. Um dos alunos realizava o lançamento do volante, alternadamente entre baixo e alto, para conseqüente batimento em *lob* e *clear*, tendo o batedor de acertar no colchão para finalizar a jogada. Numa segunda fase, o lançador podia variar o seu lançamento, sendo necessária a adaptação do aluno batedor, mantendo o objetivo de acertar no colchão. A terceira fase, passou pela situação de 1+1 com condicionantes, de forma a manter o volante muito tempo no ar, conseguindo o aluno adaptar a resposta ao ataque do colega.

Outra dificuldade sentida por alguns alunos da turma (n.º 1, 2, 3, 4, 7, 11, 12, 13, 15) passava por quando se encontravam em situação de jogo não procuravam marcar ponto, acabando por jogar em cooperação. Neste sentido foi preparado um torneio de badminton, dentro da turma, para o final da 3ª etapa, com o objetivo de desenvolver a competição e também aferir se os alunos passaram a

² Garganta, J. (2000). *Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Porto: Converge Artes Gráficas

dominar qual o melhor momento para cada gesto técnico. Como preparação para o torneio, mas com vista ao cumprimento do objetivo, ao longo da 2ª etapa, foram realizando jogos de 1x1.

Ainda nesta matéria, os alunos que não cumpriam o nível introdutório (n.º 1, 3, 4, 7, 11), não conseguiam distinguir o tipo de pega para a direita e a esquerda e não conseguiam deslocar-se, de forma a jogar o volante e cooperar com um colega. O trabalho realizado com estes alunos, sempre em grupos heterogéneos, passou por realizar sequências, tendo o aluno com mais competência que cumprir o local (lado direito ou lado esquerdo) para onde enviava o volante de forma a ser possível cumprir. Para o desenvolvimento do deslocamento, os alunos realizavam um jogo de “serviço”. O colega servia, tendo estes que se deslocar e colocar a raquete no ponto onde iria cair o volante.

As duas situações visavam o desenvolvimento de competências de forma a que os alunos atingissem os seus objetivos, consequentemente atingindo o nível I.

O salto em altura foi uma matéria de difícil lecionação, pois apenas era possível a sua execução na sala de ginástica. No entanto, apenas 5 alunos decidiram que fosse a sua matéria de avaliação ao invés das estafetas (n.º 2, 5, 12, 13, 15).

O principal objetivo passou pela definição clara do local de início da corrida de balanço e a elevação da coxa da perna livre. Para tal os alunos realizaram exercícios analíticos para a elevação da coxa e posterior rotação, em todos os espaços de aula, em momentos de aquecimento. Foi importante utilizar outros espaços para desenvolver este aspeto deixando para a SG o movimento completo.

Os restantes alunos apesar de trabalharem as estafetas foram divididos em 2 grupos nível. Dentro destes grupos nível ainda se dividiram em subgrupos para um trabalho mais preciso da zona e transmissão do testemunho.

Para o primeiro grupo o objetivo foi a descoberta de quando iniciar a corrida para não existir uma acentuada desaceleração e não sair da zona de transmissão, utilizando referências no chão.

No segundo grupo a passagem do testemunho tinha de ser realizada sem contato visual, utilizando a palavra “vai”, para utilizar a técnica ascendente ou descendente. No entanto, também foi necessário para o grupo, numa fase inicial, referências para o início da corrida, de forma a que não ocorresse desaceleração.

A rumba quadrada, apenas lecionada em partes iniciais e finais da aula neste etapa acabou por ser de rápida aprendizagem pela turma e superação da inicial resistência à mesma. Todos os alunos acabaram por executar o passe básico, passos progressivos, volta e contravolta e a volta circular, variando os seus pares. Partindo desta realidade foi proposta a criação de uma coreografia a apresentar na 3ªetapa, tendo sido realizados grupos de 4 elementos, 2 pares.

Para a criação da coreografia, os alunos passaram a ter autonomia nos momentos iniciais dedicados à dança. Dividiam-se nos grupos, criando a coreografia, não só tendo em conta os passos, como também, entrar na música no tempo certo e realizar a dança no tempo da música.

A orientação, matéria nova na escola, foi iniciada com alguma dificuldade. Numa primeira fase foi dada uma explicação aos alunos para a correta orientação do mapa e como realizar o preenchimento do cartão de controlo, partindo para esta tarefa com os *buddies*. Os percursos realizados variaram entre sistema de pontuação, norueguês e em linha. A leção da mesma ocorria em momentos de utilização do espaço exterior C2 ou SG, dada a redução de espaço dos mesmos e assim aproveitamento de menor número de alunos no mesmo.

Nesta etapa, a aptidão física teve como protagonista a força superior e a impulsão horizontal. A parte da aula destinada à condição física foi entre transições ou no início da aula.

Apesar do foco, foram propostos aos alunos vários tipos de trabalho neste aspeto, desde circuitos a alguns treinos de HIIT (high intensity interval training) que é proveniente do HIT-High-intensity training (Jones, 1970), no entanto, existem diferentes tipos de treino com diferentes autores, normalmente com duração reduzida, menos de 30minutos, alternando períodos intensos de exercício anaeróbico com períodos de recuperação, sempre perto da intensidade máxima, dependendo do nível dos praticantes (acima dos 85%VO2 máx); trabalho individual, pares ou pequenos grupos. Para esta parte da aula, e sempre que era possível (SG e Ginásio) era utilizada a aparelhagem da escola, permitindo que não tivesse de controlar o tempo das trocas e aumentasse o feedback e atenção para os alunos.

O trabalho variava os grupos, não só por questões motivacionais individuais direcionadas para a tarefa, como também através da motivação da competição com um colega.

O facto de a condição física ser realizada de diversas formas foi uma motivação para os alunos, não só por ser uma novidade para eles, como pelo desafio/competitividade que era criado pelo treino.

A turma realizou ao longo desta etapa, essencialmente, o mesmo grupo de exercícios, por duas razões, uma primeira com vista a colmatar as dificuldades dos alunos que se encontravam FZS, a segunda para garantir que os restantes alunos, pelo menos, manteriam as suas capacidades.

3ª Etapa

Nesta etapa de Progressão, os grupos mantiveram-se como na etapa anterior, existindo momentos para grupos homogéneos e outros momentos grupos heterogéneos. Foi uma etapa dividida em duas unidades didáticas, terminando no final do 2.º período.

Esta foi ainda uma etapa onde os alunos, com os *buddies*, passaram a dar o aquecimento da aula. Foi um aspeto que considere muito importante, não só para entenderem a necessidade de adequar o aquecimento ao que iria ser lecionado, como uma preparação para o seu futuro, sem professores de EF, sendo eles, muitas vezes responsáveis pelo seu aquecimento, noutros contextos.

Foi dada total liberdade aos alunos para apresentarem exercícios/jogos diferentes dos abordados, sendo assim, responsáveis pelo momento inicial da aula. Não só foi promovido um trabalho extra com o planeamento do aquecimento, como um apelo à criatividade para o mesmo.

Dando continuidade à etapa anterior foi organizado um torneio de Badminton na turma, não só tendo sido um momento importante para a avaliação formativa dos alunos, como o prazer pela prática da modalidade tinha sido exponencial na turma dado a compreensão do jogo e consequente abordagem ao mesmo. Os alunos deixaram de “jogar” em cooperação e passaram a procurar atacar o campo adversário nos vários espaços, utilizando as diferentes técnicas abordadas.

Dos 5 alunos que não atingiam o nível I nesta matéria, apenas dois deles mantiveram as dificuldades (n.º 1 e 11), não acompanhando o volante com deslocamento e variando a pega para direita e esquerda.

Ao nível dos JDC, o principal foco manteve-se no Voleibol e Futebol, apesar de serem também abordados os outros.

No voleibol, a turma tornou-se mais homogénea, tendo sido atingidos a maioria dos objetivos propostos na 2ª etapa, para alguns alunos, exceto o serviço por baixo dirigido. Os alunos n.º 1, 3, 5 e 7 passaram a colocar-se, na maioria das vezes no ponto de queda da bola, preparando-se para efetuar um passe, tendo ainda alguma dificuldade na direção do mesmo.

Por esta razão, passou a ser dado maior ênfase à situação de 4x4, mantendo alguns alunos, maioritariamente no 2+2 em grupos heterogéneos, garantido o sucesso da sua aprendizagem.

Na situação de 4x4 os principais objetivos foram a colocação do serviço numa zona de difícil receção e realizar o 3.º toque colocado, sendo consequente a preparação para a receção/defesa da bola em passe ou manchete no 1.º toque, colocando a bola alta para dar continuidade ao jogo. O facto de todos os alunos terem ocupado a posição de passador no 2+2, desenvolveu a capacidade de se deslocarem com o objetivo de dar o 2.º toque para o colega.

Em situação de jogo, foi criada a rotina, de forma a tentar consolidar aprendizagens, que cada aluno servia 5 vezes seguidas e só depois a outra equipa rodava uma posição, passando a ter a posse do serviço, sendo independente se venciam o ponto.

No futebol, dando seguimento à etapa anterior, os objetivos ainda não tinham sido atingidos, a decisão correta e a desmarcação foram ações que os alunos ainda não realizavam. Contudo, o passe e o remate foram aspetos com melhorias significativas. Por esta razão, foi dada continuidade ao trabalho em situações de jogo reduzido, em igual e/ou superioridade numérica.

Foi também nesta etapa que se introduziram os defesas “sombra” (apenas para alguns alunos), de forma a que o aluno com bola não se sentisse tão pressionado, dando espaço e tempo para decidir o que fazer.

A diminuição da agressividade de jogo de alguns rapazes desde a instituição dos defesas “sombra” permitiu que alguns alunos se aproximassem do cumprimento dos objetivos a que estavam propostos, sentindo-se mais motivados nesta matéria.

Apesar de serem vários os alunos a cumprir o nível elementar não foi possível realizar situação de jogo 7x7, mantendo assim o 5x5. No entanto, para estes alunos, foi dado maior ênfase ao ataque, obrigando a defesa a ajustar-se. O passe rápido e desmarcação no corredor ou na diagonal, oferecendo

novamente linha de passe, foi o principal objetivo a cumprir. A defesa consequentemente foi obrigada a pressionar mais o jogador com bola e fechar as suas linhas de passe.

O salto em altura, dadas as dificuldades de lecionação e o número reduzido de aulas para a sua prática, manteve a abordagem da etapa anterior. No entanto, foi incluído no trabalho dos alunos a preocupação de utilização dos braços para a impulsão e inclinação do tronco para o interior na corrida, sendo estas ações realizadas após o aquecimento por estes alunos.

Os dois grupos das estafetas alcançaram os objetivos propostos na segunda etapa, tendo sido reformulados. O primeiro grupo acrescentou a transmissão do testemunho utilizando a técnica ascendente e/ou descendente, mantendo as referências já obtidas na etapa anterior. O segundo grupo foi desafiado com a redução do tempo de corrida, sendo fundamental a velocidade na transmissão.

Como foi falado na 2ª etapa, na dança, os alunos criaram uma coreografia para apresentação aos colegas. Para além do protagonismo que teriam como praticantes tinham também, em grupos, o papel de juizes, registando na ficha de pontuação o (in)cumprimento dos critérios de êxito, atribuindo no final a pontuação.

A orientação, após todos os alunos serem capazes de realizar o percurso proposto, identificar a simbologia, orientar o mapa e preencher corretamente o cartão de controlo, a lecionação passou a ser dirigida para a preparação da saída de campo, utilizando mapas reais e com outros colegas para realizar os percursos, sendo sempre a pares ou trios. Esta variação dos grupos para a matéria foi bastante importante para todos os alunos terem de acompanhar diferentes ritmos na prova, mas também para ajudarem diferentes colegas.

Relativamente à condição física o balanço desta etapa foi bastante positivo, visto que todos os alunos elevaram o número de repetições nas extensões de braços, mesmo os que se encontravam FZS, passando a estar dentro. Também os valores da impulsão progrediram, no entanto, 2 alunos continuaram FZS, em contrapartida, os valores desses alunos na impulsão vertical estavam dentro dos parâmetros.

Também, as duas alunas que tinham a % de massa gorda acima do valor recomendado baixaram estes indicadores. Não só pela disponibilidade e empenho que passaram a ter durante as aulas de EF, como pelo horário extra de atividade física (apoio) que realizaram.

Nesta terceira etapa, considerando a evolução dos alunos ao nível, tanto da força dos membros superiores como da impulsão horizontal, decidi manter a organização do trabalho da aptidão física, baseado em HIIT's e circuitos. No entanto, neste etapa o foco foi o desenvolvimento da força dos membros inferiores, através de exercícios como agachamento, lunge, saltos à corda, entre outros.

Para além deste tipo de trabalho os alunos realizaram circuitos iguais aos realizados na 2ª etapa, contando o número de repetições, de forma a saber se conseguiam superar-se ou não. Este foi um tipo de trabalho para desenvolver a motivação intrínseca, ao contrário da 2ª etapa.

4ª Etapa

A 4ª e última etapa, para esta turma representa o produto de, pelo menos, 7 anos de escolaridade com EF. Dado este indicador, propus a realização de um torneio Inter Turmas à professora de duas turmas do 12.º ano, com horário semelhante ao da turma, o 12.º2 horário de 5ªfeira e 12.º4 horário de 3ªfeira.

Através da realização do torneio pretende-se, não só que os alunos coloquem em prática as várias matérias que desenvolveram ao longo dos anos, experienciando o jogo com outras turmas, tendo outros adversários, para que seja o culminar da prática com o prazer.

O torneio era também a oportunidade para colmatar a avaliação dos alunos nas diferentes matérias.

O facto de estar a trabalhar com outra turma permitia que dois espaços estivessem a ser utilizados, consequentemente, diferentes matérias eram abordadas em cada aula.

Para o torneio, para definir a classificação, foi utilizado um sistema de pontuação. Nos JDC e badminton, cada vitória ou empate somava pontos para a turma. Já na dança, ginástica acrobática e provas de atletismo a pontuação dependia do cumprimento de critérios de êxito. A orientação dependia do tempo da prova, que seria convertido em pontos.

Apesar das opções escolhidas pelas turmas não serem as mesmas, decidiu-se que para o torneio os alunos disputariam as 4 matérias dos JDC: andebol, basquetebol, futebol e voleibol, nos modelos correspondentes, 5x5, 5x5, 5x5 e 4x4. Nestas matérias os jogos eram realizados por tempo.

A turma do 12.º2 e do 12.º4 fazia uma apresentação de ginástica acrobática e o 12.º3 apresentava as várias coreografias de Rumba Quadrada, ambas foram avaliadas por critérios de êxito.

No caso do atletismo, a turma do 12.º2 e 12.º4 realizava uma prova de barreiras e o 12.º3 uma prova de estafetas, sendo que um grupo de alunos realizaria salto em altura. Também para estas matérias existiriam critérios pré-definidos para a soma de pontos para as equipas.

No badminton eram realizados jogos individuais, até aos 11 pontos, por todos os elementos da equipa.

A realização do torneio acho que foi uma enorme mais valia para a turma, não só pela competitividade, como pela cooperação que demonstraram para com os colegas com mais dificuldades das respetivas equipas.

Esta foi uma etapa onde o destaque se encontrava no torneio realizado. Este facto implicou que o tempo dispensado à condição física específica fosse reduzido, considerando, no entanto, muito importante para o desenvolvimento da mesma a situação de jogo.

Após um breve aquecimento direcionado para a aula, os alunos realizavam uma série de exercícios descritos no quadro (quando possível) ou estava preparado um pequeno circuito.

Nesta etapa apresentei ainda à turma alguns exercícios que permitem aquecer, desenvolvendo em simultâneo a mobilidade articular e propriocepção.

Conhecimentos

De acordo com Bom et. al. (1989), o GEF da escola considera bastante importante que os alunos compreendam a importância da atividade física como fator determinante da qualidade de vida, da sua saúde e bem-estar, em concreto, os alunos do 12.º ano, visto terminarem a escolaridade obrigatória. Posto isto, para além do reforço das finalidades expressas nos PNEF (Bom et. al, 1989), considerei fundamental que os alunos possuíssem alguns conhecimentos básicos para planear a sua própria atividade física.

Como refere Carreiro da Costa (2005) a Educação Física tem muito a oferecer à população escolar e um contributo muito significativo a dar para a promoção da saúde pública e da qualidade de vida e bem-estar da sociedade.

De acordo com este princípio, inseri algumas aulas teóricas com conteúdos de nutrição e ginásios, desde valores praticados como alguns erros comuns em exercícios executados em contexto de ginásio sem acompanhamento (apêndice I).

Estes foram aspetos a ter especial consideração nas duas primeiras etapas.

A partir da terceira etapa os alunos passaram a ser responsáveis pelo aquecimento com os seus *buddies*. Esta foi uma forma de os alunos aplicarem os seus conhecimentos relativamente à preparação para o exercício físico, sendo necessária a entrega prévia do plano.

Esta ação contribuiu para a avaliação dos alunos que foi complementada com um trabalho anual. Os alunos não realizaram nenhum teste escrito, de acordo, com a decisão do grupo de EF, sendo realizado um trabalho, estando os temas pré-definidos por ano de escolaridade (apêndice II).

O trabalho foi dividido de duas formas: uma primeira onde os alunos apenas entregaram o que deveria ser o seu índice, tal como alguma bibliografia; numa segunda fase os alunos entregaram o trabalho finalizado, após correções relativamente à primeira entrega.

1.3. - PTI

Relativamente à semana do Professor a Tempo Inteiro, tinha como finalidade ganhar competências ao nível da componente de lecionação em contexto de aula de Educação Física. Esta é uma área onde o professor estagiário integra um horário de professor com o horário letivo completo (22h), consistindo na preparação e lecionação de turmas de outros professores da escola. O principal objetivo foi possibilitar a oportunidade de contactar com um horário semelhante ao horário semanal de um professor que leciona na escola, percebendo desta forma, quais as maiores dificuldades sentidas em cada aula, como lidar com a alternância de turmas, matérias, espaços e anos de escolaridades. Toda esta decisão implica um acompanhamento precoce da turma, da sua organização e um contacto prévio com o professor titular.

A escolha das turmas prendeu-se essencialmente com a tentativa de lecionar em turmas de outros ciclos e com características bastante distintas da turma pela qual estava responsável, abrangendo turmas do 1.º e 3.º ciclo e secundário, bem como uma turma do ensino profissional. Desta forma foi possível elevar a minha experiência no estágio pedagógico para um nível mais abrangente, enriquecendo significativamente as minhas competências enquanto professora, através do contacto direto com turmas e alunos com idades, necessidades, expetativas e objetivos completamente diferentes.

Esta atividade, apresenta quatro fases – observação, planeamento, implementação e avaliação. Na primeira fase, observei uma aula de cada turma em questão, para perceber algumas características chave da turma, nomeadamente ao nível da disciplina e organização. Reuni também com cada um dos professores, recolhendo algumas informações sobre os alunos, onde se encontravam na U.D. e quais as matérias a realizar, fazendo assim o meu planeamento de acordo com o planeamento anual do professor da turma.

O PTI foi realizado na semana 12 a 16 de fevereiro, com turmas do 4.º, 8.º, 9.º, 10.º ano e 1.ºTAP, no seguinte horário:

ESBF	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
8:15-9:00	9ª4	AT		1ªTAP	
9:00-9:45	9ª4			1ªTAP	
10:05-10:50	10ª3AB	12ª3			
10:50-11:35	10ª3AB	12ª3		9ª4	
11:45-12:30		DT	8ª6	10ª3AB	12ª3
12:30-13:15		DT	10ª3AB	12ª3	8ª6
13:30-14:30					DE
14:30-15:15					
15:15-16:00					
16:10-16:55		DE			
16:55-17:40		DE			

Primárias	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
9:45-10:15					
10:15-10:45					
11:15-11:45					
11:45-12:15					
14:30-15:00		4ªA MF	4ªA QC		
15:00-15:30		4ªA MF	4ªA QC		
15:45-16:15					
16:15-16:45					

Maria
Prof Carlos Cruz
Prof Humberto Lopes
Prof Ana Sampaio
Prof Cristina Reis
Prof Paula Oliveira

Figura 3 - Horário PTI

1.3.1. – Balanço PTI

As atividades desempenhadas durante essa semana possibilitaram-me uma variedade de experiências enriquecedoras, tais como: o contacto com um grupo de alunos bastantes heterogéneos, de diferentes anos e ciclos (1.º e 3.º ciclo, Secundário e ensino Profissional); utilizar diferentes formas de organização da aula, por diferentes espaços; contactar de uma forma mais direta com outros professores da Área Disciplinar e com a experiência que apresentam na leção de aulas; efetuar planos adequados a cada aula, com colaboração dos respetivos professores da turma; analisar a aula com os professores da turma, após a leção da mesma.

Os professores responsáveis por estas turmas deram-me autonomia, indicando-me apenas os matérias a lecionar e algumas formas de organização das quais os alunos já estavam familiarizados.

Esta foi sem dúvida uma das melhores e mais marcantes experiências do estágio, pois é uma pequena amostra da realidade do trabalho do professor de educação física com horário completo. Após esta semana, senti que estaria melhor preparada para o futuro enquanto professora. Constatei também que o ritmo de trabalho de um professor em ambiente escolar é bastante “agitado” e que devemos moldar-nos e alterar a nossa posição dependendo da turma.

A avaliação do PTI é positiva, penso ter atingido todos os objetivos definidos, uma vez que lecionei as 22 horas semanais a que me propus, abrangendo mais turmas do 1.º e 3.º Ciclo, tentando ter uma experiência diferente, pois a minha turma era do 12.º ano, e de outro ano do Secundário 10.º, e organizando diferentes aulas em diferentes espaços e com diferentes matérias.

Permitiu-me também contactar de uma forma mais direta com vários professores e com as suas experiências nesta área, assimilando conhecimentos, nomeadamente no que diz respeito ao planeamento, organização, clima de aula, etc.

Ao longo da semana a cooperação com os professores titulares das turmas foi grande, mas como refere Darling-Hammond (2004), é necessário tempo para os professores aprenderem em conjunto. Outra vantagem foi o facto de ter lecionado turmas de professores que são ou já foram orientadores de estágio, dando depois feedbacks específicos sobre o meu desempenho.

Contudo, apesar de destacar ter lecionado dança nas várias turmas, apenas uma professora deu continuidade à matéria, utilizando a organização que propus.

1.4. - Dificuldades

Dentro da área de lecionação existem 5 parâmetros específicos: Planeamento, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima. Mas estes parâmetros ainda se dividem de duas formas: o planeamento está dentro do critério caracterização/projeto, os outros fazem parte do critério atitude/comportamento profissional (AGIC).

Ao nível da avaliação, senti dificuldade na atribuição de níveis e notas aos alunos, especialmente na avaliação inicial. Foi difícil, numa fase inicial, relacionar toda a parte teórica que é lecionada na faculdade com a atividade nas aulas. Mas acima de tudo, a dificuldade foi sentida na avaliação formativa dos alunos, mantendo a atenção ao cumprimento dos objetivos que lhes eram propostos e ir adaptando o exercício aos mesmos.

A principal dificuldade ao nível da gestão relacionou-se com a organização do tempo de prática dirigido para cada matéria por aula. No início, sem algo propositado alguns grupos estavam mais tempo nalguma estação. Apenas na 2ª etapa, e penso que através de um melhor planeamento das aulas, foi possível adequar o tempo destinado a cada grupo a cada matéria.

Para o parâmetro da instrução, foi clara a dificuldade apresentada na 1ª etapa. A preparação para a exposição dos objetivos e critérios de êxito aos alunos era grande, no entanto, na restante parte da aula a quantidade e qualidade de feedback era reduzida. Apenas posteriormente à visita do orientador este aspeto foi alterado, passando a existir uma maior intervenção ao longo da aula, tanto a nível individual, como o feedback à distância, que anteriormente era nulo.

Por fim, ao nível do clima, a desmotivação demonstrada pelos alunos quando não estavam em competição foi considerado um fator negativo na turma, condicionando o clima de aula para momentos em que era necessária cooperação em grupos heterogéneos. Após a introdução dos *buddies* e algumas conversas individuais com alguns alunos a cooperação passou a fazer parte da aula, estando os alunos motivados para a tarefa.

1.5. - Balanço

Segundo Cardinet (1993) cit in Rosado & Silva (2010)³, a avaliação é considerada como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao Professor de Educação Física conduzir, adequar e avaliar todo o processo (Bom & Brás, 2003)

“Embora a avaliação, a gestão, a instrução e o clima nas aulas, sejam as variáveis mais importantes associadas à qualidade de prática qualificada dos alunos, ou seja o “Tempo Potencial de Aprendizagem” (Carreiro da Costa, 1984), é preciso também que o estagiário aprenda a reflectir e decidir para além da estrutura da aula, isto é, à escala da Unidade Didáctica, das Etapas do Plano Anual e também na lógica do Projeto Curricular e do Plano Plurianual.” (Bom & Brás, 2003, p.8)

No que há formação de grupos e diferenciação de ensino diz respeito, penso que as opções foram corretas e baseadas num princípio de igualdade de oportunidades, tantas vezes referido no processo de ensino-aprendizagem, tal como referido por Crahay (2013) a igualdade de oportunidades é possibilitar uma oferta de oportunidades educacionais que sejam proporcionais aos talentos de cada um, ou seja, sem esquecer os princípios da justiça corretiva, devemos ter em atenção a diversidade individual, conduzindo cada aluno ao domínio dos objetivos definidos como fundamentais. A opção por grupos heterogéneos/cooperativos na 4ª etapa, foi preponderante para atingirmos um dos objetivos para esta turma, desenvolver competências de colaboração (Heacox, 2006).

A opção de variar o tipo de grupos, entre homogéneos, heterogéneos, cooperativos e pares, prendeu-se com a tarefa do professor em se tornar um facilitador do ensino diferenciado, variando as maneiras de organizar e de agrupar os alunos (Heacox, 2006), destaco este método de criação de grupos como um dos aspetos positivos do meu estágio nesta grande área da lecionação.

O professor deve envolver os alunos em atividades de pensamento crítico ou criativo, estimulando a aprendizagem (Heacox, 2006), por isso optei pela criação dos *buddies* responsáveis pelos aquecimento nas aulas, o que acabou por os motivar, não só os que tinham de criar o aquecimento naquela aula, como os colegas que por serem alunos acabavam por se interessar e empenhar mais, estimulando assim não só a aprendizagem como também a entre ajuda e cooperação.

³ Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.

A implementação dos *buddies* foi sem dúvida um dos aspetos mais positivos da área da lecionação, sendo visível o desenvolvimento de valores de socialização como a entreaajuda, trabalho em equipa e cooperação. No final do ano letivo, os alunos referiram como uma das experiências mais positivas deste último ano de escolaridade obrigatória, podendo levar essa aprendizagem para o futuro.

nº	JDC								Danças		Raquetas		Atletismo				Outras	
	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final
	Voleibol		Futebol		Basquetebol		Andebol		Rumba Quadrada		Badminton		Estafetas		Salto Alt		Orientação	
1	NI	I	NI	I	NI	NI	I	I	NI	E	NI	NI	I	E	I	-	-	I
2	I	PE	I	PE	I	I	E	PE	NI	E	I	E	I	-	I	PE	-	E
3	NI	I	I	I	E	PE	I	I	NI	PE	NI	PE	I	E	I	-	-	E
4	I	I	I	PE	I	I	I	I	NI	E	NI	I	E	E	NI	-	-	E
5	NI	NI	NI	I	I	I	I	I	NI	E	I	I	NI	-	I	PE	-	E
6	I	PE	E	PE	I	I	E	E	NI	PE	I	E	I	PA	I	-	-	I
7	NI	I	I	I	NI	NI	I	I	NI	E	NI	PE	I	E	I	-	-	E
8	E	E	E	E	I	I	E	E	NI	PE	I	E	E	PA	E	-	-	I
9	E	E	E	PA	E	PE	E	PA	NI	E	E	E	E	PA	I	-	-	I
10	I	PE	E	E	I	I	E	E	NI	E	E	E	E	E	I	-	-	I
11	NI	I	NI	I	F	I	NI	NI	NI	E	NI	NI	NI	I	I	-	-	I
12	I	I	NI	I	I	I	I	PE	NI	E	I	PE	I	-	E	E	-	E
13	I	PE	E	E	I	I	I	I	NI	PE	I	PE	I	-	E	E	-	E
14	L	E	L	PA	L	PE	L	E	L	E	L	PE	L	E	L	-	-	I
15	E	E	E	PE	I	I	E	E	NI	E	I	PE	I	-	E	PA	-	E
16	I	PE	E	PA	E	E	E	PA	NI	E	E	E	E	PA	E	-	-	E
17	E	E	E	PA	E	E	E	E	NI	E	E	E	E	E	E	-	-	E

Figura 4 - Balanço matérias

No que às matérias diz respeito, relativamente aos JDC, grande parte da turma evoluiu, melhorando, ou pelo menos, mantendo o nível que cumpria. Este foi um aspeto importante para considerar que o ensino foi adequado às necessidades dos alunos. Contudo, algo de notar, que os alunos que já cumpriam níveis mais elevados, foram os que, na sua maioria, mantiveram o nível, ficando a questão, será que para eles não foi adequado o ensino?

Relativamente à dança e orientação, como já tinha referido anteriormente, foram duas matérias de difícil aceitação por parte da turma, acabando por ter repercussões muito positivas em todos os alunos.

Já na matérias das raquetes, penso que após os alunos terem sido capazes de diferenciar e aplicar as diferentes técnicas, existiram ganhos significativos no jogo, consequentemente no nível dos alunos.

Por fim, na matéria de atletismo, os alunos que praticaram o salto em altura acabaram por ser prejudicados dadas as dificuldades de ensino, dada a especificidade do material necessário. Por outro lado, os alunos que desenvolveram as estafetas a evolução foi notória.

Relativamente aos parâmetros AGIC, no primeiro (**avaliação**), após as dificuldades sentidas na 1ª etapa, a partir da segunda etapa consegui melhorar a atribuição dos níveis e consequentes notas aos

alunos. A observação de aulas de outros professores e da minha colega de estágio ajudaram-me a superar esta dificuldade. Tentei sempre procurar a objetividade na avaliação, escolhendo criteriosamente as situações de avaliação e definindo critérios e indicadores de observação precisos, bem como recolhendo informações constantes sobre o desempenho dos alunos (Carvalho, 1994).

Como referido, apresentei algumas dificuldades inicialmente na avaliação sumativa, onde o foco está mais direcionado para o desempenho propriamente dito de acordo com os PNEF, como forma de combater essa dificuldade e melhorar todo o processo de avaliação, procurei definir atempadamente todos os critérios e medidas de observação, numa escolha criteriosa de exercícios e parâmetros a avaliar. De qualquer forma, o meu principal objetivo na avaliação ao longo do ano foi realizar avaliações formativas constantes, onde era possível focar a minha atenção em aspetos específicos de cada aprendizagem, sendo também assim a forma mais adequada para incluir os alunos na sua própria avaliação, tendo sempre conhecimento do seu desempenho e necessidades a trabalhar no momento e nas aulas seguintes.

Para este parâmetro, **gestão**, ao longo do ano letivo, alguns aspetos que considerei importantes foram a gestão do tempo de aula, adequando as necessidades dos alunos ao tempo de prática. A redução dos tempos de espera e organização transformando em tempo potencial de aprendizagem, passando a ser da responsabilidade dos alunos a montagem e recolha do material quando necessário. Por fim, também o deslocamento e posicionamento na aula de forma a controlar a turma e todas as estações penso que permitiram manter o controlo da aula.

A **instrução** penso que foi um parâmetro onde mais evolui ao longo do ano, especialmente na instrução inicial. A organização do discurso referindo como seria a organização da aula, as situações de aprendizagem, incluindo os objetivos e critérios de êxito, reduziram não só o tempo de instrução como o tempo de transição. Outro aspeto que considero relevante foi o aumento do feedback à distância, mostrando aos alunos que prestava atenção a todo o espaço de aula.

No que ao **clima** de aula diz respeito, numa primeira fase, para a redução de comportamentos desvio, foi necessária a separação de alguns alunos, utilizando a formação de grupos para tal. O facto de a turma ser extremamente competitiva revelou-se um problema inicial, tendo sido necessárias conversas com alunos, mas também uma explicação clara de objetivos para todos. Posto isto, o trabalho em cooperação foi privilegiado, existindo um clima de aprendizagem positivo e com

motivação para a tarefa. Procurei manter um clima positivo, através de elogios e motivação positiva, com poucas repreensões, mantendo os alunos empenhados nas tarefas durante mais tempo possível, gastando pouco tempo em organização e interrupções (Carreiro da Costa, 1984). Dentro desta área outro aspeto que penso ter sido relevante foi a relação professor-aluno.

Nesta grande área do processo de estágio, faço um balanço bastante positivo, pois notei uma enorme evolução ao longo de todo o ano letivo quer em mim enquanto professora, melhorando os aspetos identificados pelos orientadores, outros professores e colega de estágio, e pela própria autoavaliação, nomeadamente ao nível do feedback, gestão e avaliação, quer nos alunos, terminando, na minha opinião, a sua escolaridade obrigatória de forma positiva, com mais autonomia na tomada de decisão sobre a cultura do seu corpo e aptidão física, percebendo a importância da manutenção de um estilo de vida saudável no futuro.

2. Direção de turma

2.1. - Introdução

A direção de turma é uma das áreas mais complexas onde o Professor estagiário tem de intervir. Proporcionando ao estagiário uma formação mais completa, procurando que este tome conhecimento prático das funções e competências que este cargo de docente exige. Deste modo, pretende-se que o professor estagiário acompanhe o processo de direção da respetiva turma, tomando conhecimento, não só, das questões administrativas, mas também da importância que o Diretor de Turma (DT) assume como elo entre os alunos, os professores da turma e os Encarregados de Educação.

De acordo com a lei, “*o diretor de turma (...), enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.*” (Lei n.º 30/2002, artigo 5.º, n.º2, DR n.º 294, de 20 de dezembro, 2002, p. 7942).

Cabe ao DT ser esse elo entre os alunos, os encarregados de educação e a escola, essencialmente transmitindo informações ao encarregado de educação relativas ao seu educando. Posto isto, é necessário que exista uma hora de atendimento semanal aos encarregados de educação. Para além desta função, cabe ainda ao diretor de turma dirigir as reuniões do conselho de turma tratando das informações relativas a todas as disciplinas, devendo promover a interdisciplinaridade, e tentando encontrar estratégias comuns para solucionar problemas que possam existir.

O diretor de turma desempenha funções de responsabilidade em dois órgãos (Marques, 1994 cit in Clemente & Mendes, 2013)⁴: 1) Conselho de Turma (ao qual preside diretamente) e; 2) Conselho de Diretores de Turma.

⁴ Marques, R. (1994). *O Diretor de Turma/ O Orientador de Turma – Estratégias e Atividades*. Lisboa: Texto Editora.

O papel de coordenação é atribuído ao Diretor de Turma através do Decreto-lei n.º 30/2002 – Estatuto do Aluno – *considerando-o como coordenador do plano de trabalho da turma encarregando-o de ser particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores de turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem* (artigo 5.º, ponto 2).

A função do DT enquanto gestor/coordenador curricular da turma, implica desenvolver no grupo de professores da turma, um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual (Roldão, 1995 cit in Clemente & Mendes, 2013).⁵

Como estagiária a minha função foi acompanhar o diretor de turma do 12.º3, sendo importante conhecer a turma, mas também as características individuais dos alunos, bem como o seu passado na escola, pois este já seria o terceiro ano juntos. Partindo deste conhecimento foi possível verificar as dificuldades e potencialidades da turma, podendo criar uma dinâmica de trabalho para o ano letivo.

Nesta área, incluímos uma visita de estudo/saída de campo, organizada pelas Professoras estagiárias. Considerámos de extrema importância a realização deste tipo de atividades, visto proporcionarem situações únicas e excecionais para experimentar atividades que devido às suas características, são de difícil dinamização no espaço escolar. Além de que o contacto direto com a Natureza deverá contribuir para a promoção do gosto pela prática de atividades desportivas e de exploração da natureza, relacionada com a consciência sobre a preservação ecológica e ambiental.

2.2. - Caracterização conselho de turma

O Conselho de Turma é composto por todos os professores que lecionam na respetiva turma, pelo aluno delegado de turma e ainda pelo representante dos Encarregados de Educação, e é presidido pelo Diretor de Turma (Decreto-Lei 115A/98, de 4 de maio, artigo 36.º alínea c). É através das reuniões de conselho de turma que o DT deve coordenar e contribuir para a elaboração, realização e

⁵ Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

promoção do Projeto Curricular de Turma do currículo do aluno, da interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, das competências prioritárias e restantes competências a desenvolver nos alunos no Projeto Curricular de Turma.

De acordo com o Regulamento Interno da ESBF, o Conselho de Turma tem as seguintes competências (art.60.º):

- a) Elaborar o Plano da Turma articulando as atividades dos docentes da turma com as dos departamentos curriculares, e das áreas disciplinares, designadamente no que se refere ao planeamento, coordenação e avaliação de atividades interdisciplinares a nível da turma e do Plano Anual de Atividades do Agrupamento;
- b) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e outras necessidades educativas dos alunos, promovendo a articulação com os serviços de psicologia e orientação e da educação especial em ordem à sua superação;
- c) Dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma digam respeito;
- d) Analisar situações de indisciplina ocorridas com os alunos da turma e colaborar no estabelecimento das medidas de apoio ajustadas no quadro de um programa específico de intervenção;
- e) Analisar, em colaboração com o conselho de docentes, os problemas de integração dos alunos e o relacionamento entre docentes e alunos da turma;
- f) Apreciar ocorrências de natureza disciplinar, propondo a aplicação de medidas imediatas no quadro do RIA e da legislação em vigor;
- g) Colaborar nas ações que favoreçam as relações do Agrupamento com a comunidade;
- h) Aprovar as propostas de avaliação dos alunos apresentadas por cada docente da turma, nas reuniões a realizar no final de cada período letivo, de acordo com os objetivos curriculares definidos a nível nacional e os critérios definidos pelo Conselho Pedagógico;
- i) Elaborar, no início do ano escolar, o projeto de educação sexual da turma em articulação com o coordenador da educação para a saúde;
- j) Definir as visitas de estudo, atendendo aos objetivos traçados no Plano Curricular da Turma;

- k) Definir e planear estratégias de superação de dificuldades dos alunos;
- l) Planear estratégias de combate ao insucesso e abandono escolar;
- m) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- n) Promover ações que estimulem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar do aluno;
- o) Articular a calendarização da aplicação dos instrumentos de avaliação sumativa.

No conselho de turma de final de cada período foram atribuídas as notas de cada disciplina a cada aluno. Tratando-se de uma turma que já era conhecida da maioria dos professores, e no final da sua escolaridade obrigatória, não havia casos de indisciplina que necessitassem de intervenção do conselho de turma, para além disso, a grande maioria dos alunos era maior de idade, pelo que também não era necessário um contacto direto com os encarregados de educação. De salientar, que o representante dos encarregados de educação estava nomeado, mas não conseguia comparecer nas reuniões por indisponibilidade profissional.

No final do 1.º período, o Professor de matemática revelou estar com dúvidas se os alunos iriam conseguir terminar o 12.º ano, pois muitos apresentavam nota negativa e enormes dificuldades na disciplina naquele momento. Relativamente à atribuição de notas e indisciplina, houve sempre consenso entre todos, o clima entre os professores e delegado de turma era bastante positivo, não havendo conflitos nem claras necessidades de intervenção.

Na minha opinião, o conselho de turma só pecou por não se organizar relativamente às datas dos testes, sendo que em todos os períodos aconteceu ter os testes todos concentrados na mesma altura, trazendo enormes dificuldades para os alunos na organização do estudo. A participação neste conselho de turma foi extremamente positiva para mim, apesar de não terem ocorrido situações problemáticas de gestão de indisciplina e conflitos que também me trariam aprendizagens, mas mostrou-me um grupo de professores unidos em prol do sucesso dos alunos, com o “aluno” no centro do processo de ensino-aprendizagem.

2.3. - Funções

No âmbito das competências da função de Diretor de Turma, segundo o Artigo 56.º do Regulamento Interno da ESBF:

- a) Cumprir as decisões emanadas do Conselho de Turma;
- b) Dirigir as reuniões ordinárias de Conselho de Turma e de Assembleia de Turma garantindo e promovendo a participação democrática de todos os seus elementos;
- c) Elaborar em articulação com o Conselho de Turma e coordenar a aplicação do Projeto de Turma, solicitando a colaboração do representante dos pais/encarregados de educação sempre que tal se considere necessário;
- d) Analisar o Plano de Atividades da Turma com os restantes professores da turma, após cada avaliação sumativa, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou à apresentação de propostas para o período ou ano letivo seguinte;
- e) Analisar as propostas do Conselho de Turma e submetê-las à consideração do Conselho de docentes;
- f) Manter o processo individual de cada aluno sempre atualizado;
- g) Manter o registo de faltas do aluno atualizado, e proceder à sinalização das situações de absentismo grave para as entidades competentes;
- h) Propor e coordenar atividades e formas de ação educativa com a participação dos pais e encarregados de educação e da restante comunidade educativa;
- i) Promover e facilitar a correta e harmónica integração dos alunos na turma e na vida escolar;
- j) Garantir a circulação atualizada da informação pelos professores e entre a escola e os Encarregados de Educação;
- k) Convocar, através do meio julgado mais expedito, os Encarregados de Educação, sempre que se considere necessário;
- l) Coordenar o processo de avaliação dos alunos e informar os respetivos Encarregados de Educação;
- m) Analisar e encaminhar os casos de natureza disciplinar de acordo com a legislação em vigor;

- n) Pronunciar-se sobre as tarefas e atividades de integração na escola previstas na lei21;
- o) Informar os encarregados de educação do calendário de testes escritos, no início de cada período.

Cabe ao DT cumprir com as funções relatadas anteriormente, conhecendo a legislação, mas também conhecer a comunidade educativa onde a turma/aluno se insere, pois é o mediador e gestor de conflitos dentro dessa mesma comunidade. Deste modo, a minha primeira e principal preocupação, foi não só conhecer a legislação e os órgãos de gestão da escola, mas também procurar conhecer as características individuais de cada aluno e da turma no geral, os seus objetivos e expectativas, ouvir opiniões de alguns professores, perceber se transitavam do ano anterior alguns casos de indisciplina ou insucesso escolar, se tinham problemas familiares graves, se havia conflitos entre os alunos, e se os Encarregados de Educação, estavam ou não envolvidos de forma positiva no sucesso escolar dos seus educandos. Dentro das funções do diretor de turma, o meu foco incidiu essencialmente nos alunos.

Estive sempre presente no horário de atendimento, às terças-feiras das 12h30 às 13h15, sendo que apenas um encarregado de educação teve necessidade de comparecer, após ser chamado pelo DT porque o seu educando (n.º 9) estava com um elevado número de faltas, logo após essa reunião o caso foi resolvido e o aluno não faltou mais. Também a aluna n.º10, própria encarregada de educação, foi convocada devido ao elevado número de faltas. Tirando estes dois casos, apesar de estarmos sempre disponíveis, mais nenhum utilizou esse horário nem foi necessário convocarmos mais nenhum EE. Antes desse horário de atendimento, entre as 11h45 e 12h30, auxiliava o DT nas suas funções burocráticas, como lançar faltas, preparar os conselhos de turma, enviar as notas intercalares e finais aos EE, convocar as reuniões de pais. Penso que acompanhei o DT de forma positiva, consegui aprender e ser autónoma, nomeadamente no lançamento das notas e envio por carta aos EE, desempenhei as funções do diretor turma de forma eficiente.

2.4. – Objetivos

Para mim, enquanto estagiária, defini objetivos para as três áreas de intervenção: conselho de turma, encarregados de educação e alunos.

Ao nível do conselho de turma, defini como objetivo intervir nas reuniões apresentando a minha avaliação da turma à disciplina de Educação Física, tal como discutir alguns casos problema, quando necessário. Defini ainda, com o DT, contribuir para a realização das atas do conselho de turma.

Na área dos encarregados de educação, a minha intervenção foi reduzida, também, devido ao facto de muitos alunos serem maiores de idade. Contudo, tive como objetivo organizar e apresentar a saída de campo que a turma ia realizar.

Por fim, os alunos, área sobre a qual a minha participação foi maior. Durante a avaliação inicial da turma, foram reportadas duas situações que considerei importantes abordar: elevado número de faltas da aluna n.º10 e o insucesso à disciplina de Matemática.

Defini como objetivos delinear uma estratégia para reduzir o número de faltas em conjunto com a aluna e criar, em conjunto com o professor de Matemática, um horário de apoio, que proporcionasse aos alunos uma hora extra de estudo específico.

2.5. - Situações problema

Após a caracterização da turma detetei algumas situações que poderiam ser um problema para o ano letivo:

1. Muitas negativas no exame de Economia no ano anterior (exame específico);
2. A aluna n.º10 com elevado número de faltas;
3. (In)sucesso e falta de horas de estudo à disciplina de Matemática.

De forma a tentar colmatar o problema 1, em conselho de turma abordei a possibilidade de existir um horário para apoio à disciplina, lecionado pela professora de Economia, como preparação para exame, para os alunos que iriam repetir. Contudo foi uma proposta que não avançou.

Para o segundo problema, e sendo já a aluna maior de idade, não poderia existir intervenção com os encarregados de educação. Numa fase inicial foi abordado o assunto com a aluna, de forma a compreender a razão das faltas, concluindo que era apenas porque a aluna não queria comparecer na escola, não apresentando vontade de terminar o ano letivo. Numa segunda fase foi proposto que partilhasse alguns objetivos de vida, mostrando que para esses era necessário a conclusão da

escolaridade obrigatória. Por fim, e após várias conversas, a aluna foi ultrapassando as faltas às várias disciplinas, não concluindo com sucesso o ano letivo.

Por fim, a terceira situação, partia de uma base comum a vários alunos. O número de horas de estudo dedicados à disciplina era reduzido. Posto isto, sugeri ao DT avançar com um horário semanal complementar para estudo. Dada a afluência de alunos a articulação com o professor de Matemática foi fulcral. Não só passou a existir uma partilha de fichas para os alunos realizarem nesse horário, como as dúvidas que não eram resolvidas no apoio, eram levadas para a aula, tendo o professor completo conhecimento deste horário extra.

Para além do tempo extra de estudo oferecido também foram criadas rotinas de estudo em conjunto com os colegas, motivando-os para a presença.

De uma forma regular participaram 7 alunos (n.º 2, 3, 4, 7, 9, 12 e 16). Apenas 2 alunos se encontravam com nota positiva no início deste apoio, sendo uma base para os outros alunos (n.º 2 e 4). A dinamização do apoio tornou-se algo maior do que a realização das fichas e o horário que estava pré-estabelecido, mas como um elemento importante para a conclusão do ensino secundário com sucesso, permitindo ingressar para o ensino superior.

Concluíram com sucesso a disciplina de Matemática, incluindo uma nota positiva no exame, 5 dos 7 alunos.

2.6. - Saída de Campo

Foi realizada dia 8 de maio, no campo aberto, em Sintra. A deslocação foi feita de autocarro com o apoio da Câmara Municipal de Odivelas, tendo reduzido muito os custos desta atividade para os alunos.

As atividades realizadas foram paintball, escalada, rappel, tiro com arco e orientação, estando também incluindo tempo para um almoço volante entre atividades. Segundo Pereira e Monteiro (1995) as atividades de exploração da natureza têm um enorme potencial educativo, pois os alunos vivenciam situações pouco habituais, mas que apresentam um forte carácter motivacional.

A saída de campo é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação

Professor/Aluno que proporciona, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é mais do que um “passeio”, constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilita a sociabilidade.

Este momento tem um especial interesse para alguns alunos desta turma. Apesar de estarem juntos há bastante tempo, devido à sua personalidade relacionam-se pouco com alguns colegas, sendo bastante introvertidos, ficando por vezes prejudicados. Posto isto, a organização dos grupos foi da responsabilidade das estagiárias. Por outro lado, a experiência de atividades radicais e atividades de exploração de natureza pode não voltar a surgir para esta turma, uma vez que terminará a escolaridade obrigatória. Dos 23 alunos da turma, apenas 3 não puderam participar na saída de campo.

Outro dos objetivos para a saída centrava-se nas 3 alunas da minha turma que realizavam “apoio”. Ao longo do ano foram elevando a sua força muscular, mas acima de tudo a capacidade de superar desafios, posto isto, o objetivo definido era que as três conseguissem subir até meio da parede de escalada. Este foi um dos momentos mais importantes do ano para elas, principalmente depois dos colegas aplaudirem as suas conquistas.

A realização desta atividade foi discutida em reunião de Conselho de Turma (CT) do 1.º período, bem como a necessidade de existirem Professores colaboradores para o dia da atividade.

A partir do momento em que ficou decidido o local e a data, foi necessário visitar o local, de forma a definir as atividades, para ser possível entregar aos alunos e/ou EE um documento explicativo.

O facto de existirem várias atividades em simultâneo permitiu dividir os alunos por todas, não existindo muito tempo de espera, sendo possível nalguns casos repetir.

Como preparação para a saída, e já referido anteriormente, os alunos realizaram na escola percursos de orientação utilizando mapas reais, adequados ao utilizado neste dia.

Do meu ponto de vista, esta atividade teve um balanço positivo, não só pela presença por parte dos alunos, como pela superação demonstrada nalguns casos e o espírito de equipa que a turma foi desenvolvendo ao longo do ano e demonstrado nesta altura.

2.7. - Balanço

O Diretor de Turma é um professor com um cargo pedagógico de gestão intermédia da escola, com foco na gestão dos alunos de uma turma, desenvolvendo um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal desses mesmos alunos. Para além de ser o coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma, cabe ao DT conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes diretos no processo de ensino/aprendizagem. Para conseguir desempenhar a sua função e responder ao projeto educativo da escola, para além de conhecer a legislação e as funções que dela provêm, precisa também de conhecer todos os recursos da escola e da comunidade educativa (Boavista & Sousa, 2013). Deste modo, logo no início do ano letivo, procurei saber o mais possível sobre a legislação e a comunidade educativa para assim conseguir desempenhar melhor as minhas funções de apoio ao DT.

Partindo do facto do DT não poder ser um professor sem capacidade de desenvolver um bom relacionamento educativo, torna-se por isso fundamental que possua competências pessoais muito desenvolvidas, nomeadamente de comunicação e de relacionamento interpessoal, e seja capaz de estabelecer uma forte ligação entre a escola, os alunos e os encarregados de educação, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais (Clemente & Mendes, 2013).

Penso que uma das minhas valências enquanto professora e pessoa é a minha capacidade de relacionamento interpessoal, o que me ajudou desde cedo a estabelecer uma forte ligação com os alunos da turma e os professores, sendo um fator de sucesso nesta área da direção de turma. Alguns dos alunos eram maiores de idade, por isso não estabeleci tanta proximidade com os encarregados de educação como desejado no processo de estágio pedagógico, mas com os alunos consegui fazê-lo, ouvindo atentamente as suas preocupações e necessidades e orientando-os da melhor forma possível neste último ano de escolaridade obrigatória.

Relativamente às relações pessoais/profissionais dentro do conselho de turma foram estabelecidas com maior facilidade com o professor de Matemática, Português e Economia. Isto porque eram professores habituados a ter no seu conselho de turma professores estagiários. Este foi um fator que facilitou a minha integração no conselho e posterior intervenção. Também o facto de estar preocupada com as notas de alguns alunos facilitou esta relação com os restantes professores. Tal como refere Bom & Brás (2003) a colaboração entre os professores no Conselho de Turma, na

gestão dos programas e na avaliação, além do enquadramento dos alunos e da relação dos pais, são funções asseguradas pelo cargo de Diretor de Turma.

De todas as funções que o Diretor de Turma deve assegurar acho que onde tive menor influência foi na relação com os Encarregados de Educação, não só pelo facto de muitos alunos já serem maiores de idade, como também por não ter sido necessária a intervenção. A intervenção mais direta foi a apresentação aos EE da saída de campo.

De acordo com as funções do Diretor de Turma, colaborei direta e constantemente com o professor, envolvendo-me em todas as atividades previstas, estando sempre disponível, atuando de forma responsável e crítica. Em conjunto com o DT, identifiquei os alunos com dificuldades ou necessidades específicas que exigiam um acompanhamento especial, nomeadamente a aluna n.º10, e desenvolvi um trabalho de apoio ao estudo da disciplina de Matemática, de acordo com os problemas e preocupações da turma. Realizei ainda, em conjunto com a colega estagiária, a Saída de Campo, concretizada com sucesso.

3. Desporto Escolar

3.1. - Introdução

3.1.1. – Caracterização do DE

Na ESBF, o Desporto Escolar é composto por 5 núcleos: badminton misto, andebol feminino, andebol masculino, voleibol feminino e golfe. Estas modalidades apresentam continuidade, pois estão bem enraizadas na escola há vários anos.

A garantia da presença destes grupos em competição recai sobre a coordenadora do DE (Professora Leonor Chambel), sendo também responsável pela inscrição dos mesmos, apesar de cada professor ser o responsável por entregar e recolher as autorizações do seu núcleo.

Cada um dos núcleos tem um professor responsável apenas por esse grupo, ficando ao seu encargo a organização do mesmo. Dentro desta questão importa salientar, será útil existir um trabalho de cooperação entre os vários núcleos e respetivos professores? O DE representa-se como uma atividade complementar, onde os alunos podem elevar o nível das suas capacidades na modalidade de eleição de prática. Posto isto, considero o trabalho multilateral fundamental, onde a experiência de outras modalidades poderá dar um ênfase a este aspeto, não só pela experiência que os alunos terão, mas também pela interação social e partilha de conhecimento que poderá existir. O único momento onde existe uma relação dos vários núcleos centra-se na reunião de grupo onde ficam definidos os horários de cada, sendo esta reunião apenas realizada depois do início do ano letivo.

O desporto escolar apresenta ainda um problema relacionado com os seus horários, visto decorrer à hora de almoço ou ao final da tarde. À hora de almoço, saindo os alunos das aulas às 13h15 e iniciando o treino às 13h30 ficam sem tempo de almoço caso tenham aulas da parte da tarde, apenas comem um pequeno reforço, para tal poderia ser alargada a hora a que se encontra aberta a cantina para estes alunos terem possibilidade de almoçar depois do treino, caso não tenham aulas. Esta situação foi apresentada ao Diretor pelo grupo, não tendo existido continuidade para a resolução do problema. Outra solução poderia ser passar os treinos para o final da tarde, mas esta situação já se experienciou no passado e o número de jovens praticantes reduziu, uma vez que não podiam/queriam estar na escola até tão tarde. Dada esta situação, a solução mais viável encontrada pelo grupo foi os

treinos serem à hora de almoço, devendo os professores ter atenção se os alunos se alimentam e de que forma, visto irem praticar atividade física.

Outra situação que diz respeito aos horários dos treinos é a possibilidade de os espaços estarem todos libertos neste momento, permitindo estarem treinos em simultâneo em espaços diferentes. No entanto, se os treinos passassem para o horário da tarde já existiria um conflito com para a ocupação dos espaços. Há aulas de EF no horário que o DE poderia ocupar, sendo esta uma condicionante. Quando as turmas, devido ao roulement, se encontram no espaço onde deveria decorrer o DE é impossível a viabilização do treino, ou caso chova, a turma se estivesse num espaço exterior tem prevalência sobre o grupo de DE.

Os horários do grupo de badminton e golfe eram segunda-feira das 15h15 às 16h55, já o andebol feminino e masculino era à terça e quinta-feira das 13h30 às 14h30.

Um aspeto positivo é o facto de a Escola Secundária Braamcamp Freire apresentar uma boa organização e ecletismo no Desporto Escolar. Dada a diversidade dos núcleos (jogos desportivos coletivos (2), golfe e badminton) é possível oferecer aos alunos uma diversidade de prática, permitindo a sua experiência. Existe ainda a modalidade de Patinagem na Escola Básica da Pontinha, de onde provêm muitos alunos, sendo que a professora responsável também leciona na ESBF. As modalidades apresentadas têm características bastante diferentes, sendo umas individuais, outras coletivas, onde é exigido um equilíbrio próprio, coordenação dos vários segmentos, e, também, trabalho em equipa.

3.1.2. - Caracterização do grupo

O Voleibol, apenas se apresentou com um núcleo, apesar de nos anos anteriores terem sido dois, como responsável estava a Professora Cristina Reis. Esta redução de núcleos deve-se à saída do Professor Paulo Cunha que foi durante vários anos o responsável por estes grupo-equipa, tendo contribuído para um grande crescimento desta modalidade na escola, sendo considerada uma modalidade de referência.

A escola tem, por isso, uma grande tradição ao nível do voleibol, sendo o número de elementos do grupo elevado, na sua maioria provenientes de anos anteriores, contando com 25 alunas inscritas, tendo ainda a participação nos treinos de 7 rapazes. O facto de estarem na verdade dois grupos-equipa

a trabalhar em conjunto, apesar de todas pertencerem à mesma equipa, leva a este número elevado de atletas.

Devido à existência de apenas um núcleo, existe uma grande discrepância entre as atletas no que diz respeito ao conhecimento do jogo e às competências técnico-táticas. Muitas provêm da escola básica, e apresentam características muito distintas no que toca à educação física e sua organização. Outra parte do grupo são alunas provenientes do ano anterior, já fazendo parte do núcleo há um ou mais anos. Conseguimos manter uma média de 14 alunos por treino.

Após a decisão de só existir um núcleo, a professora responsável optou pela formação de uma equipa (escalão juvenis), correspondendo a alunas nascidas entre 2000 e 2002 (regulamento desporto escolar 2017/2018), no entanto, todas as alunas inscritas no núcleo poderão competir neste escalão.

Dada a grande afluência de alunos nos treinos, ficou definido que iríamos fazer uma divisão dentro do treino, onde fiquei responsável essencialmente pelas alunas mais novas, que corresponderiam ao escalão de iniciadas e a professora Cristina pelas alunas do escalão juvenil.

Os recursos espaciais disponibilizados pela escola é o ginásio/pavilhão que permite montar duas redes de Voleibol, em campo lateral, ou uma rede em campo central. Existe ainda um espaço entre os dois campos, onde era possível realizar algum trabalho técnico, de condição física ou colocar uma rede alternativa.

Os treinos decorreram à terça-feira das 16h10 às 17h40 e à sexta-feira das 13h30 às 14h30. Os jogos de treino e torneios foram realizados à terça-feira.

Relativamente ao material, a escola disponibiliza duas redes de Voleibol e quatro postes para as mesmas, utilizados também nas aulas de EF. No entanto, o núcleo tem disponíveis 12 bolas exclusivas para o desporto escolar, podendo ainda utilizar as bolas de Voleibol da escola utilizadas nas aulas (n=14), perfazendo um total de 26 bolas para o grupo. A escola permite ainda que as alunas usufruam de joelheiras para treinar e para os jogos. Esta apresenta-se como uma excelente iniciativa visto ser um material um tanto dispendioso e nem todas as alunas têm a possibilidade de o adquirir.

A disparidade de nível sentida foi refletida de alguma forma nos primeiros treinos, tanto pelas mais novas que por vezes se “escondiam”, como pelas mais velhas que não tinham iniciativa de ajudar as mais novas.

Nos treinos foi dada uma atenção especial a este aspeto e ao trabalho de cooperação entre os vários elementos da equipa. Uma das formas encontradas para combater este problema foi realizar o aquecimento sempre em conjunto, atribuindo responsabilidade às mais velhas para ajudar os elementos mais novos e inexperientes do grupo, sendo também uma mais valia para a aprendizagem das mais novas que conseguiram trabalhar com as colegas e uma oportunidade para se conhecerem melhor. Só após este momento os grupos eram separados e iniciavam trabalhos diferenciados.

Entrando na relação entre o desempenho escolar e a participação no desporto escolar, algumas alunas referiram no primeiro treino que poderiam não se encontrar na equipa todo o tempo, pois dependeriam do seu rendimento escolar e posterior acordo com os encarregados de educação.

Nesta situação não existe uma valorização da atividade física como uma importante parceria com o rendimento escolar, vendo os encarregados de educação o desporto escolar apenas como uma “ocupação de tempo livre”, retirando simplesmente tempo ao estudo.

Para que tal não acontecesse desde logo existiu uma conversa com as alunas em causa e foram dispensados momentos de estudo com as mesmas, caso necessário, de forma a não existir um esquecimento da importância também do estudo e não só do desporto. Este é um aspeto que valoriza a responsabilidade das alunas e ainda a sua organização semanal e mesmo diária, implicando a manutenção do estudo adequado e a participação nos treinos.

Dentro deste problema ainda sentido no núcleo foi desenhada uma ficha onde as alunas preenchem as datas dos seus testes, existindo um acompanhamento da minha parte inquirindo sobre o estudo e as notas, se estavam organizadas ou com dúvidas para o teste.

Através da elaboração desta ficha pretendia que as alunas se organizassem e utilizassem o tempo disponível para estudar da melhor forma, visto que têm um acréscimo no seu tempo de atividade na escola comparando aos colegas que não integravam nenhum núcleo. Esta ficha apenas foi utilizada no 1.º período, não sendo mais necessária.

3.2. - Divulgação

A divulgação foi feita através de cartazes enviados por email aos diretores de turma e professores de educação física, e afixados em todos os blocos da escola.

3.3. - Plano anual

Para realizar o planeamento optei por dividir o ano em etapas, tendo em conta o calendário escolar, mas também o calendário competitivo. A divisão foi feita em 4 etapas: 1ª etapa de 10 de outubro a 27 de outubro, 2ª etapa de 3 de novembro a 12 de dezembro, 3ª etapa de 5 de janeiro a 13 de abril e 4ª etapa de 17 de abril até 15 de junho.

O principal objetivo ao longo do ano foi criar um grupo mais homogêneo, dada a disparidade sentida desde o início.

1ª Etapa

(10/10/2017 a 27/10/2017)

A primeira etapa tinha como objetivo conhecer o grupo e realizar a avaliação inicial. Logo nesta etapa, em todos os aquecimentos, o objetivo principal era a aquisição e domínio dos gestos técnicos fundamentais, nomeadamente o toque de dedos e a manchete, realizando alguns exercícios analíticos individualmente, podendo estar limitados caso o número de alunas em aula fosse superior ao número de bolas (n=26). Os exercícios individuais tinham curta duração e pretendiam o domínio e controlo da bola, bem como a correta perceção do ponto de queda da mesma. Por exemplo, lançamento com as duas mãos alto, deslocamento para o ponto de queda, com os joelhos fletidos e com o pé direito ligeiramente à frente, agarrar em cima da cabeça (testa) em toque de dedos, com as duas mãos a formar o triângulo, com todos os dedos a contactar a bola e o olhar dirigido entre o triângulo e a bola. Lançar ao ar, deixar bater uma vez no chão e agarrar como no exercício descrito anteriormente. O mesmo, mas em vez de agarrar realizar o toque de dedos com a extensão completa do corpo. Lançar ao ar, deixar bater no chão e realizar uma manchete, com os joelhos ligeiramente fletidos, em posição média, com um pé ligeiramente à frente, com os braços em completa extensão, efetuando a extensão das pernas durante o momento de contacto com a bola, acompanhando esse movimento, sem que as mãos ultrapassem a altura dos ombros e sem fletir os cotovelos. Estes exercícios serviam não só como aprendizagem e desenvolvimento destes gestos técnicos, como também aquecimento.

Na parte fundamental, baseei a minha intervenção em situações de cooperação 2+2, iniciando em serviço por baixo, sem campo delimitado e com a rede a 2 metros, apenas utilizando a manchete

e o passe/toque de dedos. Esta situação foi desenvolvida por todas as alunas e em diferentes grupos de 4.

Inicialmente os grupos de 4 foram compostos por duas alunas que já integravam o núcleo e duas alunas novas, correspondendo na sua maioria a grupos heterogéneos. Após alguns momentos de observação a composição dos grupos foi sendo alterada, tendo sido criados grupos homogéneos dentro dos elementos mais velhos. Numa fase posterior, tendo existindo uma seleção para este momento, as alunas integraram o jogo formal de 6x6 jogado nas situações competitivas, realizado com a organização de 0:6:0, ou seja, existem 6 jogadores universais, onde todas distribuem quando se encontram na posição 3 e são considerados atacantes quando se encontram em posição 2 e 4 (Gonçalves, 2009). Esta terceira situação foi de carácter seletivo, visto algumas alunas afirmarem após inquiridas nunca terem passado pela situação de 2+2, não conhecendo a organização deste jogo.

2ª Etapa

(03/11/2017 a 12/12/2017)

A segunda etapa consistiu na preparação geral, aprendizagem e desenvolvimento dos gestos técnicos fundamentais. Aqui com objetivos bastante distintos entre as iniciadas e as juvenis, de acordo com as prioridades identificadas pelo grupo.

Nas iniciadas o nosso foco incidiu sobre a posição base, o deslocamento, o toque de dedos, a manchete, o serviço por baixo e a aprendizagem do jogo 4x4 com formação em losango. A aprendizagem dos vários elementos técnicos foi essencialmente desenvolvida em situações de jogo reduzido 1x1, 1+1, 2+2 e 2x2, no ensino através do jogo. O facto de se tratar de jovens que estavam a iniciar a sua prática na modalidade era importante que comesçassem logo a compreender o jogo, mas também desenvolverem os gestos técnicos em situação de jogo (Garganta e Pinto, 1997, cit in Gonçalves, 2009). No entanto, também foram realizadas situações de exercício analítico quando necessário em exercícios individuais e a pares (Gonçalves, 2009). Os exercícios a pares baseavam-se no domínio, controlo e aprendizagem da técnica individual, com e sem rede no meio, por exemplo, auto-passe+passe alto e dirigido para a colega (c/ rede), ou s/rede, perpendiculares à mesma, a que está mais perto da rede realizava auto-passe+passe alto e a sua colega manchete direta, alta e dirigida para a colega. Ao realizarem diferentes tipos de jogo com diferentes condicionantes (n.º de toques, n.º

de jogadores, variação dos gestos técnicos, diferentes estratégias) as alunas poderiam estar mais motivadas para a prática ao longo do ano, principalmente por não existir uma competição oficial para estas alunas.

Nas juvenis optámos por também dar atenção nesta etapa aos aspetos mais básicos da modalidade de voleibol, focando na posição base, deslocamento, toque de dedos, manchete, consolidação do serviço tipo ténis e do remate, e no sistema de jogo 0:6:0 com receção em “W”. Em semelhança ao que sucedeu com as iniciadas, os jogos reduzidos tiveram um grande ênfase nesta etapa, uma vez que pretendíamos o desenvolvimento global das alunas. Por outro lado, para este grupo foi dada importância a exercícios globais que integrassem várias partes do jogo e à situação de jogo formal 6x6, com várias condicionantes. Os aspetos táticos são sem dúvida uma parte importante do jogo e do processo de ensino-aprendizagem, pois permitem atribuir um objetivo e adaptar as ações aos constrangimentos inerentes.

3ª Etapa

(05/01/2018 a 13/04/2018)

Esta etapa consistiu no período de preparação geral e específico, com vista à competição. É nesta etapa que se verifica que as capacidades já progrediram o suficiente para serem mais “naturais”. Aqui devemos dirigir a nossa atenção para aspetos um pouco mais complexos, mas sem esquecer de continuar a melhorar as habilidades mais básicas. (Siendetop, 1998)

Nas iniciadas, optámos pela continuação do trabalho da etapa anterior, inserindo a aprendizagem do passe de costas e do serviço tipo ténis. Para aprendizagem dos gestos técnicos, utilizámos situações de exercício analítico seguidos de introdução dos mesmos em jogos reduzidos condicionados, dando ênfase ao respetivo gesto (p.ex. ponto em serviço vale 3 pontos).

Nas juvenis, além da continuação do trabalho da etapa anterior, inserimos a nossa atenção sobre a capacidade de direcionar o remate e o serviço, a introdução e desenvolvimento do sistema de jogo 4:0:2, com a introdução de duas distribuidoras e a introdução do sistema defensivo com o 6 recuado. Para a aprendizagem/consolidação da direção do remate e serviço, realizámos situações de exercício, com alvos delimitados por cones direcionando o remate e o serviço para o local pretendido. Quando em situação de jogo 6x6, demos maior pontuação quando conseguiam o objetivo proposto

(p.ex. Servir para zona 1 ou rematar para a grande diagonal). Para os dois últimos objetivos, em situação de jogo 6x6 em cooperação numa fase inicial, sem remate e com bola colocada por uma professora, dando ênfase à movimentação das distribuidoras e ao recuo da jogadora em zona 6.

4ª Etapa

(17/04/2018 a 15/06/2018)

O objetivo desta etapa foi o aperfeiçoamento técnico-tático nos dois grupos-equipa. Podemos verificar os benefícios do treino ao longo do ano, com as capacidades/fundamentos aprendidos e desenvolvidos, a confiança e autoestima das alunas para a prática está mais elevada, pois essas melhorias nas ações técnicas ao longo do tempo, levaram, naturalmente, a melhorias na qualidade do treino e do jogo, aumentando assim, também, os níveis de motivação.

Esta etapa, que corresponde ao período de transição, teve como opção e foco exercícios globais de técnica, através de diversos jogos reduzidos dinâmicos e competitivos. No entanto, também a situação de jogo 6x6 com condicionantes esteve presente.

Caso este grupo equipa se tivesse apurado, esta seria a altura onde se realizava a competição regional.

3.4. - Torneios/Jogos

Atividades

Atividade Interna

As atividades internas são especificadas e integradas no Plano Anual de Atividades da Escola, entre elas constam diferentes atividades com diferentes tipos de organização, como os campeonatos/torneios Inter Turmas e a formação de árbitros.

Dentro do núcleo de Voleibol e apenas existindo uma relação com a escola e com os seus alunos, o núcleo é responsabilizado por organizar duas atividades: o Inter Turmas de Voleibol, que decorreu no final do 1.º período, dia 14 de dezembro; e tem ainda como responsabilidade a organização de uma Formação de Árbitros, tendo sido desenvolvida dia 12 de dezembro.

- Torneio Inter Turmas

O Torneio foi realizado no dia 14 de dezembro de 2017 e liderado pela Professora Cristina Reis e pela Professora Estagiária Maria Dias. Um aspeto que se revelou fundamental foi a divulgação do torneio, através de cartazes que chamando a atenção e o interesse dos alunos pela atividade, onde constava o regulamento, os horários e a forma de inscrição. Começámos por reajustar o Regulamento e as fichas de inscrição, material fornecido a todos os professores da área disciplinar via correio eletrónico e afixado numa pasta no gabinete, antes de cada aula cada professor recolhia algumas fichas e no fim colocava-as já preenchidas, de forma a facilitar a recolha das inscrições. As equipas teriam de se inscrever com um número mínimo de 6 alunos, podendo ser masculinas, femininas ou mistas. Após serem entregues todas as inscrições, procedeu-se à realização dos quadros competitivos e horários referentes a cada um dos anos de escolaridade, das fichas de presenças, de cada ano, dos alunos inscritos para efetuar a chamada, e, ainda, a grelha de justificação de faltas. Procedemos à realização e definição da grelha de distribuição de tarefas pelos Professores, de acordo com as preferências de cada um na tarefa a desempenhar durante o torneio, que enviámos por email e afixámos no gabinete. Este torneio teve início às 9h00, como tal, solicitámos a todos os professores de Educação Física para estarem presentes às 8h15, para a montagem do material (dois campos no pavilhão gimnodesportivo). Compareceram todas as equipas, o que permitiu manter os quadros competitivos e os horários que tínhamos estipulado. No decorrer da atividade não existiram problemas e dificuldades, garantindo a satisfação dos alunos, tendo esta sido dinamizada de forma cuidada por todos os professores e alunas do núcleo de Voleibol, que ficaram responsáveis pela arbitragem dos jogos. No final do torneio, foram entregues medalhas aos dois primeiros classificados, básico e secundário.

- Ação de Formação de Árbitros

A Formação de Árbitros de Voleibol, foi realizada no dia 12 de dezembro de 2017, liderada pela Professora Estagiária Maria Dias (apêndice VII). O primeiro passo, foi a realização de uma pesquisa e seleção da informação relevante para abordar num evento desta natureza. De seguida, foi a divulgação da ação, através da elaboração de cartazes que chamassem a atenção e o interesse dos alunos, o horário, o local e a forma de inscrição. Para a sessão foi feita uma apresentação em PowerPoint e as temáticas foram as seguintes: Funções do Árbitro; Regulamento Geral da FIVB (Área

de jogo, dimensões, altura da rede, a equipa, marcação de ponto, protocolo de jogo, substituições, tempos técnicos, situações específicas de jogo, faltas, novas regras, regulamento específico do escalão de juvenis e gestos do árbitro).

Esta ação teve como objetivo transmitir às atletas as leis do jogo e a regulamentação do mesmo, mas também conhecerem a sinalética de arbitragem da modalidade. Ainda, para as alunas que integraram o núcleo este ano foi um momento onde se falou de várias componentes táticas, podendo ser explicadas com mais calma e onde puderam esclarecer várias dúvidas.

O facto das alunas que já integravam o núcleo já terem estado presentes nalgumas ações de anos anteriores, este ano optou-se por torná-las não só ouvintes, mas intervenientes nesta ação. As alunas integraram a ação como uma parte direta da mesma, sendo elas a explicar, essencialmente a sinalética de arbitragem, existindo uma intervenção sempre que necessário.

Este foi um momento importante, não só devido à necessidade de existirem árbitros disponíveis durante os torneios de DE, como para o Inter Turmas que decorreu no final do 1.º período. Após uma ação mais teórica que antecedeu o treino, durante o mesmo foi possível que todos passassem pela experiência como árbitro, este é um momento não só para os alunos aplicarem os seus conhecimentos, como compreenderem como existem várias dificuldades inerentes à tarefa e assim respeitarem os árbitros quando se encontram como jogadores.

De acordo com Coelho (1989), a formação desportiva nas etapas mais jovens, como é o caso da escola, não envolve apenas a aprendizagem técnico-tática, a participação em quadros competitivos e o desenvolvimento das qualidades físicas, mas também o *espírito desportivo*, isto é, a aprendizagem e assimilação das regras de convivência, lealdade e civismo. Deste modo, a formação de árbitros, é de extrema importância para o desenvolvimento do *espírito desportivo* dos jovens, entendendo a regulamentação, a dificuldade e importância da arbitragem, o acatamento da regra, a tolerância nas relações humanas, bem como o civismo e respeito inerentes à prática do desporto.

Atividade Externa

É importante refletir sobre a competição, nomeadamente sobre as características e particularidades da competição desportiva escolar. A participação em competições contribui para o desenvolvimento da auto-superação e auto-estima, fundamentais para a vida em sociedade (Cratty,

1983 cit in Santos, 2009)⁶. A competição desportiva traz sempre comparações entre grupos e entre indivíduos, de acordo com o contexto e enquadramento em que são realizadas, e a possibilidade de vitória e derrota está naturalmente presente. A participação em competições permite aferir o processo de treino, é uma auto-avaliação, quer para o aluno como para o professor, ou seja, permite verificar se o que foi treinado resultou, se houve ou não melhorias técnico-táticas por exemplo, e perceber o que é necessário melhorar e trabalhar nos treinos seguintes. Mais do que dar importância aos resultados (vitória/derrota), na competição é possível verificar as competências adquiridas em treino. Torna-se, assim, fundamental que a competição faça parte do processo dos núcleos de DE, pois quando é orientada corretamente, cria estímulos de elevado valor pedagógico (Santos, 2009).

Importa assim refletir sobre a organização do quadro competitivo do DE, neste caso específico do Voleibol do escalão juvenil. O campeonato de DE iniciou-se muito tarde e terminou muito cedo, estando limitado ao 2.º período, a fase local. Desta forma, tentei, em conjunto com a Professora Cristina realizar jogos treino com outras equipas de DE e com equipas federadas.

Os jogos deste escalão já são 6x6, com a rede a 2,20 m, disputados à melhor de 3 sets, sendo os dois primeiros até aos 25 pontos e o último até aos 15 pontos. Para os jogos a equipa é obrigada a levar no mínimo 10 atletas, sendo que todos têm de jogar, pelo menos, um set, não podendo ser constantemente substituídos. (Regulamento Específico de Voleibol, 2017-2018). O calendário competitivo da fase local decorreu em três datas: 20 janeiro, 6 fevereiro e 6 março. Importa aqui salientar o escasso número de jogos que as alunas realizam para o correspondente de um ano de treino.

É bastante diferente a situação competitiva e a situação de treino, com isto, nas duas semanas que antecederam cada encontro os treinos realizados tiveram um foco predominante na situação competitiva. Esta foi uma forma de tentar aproximar a situação de treino ao momento competitivo, onde as alunas normalmente estão mais ansiosas. Ainda dentro dos momentos competitivos é fundamental que a interação entre as professoras e as alunas seja semelhante ao que iria ocorrer nos jogos, de forma a procurar as características individuais, lidando melhor com as mesmas quando em competição, pois cada indivíduo tem a sua forma de reagir nesses momentos.

⁶ Cratty, B. (1983). *Psicologia no Esporte*. Brasil: Prentice/Hall.

3.5. - Balanço

No desporto escolar não existe um tipo de avaliação sumativa, no entanto, a avaliação formativa é fundamental, uma vez que se pretende aperfeiçoar o trabalho que está a ser desenvolvido (Lopes & Silva, 2012).

Relativamente à entreajuda e *fair-play* dentro do grupo (iniciadas e juvenis), um dos nossos principais objetivos era proporcionar o desenvolvimento destes dois aspetos, através dos aquecimentos em conjunto, jogos e situações em treino. Considero que conseguimos atingir este objetivo com sucesso, terminando o ano com uma equipa unida, onde as mais velhas se sentiam responsáveis pelas mais novas, ajudando-as, e as mais novas sentiam-se parte integrante do grupo, posso arriscar dizer que o caminho estava trilhado para que tudo começasse bem logo no início da época seguinte.

O apoio ao estudo e interesse pelo aproveitamento escolar das alunas teve, também, um balanço positivo, pois conseguimos que as alunas em causa continuassem inscritas e mantivessem a assiduidade nos treinos.

No início do ano ficou definido que eu ficaria responsável apenas pelo grupo mais jovem (iniciadas), no entanto, em muitos treinos a minha intervenção acabou por recair no grupo mais velho, tirando partido da minha curta experiência enquanto treinadora e atleta desta modalidade. A professora responsável por vezes tinha de se ausentar dos treinos por motivos pessoais ou profissionais, saindo mais cedo ou até mesmo não comparecendo, sendo que a partir do 2.º período, solicitou muitas vezes que eu assumisse os treinos sozinha, tornando-se uma excelente oportunidade para mim, o que permitiu desenvolver as minhas capacidades de liderança, autonomia e tomada de decisão, planeando as sessões de treino de acordo com os objetivos e necessidades da equipa. Isto foi ao mesmo tempo um aspeto positivo e negativo, pois dada a indisponibilidade da professora e o número de elementos do núcleo, foi necessário realizar o treino em conjunto, o que desmotivou algumas das alunas mais velhas, pois a junção dos grupos fez descer o nível do treino, acabando por perder algumas alunas. Isto levou à necessidade de utilizarmos alunas iniciadas nas competições, para termos número suficiente de jogadoras.

O trabalho com a professora responsável acabou por ser uma enorme aprendizagem para as duas, não só me ensinou como se processa o desenvolvimento e trabalho de um grupo de desporto

escolar, como também foi possível passar-lhe alguma da minha experiência na modalidade que pratico há 10 anos.

A opção do ensino através do jogo acabou por se mostrar extremamente eficaz, não só porque elevou os níveis de motivação, como foi possível observar uma enorme evolução de todas as alunas tanto ao nível dos gestos técnicos como na perceção e compreensão do jogo. Segundo Gonçalves (2009), devemos proporcionar às jovens jogadoras um desenvolvimento multilateral, passando por experiências diversas, jogando e exercendo diferentes funções em diferentes posições, para que mais tarde, e mediante as capacidades técnico-táticas, físicas e psíquicas, possam ter rendimento num posto específico dentro da equipa

A organização do torneio Inter-turmas, foi uma experiência bastante enriquecedora a nível de aquisição de prática e fortalecimento de processos essenciais à organização e liderança de uma atividade desta dimensão, tais como a elaboração de um calendário competitivo, dinamização e divulgação junto dos professores e dos alunos.

O balanço da ação de formação da arbitragem foi extremamente positivo, dada a intervenção e aquisição de conhecimentos por parte dos 22 presentes. A dinâmica utilizada, integrando as alunas no processo de ensino-aprendizagem durante toda a formação, tendo um papel ativo no decorrer da mesma, tanto em situações de pergunta-resposta de algumas dúvidas concretas existentes, como até na explicação de alguns gestos, principalmente com as alunas que já faziam parte da equipa em anos anteriores. De realçar que nos últimos anos houve algumas alterações nas regras, como por exemplo o toque na rede, o que gera algumas dúvidas e, na minha opinião, é importante que este tipo de ação seja realizada todos os anos para que todos estejam sempre atualizados.

De destacar negativamente, o facto de não ter cumprido com um dos principais objetivos, manter as 25 alunas inscritas como estava proposto no início do ano letivo. Como referi anteriormente, algumas das alunas mais velhas acabaram por desmotivar com o desinteresse da professora titular e desde o momento que os treinos começaram a ser constantemente em conjunto elas foram deixando de comparecer. Inicialmente tentei dar dois treinos distintos em simultâneo, ou os mesmos exercícios com critérios de êxito distintos, mas isso mostrou-se muito complicado de gerir dadas as enormes diferenças técnico-táticas entre os dois grupos e sozinha não fui capaz de manter a qualidade do feedback para todas.

Outro aspeto negativo, foi não ter conseguido concretizar um dos objetivos propostos, realizar jogos de treino. Não consegui encontrar equipas dispostas e disponíveis para jogar no dia e horário que a Prof. Cristina pretendia, apenas durante a semana nos horários dos treinos, penso que aqui poderia ter feito um esforço maior para convencer a professora a realizar os jogos de treino ao sábado, como habitual em anos anteriores com o Prof. Paulo Cunha.

Participei na execução de todas as atividades realizadas pela Área Disciplinar e pelo núcleo de Voleibol, de forma interessada, responsável e cooperando com a professora Cristina Reis na realização das tarefas, revelando ainda dinâmica de trabalho em grupo, iniciativa, interesse e conhecimentos relativos à regulamentação e ensino do Voleibol.

4. Seminários

4.1. - Introdução

O desenvolvimento de última grande área do processo de Estágio, surgiu de acordo com uma lacuna e necessidade identificada pelas professoras Estagiárias no que refere à promoção da saúde e estilos de vida saudáveis.

De acordo com a American College of Sports Medicine (ACSM, 2017) a atividade física e o comportamento sedentário praticados durante a infância e adolescência serão refletidos na idade adulta, por isso torna-se extremamente importante que desde cedo sejam criados hábitos de prática de exercício físico nas crianças e posteriormente na adolescência (ACSM, 2017). Dado que durante toda a infância e adolescência os indivíduos estão na escola, é também aqui que podem ser transmitidos esses hábitos, podendo a Educação Física ter uma influência bastante positiva na saúde e bem-estar dos alunos no presente e posteriormente na idade adulta.

Para além das vantagens ao nível da saúde, a prática regular de AF traz também benefícios ao nível académico. Segundo Marques, Santos, Hillman & Sardinha (2017) existe uma relação positiva entre o desempenho académico e a aptidão cardiorrespiratória. Ainda, de acordo com Sardinha, Marques, Martins, Palmeira & Minderico (2014), os alunos “fit” comparados com alunos que não estão “fit” têm significativamente mais probabilidades de atingir melhores resultados académicos.

A Educação Física bem planeada e orientada pode trazer vários benefícios para os seus alunos, incluindo o pleno desenvolvimento humano, transmitindo informações relacionadas com a prática de atividade física direcionada à melhoria e manutenção das condições de saúde, bem como desenvolvendo a capacidade de agir de forma crítica e responsável sobre a cultura do próprio corpo. Cabe aos professores de EF, colaborar no processo de construção de hábitos para um estilo de vida mais ativo e saudável (Borges, Marchesan, Rossato & Krug, 2016). No entanto, por vezes o tempo de aula em que os Professores de EF estão com os seus alunos não é suficiente para conseguir não só cumprir com o Programa de EF, como ainda trabalhar direta e especificamente com todos os alunos ao nível da aptidão física e das suas carências individuais. Por isso, decidi elaborar este seminário, com perspetivas de continuação no futuro, proporcionando um horário complementar de apoio aos alunos com excesso de peso.

4.2. - Seminário individual

4.2.1. - Justificação

As aulas de EF estão divididas em três horas semanais, repartidas por dois dias, no entanto, se os alunos não praticarem nenhuma atividade física extracurricular a sua atividade física resume-se a este horário. De acordo com as recomendações da ACSM, um adolescente saudável, sem patologias clínicas, deve praticar atividade física entre três a cinco vezes por semana, sendo que as atividades de carácter aeróbio (correr, nadar, dançar, andar de bicicleta e desportos coletivos) devem ser realizadas diariamente e o treino de força pelo menos 3 dias por semana (ACSM, 2017). Como *Physical Activity Guidelines for Americans* (2008 cit in ACSM, 2017)⁷ recomendam que os adolescentes realizem pelo menos 60 minutos de atividade física (AF) com intensidade moderada a vigorosa que inclua não só intensidades elevadas como treino de força em pelo menos 3 dias por semana.

A lei de bases contempla "atividades de complemento curricular" que têm como função articular e apoiar a EF, como por exemplo o DE, mas deve incluir atividades muito para além das atividades físicas desportivas e até mesmo para além do DE. Visa proporcionar o desenvolvimento complementar para alunos, por exemplo de nível avançado, que assim o desejem, em horário após o tempo letivo (Bom, et al., 1990). Dadas as necessidades identificadas ao nível da aptidão física num conjunto de alunas, pareceu-me adequado implementar este tempo extra de "AF de complemento curricular" como forma de apoio e tendo como referência aos objetivos da disciplina de EF, havendo disponibilidade ao nível da professora, das alunas e do espaço.

Deste modo, pareceu-me pertinente o desenvolvimento deste seminário, de acordo com uma lacuna identificada nos horários de Educação Física, proporcionando mais 60 minutos de atividade física e treino de força e resistência a algumas alunas das professoras estagiárias.

Para o desenvolvimento deste trabalho a relação professor-aluno foi fulcral, como refere Papaioannou (1998), a relação sólida de confiança mútua e o clima motivacional pode potencializar a motivação intrínseca dos alunos, influenciando também o seu comportamento.

⁷ U.S. Department of Health and Human Services (2008). *Physical Activity Guidelines for Americans, 1st edition*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

O facto de ter sido escolhida a participação neste apoio, é fundamental para a sua motivação e foco na tarefa ser intrínseco, permitindo desenvolver o gosto pelo exercício e prática.

4.2.2. - Objetivos específicos

- Melhorar a composição corporal das alunas (reduzir IMC e %MG)
- Melhorar os índices de força e capacidades aeróbia e aeróbica das alunas

4.2.3. – Plano Anual

- 1ª etapa – Identificação e avaliação inicial das alunas. Identificação de problemas e possibilidades de intervenção. Escolha do tema.
- 2ª etapa – Revisão de literatura. Recomendações da OMS e da ACSM.
- 3ª etapa – Preparação e realização do seminário.
- 4ª etapa – Avaliação do processo e resultados, quer da reunião de profs, quer da continuidade para o grupo EF.

Tabela 2 - Periodização do seminário

Ação a desenvolver	Periodização
Analisar os valores atingidos pelas alunas antes da prática e depois da prática do horário complementar	Várias vezes ao ano
Trabalho semanal com as alunas	Ao longo do ano letivo
Apresentação do seminário	Na reunião do grupo disciplinar do 3.º P (16 a 20 abril)

4.2.4. – Metodologia

A amostra é constituída por 6 alunas, sendo três delas da turma 12.º3 e as outras três da turma 11.º5. Apenas 5 terminaram o trabalho, dada a desistência de uma aluna do 11.º5. O facto de ser um grupo reduzido de alunas permitiu mais acompanhamento durante o tempo de prática, sendo o

feedback mais constante, como refere Carreiro da Costa & Pierón (1992), deve ser maior a prevalência de feedbacks positivos, encorajando os alunos sobre as suas capacidades, na tentativa de as potenciar.

Os instrumentos utilizados foram materiais da escola: cordas, halteres, pesos livres, cones, *ladders*, saco de boxe, steps, colchões, bolas medicinais e bolas de fitness.

Este trabalho iniciou-se através de uma conversa informal numa aula de EF do 12.º3, tendo lançado o desafio a duas das alunas que se apresentavam o valor do IMC fora da zona saudável. Consideraram que seria um desafio para elas, tendo falado com a sua. Relativamente às alunas da outra turma, através do “passa a palavra” perguntaram se também poderiam realizar o trabalho.

Relativamente ao método utilizado o horário dividia-se em três partes: o aquecimento, o treino e o retorno à calma.

O aquecimento ao longo do ano foi onde existiram menos mudanças, enquadrando-se com o espaço que tínhamos livre no dia. Se fosse ao ar livre variava entre 4 a 8 voltas ao campo (480m a 960m), a um ritmo de baixa intensidade, ou através da realização de um percurso de orientação. Se estivesse disponível a sala de ginástica eram realizados alguns jogos lúdicos ou dança livre. Por fim, se o pavilhão estivesse livre, utilizavam bolas ou arcos, variando o domínio que faziam mantendo corrida contínua.

O treino variou entre circuitos, HIIT's e *Tabatas*. Os circuitos tinham como objetivo o desenvolvimento da força, seguindo as orientações da ACSM (2017), entre 8 a 10 exercícios, envolvendo grande grupos musculares, variando as séries entre 1 a 3, sendo o número de repetições entre 8 a 12. Os HIIT's variaram entre EMOM's (every minute, on the minute) e AMRAP's (as many reps/rounds as possible), estilos de treino muito utilizados no *crossfit*, dada a sua versatilidade, permitindo desenvolver tanto a capacidade aeróbia, como a força. No EMOM, as alunas em cada minuto devem realizar o treino definido, tendo de descanso o tempo que resta até completar os 60 segundos, até concluir o tempo estipulado do treino. No AMRAP, de acordo com a duração definida, devem realizar o máximo de voltas de um circuito definido. Por fim, os *Tabatas*, idealizado por Dr. Izumi Tabata, dada a sua vertente de treino intermitente e de alta intensidade, realizando 20 segundos de exercício e 10 segundos de pausa, durante 4 minutos (apêndice VIII).

Por fim, o retorno à calma era realizado através de alguns alongamentos, numa fase inicial indicados por mim de acordo com os grupos musculares mais solicitados, num período final, dirigido por uma das alunas, não só para terem um papel protagonista, mas também permitindo-me avaliar se as alunas compreendiam o que estavam a realizar, não só executavam como tarefas.

O trabalho, numa primeira fase, para além das alunas começarem a conhecer os exercícios e respetiva técnica considerei importante estimular o seu interesse para a prática, variando os estímulos. Contudo foi uma etapa onde valorizei a “*aceitação do eu*”, sendo todos os exercícios realizados individualmente, não existindo qualquer tipo de competição entre as alunas. Foi uma fase importante para as alunas conhecerem algumas das suas limitações, mas acima de tudo, para desenvolverem a capacidade de superação. Para este aspeto cheguei a repetir treinos, contabilizando o número de repetições que as alunas tinham realizado para que quando repetissem terem uma meta individual a atingir.

Numa segunda etapa, a vertente da competição integrou alguns dos treinos, desde realizar equipas para terminar primeiro o treino ou realizar o máximo de repetições, como competição entre pares, também com o mesmo propósito.

4.2.5. – Resultados e Discussão de Resultados

	Quadro Apoio																								
	altura	Peso				IMC				%MG				Flexões				Abdominais				Teste Cooper (m)			
mês		10	12	3	6	10	12	3	6	10	12	3	6	10	12	3	6	10	12	3	6	10	12	3	6
2	1,62	65,5	64,8	62,1	61,8	24,9	24,7	23,7	23,5	28,9	28,6	27,4	27,2	10	8	11	12	23	31	37	44	1560	1680	1680	1800
3	1,66	74,5	72,4	70,9	71,3	27,0	26,3	25,7	25,9	31,4	30,5	29,9	30,0	0	5	8	9	21	33	35	34	1440	1560	1680	1740
12	1,62	75,0	74,3	72,9	71,9	28,6	28,3	27,8	27,4	33,2	32,9	32,3	31,9	0	5	9	11	24	26	31	38	1440	1560	1560	1680
5	1,54	83,0	82,5			35,0	34,8			40,7	40,5			3	4			16	19			1320	1440		
6	1,78	75,5	73,6	73,0	71,2	23,8	23,2	23,0	22,5	27,5	26,9	26,6	25,9	6	8	13	12	29	35	36	38	1440	1560	1560	1680
8	1,72	84,6	82,8	80,4	80,6	28,6	28,0	27,2	27,2	33,3	32,6	31,6	31,6	5	8	10	10	17	26	33	41	1320	1560	1560	1680

Figura 5 - Apoio EF

A figura acima representa a evolução das alunas ao longo do ano letivo, tendo a última avaliação sido feita posteriormente à apresentação do seminário. As avaliações foram realizadas no mês de outubro, dezembro, março e junho.

Segundo Sampson (2008), os jovens percebem a importância e o interesse dos testes de condição física ficando motivadas com os resultados. A realização dos testes mostrou uma extrema importância para as alunas, pois permitia avaliar positivamente o trabalho que estavam a realizar.

Os resultados apresentados, relativamente ao IMC, as três alunas que no início do ano se encontravam acima do valor pré-definido da zona saudável ($< 25 \text{ kg/m}^2$), não atingiram o parâmetro necessário para tal, contudo, todas reduziram o valor inicial.

No que diz respeito à percentagem de MG todas se encontram dentro do valor saudável, ou muito próximo ($< 31,4\%$).

Relativamente aos testes das flexões de braços e abdominais todas as alunas terminaram dentro da zona saudável (respetivamente, > 7 e > 18).

Por fim, no teste de Cooper, todas as alunas atingiram o nível I, sendo que a aluna nº2 atingiu mesmo o nível E.

De acordo com a OMS (2011), estas alunas estavam a respeitar as recomendações das três vezes semanais de trabalho de força, dado o incremento deste horário.

Também como refere Borges, Marchesan, Rossato & Krug (2016), a minha intervenção, enquanto professora de EF foi fundamental para alterar alguns hábitos e promover a prática de exercício com o objetivo de alterar os valores apresentados pelas alunas. Pois, tal como refere Papaioannou (1998), a relação professor-aluno, é fundamental para atingir resultados.

4.2.6. - Avaliação

Pertinência do tema

Foi considerado um tema importante para o grupo, já tendo sido ponderado anteriormente, no entanto, no fim do ano letivo não existiu uma proposta por parte do grupo de EF para continuação do mesmo.

Prestação da preletora/estagiária

Considerada Boa pelos professores de Educação Física.

Divulgação

Foi enviado um email para todo o grupo de EF, solicitando a presença de todos no dia da apresentação.

Pertinência dos conteúdos

A apresentação para além de expor o trabalho que tinha sido realizado com as alunas, também teve recurso a algumas leis que permitiam apresentar ao diretor um projeto para dar seguimento ao trabalho complementar na disciplina de educação física tal como existe em outras disciplinas.

Debate

Numa primeira fase, os professores pediram para especificar o trabalho que estava a realizar com as alunas, dado ser um pouco diferente do trabalho da condição física realizado na escola. Numa segunda fase, houve uma discussão entre professores se este trabalho seria benéfico, não só para os alunos, como também para o grupo, tendo como conclusão de que seria.

Duração

O seminário teve a duração de 45 minutos.

4.3. - Balanço

O seminário tinha como principal objetivo a criação de um horário de apoio da disciplina de Educação Física, tal como existe noutras disciplinas.

Este seminário teve características um pouco distintas do habitual nesta área do processo de estágio, pois não consistiu apenas num momento de apresentação ao grupo de Educação Física, mas também, e essencialmente, num trabalho prático desenvolvido com um grupo de seis alunas durante todo o ano letivo.

De acordo com Pereira e Moreira (2013), a aquisição de hábitos positivos para a prática de atividade física regular, acompanhada por profissionais de Educação Física ou do Exercício, tem repercussões positivas no desenvolvimento dos adolescentes, contribuindo de forma decisiva na promoção de saúde, prevenção de doenças e melhorias na qualidade de vida. Desta forma, tentei desenvolver este seminário de acordo com as necessidades identificadas em seis alunas com excesso de peso, tentando promover o gosto pela prática regular de atividade física e pela manutenção de um estilo de vida saudável. Dadas as características deste seminário, não faria sentido apenas realizar uma

apresentação ao grupo de Educação Física, por isso, pareceu-me fundamental trazer esta ideia para a prática, mostrando assim que este poderia ter de facto vantagens para os alunos da ESBF.

Começando pelos aspetos negativos, os destaques vão para a desistência de uma das alunas, pois não se sentiu motivada nem interessada em integrar e participar neste seminário. Relativamente ao espaço para o treino, naturalmente a primazia era dada às aulas de Educação Física a decorrer no mesmo horário, logo quando as condições climatéricas obrigavam a que as mesmas se realizassem no ginásio ou na sala de ginástica, sobrava apenas um espaço num corredor entre o ginásio e a SG para realizarmos o nosso treino, no entanto, mesmo nesse espaço reduzido consegui sempre adaptar o circuito às condições, executando movimentos que apenas necessitassem de uma área pequena e sem deslocamentos (p.e. agachamentos, *press* de ombros).

O desenrolar e desenvolvimento deste seminário foi bastante positivo. A ESBF e o grupo de Educação Física apoiaram este horário extra desde o início disponibilizando o espaço e recursos materiais para que as condições de trabalho fossem as melhores possíveis.

Este horário de apoio pretendia trazer benefícios e não malefícios, deste modo, para não prejudicar o sucesso escolar das alunas, sempre que estavam em alturas com maior carga de testes, adaptávamos o horário para um dia conveniente para que se conseguissem organizar e se dedicar ao estudo e a este apoio.

As cinco alunas melhoraram os valores da sua composição corporal, baixando o peso, o IMC e a percentagem de massa gorda, embora, para algumas não tenha sido possível atingir a zona saudável, no entanto, o principal objetivo foi conseguido, as alunas aprenderam sobre os seus hábitos alimentares e integraram a prática regular de atividade física no seu dia-a-dia. Para além das aulas de EF e do horário de apoio três alunas inscreveram-se também no ginásio, acrescentando ainda mais o número de horas de prática semanal.

Outro aspeto positivo teve que ver com as melhorias no desempenho na aula de Educação Física. Foi notória a evolução nas capacidades e habilidades motoras, mas acima de tudo no aumento da autoestima, principalmente nas três alunas que pertenciam à minha turma na área da lecionação e com quem eu tinha um contacto direto na disciplina. Aqui destaco a importância da relação professor-aluno, importante para as alunas sentirem apoio e alterarem, de forma positiva, os seus hábitos, porque segundo Bento (2003), a motivação é um resultado das interações positivas entre professor-aluno.

Como refere Teixeira & Flores (2009) os professores que marcam a diferença influenciam os alunos também na sua tomada de decisão. Sabendo as alunas que acreditava no seu trabalho penso que lhes deu também mais motivação para continuar e acreditar nelas.

Relativamente ao momento de apresentação do seminário, o tema foi considerado importante para o grupo e a prestação da preletora, bem como a transmissão de conteúdos pertinentes, foram avaliadas como positivas. Na apresentação estavam incluídos revisão da literatura e conteúdos científicos, para que posteriormente fosse passado ao diretor da escola.

No final foi realizado um debate que contou com a intervenção dinâmica de todos os professores, mostrando interesse pelo tema, colocando muitas questões para que pudessem também eles integrar algumas dessas ideias nas suas aulas no futuro. Todos concordaram que o tema era bastante pertinente e que este horário de apoio deveria ser implementado na escola, transmitindo essa intenção ao coordenador do grupo. No entanto, acabou por se tomar a decisão de não passar o projeto ao diretor da escola. Este acabou por ser um aspeto negativo, pois apesar da avaliação positiva, o seminário não teve continuidade na ESBF.

Em suma, considero que a avaliação desta área do estágio pedagógico foi bastante positiva, trazendo benefícios com repercussões no futuro para o mais importante na comunidade educativa, a saúde e o bem-estar de cinco alunas.

Conclusões

Como ponto positivo destaco a aprendizagem e desenvolvimento de competências ao nível prático, levando para a prática os conhecimentos adquiridos durante os quatro anos da minha formação académica, licenciatura e mestrado. Como ex-aluna de um colégio, nunca tinha vivido a realidade de uma escola pública, e isso foi sem dúvida preponderante para mim enquanto futura professora, experienciando as dificuldades sentidas quer pelos alunos, quer pelos professores neste contexto específico. O mesmo sucedeu com o grupo de desporto escolar, apesar de estar na minha zona de conforto, na modalidade que pratico e sou treinadora há dez anos, deparei-me com uma realidade totalmente diferente, não só nas dificuldades sentidas no próprio jogo, mas onde a prática de uma modalidade se torna extremamente importante dentro do contexto escolar, para alunas em específico, podendo ter uma influência positiva sobre o desenvolvimento de competências sociais como a entreaajuda, a cooperação e o fair-play, como promovendo o sucesso escolar.

Todos os professores foram à apresentação do seminário e na sua maioria classificaram o seminário como muito interessante. As alunas mantiveram a assiduidade durante todo o ano letivo, sendo que as três alunas do 12.º ano se inscreveram num ginásio para manter e aumentar a atividade física. Melhoraram os valores em vários parâmetros do FitEscola, no entanto, não foi suficiente para atingir a zona saudável no IMC e %MG. Melhoraram, também, algumas habilidades/competências nas atividades físicas. Este trabalho permitiu identificar a importância de mais 1h semanal de EF, especialmente para alunos com dificuldades.

O meu objetivo principal na grande área da lecionação, estando ainda por cima com uma turma de 12.º ano, foi preparar os meus alunos para o futuro, ou seja, promover o gosto pela prática da atividade física no geral, para que se mantivessem ao longo de toda a sua vida, percebendo a importância de um estilo de vida saudável e ativo. Tal como citado em Carreiro da Costa (2005) os Programas Nacionais de Educação Física visam, entre outras finalidades, “Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social”. No entanto, observaram que os professores de Educação Física portugueses davam pouca importância à promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, assim como à aprendizagem de valores éticos, da cooperação e da solidariedade. Tentei ir contra esta tendência, promovendo a cooperação e

solidariedade em todas as aulas, começando pela formação de grupos e passando pelas avaliações informais constantes, motivando também um estilo de vida saudável, através de aulas teóricas com foco na nutrição e ginásios.

Procurei também estar de acordo com as necessidades individuais dos alunos, potenciando as suas capacidades no que à Educação Física diz respeito, através da formação flexível de grupos, transmitindo objetivos claros, desafiantes e mensuráveis, motivando-os e criando também tarefas que promovessem essa diferenciação de ensino necessário para que todos progredissem o máximo possível.

A opção da utilização de grupos flexíveis, variando entre homogêneos, heterogêneos, cooperativos e pares (*buddies*) é a essência do ensino diferenciado, e um professor que utiliza a diferenciação é um facilitador da aprendizagem (Heacox, 2006), deste modo posso afirmar que atingi um dos principais objetivos do ensino, a diferenciação.

Durante todo o ano letivo, procurei estimular o pensamento dos alunos e envolvê-los ativamente em todo o processo, nomeadamente na criação de pares (*buddies*) responsáveis pela dinamização e planeamento dos aquecimentos, desde a 3ª etapa. Destacado como um dos aspetos mais positivos na área da lecionação e no que ao desenvolvimento de valores sociais diz respeito.

Destaco, também, como aspeto positivo, o facto de no decorrer do ano, ter modificado, adaptado e elaborado novas abordagens de ensino, tentando responder às necessidades, interesses e preferências de aprendizagem dos alunos (Heacox, 2006).

Relativamente ao AGIC, “Numa sala de aula diferenciada, o professor usa o tempo de diferentes maneiras com diferentes alunos.” (Heacox, 2006), assim, procurei dedicar mais tempo de instrução aos alunos que precisavam de mais feedbacks e dar uma instrução mais avançada aos alunos que já dominavam os conceitos. Também os estilos de ensino utilizados tentei que fossem o mais adequados tanto ao aluno, como à aula e à matéria (Ashworth & Mosston, 1985).

Para atingir os grandes objetivos da educação física, tentei estar de acordo com as recomendações (Carreiro da Costa, 1984), aumentando o tempo passado na tarefa, criando um clima positivo, dando feedbacks frequentes e adequados à prestação dos alunos e organizando cuidadosa e atempadamente o trabalho que iria ser realizado em aula.

Posso afirmar que apresentei um ensino eficaz, pois foquei todas as tarefas de aprendizagem nos meus alunos, e consegui transmitir quase sempre a informação pretendida de forma eficaz, sem perder muito tempo de aula, o que era possível verificar nos exercícios porque os alunos tinham ouvido e compreendido e conseguiam facilmente e rapidamente realizar as atividades descritas, focando a sua atenção nos critérios específicos apresentados (Siendetop, 1998).

Segundo Siedentop (1998), a tarefa fundamental do ensino é encontrar formas de ajudar os alunos no processo de aprendizagem, possibilitando experiências educativas que visem desenvolver as suas capacidades, atitudes e conhecimentos, e ao mesmo tempo disfrutar da experiência de aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, uma forma de avaliar a qualidade da docência é através da observação do impacto que esta teve sobre os alunos, ou seja, observar o que de facto eles conseguem fazer. Deste modo, posso afirmar que a qualidade da minha docência foi positiva, pois foram notórias as melhorias na maioria dos meus alunos quer nas atividades físicas, quer na aptidão física, quer nos conhecimentos, podendo levar essas aprendizagens para a sua vida futura, fora da escolaridade obrigatória, mas também nas suas atitudes nomeadamente na cooperação e respeito pelo próximo.

Como outra forma de avaliação da qualidade do ensino que prestei, procurei receber feedbacks sobre o meu desempenho junto da minha colega de estágio e do meu orientador no final de cada aula, tentando perceber se estava ou não a transmitir os feedbacks apropriados e a aumentar o tempo potencial de aprendizagem de aula para aula. Em simultâneo, e após receber esses feedbacks, realizava autoavaliações sobre o meu desempenho, tentando sempre melhorá-lo nas aulas seguintes. Penso que esta avaliação formativa constante, possibilitou que a minha aprendizagem enquanto professora estagiária fosse mais rápida e eficiente, desenvolvendo bastante as minhas competências e desempenho ao longo do ano letivo.

Relativamente à Direção de Turma, na minha opinião, foi uma área fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois para além de toda a aprendizagem inerente ao acompanhamento do processo de direção de turma com o responsável (Diretor de Turma), é também um processo muito dinâmico, com adaptações e tarefas constantes que vão surgindo à medida que se desencadeiam problemas, onde a reflexão sobre a minha atuação pedagógica foi constante. Foi nesta área que a envolvimento com a comunidade escolar foi mais notória, conhecendo e interpretando os

responsáveis pela gestão e direção da escola e os vários órgãos que compõem a sua estrutura organizacional, fundamentais para a manutenção do clima positivo na ESBF e na resolução de problemas. Dado se tratar de uma turma de 12.º ano, foquei a minha atenção principalmente nos alunos, na sua grande maioria maiores de idade.

Todo o processo de organização e realização da saída de campo foi bastante enriquecedor e proveitoso, em termos de aquisição de experiência e competências necessárias para a realização deste tipo de atividade tão importante no contexto escolar.

O Desporto Escolar é a área onde a Educação Física e o Treino se encontram. Senti que foi no DE onde consegui desempenhar melhor as minhas funções, aliando a minha experiência na área do treino, e no Voleibol em específico, às necessidades do grupo-equipa e à transmissão de valores educativos do Desporto.

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem no DE, e de acordo com Bento (1987), uma das razões fundamentais para o sucesso prende-se com a possibilidade de aumentar o número de contatos e ainda o número de repetições. Tal como referido anteriormente, sempre foi objetivo em todos os treinos e exercícios elevar o número de contatos com a bola, sendo esse muitas vezes um critério de êxito. Destaco como aspeto positivo a notória evolução técnico-tática de todas as alunas inscritas ao longo do ano, terminando o mesmo com boas condições para transitar para o ano seguinte com uma base técnica bem consolidada.

Contudo, como negativo destaco o reduzido número de jogos que a equipa teve. Sem dúvida a competição é um momento fundamental para os jovens, não só onde podem aplicar o que treinam, como desenvolvem outras capacidades que não são possíveis no treino, como lidar com o erro, com a pressão, a vitória/derrota.

De realçar que na escola existia também um grupo de estagiários da Faculdade de Motricidade Humana, com características de trabalho diferentes dos alunos da Lusófona, o que acabou por ser vantajoso para mim, podendo partilhar conhecimentos e métodos de trabalho distintos.

“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, p.2).

Considero que desenvolvi as atividades letivas com elevados níveis de autonomia o que acabou por ser um ponto positivo e simultaneamente negativo, pois ao nível da tomada de decisão partilhada estive abaixo do espetável no decorrer do processo de estágio pedagógico, pois as minhas decisões nem sempre foram partilhadas e em conjunto com a outra professora estagiária. Contudo, sem dúvida que é um ano que eleva a “bagagem” de um futuro profissional de Educação Física.

Bibliografia

- American College of Sports Medicine (2018). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Ashworth, S. & Mosston, M. (1985). Toward a Unified Theory of Teaching. *Educational Leadership*, 42(8), 31-34.
- Bento, J. B. (1987). *O Voleibol na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77–93.
- Boavista, M. C. L. F. (2010). O Director de Turma – Perfil e Múltiplas Valências em Análise. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Óscar de Sousa, Lisboa.
- Bom, L.; Pedreira, Mira, J.; Carvalho, L.; Carreiro da Costa, F., Cruz, S.; Jacinto, J. & Rocha, L. [Ministério da educação] (1989). *Programas Nacionais de Educação Física, 1.º- 12ª ano*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., et. al., (1990). A elaboração do projeto de programas de educação física. *Revista Horizonte*, 6(35), dossier.
- Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? Será o estágio uma praxe? Horizonte. *Revista de Educação Física e Desporto*, 18(108), 15-24.
- Borges, F., Marchesan, M., Rossato, V. & Krug, R. (2016). Relação da Educação Física com a aptidão física e com o desempenho escolar de alunos do Ensino médio. *Revista Biomotriz*, 2(10), 112-128.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é o ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 269-300.

- Carreiro da Costa, F. & Pieron, M. (1992). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In Trevor Williams & Len Almond, *Sport and physical activity: Moving towards excellenc.* (pp. 169-176).
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Educação e Formação*, (7), 70-85.
- Coelho, O. (1989). Desporto Escolar e Desporto Federado. *Revista Horizonte*, 33(7), 83-88.
- Comédias Henriques, J. (2012). A avaliação Autêntica em Educação Física. O Problema dos Jogos desportivos Coletivos. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco.
- Costa, L. C. & Nascimento, J. (2004). O Ensino da Técnica e da Tática: Novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 15(2), 49-56.
- Crahay, M. (2013). *Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Federação Portuguesa de Voleibol (s/d) *Caderno do Monitor. Gira-Volei*. Lisboa: Federação Portuguesa de Voleibol.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol. Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. S. & Mesquita, I. R. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa – Porto: LIDEL.
- Marques, A., Santos, D., Hillman, C. & Sardinha, L. (2017). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: a systematic review in children and adolescents aged 6–18 years. *British Journal of Sports Medicine*, 52(16), 1039.

- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Êxedra*, 6, 57-69.
- Mendonça, J. (2016). A arte de corrigir. *E - A Revista do Expresso*, 2266, 90.
- Papaioannou, A. (1998). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 267-275.
- Pereira, E. & Moreira, O. (2013). Importância da Aptidão Física relacionada à saúde e Aptidão Motora em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 7(39), 309-316.
- Pereira, J. & Monteiro, L. (1995). Actividades físicas de exploração da natureza, em defesa do seu valor educativo. *Revista Horizonte*, 69, 111-116.
- Rosado, A. & Silva, C. (2010). Conceitos básicos sobre Avaliação das Aprendizagens In <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/>. Acedido em 23 de outubro de 2019 em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Sampson, B. (2008). Children's Perceptions of the FITNESSGRAM Fitness Test. Tese apresentada a Brigham Young University para obtenção do grau de mestre, orientada por Sue Graser.
- Santos, J. (2009). Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre a percepções dos praticantes e respectivos encarregados de educação. Tese apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira para obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Alexandre Soares.
- Sardinha, L. B., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A. & Minderico, C. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC Pediatrics*, 14, 176.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Teixeira, C. & Flores, M. (2009). *Professores que marcam a diferença: Perspetivas e experiências de alunos do ensino secundário*. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 921/92 de 23 de Setembro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115 A/98 de 5 de Abril. Ministério da Educação.

Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro. Assembleia de República.

Anexos

Apêndice I – Plano Anual

[illegible]

Apêndice II – Temas trabalho



Temas trabalho 12º ano

1º Ética Desportiva/Fairplay

2º Doping

3º Prevenção de Lesões: fatores intrínsecos e extrínsecos

4º Função social do Desporto

5º Hábitos saudáveis/ o que muda após escolaridade obrigatória

6º Processos de Desenvolvimento e manutenção da aptidão física

Apêndice III – Aula teórica – “Escolha de um ginásio”



AULA TEÓRICA – 9 JANEIRO

12.º 3 PROF.ª ESTAGIÁRIA MARIA DIAS



AULA TEÓRICA – 9 JANEIRO

- Aquecimentos - *buddies*
- Escolha de um ginásio
- Técnica base de alguns exercícios

AQUECIMENTOS - BUDDIES

Data	Espaço	Grupo
23/jan	C2	
25/jan	C2	
30/jan	Ginásio	
01/fev	Ginásio	
06/fev	C1	
08/fev	C1	
15/fev	SG	
20/fev	C2	
22/fev	C2	
27/fev	Ginásio	
01/mar	Ginásio	
06/mar	C1	
08/mar	C1	
13/mar	SG	
15/mar	SG	
20/mar	C2	

3

ESCOLHA DE UM GINÁSIO



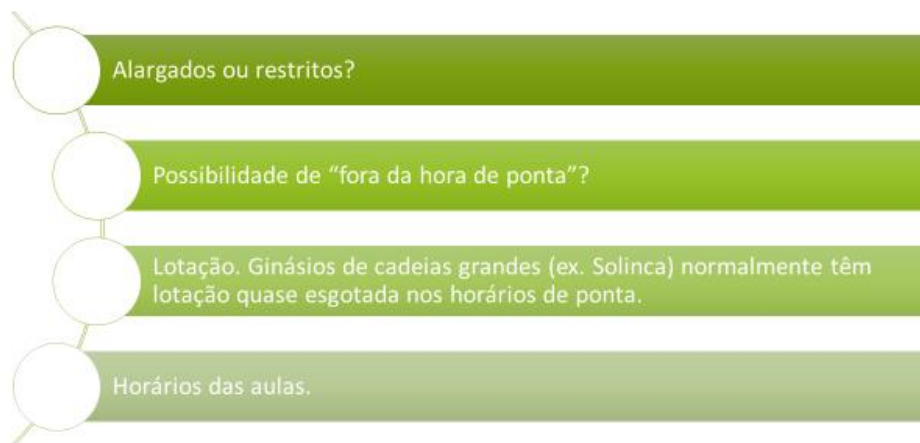
4

INSTALAÇÕES

Localização	Balneários	Equipamentos
• Deve ser próximo de casa ou do local de trabalho / Universidade • Estacionamento	• Cacifos • Higiene	• Recentes? • Bom estado • Piscina? Sauna? Banho turco?

5

HORÁRIOS



6

PREÇO



7

PT'S

Competência técnica	
Competência Social / Simpatia	
Avaliação Inicial	
Acompanhamento	
Personal trainer/Treino personalizado – dispendioso, mas se houver essa possibilidade é uma mais valia	

8

TÉCNICAS BASE DE ALGUNS EXERCÍCIOS

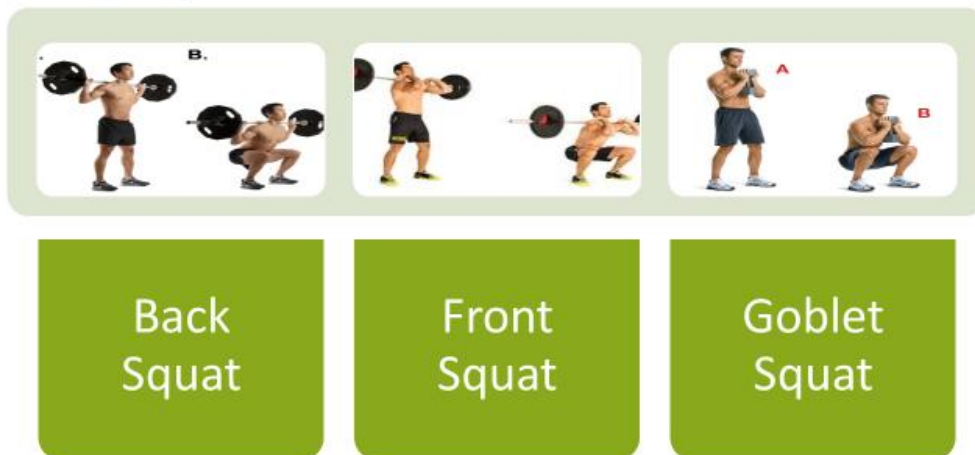


DEADLIFT / PESO MORTO

Antes	Durante	Final
• Pega • Barra por cima dos atacadores • Pés alinhados com a bacia • Ligeira flexão dos joelhos • Coluna e cabeça alinhadas • Braços em extensão	• Contração abdominal • Respiração • Joelhos ligeiramente fletidos • Coluna alinhada • Subir através da extensão da bacia, mantendo o alinhamento da coluna e cabeça • Barra sempre perto das pernas	• Descida lenta e controlada • Manter alinhamento da coluna



SQUAT / AGACHAMENTO



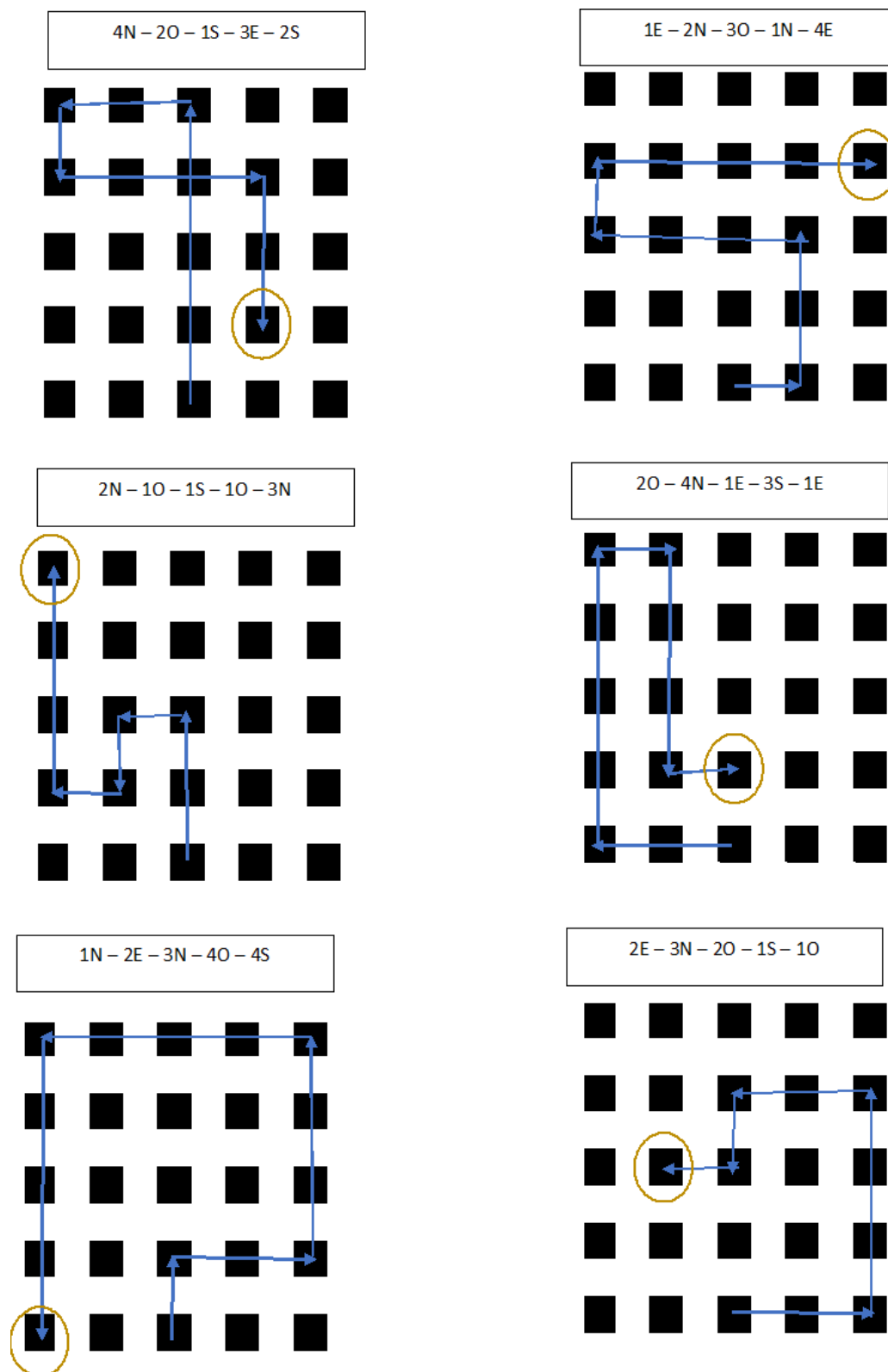
11

BENCH PRESS / SUPINO

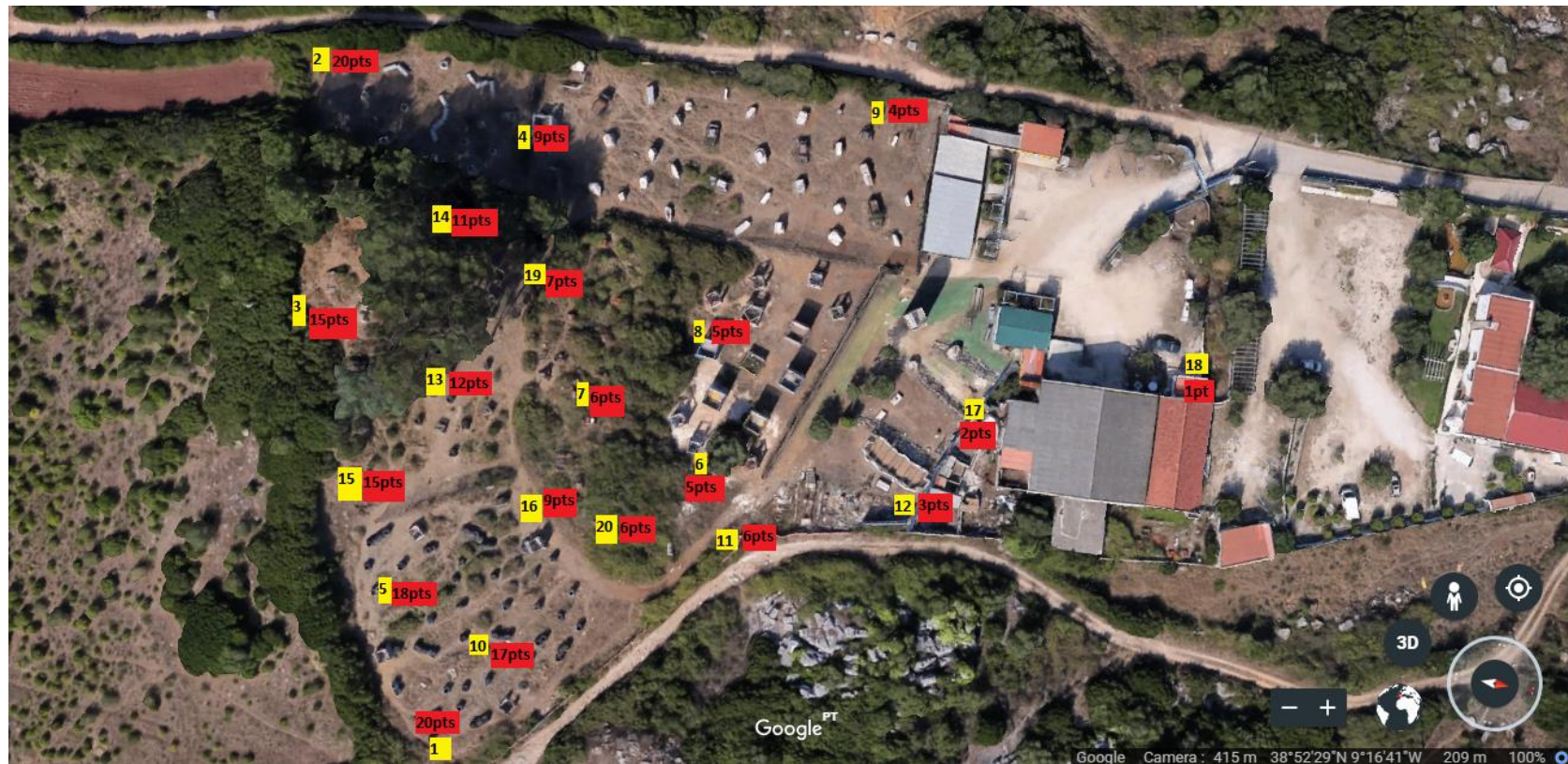


12

Apêndice IV - Oricones



Apêndice V – Mapa Saída de Campo



Apêndice VI – Avaliação do estagiário

Apresentação Seminário Individual

Apoio na disciplina de Educação Física

- Estagiária Maria Dias –

	Fraco	Satisfaz	Bom	Muito Bom
Preparação adequada da apresentação	1	2	3	4
Tópicos bem organizados	1	2	3	4
Apresentação oral clara	1	2	3	4
Recursos audiovisuais	1	2	3	4
Bom uso do tempo	1	2	3	4
Contato visual adequado	1	2	3	4
Boa projeção de voz	1	2	3	4
Utilização de vocabulário adequado	1	2	3	4

Observações: _____

Apêndice VII – Formação de árbitros Voleibol

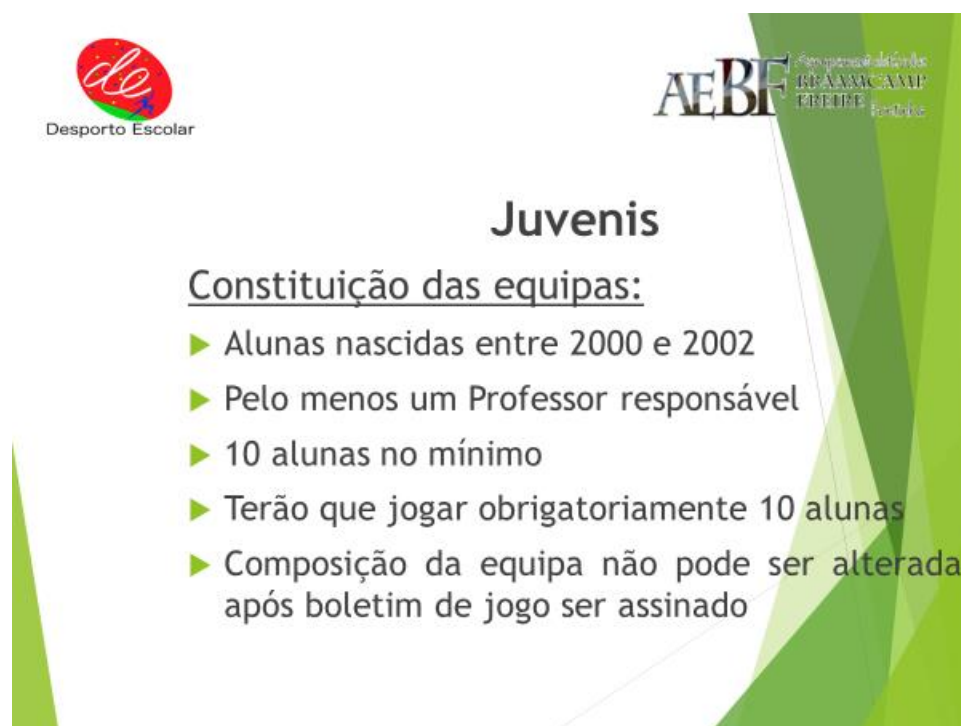


CURSO DE ARBITRAGEM

Professora: Ana Cristina Reis

Professora estagiária: Maria Dias

Ano letivo 2017/2018



Juvenis

Constituição das equipas:

- ▶ Alunas nascidas entre 2000 e 2002
- ▶ Pelo menos um Professor responsável
- ▶ 10 alunas no mínimo
- ▶ Terão que jogar obrigatoriamente 10 alunas
- ▶ Composição da equipa não pode ser alterada após boletim de jogo ser assinado



Juvenis

Regras de Jogo:

- ▶ Forma de Jogo: 6x6
- ▶ Dimensões do campo: 18m (C) e 9m (L)
- ▶ Altura da rede: 2.20m
- ▶ Tempo de jogo:
 - ▶ fase local - 3 sets obrigatórios;

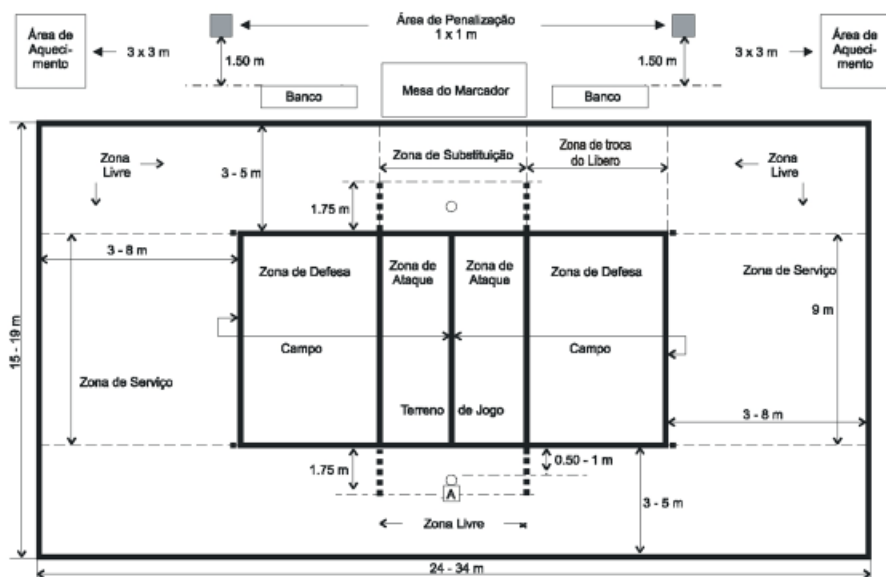


Juvenis

Regras de Jogo:

- ▶ Forma de Jogo: 6x6
- ▶ Dimensões do campo: 18m (C) e 9m (L)
- ▶ Altura da rede: 2.20m
- ▶ Tempo de jogo:
 - ▶ fase local - 3 sets obrigatórios;

Área de Jogo



Sinais do Árbitro



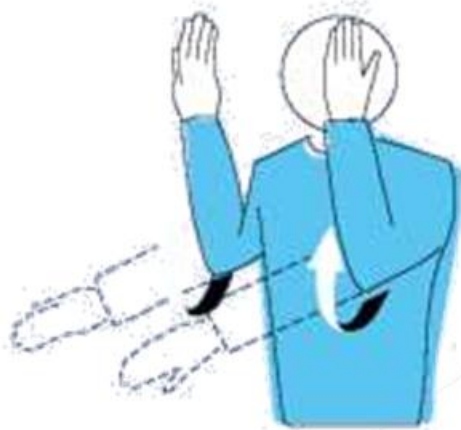
Sinais do Árbitro

Bola
Dentro



Sinais do Árbitro

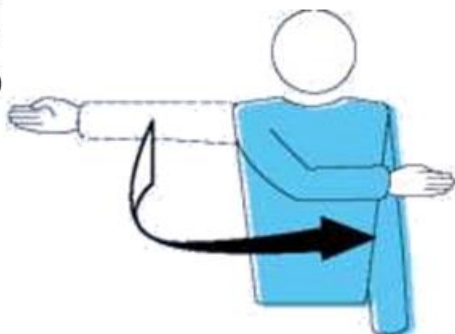
Bola
Fora





Sinais do Árbitro

Autorização
para o
serviço



Sinais do Árbitro

Demora
no
serviço
(8'')





Sinais do Árbitro

Bola Retida
(Transporte)



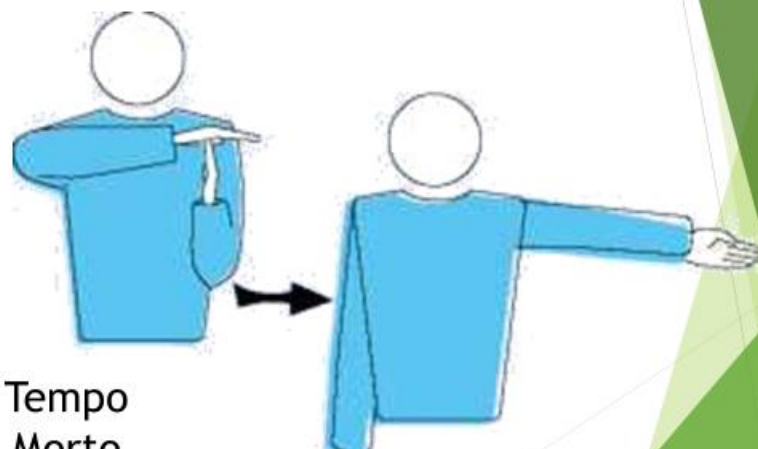
Sinais do Árbitro

Bola Tocada





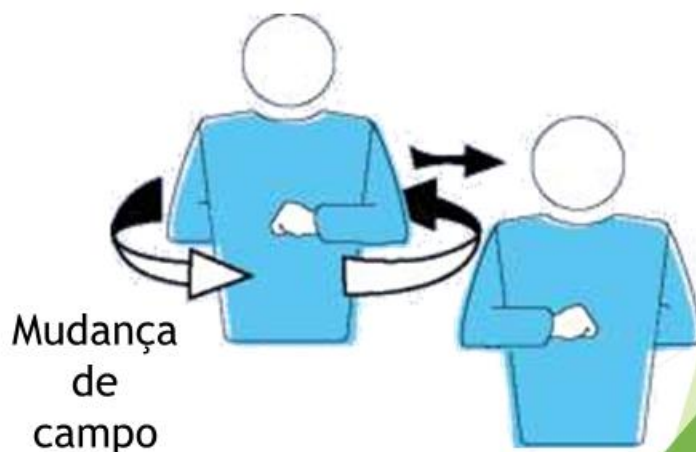
Sinais do Árbitro



Tempo
Morto



Sinais do Árbitro



Mudança
de
campo



Sinais do Árbitro

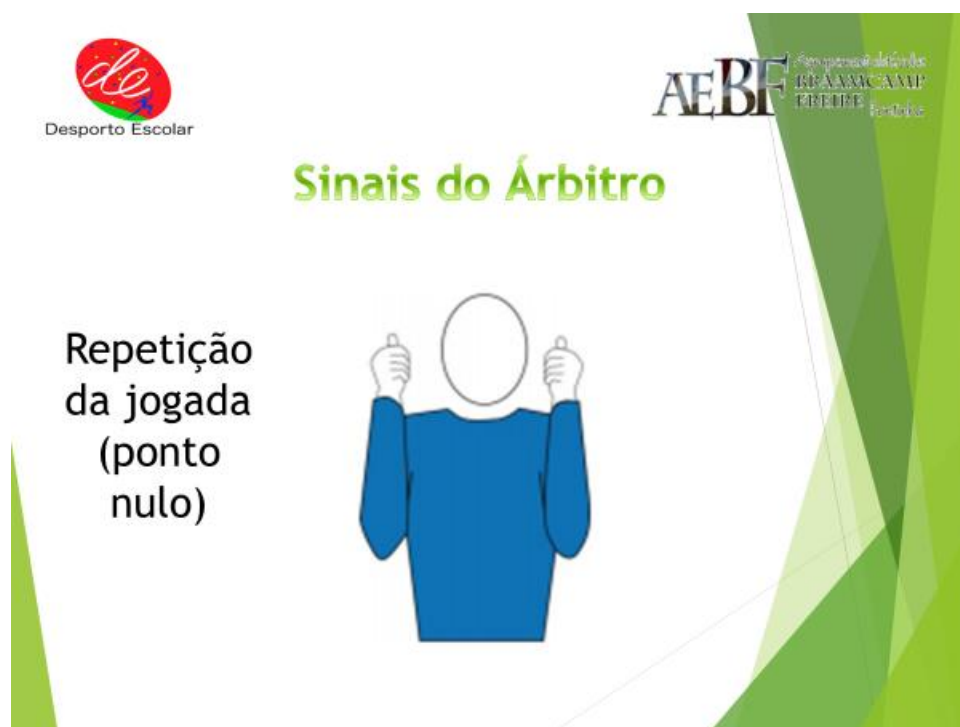
Substituição



Sinais do Árbitro

2 toques

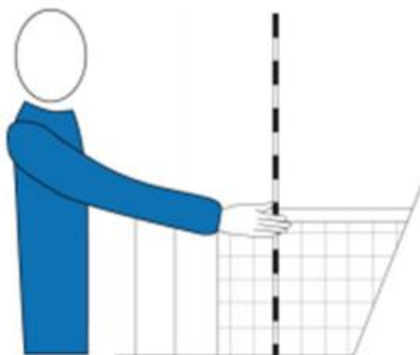






Sinais do Árbitro

Falta na
rede



Sinais do Árbitro

Invasão do
campo
adversário





Sinais do Árbitro

Falta de rotação



Sinais do Árbitro

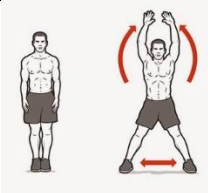
Fim do jogo



Apêndice VIII – Planos de treino apoio

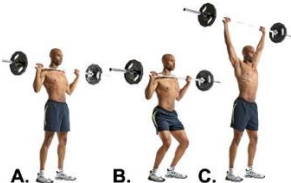
Tabatas (8 minutos = 2 tabatas)

1	1 –	Mountain climbers rápido	
	2 –	Birddog	
	3 –	Agachamento com salto	
	4 –	Lunge (com halteres 8kg)	
2	1 –	Saltos à corda	
	2 –	Prancha	
	3 –	Burpees	
	4 –	Bulgarian split squat	
3	1 –	Thrusters (halteres de 4kg)	

	2 –	High knees (o mais rápido possível)	
	3 –	Agachamento (halteres de 4kg)	
	4 –	Jumping Jacks (o mais rápido possível)	
4	1 –	Lunge (na mesma perna)	
	2 –	Leg lifts	
	3 –	Burpees	
	4 –	Prancha (tocar com pé ao lado)	

Circuitos

1. 3 x 12 Repetições

1-	Agachamento com Salto	
2-	Press Ombros (Barra 8kg)	

3-	Swing (peso 6kg)	
4-	Lunge (halteres 5kg)	Lunge com um haltere em cada mão
5-	Prancha	
6-	Lunge lateral	
7-	Agachamento (halteres 5kg)	Agachamento normal com um haltere em cada mão
8-	Deadlift (barra)	

2. 2 x 30 segundos + 15 segundos de pausa – 4 voltas

1-	Ponte de Glúteos	
2-	Push ups	
3-	Agachamento (com bola nas costas)	

4-	Burpees	
5-	Birddog	
6-	Deadbug	
7-	Thrusters (halteres 4kg)	
8-	Triceps dips	

Anexo I – Critérios de Avaliação



DEPARTAMENTO EXPRESSÕES

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - ENSINO SECUNDÁRIO

		DESCRIPTORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO
DOMÍNIO COGNITIVO E PSICOMOTOR	ATITUDES FÍSICAS	Cada aluno pode situar-se em relação a cada matéria num dos seguintes níveis: não atinge nível Introdução (NI); nível Introdução (I); nível elementar (E); nível avançado (A): <u>Introdução (I)</u>, onde se incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»); <u>Elementar (E)</u>, nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da Cultura Física a que se referem; <u>Avançado (A)</u>, nível que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de Educação Física. o aluno nas matérias selecionadas na turma (máximo de 6) evidencia competências de: 4 Níveis Introdução (os restantes podem ser NI).	Questionamento Observação Direta Fichas de registo Grelhas de análise Grelhas de observação Registos de assiduidade.	50%
	APTIDÃO FÍSICA	o aluno encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física de acordo com as tabelas nacionais de resultados do FitEscola e I no Teste Resistência	Fichas de registo Bateria de Testes FitEscola Grelhas de observação;	25%
	CONHECIMENTOS	O aluno compreende e traduz em linguagem própria a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas.	Testes Escritos Relatórios de aulas Trabalhos escritos Apresentação oral de trabalhos.	20%
DOMÍNIO SÓCIO - AFETIVO	NORMAS E HÁBITOS ESPECÍFICOS	Atitudes a privilegiar: Assiduidade/ Pontualidade Participação, empenho e cooperação Responsabilidade Capacidade relacional / Sociabilidade Autonomia Desportivismo Higiene	Grelhas de análise; Grelhas de observação; Registos de assiduidade.	5%

Anexo II - Roulement

CIRCULAÇÃO ESPAÇOS EDUCAÇÃO FÍSICA

SEMANAS	2ª FEIRA				3ª FEIRA				4ª FEIRA				5ª FEIRA				6ª FEIRA			
1, 5, 9, 13	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2
2, 6, 10, 14	C1	SG	C1	GG	C1	SG	C1	GG	C1	SG	C1	GG	C1	SG	C1	GG	C1	SG	C1	GG
3, 7, 11, 15	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1
4, 8, 12, 16	C2	GG	C2	SG	C2	GG	C2	SG	C2	GG	C2	SG	C2	GG	C2	SG	C2	GG	C2	SG
08:15 / 09:00	11º 5	3º TAP	9º 4	11º 2	8º 8	2º TC	9º 1	9º 7	8º 8		9º 5		8º 7	1º TAP	10º 4	11º 4	8º 9	12º 5	3º TC	10º 1
09:00 / 09:45	11º 5	3º TAP	9º 4	11º 2	8º 7	2º TC	9º 1	9º 7	8º 8	PIEF 2A	9º 5		8º 7	1º TAP	10º 4	11º 4	8º 9	12º 5	3º TC	10º 1
10:05 / 10:50	10º 3AB	12º 1	1º TAI	11º 3AB	12º 3	12º 4	8º 2	9º 2	8º 1	3º TGEI	10º 2	11º 1	11º 5	12º 5		10º 5	8º 5	12º 4		11º 1
10:50 / 11:35	10º 3AB	12º 1	1º TAI	11º 3AB	12º 3	12º 4	8º 3	9º 2	8º 4	3º TGEI	10º 2	11º 1	11º 5	12º 5	9º 4	10º 5	8º 5	12º 4		11º 1
11:45 / 12:30	2º EV / 2º PD	12º 2	8º 2	11º 4	8º 6	10º 6	10º 4	9º 8	10º 3AB	12º 1	9º 6	11º 3 AB	12º 3	12º 2	9º 3	11º 2	8º 6	10º 6	10º 2	9º 8
12:30 / 13:15	2º EV / 2º PD	12º 2	8º 2	11º 4	8º 9	10º 6	10º 4		10º 3AB	12º 1		11º 3AB	12º 3	12º 2	9º 5	11º 2	8º 6	10º 6	10º 2	9º 8
14:30 / 15:15												10º 5	2º TAI	3º TAI	8º 3	PIEF 1A	8º 1	PIEF 2A		9º 7
15:15 / 16:00	8º 4				8º 5		9º 3		PIEF 1A	10º 1	9º 1	10º 5	2º TAI	3º TAI	8º 3	9º 2	8º 1	PIEF 2A	9º 6	2º TGEI
16:10 / 16:55	8º 4					1º TC	9º 3		PIEF 1A	10º 1		2º TAP	1º TGEI	PIEF 2B				PIEF 2B	9º 6	2º TGEI
16:55 / 17:40						1º TC						2º TAP	1º TGEI	PIEF 2B						
		CARLOS CRUZ				HUMBERTO LOPES				LEONOR CHAMBEL				PAULO MARTINS				PATRICIA ALFARELOS		
		ANA C. REIS				CRISTINA GOMES				PAULA OLIVEIRA				SÉRGIO NEVES				ANA SAMPAIO		

Anexo III – roulement semanas



NÚMERO DE SEMANA POR PERÍODO

Nº SEMANA	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
SEMANA 1	13 A 15 SET	3 A 5 JAN	9 A 13 ABR
SEMANA 2	18 A 22 SET	8 A 12 JAN	16 A 20 ABR
SEMANA 3	25 A 29 SET	15 A 19 JAN	23 A 27 ABR
SEMANA 4	2 A 6 OUT	22 A 26 JAN	30 ABR A 4 MAI
SEMANA 5	9 A 13 OUT	29 JAN A 2 FEV	7 A 11 MAI
SEMANA 6	16 A 20 OUT	5 A 9 FEV	14 A 18 MAI
SEMANA 7	23 A 27 OUT	15 A 16 FEV	21 A 25 MAI
SEMANA 8	30 OUT A 3 NOV	19 A 23 FEV	28 MAI A 1 JUN
SEMANA 9	6 A 10 NOV	26 FEV A 2 MAR	4 A 8 JUN
SEMANA 10	13 A 17 NOV	5 A 9 MAR	11 A 15 JUN
SEMANA 11	20 A 24 NOV	12 A 16 MAR	
SEMANA 12	27 A 30 NOV	19 A 23 MAR	
SEMANA 13	4 A 7 DEZ		
SEMANA 14	11 A 15 DEZ		

Anexo IV – Ficha de auto-avaliação

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO – Secundário EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome: _____ Nº _____ ⁵Ano _____ ⁶Turma _____

Onde te situas sendo que: I – Insatisfatório S – Satisfatório B – Bom e MB – Muito Bom

Área das Atividades Físicas	1º Período (50%)				2º Período (50%)				3º Período (50%)			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
Andebol												
Voleibol												
Basquetebol												
Futebol												
Ginástica												
Dança												
Aletismo												
Badminton												
Alternativos: Corfebol, Badminton , Orientação												

Área da Aptidão Física	1º Período (25%)				2º Período (25%)				3º Período (25%)			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
Flexibilidade												
Força Inferior (Impulsão)												
Força Média (Abdominais)												
Força Superior (Extensão braços)												
Teste do Valvém												
Resistência - 12 minutos												

Área dos Conhecimentos	1º Período (20%)				2º Período (20%)				3º Período (20%)			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
Testes												
Outro:												

Onde te situas sendo que: 1 – não cumpro 2 – cumpro às vezes 3 – cumpro e 4 – cumpro sempre

Normas e hábitos específicos da Ed. Física (5%)	1º Período				2º Período				3º Período			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cumpro os regulamentos.												
Respeito os outros.												
Respeito os equipamentos.												
Levo equipamento adequado ao espaço.												
Não levo adereços (fios, relógios...) para as aulas.												
Participo nas atividades com Fair-Play.												
Sou cuidadoso com a higiene pessoal.												
Sou assíduo.												
Sou pontual.												
Coopero com os meus colegas nas aulas de E. F.												
Realizo todas as atividades que me são solicitadas.												

Considerando o trabalho desenvolvido até ao momento, qual é a tua <u>auto-avaliação</u> ?	1º Período	2º Período	3º Período

Anexo V – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória



O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual. As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em 1986, as medidas de política educativa foram sendo tomadas com um duplo objetivo: (i) alargar o número de anos de escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola; (ii) garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos. Em 2009, a escolaridade obrigatória alargou-se até aos dezoto anos de idade e a educação pré-escolar tem vindo a expandir-se a um cada vez maior número de crianças. Para que seja possível garantir a todos as melhores oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos, constitui um imperativo estabelecer um referencial educativo único que, acetando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e de sentido à escolaridade obrigatória. Este propósito abrange e inclui todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contexto familiar, a par com a educação de infância nas respostas formais de creche e jardim-de-infância, A Lei-Quadro da Educação

3

cesso ao sistema educativo o mais precocemente possível, pelo que se consagrou a educação pré-escolar (nos 3 anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória) como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida. Este marco determina a afirmação clara, sustentada em evidência de investigação, de que é fundamental para o bem-estar das crianças e do seu sucesso educativo que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços.

Os documentos curriculares e outros que sustentam a educação pré-escolar garantem a coerência dentro do sistema educativo, ou seja, devem assegurar uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória.

O *Periti dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste *periti* orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

O documento assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva. A abrangência do *Periti* dos Alunos resulta o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos educativos realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social. A transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no *Periti* dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma das áreas e componentes e áreas curriculares específicas. A abrangência e a transversalidade concorrem para a natureza recursiva deste documento, que consiste na possibilidade de, em cada ano de escolaridade, estar continuamente convocada

seu conteúdo e as suas finalidades.

O documento *Perfil dos Alunos* apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver.

Os Princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares.

Visão do aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto docentes da saída da escolaridade obrigatória.

Os Valores, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos.

As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetivação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, conceitual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.

O Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que a trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Docentes, gestores, decisores políticos e também todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo.

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desenvolvam uma consciência global e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e

5

fundamentos sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação crítica, ativa, consciente e responsável. Para a elaboração do Perfil dos Alunos foi essencial a consulta de referências internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e corresponsável na sociedade da Informação e do conhecimento em que estamos inseridos. Foram também tidos em consideração documentos análogos de diversos países¹, textos educativos de âmbito nacional² e textos orientadores de entidades europeias e internacionais³.

6



Figura 1. Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

7

2.PRINCÍPIOS

Estes são os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A. Base humanista – A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

B. Saber – O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.

C. Aprendizagem – As aprendizagens são essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida.

D. Inclusão – A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.

E. Coerência e flexibilidade – Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.

F. Adaptabilidade e ousadia – Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

8

G. Sustentabilidade – A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.

H. Estabilidade – Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

9

3.VISÃO

A Visão de aluno integra desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática.

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- mundo de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

10



4. VALORES

Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados.

- **Responsabilidade e integridade** – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- **Excelência e exigência** – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- **Curiosidade, reflexão e inovação** – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- **Cidadania e participação** – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- **Liberdade** – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

11



5. ÁREAS DE COMPETÊNCIAS

As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória. A Figura 2 ilustra este conceito salientando a interligação das três dimensões.



Figura 2 – Sequência conceitual de competências, do projeto 2020 da OCDE (adaptado).

As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que, em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

12



As áreas de competências consideradas são as que se apresentam de seguida:

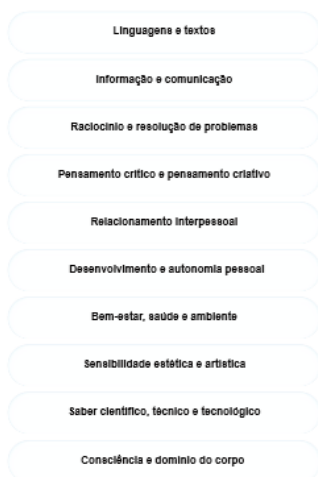


Figura 3 – Sequência de áreas de competências, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

13



Linguagens e textos

As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.

As competências associadas a Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de:

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

Descritores operativos

Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivisões.

Os alunos reconhecem e usam linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes situações, pessoais, sociais, de aprendizagem e pré-profissionais.

Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.

14

Informação e comunicação

As competências na área de *Informação e comunicação* dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos.

As competências associadas a *Informação e comunicação* implicam que os alunos sejam capazes de:

- utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;
- 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.

Descritores operativos

Os alunos pesquisam sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais – em redes sociais, na Internet, nos media, livros, revistas, jornais. Avaliam e validam a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade. Organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolvem estes procedimentos de forma crítica e autónoma.

Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Exõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente.

15

Raciocínio e resolução de problemas

As competências na área de *Raciocínio* dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. As competências na área de *Resolução de problemas* dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões.

As competências associadas a *Raciocínio e resolução de problemas* implicam que os alunos sejam capazes de:

- interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas;
- gerar projetos e tomar decisões para resolver problemas;
- desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.

Descritores operativos

Os alunos colocam e analisam questões e investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. Definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisam criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas.

Os alunos generalizam as conclusões de uma pesquisa, criando modelos e produtos para representar situações hipotéticas ou da vida real. Testam a consistência dos modelos, analisando diferentes referenciais e condicionantes. Usam modelos para explicar um determinado sistema, para estudar os efeitos das variáveis e para fazer previsões acerca do comportamento do sistema em estudo. Avaliam diferentes produtos de acordo com critérios de qualidade e utilidade em diversos contextos significativos.

16

Pensamento crítico e pensamento criativo

As competências na área de *Pensamento crítico* requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação pode implicar a revisão do racional desenhado.

As competências na área de *Pensamento criativo* envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.

As competências associadas a *Pensamento crítico e pensamento criativo* implicam que os alunos sejam capazes de:

- pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- 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.

Descritores operativos

Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição.

Os alunos conceptualizam cenários de aplicação das suas ideias e testam e decidem sobre a sua exequibilidade. Avaliam o impacto das decisões adotadas.

Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação.

17

Relacionamento interpessoal

As competências na área de *Relacionamento Interpessoal* dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.

As competências associadas a *Relacionamento Interpessoal* implicam que os alunos sejam capazes de:

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Descritores operativos

Os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interação.

Os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. Relacionam-se em grupos lúdicos, desportivos, musicais, artísticos, literários, políticos e outros, em espaços de discussão e partilha, presenciais ou a distância.

Os alunos resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico.

18



Desenvolvimento pessoal e autonomia

As competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.

As competências associadas a Desenvolvimento pessoal e autonomia implicam que os alunos sejam capazes de:

- 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.

Descritores operativos

- Os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes e consideram-nos como ativos em diferentes aspetos da vida. Têm consciência da importância de crescerem e evoluírem. São capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos.
- Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade.

19



Bem-estar, saúde e ambiente

As competências na área de Bem-estar, saúde e ambiente dizem respeito à promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.

As competências associadas a Bem-estar, saúde e ambiente implicam que os alunos sejam capazes de:

- adotar comportamentos que promovam 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.

Descritores operativos

- Os alunos são responsáveis e estão conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente. Assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se integrarem ativamente na sociedade.
- Os alunos fazem escolhas que contribuem para a sua segurança e das comunidades onde estão inseridos. Estão conscientes da importância da construção de um futuro sustentável e envolvem-se em projetos de cidadania ativa.

20



Sensibilidade estética e artística

As competências na área de Sensibilidade Estética e artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada.

As competências associadas a Sensibilidade estética e artística implicam que os alunos sejam capazes de:

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
- experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.

Descritores operativos

Os alunos desenvolvem o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos.

Os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas.

Os alunos percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.

21



Saber científico, técnico e tecnológico

As competências na área de Saber científico, técnico e tecnológico dizem respeito à mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanas, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas.

As competências associadas a Saber científico, técnico e tecnológico implicam que os alunos sejam capazes de:

- compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania;
- manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas;
- executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa;
- adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.

Descritores operativos

Os alunos compreendem processos e fenómenos científicos e tecnológicos, colocam questões, procuram informação e aplicam conhecimentos adquiridos na tomada de decisão informada, entre as opções possíveis.

Os alunos trabalham com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais.

Os alunos consolidam hábitos de planeamento das etapas do trabalho, identificando os requisitos técnicos, condicionais e recursos para a concretização de projetos. Identificam necessidades e oportunidades tecnológicas numa diversidade de propostas e fazem escolhas fundamentadas.

22



Consciência e domínio do corpo

As competências na área de Consciência e domínio do corpo dizem respeito à capacidade do aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.

As competências associadas a Consciência e domínio do corpo implicam que os alunos sejam capazes de:

- 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 perceptivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal);
- ter consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.

Descritores operativos

Os alunos reconhecem a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional.

Os alunos realizam atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos).

Os alunos aproveitam e exploram a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas.



6. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

A assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Apresentam-se, de seguida, um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do perfil dos alunos:

- abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- organizar o ensino, prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente;
- valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no perfil ao longo da escolaridade obrigatória.