

DANIEL CARREIRA MATIAS

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS**

**Orientador: Professor Doutor Eduardo Jorge Brazão Vacas de Sousa da
Silva**

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

Lisboa

2023

DANIEL CARREIRA MATIAS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 17 de outubro de 2023 com o Despacho de nomeação Nº 392/2023, de 27 outubro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

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

Orientador: Prof. Doutor Eduardo Jorge Brazão Vacas de Sousa da Silva

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

Agradecimentos

À minha namorada, Alexandra, por ser o apoio que suportou este percurso, permitindo que me superasse ao longo deste ano com a sua paciência e motivação.

À minha família, pais, irmão e irmã, pelo suporte incondicional que sempre me deram. Em especial, à minha mãe, por ser a força e a coragem que me direcionaram na conquista dos meus sonhos e objetivos.

Ao professor José Eduardo Monteiro, orientador de escola, por combinar a excelência e exigência na área da Educação Física, sendo uma referência a nível nacional. Por todas as experiências e ensinamentos, por todos os momentos de problematização e questionamento, que me permitiram chegar às melhores decisões.

Ao professor Augusto Aniceto, orientador de Faculdade, pela sua disponibilidade em cada deslocação à ESSC, pelo seu acompanhamento formativo e feedbacks orientadores para a minha prática.

Ao meu colega de estágio João Ambrósio, assim como ao João Silva e ao Diogo Lamas, por todas as horas de partilha, discussão e companheirismo, que enriqueceram e transformaram este percurso num processo de aprendizagem coletiva, contribuindo também para o meu desenvolvimento pessoal.

A todos os professores do DEF da ESSC, pela forma como me acolheram, integraram e se fizeram disponíveis, colaborando em diferentes atividades realizadas durante o estágio pedagógico. Em especial, à professora Ana Gonçalves, por expandir os meus horizontes, incorporando-me no papel de diretor de turma, o que contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

Por último, mas não menos importante, a quem dá sentido à pedagogia - os meus alunos, tanto os da minha turma como as do desporto escolar – pelo seu contributo no meu crescimento pessoal e profissional, confirmando que esta é a profissão que pretendo seguir o resto da minha vida.

Resumo

Este relatório de estágio descreve, de forma reflexiva, o estágio pedagógico realizado para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física, pela Universidade Lusófona-Centro Universitário de Lisboa, Faculdade de Educação física e Desporto no ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária Stuart Carvalhais.

Na lecionação o estágio foi realizado com uma turma do 11.º ano, onde destaco a importância da avaliação inicial (na perceção das dificuldades e potencialidades de cada aluno) e de um adequado planeamento posterior, sendo a formação de grupos uma questão que pode influenciar, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento. Destaco ainda a evolução dos alunos nas 3 áreas do currículo de Educação física ao longo do ano. No projeto do PTI consegui vivenciar um horário completo de um professor, bem como experienciar liderar turmas de diferentes anos de escolaridade.

Na direção de turma, por considerar ser uma área distinta, e consequentemente mais exigente no meu percurso formativo, considero-me um privilegiado pelo assumir da responsabilidade por uma turma de excelência a nível académico e comportamental. Ainda assim, realço o contacto e a comunicação com os Encarregados de Educação na resolução de problemas existentes com os seus educandos. Destaco ainda a realização do projeto de cidadania, “Turma solidária” que incutiu nos jovens alunos sentimentos de solidariedade e ajuda aos outros, bem como a saída de campo que permitiu que os alunos fomentassem relações de amizade e realizassem atividades que não foram possíveis de realizar em contexto escolar.

No desporto escolar, fui responsável pela equipa dos juvenis femininos de voleibol. Por ser uma modalidade onde tinha pouca experiência, este estágio contribuiu ainda para o desenvolvimento de conhecimentos e competências, enquanto delineava as melhores opções metodológicas nesta área, ao longo do ano. Nas alunas observou-se uma evolução das aprendizagens que adveio de um processo de continuidade nos 3 treinos semanais, bem como na variedade de estratégias de ensino utilizadas ao longo do ano letivo.

O seminário foi desenvolvido em função do vivido no Departamento de Educação física da Escola Secundária Stuart Carvalhais, com o intuito de resolver problemas relacionados com as opções metodológicas que os professores têm na área dos conhecimentos. Nesse sentido, através de um processo de investigação-ação foram concebidas orientações para o que deve ser realizado no ensino e na avaliação dos professores, assim como nas aprendizagens dos alunos.

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

Abstract

This internship report describes, on a reflective way, the pedagogical internship carried out to obtain the master's degree in physical education teaching, by the Lusófona University, Lisbon University Center, Faculty of Physical Education and Sport in the academic year 2021/2022, at Escola Secundária Stuart Carvalhais.

In teaching, the internship was carried out with an eleventh grade class, where I highlight the importance of the initial assessment (in the perception of the difficulties and potential of each student) and of adequate subsequent planning, with the formation of groups being an issue that can influence, positively or negatively, their development. I also highlight the evolution of students in the 3 areas of the Physical Education curriculum throughout the year. In the PTI project, I was able to experience a full schedule of a teacher, as well as experience leading classes from different grades.

In class management, considering it to be a different area, and consequently more demanding in my training path, I consider myself privileged to assume responsibility for a class of excellence at an academic and behavioral level. Even so, I emphasize the contact and communication with Parents in solving existing problems with their students. I also highlight the realization of the citizenship project, "Solidarity Group" which instilled in young students feelings of solidarity and help to others, as well as the field trip that allowed students to foster friendships and carry out activities that were not possible to carry out in a school context.

In school sports, I was responsible for the female youth volleyball team. As it was a modality where I had little experience, this internship also contributed to the development of knowledge and skills, while outlining the best methodological options in this area, throughout the year. In the students, there was an evolution in learning that resulted from a process of continuity in the 3 weekly training sessions, as well as in the variety of teaching strategies used throughout the school year.

The seminar was developed based on what was experienced in the Department of Physical Education at Escola Secundária Stuart Carvalhais, with the aim of solving problems related to the methodological options that teachers have in knowledge. In this sense, through an action-research process, guidelines were conceived for what should be done in the teaching and evaluation of teachers, as well as in student learning.

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

Abreviaturas

AEM – Agrupamento de Escolas de Massamá

AGIC – Avaliação, Gestão, Instrução e Clima

APA – American Psychological Association

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Direção de Turma

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EROS – Etapa de Receção e Orientação dos alunos para o Sucesso

ESSC – Escola Secundária Stuart Carvalhais

FPA- Federação Portuguesa de Atletismo

GEF – Grupo de Educação Física

GR – Guarda-Redes

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JI – Jardim de Infância

Min – Minutos

Nº – Número

PE – Projeto Educativo

PLNM – Português de Língua Não Materna

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

TOP - Tema, objetivo e processo

ZSAF – Zona Saudável da Aptidão Física

Índice

Introdução	14
1. Lecionação.....	18
1.1. Contextualização geral.....	19
1.1.1. Caracterização da turma	19
1.1.2. Caracterização do espaço.....	19
1.2. 1.º Etapa – Avaliação Inicial.....	20
1.2.1. Organização das aulas	21
1.2.2. Formação de grupos	23
1.2.3. Atividades físicas.....	24
1.2.4. Aptidão física.....	29
1.2.5. Conhecimentos	30
1.2.6. Balanço da 1.º Etapa	31
1.3. 2.º Etapa – Prioridades	33
1.3.1. Organização das aulas	33
1.3.2. Formação de grupos	34
1.3.3. Atividades físicas.....	35
1.3.4. Aptidão física.....	40
1.3.5. Conhecimentos	44
1.3.6. Balanço da 2.º Etapa	44
1.4. 3.º Etapa – Progresso	46
1.4.1. Organização das aulas	46
1.4.2. Formação de grupos	47
1.4.3. Atividades físicas.....	47
1.4.4. Aptidão Física.....	52
1.4.5. Conhecimentos	53
1.4.6. Balanço da 3.º Etapa	53
1.5. 4.º Etapa – Produto	55
1.5.1. Organização das aulas	56
1.5.2. Formação de grupos	57
1.5.3. Atividades físicas.....	58
1.5.4. Aptidão física.....	59
1.5.5. Conhecimentos	60
1.5.6. Balanço da 4.º Etapa	62

1.6.	Professor a Tempo Inteiro.....	63
1.6.1.	Organização das aulas	64
1.6.2.	Formação de grupos	66
1.6.3.	Balanço do PTI	66
1.7.	Projeto Específico de Lecionação	68
1.7.1.	Revisão da literatura	69
1.7.2.	Identificação do problema	70
1.7.3.	Planeamento e formulação do programa	71
1.7.4.	Implementação do projeto e monitorização.....	71
1.7.5.	Avaliação do impacto do programa.....	72
2.	Direção de turma	74
2.1.	Contextualização geral.....	74
2.1.1.	Caracterização da turma	75
2.2.	1.º Etapa – Avaliação Inicial.....	77
2.3.	2.º Etapa – Prioridades	78
2.4.	3.º Etapa – Progresso	81
2.5.	4.º Etapa – Produto	84
2.6.	Projeto Específico de Direção de turma	87
2.6.1.	Revisão de Literatura.....	88
2.6.2.	Identificação do problema	88
2.6.3.	Planeamento e Formulação do Programa	89
2.6.4.	Fase de Implementação do Projeto e Monitorização.....	90
2.6.5.	Avaliação do impacto do projeto.....	90
2.7.	Saída de campo	92
3.	Desporto Escolar	97
3.1.	Contextualização geral	97
3.2.	1.º Etapa – Avaliação inicial.....	98
3.2.1.	Balanço da 1.º Etapa	101
3.3.	2.º Etapa – Prioridades	103
3.3.1.	Balanço da 2.º Etapa	105
3.4.	3.º Etapa – Progresso	107
3.4.1.	Balanço da 3.º Etapa	109
3.5.	4.º Etapa – Produto	111
3.5.1.	Balanço da 4.º Etapa	112

3.6. Projeto Específico do Desporto Escolar	113
3.6.1. Revisão da literatura	113
3.6.2. Identificação do problema	114
3.6.3. Planeamento e formulação do programa	115
3.6.4. Implementação do projeto e monitorização.....	116
3.6.5. Avaliação do impacto do programa.....	117
4. Seminário.....	119
4.1. A Avaliação na Área dos Conhecimentos	119
4.2. 1.º Etapa – Avaliação Inicial.....	123
4.3. 2.º Etapa – Prioridades	124
4.4. 3.º Etapa – Progresso	125
4.5. 4.º Etapa – Produto	128
Conclusão.....	132
Referências Bibliográficas	136
Apêndices	I
Apêndice I – Avaliação inicial (lecionação).....	II
Apêndice II – Planeamento anual das atividades a desenvolver (lecionação)	IV
Apêndice III – Planeamento da área de aptidão física	VI
Apêndice IV – Questionário diagnóstico na área dos conhecimentos	X
Apêndice V – Objetivos das etapas prioridades, progresso e produtos nas diferentes matérias	XII
Apêndice VI – Mapa de avaliações do 1.º, 2.º e 3.º períodos	XX
Apêndice VII – Teste escrito 1º período (com correções)	XXIII
Apêndice VIII – Tabela de avaliações das atividades físicas (avaliação intercalar 2.º período)	XXVIII
Apêndice IX – Teste escrito 2.º período (com correções)	XXX
Apêndice X – Prova de conhecimentos comuns	XXIII
Apêndice XI – Avaliação final dos alunos na área dos conhecimentos	XL
Apêndice XII – Estruturas cooperativas	XLIII
Apêndice XIII – Questionário e análise das respostas obtidas (seminário)	XLV
Apêndice XIV – Síntese dos projetos realizados ao longo do ano letivo	LIX
Anexos	LXII
Anexo I – Exemplo de roulement	LXIII

Anexo II – Organização das provas na área dos conhecimentos a realizar no 2.º período	LXV
Anexo III – Tarefas Direção de Turma	LXVIII
Anexo IV – Nota informativa sobre o projeto de direção de turma/EF	LXX
Anexo V – Cartaz – Torneio de basquetebol solidário	LXXII
Anexo VI – Critérios de avaliação dos cartazes de propaganda do Projeto Solidário	LXIV
Anexo VII – Fotografias da recolha de alimentos.....	LXXVII
Anexo VIII – Carta de agradecimento	LXXIX
Anexo IX – Torneio de voleibol organizado pelo núcleo de estágio	LXXXI

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Horário das atividades de estágio	17
Quadro n.º 2 – Objetivos da etapa avaliação inicial (lecionação)	21
Quadro n.º 3 – Formação de grupos inicial	23
Quadro n.º 4 – Constrangimentos / modificações utilizadas nos JDC	25
Quadro n.º 5 – Matérias prioritárias	33
Quadro n.º 6 – Objetivos da etapa prioridades (lecionação)	33
Quadro n.º 7 – Grupos heterogéneos para as aulas no interior (pavilhão e ginásio)	35
Quadro n.º 8 – Grupos heterógenos para as aulas no exterior	35
Quadro n.º 9 – IMC dos alunos da turma de 11.º ano	43
Quadro n.º 10 – Objetivos da etapa progresso (lecionação)	46
Quadro n.º 11 – Objetivos da etapa produto (lecionação)	55
Quadro n.º 12 – Grupos heterogéneos para a dança livre/acrobática	58
Quadro n.º 13 – Objetivos PTI	64
Quadro n.º 14 – Horário semanal do PTI	65
Quadro n.º 15 – Objetivos da etapa avaliação inicial (direção de turma)	77
Quadro n.º 16 – Objetivos da etapa prioridades (direção de turma)	79
Quadro n.º 17 – Objetivos da etapa progresso (direção de turma)	81
Quadro n.º 18 – Objetivos da etapa produto (direção de turma)	84
Quadro n.º 19 – Objetivos da etapa avaliação inicial (desporto escolar)	99
Quadro n.º 20 – Avaliação inicial (desporto escolar)	100
Quadro n.º 21 – Objetivos intermédios e finais do grupo-equipa	104
Quadro n.º 22 – Objetivos específicos do projeto do desporto escolar	115
Quadro n.º 23 – Objetivos específicos (seminário)	122
Quadro n.º 24 – Propostas de opções metodológicas para a área dos conhecimentos	125

Índice de Imagens

Imagem n.º 1 – Avaliação inicial das atividades físicas	29
Imagem n.º 2 – Avaliação das atividades física no final do 1.º semestre	41
Imagem n.º 3 – Tabela final de avaliações do 1º semestre	41
Imagem n.º 4 – Testes de aptidão física (1ª avaliação)	43
Imagem n.º 5 – Testes de aptidão física (2ª avaliação)	52
Imagem n.º 6 – Avaliação sumativa final	57
Imagem n.º 7 – Testes de aptidão física (3ª avaliação)	60

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 – IMC dos alunos da ESSC	90
--	----

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Física e Desporto Escolar nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona-Centro Universitário de Lisboa. O estágio foi realizado no ano letivo de 2021/2022, na Escola Secundária Stuart Carvalhais (ESSC), sendo orientado pelo Professor Augusto Aniceto (orientador académico) e pelo Professor José Eduardo Monteiro (orientador da escola).

Segundo Bom e Brás (2003) o estágio pedagógico, enquanto processo formativo para obtenção de uma habilitação profissional, integra numerosas licenciaturas em ensino da Educação Física (EF) e permite reconhecer, institucionalmente, estes formandos como profissionais desta área de especialização. Nesse sentido, valoriza-se o professor de EF, não apenas como um licenciado, mas também a nível do seu carácter profissional e do desenvolvimento da sua carreira.

Para Durão & Almeida (2017) a prática pedagógica acompanhada permite ao estagiário desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho eficaz, no momento e na construção do futuro como agente de ensino. Os autores referem ainda que neste processo, o estagiário deve ser acompanhado, orientado e, simultaneamente, refletir sobre o que vai acontecendo. Assim, é importante compreender que o estágio não é um momento de imitar práticas, mas um momento de construção de novos saberes.

Costa (2012) corrobora a mesma ideia, afirmando que o estágio pedagógico profissional supervisionado apresenta um contexto onde são necessárias compreensões, conhecimentos e habilidades que são necessárias para o sucesso dos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, o mesmo autor conclui ainda que não basta ao estagiário o domínio do conhecimento pedagógico didático para o ensino, mas importa a conversão desse conhecimento às influências do pensamento reflexivo e crítico, relativamente ao que se pretende em termos de uma aprendizagem significativa.

Desta forma, o estágio pedagógico assumiu uma lógica de projeto, estruturada em quatro áreas fundamentais – Lecionação, Direção de turma, Complemento curricular e Seminários científico-pedagógicos (Bom & Brás, 2003) – cuja inter-relação definiu o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, descrito presentemente neste relatório.

A escolha da ESSC como local de estágio relacionou-se, essencialmente, com os benefícios a nível da sua proximidade física em relação à minha habitação. No entanto, embora não tivesse qualquer conhecimento sobre esta escola, rapidamente me apercebi da sua excelente

cultura escolar, bem como da existência de um Departamento de Educação Física (DEF) que defende e discute a EF, promovendo a sua evolução contínua.

A ESSC faz parte do Agrupamento de Escolas de Massamá (AEM), que teve o seu início enquanto unidade organizacional no ano letivo de 2012/2013. O AEM integra um total de cinco escolas que abrangem desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, nomeadamente a Escola EB1/JI da Xutaria (Belas), a Escola EB1/JI do Casal Barôta (Belas), a Escola EB1 N.º 2 (Massamá), a Escola EB2/3 Egas Moniz (Massamá) e a ESSC (Massamá) (AEM, 2018).

De forma a orientar a minha prática ao longo do ano letivo foram utilizados diversos documentos orientadores que me permitiram alcançar as minhas ambições neste estágio pedagógico, nomeadamente: o Projeto Curricular, o Projeto Educativo, os Critérios de Avaliação de EF, as Tabelas de Avaliação de Aptidão Física, o Documento de Textos de Apoio da área dos Conhecimentos do 11.º ano, o Plano Anual de Atividades e, por fim, os Programas Nacionais de Educação física (PNEF).

Relativamente aos recursos temporais, para organização e realização de atividades curriculares, segundo o PNEF, o número de sessões semanais e a forma como estas são distribuídas ao longo da semana são aspetos críticos na organização dos mesmos (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). Na atual revisão curricular do ensino secundário foi ampliada a carga horária de EF para três horas semanais, o que cria a possibilidade de aumentar o número de sessões de componente prática. Nesse sentido, segundo o PNEF, o cenário ideal para a distribuição semanal das aulas de EF é quatro sessões (45min + 45min + 45min + 45min), admitindo-se, caso não seja viável, a hipótese alternativa de três sessões (2x45min + 1x90min), em dias não consecutivos (Jacinto et. al., 2001).

Esta não é a realidade da ESSC, dando como exemplo, a organização semanal das aulas de EF da turma de 11.º ano, distribuídas por duas sessões semanais (2x90min). Na minha opinião, uma alteração da carga horária definida para a EF em mais dias da semana poderia contribuir para maiores benefícios no desenvolvimento da aptidão física, para o aumento do gosto na prática regular de atividade física e, simultaneamente, para a promoção de saúde e bem-estar. Já no desporto escolar, nomeadamente na equipa de juvenis femininos de voleibol, eram realizados, semanalmente, três treinos de 90min, contribuindo positivamente, na minha opinião, para as questões referidas acima.

No que concerne aos recursos espaciais e materiais, a ESSC possui quatro espaços disponíveis para a leção de aulas práticas, nomeadamente um pavilhão polidesportivo coberto, um ginásio, um campo polidesportivo exterior com caixa de areia e uma sala de aula

integrada no pavilhão. Nesse sentido, considero que as instalações escolares providenciam todas as ferramentas necessárias para as aprendizagens dos alunos, nas variadas atividades físicas que estes realizaram ao longo do ano letivo.

Bom e Brás (2003) afirmam que a formação de professores não deve ignorar a importância do estudo, do trabalho crítico e da investigação. Nesse sentido, foram realizados projetos específicos para cada área do projeto de estágio, que consistiam em problemas possíveis de resolver e que de certa forma pudessem trazer algum benefício à prática dos professores, ao bom funcionamento da turma e/ou ao desempenho e aprendizagem dos alunos no desporto escolar.

Na lecionação e direção de turma, fui responsável por uma turma do 11.º ano, do curso de ciências e tecnologias, composta por vinte alunos (nove rapazes e onze raparigas), tendo sido realizadas diversas atividades ao longo do ano letivo, como os projetos específicos de cada área, o professor a tempo inteiro (PTI) e a saída de campo.

O PTI possibilitou a compreensão da realidade de ser um professor com responsabilidade sobre diversas turmas, permitindo-me a experiência de vivenciar um horário completo de um professor de EF e, simultaneamente, a oportunidade de lecionar várias turmas, com anos de escolaridade e tempo de aulas diferentes. Esta atividade permitiu-me ainda colaborar e aprender com outros professores do DEF, fomentando relações com os mesmos. A saída de campo permitiu a realização de atividades que não podem ser realizadas em contexto escolar, como as atividades de exploração da natureza.

No desporto escolar, várias são as atividades oferecidas pelo núcleo de EF da ESSC, nomeadamente o voleibol, a patinagem, o basquetebol, o ténis de mesa e o futsal (embora esta última modalidade apenas disponível na escola EB 2,3 Egas Moniz). O voleibol foi a modalidade desportiva atribuída ao núcleo de estagiários, tendo eu ficado responsável pela equipa de juvenis femininos, com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos. De realçar que, todos os treinos realizados ao longo do ano letivo, assim como os encontros de voleibol realizados, impeliram-me a desenvolver novas competências, num curto espaço de tempo, enquanto mantinha a motivação de grupo.

No seminário foi realizado um projeto de acordo com as necessidades do DEF, procurando a evolução contínua do seu trabalho na área dos conhecimentos e na EF.

No entanto, importa referir as alterações no que diz respeito ao planeamento e organização temporal do ano letivo, uma vez que no AEM, este deixou de ser constituído por três períodos, passando a definir-se em dois semestres. Porém, por questões de planeamento e

organização do trabalho a ser realizado no estágio pedagógico, e de forma a assegurar a avaliação formativa dos alunos, manteve-se enquanto referência temporal a lógica dos três períodos, tendo sido realizados momentos de avaliação intercalar (para aferir o processo e a evolução dos alunos) e o momento de avaliação sumativa.

A inter-relação das áreas fundamentais do estágio pedagógico (Bom & Brás, 2003) foram organizadas numa rotina semanal, como demonstrado no quadro abaixo (quadro n.º 1).

Quadro n.º 1 – Horário das atividades de estágio

T.I.	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h15-9h00		Lecionação 11.º C			Aula de colega estagiário 11.ºB
9h00-9:h45		Lecionação 11.º C			Aula de colega estagiário 11.ºB
9h55-10h40		Aula de colega estagiário 11.º B		Lecionação 11.º C	Reunião semanal orientador de escola
10h40-11h25		Aula de colega estagiário 11.ºB		Lecionação 11.º C	
11h35-12h20				Direção de turma	
12h20-13h05					
13h30-15h00	Desporto escolar		Desporto escolar	Desporto escolar	

Este relatório estrutura-se, assim, em quatro capítulos organizados de acordo com cada área de intervenção do estágio pedagógico, que descrevem e analisam, crítica e reflexivamente, o trabalho realizado ao longo do ano letivo.

Este documento foi redigido segundo as normas para a elaboração e apresentação de teses, dissertações e outros trabalhos académicos, de acordo com o novo acordo ortográfico e a norma American Psychological Association (APA) versão 2001.

1. Lecionação

Na compreensão dos conceitos que suportam a área fundamental lecionação (Bom & Brás, 2003), assim como do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, este capítulo inclui inicialmente uma contextualização geral, encontrando-se dividido de acordo com as suas respetivas etapas ao longo do ano letivo – avaliação inicial, prioridades, progresso e produto – e termina com as atividades específicas do PTI e do projeto específico de lecionação.

O ensino é muito mais do que uma atividade rotineira, é “simultaneamente uma atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos, tornando-se necessário a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação” (Ponte, 2002, p.1). Nesse sentido, dar aulas de outros professores não permite ao professor estagiário perceber a complexidade de um processo de ensino-aprendizagem (Bom & Brás, 2003).

Bom e Brás (2003) defendem que um estágio não cumpre os requisitos formativos se o professor estagiário não assumir todo o processo e responsabilidade da lecionação, pelo que o orientador me deu essa responsabilidade desde a primeira aula, tendo eu ficado encarregue por todas as decisões e planeamento das aulas da turma em questão, assumindo como referência os PNEF (Jacinto et. al., 2001) e as necessidades educacionais de cada aluno.

No planeamento existem duas opções há muito discutidas na EF, o planeamento por blocos e o planeamento por etapas (Jacinto et. al. 2001). A primeira caracteriza-se por concentrar todas as aprendizagens numa determinada matéria durante um período de tempo, ignorando completamente as aprendizagens dos alunos, considerando-os a todos como iguais, oferecendo-lhes pouco tempo para aprender e muito tempo para esquecer o que foi aprendido, indo contra o princípio da continuidade das aprendizagens (com uma inevitável regressão das aprendizagens dos alunos). No sentido oposto, e o modelo adotado por mim neste estágio pedagógico (por perceber os benefícios para os alunos e, simultaneamente, concordando com a evidência existente sobre esta temática), o planeamento por etapas permite uma diferenciação pedagógica dos alunos no processo de ensino, permitindo um ensino adequado às necessidades individuais de cada aluno (Jacinto et al., 2001).

Rink (2010) corrobora esta ideia, afirmando que a repetição é um princípio básico da aprendizagem, que garante o desenvolvimento das diferentes matérias e habilidades. A mesma autora abordando a temática em questão afirma ainda que aulas onde se abordem várias matérias apresentam um maior potencial para manter a motivação dos alunos para a prática.

1.1. Contextualização geral

1.1.1. Caracterização da turma

A turma pela qual fiquei responsável foi uma turma do 11.º ano, do curso de Ciências e Tecnologias. A turma começou inicialmente por ter vinte alunos, porém no final do primeiro semestre, uma aluna decidiu voltar ao seu país de origem e houve um aluno que ingressou num curso profissional. Após essa altura ingressaram na turma novos alunos, tendo a turma voltado ao número de vinte alunos inicial, constituída por nove rapazes e onze raparigas.

Na generalidade, os alunos apresentaram um comportamento exemplar nas aulas lecionadas ao longo do ano, trazendo sempre empenho e motivação para as mesmas. A turma apresentava três alunas inseridas no quadro de honra, com médias superiores a 18 valores, tendo a média da totalidade dos alunos da turma no final do ano letivo rondado os 14 valores.

Na EF a turma apresentava alunos com uma elevada predisposição para esta disciplina, onde vários praticavam desporto federado e recreativo fora das instalações escolares. De realçar, positivamente, pela enorme facilidade na aprendizagem das matérias, os alunos n.º 2, 3, 5, 7 e, negativamente, o aluno n.º 11, devido à sua falta de empenho e limitações/dificuldades motoras nas atividades físicas, que podem ser justificadas pela sua escoliose.

Esta turma que já estava junta desde o 10.º ano e transitava agora para o 11.º ano. Era uma turma que no ano letivo anterior tinha tido como professor o meu orientador de escola e que me surpreendeu pelo facto de conseguirem, com as suas dificuldades, realizar as tarefas propostas, e quando não conseguiam, colocavam dúvidas, demonstrando serem alunos motivados para a aprendizagem.

1.1.2. Caracterização do espaço

A ESSC possui quatro espaços disponíveis para a leção de aulas práticas, nomeadamente um pavilhão polidesportivo coberto, um ginásio, um campo polidesportivo exterior e uma sala de aula integrada no pavilhão.

O pavilhão polidesportivo coberto foi renovado no início do ano letivo, tendo ótimas condições físicas e materiais que permitem a realização de todas as atividades físicas estabelecidas no projeto curricular. Durante as aulas práticas, é dividido ao meio, em forma de “L” (dois espaços com meio pavilhão mais uma tabela de basquetebol), possibilitando que duas turmas possam ter atividades físicas simultaneamente e consigam abordar a modalidade do basquetebol. Relativamente à prática das atividades físicas, nomeadamente no atletismo, existe facilidade na montagem de materiais, bem como material adaptado para que esta modalidade

se possa realizar dentro do pavilhão. Os colchões são facilmente transportáveis do ginásio, localizado ao lado do pavilhão, o que permite modalidades como ginástica de solo e acrobática.

O ginásio possui todos os equipamentos necessários às atividades curriculares de EF, como colchões de quedas, minitrampolim, barra-fixa, paralelas assimétricas, trave olímpica, entre outros. Um aspeto a realçar deste espaço, é que permite com maior facilidade realizar o ensino da dança, tendo um espelho que permite que o professor possa observar os seus alunos, enquanto leciona de costas para os mesmos.

Por fim, o espaço exterior, é constituído por um campo de 40x20 metros (onde são praticados as modalidades de futebol e o andebol) e dois campos de basquetebol, com quatro tabelas. Ao lado do campo principal existe um campo de basquetebol de 15x12 metros, bem como um campo de voleibol reduzido onde facilmente pode ser praticado o 2x2/3x3. No exterior existe ainda uma caixa de areia, que permite realizar modalidades de atletismo, bem como um espaço marcado para realizar corrida de barreiras e velocidade.

Partindo desta contextualização geral, o estágio pedagógico foi estruturado em quatro áreas fundamentais – lecionação, direção de turma, complemento curricular e seminários científico pedagógicos (Bom & Brás, 2003) – cujo trabalho desenvolvido se encontra descrito, critica e reflexivamente, nos próximos subcapítulos.

1.2. 1.º Etapa – Avaliação Inicial

A avaliação inicial é a primeira etapa do plano da área de lecionação (Bom & Brás, 2003), realizada no início do ano letivo e serve de referência para as etapas seguintes e, consequentemente, para todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta etapa teve a duração de seis semanas, designada por Etapa de Receção e Orientação dos alunos para o Sucesso (EROS) (apêndice I).

A avaliação inicial só faz sentido se pretendermos planear em conformidade com os dados por ela revelados, ou seja, se assumirmos que é fundamental projetar o ensino de uma forma diferenciada, em função das efetivas necessidades dos alunos (Carvalho, 1994). Araújo (2017) corrobora, afirmando que a avaliação inicial é fundamental para planear em conformidade com dados recolhidos e interpretados, projetando um ensino diferenciado, com diferentes percursos, em função das necessidades e possibilidades dos alunos, visando o seu sucesso.

Para Carvalho (2018, p.63) “aceitar o desafio da diferenciação implica que o professor reconheça que o ponto de partida dos alunos não é idêntico e que só é possível promover a

igualdade de acesso ao sucesso se se disponibilizarem caminhos diferenciados”. Assim, destaca-se a importância de duas etapas: O diagnóstico consciencioso do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos; e o planeamento adequado das atividades e dos projetos que se dirigem à resolução dessas necessidades (Heacox, 2006).

Desta forma, a avaliação inicial permite compreender quais os alunos que vão precisar de maior acompanhamento (e os que apresentam mais dificuldades), as matérias em que estes se encontram mais distantes do nível de objetivos do programa e que deverão merecer mais atenção (no tempo e tratamento a disponibilizar), as capacidades motoras que merecem uma atenção especial (em alunos ou grupo de alunos) e os aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma (Jacinto et al., 2001).

Nesta fase, não se pretende tirar o máximo de informação pormenorizada possível (com o fim de eleger o nível em que os alunos se encontram), mas sim perceber as prioridades de ensino na próxima etapa. Neste propósito, observa-se os alunos em todas as matérias, em pequenos períodos de observação várias vezes, pelo que procurei realizar esta observação dos alunos, tirando notas e comparando-as, posteriormente, para que pudesse chegar a conclusões acerca do seu nível nas variadas atividades físicas abordadas.

Nesse sentido, os objetivos específicos da etapa de avaliação inicial a realizar encontram-se descritos no quadro n.º 2.

Quadro n.º 2 – Objetivos da etapa da avaliação inicial

Objetivos
Diagnosticar, prognosticar e projetar as aprendizagens dos alunos
Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias
Identificar as matérias prioritárias
Conhecer os alunos para reformular os grupos de trabalho
Criar rotinas

1.2.1. Organização das aulas

Relativamente à organização das aulas, de referir que estas apresentaram três momentos: Uma parte inicial (de preparação para a parte principal da aula); a parte onde decorria o objetivo principal da aula; e a parte final (com o retorno à calma, isto é, a redução progressiva do trabalho para permitir que o organismo volte a um estado tão próximo quanto

possível do estado inicial).

Bento (2003) sustenta que esta forma de organização de aula deve ser entendida como uma das possíveis para a elaboração de uma aula de EF. Nesse sentido, procurei desde cedo planificar as aulas de um contexto macro para um contexto micro, através de uma sequência lógica, começando no plano anual até às unidades didáticas específicas (apêndice II). Uma planificação adequada das aulas evita perdas de tempo, confusões e a utilização errada de recursos, otimizando-se o processo de ensino-aprendizagem e o próprio desempenho do professor, capaz de criar mais e melhores situações educativas aos alunos (Stipanov, 2005).

Nesta etapa, a parte inicial das aulas ocorreu em ensino massivo, quer através do trabalho de aptidão física, quer através do ensino da salsa em line dance. Na parte principal da aula, o trabalho foi realizado por áreas. Como existiam quatro grupos, optei por criar igualmente quatro áreas de trabalho, onde os alunos trabalharam as diversas modalidades. O trabalho por áreas em EF é uma forma privilegiada de organização do espaço e de diferenciar o ensino, permitindo que os alunos evitem estar longos períodos sem realizar determinada matéria (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017).

Simultaneamente, considerando que um sistema de organização eficaz assenta principalmente na criação de rotinas (Martins et. al., 2017), desde a primeira aula foram criadas e trabalhadas rotinas, de modo a evitar os excessivos tempos de transição de exercício para exercício, e aproveitar o tempo útil de aula.

O tempo potencial de aprendizagem é também um fator que contribui diretamente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em EF (Martins et. al., 2017), sendo fundamental os alunos participarem em atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa em, pelo menos, 50% do tempo de aula (SHAPE, 2015). Assim, as aulas apresentaram uma estrutura semelhante desde o início do ano letivo, o que permitia uma rapidez na montagem de material, bem como nas transições de áreas de trabalho, com menores tempos de informação e de transição de exercícios, potenciando o tempo potencial de aprendizagem. A precocidade na implementação destas rotinas, ao aumentar o tempo de prática, permitiu que os alunos melhorassem as suas competências e capacidades ao longo do ano.

Por fim, pude constatar que os alunos chegavam sempre cinco minutos após o início da aula, tendo sido um aspeto abordado com a turma ao longo desta etapa. Considero que alguns destes atrasos se deveram à política da escola (os alunos apenas podiam entrar no pavilhão e no

ginásio após o toque). No entanto, tal como referido por Siedentop & Tannehill¹, o início da aula à hora marcada no horário traz inúmeros benefícios ao professor, uma vez que “marca o ritmo e reforça a importância do que é ensinado em EF” (Martins et. al., 2017, p.59).

1.2.2. Formação de grupos

A formação de grupos foi uma questão que não teve tanto peso na avaliação inicial, visto não conhecer o nível físico dos alunos. Poderia ter realizado os grupos de acordo com as notas que os alunos tinham tido no ano transato, porém não achei correto em categorizar os alunos de acordo com as suas notas no ano anterior.

Assim, nas primeiras aulas, foi solicitado aos alunos que criassem grupos de trabalho (quadro n.º 3), criando um sentimento de inclusão no processo de avaliação, com a condicionante de serem grupos mistos (para, indiretamente, criar grupos heterogêneos).

Quadro n.º 3 – Formação de grupos

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<u>N.º 3</u>	<u>N.º 15</u>	N.º 1	N.º 10
<u>N.º 7</u>	<u>N.º 2</u>	N.º 7	N.º 20
<u>N.º 5</u>	N.º 19	N.º 8	N.º 23
<u>N.º 14</u>	<u>N.º 6</u>	N.º 16	N.º 10
N.º 22	N.º 21	N.º 18	N.º 9

Com o decorrer das aulas, constatei a existência de dois grupos claramente mais fortes que os restantes, sendo que o Grupo 1 apresentava quatro dos alunos com mais competências em relação às atividades físicas e no Grupo 2 estavam presentes três das melhores alunas do género feminino (identificados quadro n.º 3). Esta realidade foi claramente objeto de atenção na etapa das prioridades, quando recriei os grupos de trabalho.

Nas aulas de EF, a heterogeneidade deve ser entendida como uma fonte de riqueza, com vista à evolução de todos os alunos, em que cada um contribui para levar o outro a atuar nos seus limites (Andrade, Pestana, Lopes & Lopes, 2013). Assim, as informações recolhidas foram de extrema importância na criação de grupos e, consequentemente, na estratégia da

¹ Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield. In Martins, J., Gomes L. & Carreiro da Costa F. (2017). *Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade*. In Catunda, R. & Marques, A. (Ed.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

diferenciação do ensino, privilegiando a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes.

O professor pode tornar-se um promotor de aprendizagem, ao invés de assumir a totalidade da responsabilidade por tudo o que acontece na aula, delegando alguma responsabilidade aos alunos com mais capacidades, de forma a apoiarem os restantes membros do grupo (Feito, 2015). Sendo a heterogeneidade uma vantagem e não um problema no seio de uma turma, decidi alterar a constituição dos grupos preexistentes, dispersando estes alunos expert pelos quatro grupos.

1.2.3. Atividades físicas

Na etapa avaliação inicial foram realizadas as situações de avaliação descritas no projeto curricular para cada modalidade, sendo elas organizadas segundo um princípio do fim para o início, ou seja, foi utilizada a situação de avaliação correspondente ao nível avançado, que é o nível definido pelo PNEF para os alunos no 11.º ano (Jacinto et al., 2001). A menos que a segurança seja um problema, os alunos devem sempre ter a oportunidade de realizar toda a habilidade antes que a mesma seja praticada em partes (Rink, 2010). Nesse sentido, com o auxílio dos critérios de avaliação definidos no projeto curricular da ESSC para cada atividade física, foi possível perceber em que nível os alunos se apresentavam, para posteriormente passar à segunda etapa das prioridades.

Apesar de os alunos estarem a ser avaliados, procurei sempre os corrigir, providenciando feedback e procurando concluir o seu ciclo, com o objetivo de reforçar as aprendizagens, uma vez que a etapa de avaliação inicial não deve só servir para a recolha de informação dos alunos, mas também para promover as suas aprendizagens.

No espaço exterior, optei por evidenciar a aprendizagem nos jogos desportivos coletivos (JDC) e no atletismo. Neste espaço, em função das características das matérias e das avaliações, decidi utilizar grupos por género, visto que o nível do sexo feminino nos JDC era bastante inferior ao do masculino. No pavilhão, e devido à polivalência do espaço, pude realizar qualquer atividade física que definisse, estando sempre a patinagem, dança e ginástica de solo presente. Já no ginásio, o foco das aulas foi nas matérias da dança, ginástica de solo e aparelhos, assim como no atletismo (salto em altura).

No que diz respeito à dança, decidi não realizar uma avaliação inicial, mas incidir logo na matéria definida pelo projeto curricular a ensinar no 11.º ano. A mesma poderia ser lecionada em qualquer espaço, porém considerei lecioná-la em aulas em espaços interiores (pavilhão, ginásio), devido à utilização do aparelho stereo. A dança lecionada no 1.º período foi a dança

social salsa em line dance.

Considero que por ter menos competências na área da dança, tive de recorrer ao treino da coreografia, com visualização de vídeos na plataforma Youtube, de modo a sentir-me preparado para ensinar esta matéria à turma. Tive ainda necessidade de solicitar auxílio a duas professoras experientes do GEF sobre os passos onde apresentava mais dificuldades, permitindo-me, posteriormente, não cometer erros à frente da turma. Apesar das dificuldades sentidas, considero que foi uma das áreas das atividades físicas onde estive melhor ao longo do ano, sabendo que fui ao encontro de resolver as dificuldades percecionadas.

Em relação aos JDC, a avaliação inicial dos alunos foi realizada através da avaliação formal global, que corresponde à forma jogada prescrita nos PNEF (Jacinto et al., 2001). A avaliação foi realizada do todo para as partes e do jogo para o jogador, evitando perder-se a essência do jogo, visto que ao dividirmos o jogo em partes e avaliando as mesmas individualmente, não garantimos a validade da avaliação, porque estão fora do contexto (Comédias Henriques, 2012). A matéria de ensino, abordando os JDC, deve ser didaticamente tratada com base na identificação do nível dos alunos, sendo o jogo o melhor meio para caracterizar o seu nível de desempenho (Mesquita, Afonso, Coutinho & Araújo, 2015).

Porém, o jogo formal pode não garantir a aprendizagem suficiente dos alunos, devido à complexidade do jogo em si. O jogo é irrepetível, pelas suas características de abertura, incerteza e imprevisibilidade dos acontecimentos, bem como o desempenho dos alunos no jogo (Comédias Henriques, 2012). Para descomplicar o jogo (quadro n.º 4), procurei colocar os problemas existentes em evidência em situações de jogo menos complexas.

Quadro n.º 4 – Constrangimentos / modificações utilizadas nos JDC

Constrangimentos e modificações utilizados nos JDC
Reduzir – Tamanho do campo; Número de jogadores
Simplificar – Situações de superioridade numérica
Condicionar – Colocar imposições aos jogadores mais evoluídos
Fracionar – Separar partes do jogo (jogar só em meio-campo)
Agrupar – Criar grupos heterogéneos / homogéneos com vista aos objetivos a alcançar

Assim, no futebol, optei por utilizar a situação 4+GR x 4+GR, em que no processo ofensivo, a equipa atacante possui superioridade numérica devido ao avançar do guarda-redes, procurando ter sempre alunos com mais capacidade técnica a comandar o jogo a partir de trás.

No entanto, de referir que também foram utilizadas situações de jogo reduzido sem GR, nas aulas no pavilhão interior. No grupo dos rapazes assistiu-se um jogo com um bom nível, onde existiam qualidades nas ações, tanto individuais como coletivas. Porém, no grupo das raparigas, o nível era muito baixo, encontrando-se numa fase de jogo anárquico, onde a maioria não marcava o seu atacante nem assumia uma atitude defensiva entre o seu atacante direto e a baliza.

No andebol, foi utilizado a situação GR+4x4+GR, onde pude constatar o que tinha observado no futebol. No grupo das raparigas, não existia desmarcações nem defesa, tendo que por vezes parar o jogo para conseguir que a equipa adotasse a posição defensiva em frente à baliza. As alunas deste grupo estavam inseridas no primeiro nível de jogo, denominado de jogo sem sistema à organização rudimentar (Estriga & Moreira, 2015). Neste nível não é perceptível qualquer tipo de organização coletiva, sendo o jogo essencialmente anárquico e onde os intervenientes têm dificuldades em assumir o papel de atacante/defesa.

No voleibol foram utilizadas situações de 3x3, com o objetivo do jogo a três toques, bem como a receção orientada para o jogador na posição 3. Este jogo é um excelente instrumento de preparação, pois é capaz de aumentar a complexidade ofensiva e consequentemente defensiva (Mesquita et. al., 2013). No exterior, foram realizadas situações de 2+2 cooperação, com o objetivo de os alunos jogarem a 3 toques e de existir o maior número possível de transposições de rede, sendo a meta a alcançar diferente de acordo com os alunos presentes no exercício. As situações de 2x2/2+2 permitem uma elevada oportunidade de contactos com a bola, uma maior comunicação entre os jogadores e estimula a organização coletiva do jogo (Mesquita et. al., 2013).

Pude constatar que existiam alunos com uma maior facilidade no voleibol, tanto no género feminino como no masculino, mas também alunos com grandes dificuldades. Uma das maiores dificuldades, impeditiva da existência do próprio jogo, era o toque na bola, visto que alguns alunos não utilizavam as mãos na posição de “garra”. Sendo assim, nesse momento, expliquei aos alunos como deveria ser realizado o toque de dedos no voleibol através de feedback quinestésico, utilizando uma superfície dura “chão”, de modo que os alunos percebessem o gesto técnico.

No basquetebol, foi utilizada a situação de 3x3 com duas tabelas (no exterior) e 3x3 com apenas uma tabela (no interior), devido ao campo ser demasiado longo para realizar a situação de 3x3 e não existir a possibilidade de aproximar a tabela. O maior problema registado foi a falta de lançamentos na passada, a atitude defensiva e a desmarcação. Ao nível da desmarcação, uma estratégia bastante utilizada ao longo do ano foi o jogo sem drible, para que os alunos

precisassem de se desmarcar para realizar o objetivo do jogo.

Na ginástica de solo consegui perceber que a maioria dos alunos não conseguia realizar a sequência definida para o nível avançado, sendo esse o nível que os alunos devem possuir no 11.º ano (Jacinto et al., 2001), tendo sido considerada uma prioridade. Simultaneamente, os alunos realizavam também o aparelho da corda, onde necessitavam de realizar uma sequência, combinando elementos com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, entre outros. Nesta atividade física, os alunos não demonstraram tantas dificuldades, visto ser um aparelho que estes trabalham desde cedo na ESSC.

Em relação à ginástica de aparelhos, na trave olímpica, os alunos necessitavam de realizar um encadeamento de elementos, sendo que em alguns elementos os alunos apresentavam mais dificuldades, como a volta com balanço de uma perna (pivô) e a saída, utilizando um salto em extensão com meia pirueta e a saída em rodada. Essas dificuldades relacionavam-se com o desconhecimento em realizar essas habilidades no solo. No plinto e no boque foram realizados saltos, primeiramente, no plano transversal, e posteriormente, uma progressão para os saltos no plano longitudinal.

No badminton, a situação utilizada foi jogo de singulares 1x1, sendo uma modalidade onde não registei grandes dificuldades por parte dos alunos, exceto a de criar dificuldades à receção do adversário. Nos alunos com menor capacidade para a modalidade, procurei juntá-los com alunos com um nível superior e realizar um jogo de cooperação, onde o objetivo do jogo era o maior número de transposições de rede com o volante.

Na patinagem, pude observar a excelência de alguns alunos para esta modalidade, porém também existiam alguns alunos com notórias dificuldades. No entanto, nesta fase, a avaliação recaiu num vaivém com patins. Na minha opinião é essencial que os alunos aprendam primeiro o ato de patinar para, posteriormente, ser possível introduzir as habilidades a realizar.

No atletismo, especificamente no lançamento do peso, foi solicitado aos alunos desde o início que lançassem o peso de acordo com o nível avançado (Jacinto et. al., 2001). A distância a conseguir não foi um grande entrave para os alunos, nomeadamente no grupo dos rapazes, porém foram necessárias várias demonstrações para a compreensão sobre a técnica correta. Reforça-se assim a importância da instrução e explicação do exercício a realizar pelos alunos, para que estes tentem reproduzir o movimento observado e, consequentemente, adquiram a competência necessária (Rink, 2010). Na mesma perspetiva, foca-se a necessidade de os alunos observarem o movimento à velocidade normal e no seu contexto apropriado, bem como realizar a demonstração em vários ângulos (Rink, 2010). Considero que a demonstração é uma

ferramenta que ajuda os alunos a perceber o que é pedido, pois estes ficam com uma imagem mental do que necessitam de realizar, pelo que estas foram preocupações enquanto professor.

Na corrida de barreiras foi utilizada uma situação de 40 metros com 3 barreiras, onde as principais dificuldades percebidas foram o da impulsão da perna de ataque e manter o ritmo de três passadas entre as barreiras durante toda a corrida. Nesta matéria foram utilizadas barreiras com menor altura para os alunos com mais dificuldades ou receio, existindo depois uma progressão ao longo do ano. Segundo a Federação Portuguesa de Atletismo (2012), na prevenção de dificuldades de natureza psicológica, o material utilizado deve ser adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos, devendo ser considerada a necessidade de adaptação com o intuito de facilitar a tarefa inicialmente proposta.

Por último, no salto em altura, foi solicitado aos alunos a realização do salto com a técnica do Fosbury flop, de acordo com o nível avançado (Jacinto et. al., 2001). Pude constatar que existiam muitos alunos com um bom nível nesta matéria, que era normalmente realizada em ensino massivo, após o trabalho por áreas. À medida que a fasquia se elevava, os alunos com mais competências no salto em altura distinguiam-se dos restantes, acompanhando a impulsão enérgica e vertical com a elevação ativa dos ombros e dos braços, bem como a colocação do corpo em “L” na fase descendente do voo.

Após a realização de todas as avaliações de cada modalidade (imagem n.º 1), defini as prioridades da turma a trabalhar na etapa seguinte, ou seja, suportado pela informação recolhida na avaliação inicial, o voleibol, o futebol, o andebol e a ginástica de solo surgiram enquanto matérias prioritárias. Por outro lado, o badminton e a dança, destacaram-se como matérias que os alunos tiveram maior facilidade de aprendizagem. Simultaneamente, foi possível compreender quais os alunos que apresentavam mais dificuldades nas diversas modalidades.

É importante que o professor dê uma maior atenção aos alunos com mais dificuldades, promovendo uma maior motivação e uma maior orientação destes (Fenanlampir, Leasa & Batlolona, 2021). Nesse sentido, considero que o feedback pedagógico é uma ferramenta de motivação para os alunos, que os mantém focados nos exercícios e promove o aperfeiçoamento da sua prestação motora. Esta ideia é reforçada por Rink (2010), que afirma que o feedback do professor mantém o foco do aluno na tarefa de aprendizagem e serve para motivar e monitorizar as respostas dos alunos. Quando o professor dá atenção ao aluno, esse aluno (e outros também) ficam mais motivados e permanecem na tarefa com vontade de melhorar a sua prestação.

Imagem n.º 1 – Avaliação inicial das atividades física

Modalidades													
	Futebol	Andebol	Voleibol	Basquetebol	Ginástica de solo	Corda	Trave olímpica	Lançamento do peso	Barreiras	Salto em altura	Badminton	Patinagem	Danças sociais
Números													
1	PI	PI	I	PI	I/E	I/E	I	I	I	I	I	E	E
2	I	PI	I	I	E/A	E	E	E/A	I	E	E	E/A	A
3	A	E	E/A	E/A	E	E	E/A	A	A	E	A	E/A	I/E
5	I	I	E	I/E	E	E	E	A	E/A	A	A	A	E
6	PI	PI	I	I	I	E	I	I	E	I	I/E	E	E
7	E	E	E	E	I/E	E	I/E	E	A	E	A	E	E
8	A	E/A	E	E/A	I/E	E	E	A	A	E	E	E	I/E
9					PI	P/I	...	I/E					I
10	PI	PI	I	PI	I/E	I/E	I/E	I	I	E	I	E	E
11	PI	PI	I	PI	PI	I	I	I	...		I	PI	I/E
14	I	I	I	I	E	E	E	A	E/A	E	E	A	A
15	I	I	I	I	I/E	I/E	E	I	I	I	E	E	A
16	PI	PI	P/I	PI	I	I/E	I/E	I/E	I		I	I/E	E
17	E	E	E	E	I	E	I/E	A	E	E	E	I/E	I/E
18	PI	PI	P/I	I	I	I	I/E	I	E	E	E	E	E
19	E	E	E	E	I	E	I/E	E	E		E	E	I/E
20	I	P/I	I	I	I/E	E	E	I	I	I	E	E	E
21	E	E	E	E	I	E	I/E	E	E	E/A	E	PI	E
22	E	E/A	E	E	P/I	I/E	I	A	I/E	I/E	A	I/E	I/E
27	E	...	I/E	E	I	I	I	...	E/A		...	PI	I

Assim, após a avaliação inicial das atividades físicas, e relativamente aos JDC, consegui perceber que maioritariamente as alunas do género feminino estavam mais atrasadas em relação ao nível desejável para o 11.º ano (Jacinto et. al., 2001), sendo esta dificuldade mais crítica no futebol (no controlo da bola) e no andebol (no entendimento do objetivo do jogo e na defesa). Em relação á ginástica de solo, decidi para a etapa seguinte, mantê-la em todas aulas realizadas no pavilhão e no ginásio. Sendo a rotação de espaços definida pelo roulement (anexo I), os alunos puderam sempre realizar ginástica de solo nas aulas, exceto durante uma semana de aulas realizadas no exterior (devido á possibilidade de deterioração dos colchões).

1.2.4. Aptidão física

Associada à atividade física e aos conhecimentos, a aptidão física deve ser, de acordo com os PNEF, objeto de avaliação (Jacinto et al., 2001). Assim, constitui-se também condição de sucesso, no final do 2.º ciclo, do 3.º ciclo e do secundário, o aluno encontrar-se na Zona Saudável da Aptidão Física (FitnessGram – ZSAF) e revelar os conhecimentos definidos pelo DEF para o respetivo ciclo de escolaridade (Araújo, 2007).

Considerando que o desenvolvimento físico se encontra ligado à promoção da saúde e a um estilo de vida saudável, incluindo o prazer de praticar exercício físico e realizar atividades ao longo da vida (European Commission, 2013), a escola e as aulas de EF podem e devem desempenhar um papel de extrema importância na otimização das capacidades motoras (Vargas, 2011). Assim, a EF apresenta um contexto onde os jovens alunos podem testar a sua condição física de forma independente, aprendendo maneiras de se exercitarem corretamente e adquirindo o desejo de prosseguir-las no seu tempo livre (European Comission, 2013).

Rodrigues² concluiu que as “capacidades motoras condicionais acabam por se desenvolver mais efetivamente a partir do trabalho analítico” (Vargas, 2011, p.12), pelo que procurei realizar diversos momentos de trabalho analítico nas várias fases de aula, procurando abordar todas as capacidades motoras nas aulas deste ano letivo.

Assim, seguindo o pensamento dos programas de EF, o plano da turma deve estruturar-se em torno do treino/elevação das capacidades físicas, tornando-se estas uma componente da atividade formativa em todas as aulas (Proença, 1992). Seguindo esta ideia, a aptidão física foi uma área desenvolvida em todas as aulas práticas (apêndice III), sendo o trabalho realizado com mais intensidade nesta etapa inicial, devido à situação pandémica e ao facto de os alunos terem regressado de um longo período de férias. Nesse sentido, foram então introduzidos momentos de trabalho específico de condição física, para que estes regressassem à normalidade da sua forma física, no início, meio (transição de exercícios ou áreas de trabalho) e final da aula.

Simultaneamente, e sendo a resistência uma capacidade motora fundamental para a realização de atividades no quotidiano, esta foi trabalhada nos diversos momentos de trabalho específico de condição física, bem como em todas as atividades físicas realizadas em aula, com maior incidência nos JDC.

Por fim, contrariamente às outras matérias, os testes de aptidão física não foram realizados na etapa da avaliação inicial, mas sim na etapa das prioridades, para que os resultados obtidos fossem o mais realistas possíveis no que diz respeito às capacidades físicas dos alunos.

1.2.5. Conhecimentos

Os conhecimentos, devido à impossibilidade de lecionação de aulas práticas nas primeiras duas semanas foi abordada em quatro aulas teóricas em contexto de sala de aula.

A primeira aula, de apresentação, permitiu-me conhecer os alunos e a turma no geral.

Na segunda aula foi explicado aos alunos o modelo que serviria de suporte às aulas práticas, assim como, foi promovida a formação de grupos de trabalho, após a aplicação de um

² Rodrigues, M. (2000). *O Treino da Força nas Condições da Aula de Educação Física: Estudo em Alunos em ambos dos sexos do 8º ano de escolaridade*. Tese apresentada ao departamento de Ciência do Desporto da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre, orientada por António Manuel Teixeira Marques, Porto. In Vargas, T. (2011). *A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge dos Santos Proença Martins, Lisboa.

questionário diagnóstico (no início e no fim da aula) (apêndice IV), que me permitiu tirar algumas ilações do potencial dos alunos nesta área dos conhecimentos.

Na terceira aula, os conhecimentos foram abordados através da utilização de um método expositivo, com recurso a apresentação por power point, com uma tarefa de resolução de questões por parte dos alunos.

Na quarta aula foi testada uma abordagem diferente, que considero ter resultado bastante bem, através da utilização de uma estrutura cooperativa denominada por jigsaw. Esta estrutura foi descrita por Leitão (2010), em que a reorganização dos grupos de trabalho se apresenta como uma forma eficaz de organizar a turma, assim como os diferentes grupos de alunos numa situação de trabalho em que ‘todos os alunos são igualmente valorizados’. Quando pedia aos alunos para intervirem, esta estrutura cooperativa, permitia que estes tomassem um bocado o lugar do professor. Tentei escolher alunos que não tivessem um grande à vontade com a turma, de modo a perderem o medo de falar à frente dos colegas de turma. No final da aula foi realizada uma síntese, procurando resolver dúvidas ainda existentes.

Nesta aula, foi ainda solicitada a apresentação dos tópicos mais importantes a elementos de cada grupo, onde fiquei surpreendido com a capacidade de argumentação da aluna n.º 2, que mais tarde em trabalho de direção de turma descobri que é aluna do quadro de honra. No sentido oposto, pude perceber que existiam alguns alunos muito tímidos e com dificuldade em expressar-se, como foi o caso do aluno n.º 11, sendo que estes momentos são uma ótima ferramenta para os alunos trabalharem nestas suas dificuldades.

Cunha e Uva (2016) reforçam a importância da aprendizagem cooperativa, que ao ser aplicada de forma correta e sistemática, conduz a melhores resultados de aprendizagem, independentemente de fatores influenciadores como é o caso das características pessoais dos alunos, do nível de ensino ou de aspetos sociais como a localização da escola.

1.2.6. Balanço da 1.º Etapa

Ser professor implica uma constante atitude de superação, de melhorar e ser melhor do que ontem, existindo sempre possibilidade de aprender algo mais. Sendo um professor inexperiente e sendo este o meu primeiro contacto com alunos, obviamente senti dificuldades nesta etapa da avaliação inicial, que foram sendo resolvidos ao longo do ano.

Assim, o meu balanço da 1.º etapa (tal como de todas as etapas posteriormente abordadas neste relatório) foi realizado de acordo com os parâmetros MAGIC – Metas,

Avaliação, Gestão, Instrução e Clima – considerando os objetivos previamente definidos para a avaliação inicial.

Na avaliação, a principal dificuldade relacionou-se com a capacidade de dar atenção a todos os alunos, ou seja, conseguir adequar o meu posicionamento em aula. Encontrando-me numa etapa onde o mais importante seria aferir resultados (que iriam ser depois essenciais para o desenvolvimento dos problemas individuais e coletivos), houve sempre a preocupação de estar demasiado tempo numa área. Para que não existissem distrações, e de modo a não perder muito tempo nos tempos de informação, procurei sempre realizar uma instrução clara, concisa e breve acerca dos objetivos dos exercícios a realizar, para que os alunos estivessem o maior tempo possível em prática e não existissem dúvidas.

Na gestão, considero ter organizado bem os tempos de aula, promovendo sempre tempo potencial de aprendizagem nas minhas aulas. Isso deveu-se à criação de rotinas desde o início do ano, o que permitiu ganhar tempo de aulas, visto que com o passar do tempo os alunos foram-se tornando mais autónomos, sendo os tempos de transição de exercícios bastante reduzidos.

A instrução foi um dos elementos que procurei melhorar ao longo do ano, procurando que os alunos percebessem sempre o objetivo dos exercícios utilizados e o objetivo a alcançar. Duas das principais dificuldades, detetadas por mim e pelo meu orientador, foram a minha capacidade de projeção de voz e os feedbacks. A primeira relacionou-se essencialmente com a necessidade/obrigatoriedade de utilização de máscara e pelo facto de ter um tom de voz bastante baixo, motivos pelos quais este foi um aspeto a melhorar ao longo do ano letivo. Por outro lado, no que diz respeito aos feedbacks, considero que o problema não está na falta destes, mas sim como são realizados. Na minha opinião, privilegiei bastante o feedback individual, sendo que por vezes poderia ter sido mais benéfico um feedback coletivo (a dúvida/problema pode existir num grupo de alunos ou na turma toda). Esta dificuldade foi potenciada pela minha dificuldade na projeção de voz, no entanto procurei sempre completar o ciclo de feedback.

Ao nível do clima, considero ter sido um privilegiado na turma que me foi atribuída, visto a mesma ter predominantemente alunos que apreciam a EF e que gostam de aprender. Isto permitiu-se ter sempre presente um clima positivo de aula, onde os alunos procuravam resolver as suas dificuldades com a minha ajuda.

Por fim, considero que esta etapa foi bastante benéfica, pois permitiu-me conhecer os alunos e perceber que prioridades estes necessitam de resolver. Simultaneamente, utilizando um comportamento reflexivo, esta etapa permitiu-me perceber quais eram as minhas

prioridades a resolver enquanto professor. Penso que este aspeto foi essencial de modo a melhorar a minha prestação enquanto educador e formador de alunos e pessoas.

1.3. 2.º Etapa – Prioridades

A etapa prioridades foi preparada de acordo com as informações obtidas a partir da avaliação inicial, delineando-se um planeamento de aulas de acordo com o calendário escolar e o roulement definido. Segundo os PNEF (Jacinto et al., 2001), a definição de prioridades deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, devendo dedicar-se mais tempo de prática nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades.

No que diz respeito às prioridades, fui direcionado pelo professor orientador a definir o trabalho em torno de matérias específicas, de acordo com as maiores dificuldades da turma. Nesse sentido, o futebol, o andebol e a ginástica de solo surgiram enquanto matérias prioritárias (quadro n.º 5), tendo sido delineados objetivos específicos a desenvolver nesta etapa (quadro n.º 6). A ginástica foi desenvolvida no pavilhão e no ginásio, enquanto o futebol e o andebol foram desenvolvidos maioritariamente no exterior (sendo que por vezes foi realizado também no pavilhão, através de jogos reduzidos).

Quadro n.º 5 – Matérias prioritárias

Matérias prioritárias	
Área	Objetivos gerais
Atividades Físicas	<i>Matérias prioritárias:</i> Futebol, Andebol e ginástica de solo. <i>Outras matérias a desenvolver:</i> Patinagem e Basquetebol
Aptidão Física	Desenvolvimento da capacidade aeróbia e força superior
Conhecimentos	Teste e elaboração de um resumo

Quadro n.º 6 – Objetivos da etapa das prioridades

Objetivos
Melhorar as aprendizagens coletivas ao nível das matérias prioritárias
Melhorar as aprendizagens individuais ao nível das matérias prioritárias

1.3.1. Organização das aulas

Segundo os PNEF, no 11.º e no 12.º anos, admite-se um regime de opções no seio da escola, com o intuito de cada aluno conseguir aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme

os objetivos gerais definidos): duas de JDC; uma da ginástica ou do atletismo, dança; e duas das restantes. No planeamento prévio da etapa prioridades, a definição das mesmas e a formação de grupos devem permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, devendo-se dedicar mais tempo de prática nas matérias consideradas prioritárias (Jacinto et al., 2001).

No entanto, tal como referido no quadro n.º 5, a aptidão física e os conhecimentos foram áreas que estiveram sempre presentes nas aulas, tal como defendido nos PNEF

Independentemente das circunstâncias proporcionadas pelas condições locais de trabalho, o que nunca poderá verificar-se é que as matérias a lecionar sejam reduzidas para se ajustarem às presentes normas, nem que as mesmas deixem de estar de acordo com a filosofia do programa nacional, no sentido de garantir a formação eclética do aluno” (Jacinto et. al., 2001, p.37),

visto que a escola apresentava todas as condições para lecionar todas as matérias disponíveis no projeto curricular. Assim, a opção metodológica consistiu na prática de todas as matérias e o aluno seria classificado, a nível da sua avaliação, com a classificação mais elevada entre as duas atividades físicas (Ginástica e Atletismo).

Reforçando o referido, por considerar que diferentes atividades físicas podem trazer diferentes experiências e aprendizagens aos alunos e por valorizar as particularidades e necessidades de cada aluno em específico (na medida em que as prioridades coletivas poderão não ser as necessidades individuais), nas minhas aulas foram realizadas, sempre, as matérias prioritárias, mas também todas as outras atividades físicas.

Assim, as aulas mantiveram a estrutura da etapa avaliação inicial, sendo o modelo de aulas transversal durante todo o ano letivo. Sistemáticamente, no início de todas as aulas, foram abordados o trabalho específico de condição física e o ensino da dança. No decorrer da aula, foi abordado o trabalho por áreas, sendo trabalhados quatro a cinco matérias diferentes. Sendo aulas de 90min, foi possível ter tempo suficiente para que os alunos passassem 12min em trabalho específico de cada área (podendo esse tempo ser aumentado até 15min em grupos de alunos que apresentavam mais dificuldades numa área específica de trabalho).

1.3.2. Formação de grupos

Nesta etapa, considerando que a heterogeneidade existente nas turmas, relativamente a “diferenças de níveis de aprendizagem não deve ser um problema, mas sim um meio, numa lógica de que os alunos mais proficientes evoluem com os alunos menos proficientes e vice-

versa, seja em cooperação ou em oposição” (Andrade et. al., 2013, p.9), decidi introduzir alunos expert nos diferentes grupos para as aulas no interior (estando os mesmos assinalados no quadro n.º 7), com o intuito de que os alunos mais proficientes conseguissem ajudar outros com maiores dificuldades, numa perspetiva de evolução conjunta (Andrade et. el., 2013). No exterior, os grupos foram definidos por género (quadro n.º 8), para reforçar as aprendizagens individuais.

Quadro n.º 7 – Grupos heterogéneos para as aulas no interior (pavilhão e ginásio)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<u>N.º 3</u>	<u>N.º 8</u>	N.º 27	N.º 17
<u>N.º 6</u>	<u>N.º 2</u>	N.º 21	N.º 19
N.º 7	N.º 16	<u>N.º 5</u>	N.º 10
N.º 1	N.º 11	<u>N.º 15</u>	<u>N.º 14</u>
N.º 18	N.º 22		N.º 20

Quadro n.º 8 – Grupos heterógenos para as aulas no exterior

Grupo 1	Grupo 2
N.º 3	N.º 1
N.º 7	N.º 2
N.º 8	N.º 5
N.º 11	N.º 6
N.º 17	N.º 20
N.º 19	N.º 14
N.º 21	N.º 15
N.º 22	N.º 16
N.º 27	N.º 18
	N.º 20

1.3.3. Atividades físicas

Relativamente aos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008), na etapa prioridades, deixei de utilizar o estilo comando para a dança, que se caracteriza por o ensino estar centrado no professor e no conteúdo, onde cabe ao professor, definir e demonstrar o que irá ser realizado (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017). Já existindo algumas melhorias na aprendizagem dos alunos, estes começaram a dançar nos seus grupos de trabalho, sendo o meu papel, apenas de providenciar feedbacks e tirar dúvidas em relação a alguns passos que estariam a ser mal-executados pelos alunos. Para isso utilizei sempre uma estrutura em xadrez de modo a conseguir ver todos os alunos e estar visível para todos os alunos (Gomes et. al., 2017).

Como referido anteriormente, o ensino da dança era a atividade física onde me sentia mais ansioso, porém com muito esforço e dedicação consegui ultrapassar as minhas dificuldades, bem como fazer a contagem de passos com uma boa projeção de voz. No geral, todos os alunos conseguiram aprender corretamente os passos definidos, o que me deixou bastante orgulhoso da minha evolução.

Nas aulas no interior (ginásio e pavilhão) foi trabalhado a ginástica de solo, havendo ainda a corda para os alunos que já estavam no nível avançado na ginástica de solo. No exterior, e por vezes no pavilhão, foram trabalhadas as matérias prioritárias dos JDC e atletismo.

Nos JDC utilizou-se maioritariamente o trabalho por vagas (que permite ao professor ver pequenos grupos e os pormenores técnicos) e o trabalho por áreas (sendo uma forma privilegiada de organização do espaço e de diferenciar o ensino, que permite que os alunos evitem estar longos períodos sem realizar determinada matéria) (Martins et. al., 2017). Com o intuito de resolver os diferentes problemas existentes nos JDC, foram utilizadas situações de superioridade numérica no andebol e basquetebol e situações de superioridade numérica expressiva no futebol.

Uma vez que a principal preocupação dos professores deve ser a definição de objetivos intermédios de forma a harmonizar e enquadrar as avaliações em cada período/semestre, orientando e enquadrando o empenho dos alunos e, simultaneamente, o desempenho do professor no sentido definido pelos objetivos terminais (Brás & Monteiro, 1998) esse planeamento incluiu a definição de objetivos intermédios para todos os alunos, nas diversas atividades físicas abordadas até ao momento (apêndice V).

Na etapa prioridades iniciaram-se as avaliações, ou seja, a observação da evolução dos alunos e do trabalho realizado desde a avaliação inicial. Uma das estratégias utilizadas para fomentar a superação nos alunos consistiu em dar informação aos mesmos sobre que matérias estes apresentavam mais dificuldades e nas quais deveriam investir mais, de modo a obterem uma melhor classificação no final do semestre seguinte. Assim, procurei delinear um planeamento minucioso de forma a procurar, não só, resolver os problemas existentes nas matérias consideradas prioritárias, mas em todas no geral, tal como aconteceu sistematicamente no restante ano letivo (apêndice VI).

Nesta etapa, mantendo o trabalho por áreas, procurei sempre que possível introduzir alunos mais fortes a ajudar outros grupos. Ou seja, alunos que já apresentavam um nível avançado na patinagem, muitas vezes iam trabalhar mais cedo o voleibol com outro grupo, pois alunos mais fortes conseguem realizar melhores ações técnicas e táticas que irão beneficiar o

jogo dos alunos mais fracos. Assim apesar de existir uma predefinição dos grupos, muitas vezes os mesmos eram alterados se sentisse necessidade, considerando a capacidade de adaptação do professor uma característica bastante importante no processo de ensino.

Existiram evoluções nas determinadas matérias, à medida que os alunos foram compreendendo o que lhes era pedido em cada atividade física, assim como, quando compreenderam o objetivo do jogo, a capacidade de desmarcação e tomada de decisão no que diz respeito aos JDC. Para que esta evolução positiva acontecesse, foram tomadas as opções metodológicas já referidas.

Em relação aos JDC, o jogo formal e os jogos reduzidos estiveram sempre presentes. Segundo Silva (1998), o jogo deve estar presente em todas as fases de ensino/aprendizagem, pois é considerado o maior fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando. Bunker e Thorpe³ “referem que no ensino e no treino dos JDC, quando a técnica é abordada através de situações que ocorrem à margem da tática, ela adquire um transfere diminuto para o jogo” (Silva, 1998, p.23).

Nesse sentido, considero que o ensino deve ser tao global quanto possível e tão analítico quanto necessário, tendo abordado os JDC no seu contexto global, tomando as opções de modificar o objetivo da tarefa de acordo com os objetivos estabelecidos para a aula e para os grupos de trabalho no contexto de aula. Rink (2010) afirma que a dificuldade do exercício pode aumentar ou diminuir se manipularmos as regras dos exercícios, pelo que as regras dos jogos podem ser adaptadas e devem evidentemente ser modificadas, de acordo com os objetivos individuais dos alunos e dos objetivos a trabalhar.

Mais especificamente, no futebol foram utilizadas, maioritariamente, situações de superioridade numérica expressiva com ataques por vagas, de modo que os alunos entendessem alguns objetivos essenciais à prática da modalidade. Um dos objetivos a trabalhar foi o de quando não tem um adversário à frente, o aluno deve prosseguir com bola no campo até existir oposição do defesa, que ao encarar o portador da bola, tem duas opções de passe disponíveis, sendo a opção metodológica mais utilizada o 3x1, mas também jogos reduzidos. De realçar os jogos reduzidos pela sua importância no processo de ensino, por serem reduzidos na complexidade, quantidade de jogadores e terreno de jogo, que permitem espaços concentrados

³ Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bull. Phys. Educ.*, 18 (1), 5-8. In Silva, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos coletivos. *Perspetivas e tendências. Movimento*, 4(8), 19-27.

de habilidades e competências para jogar, assim como uma excelente ferramenta de desenvolvimento de comportamentos técnico-táticos dos alunos e da sua atitude competitiva (Garganta, Guilherme, Barreira, Brito & Rebelo, 2013).

Dada a dificuldade no grupo feminino, procurei fazer uma iniciação ao futebol, explicando as regras e o objetivo do jogo, insistindo que a defesa é um aspeto fundamental no JDC de invasão. Para resolver estes problemas, foram realizados jogos com defesa sombra e ao mesmo tempo ataques por vagas em superioridade numérica expressiva, tal como aconteceu no outro grupo com excelentes resultados. Tal não resultou em grandes melhorias, tendo realizado exercícios de 2x0, onde as alunas teriam de trocar a bola até à área do guarda-redes e, posteriormente tentar marcar golo. A presença de um guarda-redes no exercício, em contraste a exercícios realizados sem guarda-redes é um fator motivador para a prática do exercício, enquanto se trabalha uma das principais ações técnicas do jogo – remate (Garganta et. al., 2013).

Outro exercício realizado foi o de passar a bola em progressão pelo campo a pares, de maneira que as alunas conseguissem começar a ganhar um melhor controlo do toque na bola e na qualidade do passe. Penso que estas estratégias permitiram que as alunas conseguissem controlar melhor a bola, realizando o passe e a receção com mais calma, pois não existia a pressão do defesa, mesmo que existisse a condicionante do defesa não poder cortar a bola.

No andebol, os problemas identificados foram bastante semelhantes aos do futebol, tendo sido realizado situações de superioridade numérica de 2x1 e 4x2. Para Graça, Ricardo & Pinto⁴ “estas situações denominam-se por formas básicas de jogo, que são versões modificadas do jogo formal, adaptadas ao nível dos praticantes” (Estriga & Moreira, 2015, p.134), numa forma intencional e lógica do jogo, que permite orientar o processo de aprendizagem das competências do jogo de andebol. Estes exercícios de situações de ataque por vagas têm o objetivo de criar situações de finalização, sem oposição e com a máxima profundidade e perpendicularidade relativamente à baliza (Estriga & Moreira, 2015).

Nesta modalidade, fui bastante insistente ao longo do ano, dada a dificuldade do grupo feminino em não recuperar a posição defensiva após o ataque, de modo a organizar o jogo e a demonstrar como deveriam ser realizadas as ações. Neste sentido é fundamental que o professor dê mais atenção aos alunos com mais dificuldades, pois irá promover uma maior motivação e uma maior orientação para a aprendizagem (Fenanlampir et. al., 2021)

⁴ Graça A, Ricardo V, Pinto D (2006). *O ensino do basquetebol: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico*. In Estriga, L., & Moreira, I. (2015). *Proposta metodológica de ensino do andebol. Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 123-164). Porto: FADEUP.

No basquetebol, no trabalho específico do lançamento na passada, utilizou-se o trabalho por vagas em superioridade numérica, jogos reduzidos, jogo formal e exercícios analíticos. Os exercícios analíticos foram utilizados por ser um problema que observei em ambos os grupos, mesmo quando atacavam o cesto sem oposição. “Os processos de aprendizagem e aperfeiçoamento devem centrar-se no princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (Jacinto et. al., 2001, p.27), porém neste momento e situação específica, decidi realizar um exercício de situação analítica, pois percebi que a maioria da turma não percebia como nem quando realizar esta ação ofensiva.

Embora alguns autores, afirmem que estas situações têm uma transferência diminuta para as situações de jogo, penso que esta decisão teve sucesso nas aprendizagens dos alunos, pois começou a existir em contexto de jogo mais lançamentos na passada não preconizados. Assim, embora considere que se deve aprender a jogar o jogo em si, pensei ser necessário realizar um exercício analítico, para que os alunos compreendessem o gesto técnico a realizar. Centrei-me primeiramente num exercício onde demonstrei de ambos os lados do cesto, primeiramente a partir duma situação sem drible para que fosse compreendido os passos, bem como a flexão do joelho no ato do lançamento. Nem todos os alunos conseguiram adquirir corretamente o movimento, porém foi realizada uma progressão para os alunos que alcançaram sucesso, sendo que o exercício seria o mesmo, mas com a implementação do drible, o que só em si dificulta o nível do exercício.

Na ginástica de solo, e sendo esta a última matéria considerada prioritária para a turma, procurei reorganizar os grupos com elementos que apresentavam um bom nível físico, de forma a poderem ajudar os alunos no trabalho da sequência. Esta heterogeneidade na formação dos grupos, percecionada como uma vantagem e não um problema, é defendida por Feito (2015), em que o professor pode tornar-se um promotor de aprendizagem, ao invés de assumir a totalidade da responsabilidade por tudo o que acontece na aula, delegando alguma responsabilidade aos alunos com mais capacidades, de forma a estes apoiarem os restantes membros do grupo na motivação para a prática e na realização da mesma.

Outra das estratégias adotadas foi a utilização dos feedbacks, quando os elementos sentiam mais dificuldades ou quando não estava presente o aluno expert que introduzi em cada grupo. Esta estratégia permitiu que os alunos adotassem uma atitude de autossuperação. Porém, os alunos com mais dificuldades nesta matéria eram os que não gostavam da ginástica de solo em si, cuja pouca motivação se refletia em pouco empenho no tempo de prática para a melhoria das suas capacidades. Nesse sentido, embora não fosse o mais correto, tentei sempre que estes

alunos se mantivessem em prática, evitando tempos mortos e comportamentos inadequados, com o treino da sequência do aparelho da corda.

Deste modo, como estratégia de diferenciação do ensino, procurei perceber que elementos eram mais complicados de realizar para cada aluno, o que permitiu que estes repetissem um maior número de vezes essa habilidade, sendo que mais repetições se traduziram em melhores oportunidades de aprendizagem e consolidação das mesmas. De realçar que o trabalho na ginástica de solo e nos aparelhos teve sempre o auxílio de folhas de suporte, para que os alunos percebessem sempre o que necessitavam de fazer bem como a sequência a realizar

Por fim destacar que, apesar destas serem as prioridades da turma, existiam ainda as prioridades individuais de cada aluno. Sendo uma turma heterogénea, as prioridades dos demais alunos eram bastante diferentes, sendo o papel do professor planear e resolver as dificuldades dos alunos, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, de acordo com a avaliação inicial realizada. Para que isso fosse possível, foi necessária uma planificação prévia e intencional que passou pela formação de grupos, que segundo os PNEF, é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino (Jacinto et. al., 2001).

O final da etapa prioridades coincidiu com o final do primeiro semestre, onde foi necessário realizar a devida avaliação. Nas atividades físicas, os alunos foram avaliados em dois JDC, dança, badminton, patinagem, ginástica e/ou atletismo (imagem n.º 2) e, posteriormente, foi realizada a avaliação sumativa (imagem n.º 3). Considero que o nível da turma nas atividades físicas foi bastante positivo, sendo a nota final dos alunos apenas prejudicada pelas notas na área dos conhecimentos, devido à visível falta de estudo dos alunos para o teste da área dos conhecimentos realizado nesta etapa.

1.3.4. Aptidão física

Na etapa das prioridades foram reduzidos os momentos de trabalho de condição física para um ou dois momentos de trabalho específico de condição física por aula, de forma a existir uma continuidade do trabalho, mas não retirando muito tempo ao trabalho nas atividades físicas.

Imagem n.º 2 – Avaliação das atividades física no final do 1.º semestre

Nomes	Modalidades													
	Futebol	Andebol	Voleibol	Basquetebol	Ginástica de solo	Corda	Trave olímpica	Lançamento do peso	Barreiras	Salto em altura	Badminton	Patinagem	Danças sociais	Plinto e boque
Nº1	PI		I	I	I+	E-	E		I	E	I+	I-20	E	I
Nº2	I		E	I	A	A	E+	A	I	E	E+	A-44	A	A
Nº3	A		A	A	A	A-	A	A 10,20 M	A	A	A	A-46	E	A
Nº5	I		A	E	A	A-	A	A	E	A	A	A-46	A	A
Nº6	PI		E	I+	A	A	A	I	E	E	E+	E-31	A	A
Nº7	A		E	A	I+	E-	E	E 7M	A	E	A	I-24	E	A
Nº8	A		E	A	E+	E+	A-	E 7,55 M	A	A	A	A-39	I	A
Nº9														
Nº10	PI		I	I	E+		E	I	I	E	I+	E-34	A	E
Nº11	PI		I	I	I-	I	I+	NI	I	-	I+	I-24	I	PI
Nº14	I		E	I	A	A-	A	A	A	E	E+	A-47	A	A
Nº15	I		E	E	A	E-	E+	I	E	E	E+	E-30	A	A
Nº16	PI		I	I	I-	I	E	E	I/E	I	I+	E-28	I	A
Nº17	E		E	E	E-			E 9,55M	E	E	E+		I	
Nº18	PI		I	E	A		A	I	E	E	E+	E-33	E	E
Nº19	E		E	E	I+			I 8,90 M	E/A	I	A	I-26	I	E
Nº20	I		I	I	E	E-	E	I	E	I	E+	E-32	E	A
Nº21	A		E	E	E	NI	E-	E 6,90 M	E	I	E+	I-21	I	A
Nº22	I/E		E	E	NI	I	E-	A 10 M	E	E	E+	I-26	I	I
Nº27	A		E+	A	E-	E	E	E 8,85 M	A	E	I	NI-13	I/E	A

Imagem n.º 3 – Tabela final de avaliações do 1º semestre

Nº	MATÉRIAS		APTIDÃO FÍSICA			CONHECIMENTOS				Média F+HI	NÍVEL	NOTA
	Matérias	Nível	ZSAF	TOTAL	NÍVEL	TESTE	RESUMO	Média	Nível			
1	4I+2E	3	7+1	14,0	4	9,4	16	11,60	3	12,8	4	14
2	1I+3E+2A	4+	7+1	19,0	5	12,8	18	14,53	4	16,8	4+	18
3	1E+5A	5	6,5+1	18,4	5	6,7	17	10,13	3	14,3	4+	16
5	1E+5A	5	6,5+1	19,5	5	9,5	18	12,33	3	15,9	4+	17
6	1I+4E+1A	4	7+1	18,5	5	14,3	18	15,53	4	17,0	4	18
7	1I+3E+2A	4+	7+1	16,5	4	14,7	16	15,13	4	15,8	4	17
8	1I+1E+4A	5	7+1	16,0	4	7,8	14	9,87	3	12,9	4	14
9		1	1+0	2,5	1			0,00	1	1,3	1	2
10	4I+1E+1A	4-	7+1	15,5	4	8,5	17	11,33	3+	13,4	4	15
11	6I	2+	3,5+0	8,3	2	7,8	14	9,87	3	9,1	2	10
14	1I+2E+3A	4+	7+1	19,3	5	8,5	15,9	10,97	3	15,1	4	16
15	5E+1A	4	7+1	17,5	4+	13	17	14,33	4	15,9	4	17
16	4I+2E	3	7+1	17,6	4+	11	15,7	12,57	3	15,1	3	15
17	1I+4E	3+	5,5+0	12,5	3	7,25	11,9	8,80	3	10,7	3	12
18	1I+5E	3+	7+1	18,5	5	13	15	13,67	4	16,1	4	16
19	3I+2E+1A	4	7+1	13,3	3	4,6	12	7,07	2	10,2	3	12
20	3I+3E	3	7+1	18,0	5	8,5	16	11,00	3	14,5	4-	14
21	2I+4E	3+	7+1	13,0	3	4,5	10	6,33	2	9,7	3	11
22	2I+4E	3+	4+1	9,5	3-	6,6	13	8,73	3-	9,1	3-	11
27	NI+2I+2E+1A	3+	6+1	12,5	3	5,5	9,6	6,87	2	9,7	3-	11

Para Lopes⁵ “existem melhorias significativas das capacidades motoras dos alunos associadas ao aumento do número de aulas de EF por semana” (Vargas, 2011, p.14). Embora na ESSC os alunos tivessem aulas de EF em apenas dois dias da semana, considero que mesmo

⁵ Lopes, V., Maia, J. & Mota, J. (2000). *Aptidões e habilidades motoras: uma visão desenvolvimentista*. Minas Gerais: Revista Horizonte. In Vargas, T. (2011). *A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge dos Santos Proença Martins, Lisboa.

com uma frequência mínima de aulas por semana se podem atingir índices de desenvolvimento físico dos alunos positivos, na medida em que o essencial não é tanto o tempo disponível para o trabalho das capacidades motoras, mas sim como esse tempo é utilizado e aproveitado.

Sendo a resistência uma capacidade motora tão fundamental para a simples realização de atividades no quotidiano, a mesma foi trabalhada nos diversos momentos de trabalho específico de condição física, mas também nos JDC. Maioritariamente, procurei desenvolver a aptidão física dos alunos ao longo das aulas, com recurso a ensino massivo, nos espaços de transições de exercícios, no final da parte inicial e fim de aula.

O trabalho de flexibilidade foi realizado no final da aula com recurso a posições em que os alunos teriam de manter a estabilidade por 15 segundos, sendo que o trabalho na ginástica de solo também permitiu treinar um elemento de flexibilidade.

Relativamente à força média, foram realizados exercícios que consistiam em diferentes tipos de exercícios de abdominais ou prancha. Na força dos membros inferiores, foi provida a aptidão física através de saltos com elevação de joelhos ao peito, lunges, agachamentos e agachamentos com salto.

Como já foi referido anteriormente, os testes de aptidão física foram realizados na etapa das prioridades, e não durante os testes de avaliação inicial, para que os resultados obtidos fossem os mais realísticos possíveis sobre as capacidades dos alunos. Assim, os testes de avaliação foram realizados após algumas semanas de aulas, com resultados bastante positivos (imagem n.º 4), exceto num dos testes, em que os alunos que não se encontravam na zona saudável podiam facilmente melhorar e chegar então à zona saudável em futuras avaliações. Relativamente aos casos dos alunos que apresentaram um maior número de testes fora da zona saudável, penso que isso se deveu às suas características fisiológicas, visto que estes não tinham um índice de massa corporal (IMC) dentro dos valores considerados normais para um adolescente da sua idade (quadro n.º 9), o que acabou por dificultar a realização dos testes.

Imagem n.º 4 – Testes de aptidão física (1ª avaliação)

N.º	VAIVEM			ABDOMINAIS			EXT. BRAÇOS			FLEX. BRAÇOS			SENTA ALC. ESQ.			SENTA ALC. DIR.			FLEX. OM. DIR.		FLEX. OM. ESQ.		S. COMP.			VELOCIDADE			N.º TESTES	PONTUAÇÃO
	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	P	R	P	R	N	P	R	N	P	ZSAF	
1	34	S	2	26	S	1,5	17	MB	2	14	B	2	32	SUF	0,8	32	SUF	0,8	S	0,5	S	0,5	145	MB	3	11	S	1	7+1	14,0
2	74	MB	4	43	MB	3	20	MB	2	14	MB	2	51	MB	1,5	52	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	175	MB	3	11	S	1	7+1	19,0
4	118	MB	4	80	MB	3	37	MB	2	31	MB	2	23	SUF	0,8	27	B	1,1	S	0,5	N	0	242	MB	3	7,8	MB	2	6,5+1	18,4
5	62	MB	4	40	MB	3	23	MB	2	20	MB	2	43	MB	1,5	44	MB	1,5	N	0	S	0,5	196	MB	3	9,7	MB	2	6,5+1	19,5
6	41	B	3	43	MB	3	17	MB	2	10	B	1,5	41	MB	1,5	41	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	165	MB	3	9,5	MB	2	7+1	18,5
7	100	MB	4	74	MB	3	23	SUF	1	20	B	1,5	33	MB	1,5	32	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	180	SUF	1,5	8,3	B	1,5	7+1	16,5
8				50	MB	3	27	B	1,5	31	MB	2	31	MB	1,5	33	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	183	SUF	1,5	8	MB	2	6+1	14,0
9																														0,0
10	38	S	2	49	MB	3	17	MB	2	12	B	1,5	42	MB	1,5	46	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	130	B	2	11	S	1	7+1	15,5
11				35	B	2,3	25	B	1,5	22	B	1,5	16	NSUF	0,4	19	NSUF	0,4	S	0,5	N	0	165	NSUF	0,8	12,53	NSUF	0	3,5+0	7,3
13	70	MB	4	52	MB	3	16	MB	2	16	MB	2	34	B	1,1	32	B	1,1	S	0,5	S	0,5	182	MB	3	9,7	MB	2	7+1	19,3
14	41	B	3	37	MB	3	13	B	1,5	9	B	1,5	39	MB	1,5	37	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	165	MB	3	10	B	1,5	7+1	17,5
15	33	S	2	40	MB	3	16	MB	2	15	MB	2	37	MB	1,5	36	B	1,1	S	0,5	S	0,5	164	MB	3	9,8	MB	2	7+1	17,6
16				50	MB	3	25	B	1,5	20	B	1,5	25	SUF	0,8	25	SUF	0,8	S	0,5	N	0	198	MB	3	9,6	NSUF	0,5	5,5+0	11,5
17	40	B	3	43	MB	3	16	MB	2	12	B	1,5	38	MB	1,5	44	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	142	MB	3	9,7	MB	2	7+1	18,5
18	62	S	2	43	B	2,3	18	S	1	15	S	1	30	MB	1,5	29	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	186	B	2	8,9	S	1	7+1	13,3
19	41	B	3	46	MB	3	19	MB	2	14	MB	2	37	MB	1,5	40	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	168	MB	3	11	S	1	7+1	18,0
20	61	S	2	33	S	1,5	21	S	1	20	B	1,5	33	MB	1,5	33	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	187	B	2	9	S	1	7+1	13,0
21	42	NSUF	1	35	B	2,3	15	NSUF	0,5	12	S	1	12	NSUF	0,4	14	NSUF	0,4	S	0,5	S	0,5	190	B	2	9,2	S	1	4+1	9,5
27	52	NSUF	1	75	MB	3	13	NSUF	0,5	23	B	1,5	24	SUF	0,8	22	SUF	0,8	S	0,5	S	0,5	195	B	2	8,5	S	1	5+1	11,5

Quadro n.º 9 – IMC dos alunos da turma de 11.º ano

N.º	Peso (kg)	Altura (cm)	Género	IMC	Resultado
1	52	160	F	20,31	Normal
2	60	172	F	20,28	Normal
4	64	176	M	20,66	Normal
5	48	157	F	19,47	Normal
6	56	163	F	21,07	Normal
7	52,3	173	M	17,47	Abaixo do recomendado
9	70	182	M	21,13	Normal
10	41,5	158	F	16,62	Abaixo do recomendado
11	40	168	M	14,17	Abaixo do recomendado
13	53	163	F	19,94	Normal
14	51	160	F	19,92	Normal
15	50	160	F	19,53	Normal
16	80	176	M	25,82	Sobre Peso
17	61	172	F	20,61	Normal
18	72	185	M	21,03	Normal
19	50	163	F	18,81	Normal
20	63,5	173	M	21,21	Normal
21	100	185	M	29,11	Sobre Peso
27	65	176	M	20,98	Normal

Legenda: Verde – Índices de IMC normais para a idade; Amarelo – Índices de IMC abaixo/acima do recomendado para a idade; Vermelho – IMC a rondar a obesidade ou a magreza.

1.3.5. Conhecimentos

Na etapa prioridades foram realizadas as primeiras avaliações na área dos conhecimentos, tendo sido realizado um resumo (com o objetivo de os alunos realizarem uma síntese da matéria dada, preparando-os para a prova escrita) e o teste, criado pelo núcleo de estagiários para os alunos demonstrarem os conhecimentos obtidos (apêndice VII). A ponderação na área dos conhecimentos foi: Tarefas de construção de conhecimento (ponderada em um); e tarefas de demonstração de conhecimento (ponderada em dois) (anexo II).

Observou-se que existiram melhores classificações no resumo (do que no teste) e penso que isso se deveu à falta de estudo. De realçar, positivamente, os alunos n.º 2, n.º 6, n.º 7, n.º 15 e n.º 18 e, negativamente (por falta de estudo) os alunos n.º 19, n.º 21, n.º 22 e n.º 27.

Após a entrega dos resultados da prova escrita, optei por discutir com os alunos sobre os resultados, de modo a alertá-los para a necessidade de começarem a adquirir hábitos de estudo, assim como terem em consideração que esta área era, à semelhança das atividades físicas e da aptidão física, objeto de avaliação na EF. Deste modo, solicitei a realização de dois trabalhos (individual e de grupo), na etapa do progresso, com uma apresentação prática de um circuito de treino de força possível a realizar em contexto de aula.

1.3.6. Balanço da 2.º Etapa

Refletindo sobre o balanço da etapa prioridades, e focando-me numa das minhas maiores dificuldades, considero que o ensino da dança foi bastante positivo, por ter conseguido que todos os alunos percebessem os passos da dança, assim como a projeção de voz ter sido um aspeto que melhorou significativamente ao longo do tempo, através das vozes de comando e na contagem dos passos.

Penso que esta matéria seja muito difícil de lecionar, porém é quando as dificuldades são mais acrescidas que o esforço para as ultrapassar deve ser maior (Peixoto, 2011). A contagem dos tempos em voz alta, os feedbacks simultâneos e/ou a necessidade de antecipar aos alunos qual iria ser o próximo passo, retornando à contagem dos tempos em sincronia com a música, foram as principais dificuldades. No entanto, com treino e ajuda mútua entre o núcleo de estágio, acertei o ritmo e a contagem dos passos e, simultaneamente, tive a capacidade de corrigir os alunos que estavam fora de tempo ou tinham realizado mal um passo da dança.

Considero que, nesta etapa, o meu posicionamento em aula foi melhorado, sendo que consegui deslocar-me melhor pelo espaço de aula, percebendo os pontos estratégicos sem nunca virar as costas às atividades dos alunos. Penso que este foram aspetos benéficos na minha

interação com os alunos e na ajuda com as suas dificuldades. Porém, aquando de um comportamento desviante, ou algo necessário de resolver num exercício, sentia sempre a necessidade de ir ao encontro dos alunos, ao invés de abordar os alunos da posição onde estava.

Destaco facilmente, enquanto dificuldade, a diferenciação do ensino nesta perspetiva, e sendo as escolas portuguesas dominadas pela heterogeneidade dos seus alunos, torna-se difícil ir ao encontro das necessidades individuais de cada um. Diferenciar o ensino, implica uma alteração de ritmo, do nível, ou género de instrução que o professor deve praticar (Heacox, 2006; Carvalho, 2018). Conseguir controlar todos estes fatores foram dificuldades desta etapa, pela complexidade de manter todos os alunos em prática motivados e com o objetivo de melhorarem os seus objetivos individuais, enquanto contribuía para os objetivos coletivos.

No entanto, em cada exercício, penso que consegui a tal diferenciação tão necessária. Um exemplo prático, no caso do voleibol, um grupo de alunos realizava 2x2, enquanto duas alunas com um nível inferior e tendo algumas dificuldades no passe e receção, realizavam uma situação cooperativa de 1+1 (onde eram permitidos três toques por aluna, realizando dois auto-passes antes de enviar a bola para o outro lado da rede). No caso destas alunas, o problema era no serviço, pelo que eram utilizadas formas jogadas de jogo de serviços, onde o objetivo seria o de receber o serviço da colega realizando posteriormente um auto-passe/manchete e agarrando a bola, invertendo-se depois a ordem das ações onde a jogadora que serviu iria agora receber. Esta ação era realizada perto da rede, porém com o passar do tempo fui aumentando a distância à mesma, à medida que a qualidade do gesto técnico do serviço foi aumentando.

Enquanto professor devo perceber que todos os alunos são diferentes e aprendem em tempos e contextos diferentes, pelo que me cabe a mim descobrir a melhor maneira de promover a sua aprendizagem. Contudo, embora tenha tido algumas dificuldades na diferenciação do ensino, à medida que fui conhecendo melhor os alunos tornou-se mais fácil planear as aulas de acordo com as necessidades individuais de cada um.

Outra dificuldade, e tentando que todos passassem por todas as áreas em cada aula, foi que os alunos trabalhassem pouco tempo nas suas consideradas matérias prioritárias. No entanto, estes nunca estavam menos de 12min em cada área, o que considero ter permitido tempo suficiente para se revelarem aprendizagens.

Neste sentido, penso que as aulas de 90min são benéficas, tanto para o planeamento do professor, bem como para as aprendizagens dos alunos, pois permitem que estes tenham contacto com várias modalidades ao longo de uma aula, bem como tempo suficiente para desenvolver a sua aptidão física, sem grandes prejuízos de tempo. Apesar de a literatura referir

que não existem diferenças significativas nos níveis médios de frequência cardíaca entre as aulas de 45vs90 min (Marques, Ferro & Carreiro da Costa, 2011), considero que, aliado a uma boa planificação intencional, os níveis intensidade de uma aula podem facilmente ser elevados, sem que os objetivos estabelecidos sejam comprometidos, podendo ser alcançados tanto os objetivos de aprendizagem, bem como da melhoria da aptidão física (Marques & Carreiro da Costa, 2013).

1.4. 3.º Etapa – Progresso

O progresso é a terceira etapa da lecionação, permitindo-me perceber a evolução dos alunos. Esta foi uma etapa onde procurei que os alunos continuassem a abordar as suas matérias prioritárias, enquanto trabalhei no sentido de os alunos garantirem progressos nas restantes atividades físicas, realizando assim um trabalho de continuidade do realizado até ao momento.

Nesta etapa, foram definidos objetivos específicos (quadro n.º 10) para que os alunos continuassem a sua progressão, ao nível das suas aprendizagens e das competências nas diversas modalidades abordadas em aula. Foi conduzido um trabalho de continuidade nas diferentes atividades físicas, ou seja, foram trabalhadas, não apenas as matérias consideradas prioritárias na etapa anterior, mas todas as atividades físicas, de modo a construir uma EF mais eclética e o desenvolvimento geral do aluno nas diferentes modalidades.

Quadro n.º 10 – Objetivos da etapa do Progresso

Objetivos
Continuar o trabalho nas matérias prioritárias
Consolidar aprendizagens de algumas matérias
Implementar novas matérias (Minitrampolim, Acrobática, Barra-Fixa, Dança Livre)
Procurar melhorar o aproveitamento dos alunos na área dos conhecimentos

1.4.1. Organização das aulas

As aulas tiveram uma estrutura semelhante ao decorrido até então, visto que as rotinas e as dinâmicas estavam já assimiladas, com o intuito de promover o tempo potencial de aprendizagem e de praticagem dos alunos, e reduzindo o tempo de transição de exercícios e os tempos de informação.

As opções metodológicas de ensino, à semelhança das etapas anteriores, centraram-se na utilização do trabalho por vagas (maioritariamente nos JDC, que permitem ao professor

visualizar pequenos grupos e os pormenores técnicos) e no trabalho por áreas, por ser uma forma privilegiada de organização do espaço e de diferenciar o ensino, permitindo que os alunos evitem estar longos períodos sem realizar determinada matéria (Martins et. al., 2017).

Assim, o planeamento prévio aulas focou-se na rotação dos alunos pelas matérias prioritárias previamente definidas, sendo que a diferenciação ocorreu nos exercícios utilizados, pois os alunos necessitavam de resolver diferentes problemas. Considerando que um sistema de organização eficaz assenta principalmente na criação de rotinas, as aulas mantiveram uma estrutura semelhante onde procurei dar uma maior autonomia aos alunos, sendo responsáveis por realizar uma rápida e segura montagem/desmontagem de material. Isto permitiu uma rapidez nos processos de organização das áreas de trabalho, bem como nas transições de áreas de trabalho, com menor tempo de informação e menores tempos de transição de exercícios, potenciando o tempo potencial de aprendizagem (Martins et. al., 2017).

1.4.2. Formação de grupos

Relativamente à formação de grupos e de modo a promover o processo de aprendizagem, manteve-se a heterogeneidade na formação de grupos (Feito, 2015), nomeadamente a formação de grupos heterogéneos por géneros nas aulas no exterior, e os grupos mistos heterogéneos no pavilhão e ginásio. Martins et. al. (2017) referem que, sempre que possível, os grupos de trabalho devem ser reduzidos, pois isso implica que os alunos passem mais tempo em atividade física com intensidade moderada a vigorosa. Essa continuou a ser uma opção metodológica, organizando pequenos grupos de cinco ou seis alunos com características heterogéneas, para garantir que existisse uma boa intensidade em todas as áreas de trabalho, bem como por questões de organização dos próprios alunos para a sua prática. De realçar que, sempre necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, o professor deve recorrer à organização homogénea dos grupos (Martins et. al., 2017) pelo que procurei reagrupar os grupos de trabalho, em momentos específicos, de acordo com os objetivos a alcançar.

1.4.3. Atividades físicas

Nesta área foi continuado o trabalho nas matérias consideradas prioritárias, que foram evidenciadas após a avaliação inicial, como a ginástica de solo e os JDC de invasão.

No ginásio, na parte inicial da aula, procurei sempre um momento de corrida contínua com mobilização articular e diversas atividades ao estímulo da palavra do professor. Também foram utilizados jogos lúdicos, como forma de preparação para a parte principal da aula, como

o jogo dos 10 passes, o jogo de formação de grupos e o jogo da mata e do piolho. Na fase principal da aula, o trabalho da turma foi realizado por quatro áreas, em grupos, com quatro transições, permanecendo os alunos em atividade entre 12/15min por área (sendo que a ginástica de solo, a corda e as danças tradicionais estiveram sempre presentes). A corda, apesar de não ser considerada prioritária, continuou a ser utilizada por ser um aparelho com facilidade de ser implementado em qualquer espaço de aula e por ainda existirem alunos que não tinham alcançado o nível desejável. De realçar que a área da ginástica de solo era repartida com o aparelho da corda, de modo a garantir que todos os alunos tivessem em prática e não existissem tempos de espera. Após o trabalho por áreas foi sempre realizado trabalho em ensino massivo no salto em altura.

Refletindo sobre o mencionado, considero que embora existisse progressão na aprendizagem dos alunos, penso que o ensino desta atividade física poderia ter sido organizado de maneira diferente, existindo alguns tempos de espera. Nesse sentido, os professores devem procurar alternativas à inatividade e trabalhar num ambiente que permita a todos os alunos serem ativos (Rink, 2010).

No pavilhão e no espaço exterior, na parte inicial da aula, era sempre realizado trabalho de resistência associado a trabalho específico de condição física, tanto para força inferior, média e superior. Na parte principal da aula, procurei sempre ter um JDC em aula, patinagem, ginástica de solo e danças tradicionais. No final da aula era novamente realizado trabalho específico de condição física e posteriormente o retorno à calma dos alunos.

Por último, no exterior, na parte inicial da aula, era realizado um trabalho de resistência associado ao trabalho de condição física específico. Na parte principal da aula, devido às características do espaço, procurei dar uma maior ênfase aos JDC e, simultaneamente, desenvolver as matérias do atletismo (barreiras e lançamento do peso).

De destacar que no trabalho por áreas, a escolha dos exercícios para esta etapa do progresso, recaiu, maioritariamente, em exercícios organizados numa ótica de inexistência de períodos de espera, visto que, segundo Pierón (1999), o professor deve estabelecer estações suficientes, evitando que os alunos se encontrem em elevados momentos de espera.

Os únicos momentos ou modalidades onde existiram momentos de espera numa atividade foram: JDC de invasão (em exercícios de superioridade numérica por vagas); e na ginástica de aparelhos (na trave, plinto e boque). No entanto, foram oferecidas aos alunos alternativas na ginástica de aparelhos, nomeadamente na trave, em que os alunos praticaram no

banco sueco, realizaram condição física na barra modificada, no plinto e/ou boque, existindo sempre dois alunos em simultâneo a realizar o salto e os grupos de alunos eram reduzidos.

Considerando as matérias prioritárias, abordarei o progresso nos JDC (futebol, andebol, voleibol e basquetebol), ginástica de solo, atletismo, dança, badminton e patinagem.

No exterior, de modo a aproveitar as características do espaço de aula, foi utilizado o jogo formal e situações de ataque por vagas nas modalidades de futebol e andebol. No jogo formal foi utilizada a opção GR+4x4+GR em ambas as modalidades, enquanto nas situações de ataque por vagas foram utilizadas situações de superioridade numérica expressiva (no futebol), situações de superioridade numérica 2x1 e 4x2 e jogos com (no andebol), situações com jokers de forma a resolver problemas relacionados com o passe, desmarcação, finalização e tomada de decisão, mais evidenciados na maioria dos alunos do género feminino. No interior, nas aulas do pavilhão, procurei evidenciar jogos reduzidos, embora estas não tenham sido as modalidades mais privilegiadas, tendo realizado mais vezes o basquetebol e o voleibol.

No voleibol foram realizados jogos reduzidos com foco na realização de três toques obrigatórios e na receção para a zona 3. Nos grupos menos evoluídos, foi utilizado o 2+2 em cooperação, enquanto nos grupos mais evoluídos foram realizadas situações de oposição no 2x2, 3x3 e 4x4. O serviço foi simultaneamente trabalhado em jogos de serviços 1+1. Nesta etapa procurei, ainda, realizar exercícios por grupo, com a finalidade de manter a bola no ar, utilizando tanto o passe como a machete, introduzindo objetivos diferentes (como o passe apenas em toque de dedos, a realização de 15 passes em grupo e/ou 20 passes, entre outros).

No basquetebol foram utilizadas, maioritariamente, formas jogadas (através de jogos reduzidos) ou situações por vagas (como é o caso do jogo dos 6 e dos 9) por serem exercícios que englobam aspetos fundamentais do jogo formal. Utilizei este exercício principalmente no exterior, procurando resolver problemas de tomada de decisão dos alunos, finalização em lançamento na passada e por último que os alunos fossem ativos na participação pelo ressaltito. Outra estratégia utilizada no jogo formal, foi a remoção do drible, de modo a resolver os problemas de desmarcação, tendo sido realizado maioritariamente nos jogos reduzidos de 3x3. O 3x3, mantendo as características do jogo formal de 5x5, é uma ferramenta que permite uma redução muito significativa da complexidade das variadas situações pertencentes ao jogo, existindo mais espaço e mais oportunidades para o aluno, aliadas a um maior tempo para intervir ativamente com sucesso no jogo (Graça & Mesquita, 2013).

De realçar, que no exterior os alunos trabalhavam por grupos de género, enquanto no pavilhão os grupos eram mistos, mas heterogéneos em nível, de modo que alunos com um nível

mais elevado pudessem facilmente ajudar os alunos menos competentes. Procurei assim dar alguma responsabilidade a estes alunos expert, para que conseguissem organizar o jogo. Nesta perspetiva, e sempre que o número de alunos era ímpar, procurava utilizá-los como jokers, de forma a existir superioridade numérica, e consequentemente mais linhas de passe para o jogador portador de bola, mas também como organizador do jogo, introduzindo a condicionante de estes alunos não poderem marcar pontos. No mesmo sentido, na utilização dos alunos expert, procurei que nos jogos reduzidos e formal estes ocupassem a posição de guarda-redes, de modo a comandarem o jogo de trás com qualidade nas ações da equipa.

Embora a ginástica de solo e utilização de aparelhos fossem áreas já avaliadas no primeiro semestre, procurei repetir as avaliações, de modo a potenciar a aprendizagem e/ou promover a melhoria de notas. Assim, nesta etapa, os alunos realizaram os elementos onde apresentavam maior dificuldade de forma individual. Em relação ao plinto, o foco foi a continuidade dos diferentes saltos, porém foi dada primazia aos saltos com o plinto no plano longitudinal. Já na trave olímpica (onde os alunos estavam já bastante evoluídos), o foco foi a realização da volta, com diferentes opções, através da aprendizagem no chão, banco sueco e posteriormente na trave. Foi ainda dada ênfase às saídas, sendo a rodada a principal dificuldade da maioria dos alunos (dificultada, na minha opinião, por receio ou por não conseguirem realizar a rodada no solo).

No atletismo (barreiras, lançamento do peso e salto em altura), foi conduzido um trabalho de continuidade na evolução das competências dos alunos, sendo que nestas modalidades, o feedback foi um instrumento essencial para suas aprendizagens. O feedback do professor mantém o foco do aluno na tarefa de aprendizagem e serve para o motivar (Rink, 2010). Quando o professor dá atenção ao aluno, é provável que esse aluno (e outros também) fiquem mais motivados e permaneçam na tarefa, assim como quanto mais cedo o feedback for dado após o desempenho, mais potencial tem para auxiliar. Nesta perspetiva, imediatamente após cada salto ou lançamento do peso, procurei elogiar o aluno ou resolver algum aspeto na sua técnica, realizando o ciclo de feedback após nova tentativa na tarefa.

Na dança foi consolidada a dança social da salsa em line dance e introduzido o ensino das danças tradicionais. Contrariamente ao sucedido no ensino da dança social – estilo de ensino de comando – nas danças tradicionais foi utilizado um estilo de ensino de descoberta (Gomes et. al., 2017). Distinguem-se pelo primeiro se caracterizar por ser um ensino centrado no professor e no conteúdo (onde este define e demonstra a tarefa a executar) e o segundo por promover um desenvolvimento sequencial e lógico do pensamento do aluno, fortalecendo a sua

atividade de exploração, investigação e descoberta da resposta (Gomes et. al., 2017).

Acompanhei o processo de descoberta dos alunos, estimulando-os e conduzindo-os para a solução ajustada ao problema. Assim, decidi que os alunos poderiam realizar uma dança tradicional à sua escolha (das que já tinham sido abordadas por eles em anos anteriores), tendo o malhão e sariquité sido as danças escolhidas para a avaliação. Desta forma, atuei como um guia, promovendo a cooperação no seio dos grupos e a participação ativa de cada aluno no seu processo de aprendizagem. Isto é congruente com o defendido por Martins et. al. (2017, p.75) *“em que o professor deve promover a autonomia nos alunos, fazendo com que estes participem na tomada de algumas decisões acerca do que acontece no contexto de aula”*, desenvolvendo assim a sua responsabilidade e a identificação com o que se passa na aula.

No badminton, e tendo percebido que não existiam dificuldades nesta matéria, foi conduzido um trabalho de continuidade na situação de 1x1, procurando introduzir a competição com jogos com um determinado tempo, realizando assim dentro dos grupos um torneio sobe-desce. Quando se verificava um número de alunos ímpar, utilizei a estratégia de jogos à melhor de 3 pontos (o primeiro aluno a atingir 2 pontos vencia o jogo, enquanto o aluno derrotado trocava rapidamente de lugar com o aluno que estava fora do exercício).

Por fim, na patinagem, foi introduzido um percurso onde os alunos teriam de realizar diferentes elementos, existindo uma avaliação de acordo com o número de habilidades que estes conseguiam realizar num determinado tempo. Os alunos que no final do primeiro semestre obtiveram uma classificação introdutória, nesta etapa realizaram apenas deslocações para a frente, de forma a melhorarem a sua técnica de patinagem (e consoante a sua evolução, foi introduzido um percurso de patinagem).

De realçar a dificuldade do aluno n.º 27, que chegou à turma na etapa das prioridades e nunca tinha tido contacto com esta modalidade. Nesse sentido, procurei dar mais atenção a este aluno numa fase inicial, procurando realizar progressões pedagógicas, como andar em cima de um tapete/colchão. O aluno revelou grande destreza e uma enorme evolução ao longo das aulas, já conseguindo patinar livremente nesta etapa do progresso, tendo mesmo conseguindo realizar a maioria das habilidades no percurso.

Em relação aos restantes alunos nesta atividade física, existiam alunos com uma elevada destreza para esta modalidade que facilmente atingiram o nível avançado no percurso. Curiosamente, e o que corrobora a minha opinião, de que primeiramente se deve aprender o ato de patinar antes de se realizar a introdução do percurso, os alunos com mais dificuldades no ato de patinar acabaram por ser os alunos com mais dificuldades no percurso e na realização das

diferentes habilidades, com decréscimo da sua avaliação. Visto esta altura coincidir com o final do 2º período, foi realizada avaliação intercalar (apêndice VIII).

1.4.4. Aptidão Física

Por não ser uma prioridade da turma, a aptidão física foi desenvolvida de forma analítica e integradamente, com o trabalho de condição física em todas as aulas (tendo sido valorizado o alcance da zona saudável dos alunos que ainda não tinham atingido esse nível e garantindo que não existia regressão relativamente aos testes realizados anteriormente).

O treino da condição física foi realizado de forma massiva, no início e no fim das aulas. A força superior e a força média estiveram presentes em todas as situações, a velocidade foi normalmente trabalhada no início (em situações de pares ou por grupos e em situações lúdicas) e a flexibilidade foi trabalhada na parte final da aula. A resistência foi trabalhada durante todo o tempo de aula por ensino massivo (no início e no final da aula) e através da realização dos exercícios dos JDC (associada ao trabalho introduzido por cada aluno na tarefa a realizar). Por exemplo, no voleibol, após um ataque com finalização, os alunos deveriam procurar repor a posição defensiva em frente à sua área o mais rapidamente possível.

As notas nos testes de aptidão física mantiveram-se bastante semelhantes aos da avaliação realizada no primeiro período (imagem n.º 5).

Imagem n.º 5 – Testes de aptidão física (2.º avaliação)

N.º	VAIVEM			ABDOMINAIS			EXT. BRAÇOS			FLEX. BRAÇOS			SENTA ALC. ESQ.			SENTA ALC. DIR.			FLEX. OMB. DIR.		FLEX. OMB. ESQ.		S. COMP.			VELOCIDADE			N.º TESTE	PONTUAÇÃO
	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	P	R	P	R	N	P	R	N	P	ZSAF	
1	34	S	2	35	B	2,3	18	MB	2	9	S	1	36	B	1,1	34	S	0,8	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	11	S	1	7+1	14,1
2	74	MB	4	44	MB	3	20	MB	2	12	B	1,5	49	MB	1,5	50	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,8	MB	3	10	S	1	7+1	18,5
3	118	MB	4	80	MB	3	42	MB	2	33	MB	2	24	SUF	0,8	26	B	1,1	S	1	N	0	2,4	MB	3	7,8	MB	2	6,5+1	18,9
5	62	MB	4	37	MB	3	22	MB	2	15	MB	2	43	MB	1,5	45	MB	1,5	N	0	S	0,5	2,1	MB	3	9,7	MB	2	6,5+1	19,5
6	41	B	3	46	MB	3	19	MB	2	10	B	1,5	39	MB	1,5	42	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	2	MB	3	9,6	MB	2	7+1	18,5
7	100	MB	4	59	MB	3	27	B	1,5	25	B	1,5	32	MB	1,5	34	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	2	MB	3	8,1	MB	2	7+1	19,0
8	65	S	2	55	MB	3	25	B	1,5	22	B	1,5	35	MB	1,5	35	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,9	B	2	8	MB	2	7+1	16,0
10	38	S	2	37	MB	3	18	MB	2	13	B	1,5	40	MB	1,5	43	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,5	MB	3	11	S	1	7+1	16,5
11	N.Q.F.	NSUF	1	22	S	1,5	31	B	2	18	B	1,5	12	NSUF	0,4	14	NSUF	0,4	S	0,5	S	0	1,8	S	1	13	NSUF	0,5	3,5+0	8,8
14	70	MB	4	51	MB	3	28	MB	2	14	MB	2	32	SUF	0,8	34	B	1,1	S	0,5	S	0,5	1,9	MB	3	9,3	MB	2	7+1	18,9
15	41	B	3	47	MB	3	13	B	1,5	8	S	1	34	B	1,1	37	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	10	B	1,5	7+1	16,6
16	33	S	2	13	B	2,3	30	B	1,5	10	B	1,5	36	B	1,2	37	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	10	B	2	7+1	15,9
17	36	NSUF	1	50	MB	3	22	S	1	20	B	1,5	21	S	0,8	26	SUF	0,8	S	0,5	N	0	2	MB	3	9,8	NSUF	0,5	5,5+0	12,0
18	40	B	3	39	MB	3	18	MB	2	10	B	1,5	40	MB	1,5	36	S	1,5	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	9,3	MB	2	7+1	18,5
19	62	S	2	59	MB	2,3	20	S	1	18	B	1,5	26	B	1,1	31	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,9	B	2	8,8	S	1	7+1	13,4
20	41	B	3	79	MB	3	18	MB	2	13	B	1,5	39	MB	1,5	41	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,9	MB	3	11	S	1	7+1	17,5
21	61	S	2	26	S	1,5	18	S	1	20	B	1,5	32	MB	1,5	32	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	2	MB	2	8,9	S	1	7+1	13,0
22	42	NSUF	1	24	S	1,5	13	NSUF	0,5	7	NSUF	0,5	11	NSUF	0,4	15	NSUF	0,4	S	0,5	S	0,5	1,8	S	1	9,1	S	1	3+1	7,3
27	52	NSUF	1	57	MB	3	20	S	0,5	18	B	1,5	20	S	0,8	23	SUF	0,8	S	0,5	S	0,5	2,1	MB	3	8,2	B	1	6+1	12,5
28	32	NSUF	1	14	NSUF	1	12	S	0,5	10	B	1,5	17	NSUF	0,4	14	NSUF	0,4	S	0,5	N	0	1,5	MB	3	10	B	1,5	3,5+1	9,8

A análise da imagem n.º 5 permite destacar a melhoria do aluno n.º 11 (sendo um dos casos mais graves na turma, devido aos problemas corporais que apresentava) num teste da

flexibilidade e no salto em comprimento. No entanto, este aluno optou por não realizar o vai vem, pelo que não existem dados relativamente à sua capacidade de resistência, assim como a sua integração na zona saudável relativamente a esse parâmetro. Os alunos n.º 17 e n.º 22, por apresentarem um peso acima do que é considerado saudável para a sua idade (o que condicionou a sua resistência e velocidade), mantiveram os resultados negativos nos testes de aptidão física. Por fim, o aluno n.º 27 evoluiu no teste das extensões de braços, algo que não me surpreendeu, visto ser um aluno com uma grande capacidade atlética, que penso que apenas não entendeu bem o teste quando o realizou pela primeira vez por nunca o ter realizado.

1.4.5. Conhecimentos

Nesta etapa foi aplicado um novo teste escrito relacionado com a temática da força (apêndice IX) e realizados dois trabalhos (um individual e outro de grupo).

O individual, consistia na realização e entrega, em formato powerpoint, de um trabalho sobre a força, nomeadamente: identificação do que é a força; vantagens e desvantagens do seu trabalho; tipos de força existentes e suas características; importância da carga e tipos de carga implementados no trabalho da força; diferentes métodos de treino; e principais testes de avaliação da força. O de grupo consistia na realização e entrega, em formato powerpoint, de um plano de treino para o desenvolvimento da força, possível de ser realizado na aula de EF. As normas para a elaboração dos trabalhos foram criadas pelo núcleo de estagiários e estão presentes no Anexo (I).

Ao longo do ano procurei evidenciar aos alunos a importância da área dos conhecimentos para a sua vida, procurando demonstrar os benefícios associados à prática de atividade física, bem como saber organizar o seu próprio treino de modo sustentável e prático, de modo a tornarem-se cidadãos conscientes acerca da sua própria atividade física. Neste sentido, houve uma enorme evolução nesta área, existindo apenas uma nota negativa no teste escrito (contrariamente às onze notas negativas verificadas no primeiro período).

1.4.6. Balanço da 3.ª Etapa

Considero que a minha intervenção pedagógica foi melhorando ao longo do ano letivo, tendo nesta etapa promovido a diferenciação do ensino, através de um maior tempo de prática nas áreas prioritárias, no melhor controlo dos tempos (que cada aluno deveria trabalhar em cada área) e na resolução das suas dificuldades (pelo acompanhamento nas atividades realizadas).

No entanto, considero que o planeamento das atividades, bem como as avaliações são aspetos a melhorar. Penso que deveria ter informado a turma, numa fase inicial e com maior antecedência, do número de aulas que os alunos teriam disponíveis para trabalhar cada modalidade, preparando-se adequadamente para a sua avaliação (e permitindo a sua repetição, caso necessário, numa perspetiva de melhoria). Nesse sentido, procurei que cada avaliação fosse realizada duas vezes ao longo do ano letivo, para que cada aluno tivesse a possibilidade de melhorar a sua prestação.

No clima e disciplina, considero que o comportamento dos alunos foi exemplar e propício à aprendizagem. Nesta turma foi raro existirem comportamentos desviantes fora da tarefa, sendo o único aspeto negativo a apontar, o de no final da parte principal das aulas, os alunos não acabarem logo o exercício à minha ordem (por exemplo, pedindo sempre para marcarem mais um golo ou ponto nos JDC). De realçar, ainda, o clima motivacional em todas as aulas (mesmo em atividades menos apreciadas pelos alunos) assim como a constante atitude de superação da maioria destes.

Globalmente, é de valorizar o esforço e evolução dos alunos na área dos conhecimentos, bem como o empenho em aula, que permitiu que estes melhorassem nas suas aprendizagens. Destaco ainda a evoluções das alunas nos JDC, visto que estas já se desmarcavam oportunamente e já era possível assistir a uma atitude defensiva, colocando-se entre o seu cesto/baliza e o atacante.

Na ginástica de solo, considero que houve uma enorme evolução, onde apenas três alunos permaneceram com o Nível de Introdução, sendo que os restantes conseguiram uma avaliação superior na avaliação.

Na patinagem, os alunos que já tinham demonstrado saber patinar (no vaivém de patins) foram os que melhor conseguiram dominar o percurso de habilidades. Assim, pude constatar que nove alunos apresentaram nível Não Introdução ou Introdução (esta classificação resulta da penalização de um nível por cada cinco segundos acima do tempo estipulado). Nesse sentido, foi criado um objetivo para a etapa do produto, nomeadamente elevar estas classificações, dando ênfase à patinagem e ao treino individual das habilidades, nunca desvirtuando da tentativa de realizar o percurso dentro do tempo definido.

Nas danças tradicionais, considero que a nova estratégia utilizada resultou e potenciou a aprendizagem da turma, visto que apenas quatro alunos apresentaram Nível de Introdução.

1.5. 4.º Etapa – Produto

A etapa produto teve a duração de sete semanas e coincidiu com o 3.º período letivo, onde foram definidos objetivos específicos relacionados com a demonstração das aprendizagens dos alunos (quadro n.º 11).

Quadro n.º 11 – Objetivos da etapa do Produto

Objetivos
Identificar a evolução e dificuldades dos alunos ao longo do ano letivo
Realizar a avaliação final (avaliação sumativa)
Preparar o próximo ano letivo (avaliação formativa)

A referência à avaliação das aprendizagens significa, implicitamente, determinar que o objeto de avaliação é precisamente a aprendizagem (Araújo, 2017). Esta etapa apresentou, assim, um caráter sumativo (pela avaliação formal dos alunos em matérias específicas, como nos JDC, na patinagem e em matérias que foram introduzidas apenas nesta etapa) e, simultaneamente, formativo (na preparação para o próximo ano letivo).

Nesta perspetiva, e existindo alunos que já tinham alcançado o Nível Avançado em várias matérias, procurei equilibrar os grupos, através: Da introdução de alunos com Nível Avançado nos JDC, nomeadamente no voleibol nas aulas no pavilhão (para auxiliar os restantes alunos); e da criação de grupos homogéneos, nomeadamente no voleibol e no basquetebol (para promover uma atitude de superação e maior motivação nos alunos com Nível Avançado).

Para promover o máximo sucesso possível dos alunos, realizei uma análise das suas necessidades para atingir o nível seguinte à disciplina, tentando perceber em cada aluno qual a área ou atividade física com necessidade de maior investimento. Deste modo, ocorreu um maior tempo de prática, promovendo-se uma aprendizagem eficaz.

Foram mantidas as prioridades da turma (enquanto alvo de cada unidade de ensino definido pelo roulement), mas o foco manteve-se numa aprendizagem eclética dos alunos, tendo estes realizado não apenas as suas prioridades, mas todas as atividades físicas no geral. Foi ainda realizada a dança livre e a ginástica acrobática, onde os grupos procuraram em todas as aulas definir as coreografias a apresentar.

1.5.1. Organização das aulas

Na organização das aulas, os estilos de ensino – comando, de descoberta guiada e tarefa – foram utilizados segundo os objetivos pretendidos, procurando sempre uma maior eficiência no processo de ensino-aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008; Gomes et. al., 2017).

O estilo de comando (embora mais utilizado numa fase precoce do ano letivo) foi usado nos momentos de trabalho específico de condição física e de aquecimento na parte inicial de aula. O estilo de descoberta guiada, que permite aos alunos desenvolver atividades de exploração e descoberta da resposta (Mosston & Ashworth, 2008), foi utilizado na dança livre e na acrobática, em que os alunos tiveram de ter criatividade e uma atitude de cooperação, para criar uma coreografia do zero. O estilo de tarefa, em que os alunos realizam a tarefa e recebem feedbacks relativamente à sua prestação, mantém o foco do aluno na tarefa de aprendizagem, servindo para motivar e monitorizar as suas respostas (Rink, 2010), foi utilizado nas novas introduções da ginástica (barra-fixa e mini-trampolim) e no atletismo.

A diferenciação do ensino ocorreu na distinção dos exercícios escolhidos, de acordo com as necessidades de evolução dos alunos. Assim, tive uma especial atenção aquando da criação dos grupos homogêneos (devido à enorme diferença de nível, nomeadamente nos JDC), utilizando formas de competição nos grupos mais evoluídos e formas de cooperação nos grupos menos evoluídos, procurando promover a competição e a motivação para a prática nos alunos.

Por fim, sendo esta a última etapa do ano letivo, foi realizada a avaliação sumativa final, numa perspetiva de avaliação contínua (imagem n.º 6). Esta tabela foi realizada segundo os critérios de avaliação definidos pelo DEF:

- Para ter nível quatro ou cinco o aluno tem de ter pelo menos duas áreas com esse nível, em que obrigatoriamente uma delas é a área das “Atividades Físicas” e não pode ter nenhuma área abaixo mais do que um nível;
- Para ter nível três o aluno tem de ter dois níveis três nas “Atividades Físicas” e na “Aptidão Física”, podendo ter nível dois na área dos Conhecimentos, desde que realize tarefas solicitadas;
- Para ter nível dois o aluno tem de ter dois níveis dois quaisquer ou não cumprir as condições de sucesso do nível três.

Ainda segundo os critérios específicos de classificação no ensino secundário da ESSC, a classificação final a atribuir ao aluno “é aquela que resulta da média simples entre os conhecimentos e a aptidão física com variação para baixo e para cima de um valor, não podendo, nunca, ser superior nem inferior às notas desse nível” e “deve resultar da qualidade

do desempenho em cada uma das matérias e da análise da Participação e da Progressão/Consistência em cada umas das áreas e em cada uma das matérias” (DEF da ESSC).

Imagem n.º 6 – Avaliação sumativa final

Nº	MATÉRIAS		APTIDÃO FÍSICA			Conhecimentos		Média F+HI	NÍVEL	NOTA
	Matérias	Nível	ZSAF	TOTAL	NÍVEL	Média	Nível			
1	4I+2E	3	7+1	15,1	4	13,80	4-	14,5	3	14
2	4A+2E	5	7+1	18,5	5	14,97	4	16,7	5	18
3	1E+5A	5	6,5+1	18,9	5	11,30	3	15,1	4	16
5	1E+5A	5	6,5+1	19,5	5	14,00	4	16,8	5	18
6	4E+2A	5	7+1	18,5	5	17,70	5-	18,1	5	19
7	1I+3E+2A	4+	7+1	19,0	5	17,17	4	18,1	4+	18
8	2E+4A	5	7+1	16,0	4	10,78	3	13,4	4	15
10	2I+3E+1A	4	7+1	16,5	4	14,16	4	15,3	4	16
11	1NI+4I+1E	2+	5+0	9,3	2+	13,90	4	11,6	3-	12.
14	2E+4A	5	7+1	19,3	5	12,92	3	16,1	4	17
15	4E+2A	5	7+1	17,5	5	17,12	4	17,3	5	18
16	4I+2E	3	7+1	16,9	4	12,29	3	14,6	3	14
17	2I+2E+2A	4	5,5+0	12,0	3	10,23	3-	11,1	3	13
18	4E+2A	5	7+1	18,5	5	15,62	4	17,1	5	18
19	1I+3E+2A	4	7+1	14,4	4	9,83	3-	12,1	3	14
20	2I+4E	3	7+1	18,5	5	13,08	3	15,8	4	15
21	3I+3E	3+	7+1	14,3	4	9,79	3-	12,0	3	13
22	2I+2E+2A	3+	3+1	7,3	2	14,40	4	10,9	3	12
28	4I+2E	3	5,5+1	12,0	3	15,03	4	13,5	3	13
27	1NI+2E+3A	3+	7+1	13,5	4	7,95	2	10,7	3	12

Assim, dois alunos (n.º 11 e n.º 22) não deveriam ter classificação positiva à disciplina de EF, visto que não cumpriram o segundo critério de avaliação. No entanto, numa perspetiva de evolução positiva, o meu orientador e eu optámos por valorizar o seu esforço ao longo do ano letivo, criando justificações de nota. Todos estes fatores foram considerados na atribuição das notas finais, sendo que o orientador foi fundamental na compreensão de que não devemos olhar apenas para os valores (uma vez que ao conhecermos os alunos, compreendemos que todos são diferentes e podemos distingui-los de acordo com o seu nível nas atividades físicas).

1.5.2. Formação de grupos

O foco manteve-se nos grupos heterogéneos de alunos e, simultaneamente, na criação de grupos de trabalho mais reduzidos, visto que isso implicava que os alunos passassem mais tempo em atividade física com intensidade moderada a vigorosa (Martins et. al.,2017). No entanto, alterou-se a constituição dos grupos previamente definidos, dado que a fixação dos mesmos durante períodos muito alargados não é aconselhável, pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. O professor deve procurar

conhecer os seus alunos na sua globalidade, adotando diferentes estratégias na formação dos grupos de trabalho, considerando as características dos envolvidos e os objetivos das tarefas e atividades a realizar em grupo (Gomes et. al., 2009).

Deste modo, procurei criar grupos homogéneos que permitiram a manutenção de um nível elevado de motivação, uma atitude de superação, assim como potenciar um nível de aprendizagem mais elevado, que contribuíram para que alunos com um nível menos elevado tivessem um maior empenho na tarefa e mais oportunidades para evoluir (nos JDC). Os grupos heterogéneos continuaram a ser uma opção formativa, pelo facto de os alunos com um nível mais elevado conseguirem influenciar a qualidade do jogo (por questões de entendimento do objetivo do jogo e posicionamento), assim como pelos alunos menos evoluídos beneficiarem com a sua ajuda, evoluindo em conjunto.

Com a introdução de novas matérias, decidi deixar a formação de grupos ao critério dos alunos (quadro n.º 12), com algumas condicionantes, nomeadamente: utilização de quatro alunos expert na sua criação (identificados no quadro); mistos; e de acordo com as características dos alunos (bases ou volantes na construção das coreografias na dança livre e da acrobática).

Quadro n.º 12 – Grupos heterogéneos para a dança livre/acrobática

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<u>N.º 3</u>	<u>N.º 7</u>	N.º 5	<u>N.º 2</u>
N.º 1	N.º 22	N.º 14	N.º 10
N.º 16	N.º 6	N.º 8	N.º 11
N.º 18	N.º 15	N.º 27	N.º 17
N.º 19	N.º 21	N.º 28	N.º 20

1.5.3. Atividades físicas

Nesta etapa foi introduzida a dança livre, que foi realizada em todas as aulas, através da criação de grupos de cinco alunos (cada grupo realizaria uma coreografia de dois minutos, com uma música à sua escolha).

Relativamente às rotinas organizativas, a dança foi trabalhada de forma massiva após a parte inicial da aula, sendo que um grupo permanecia nesta modalidade enquanto os restantes trabalhavam em outras atividades físicas, com posterior rotação dos grupos pelas diversas áreas de trabalho. Existiram aulas onde o foco consistiu, maioritariamente, no treino da dança livre e da acrobática, para que os alunos conseguissem desenvolver as suas coreografias em grupo.

Considerando a evolução dos alunos nas etapas anteriores, na ginástica foram introduzidos dois novos aparelhos - a barra-fixa e o minitrampolim – assim como a ginástica acrobática. Nos JDC procurei focar-me no contexto do jogo formal nas diversas modalidades.

No basquetebol manteve-se a estratégia de formas jogadas, com maior incidência do jogo formal, mas também através de jogos reduzidos e situações por vagas (jogo dos 6 e dos 9), por serem exercícios que englobam aspetos fundamentais do jogo formal, nomeadamente a situação de contra-ataque em superioridade numérica, tomada de decisão, passe, finalização em lançamento na passada e participação no ressalto.

No voleibol foram realizados jogos reduzidos com foco para a realização de 3 toques obrigatórios e a receção na zona 3. Nos grupos menos evoluídos foi utilizado o 2+2/3+3 em cooperação, onde o objetivo foi a manutenção da bola no ar com a introdução de objetivos aos alunos (10, 20 ou 30 toques, sem a bola tocar no chão.) Nos grupos mais evoluídos foi utilizado o trabalho de 4x4 com diferentes condicionantes, sendo essencial que estes percebessem que a receção ao serviço deve ser sempre para o jogador da posição 3.

No badminton manteve-se o trabalho de compreensão do objetivo de jogo, com a realização do gesto técnico adequado à situação (visto que os alunos, na realização de exercícios de manutenção do volante no ar, acabavam por não adequar o gesto técnico), como o clear, o lob, o drive, o remate e o amorti, criando dificuldades à receção do adversário.

Na patinagem manteve-se o trabalho do percurso de habilidades (visto que apenas cinco alunos atingiram o Nível Avançado no final da etapa do progresso). De realçar que existiram grandes evoluções nesta etapa, tendo adotado a estratégia de deixar os alunos com menos competência na patinagem a trabalhar mais tempo nessa matéria, promovendo a aprendizagem.

1.5.4. Aptidão física

Na aptidão física manteve-se um trabalho de continuidade com trabalho específico de condição física e desenvolvimento da resistência nas diferentes tarefas, com ênfase nos JDC.

Considerando o objetivo geral coletivo de que todos os alunos atingissem a zona saudável em todos os testes de aptidão física, considero que o trabalho em aula acabou por não ser suficiente, visto que alguns alunos apresentavam um estilo de vida muito sedentário.

O treino da condição física foi realizado de forma massiva, duas vezes por aula, no início e fim, da seguinte forma: a força superior e a força média estiveram presentes em todas as situações; a velocidade foi trabalhada no início da aula em situações de pares ou por grupos; a

flexibilidade foi trabalhada no final das aulas; e a resistência foi trabalhada durante o tempo todo da aula, no início e no final por ensino massivo, e nos JDC na realização dos exercícios.

Sendo esta etapa a última oportunidade de avaliar os alunos, foram realizadas avaliações (imagem n.º 7) a alunos que pretendessem elevar os seus testes e àqueles que não se encontrassem na zona saudável. De realçar que todos os alunos realizaram o vaivém.

Imagem n.º 7 – Testes de aptidão física (3ª avaliação)

VAIVEM			ABDOMINAIS			EXT. BRAÇOS			FLEX. BRAÇOS			SENTA ALC. ESQ.			SENTA ALC. DIR.			FLEX. OMB. DIR.			FLEX. OMB. ESQ.			S. COMP.			VELOCIDADE			Nº TESTES	PONTUAÇÃO
Nº	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	N	P	R	P	R	P	R	N	P	R	N	P	ZSAF	TOTAL	
1	42	B	3	35	B	2,3	18	MB	2	9	S	1	36	B	1,1	34	S	0,8	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	11	S	1	7+1	15,1	
2	74	MB	4	44	MB	3	20	MB	2	12	B	1,5	49	MB	1,5	50	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,8	MB	3	10	S	1	7+1	18,5	
3	118	MB	4	80	MB	3	42	MB	2	33	MB	2	24	SUF	0,8	26	B	1,1	S	1	N	0	2,4	MB	3	7,8	MB	2	6,5+1	18,9	
5	62	MB	4	37	MB	3	22	MB	2	15	MB	2	43	MB	1,5	45	MB	1,5	N	0	S	0,5	2,1	MB	3	9,7	MB	2	6,5+1	19,5	
6	41	B	3	46	MB	3	19	MB	2	10	B	1,5	39	MB	1,5	42	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	2	MB	3	9,6	MB	2	7+1	18,5	
7	103	MB	4	59	MB	3	27	B	1,5	25	B	1,5	32	MB	1,5	34	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	2	MB	3	8,1	MB	2	7+1	19,0	
8	65	S	2	55	MB	3	25	B	1,5	22	B	1,5	35	MB	1,5	35	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,9	B	2	8	MB	2	7+1	16,0	
10	38	S	2	37	MB	3	18	MB	2	13	B	1,5	40	MB	1,5	43	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,5	MB	3	11	S	1	7+1	16,5	
11	42	NSUF	1	22	S	1,5	31	B	2	18	B	1,5	12	NSUF	0,4	14	NSUF	0,4	S	0,5	S	0,5	1,8	S	1	13	NSUF	0,5	5+0	9,3	
14	70	MB	4	51	MB	3	28	MB	2	14	MB	2	32	SUF	0,8	34	B	1,1	S	0,5	S	0,5	1,9	MB	3	9,3	MB	2	7+1	18,9	
15	52	MB	4	47	MB	3	13	B	1,5	8	S	1	34	B	1,1	37	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	10	B	1,5	7+1	17,6	
16	42	B	3	13	B	2,3	30	B	1,5	10	B	1,5	36	B	1,2	37	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	10	B	2	7+1	16,9	
17	36	NSUF	1	50	MB	3	22	S	1	20	B	1,5	21	S	0,8	26	SUF	0,8	S	0,5	N	0	2	MB	3	9,8	NSUF	0,5	5,5+0	12,0	
18	42	B	3	39	MB	3	18	MB	2	10	B	1,5	40	MB	1,5	36	S	1,5	S	0,5	S	0,5	1,6	MB	3	9,3	MB	2	7+1	18,5	
19	80	B	3	59	MB	2,3	20	S	1	18	B	1,5	26	B	1,1	31	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,9	B	2	8,8	S	1	7+1	14,4	
20	52	MB	4	79	MB	3	18	MB	2	13	B	1,5	39	MB	1,5	41	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	1,9	MB	3	11	S	1	7+1	18,5	
21	61	S	2	40	B	2,3	25	B	1,5	20	B	1,5	32	MB	1,5	32	MB	1,5	S	0,5	S	0,5	2	MB	2	8,9	S	1	7+1	14,3	
22	42	NSUF	1	33	S	1,5	13	NSUF	0,5	7	NSUF	0,5	11	NSUF	0,4	15	NSUF	0,4	S	0,5	S	0,5	1,8	S	1	9,1	S	1	3+1	7,3	
27	68	S	2	57	MB	3	20	S	0,5	18	B	1,5	20	S	0,8	23	SUF	0,8	S	0,5	S	0,5	2,1	MB	3	8,2	B	1	6+1	13,5	
28	38	S	2	34	B	2,3	12	S	0,5	10	B	1,5	17	NSUF	0,4	14	NSUF	0,4	S	0,5	N	0	1,5	MB	3	10	B	1,5	5,5+1	12,0	

De valorizar a evolução ao longo do ano letivo (a verde), que não me surpreendeu, dado o trabalho específico de condição física ao longo do ano letivo. Na minha opinião, o excesso de peso (que condicionou o número de repetições que estes alunos realizaram em determinado teste) e IMC baixo para a idade (como no caso do aluno n.º 11, com dificuldades locomotoras associadas) foram fatores que dificultaram o alcance da zona saudável para alguns alunos.

É responsabilidade do professor planear e gerir as suas aulas com o objetivo do desenvolvimento multilateral e harmonioso das capacidades motoras do aluno (Vargas, 2011), pelo que procurei manter sempre o trabalho das capacidades motoras em várias fases das aulas ao longo do ano letivo, com maior incidência no trabalho analítico, visto que existe um desenvolvimento mais efetivo através deste tipo de trabalho (Vargas, 2011).

1.5.5. Conhecimentos

Tal como mencionado em capítulos anteriores, a área dos conhecimentos apresenta-se enquanto uma área tão importante como a atividade física e a aptidão física que

“visa contribuir para a formação de cidadãos conscientes sobre os aspetos relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física, assim como à

interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas” (Jacinto et al., 2001, p.9)

pelo que a sua inclusão enquanto área a ser lecionada é de uma enorme importância, para que os alunos à saída da escolaridade obrigatória não se tornem adultos sedentários.

A aprendizagem dos conteúdos da EF para a promoção da saúde só se torna significativa quando o aluno percebe os benefícios de praticar exercício regularmente e o impacto que pode ter na saúde das pessoas (Devide, 1996). Assim, é necessário que os professores promovam nos seus jovens alunos hábitos saudáveis que perdurem ao longo da vida, para que participem na cultura do movimento ao longo da vida. Considerando as classificações obtidas nesta área no 1º período, e da sua melhoria no 2º período, manteve-se o reforço da importância da área dos conhecimentos, para que os alunos interiorizassem um estilo de vida cada vez mais saudável.

Nesta etapa, e após a realização dos trabalhos individuais e de grupo, foi realizada a prova de conhecimentos comuns, de modo a aferir se as aprendizagens relativamente ao 11.º ano tinham sido atingidas (apêndice X). Esta prova foi construída numa perspetiva de trabalho colaborativo dos professores, pelo que o meu colega de estágio e eu trabalhámos conjuntamente com um professor do GEF na sua elaboração. De valorizar a cultura de colaboração entre professores, sendo uma estratégia de desenvolvimento profissional, onde estes aprendem uns com os outros, fomentado o seu progresso e o das escolas no geral (Carrilho, 2011)

Por outro lado, e considerando a importância do professor na evolução individual de cada aluno, nesta etapa procurei ajudar na resolução das dificuldades do aluno n.º 27. Este revelava evidente falta de estudo, sendo um aluno que ingressou numa escola portuguesa apenas neste ano letivo, revelando dificuldades a várias disciplinas. Assim, realizei algumas sessões individuais, abordando todos os temas lecionados. Este trabalho permitiu que o aluno evoluísse favoravelmente, passando de uma classificação baixa no teste escrito do 2º período (4 valores) para uma classificação positiva na prova de conhecimentos comuns (11 valores).

Foi ainda equacionada a hipótese de se utilizar uma situação de re-teste com este aluno, porém essa ideia acabou por não ser concretizada (visto que, mesmo com uma classificação máxima, este aluno não chegaria ao nível seguinte). Simultaneamente, procurei que o aluno melhorasse a classificação do seu trabalho individual. Considerando que o método de entrega do trabalho era em formato power point, e este nunca teria utilizado essa plataforma, procurei ensinar-lhe algumas ferramentas básicas sobre a sua utilização, assim como conceitos essenciais a ser introduzidos no trabalho.

Por último referir que na área dos conhecimentos, igualmente às outras áreas presentes no currículo, foi mantido um trabalho de continuidade e de avaliação contínua (apêndice XI).

1.5.6. Balanço da 4.º Etapa

Esta etapa serviu para aferir os resultados dos objetivos colocados aos alunos e, simultaneamente, para compreender a sua evolução desde a etapa da avaliação inicial.

Nos JDC, de modo a valorizar o trabalho e as aprendizagens de algumas alunas, decidi introduzi-las no jogo formal do grupo masculino de futebol e andebol no exterior. Esta abordagem permitiu que os alunos aprendessem os conteúdos em contextos diferentes.

No basquetebol trabalhei ao longo do ano o jogo sem drible, de modo a promover desmarcações (que não aconteciam maioritariamente no grupo feminino). A evolução neste grupo foi notória, essencialmente na capacidade de perceção do jogo. Simultaneamente, pude observar que em contexto de jogo já existiam alguns lançamentos na passada, sendo que tal não acontecia em todas as situações em que o aluno avançava para o cesto sem oposição.

No futebol e no andebol, apenas um aluno no grupo masculino não conseguiu alcançar o Nível Elementar (n.º 11), enquanto no grupo feminino se verificou uma evolução da compreensão do objetivo do jogo, da assunção de uma atitude defensiva e a capacidade de controlar a bola (embora considere que esta deverá ser uma área de foco no 12.º ano).

No voleibol, é de realçar a importância dos grupos heterogêneos, pois sem eles, alunos com mais dificuldades não conseguiram jogar. Na resolução de problemas evidentes, como foi o caso do serviço nas alunas n.º 1 e n.º 16, utilizei o feedback quinestésico, de modo que estas compreendessem onde deveriam bater na bola. Ao nível do entendimento do jogo, todos os alunos compreenderam a importância de receber a bola para o jogador da posição 3, o que permitiu realizar a finalização com mais qualidade. De realçar a importância de utilizar jogos reduzidos, bem como jogos de cooperação e competição nas aprendizagens dos alunos, ou seja, diferenciar as atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na patinagem, apenas dois alunos melhoraram a sua classificação após a avaliação realizada na etapa anterior. Considerando estes resultados, reforço a importância da aprendizagem inicial do ato de patinar com qualidade para, posteriormente, se combinar a velocidade, percurso e habilidades na avaliação. Por existirem alunos que realizavam as habilidades, porém com um minuto de diferença dos alunos mais fortes nesta atividade física, teve de existir uma diferenciação de nota. Porém, mesmos nos alunos com menos capacidade

para esta atividade física, verificou-se uma notória evolução, que resulta do trabalho de continuidade da turma em patinar em todas as aulas no pavilhão.

Na dança livre, embora uma matéria nova a ser abordada num curto espaço de tempo, os alunos demonstraram uma grande atitude de superação, tendo os mesmos, por vontade própria, treinado a coreografia fora do recinto escolar para melhorarem a sua prestação. Mais uma vez, de realçar a excelente turma e a predisposição para a prática de atividade física que os alunos demonstraram ao longo do ano letivo.

Na ginástica, relativamente à barra-fixa, seis alunos registaram uma classificação de Nível Introdução e quatorze alcançaram uma classificação de Nível Elementar ou superior. Assim, foi notório o empenho dos alunos em aula, que possibilitou a aprendizagem de novas habilidades. A principal dificuldade registada neste aparelho foi a cambiada, porém esta dificuldade não foi ultrapassada por todos os alunos (devido a questões temporais). Relativamente ao mini-trampolim, apenas quatro alunos permaneceram no Nível Introdução. Nesta matéria deixei que os alunos realizassem os saltos definidos por mim na primeira aula, procurando dar mais ajuda na pirueta vertical e no mortal à frente com ajuda. De realçar que vários alunos conseguiram realizar o mortal com ajuda na avaliação, porém isso deveu-se por nas aulas onde foi trabalhado o mini-trampolim, ter realizado uma progressão pedagógica na aprendizagem do mortal.

Por fim, a ginástica acrobática esteve presente em todas as aulas desta etapa, excetuando as aulas no exterior, em que os alunos (com recurso a folhas com os elementos a realizar) construíram uma coreografia, constituída por quatro elementos a pares, quatro elementos a trios (sendo um deles dinâmico) e um elemento de grupo. Nesta matéria, visto que os alunos tiveram pouco tempo de prática, por um erro de planeamento, esperava maiores dificuldades por parte da turma. No entanto, não houve nenhum aluno que não conseguisse realizar a coreografia delineada pelos próprios grupos, valorizando assim o seu empenho e motivação.

1.6. Professor a Tempo Inteiro

O PTI, realizando um horário completo de docente, foi concretizado na etapa do produto, sendo uma das atividades a realizar para concluir o estágio pedagógico. Considero que esta foi uma tarefa de grande importância para a minha formação pessoal, permitindo-me compreender o que me espera enquanto futuro profissional nesta área, sendo uma aproximação à realidade da vida um professor.

Dar umas aulas “avulsas” ou “emprestadas” não serve para o estagiário ganhar a percepção da complexidade de organizar o processo ensino-aprendizagem (Bom & Brás, 2003, p1). Nesse sentido, o PTI permite perceber os diferentes métodos de organização de aulas utilizados pelos professores de EF (Bom & Brás, 2003), com a possibilidade de vivenciar outras aprendizagens que não são sentidas com a turma pela qual fiquei responsável desde o início do ano letivo, pelo que foram definidos objetivos específicos para esta experiência (quadro n.º 13).

Quadro n.º 13 – Objetivos PTI

Objetivos
Providenciar feedbacks adequados aos alunos
Melhorar o aspeto da instrução
Compreender melhorias para o meu processo de ensino com a ajuda de outros professores

Para cumprir com os objetivos definidos, decidi esperar por uma fase do ano onde já me sentia totalmente confortável em lecionar qualquer aula e em que já tinha abordado quase todas as matérias presentes no projeto curricular. Relativamente à escolha das turmas, optei por selecionar professores diferentes, com métodos de organização distintas, assim como professores com um maior número de anos de carreira vs professores com menos experiência. Tentei ainda enquadrar algumas aulas com duração de 45min, incluir turmas do 3.º ciclo e/ou com características distintas da turma sob a minha responsabilidade (para verificar a minha capacidade de adaptação às dificuldades que surgissem e pelo receio de orientar alunos mais novos).

Assim, organizei o meu PTI de modo a ir de encontro a todas as possibilidades que pudessem ocorrer, escolhendo maioritariamente o espaço 2 e 3 (pavilhão) e o espaço 1 (ginásio). O espaço 4 (Exterior), mais orientado para aulas de JDC, e por ter uma maior facilidade nessas matérias, não foi tão valorizado. O quadro n.º 14 apresenta o calendário da semana do meu PTI, que decorreu de 9 a 13 de maio e que foi planeado com base no roulement e na minha disponibilidade laboral.

1.6.1. Organização das aulas

De modo a iniciar o processo do PTI, conversei com os professores das turmas onde pretendia lecionar aulas, para perceber as suas características, bem como o modelo de organização da aula que iria lecionar (no entanto em algumas das turmas selecionadas não foi

possível lecionar aulas devido à realização da prova de conhecimentos comuns e visitas de estudo, sendo que tive de encontrar alternativas às turmas em questão).

Os professores informaram-me dos conteúdos a abordar em contexto de aula, tendo realizado posteriormente um planeamento para cada aula, definindo bem o que iria ser realizado, de modo a reduzir os tempos de informação e transição e, consequentemente, aumentar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Quadro n.º 14 – Horário semanal do PTI

T.I.	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h15 9h	11.º A	Lecionação 11.º C	11.º A	11.º I	Aula de colega estagiário 11.º B
9h 9h45	11.º A	Lecionação 11.º C	11.º A	11.º I	Aula de colega estagiário 11.º B
9h55 10h40	12.º G	Aula de colega estagiário 11.º B	11.º G	Lecionação 11.º C	9.º A
10h40 11h25	12.º G	Aula de colega estagiário 11.º B	11.º G	Lecionação 11.º C	9.º A
11h35 12h30	9.º C	12.º C		Direção de turma	
12h20 13h05	9.º C	12.º D			
13h30 15h	Desporto escolar		Desporto escolar	Desporto escolar	

As aulas apresentaram uma estrutura semelhante, sendo que se iniciavam com trabalho de condição física – resistência. No pavilhão os alunos realizavam uma espécie de vaivém (onde definia os percursos e o ritmo que esperava que os alunos mantivessem ao bater palmas) e no ginásio os alunos realizavam corrida contínua, mobilização articular, respostas a estímulos e exercícios lúdicos. Após a parte inicial, utilizei jogos variados, como um jogo de velocidade de reação (formação de grupos), jogo da mata, jogo dos 10 passes. De seguida realizei sempre trabalho de velocidade com recurso a diferentes exercícios, tanto em contexto lúdico (jogo de matemática), como trabalho de velocidade (com os alunos a partirem de diferentes posições).

No pavilhão, na parte inicial da aula realizei sempre um pequeno espaço em ensino massivo de trabalho de condição física, com recurso a diversos exercícios. Na parte principal

os alunos foram divididos pelas diversas áreas de trabalho, existindo uma rotação por todas as matérias a abordar, sendo que em algumas aulas e a pedido por exemplo de uma professora, determinados grupos acabaram por ficar um maior número de tempo no voleibol, devido a terem muitas dificuldades nessa matéria. Na parte final, realizei alongamentos estáticos com os alunos. Esta foi a parte onde considero ter tido um papel menos notório, nomeadamente no balanço final de aula, que foram bastante breves devido a não conhecer tão bem as turmas.

1.6.2. Formação de grupos

Ao nível da formação de grupos, apenas um professor providenciou previamente os grupos a utilizar em contexto de aula, sendo que os restantes deixaram ao meu critério (embora, em todas as turmas, exceto numa, existiam grupos de trabalho definidos para a prática das atividades físicas).

Na turma exemplificada no subcapítulo anterior, no voleibol o trabalho foi organizado por género, a pedido da professora, tendo os grupos sido criados com base nos objetivos definidos para a aula e nas suas dificuldades (patinagem, basquetebol e voleibol). No grupo feminino foram utilizadas situações de cooperação de 1+1 com diferentes constrangimentos, como auto-passe, cada aluna dar 3 toques antes de enviar para a bola para outro campo, entre outros. Por ter verificado a dificuldade das alunas nesta modalidade, decidi criar situações onde existiriam maiores possibilidades de contacto com a bola, realizando alteração de exercícios em algumas alunas que percebi que conseguiam dominar o que lhes era proposto, enquanto no grupo masculino foi realizado um torneio em escada a pares 2x2.

Nos JDC, decidi que em todas as turmas os alunos poderiam formar equipas, com as condicionantes de terem pelo menos um elemento feminino e um masculino. Na tarefa, decidi ficar sempre a observar um bocado o nível de jogo dos alunos, utilizando bastantes feedbacks e completando o ciclo de feedback para perceber que os conteúdos foram assimilados pelos alunos, e caso fosse necessário, introduzir alguma condicionante à tarefa inicialmente proposta.

1.6.3. Balanço do PTI

Um aspeto que considero bastante positivo foi a rápida organização das tarefas em contexto de aula nas diferentes turmas, apesar de serem alunos que não conhecia e com quem não tinha tido qualquer contacto prévio. Na mesma perspetiva, consegui alterar rapidamente o meu planeamento prévio, sempre que existiu alguma dificuldade/falta de alunos para a

realização de determinado exercício. Procurei sempre, dentro de cada grupo, perceber o nível dos alunos e, se necessário, alterar os exercícios de modo a ir de encontro às suas necessidades.

A aula que pode ter sido mais problemática neste aspeto foi numa turma do 3.º ciclo, onde as matérias abordadas foram o saraquite, barra-fixa, acrobática e salto em altura. Embora tenha circulado pelo espaço de forma a dar o máximo de feedback aos alunos, optei por valorizar a barra-fixa, uma vez que era a primeira abordagem dos alunos ao aparelho e com o intuito de evitar comportamentos desviantes que pudessem levar a algum tipo de perigo. No salto em altura, com o objetivo do aperfeiçoamento da técnica Fosbury Flop, existiram alguns comportamentos desviantes nos saltos para o colchão, que foram rapidamente controlados. No entanto, considero que poderia ter realizado outra situação para os alunos em espera no salto em altura, nomeadamente uma estação de condição física.

Na generalidade, penso que a principal dificuldade que senti relacionou-se com o facto de não conhecer os nomes dos alunos, o que não me permitia tão facilmente falar com eles, corrigindo-os e dando feedback. No entanto, em todas as turmas, os alunos demonstraram serem bastante corretos em contexto de aula, tendo ficado bastante entusiasmados com o PTI.

Relativamente a alguns aspetos considero essenciais, a disciplina dos alunos foi uma questão que não levantou qualquer contrariedade nas turmas do ensino secundário, tendo estes apresentados um comportamento exemplar que permitiu tirar o máximo proveito do tempo de aula. Nas turmas do 3º ciclo pude constatar alguns problemas de comportamento por parte dos alunos, com mais ênfase nos rapazes, pelo que tentei dar mais atenção a estes grupos de alunos, de modo a mantê-los motivados na tarefa e para que não existissem comportamentos desviantes que os pudessem pôr em perigo ou aos colegas de turma.

Em relação ao clima, considero que as aulas apresentaram um bom nível de motivação e empenho. Todos os alunos mostraram uma grande motivação para realizar os exercícios definidos, sendo que obviamente existiram matérias que apreciavam menos, pelo que tentei estar perto destes, nesses momentos, de modo a dar feedback positivo e a valorizá-los quando já conseguiam realizar o que lhes era proposto.

Quanto à organização, penso que foi uma área bastante bem-sucedida, conseguindo que os alunos estivessem a maior parte do tempo a trabalhar na sua área. A aula mais difícil de concretizar foi numa turma do ensino secundário, em que estes realizaram a prova de conhecimentos comuns na primeira metade da aula, tendo alguns alunos necessitado de mais tempo para finalizar o teste, e que foram progressivamente inseridos no trabalho.

Considero que o conteúdo mais problemático tenha sido o trabalho na acrobática, onde os alunos passaram bastante tempo a definirem a coreografia e a perceber os elementos que necessitavam de realizar em grupo, sendo que tentei estar de perto para auxiliá-los a organizarem-se, de modo a aproveitarem o seu tempo.

No meu PTI existiram turmas com maior número de alunos do que a turma sob a qual era responsável, sendo que não senti dificuldade em organizar turmas maiores. Considero que tive mais dificuldades numa turma menor (constituída, no momento, apenas por onze alunos e onde existia um grupo previamente definido de oito alunos que trabalhou o voleibol e a ginástica acrobática) tendo de adaptar rapidamente o trabalho para os restantes alunos (tendo optado pelo badminton e patinagem).

Assim, o PTI permitiu-me experienciar diferentes métodos de organização de aula, assim como perceber a leitura e a interpretação que os professores fazem dos PNEF (Jacinto et al., 2001), que acaba evidentemente por influenciar a sua ação/operacionalização do que eles consideram que deve ser a EF (Vieira, 2007). Na mesma perspetiva, o PTI permitiu um maior à vontade com os professores do GEF, que foi de encontro a uma das minhas dificuldades iniciais, a interação com os outros professores.

Concluindo, considero que o PTI é uma ótima ferramenta de aprendizagem para o estagiário, permitindo perceber o trabalho de um verdadeiro professor de EF. Esta semana permitiu-me ter um maior à vontade na lecionação de aulas, visto que possibilitou diferentes aprendizagens que advém das dificuldades que fui encontrando com alunos que me eram estranhos. Compreendendo agora a importância do PTI, considero que teria sido benéfico para o meu percurso de aprendizagem que a sua realização tivesse ocorrido mais cedo, de modo a ter tempo de realizá-lo novamente se possível, para ganhar mais experiência em lecionar diferentes turmas.

1.7. Projeto Específico de Lecionação

Este projeto insere-se na área da lecionação, mais concretamente numa das três áreas de avaliação dos alunos na disciplina de EF, estando relacionado com a área dos conhecimentos. A escolha do tema para este projeto surge da necessidade de modificar o panorama do ensino em Portugal, numa perspetiva onde o trabalho seja orientado para o aluno, e não para o professor, como acontece atualmente.

Nesta perspetiva, o professor é visto como um promotor de aprendizagens, na medida em que deve auxiliar os alunos a construir o seu próprio conhecimento, deixando estes de serem

elementos passivos em aula, que apenas reproduzem os conteúdos numa situação de avaliação (teste). No entanto, ao longo dos últimos anos, as práticas dos professores têm mantido uma perspetiva de aprendizagem de carácter individualista e competitivo (Leitão, 2010).

Foram descritas as etapas sucessivas descritas por Filho e Frasilho (2008). Na fase inicial foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão, de modo a perceber as vantagens apresentadas pela aprendizagem cooperativa.

1.7.1. Revisão da literatura

Numa sociedade em constante transformação, tem sido pouco notório as alterações verificadas ao nível do ensino nas escolas, que permanecem iguais ao longo de várias décadas. Relativamente à realidade escolar, atualmente fomenta-se a memorização, o individualismo e a competição, desvalorizando-se situações que promovam as relações pessoais e os sentimentos de solidariedade, cooperação e entreajuda nos alunos (Cunha & Uva, 2017).

Nesse sentido, segundo as recomendações para a próxima década da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) (2018), é necessário criar valor, com um sentido de curiosidade, mente aberta, pensamento crítico e criativo, cooperação e adaptabilidade. Deve-se ainda mudar o conceito de ‘aprender em 2030 para ensinar em 2030’, em que os professores possuem as competências para auxiliar os alunos a atingir o seu potencial.

Surge assim o conceito de aprendizagem cooperativa. Segundo Kagan⁶ este é um conceito educacional amplamente estudado, na medida em que “apresenta a maior base de pesquisa empírica de qualquer inovação educacional, tendo efeitos positivos nas mais variadas áreas, nomeadamente: desempenho académico, no desenvolvimento social/emocional, no desenvolvimento cognitivo, gosto pela escola e pela aula” (Magalhães, 2014, p15).

A aprendizagem cooperativa promove o comportamento em cooperação, desenvolve as relações grupais entre alunos e, simultaneamente, é uma estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica, auxiliando-os na aprendizagem escolar (Arends, 1997). Lopes e Silva (2009) corroboram esta ideia, afirmando que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos apresentam níveis de aprendizagem e de capacidade distintos, em que cada membro apresenta uma função e todos são responsáveis por aprender o que está a ser ensinado.

⁶ Kagan, S. (2006). *The Instructional Revolution*. California: San Clemente. In Magalhães, A. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos: o caso de uma turma do 10º ano da disciplina de Economia A*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Lisboa, orientado por Belmiro Gil Cabrito, Lisboa.

Assim, a aprendizagem cooperativa surge quando “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4), sendo ainda responsáveis por ajudar os colegas, recorrendo a diversas atividades de aprendizagem para proporcionar uma melhor compreensão sobre determinado assunto.

1.7.2. Identificação do problema

A realidade escolar é cada vez mais heterogênea, assumindo que todos os alunos são diferentes e aprendem em tempos e contextos distintos. A heterogeneidade da população escolar tem vindo a aumentar rapidamente, mas estas mudanças não têm sido acompanhadas pelos necessários ajustamentos no sistema educativo, ou seja, as escolas não se têm transformado no sentido de responderem adequadamente a estas mudanças da população escolar (Leitão, 2010).

Assim, o trabalho realizado pelas crianças e alunos no ensino tradicional não lhes permite vivenciar experiências de trabalho de cooperação, de partilha de responsabilidades e a construção de relações positivas entre os elementos do grupo (Lopes & Silva, 2009).

O método de ensino mais presente nas escolas portuguesas é o método expositivo, que

“(...) apresenta dificuldade em responder à diversidade das necessidades dos alunos que atualmente frequentam a escola, porque estão demasiado centradas no professor, são dirigidas para um grupo de alunos e não para o individual, o que vai de encontro ao que se combate ou se deve combater no ensino, de conseguir promover um ensino diferenciado. Ignoram, portanto, a importância das necessidades, expectativas, forças e estilos de aprendizagem de cada um dos alunos” (Leitão, 2010, p.11).

Assim, os maiores problemas do sistema educativo são o ensino dirigido a toda a turma, a diferenciação pedagógica e o ensino predominantemente expositivo e centrado no manual escolar (Leitão, 2010). Dada a heterogeneidade escolar, as estruturas cooperativas podem ser uma ótima ferramenta na estratégia de ensino neste contexto, promovendo a relação entre alunos mais fracos/fortes, e a diferenciação pedagógica, que é inexistente no método expositivo (Leitão, 2010).

No entanto, é de realçar que o papel do ensino não deve ser conduzido pelos alunos (sendo o professor apenas um espectador), mas sim pelo professor, que deve consolidar a matéria no final da aula, bem como acompanhar os alunos nos processos, de modo a garantir que as suas dúvidas são resolvidas. Existindo este equilíbrio, considero que as estruturas cooperativas possam ser facilmente implementadas na lecionação da área dos conhecimentos,

bem como abordados em bastantes disciplinas no ensino português, embora existam momentos onde o método expositivo e outros meios de ensino possam ser utilizados.

Neste sentido, este projeto surge da necessidade de reformular o panorama do ensino em Portugal, sendo um teste à implementação das estruturas cooperativas no ensino e o seu sucesso/insucesso.

1.7.3. Planeamento e formulação do programa

Na fase de planeamento e formulação do programa, foram definidos os objetivos gerais e específicos do projeto específico de lecionação. Assim, o objetivo geral deste projeto consiste em introduzir estruturas cooperativas na lecionação da área dos conhecimentos, de modo a fomentar atitudes de cooperação na turma, bem como perceber se as mesmas são uma boa estratégia a que os professores podem recorrer.

Definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Promover a melhoria da capacidade de argumentação com a realização de debates/discursos;
- Promover um melhor método de aprendizagem para os alunos, onde o trabalho é realizado pelos mesmos;
- Melhorar o inter-relacionamento da turma, mediante a cooperação entre os alunos na aplicação das estruturas cooperativas;
- Compreender se diferentes estratégias de lecionação na área dos conhecimentos podem ter o mesmo ou mais sucesso que o método expositivo.

1.7.4. Implementação do projeto e monitorização

Na fase de implementação do projeto, na ocorrência das aulas teóricas, foram escolhidos alguns métodos de aprendizagem cooperativa para responder aos objetivos definidos, estimulando nos alunos a responsabilidade social e a interdependência positiva dos mesmos.

Uma das estruturas cooperativas utilizadas foi o jigsaw, que é descrita por Leitão (2010) enquanto uma forma eficaz de organizar a turma e os diferentes grupos de alunos, numa situação de trabalho em que todos os alunos são igualmente valorizados da mesma forma.

Segundo Leitão (2010) esta estrutura cooperativa é composta por três momentos distintos: 1) O professor ajuda os alunos a compreender as temáticas que vão aprender, bem como distribui pelos grupos o material necessário a ser utilizado; 2) Os grupos reorganizam-se com base nos subtemas, sendo que em cada, os alunos trabalham em conjunto com o objetivo

de aprofundarem o seu subtema específico – este momento é designado de “Grupo de Especialistas”; e 3) Os alunos retornam ao seu grupo inicial, agora como especialistas, para partilharem com os outros membros do grupo o que aprenderam no grupo de especialistas.

Algumas das variantes consistem no facto do professor poder definir (ou não) qual o subtema para cada aluno e no terceiro momento puder colocar os alunos com mais dificuldades a explicar aos colegas o produto obtido do “Grupo de Especialistas”. No final, individualmente, cada aluno, tem de redigir um pequeno texto acerca do seu subtema, bem como dos subtemas dos colegas (Leitão, 2010).

Assim, no terceiro momento, procurei colocar um dos alunos com mais dificuldades (n.º 11) a explicar aos colegas o produto obtido no grupo de especialistas, de modo a ir de encontro ao objetivo específico “promover a melhoria da capacidade de argumentação com a realização de debates/discursos”. Considero esta uma capacidade fundamental que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar, pois é necessária tanto na faculdade, bem como na própria vida. Contrariamente, procurei que alunos com um maior à vontade intervissem, sendo o caso da aluna n.º 2, que acabou por me surpreender pela positiva pela sua capacidade de discurso e argumentação para um aluno do 11.º ano.

O planeamento consistiu em utilizar mais aulas teóricas com recurso a estruturas cooperativas, porém existiram alguns erros de organização. Nas restantes aulas foram utilizadas outras estratégias de ensino, tendo recorrido ao método expositivo para perceber as diferenças de atenção, motivação e atuação dos alunos em aula relativamente à aprendizagem cooperativa. No final procurei realizar uma comparação entre os diferentes métodos.

1.7.5. Avaliação do impacto do programa

Na fase da avaliação do impacto do programa, pretendi determinar a efetividade do projeto, de forma a medir os resultados a curto, médio e longo prazo, de acordo com os objetivos estabelecidos anteriormente.

Os alunos com maiores dificuldades puderam intervir, algo que muitas vezes não acontece. Não considero que tenham existido melhorias evidentes no desenvolvimento de capacidade de argumentação dos alunos, mas foi possível de ser trabalhado. Simultaneamente, foi melhorado o inter-relacionamento da turma. Assim, o trabalho em aula não foi realizado de acordo com o grupo de amigos mais próximos, mas foram criadas relações com diferentes colegas, sendo um fator bastante importante na promoção das capacidades de socialização dos alunos e, simultaneamente, na implementação de valores sociais.

Nesse sentido, existiu uma maior motivação dos alunos na aula onde foi utilizada a aprendizagem cooperativa do que nas aulas onde foi utilizado o método expositivo. Infelizmente, com este método, pude constatar que os alunos passam um dia inteiro na escola a ouvir os professores a debitar matéria, sendo que a informação que retêm acaba por ser substancialmente pouca, porque existe um desgaste acumulado ao longo do dia, bem como falta de interesse e distração.

Magalhães (2014) aborda esta questão com uma turma de Economia A, revelando que os alunos se sentem desmotivados com a maneira como a escola funciona atualmente, que desvaloriza a importância de estruturas cooperativas para ajudar os alunos a aprender os conteúdos, no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo e na aquisição de competências académicas. Nesta perspetiva, penso que o recurso a estruturas cooperativas pode ser uma boa estratégia de ensino, tanto na área dos conhecimentos em EF, bem como em outras disciplinas abordadas na escola, pois permite que os alunos aprendam juntos, partilhem ideias e opiniões e consigam chegar em cooperação ao resultado pretendido (aprendizagem).

2. Direção de turma

Na compreensão dos conceitos que suportam a área fundamental direção de turma (Bom & Brás, 2003), assim como do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, este capítulo inclui uma contextualização geral (abrangendo a realidade sobre esta temática e a caracterização da turma pela qual fiquei responsável), encontrando-se dividido em quatro etapas – avaliação inicial, prioridades, progresso e produto – e termina com as atividades específicas do projeto específico de direção de turma e saída de campo.

2.1. Contextualização geral

Ser diretor de uma turma é uma das funções mais importantes e com mais responsabilidade que existe numa escola. Para Roldão (1999), os professores e o diretor de turma são agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, sendo que este último procura resolver vários problemas ao longo do ano letivo, pelo que deve promover situações de aprendizagem dinâmicas e inovadoras, de acordo com as especificidades de cada aluno.

O diretor de turma tem um duplo objetivo, o de professor e o de “interventor direto e ativo na organização da socialização e estimulação na escola, facto que lhe atribui o lugar de ator central na consecução das finalidades educativas” Castro (1995, p.122). Por ter este lugar de ator central consegue promover a integração dos alunos e a aproximação das famílias à escola, enquanto coordena o processo escolar e dos alunos (Castro, 1995).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português o ensino secundário tem como um dos objetivos “criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança” (Lei 46/86 de 14 de outubro, p.3071), Nesse sentido, o diretor de turma este deve ser um promotor de aprendizagens que dota os jovens, à saída da escolaridade obrigatória, de conhecimentos, capacidades e atitudes, que visam a qualificação individual e o exercício da cidadania democrática. Os valores a serem transmitidos são a liberdade, a responsabilidade, o rigor, a excelência e exigência, a cidadania e a participação (AEM, 2018).

No mesmo sentido, um dos princípios que orienta, justifica e dá sentido ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é o da base humanista, onde a escola deve habilitar 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 (Oliveira-Martins, 2017). Este princípio também está presente no projeto educativo, na

promoção de um perfil de base humanista, sendo essencial para uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana (AEM, 2018).

No que se refere à dignificação da atividade do diretor de turma, os diretores de escola referem que a este papel deveria ser atribuído um maior prestígio, realçando a ‘dureza’ desta tarefa (Boavista & Sousa, 2013). De facto, pude constatar esta realidade durante a execução destas funções no meu estágio pedagógico, na medida em que as funções são bastante variadas, caracterizando-se pela complexidade na relação que estabelecemos com os alunos, outros professores e os próprios pais. Considero que é um cargo que não é suficientemente valorizado e que exige recursos temporais acrescidos para o professor, fora do seu horário de docente, pelo que deveria estar associado a uma remuneração maior.

A diretora de turma responsável pela turma do 11.º ano era a professora de Biologia, estando a acompanhar esta turma pelo segundo ano consecutivo. O perfil de um diretor de turma não deve definir-se enquanto um professor “fiscalizador”, nem por um professor “indiferente”, devendo ser delineado por ser “um professor que se preocupa com a vida escolar dos alunos” (Boavista & Sousa, 2013, p.88). Nesta perspetiva, esta era uma professora que se preocupava com os seus alunos, tanto no contexto escolar, bem como fora do mesmo.

2.1.1. Caracterização da turma

Esta turma do 11.º ano era constituída por vinte alunos, com três alunos a mais somente na realização de uma disciplina em específico.

Desta amostra, uma aluna apresentava necessidades especiais de aprendizagem (com necessidade de mais tempo na realização dos testes escritos em todas as disciplinas, bem como nos exames nacionais).

Na transição do 1.º para o 2.º período, existiram dois casos especiais: Uma aluna que não se adaptou ao ensino português, apresentando várias dificuldades em acompanhar o processo de ensino nas variadas disciplinas; e um aluno que apenas esteve presente em meia dúzia de aulas de EF no 1.º período, apresentando um número excessivo de faltas justificadas, relacionadas com problemas de ansiedade resultantes da pandemia por COVID-19. Este aluno ingressou num curso profissional, abandonado assim a turma. Com o decorrer do ano letivo, ingressaram na turma dois novos alunos, nomeadamente um rapaz e uma rapariga, oriundos de África, voltando a turma aos vinte alunos iniciais.

Desta amostra não constam alunos repetentes, sendo mesmo a média da turma nas variadas disciplinas bastante boa, existindo três alunas no quadro de excelência. Nesse sentido, sendo um curso de Ciências e Tecnologias, considero o nível da turma bastante bom.

Enquanto diretor de turma, procurei conhecer os alunos, os seus interesses e costumes, de modo a compreender algumas das suas dificuldades, tanto em contexto escolar como fora dele. Ao nível de prática de desporto fora do contexto escolar, apenas cinco alunos praticavam desporto federado, desde desportos mais conhecidos como o futebol, até aos mais desconhecidos como é o caso do horseball.

Com a aluna n.º 10 foi solicitado uma atenção especial pelo facto de esta ter recentemente perdido a mãe. Nesse aspeto, procurei fomentar o estabelecimento de um relacionamento positivo – Necessidade Psicológica Básica (NPB) – para que esta se sentisse integrada e, simultaneamente, que pelo menos em contexto escolar, não pensasse nessa situação. Tentei, assim, utilizar a teoria da autodeterminação, baseando-me em quatro aspetos: 1) Demonstrar empatia e exploração das suas preocupações; 2) Demonstrar interesse pelas suas atividades; 3) Prestar atenção, dar carinho e valorizar e; 4) Evitar situações de julgamento ou de culpa (Ryan & Deci, 2000).

A nível comportamental, fator que influencia positiva ou negativamente as aulas e o processo de aprendizagem, o comportamento dos alunos foi exemplar ao longo do ano letivo, tanto na minha disciplina, bem como no feedback dos outros professores nas suas disciplinas.

A comunicação com os EE era realizada através do email institucional, sendo que ao longo do ano letivo passei por diversas situações relacionadas com os alunos, os pais e a escola. Uma das minhas funções foi o tratamento e o registo de faltas, examinadas semanalmente, aceitando a justificação de faltas via email. Esta ‘rotina’ foi implementada pela professora diretora de turma no ano letivo anterior, sendo uma preocupação regular dos pais, sempre que o seu filho faltava. Assim, todas as semanas, era verificado o livro de ponto e, posteriormente, eram introduzidos os dados na plataforma GIAE. O tratamento de faltas de alunos com atestados médicos e isolamentos profiláticos, foram casos recorrentes ao longo do ano letivo, visto que vivíamos um período de pandemia e existiram alguns casos de COVID-19 na turma.

Presencialmente, procurei sempre ajudar a professora diretora de turma na organização dos documentos necessários para a realização das reuniões presenciais com os EE. Assim, auxiliei-a em cada ponto da ordem de trabalhos, realizando conjuntamente uma reflexão acerca do desenvolvimento de cada ponto. Nas reuniões, os pontos-chave a desenvolver foram o nível de aproveitamento, a assiduidade e o comportamento dos seus educandos. Nas reuniões eram

ainda transmitidas outras informações, tais como o número de aulas previstas/dadas e os conteúdos lecionados, o desenvolvimento dos trabalhos da turma e possíveis visitas de estudo a realizar, de modo aos EE sentirem que faziam parte do processo de ensino e avaliação dos seus educandos. Por último, e em alguns casos específicos, procurou definir-se estratégias de remediação das dificuldades de aprendizagem, bem como recolher informações pertinentes para o sucesso escolar dos alunos.

2.2. 1.º Etapa – Avaliação Inicial

Com o objetivo de acompanhar o processo de direção de turma, numa perspetiva de coadjuvação nas tarefas possíveis, o primeiro contacto com a professora diretora de turma foi promovido pelo meu orientador de escola, o Professor José Monteiro. Assim, procurei desde cedo acompanhá-la na resolução de problemas, bem como no contacto com a turma.

Na minha opinião, esta área do estágio pedagógico é completamente diferente das restantes, na medida em que não fui o principal agente de ação. No entanto, considero que aprendi bastante com a professora diretora de turma. Tendo esta professora duas direções de turma, procurei desde cedo ganhar a sua confiança, para assumir uma maior responsabilidade nesta área, pelo que defini os objetivos a alcançar nesta etapa (quadro n.º 15).

Quadro n.º 15 – Objetivos da etapa da avaliação inicial (direção de turma)

Objetivos
Conhecer a professora diretora de turma e os alunos da turma
Identificar aspetos críticos dos alunos
Aprender a trabalhar com a aplicação GIAE
Realizar as tarefas de diretor de turma nas reuniões semanais

Numa fase inicial, semanalmente, procurei intervir de forma eficaz na resolução de problemas, bem como na deteção de erros e na formulação de determinados documentos.

Na resolução de problemas, destaco o aluno n.º 9 ter um número considerável de faltas (149 no total), todas justificadas devido a declarações médicas. Assim, foram realizadas duas reuniões com o EE (onde não pude estar presente), com a presença da adjunta da direção da escola, para aferir estratégias para as ausências do seu educando. Pelo facto deste aluno apresentar problemas de ansiedade, relacionados com a frequência atual na escola, procurou-se um percurso alternativo, que consistiu na admissão num curso profissional. Nestas reuniões,

ficou definido que o aluno seria avaliado de acordo com os elementos que tinha realizado às disciplinas, sendo que este tinha comparecido a cerca meia dúzia de aulas de EF, pelo que os componentes para a sua avaliação foram muito reduzidos.

No primeiro semestre foram transferidos três alunos, que não chegaram a pertencer aos quadros da turma. De realçar a aluna n.º 23, que frequentou as aulas no primeiro período e regressou ao seu país de origem com a família. Este foi um processo difícil de realizar com a diretora de turma, dadas as dificuldades que a aluna apresentou no acompanhamento do panorama geral do ensino português, e pelo facto de esta ter decidido, a dado momento, que não queria frequentar mais a escola. Assim, foi realizada uma reunião com o EE para auxiliar na resolução desta situação e oferecer alternativas.

Relativamente a problemas de saúde, dadas as suas necessidades especiais de aprendizagem, ficou definido que a aluna n.º 10 teria um tempo suplementar para a realização dos testes escritos (nas disciplinas, bem como nos exames nacionais) e foram reajustados os conteúdos físicos das aulas de EF para o aluno n.º 11, que foi diagnosticado com escoliose. Estes foram os dois alunos identificados nas aulas de EF com IMC baixo (com peso muito abaixo do necessário para a sua idade), tendo a aluna n.º 10 melhorado bastante fisicamente, ao ter realizado nova medição na etapa do progresso.

Assim esta etapa permitiu-me obter um primeiro contacto com esta função de enorme importância que é desempenhada pelos professores. Sendo a minha área de estudo a EF, esta área acaba por ser uma realidade completamente diferente, ao qual os alunos da licenciatura ou mestrado não têm qualquer tipo de preparação e considero ser uma experiência fundamental à formação de um jovem professor.

Concluindo, no plano de atividades, constou uma visita à biblioteca escolar, onde participaram dezanove alunos, no Dia Nacional das Bibliotecas Escolares “Leitura de um conto”

2.3. 2. º Etapa – Prioridades

Pelo facto de já conhecer os alunos, nesta etapa procurei que estes organizassem grupos de trabalho com o intuito de construírem trabalhos de cidadania, numa perspetiva de iniciação ao projeto que iria ser realizado na terceira etapa, de acordo com os objetivos definidos (quadro n.º 16). Assim, ficou definido que no primeiro semestre, e por já apresentarem um calendário de avaliações bastante preenchido, os alunos teriam apenas de entregar um trabalho relacionado

com o tema igualdade de género e, no segundo semestre, seria realizada uma apresentação sobre os direitos humanos. Neste sentido procurei definir os objetivos desta etapa das prioridades:

Quadro n.º 16 – Objetivos da etapa prioridades (direção de turma)

Objetivos
Criar trabalhos de cidadania para os alunos
Resolver casos mais graves de assiduidade na turma
Auxiliar a professora diretora de turma na organização das reuniões
Acompanhar o processo dos alunos n.º 10 e n.º 23

Nesta altura, a professora diretora de turma procurou dar-me mais responsabilidade, ensinando-me a trabalhar no classroom, de modo a perceber como deve ser realizada a transmissão de informações, em casos mais urgentes. Considero que esta foi uma ferramenta que me permitiu contactar com os alunos em determinadas situações (como no projeto a realizar posteriormente) e facultar-lhes documentos relativos à direção de turma (como no caso da atividade relacionada com as medidas de prevenção e precaução em caso de ocorrência de sismos) ou documentos de estudo da disciplina de EF (anexo III).

Assim, os alunos foram informados no dia 5 de novembro sobre a atividade a realizar no dia seguinte, uma simulação de um sismo e atividade de prevenção de riscos. Foram assim ensinados aos alunos os principais aspetos que devem seguir na ocorrência de um sismo (tais como baixar-se e pôr-se debaixo de uma mesa, proteger-se e aguardar), assim como medidas de segurança (como o kit de emergência, primeiros socorros, medicação, importância do armazenamento de comida e bebida, rádio, lanterna, apito, entre outros).

Nesta etapa, manteve-se o trabalho na resolução da situação da aluna n.º 23. Foi necessário tratar da anulação da matrícula, tendo sido solicitado na direção, um formulário próprio. No entanto, foi necessário realizar uma nova reunião com o EE, convidado via chamada telefónica à escola, para se acertar detalhes relacionados com este formulário. Simultaneamente, manteve-se a análise dos casos de alunos com excessos de faltas e sinalização das mesmas à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Na reunião de avaliação intercalar foram registados diversos pontos na ata realizada por mim e pela diretora de turma. No que diz respeito ao aproveitamento, o conselho de turma considerou o desempenho satisfatório, mas heterogéneo, uma vez que oito dos vinte e três alunos não apresentavam níveis inferiores a dez, cinco alunos apresentavam um nível inferior

a dez, cinco alunos apresentavam dois níveis inferiores a dez e cinco alunos apresentavam três ou mais níveis inferiores a dez, sendo a média da turma de doze valores. No que diz respeito ao comportamento geral da turma, não existiram pontos negativos a referir, não se tendo verificado qualquer procedimento disciplinar.

Procedeu-se, de seguida, à avaliação das medidas universais implementadas, apoios pedagógicos, tutorias e mentorias. Os relatórios de apoios pedagógicos, tutorias e mentorias foram assinados pelos EE e colocados nos processos individuais dos alunos. Analisaram-se, ainda, as propostas de integração para o segundo semestre. Neste sentido, foram enviados para os EE os alunos propostos para apoio, assim como foi valorizando positivamente os alunos, como as melhorias registadas às disciplinas e as boas notas que estes conseguiram obter.

Registou-se, na ficha individual de cada aluno, as suas dificuldades, respetivos apoios e os alunos identificados pela positiva. Assim, os alunos n.º 3, 7, 10, 16, 17, 19 e 20 integraram o apoio de Físico-química, os alunos n.º 7, 17, 19, 21 e 27 integraram o apoio de Matemática, os alunos n.º 10, 17 e 27 integraram o apoio de Inglês e o aluno n.º 27 integrou o apoio a Português. Ficou definido que os alunos, independentemente de não estarem propostos para o apoio de Matemática, poderiam frequentá-lo voluntariamente, considerando isso um aspeto positivo de planeamento da professora desta disciplina, que revelou preocupar-se com as aprendizagens dos seus alunos.

No plano de atividades da turma, foi realizada uma visita ao Champimóvel que estava no recinto escolar. Esta atividade foi organizada pela Fundação Champalimaud, que alia a parte lúdica do simulador, do vídeo 3D e do jogo à aprendizagem de conceitos complexos. O objetivo desta atividade era proporcionar um novo olhar sobre a ciência médica, para novas áreas de atuação como as células estaminais, a nanotecnologia, o DNA e a terapia genética, inspirando futuras gerações de cientistas e médicos.

Concomitantemente, doze alunos da turma participaram no torneio inter-turmas de voleibol, organizado por mim e pelo meu colega de estágio, com uma prestação muito positiva.

Relativamente à cidadania e desenvolvimento, com o auxílio da professora diretora de turma, abordou-se o tema do voluntariado, numa perspetiva de interdisciplinaridade entre a EF e Biologia. Já nas outras disciplinas, foi tratado o tema da igualdade de género, nomeadamente em Português, Inglês, Filosofia e Biologia. A importância destes temas relaciona-se com o dever de todas as crianças serem encorajadas a desenvolver e a pôr em prática nas atividades escolares os valores pelos quais se deve pautar a cultura da escola.

Assim, pretende-se que à saída da escolaridade obrigatória, o jovem seja um cidadão que valoriza o respeito pela dignidade humana, exerce cidadania plena, é solidário, defende a diversidade cultural e o debate democrático, e por último rejeita todas as formas de discriminação e de exclusão social (Oliveira-Martins, 2017), de acordo com um princípio humanista na construção de uma sociedade cada vez mais justa.

No entanto, a realidade escolar é heterogénea e todos os alunos são diferentes, aprendem de formas distintas e reagem de formas particulares e singulares. É responsabilidade do diretor de turma conhecer os seus alunos, trabalhando conjuntamente com outros professores e EE, para que as necessidades individuais de cada aluno possam ser reconhecidas e trabalhadas. Nesse sentido, o diretor de turma, assim como o professor na sua generalidade, assumem um papel fundamental na construção social do ser humano, pelo que nesta etapa procurei começar a desenvolver capacidades nesta área.

2.4. 3. º Etapa – Progresso

Esta etapa ficou marcada pela realização do projeto de direção de turma, sobre o voluntariado, uma das áreas pertencentes à cidadania e desenvolvimento. Decidi apresentar a ideia ao orientador de escola José Monteiro, tendo este sido um recurso fundamental para a estruturação do projeto em si. O orientador solicitou-me que tentasse relacionar o projeto de voluntariado à EF, pelo que aproveitei o torneio de basquetebol (realizado no final desta etapa), numa perspetiva de trabalho colaborativo com os professores organizadores (anexo IV), tendo formulado um cartaz a anunciar o mesmo (anexo V).

Com o objetivo de imprimir uma cultura de solidariedade, transformando os alunos em cidadãos mais responsáveis, autónomos e socialmente mais participativos e solidários na vida comunitária, importa realçar o projeto de direção de turma desenvolvido. Este projeto de solidariedade, denominado de “Turma Solidária”, consistiu na angariação de bens alimentares para uma instituição à escolha, delineando-se previamente objetivos específicos (quadro n.º 17) e competências a desenvolver (definidas com a professora diretora de turma) (anexo VI).

Quadro n.º 17 – Objetivos da etapa progresso (direção de turma)

Objetivos
Construir o projeto específico de voluntariado com os alunos
Apoiar a integração da aluna n.º 24 na turma
Participar nas reuniões do conselho de turma

Neste projeto, procurei realizar um cronograma que auxiliasse os alunos a compreender a ordem cronológica das atividades a realizar. Na primeira fase, foram realizadas algumas sessões de planeamento, que incluíram a escolha da instituição a quem doar alimentos, sendo a minha ideia inicial o Banco Alimentar Contra Fome, no entanto a escolha recaiu na opção dos alunos, a Conferência Vicentina de São Francisco de Assis – Paróquia de São Bento de Massamá, numa perspetiva de ajudar a comunidade.

Para a realização do projeto, em grupos de cinco, os alunos criaram cartazes (utilizando a plataforma canva) que interligava o projeto ao torneio de basquetebol do 3.º ciclo e ensino secundário a realizar nos dias 7 e 8 de abril na ESSC. A inscrição dos alunos no torneio teria de ser acompanhada da doação de um alimento.

Foram criados critérios de avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos, assim como dos cartazes elaborados (anexo VI). Considero que os alunos tiveram grande criatividade na elaboração dos cartazes, que foram afixados em pontos específicos da escola, o que contribuiu para a angariação de bens, não só pelos alunos participantes no torneio, mas também pela assistência. Com o intuito de promover uma maior publicidade do projeto e do torneio de basquetebol, decidi falar com a associação de estudantes. Assim, dado o facto de vivermos na ‘era das redes sociais’, os cartazes foram partilhados no *instagram* da associação de estudantes.

Simultaneamente, e relacionado este projeto com a EF, foi realizado um estudo complementar com o objetivo de compreender o IMC dos alunos da ESSC, sendo a amostra deste estudo constituída por mais de 250 alunos. Com o intuito de promover um trabalho colaborativo com os alunos, a recolha de dados (peso, altura, sexo e idade) foi conduzida pela turma do 11.º ano, sob a minha responsabilidade, nos dias dos torneios.

Penso que a divulgação dos cartazes, via física e virtual, contribuiu significativamente para o sucesso na angariação de alimentos (anexo VII), tendo esta iniciativa tendo sido felicitada pelo representante da Paróquia (anexo VIII), assim como promoveu hábitos de solidariedade e cooperação na ajuda ao outro. Simultaneamente, em relação ao projeto complementar, de valorizar a atitude de participação, entreajuda e colaboração dos alunos da minha direção de turma.

Noutra perspetiva, e relativamente a eventuais problemas existentes na turma, de realçar a falta de participação oral dos alunos nas aulas descrita por professores de diversas disciplinas. Esta não era a realidade das aulas de EF, nem em direção de turma, visto que os alunos eram bastante extrovertidos (excetuando o aluno n.º 11). Com o intuito de ultrapassar esta condicionante com este aluno em particular, comuniquei várias vezes com o mesmo ao longo

do ano letivo, de modo a incentivá-lo a ser mais sociável, no entanto tal acabou por não acontecer. Desta forma, foi uma estratégia minha que o aluno interviesse mais nas aulas, realizando questões para que este perdesse o receio de falar em público.

Outro dos problemas a destacar nesta etapa relacionou-se com o receio pela sobrecarga de testes e trabalhos (com consequente desmotivação dos alunos face aos resultados não refletirem o trabalho desenvolvido) demonstrados pelos EE na reunião realizada, assim como durante o atendimento presencial. Deste modo, durante a reunião foi realçada a importância do estudo/trabalho enquanto um processo contínuo de aprendizagem, e que ‘o estudo de véspera’ não conduz a bons resultados, tal como alguns alunos reconheceram no balanço que fizeram do primeiro semestre. Os EE apelaram à sensibilidade, empatia e reforço positivo, por parte dos professores, solicitando que estes reforçassem as conquistas dos seus educandos, assim como aspetos positivos da aprendizagem, fazendo críticas construtivas. Esta reunião foi realizada no dia 9 de fevereiro, tendo comparecido catorze EE. No entanto, de modo que todos fossem integrados no processo escolar dos seus educandos, foram enviadas, via email, as informações relevantes para os EE que não compareceram.

Esta etapa destacou-se ainda pela criação de uma proposta de medidas universais de apoio pedagógico e tutoria para a aluna n.º 28, que ingressou na turma no 2.º semestre, apresentando um documento de equivalência ao 10.º ano de escolaridade. Esta realizou um teste de proficiência, tendo sido integrada no nível de proficiência B1 (escrita e oral) e introduzida na disciplina de Português de Língua Não Materna (PLNM).

Segundo a Direção Geral da Educação (2022) os alunos de PLNM dos níveis de iniciação e intermédio deverão usufruir de estratégias adequadas ao seu nível de proficiência linguística, elaborando-se planos de acompanhamento pedagógico, de modo a obterem conhecimentos e capacidades no âmbito da língua portuguesa, enquanto objeto de estudo e como língua de escolarização. Com o intuito de promover a equidade e a igualdade de oportunidades, este documento refere que aos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, posicionados no nível de proficiência linguística de iniciação (A1, A2), poderá a escola, em articulação com os pais ou EE, disponibilizar respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, através de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Assim, este apoio incidiu nas disciplinas de Matemática e Física e Química, sendo que esta aluna não apresentou quaisquer dificuldades na área dos conhecimentos na disciplina de EF, conseguindo alcançar nível 4, com uma média arredondada de 15 valores.

Relativamente aos planos de acompanhamento pedagógico/apoios pedagógicos todos os EE compareceram na escola para tomada de conhecimento e assinatura dos mesmos, excetuando o EE do aluno n.º 27. A EE do aluno n.º 8 prescindiu dos apoios às disciplinas de Matemática A e Física e Química A, por o seu educando usufruir de acompanhamento pedagógico externo à escola. No dia 17 de março foi concluído o processo de anulação da matrícula do aluno n.º 9, aluno com número exorbitante de faltas, que ingressou num curso profissional, tendo sido registadas faltas a todas as aulas até esse momento.

Na reunião intercalar do segundo semestre, que contou com a presença da delegada de turma e do representante dos EE, foi realizada uma análise global do aproveitamento e comportamento da turma, tendo estes dois aspetos sido valorizados pela positiva pelos professores. Posteriormente, e na ausência destes dois elementos, foram identificados, nas diferentes disciplinas, os alunos com dificuldades, tendo sido propostas medidas para a sua superação. O Conselho de Turma referiu a sua preocupação relativamente aos alunos provenientes de sistemas de ensino estrangeiro (pelas dificuldades apresentadas, nomeadamente a falta de pré-requisitos) e destacou, positivamente, as três alunas presentes no quadro de honra, com médias superiores a 18 valores.

Por fim, em relação ao plano de atividades da turma, nesta etapa realizaram-se as olimpíadas de biologia (contando com a participação de onze alunos), as atividades organizadas pelo departamento de Matemática (“Dia do PI” – Dia Internacional de Matemática e o “Canguru Matemático”) e a visita de estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa – “Na Rota de Darwin”, desenvolvida pelos professores de Biologia e Geologia (com a participação de nove alunos).

2.5. 4.º Etapa – Produto

Esta última etapa teve como objetivos gerais a finalização de projetos existentes bem como a realização da saída de campo (quadro n.º 18).

Quadro n.º 18 – Objetivos da etapa produto (direção de turma)

Objetivos
Consolidar os projetos em curso e tarefas a realizar
Apresentar os projetos do segundo semestre sobre a temática dos direitos humanos.
Realizar a saída de campo

Os grupos de alunos abordaram diferentes subtemas, aproveitando a sua herança cultural, nomeadamente o facto de existirem grupos com alunos com nacionalidades diferentes, que fizeram um trabalho bastante bom na relação entre os direitos humanos nos seus países com os direitos humanos existentes em Portugal. Estes projetos são fundamentais no desenvolvimento dos valores pelos quais cultura escolar se deve reger, como a cidadania e participação, o respeito pela diversidade cultural e humano, a ação de acordo com os direitos humanos, a negociação na resolução de conflitos e a promoção da sustentabilidade ecológica e da solidariedade, de forma interventiva e empreendedora (Oliveira-Martins, 2017).

Realizando um balanço sobre o projeto “Turma Solidária”, considero que os objetivos dados aos alunos da turma de 11.º ano foram atingidos, tendo ocorrido uma forte adesão na sua generalidade a esta causa, o que contribuiu para o sucesso da iniciativa solidária.

Simultaneamente, e relativamente ao projeto complementar, considero que os alunos realizam um excelente trabalho na recolha de dados, tendo estes expressado a sua satisfação pela participação neste projeto. Nesta etapa os dados recolhidos do projeto complementar foram analisados pelos alunos, com o intuito de serem expostos na vitrine junto ao pavilhão A da ESSC, de modo a ser visto por toda a escola.

Porém, considero que o projeto teve um enorme sucesso num triplo sentido: 1) Foi possível alimentar várias famílias, com o elevado número de alimentos angariados; 2) Pela influência positiva de estimular os alunos a preocuparem-se mais com o outro, na medida em que existem pessoas que estão em situações piores do que a nossa e ajudar está ao alcance de todos; e 3) Pela participação, entreaajuda e colaboração dos alunos num projeto que promove a EF e defende a saúde de todos.

Nesta etapa foi realizada a saída de campo, uma das atividades necessárias à concretização do estágio pedagógico. No planeamento da visita de estudo, realizado com o meu colega de estágio, solicitei a ajuda da professora diretora de turma, visto ter mais experiência nestas situações e já ter tido duas visitas de estudo neste ano letivo. Neste sentido, a professora ensinou-me a realizar a folha de autorização para os EE, sendo que são necessários vários fatores a determinar, bem como um planeamento minucioso.

A principal dificuldade no planeamento da saída de campo relacionou-se com a procura de transporte, onde considero ter sido gasto demasiado tempo na tentativa de se conseguir um transporte facultado pela junta de freguesia de Massamá e Monte Abrão. Face à impossibilidade desta cedência, tendo mesmo tentado obter o transporte junto de outras juntas de freguesia,

penso que esta contrariedade se intensificou por um inadequado planeamento da minha parte, visto que deveria ter equacionado esta situação mais antecipadamente.

Por fim, esta etapa foi a última oportunidade de intervir na resolução dos problemas no dia-a-dia de diretor de turma. A professora alertou-me várias vezes, ao longo do ano letivo, que a realidade desta turma não seria semelhante à do contexto nacional, sendo estes alunos bastante organizados e com um comportamento de excelência, que não perturbam o normal funcionamento das aulas. Ao longo do ano letivo pude compreender como tratar de diversos problemas em contexto escolar e constatar que existe muita legislação que deve ser reconhecida e valorizada pelo diretor de turma.

Foi continuado o trabalho interdisciplinar do projeto “Pesos”, onde é abordada a educação sexual nas diferentes disciplinas que os alunos frequentavam, assim como o trabalho no programa GIAE, com a introdução das faltas justificadas/injustificadas de cada disciplina e a lista de contactos estabelecidos com os EE (por email, telefone ou presencial).

Foram ainda criados, após as notas finais do primeiro semestre, os planos de acompanhamento pedagógico que foram apresentados aos seis alunos e seus EE que apresentaram três ou mais negativas. No entanto, estes planos não se traduziram em evoluções significativas para estes alunos, nestas disciplinas, apesar do feedback dos professores ter melhorado relativamente à participação destes em sala de aula.

Em relação à realidade escolar e ao acumular de funções dos professores, nomeadamente com a direção de turma, atualmente as pessoas e as organizações lidam com níveis de mudança, como nunca visto, existindo alguns pontos-chave para a existência de mal-estar no docente: a Modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização (transferência dos papéis educativos da família para a escola); a função do docente (contestação e contradições); o esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor; e a fragilização social da imagem do professor (Nóvoa, 1995).

Do ponto de vista pedagógico, ser diretor de turma é uma função bastante importante. O trabalho realizado pela diretor de turma é tendencialmente mais heterogéneo na minha opinião, o que é compreensível devido à enorme carga de trabalho. No entanto, acompanhar esta professora diretora de turma e desenvolver este trabalho (e responsabilidade) com uma turma considerada um bom exemplo, com alunos interessados, competentes e com bom comportamento foi bastante facilitador. Considero que isso se deve bastante à diretora de turma que já os acompanha há dois anos, procurando ajudar os alunos em todos os problemas que encontra, dentro e fora da realidade escolar, referindo frequentemente que os seus alunos são

os seus ‘filhos’ da escola. Isto é um fator bastante importante, pois nós estamos a criar Homens e Mulheres, cujos valores e conhecimentos que lhes forem incutidos e ensinados ao longo do seu percurso escolar, podem ter uma enorme importância na sua formação escolar bem como na sua formação como indivíduo.

Concluindo a minha reflexão sobre a área da direção de turma, ao estar presente na sala de trabalho dos professores, trabalhando em conjunto com a professora diretora de turma, pude constatar a ajuda mútua, tendo a professora (pela sua maior experiência), auxiliado outros diretores de turma e professores na resolução de algumas tarefas e/ou reencaminhando documentos necessários. Isto é fundamental, pois considero que os professores devem trabalhar em conjunto, partilhar opiniões e ideias, numa perspetiva de trabalho colaborativo, pois todos estão na escola para realizarem a mesma tarefa: educar jovens alunos e criar futuros adultos, que terão de ser pessoas conscientes com formação e valores, para que possam contribuir positivamente para a sociedade.

Penso que apesar de acompanharmos um diretor de turma no nosso estágio pedagógico, a nossa formação acaba por ser insuficiente para poder realizar esse trabalho no futuro, sendo uma lacuna na formação inicial dos jovens professores. O cargo é visto como ‘castigo’ atribuído no início do ano aos professores, quando deveria ser encarado como uma recompensa pelo bom trabalho que os professores conseguem desenvolver em relação aos seus pares. Só pessoas com as competências necessárias deveriam ser ‘recompensadas’ com este cargo, surgindo assim a necessidade de formação nesta área. É assim necessário procurarmos sermos melhores, de modo a podermos ser melhores profissionais e melhores pessoas no geral.

2.6. Projeto Específico de Direção de turma

Este projeto insere-se na área da direção de turma e tem como objetivo a prática da solidariedade humana, conduzindo os alunos, professores, pais e comunidade escolar a uma atitude de sensibilização com as condições do próximo e a passarem o valor de ser solidário.

Assim, considerando o objetivo definido para o projeto, foram descritas as etapas sucessivas descritas por Filho e Frاسquilho (2008). Na fase inicial, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão, de modo a perceber que estudos existem neste contexto para compreender a importância que o diretor de turma pode ter na promoção de valores nos seus alunos.

2.6.1. Revisão de Literatura

Os professores e o diretor de turma são agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, pelo que devem promover situações de aprendizagem dinâmicas e inovadoras, de acordo com as especificidades e capacidades de cada aluno (Roldão, 1999).

O diretor de turma não deve limitar o seu trabalho à transmissão de informações e gestão de faltas para com os seus alunos, mas facilitar o seu desenvolvimento psicológico, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes (Lopes, 2016). Simultaneamente, deve intervir na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola (Lopes, 2016) atuando, preventiva e eficazmente, junto dos discentes, de modo a sensibilizá-los para os valores da cultura escolar e da civilização (Boavista, 2011).

Segundo (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015) a escola não sendo só importante pela transmissão dos conteúdos disciplinares é também importante na formação do ser humano, podendo ter um papel realmente transformador.

No entanto, numa era de desigualdades sociais é cada vez mais necessário sensibilizar e incutir nas crianças o valor da solidariedade, de modo a desenvolver cidadãos solidários, capazes de “promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade”, que necessita de “reflexão e genuíno pensamento crítico” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p.41). Cabe à escola desenvolver projetos onde a aquisição de valores esteja presente para que a sua contribuição seja uma mais-valia no desenvolvimento das crianças.

Esta perspetiva humanista, onde a escola deve procurar habilitar os alunos e jovens estudantes para a construção de uma sociedade mais justa com saberes e valores, centrada na pessoa, na dignidade humana e no mundo enquanto bem comum a preservar (Oliveira-Martins, 2017) vai de encontro ao que está descrito no projeto educativo do AEM, tanto nos seus valores como na sua visão (AEM, 2018).

2.6.2. Identificação do problema

Com o intuito de identificar um problema, foi realizada uma conversa com a professora diretora de turma, para compreender potenciais situações no seio da turma. No entanto, tal como já tinha constatado, os mesmos eram muito poucos ou insignificantes, pelo que optei por um tema que pudesse promover valores nestes jovens e imprimir uma cultura de solidariedade, de maneira a transformar o aluno num cidadão mais responsável, autónomo e socialmente mais participativo e solidário na vida comunitária, como está referido nos objetivos do projeto.

2.6.3. Planeamento e Formulação do Programa

Este projeto foi formulado com o objetivo geral de desenvolver competências no âmbito da educação para a solidariedade e voluntariado, tendo sido delineados os seguintes objetivos específicos a desenvolver nos alunos:

- Adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças.
- Imprimir uma cultura de solidariedade;
- Criar hábitos de reflexão sobre os valores;
- Promover a interdisciplinaridade.

Simultaneamente, iniciou-se a preparação do projeto. Nesta fase procurei explicar o projeto à turma estando o mesmo relacionado com o voluntariado, sendo uma das áreas pertencentes à cidadania e desenvolvimento.

Foi pedido aos alunos que escolhessem uma instituição que pretendessem ajudar. A primeira ideia foi o banco alimentar contra a fome, porém e devido a existir uma aluna da turma que pertencia a uma paróquia e ter referido que a mesma costumava ajudar famílias necessitadas, a turma decidiu ir por essa via. O projeto consistiu assim na angariação de bens alimentares para a conferência Vicentina de São Francisco de Assis – Paróquia de São Bento de Massamá, de modo a procurar ajudar a comunidade.

Para que fosse possível recolher alimentos era necessária a criação de uma atividade. Sendo assim procurei falar com a professora organizadora do torneio de basquetebol a realizar dia 7 e 8 de abril, tendo ficado estabelecido no regulamento do torneio, que os alunos participantes no torneio teriam de associar a suas inscrições à entrega de um alimento para o projeto. De realçar também a disponibilidade que os professores organizadores do torneio demonstraram para conjugar o projeto.

Neste sentido decidi dividir a turma em quatro grupos, com o objetivo de criar cartazes que promovessem tanto o projeto de solidariedade a realizar, bem como o torneio de basquetebol. Ao longo das semanas os alunos foram realizando vários drafts de cartazes, tendo dado feedback aos alunos acerca do que teriam de melhorar. Os grupos realizaram assim quatro cartazes diferentes, todos eles criativos e que associaram bem a mensagem a transmitir à comunidade escolar, bem como ao torneio em si.

Posteriormente, foi solicitada à direção da escola quatro exemplares de cada cartaz (perfazendo um total de dezasseis), que foram afixados em pontos estratégicos da escola, para que pudessem ser vistos por todos. De modo a garantir uma maior publicidade do projeto, os cartazes foram ainda partilhados na rede social instagram da associação de estudantes.

2.6.4. Fase de Implementação do Projeto e Monitorização

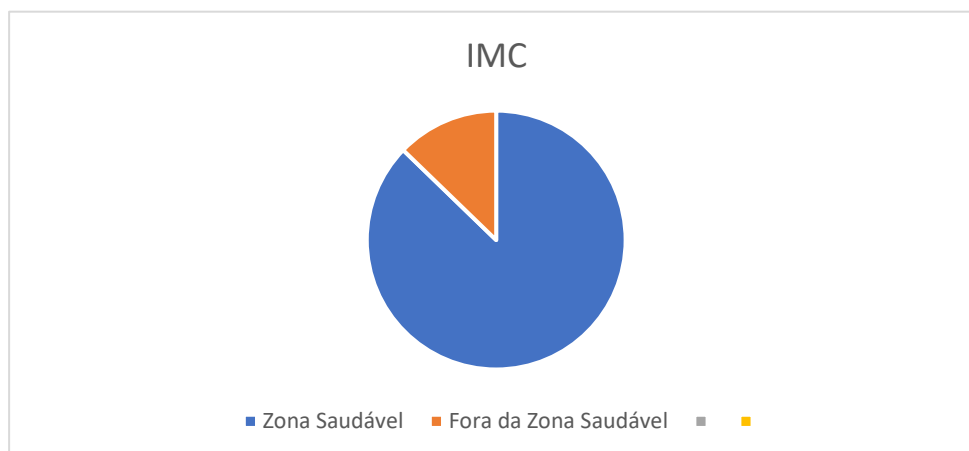
A implementação do projeto de solidariedade, assim como do projeto complementar, foi desenvolvida nos dois dias dos torneios, tendo sido definido um horário (durante a manhã) para cada grupo estar presente na recolha de alimentos. Deste modo, aquando da sua chegada, os alunos que assistiam ao torneio entregavam os alimentos que tinham trazido, que eram recolhidos e organizados em sacos, e simultaneamente, os alunos da turma do 11.º ano recolhiam os dados (peso, altura, sexo e idade) para realizar o cálculo de IMC, através da pesagem e medição com recurso a balança e fita métrica, respetivamente.

2.6.5. Avaliação do impacto do projeto

Os objetivos previamente definidos foram cumpridos, na medida em que foram recolhidos muitos mais alimentos do que os objetivos estabelecidos pelos alunos, que puderam alimentar muitas famílias necessitadas. De realçar o contributo dos alunos da ESSC, visto que muitos destes não participaram no torneio, mas ofereceram a sua parte, o que contribuiu bastante para o sucesso da iniciativa solidária. O comprovativo do sucesso do projeto está presente no Anexo (X), com uma carta de agradecimento do presidente da paróquia, bem como uma foto de todos os alimentos recolhidos. Simultaneamente, em várias conversas posteriores com os alunos, pude constatar a sua satisfação pela participação e colaboração neste projeto.

Simultaneamente, no projeto complementar é de realçar trabalho dos alunos na recolha dos dados, que contou com uma amostra de 282 alunos, que corresponde a cerca de 25% dos alunos da ESSC (gráfico n.º 1).

Gráfico n.º 1 – Valores IMC dos alunos da ESSC



Da comparação dos dados obtidos com as tabelas dos valores de referência do fitescola, pode verificar-se que 36 dos 282 alunos inquiridos (12,76%), apresentam valores fora da zona saudável para o IMC correspondente à sua idade. Destes 36 alunos, 12 alunos (33,3%) apresentam um IMC de sobrepeso e 24 alunos (66,6%) apresentam um IMC de magreza. Dos 36 alunos fora da zona saudável, 13 são raparigas (36,11%) e 23 são rapazes (63,88%).

Assim, a análise dos dados permitiu concluir que a escola apresenta alunos maioritariamente saudáveis, porém os valores poderiam ser mais positivos. De realçar que muitas vezes as pessoas não se preocupam com o peso por serem “magras”, porém e como evidenciam os resultados existe o dobro de resultados de magreza em relação a alunos com sobrepeso. Estes alunos devem perceber que a alimentação é um fator importante e que ser magro não é igual a ser saudável.

Simultaneamente, e em relação aos alunos com sobrepeso, penso que deveriam ser incentivados momentos de diálogo/aprendizagem sobre alimentação saudável nas escolas. Muitos alunos não sabem sequer o que é uma caloria e, consequentemente, o limite diário de calorias que podem ingerir. Na mesma perspetiva, 23 dos alunos que se encontram fora da zona saudável são rapazes, e neste aspeto penso que, contrariamente às raparigas, nestas idades os rapazes dão menos valor à sua aparência corporal. Numa era onde cada vez mais as pessoas parecem preocupar-se com o seu aspeto físico, podem existir muitos problemas associados à alimentação inadequada, por défice ou por excesso, para corresponder a determinados padrões físicos de beleza, o que pode ser prejudicial e ter efeitos negativos no corpo e na saúde. Desta forma, os professores e/ou diretores de turma podem desempenhar um papel fundamental na formação e disponibilização de informação nesta área, que seja atrativa para os alunos.

Este projeto complementar apresentou a limitação de nem todos os alunos abordados terem decidido participar no estudo (por exemplo, a recusa de alunos com evidente excesso de peso, que poderiam contrariar os resultados obtidos), embora se tivesse reforçado a anonimidade das respostas.

Concluindo, a promoção de um estilo de vida saudável, bem como a aquisição de hábitos que perdurem durante toda uma vida e o desenvolvimento da cultura física constituem, um desafio e um compromisso social do estado face a todas as gerações. Deste modo deve existir uma inclusão de todas as crianças e jovens, sem exceção, neste projeto educativo, pedagógica e cientificamente enquadrado, sendo estas condições que fundamentam os atuais propósitos curriculares da EF (Onofre, 2017).

Deste modo, penso que as escolas têm um papel de enorme importância na construção da ‘pessoa’. Em muitos domicílios não existe nenhuma informação acerca de estilos de vida saudáveis, prática de exercício físico e uma alimentação saudável, sendo que muitas vezes são os próprios pais que influenciam negativamente estes fatores desde cedo na vida dos filhos, com uma má alimentação e um estilo de vida sedentário. Se não existir informação disponível na escola acerca destes temas, muitas crianças e jovens acabam por não adquirir e perceber a importância que estes assuntos podem e devem assumir na sua vida. Na minha opinião, sendo a escola o local onde as crianças e os jovens se encontram mais tempo no seu quotidiano, esta, no papel dos professores e dos diretores de turma, deve ser um espaço que as influencie positivamente, não apenas nestes temas, mas na assunção de valores e ideais na construção do ser e do saber.

2.7. Saída de campo

As visitas de estudo são consideradas uma das estratégias mais estimulantes de aprendizagem, uma vez que a saída do espaço escolar assume um carácter motivador para os alunos, que se empenham na sua realização (Rebelo, 2014). Associado à sua componente lúdica, as visitas de estudo tornam possível uma melhor relação aluno-professor, não devendo ser entendidas como um passeio, mas sim oportunidades de aprendizagem que proporcionam o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilitam a sociabilidade e favorecem a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade (Rebelo, 2014).

As visitas de estudo são “atividades basilares no processo de ensino-aprendizagem” dependentes do envolvimento ativo dos alunos na procura de informação e no uso de recursos que são externos à escola. Segundo Nespor⁷ dessa forma, quando “são corretamente organizadas e planeadas, estas cumprem os requisitos necessários ao término de qualquer ciclo de aprendizagens, em qualquer âmbito disciplinar” (Oliveira, 2008, p.13). O seu carácter interdisciplinar está latente na integração destas deslocações em projetos-turma, onde existe a colaboração dos diferentes professores das diferentes disciplinas, na sua planificação e organização (Monteiro, 1995). No entanto, embora exista uma preferência por este tipo de

⁷ Nespor, J. (2000). School field trips and the curriculum of public spaces. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), 25-43. In Oliveira, M.M.G.T. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Tese de Mestrado apresentada para ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do Grau de Mestre, orientada por Doutor Luís Gonzaga Pereira Dourado, Braga.

visitas de estudo, poderão existir visitas especializadas, que abordem aspetos específicos de uma disciplina específica (Monteiro, 1995).

Para a realização de uma visita de estudo, devem ser primeiramente definidos os objetivos que se pretendem atingir com a sua implementação e atender a todas as variáveis relativas ao formato de visitas de estudo, como a formação das equipas responsáveis pelo processo de organização da atividade, a escolha do local, considerando as diferenças acentuadas no contexto onde elas são levadas a cabo, a duração da mesma, o aspeto económico, o tempo despendido para a sua realização, a familiaridade do mesmo com os alunos visitantes, as informações previamente fornecidas nos guiões/roteiros que apresentam o local e as potencialidades do mesmo, assim como a metodologia que irá ser implementada para cumprir os objetivos neles definidos (Oliveira, 2008).

Nesse sentido, a saída de campo foi organizada pelo núcleo de estágio, sendo que todas as decisões tomadas foram analisadas conjuntamente por mim e pelo meu colega de estágio, sob supervisão dos orientadores. O núcleo ficou encarregue pela total organização da visita de estudo, nomeadamente o contacto com os EE, o transporte e as autorizações escolares, onde constatava o preço, local, bem como as atividades que os alunos iriam realizar.

A saída de campo, no âmbito deste estágio pedagógico, contou com a presença de duas turmas do 11.º ano e realizou-se no dia 7 de junho ao Parque Aventura em Sintra, com a realização de diversas atividades, tais como: Escalada, Slide, Rappel, Paintball e jogos tradicionais. Esta foi realizada no último dia de aulas do ano letivo, devido a alguns problemas de planeamento e por ser uma época onde ambas as turmas tinham muitos momentos de avaliação marcados.

Previamente à visita, realizámos vários contactos com possíveis espaços para realizar a saída de campo. Decidimos pelo Parque Aventura em Sintra por questões qualidade/preço. Assim, deslocámo-nos ao local algumas semanas antes da data planeada, de modo a podermos perceber as condições espaciais do local, bem como, definir que atividades poderíamos realizar.

Relativamente ao transporte, o núcleo de estágio abordou a Junta de Freguesia de Massamá-Monte Abrão, numa tentativa de conseguir que nos fosse facultado o transporte, no entanto, tal não foi possível (embora considere que, caso este contacto tivesse sido antecipado, teria sido possível obter o transporte gratuito e os alunos teriam um menor custo monetário associado à visita). Nesse sentido, considero que existiram alguns erros de planeamento na saída de campo, que deveria ter sido planeada mais precocemente.

Para definir os objetivos para a saída de campo analisámos o projeto educativo do agrupamento (nomeadamente os valores de liberdade, responsabilidade, rigor, excelência e exigência, cidadania e participação) e analisámos o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, como os valores da excelência e da exigência, onde o aluno deve aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação, de modo a ser perseverante perante as dificuldades, ter consciência de si e dos outros, ter sensibilidade e ser solidário para com os outros (Martins, 2017). Abordámos ainda os PNEF (Jacinto et al, 2001), para assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de atividades físicas de exploração da natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica.

Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos para a saída de campo:

- Promover a prática desportiva, de forma equilibrada, em ambiente natural;
- Desenvolver nas turmas o gosto pela natureza;
- Realizar atividades de exploração de natureza, que não sejam possíveis de realizar no contexto escolar;
- Promover a cooperação dos alunos das duas turmas, através das atividades de exploração da natureza e dos jogos tradicionais, para promover o espírito de turma e de grupo.

Segundo Rebelo (2014) os conteúdos têm de ser entendidos de maneira a poderem suscitar a curiosidade inerente à aprendizagem, pelo que decidimos, no próprio dia da visita de estudo, dividir os alunos em dois grupos (um grupo realizou, na parte da manhã, as atividades de slide, rappel e escalada, enquanto o outro grupo realizou paintball). Estas são atividades que os alunos não têm oportunidade de realizar em contexto escolar na EESC, permitindo que demonstrassem capacidade de superação dos seus próprios medos.

Na escalada, os alunos ‘mais fortes’ motivaram-se uns aos outros, procurando chegar ao topo no menor tempo possível. Da minha parte, procurei influenciar estes alunos, procurando que os mesmos completassem a parede de escalada num minuto, algo que foi alcançado por dois alunos. Em relação aos alunos com mais dificuldades/receios procurei motivá-los, bem como sugerir o caminho mais fácil, de modo que conseguissem chegar ao topo.

Após o almoço, os grupos trocaram a ordem das atividades. Com o paintball procurámos escolher uma atividade que sabíamos que todos os alunos iriam gostar de realizar. Assim, considero que foi um momento de grande diversão e que gerou uma atitude positiva de competição nos alunos. Cada aluno jogou dois jogos, o primeiro com o objetivo de eliminar a

equipa adversária e o segundo numa perspetiva de conseguir apanhar a bandeira adversária e conseguir levá-la para território inimigo.

Em relação à proteção do meio ambiente, de realçar a boa atitude dos alunos, que após o almoço ao ar livre, arrumaram e limparam a área onde foi realizado o almoço, sem qualquer indicação por parte dos professores.

Após o término destas atividades, realizámos vários jogos tradicionais com materiais trazidos da escola. Estas atividades foram desenvolvidas com o intuito de promover a cooperação e a competição como por exemplo, com skis que funcionavam como andas (onde em grupos de três, tinham de deslocar-se ao mesmo tempo para chegar à meta final) e o jogo do galo, que já tinha sido previamente utilizado no contexto de aulas de EF, com recurso a marcas e coletes, introduzindo assim o treino da velocidade nos diversos grupos de alunos. Foi utilizada também a petanca, sendo uma atividade que os alunos gostaram muito de experimentar.

Como jogos previamente planeados que não foram realizados, destaco o jogo da barra do lenço e a corrida com sacos, por falta de tempo e por as atividades realizadas terem demorado mais tempo que o esperado (devido à explicação das tarefas e de medidas de segurança). Outra atividade que pretendíamos realizar era um percurso de orientação, que não foi possível por não termos condições espaciais que garantissem a segurança dos alunos no percurso a realizar.

Considero que a saída de campo é uma ótima estratégia para os alunos realizarem atividades e aprenderem matérias que não são possíveis de realizar em contexto escolar, sendo benéficas para a aprendizagem dos alunos porque, tal como referem Lozano, Correrias e Costa (2015, p.28), “as atividades no ambiente natural diferem do restante das práticas físico-desportivas” caracterizando-se por exigirem uma deslocação pelo ambiente de prática, pela interação entre o praticante e o ambiente e por provocarem um ambiente de instabilidade/incerteza no objetivo das práticas dos alunos (Lozano et. al., 2015).

Para Caballero⁸ as atividades de exploração da natureza, implicam muitas vezes atividades em grupo, o que remete para a promoção da cooperação, comunicação e respeito do grupo (Lozano et. al., 2015). Nesse sentido, procurámos de manhã manter os alunos nas atividades com a sua turma e à tarde criar grupos com alunos das duas turmas, de modo a existir socialização com novas pessoas (Lozano et. al., 2015).

⁸ Caballero, P. J. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: Actividades de colaboración simple. *Revista Digital de Educación Física*, 19, 99-114. In Lozano, C., Correrias R., e Costa S. (2015). Las actividades em el medio natural em Educación Física, teoria o práctica?. *Cultura*, 31(11), 27-36.

Em relação às atividades realizadas, o rappel e a escalada, sendo tratados como conteúdos específicos, transmitem uma série de valores aos alunos, enfatizando, acima de tudo, o respeito às normas de segurança, atingindo-se os objetivos gerais dentro da EF (Lozano et. al, 2015). Para Lozano et. al. (2015) a escalada é uma matéria a abordar na EF, justificando a sua integração nesta saída de campo, por:

- Ser marcante para os alunos, uma vez que, pode ser considerada uma novidade em relação ao que realizam regularmente nas suas aulas práticas em EF, devido à incapacidade de muitas escolas de ter uma parede de escalada;
- Aumentar a autonomia dos alunos, o que favorece aspetos pessoais (autoaperfeiçoamento ou esforço) e aspetos grupais (trabalho colaborativo, principalmente para evitar quedas);
- Permitir o desenvolvimento de qualidades físicas básicas, melhorando a força da parte superior do corpo e da flexibilidade.

Refletindo sobre este dia, considero que o meu papel na saída de campo poderia ter sido melhor, na medida em que podia ter sido mais interventivo nas atividades da escalada, slide e rappel. No entanto, procurei acompanhar os alunos espalhados pelas diversas atividades e ter uma postura de supervisão de todas as atividades, pelo que tal não foi possível.

Concluindo, esta saída de campo foi realizada com o pensamento de os alunos realizarem matérias que não costumam ou não podem experienciar no contexto escolar (visto não existir uma parede de escalada na escola), numa perspetiva de aprendizagem, partilha e criação de valores, mas também, e um fator bastante importante, na diversão dos alunos com os seus colegas na realização das atividades.

3. Desporto Escolar

Na compreensão dos conceitos que suportam a área fundamental desporto escolar (Bom & Brás, 2003), assim como do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, este capítulo inclui inicialmente uma contextualização geral, encontrando-se dividido de acordo com as suas respetivas etapas ao longo do ano letivo – avaliação inicial, prioridades, progresso e produto – e termina com o projeto específico do desporto escolar.

3.1. Contextualização geral

Segundo a Direção Geral da Educação (2021) o desporto escolar é uma atividade de complemento curricular, que se pode definir como o

“conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, 1991, p.942).

que é congruente com o defendido na Lei de Bases do Sistema Educativo, e tem como objetivo a “promoção da saúde e condição física, no entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, autonomia, criatividade e cooperação” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, 1986, p.3079).

Deste modo, o desporto escolar é uma ferramenta de extrema importância para ir de encontro ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et. al.,2017), proporcionando o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Jacob, 2015)

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as crianças e adolescentes devem realizar pelo menos 60min de atividade física moderada a vigorosa por dia, podendo o desporto escolar contribuir para que mais alunos possam atingir estas recomendações diárias. Assim, a EF e o desporto escolar devem ser complementares e interdependentes, em que a ausência de uma delas provoca automaticamente o empobrecimento do processo formativo global (Gonçalves, 1991).

No entanto, este permanece como uma organização frágil. A oferta de desporto na escola é insuficiente na resposta às necessidades de prática desportiva, de gerar interesse e gosto pela prática no público-alvo (os alunos) e de formar o cidadão desportivamente culto, que tenha um

estilo de vida ativo e saudável (Graça & Mesquita, 2013).

Contrariamente, a ESSC apresenta o voleibol, o basquetebol, o ténis de mesa e a patinagem como modalidades do desporto escolar. O voleibol foi a modalidade pela qual fiquei responsável, do grupo-equipa de juvenis femininas, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, que abrange alunas do 10.º ao 12º ano de escolaridade.

De realçar que esta foi uma modalidade onde não tive nenhuma formação específica ao nível da licenciatura, visto ter escolhido anteriormente o futebol como especialidade no mestrado. No entanto, apesar de constituir um desafio, sendo um JDC, senti-me relativamente à vontade para desenvolver esta modalidade ao longo do ano letivo.

Em relação a questões organizacionais e temporais, foi decidido no início do ano letivo a planificação de três sessões semanais, com treinos de 90min (segunda, quarta e quinta-feira). Devido às boas condições espaciais e de materiais que a ESSC apresenta, foi definido que, tanto os juvenis masculinos como os juvenis femininos treinarão ao mesmo tempo, trazendo inúmeras possibilidades para a organização e planeamento dos treinos.

Porém, pelo facto de os horários dos treinos serem à hora de almoço, prejudicava os alunos (que nem sempre realizavam uma alimentação nutricionalmente adequada antes do treino, visto que a maioria se deslocava ao supermercado ou não almoçavam efetivamente) e era uma condicionante a que todos conseguissem comparecer aos treinos. Outro dos aspetos negativos era a impossibilidade da integração das turmas do 11.º ano no desporto escolar, visto que iniciavam as suas aulas do período da tarde às 13h:30min, que era coincidente com o horário dos treinos. Esta foi uma componente discutida pelo núcleo de estágio ao longo do ano letivo, ficando enquanto medida a implementar no ano letivo seguinte a alteração dos horários dos treinos para o final das aulas, de modo que todos os alunos possam ser incluídos.

3.2. 1.º Etapa – Avaliação inicial

O desporto escolar iniciou-se mais tarde que o previsto, a 6 de outubro, pela impossibilidade de lecionar aulas práticas nas primeiras duas semanas de aulas, associada ao facto do pavilhão e do ginásio se encontrarem em obras. No entanto, para promover a integração do maior número de alunos nas equipas de voleibol, o núcleo de estágio criou um cartaz de divulgação que foi colocado em todos os pavilhões da escola, para promover a sua visualização.

Relativamente à equipa, no primeiro treino compareceram oito alunas, tendo este número aumentado com o número de treinos (no final do primeiro mês a equipa era já constituída por vinte alunas). A maioria destas nunca tinha frequentado o desporto escolar

(exceto uma delas), pelo que a equipa apresentava assim um nível médio-baixo.

De realçar que, por vezes, compareciam aos treinos alunas externas (que faziam parte da equipa no ano letivo anterior e que tinham deixado a escola para agora ingressarem na universidade). Considero este um fator importante na realização de vários exercícios, bem como na promoção de um nível superior de prática, que auxiliava a restante equipa.

O planeamento do desporto escolar foi suportado de acordo com a mesma perspetiva do planeamento da lecionação, sendo realizado um ensino por etapas. Assim, de acordo com Carvalho (2017), foram criados objetivos para esta etapa de avaliação inicial (quadro n.º 19).

Quadro n.º 19 – Objetivos da etapa da avaliação inicial (desporto escolar)

Objetivos
Diagnosticar, prognosticar e projetar as aprendizagens das alunas
Avaliar o nível inicial das alunas e as suas possibilidades de desenvolvimento no voleibol
Criar rotinas de treino e regras de conduta
Recolher dados para orientar a formação de grupos

Nesta etapa foi utilizada a situação 2+2 em cooperação, uma forma de jogo simplificada ou jogo reduzido que

constituem situações mais adaptadas ao desenvolvimento motor do aluno, às suas necessidades e capacidades, proporcionando-lhe a vivência de situações ricas para o seu desenvolvimento global, confrontando-o com uma grande diversidade de forma e ações de jogo e permitindo, de um modo adequado e progressivo, a introdução do jogo e o ensino dos elementos técnicos fundamentais do voleibol (Fraga, 1991, p.15).

A utilização dos jogos reduzidos tem vantagens, nomeadamente: Maior facilidade em manter a bola no ar durante mais tempo; maior número de intervenções; mais situações de contacto frequentes com a bola; e um maior tempo de empenhamento motor (Fraga, 1991). Neste sentido, conclui-se que um maior número de repetições e um maior tempo em prática traduzem-se em melhores aprendizagens (Fraga, 1991).

Neste modelo curricular, formulado e aplicado nos PNEF, todas as matérias estão especificadas por níveis de prática, em progressão – Introdução, Elementar e Avançado (Jacinto et al., 2001; Comédias Henriques, 2012). Assim, decidi avaliar as alunas do desporto escolar segundo os parâmetros de EF, de modo a analisar as suas dificuldades e compreender quais os

aspetos individuais a melhorar (quadro n.º 20).

Quadro n.º 20 – Avaliação inicial (desporto escolar)

Alunas	Nível	Alunas	Nível
N.º 1	I	N.º 13	I
N.º 2	I	N.º 14	E
N.º 3	I +	N.º 15	I
N.º 4	I	N.º 16	E
N.º 5	I	N.º 17	I
N.º 6	NI	N.º 18	I
N.º 7	NI	N.º 19	I
N.º 8	E	N.º 20	NI
N.º 9	A	N.º 21	I
N.º 10	E	N.º 22	NI
N.º 11	E	N.º 23	I
N.º 12	NI	N.º 24	I

Legenda: (I) Introdução; (E) Elementar; (A) Avançado; (NI) Não Introdutório

Relativamente à criação de rotinas organizacionais, este foi um ponto chave a desenvolver no início do ano letivo, visto serem alunas que não estavam habituadas a treinar qualquer tipo de modalidade e não terem a experiência de funcionamento de um treino.

Procurei desde cedo criar rotinas (Martins et. al., 2017), pelo que foram estabelecidos hábitos na montagem e desmontagem de material, que permitiu aumentar o tempo efetivo das alunas em prática. Foi assim definido que, após demonstração da tarefa, as alunas realizassem a montagem e desmontagem das redes dos três de voleibol. Simultaneamente, procurei dedicar mais tempo a momentos de instrução e organização de exercícios, que penso ter sido benéfico na criação de rotinas e regras no resto do ano letivo.

A formação de grupos deve ser realizada pelo professor, exceto quando este não conhece a turma ou para compreender com quem os alunos gostam mais de realizar os exercícios (Martins et, al., 2017). Nesse sentido, a formação de grupos foi deixada ao critério das alunas, tendo utilizado um torneio sobe e desce (exercício bastante utilizado nesta fase inicial), com condicionantes progressivas (de acordo com a compreensão das alunas sobre o objetivo do jogo, tais como o espaço de jogo, jogar a 3 toques e/ou jogar apenas em passe), que me permitiu

avaliá-las. Mesquita e Pinheiro⁹ afirmam que estes exercícios, onde está presente a competição sob a forma de jogos modificados, permite a adequação das situações de aprendizagem ao nível do desempenho individual, criando condições para os alunos mais evoluídos progredirem, sem condicionarem a evolução dos menos dotados (Mesquita, Afonso, Coutinho & Araújo, 2013).

Com o decorrer dos treinos, e já conhecendo o nível dos diferentes elementos, decidi criar grupos heterogéneos, com o objetivo de juntar alunas com um nível mais elevado a alunas com maiores dificuldades, para as primeiras promoverem as aprendizagens das restantes e, simultaneamente, para que a bola fosse colocada em melhores condições de ser devolvida para o campo adversário. De realçar que, e aproveitando as potencialidades do espaço e dinâmica de treinos na ESSC, os treinos mistos foram bastante importantes para a promoção das capacidades e competências físicas das alunas.

Assim, considero que os objetivos definidos foram atingidos, visto que as alunas compreenderam as rotinas implementadas, a montagem/desmontagem do material e as dinâmicas na formação de grupos. Nesta etapa, consegui realizar a avaliação inicial das alunas, identificando as suas possibilidades de desenvolvimento, identificando as suas prioridades e compreendendo os pontos fortes e fracos do grupo, de modo a realizar um planeamento adequado de acordo com a informação obtida.

3.2.1. Balanço da 1.º Etapa

O desporto escolar teve um início tardio, o que na minha opinião não prejudicou em nada a adesão das alunas, permitindo uma maior publicidade com a divulgação dos cartazes. É verdade que se iniciou com poucos alunos, mas gradualmente este número foi aumentando, numa perspetiva de ‘passa a palavra’, onde algumas alunas trouxeram mais alunas.

Para Fraga (1991) o jogo deve estar presente em toda a aprendizagem do voleibol. Assim, para promover a aprendizagem e prognosticar as capacidades das alunas, os treinos tiveram sempre presente jogos de cooperação e jogos reduzidos desde 1x1, 2x2, 3x3, 4x4, num sentido de continuidade. Esta noção é fundamental no voleibol para melhorar a motivação, no aumento do tempo de tarefa na atividade e num maior enriquecimento motor, face às diversificadas situações com que o aluno pode ser confrontado (Fraga, 1991). Desta forma,

⁹ Mesquita, I. & Pinheiro, M. (2006). *Estruturação da competição no treino infantojuvenil: Avaliação do desempenho no ataque, no jogo 2X2, no âmbito do projeto Gira-Volei em Portugal*. In Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). *Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino de voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação* (Ed.). *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: FADEUP.

considero de enorme importância os constrangimentos que podem ser inseridos no jogo formal (Newell, 1986), de forma a modificar o jogo de acordo com os objetivos a alcançar no momento.

No mesmo sentido, o jogo é imprevisível, incerto, aberto e irrepetível, sendo assim importante colocar os alunos em situações diferentes para estes poderem experienciar as diferentes ações do jogo de voleibol (Comédias Henriques, 2012). No entanto, devido às dificuldades iniciais das alunas nas ações técnicas, foram realizados exercícios mais analíticos, para resolver os problemas óbvios existentes na receção, passe, remate, serviços e deslocamentos. Esta opção recaiu maioritariamente devido a uma conversa com o orientador de faculdade, em que me foi dito que devia encarar o desporto escolar como um treino de uma equipa. Assim, e tendo 90 min à disposição, realizei um ensino mais global (na maioria do tempo), mas em todos os treinos foram fomentados exercícios mais analíticos, nomeadamente o treino do remate e deslocamentos.

Nas rotinas organizacionais, considero que a sua implementação foi bem-sucedida, conseguindo aumentar desde muito cedo o tempo de prática das alunas.

Após a avaliação inicial, foram definidos objetivos em relação à evolução das alunas, nomeadamente que as alunas com o nível “Não Introdutório” atingissem o nível “Introdução”, as com o nível “Introdução” atingissem o nível “Elementar” e as com o nível “Elementar” atingissem o nível “Avançado” (Comédias Henriques, 2012). Assim, ultrapassada a fase inicial dos grupos homogêneos, a criação de grupos heterogêneos permitiu que as ‘melhores alunas’ pudessem auxiliar as restantes, o que contribui significativamente para a evolução de várias alunas ao longo do ano. Simultaneamente, a formação de grupos nesta área permitiu-me idealizar o projeto específico do desporto escolar.

Considero que a avaliação inicial foi benéfica para a construção da relação pedagógica nos planos aluna-aluna, professor-aluna e aluna-matéria (Brás & Monteiro, 1998). Não possuindo qualquer experiência em assumir a responsabilidade por uma equipa, inicialmente optei por utilizar um estilo de ensino de comando, que foi progredindo para uma maior autonomia das alunas.

Com a avaliação inicial pude constatar ainda que estava perante um grupo que tinha bastantes dificuldades no voleibol, pelo que foi necessário realizar uma iniciação à modalidade para a grande maioria da equipa, explicando regras e aspetos gerais.

Dado o nível de desempenho apresentado pelas mesmas no treino, o desenvolvimento de jogos reduzidos permitiu num espaço mais reduzido a que as alunas tivessem mais oportunidades de manter a bola no ar, visto que durante os primeiros tempos de aprendizagem

deve-se rejeitar em absoluto a introdução do jogo formal (6x6), na medida em que não é adequado ao nível técnico do aluno, cuja incapacidade de dar a resposta necessária pode levar à desmotivação e alheamento em todo o processo de ensino-aprendizagem (Fraga, 1991).

A utilização do 6x6 numa fase inicial da aprendizagem dos alunos apresenta desvantagens pelo facto do contacto dos alunos com a bola ser pouco frequente, existindo muitas paragens e interrupções, quebrando o ritmo e a continuidade do jogo (Fraga, 1991). Na minha opinião, o voleibol é essencialmente repetição, sendo que os alunos necessitam de trabalhar várias vezes o mesmo gesto técnico até o realmente dominarem.

Por fim, a maioria do percurso do desporto escolar foi pautado pelo ensino em contexto de pandemia, o que reforçou algumas dificuldades, nomeadamente a minha projeção de voz (com a obrigatoriedade de lecionar os treinos com máscara). Considero que, ao longo do ano letivo, esta dificuldade foi, gradualmente, deixando de o ser e esta etapa, enquanto primeira experiência à frente de uma equipa, foi bastante positiva e enriquecedora para o meu crescimento pessoal e profissional.

3.3. 2.º Etapa – Prioridades

O voleibol constitui um JDC de complexa aprendizagem, associado às exigências técnicas peculiares que o caracterizam (Graça & Mesquita, 2013). Assim, esta etapa iniciou-se com objetivo de resolver as dificuldades identificadas na etapa anterior, nomeadamente os problemas ao nível dos deslocamentos, serviço, remate e finalizações intencionais.

Ensinar, de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos alunos, coloca ao professor a necessidade de saber quais são evidentemente essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem a concretizar nas aulas (Carvalho, 2018). Assim, as informações obtidas na avaliação inicial, assim como na avaliação formativa ao longo do ano letivo, permitem ao professor estabelecer concretamente essas prioridades/objetivos, ajustando, quando necessário, a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento, ou seja, diferenciando o ensino (Carvalho, 2018).

Nesse sentido, o objetivo principal desta etapa foi a compreensão do objetivo de jogo por todas as alunas, sendo estas capazes de adequar a ação técnica no momento certo. De modo a promover a aprendizagem contínua, foram definidos objetivos intermédios e objetivos finais, com intervenções concretas (quadro n.º 21).

Quadro n.º 21 – Objetivos intermédios e finais do grupo-equipa

Objetivo	Intervenção
Objetivo intermédio I 2+2	- Conhecer as regras do jogo; - Deslocar-se para o ponto de queda da bola; - Serviço por baixo direcionado; - Toque de dedos ou manchete para dar continuidade ao jogo;
Objetivos intermédios II 2x2 / 3x3 / 4x4	- Cumpre objetivo intermédio I; - Serviço por baixo ou por cima; - Bom 2º toque para o colega realizar o 3º toque; - Dinâmica dos 3 toques; - Finalização em remate ou passe colocado; - Passe intencional;
Objetivos finais 4x4 / 6x6	- Cumpre objetivo intermédio II; - Serve por baixo ou por cima colocando a bola em profundidade ou numa zona de difícil receção; - Receção da bola para zona 3; - Finaliza o ataque em remate ou passe colocado; - Realização do bloco.

Considerando as principais dificuldades da equipa, já referidas anteriormente, ao nível do serviço (por cima e por baixo) foram utilizadas formas jogadas 1+1, onde as alunas deviam servir e do lado oposto da rede deveria existir a receção em toque de dedos ou manchete e de seguida agarrar a bola. Simultaneamente, e de modo a diversificar o exercício, motivando as alunas, foram realizados exercícios de serviço com intenção para que estas conseguissem acertar em zonas delimitadas no campo, com a utilização de marcas e um sistema de pontuação.

Foram ainda realizados exercícios analíticos de modo a resolver os problemas existentes ao nível dos deslocamentos, passe e receção. Alguns exercícios utilizados foram a pares, onde a aluna coloca a bola (para a esquerda, direita, atrás e para a frente) e tem de existir deslocamento para enquadrar com a bola e devolver a mesma com o gesto técnico mais pedido.

Na mesma perspetiva, as progressões pedagógicas foram utilizadas para desenvolver a chamada e o gesto técnico do remate. O ensino de determinado conteúdo deve ser estruturado progressivamente para promover a passagem do nível de desempenho atual para um outro mais avançado (Graça & Mesquita, 2013). Assim, foram realizadas progressões a vários níveis, realizando o exercício sem bola, sem rede até ao resultado pretendido.

No sentido de promover um ensino diferenciado, com objetivos diferentes para alunas com níveis distintos, para a aluna n.º 9 (que já dominava o gesto técnico do remate) foi sempre solicitado para realizar uma finalização intencional para zonas delimitadas no campo. Isto é

congruente com o defendido por Graça e Mesquita (2013), em que a colocação de objetivos assume-se enquanto estratégia de instrução fundamental para promover nos alunos a motivação necessária para a aprendizagem.

No que diz respeito à formação de grupos, tanto nos exercícios a realizar, como em situações de jogo, seguiram-se os critérios de diversidade e heterogeneidade no seio da equipa, com o intuito de se garantir o equilíbrio (Graça & Mesquita, 2013). No entanto, em alguns treinos, optei por criar grupos mais homogêneos e situações de jogo reduzido, de modo a promover uma maior motivação para a prática, uma atitude de superação, e introduzir o estudo do projeto específico do Desporto Escolar.

Impõe-se que no ensino e treino dos JDC, e no voleibol em particular, tática e técnica coabitem e se influenciem. Assim, é necessário que o aluno compreenda o jogo, de modo a tomar as decisões acertadas, assim como possua um vasto repertório técnico que só adquire significância e autenticidade quando aplicado apropriadamente na lógica funcional do jogo (Mesquita et al., 2013).

Nesse sentido procurei resolver os problemas mais evidentes em contexto de jogo (pois seria nesse momento que as alunas deveriam evidentemente demonstrar que sabem e dominam o gesto técnico), mas também realizei diversos exercícios analíticos, para as alunas com um nível mais baixo, que não conseguiam realizar a ação adequada. Embora esta situação analítica tenha um transfere diminuto para o contexto de jogo esta foi uma opção metodológica que considero ter influenciado muitas alunas a adquirir mais facilmente o domínio do gesto técnico.

Na mesma perspetiva, nesta etapa, o jogo formal esteve sempre presente, começando a dar mais ênfase ao 4x4. Nesta altura do ano ainda estava presente uma realidade pandémica, não existindo qualquer informação para a possibilidade de existência de encontros competitivos, algo pelo qual as alunas ansiavam.

3.3.1. Balanço da 2.º Etapa

Considero que a etapa das prioridades foi fundamental para o meu desenvolvimento, na medida em que me permitiu diferenciar o ensino, na procura da resposta às necessidades que cada aluna apresentava.

Nesta etapa, o objetivo principal consistiu na elevação do nível de jogo de todas as alunas, com mais ênfase nas alunas menos evoluídas, de forma a colmatar a discrepância verificada inicialmente. Nesse sentido, houve algumas alunas que evoluíram do nível “Não Introdutório” para o nível “Introdução” e do nível “Introdução” para o nível “Elementar”. No

entanto, continuou a verificar-se uma enorme discrepância de nível de jogo das alunas mais evoluídas, quando comparadas com as restantes.

Foi dada mais ênfase ao jogo 4x4, porém alunas com maiores dificuldades (com consequente condicionamento do jogo na sua generalidade) realizaram situações de 2+2 e 2x2 e 3+3 e 3x3, de modo a promover a sua evolução. Muitas das alunas no nível “Introdutório” assumiam um nível de jogo de nível 1, denominado de jogo estático, devido ao imobilismo frequente no terreno de jogo, sendo esse um fator indicador das dificuldades na movimentação e controlo da bola (Mesquita et. al., 2013). Para contrariar estas dificuldades, foram introduzidas modificações no jogo, tais como o triplo toque (de modo a conseguir dominar a bola e conseguir enviar a mesma com mais qualidade para a colega/adversária).

Na formação de grupos, as minhas opções metodológicas variaram bastante, alternando em contexto de jogo entre grupos homogéneos e grupos heterógenos. Isto é congruente com o defendido anteriormente, visto que nas aulas de EF, a heterogeneidade deve ser perspetivada em termos da evolução de todos os alunos, atuando enquanto parceiros (companheiros de formação) ou adversários (competição formativa), contribuindo para levar o outro a atuar nos seus limites (Andrade et al., 2013). Por outras palavras, a heterogeneidade na formação de grupos assume-se enquanto uma estratégia para as alunas com mais capacidade auxiliarem as restantes na sua evolução e no cumprimento dos seus objetivos.

Por outro lado, a utilização de grupos homogéneos permitiu uma maior motivação para a prática das alunas com um nível superior, visto que se promoveu maior qualidade nas ações dos exercícios e jogo, assim como mais tempo de prática de qualidade. Porém nos grupos homogéneos de alunas com um nível inferior, observou-se um nível de desmotivação muito grande, bem como o tempo de prática de qualidade muito diminuto.

De salientar que foi ainda utilizada a estratégia do treino misto, em que na parte principal/final dos treinos, um grupo de alunas realizou jogos contra um grupo dos juvenis masculinos que apresentavam o mesmo nível de jogo, visto que tal promove maiores níveis de motivação e orientação, facilitando a aprendizagem (Fenanlampir et. al., 2021). Penso que estes momentos de prática de treino misto foi uma opção metodológica de grande sucesso, visto que estando a bola mais tempo no ar, observou-se mais e melhores momentos de qualidade na construção do ataque, bem como treino do posicionamento em campo. Devido à inexistência de encontros competitivos até à data, estes eram momentos bastante apreciados pelas alunas.

3.4. 3.º Etapa – Progresso

A etapa progresso iniciou-se com a decisão do núcleo de estágio da criação de um torneio de voleibol interno (anexo IX), dada a impossibilidade de competições externas devido à situação pandémica.

A competição é uma excelente oportunidade para o professor identificar os traços dominantes do comportamento dos jovens, permitindo avaliar o seu processo de ensino, corrigir a maneira de jogar e, conseqüentemente, ensinar a jogar cada vez melhor (Gonçalves, 1991). O quadro competitivo deve traduzir-se assim “num programa de muitos jogos, muitas competições assumindo fundamentalmente características de torneios amigáveis, torneios por convite, provas combinadas” (...) para “oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de ‘sucesso desportivo’, com a preocupação constante de criar conceitos de êxito” (Gonçalves, 1991, p.84).

Na minha opinião o treino é fundamental, mas o jogo e a competição são importantes para demonstrar as qualidades aprendidas até ao momento. De realçar que os alunos praticantes desta modalidade questionavam quando e se iriam existir jogos competitivos, e por essa mesma razão, penso que esta foi uma boa decisão.

No entanto, com uma melhoria da situação pandémica, foi definido que existiria um calendário competitivo pela CLDE Sintra, com a presença de nove escolas, divididos por três grupos. O meu grupo-equipa ficou inserido no Grupo A (defrontando a Escola Secundária Padre Alberto Neto e a Escola Secundária Miguel Torga) e realizou dois dias de encontros competitivos, no dia 5 de março e no dia 19 de março. Porém, considero que o modelo competitivo do desporto escolar deve ser reestruturado, visto que o número de encontros realizado foi bastante reduzido para o tempo de prática dos alunos ao longo do ano letivo. Por cada grupo, apenas transitava para a fase seguinte o 1.º classificado, tendo o meu grupo-equipa permanecido em 2.º lugar na competição. Isto conduziu a poucas oportunidades para as alunas demonstrarem as suas capacidades e o trabalho que tinham desenvolvido até ao momento.

Na minha opinião, em vez de se criarem grupos mais pequenos, poderia ser desenvolvida uma liga, onde todas as equipas jogariam entre si. Desse modo, os alunos realizariam no total oito jogos, ao contrário dos quatro que se verificaram neste ano letivo (cujo número de jogos ainda poderia ser aumentado, se cada equipa jogasse duas vezes contra cada escola). Nesta perspetiva, existiriam mais oportunidades de competição, de um modo mais espaçado ao longo do ano letivo. Estas oportunidades de competição permitiriam diferentes

formas de jogar e uma maior procura na resolução dos problemas existentes no jogo, promovendo a aprendizagem (Gonçalves, 1991).

Relativamente à equipa de juvenis femininos, neste momento ainda existiam alunas com elevadas dificuldades no jogo em si, porém foi necessário introduzir o jogo 6x6, visto que era a forma de jogo a utilizar nos encontros a realizar. O sistema de jogo pode ser iniciado sem qualquer especialização, permitindo que as alunas desempenhem todas as posições e, simultaneamente, desempenhem todas as tarefas de jogo, preparando-as globalmente e proporcionando-lhes a aquisição adequada da técnica e tática do jogo (Fraga, 1996).

Neste sentido, decidi utilizar o sistema de jogo 0:6:0, onde o passador ocupa a posição 3. Esta decisão foi tomada devido a ser um sistema de jogo de iniciação ao voleibol, que se adequa a estas alunas, pelo facto de ter sido o primeiro ano de contacto com esta modalidade. O dispositivo de receção trabalhado ao longo desta etapa foi o de sistema de receção em W, onde 5 jogadores efetuam a receção, permitindo uma boa cobertura do terreno do jogo e facilitando que o passador esteja liberto da receção para efetuar o segundo toque (Fraga, 1996).

Com o desenrolar dos treinos, e por existirem alunas com maior facilidade no passe e na distribuição do jogo, nomeei duas distribuidoras na equipa. O objetivo desta nomeação seria que, em contexto de jogo, estas ocupassem sempre as posições 3 e 6, com recurso a permutações. As permutações são trocas de posições que devem respeitar as zonas de defesa e de ataque, sendo utilizadas com o intuito de aproveitar totalmente as características de cada jogador e de especializar e rentabilizar a sua ação (Fraga, 1996).

Com o intuito de preparar as alunas para os encontros competitivos, nesta etapa a estrutura dos treinos tinha dois exercícios analíticos e exercícios em contexto de jogo. Assim, o treino iniciava-se com aquecimento 1+1 (podendo ser realizado na rede ou não), onde as alunas trocavam a bola (com recurso a auto-passe, passe, manchete e remate) e realizavam exercícios de deslocamentos. De seguida, trabalhavam-se serviços e receção a pares, bem como serviços realizados com treino tático posicional e na construção de situações de finalização. Antes da situação de jogo eram realizados exercícios de remates e finalizações intencionais, com o intuito de preparar as alunas para o objetivo do jogo (de conseguir marcar pontos à equipa adversária). Por fim, em contexto de jogo, era realizada a situação 6x6. No entanto, por existirem alunas com um nível de jogo inferior, estas praticavam o 4x4 ou o 3x3 (dependendo do número de alunas presentes no treino).

3.4.1. Balanço da 3.ª Etapa

Esta etapa ficou marcada pelos encontros competitivos realizados, sendo uma combinação da consolidação das aprendizagens com a preparação geral para os encontros.

A introdução da situação 6x6 ocorreu com alguma dificuldade nos primeiros treinos, tendo sido condicionado pelo facto de ter apenas doze treinos para preparar as alunas para os jogos. Esta escolha, de atrasar a introdução do 6x6 ao longo do ano letivo, foi por considerar que estas ainda não tinham as competências necessárias para a sua realização. No entanto, devido ao treino árduo das alunas ao longo deste período, bem como a motivação de saberem que iriam participar em encontros competitivos, foi possível desenvolver o sistema de jogo adequadamente.

Relativamente à competição, os primeiros dois encontros ocorreram na Escola Secundária Padre Alberto Neto. Neste encontro, obtivemos uma vitória, num jogo caracterizado pelas dificuldades da equipa adversária na receção ao serviço e na construção do próprio jogo, o que resultou numa vitória em 3 sets a 0. O segundo jogo, contra a equipa da Escola Secundária Miguel Torga, diferenciou-se do anterior por ter colocado à prova as capacidades técnicas e táticas da equipa. Neste jogo, cujo resultado foi uma derrota por 2 sets a 1, houve algumas dificuldades na resposta ao serviço de uma aluna federada da equipa adversária, na falta de comunicação, na velocidade de reação das alunas e no uso excessivo de manchetes.

Nesse sentido, os treinos que anteviam os próximos encontros competitivos foram organizados de forma a dar uma resposta adequada a estes problemas, tendo sempre presente o jogo formal. O jogo formal deve estar presente em todas as fases de ensino/aprendizagem, pelo facto de ser, simultaneamente, o maior fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando (Silva, 1998).

Neste momento, foi introduzido um exercício no plano de treino, (magestão) que foi realizado várias vezes até ao final do ano e que consiste na introdução, por parte do professor, de bolas por cima da rede (em passe ou remate) e com duas filas, uma de cada lado do campo. Neste exercício, é solicitado aos alunos em situações de 1x1, 2x2, 3x3, 4x4, e assim consequentemente, que consigam manter a bola jogável. Por exemplo, na situação de 3x3, era sempre solicitado que cada grupo realizasse um ataque com 3 toques, sendo que a equipa que perdia o ponto acabava por sair do exercício. O objetivo do exercício era ser mais realista de uma “jogada” no voleibol, com o objetivo de vencer o ponto e permanecer em jogo. Os grupos que não estavam em prática permaneciam a realizar passes, sendo os tempos de espera do exercício reduzidos.

Relativamente ao segundo encontro competitivo, este foi realizado na ESSC e organizado por mim. Assim, planeei e executei as tarefas necessárias para o pré-encontro, nomeadamente a organização de balneários e dos campos, assim como a montagem e desmontagem do material necessário, com a ajuda dos alunos. Dada a situação pandémica que ainda se vivenciava, foi necessário realizar um plano de contingência, enviado para as escolas participantes com as normas a seguir no próprio dia. Durante todos os encontros competitivos do desporto escolar, fiquei responsável pela escolha da equipa, substituições e estratégias a utilizar em jogo. Simultaneamente, preenchia e entregava as fichas de jogo e organizava os árbitros de jogo, que tinham sido previamente definidos, utilizando alunos ou antigos alunos da escola, que frequentemente marcavam presença nos treinos do desporto escolar.

O jogo com a Escola Secundária Padre Alberto Neto, resultou em mais uma vitória por 3-0 em que o jogo foi praticamente inexistente, mas de realçar uma maior facilidade no meu grupo-equipa em criar situações de ataque. O segundo jogo contra a Escola Secundária Miguel Torga, cujo vencedor transitava para a fase seguinte, resultou em mais uma derrota. Neste, já não se verificaram as mesmas dificuldades percecionadas duas semanas antes ao nível da receção ao serviço, existindo um melhor sentido posicional das alunas e proteção ao ataque da equipa adversária. Por conseguirem controlar a receção com mais qualidade, houve uma maior facilidade em criar situações ofensivas, sendo um jogo bem disputado por ambas as equipas, que ‘caiu’ para o lado da equipa adversária.

Considero que a prestação das minhas alunas foi bastante boa, existindo melhorias óbvias a partir dos erros identificados do primeiro momento competitivo. Nestes momentos de competição, as alunas demonstraram uma atitude de superação que é mais difícil de promover somente nos treinos, pois a motivação das alunas acaba por visivelmente não ser a mesma. De realçar ainda, que a equipa conseguiu um segundo jogo bastante disputado, com uma equipa que jogou a final desta fase local, e caso tivesse vencido, teria jogado a nível regional.

Concluindo, esta etapa focou-se nos encontros competitivos a realizar, sendo os treinos orientados para a resolução dos problemas encontrados após a realização de todos os encontros. Pude observar uma grande evolução das alunas nesta etapa, o que me leva a considerar se, mesmo com as dificuldades evidentes das alunas no jogo 6x6, não teria sido benéfico iniciar o 6x6 mais precocemente no ano letivo. Uma das estratégias utilizadas na preparação das alunas para os jogos foi o treino misto, existindo maiores dificuldades na resposta às ações dos rapazes, mas que promoveu o desenvolvimento técnico e tático das alunas na modalidade.

3.5. 4.º Etapa – Produto

A etapa do produto no desporto escolar caracterizou-se pelo progresso realizado pelas alunas, com o término da modalidade neste ano letivo com a realização de um torneio de encerramento (que promoveu uma nova oportunidade para estas colocarem em prática tudo o que aprenderam no decorrer dos treinos).

Assim, houve uma nova oportunidade de competição (tão requisitada pelas alunas), tendo continuado o trabalho de aprendizagem do sistema de jogo, bem como o posicionamento adequado nas diferentes fases do jogo. Relativamente aos problemas verificados nas etapas anteriores, manteve-se o foco na realização da chamada na ação do remate (em várias alunas), assim como no desenvolvimento do serviço por cima (na maioria das jogadoras), através de exercícios que estimulavam essa aprendizagem (por exemplo, servir por cima para uma determinada zona, sistema de pontos, entre outros).

A estrutura do treino nesta etapa, numa perspetiva de continuidade, caracterizou-se por um trabalho através de situações de treino de serviços, remates e receções ao serviço (nos primeiros 45 min) e, posteriormente, através do jogo formal (em situações de ataque que ocorrem desde o 1x1, 2x2, 3x3 e 4x4, passando por fim para o jogo formal do 6x6). Nesta fase, utilizaram-se grupos mais homogêneos, na medida em que, aquando da realização do jogo 6x6, as alunas de nível mais baixo realizavam situações de jogo 3x3 ou 4x4, dependendo do número de alunas a comparecer no treino. No entanto, em determinados treinos, para promover a sua evolução, e consequentemente compreensão sobre o posicionamento no jogo formal, todas as alunas integravam o jogo 6x6. Outra das estratégias utilizadas, que potenciou o tempo em prática, foi a inexistência de serviços na situação de jogo em alguns momentos (de modo a existir sempre uma bola em jogo, introduzida por mim) e não existirem tempos mortos, privilegiando-se a construção de jogadas a 3 toques com finalizações intencionais.

Nesta etapa pude avaliar os objetivos intermédios e terminais que tinha delineado para o núcleo de voleibol feminino e constatar que estes foram alcançados com sucesso. Os objetivos intermédios foram atingidos pela grande maioria das alunas, com exceção de três ou quatro que ainda apresentavam um nível introdutório, devido a terem entrado no desporto escolar numa fase mais tardia do ano letivo. Relativamente aos objetivos terminais, e considerando que o serviço por cima constituía um aspeto difícil de concretizar (apenas quatro alunas utilizavam frequentemente este serviço), nesta fase verificou-se que o serviço por baixo já não apresentava qualquer desafio às alunas. Simultaneamente, no serviço ou em ação ofensiva, as alunas

conseguiram colocar a bola em profundidade ou em zona de difícil receção, tendo estes sido aspetos que insisti ao longo do ano, com o intuito de não dar bolas “fáceis” à equipa adversária.

Por fim, e relativamente aos momentos competitivos, importa destacar dois aspetos. Por um lado, o trabalho colaborativo com a professora responsável pelo grupo-equipa da Escola Secundária Miguel Torga, sendo que nesta etapa, pude organizar jogos semanais em ambas as escolas. Isto deveu-se a ser uma escola cuja localização se encontrava relativamente próxima à ESSC, sendo o trajeto possível de ser realizado a pé pelas alunas, com uma duração de 10 minutos. Esta colaboração permitiu diversos momentos competitivos ao longo da etapa do produto, que foram benéficos para as aprendizagens e motivação das alunas, sendo que todas as semanas defrontavam uma equipa com um nível de jogo elevado.

Por outro lado, realçar a boa prestação das alunas no torneio de encerramento, realizado a 4 de junho, com todas as escolas pertencentes à CLDE de Sintra. Este torneio foi realizado em apenas um dia onde a ESSC disputou no total nove jogos (com seis vitórias e três derrotas). Considero que este dia de encontros competitivos acabou por ser um sucesso, pelo nível que a equipa apresentou, bem como oportunidade de todas as alunas jogarem mais tempo.

3.5.1. Balanço da 4.ª Etapa

Nesta etapa pude verificar a evolução positiva das alunas, sendo que a maioria dos objetivos estabelecidos no início do ano letivo foram alcançados, conseguindo que todas as alunas conhecessem as regras do jogo, bem como dominar o serviço por baixo e realizar toque de dedos ou manchete para dar continuidade ao jogo. Ao longo do ano as alunas começaram a dominar aspetos mais importantes e necessários para a criação da fase ataque, mas também da proteção ao próprio ataque, como o trabalho com condicionantes para o desenvolvimento do ataque em 3 toques, bem como receção para a zona 3, lugar onde estaria a distribuidora.

Ao nível dos serviços, algumas alunas conseguiram dominar o serviço por cima. As alunas que não conseguiram, evoluíram na colocação da bola no serviço por baixo, conseguindo criar mais dificuldades à receção do adversário, com recurso a várias estratégias ao longo do ano. De realçar, que em todos os treinos foi realizado treino de serviços, assim como focado o objetivo do jogo, com o treino do remate, tendo existido uma grande progressão nesta área, ao nível do ponto de contacto com a bola e na chamada.

No início do ano letivo o jogo formal era inexistente, porém com treino, dedicação e trabalho árduo, esta etapa culmina com a situação 6x6 jogada em boas condições, com serviços

colocados, jogadas a 3 toques e finalizações intencionais, que foram demonstrados com qualidade ao longo dos encontros semanais e, posteriormente, no torneio de encerramento final.

Assim, a maioria das alunas terminou esta etapa no nível “Elementar”, com exceção de três alunas que conseguiram alcançar o nível “Avançado” (considerando que no início do ano letivo, somente uma aluna obteve neste nível). De realçar que esta aluna, dada a sua idade e por ser o seu terceiro ano consecutivo no desporto escolar, era considerada Júnior (pelo que não pôde participar nos primeiros encontros competitivos, mas participou nos encontros semanais e no torneio de encerramento), tendo assumido um papel preponderante no desenvolvimento da equipa e, consequentemente, das restantes colegas. Esta realidade é bastante satisfatória para mim e demonstra todo o esforço e trabalho desenvolvido no desporto escolar.

3.6. Projeto Específico do Desporto Escolar

O projeto específico do desporto escolar surgiu das características díspares observadas no grupo-equipa das juvenis femininas pelo qual fiquei encarregue ao longo do ano letivo.

Nesse sentido, a formação de grupos e a criação de dinâmicas grupais são, tanto na lecionação como no desporto escolar, fatores de elevada importância capazes de influenciar, positiva ou negativamente, não só o decorrer da aula/ treino, mas também as aprendizagens e formação de cada participante. No intuito de otimizar esta realidade, o professor deve procurar conhecer os seus alunos na sua globalidade, adotando diferentes estratégias na formação dos grupos de trabalho, considerando as características dos envolvidos, os objetivos das tarefas e atividades a realizar em grupo (Gomes et. al., 2009).

Semelhantemente ao realizado para o projeto específico de lecionação, foram definidas um conjunto sucessivo de etapas (Filho & Frasquilho, 2008). Assim, na fase inicial, foi realizada uma revisão da literatura com o intuito de aprender a evidência nesta área e compreender quais as decisões a considerar na formação de grupos num treino/aula, assim como, de que forma essas decisões influenciam a motivação dos alunos e o decorrer das suas aprendizagens.

3.6.1. Revisão da literatura

As metodologias de ensino devem contemplar e otimizar as dinâmicas grupais, no sentido de desenvolver as capacidades e potencialidades de cada indivíduo (Almada et. al., 2008). Assim, surge a importância de responder às necessidades dos alunos, na medida em que

as atividades solicitadas devem ir ao encontro daquilo que cada um efetivamente precisa para melhorar o seu desempenho.

De destacar que, a fixação dos grupos durante períodos muito alargados não é aconselhável, devido à importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. Dessa forma, pode aproveitar-se os alunos mais aptos enquanto apoio aos restantes, no entanto devem evitar-se estereótipos ‘mais fracos’ e ‘mais fortes’, assim como, a preconceção dos papéis masculino e feminino (Jacinto et. al., 2001).

A ciência educacional demonstra que grupos heterogêneos apresentam um melhor desempenho no processo de aprendizagem, considerando-os mais produtivos que os grupos homogêneos (Feito, 2015). No entanto, em pelo menos 10% do dia ou da atividade, o aluno deve estar envolvido em atividades do seu interesse e adequadas ao seu nível (Feito, 2015). Nesse sentido, é importante que o professor dê maior atenção aos alunos com mais dificuldades, pois esta irá promover uma maior motivação e uma maior orientação nos alunos, respondendo às suas necessidades (Fenanlampir et. al., 2021).

Neste estudo procurei perceber os índices de motivação das alunas, nas diferentes formações de grupo que fui realizando ao longo do ano letivo. A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca à pessoa (Veigas, Catalão, Ferreira & Boto 2009). Na motivação intrínseca a pessoa adere e/ou mantém-se na atividade pelo prazer que a mesma lhe proporciona, enquanto na extrínseca, a pessoa é influenciada pelas recompensas fornecidas por algo ou alguém (Veigas et. al., 2009). Assim, o indivíduo motivado intrinsecamente tem maior probabilidade de ser mais persistente, de apresentar níveis de desempenho mais elevados, assim como de realizar mais tarefas do que aqueles que referem esforços externos (Veigas et al., 2009).

O professor é um promotor de aprendizagem, na medida em que, em vez de assumir a totalidade da responsabilidade por tudo o que acontece na aula, pode delegar aos alunos com mais capacidades, de forma a apoiarem os restantes membros do grupo, sendo a heterogeneidade uma vantagem e não um problema no seio de uma turma (Feito, 2015). Simultaneamente, um contexto de aprendizagem heterogêneo promove uma maior independência nos alunos (Feito, 2015; Fenanlampir et. al., 2021)

3.6.2. Identificação do problema

Com o intuito de tirar proveito das características do desporto escolar na ESSC, assim como pelo facto da equipa de juvenis masculinos treinar ao mesmo tempo e no mesmo espaço

que a equipa de juvenis femininas, considere que a formação de grupos seria uma temática pertinente a estudar neste projeto específico.

Como referem Garganta et. al. (2013, p.246) “para que os princípios e as regras de gestão do jogo possam ser vivenciados e interiorizados pelos alunos, é recomendável construir situações que façam sentido para quem está a jogar”, ou seja adaptada aos problemas colocados pelo jogo. Assim, a finalidade da metodologia de ensino consiste em responder, efetivamente, às necessidades de desempenho dos seus alunos através da utilização de atividades que se adequem às suas características (Almada et. al., 2008).

Desta forma, o ajustamento da dificuldade das tarefas de aprendizagem deve ter em conta as características de cada aluno, sem deixar de ter em conta a fase de formação em que se encontram (Rink, 2010). Para favorecer a aprendizagem é essencial que o aluno seja confrontado com um problema a resolver, porém a solução e as condições para tal devem estar ao seu alcance. É neste sentido que as opções metodológicas na criação de grupos num treino/aula podem efetivamente influenciar o sucesso/ insucesso das aprendizagens dos alunos.

O sucesso desempenha um papel importante na motivação dos alunos e faz com que estes mantenham atenção e vontade nas situações de aprendizagem (Rink, 2010). Para promover as aprendizagens de cada aluno, este projeto é elaborado no sentido de compreender as melhores opções metodológicas a utilizar no desporto escolar e na EF, na sua generalidade.

3.6.3. Planeamento e formulação do programa

Este projeto foi delineado considerando o objetivo geral de compreender a formação de grupos nas diferentes situações de um treino/aula, tendo sido definidos objetivos específicos (quadro n.º 22).

Quadro n.º 22 – Objetivos específicos do projeto do desporto escolar

Objetivos
Definir critérios a utilizar na construção de grupos, nas diferentes situações de um treino/aula
Compreender vantagens e desvantagens de grupos heterogéneos e homogéneos, nas diferentes situações de um treino/aula
Compreender vantagens e desvantagens do treino misto no desporto escolar

3.6.4. Implementação do projeto e monitorização

Ao longo do ano letivo, nos treinos do desporto escolar, recorri concomitantemente a grupos homogéneos e a grupos heterogéneos, tanto em contexto de jogos reduzidos, como no jogo formal e exercícios a realizar.

Considero que a atitude do professor no treino é um aspeto fundamental que influencia os índices de motivação dos alunos, nomeadamente na escolha de exercícios, no acompanhamento da resolução dos problemas técnico-táticos e respetivo feedback, assim como na escolha de elogios e repreensões. O feedback positivo é sempre melhor que o negativo, visto que permitem envolver os alunos, mantendo a sua atenção, empenho e cooperação (Rink, 2010). De realçar que quando se repreende, a repreensão deve ser acerca do comportamento e não do aluno e, simultaneamente, é necessário que “o professor em vez de punir os erros, seja capaz de identificar os erros e os aproveite para fazer progredir e evoluir os alunos” (Garganta et. al., 2013, p.205).

Outro aspeto que pode condicionar a motivação dos alunos para a aprendizagem é a colocação de objetivos enquanto uma estratégia de instrução fundamental (Graça & Mesquita, 2013) e se estes são realistas e alcançáveis. Por outras palavras, importa perceber se os objetivos são colocados numa perspetiva onde possa existir uma progressão do aluno e se são diferenciados e individualizados a cada aluno.

É neste sentido que a formação de grupos é fundamental, de acordo com os objetivos a alcançar nesse treino, semana ou mês. Assim, podem criar-se grupos homogéneos, numa perspetiva de alunos mais ‘fortes’, existindo uma melhor qualidade no jogo que provoca nos alunos uma atitude de superação para vencer. No entanto, considero que a criação destes grupos nos alunos mais ‘fracos’ não apresenta tantas vantagens, visto que não promove melhorias substanciais na aprendizagem (no caso específico do voleibol, nos grupos homogéneos, a bola não estava muito tempo no ar, com conseqüente menor qualidade de jogo e poucas possibilidades de melhorias individuais e coletivas).

Uma das poucas vantagens da criação de grupos homogéneos consistiu precisamente na possibilidade de dar uma maior atenção às alunas de nível inferior, procurando resolver os problemas existentes, traduzindo-se em mais empenho e motivação. Isto é congruente com o defendido por Fenanlampir et. al., (2021), na medida em que o foco nos alunos com mais dificuldades promove uma maior motivação para a aprendizagem, potenciando uma maior independência e autonomia.

No entanto, e de acordo com os objetivos a alcançar, contextos de aprendizagem

heterógenos são promotores do desenvolvimento individual e coletivo (numa lógica de os mais proficientes evoluem com os menos proficientes, e vice-versa) (Feito, 2015; Fenanlampir et. al., 2021). Assim, a criação de rotinas, bem como a utilização de alunos expert e líderes, foram estratégias que considero terem sido bem-sucedidas ao longo do ano letivo, conseguindo manter as alunas em prática e sem comportamentos desviantes.

A heterogeneidade é assim a perspetiva que deve delinear a metodologia de ensino do professor. No entanto, considero que a necessidade da criação de grupos homogéneos, a dada altura ou de acordo com uma situação específica de treino não deve ser desvalorizada.

Relativamente à minha experiência, no início do ano letivo (nomeadamente no 1.º e 2.º período) pude constatar uma diferença de nível significativa nas alunas, pelo que a criação de grupos heterogéneos se assumiu enquanto uma estratégia fundamental para que todas pudessem evoluir nas suas capacidades e competências. Porém, com o decorrer do tempo, estes grupos criaram alguma desmotivação nas alunas de menor nível (pela ocorrência de maus passes e más receções que condicionavam o jogo da equipa), pelo que foi fundamental o meu papel na transmissão de valores, como empatia, ajuda mútua e compreensão das dificuldades dos outros.

Por fim, relativamente às vantagens/desvantagens do treino misto, ao longo do ano letivo pude constatar que em situação de jogo foi uma vantagem, por elevar o nível de jogo do grupo feminino. Tanto em situações de oposição, como de cooperação, considero que o treino misto foi bastante benéfico pelo facto de os alunos do grupo masculino terem um elevado nível de entendimento de jogo, bem como de qualidade nas ações técnico táticas, que permitiu a aquisição e maior facilidade nas ações das juvenis femininas.

Deste modo, ao longo do ano letivo, foram utilizadas estratégias como jogos mistos em jogo formal 6x6 entre os dois géneros. Isto beneficiou a fase de preparação para os encontros competitivos do desporto escolar, assim como permitiu uma atitude de superação e uma maior motivação das alunas por estarem a defrontar um ‘adversário mais forte’. No entanto, as alunas de menor nível tenderam a ‘esconder-se’, não se sentindo motivadas para jogar estes, por sentirem que podiam prejudicar o desempenho coletivo da equipa. Neste sentido, procurei sempre motivar estas alunas e elogiá-las, de forma que perdessem os seus medos, incutindo-lhes a ideia de que estas situações permitiam diferentes oportunidades de treinos.

3.6.5. Avaliação do impacto do programa

Considero que este estudo permitiu compreender as opções metodológicas que terei de tomar enquanto futuro agente de ensino. As decisões que tomar podem influenciar, positiva ou

negativamente, as aprendizagens dos alunos, bem como o clima de aula/treino e consequente motivação para a prática.

A definição de objetivos é, simultaneamente, uma questão verdadeiramente importante para motivar os alunos a superarem-se, devendo estes serem individualizados e de acordo com as necessidades dos diferentes alunos/grupos, numa perspetiva de os estimular a quererem trabalhar para evoluir. No início do ano, o nível de qualidade da equipa e de entendimento do jogo era bastante baixo, porém com objetivos realistas, as alunas foram evoluindo consideravelmente, o que permitiu melhores ações técnico-táticas e, consequentemente, mais qualidade no seu nível de jogo. A perceção dessa evolução por parte das alunas contribuiu, consequentemente, para uma maior motivação para a prática.

Neste sentido, penso que a formação de grupos está diretamente relacionada com a definição de objetivos. Os grupos heterogéneos são evidentemente, por ter alunos com diferentes características e níveis distintos, bastante benéficos em termos de aprendizagem, cooperação, motivação e espírito de equipa. Os grupos homogéneos também apresentam os seus benefícios, mas pela minha experiência estes são mais notórios em fases iniciais da aprendizagem e/ou em grupos com nível mais elevado.

Relativamente à motivação, pude verificar que nos grupos homogéneos de nível inferior esta é bastante inferior aos grupos homogéneos de nível superior, pela qualidade que se observa no jogo, mas também pela própria perceção das alunas do grupo onde se inserem. Rink (2010) considera a motivação um aspeto crítico da aprendizagem, porque esta é um processo ativo. Para que efetivamente ocorra aprendizagem, o aluno deve estar ativamente comprometido no processo, pelo que alunos motivados abordam as tarefas propostas de uma forma positiva e com grande intensidade e alunos desmotivados acabam por evitar fazer a tarefa (Rink, 2010).

Assim, a motivação dos alunos relaciona-se com os níveis de sucesso dos alunos, a sua experiência com o que está a ser ensinado, a dinâmica social do grupo onde está inserido e a personalidade e nível de aspiração de cada aluno como um indivíduo (Rink, 2010).

Concluindo, considero que o planeamento das opções metodológicas a tomar no que à formação de grupos diz respeito deve ser levada a cabo pelo próprio professor, pois é este que conhece os alunos e as condições necessárias para a sua evolução. Ao longo do ano letivo pude constatar que existem momentos onde é necessário a utilização de grupos heterogéneos e momentos onde são necessários grupos homogéneos. De modo a perceber que opção devemos tomar no momento, devemos procurar perceber que objetivos procuramos alcançar.

4. Seminário

Na compreensão dos conceitos que suportam a área fundamental seminário (Bom & Brás, 2003), assim como do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, este capítulo inclui uma contextualização geral sobre a avaliação na área dos conhecimentos e, posteriormente, encontra-se dividido de acordo com as suas respetivas áreas – avaliação inicial, prioridades, progresso e produto.

4.1. A Avaliação na Área dos Conhecimentos

O seminário é uma das quatro áreas onde o estagiário intervém durante o estágio pedagógico, com um duplo objetivo: 1) Oferecer a possibilidade de perceber e, possivelmente, resolver uma problemática existente no DEF; e 2) Oferecer a oportunidade de estudar e refletir sobre a EF, com o intuito de apresentar propostas para o seu desenvolvimento.

A investigação sobre a prática é uma ferramenta de excelência na construção do conhecimento e é considerada uma atividade de grande valor de desenvolvimento profissional (Ponte, 2002). Nesse sentido, não são apenas os próprios professores que beneficiam deste tipo de atividades, mas também as instituições educativas, com a reformulação de práticas de trabalho, da cultura institucional e dos objetivos (Ponte, 2002).

O professor não pode assumir um papel que se reduz “*à mera execução do que outros investigam*” (Bom & Brás, 2013, p.11), na medida em que, na sua formação, deve desenvolver competências que o torne capaz de investigar a sua própria realidade, a sua intervenção e os problemas existentes (Bom & Brás, 2013). Assim, o seminário permite que o estagiário cultive essa atitude de estudo e uma prática de investigação da realidade e da sua (nossa) intervenção, para apresentar e discutir no GEF, no DEF e na Escola (Bom & Brás, 2013).

Nesse sentido, o trabalho coletivo do DEF nos compromissos implementados na escola e na comunidade, são a base do sucesso na aplicação dos programas (Jacinto et. al., 2001), na medida em que a EF é uma

obra de todos e não o que cada um quer fazer dela, pelo que cabe ao trabalho de grupo de educação física um papel essencial na construção de dinâmicas, das ações e da estratégia que garantam o compromisso que enquadre e oriente para os mesmos objetivos as diferentes sinergias, ações e decisões de cada professor, potencializando-as (Brás & Monteiro, 1998, p7).

Assim, surge a importância do GEF, de modo a elevar a EF na escola, contribuindo para a valorização desta disciplina em contexto nacional.

Com a finalidade de encontrar uma problemática existente no DEF, procurei analisar os professores do GEF e o seu trabalho. No entanto, constatei aquilo que me pareceu ser um grupo que trabalha no sentido de cumprir as diretrizes delineadas (Jacinto et. al., 2001), pelo que procurei analisar a documentação existente da ESSC, através do projeto curricular, regulamento interno e projeto educativo, para definir uma problemática adequada ao seminário.

Após análise destes documentos, a dificuldade em definir uma problemática manteve-se, pelo que decidi abordar a área dos conhecimentos (relacionando com o meu projeto específico de lecionação) na introdução de estruturas cooperativas no ensino de aulas teóricas, de modo a combater o método expositivo e estimular o apreço pelas aulas, inserindo o aluno como peça central de uma aula.

A ideia final da problemática a abordar neste seminário surgiu após a realização de uma reunião do GEF. De realçar que, desde o início do ano letivo, eu e o meu colega de estágio, fomos sempre convidados pelo orientador a assistir às reuniões do GEF, pois esta preparação deve começar precocemente e durante a formação inicial, para que professores estagiários e futuros profissionais se preparem para a realidade que os espera (Brás & Monteiro, 2003).

Nesta reunião pude constatar que alguns professores não tinham realizado nenhuma tarefa, até ao momento, na área dos conhecimentos. Assim, alterei o meu projeto de seminário, com o objetivo de estudar o modo como os professores do GEF realizavam a avaliação na área dos conhecimentos. Esta realidade pode estar associada ao facto de, embora existam orientações educacionais e estas assumam um papel importante, as crenças e as ideias que cada professor têm do que deve ser a EF são muito diversificadas e condicionam a sua aproximação ou afastamento dos próprios programas (Viera, 2007).

Pude compreender que alguns professores não valorizam de igual modo as três áreas pertencentes ao currículo. Os PNEF definem a área dos conhecimentos como as “atividades de aprendizagem que se referem aos conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física” e consideram-na, tal como a atividade física e a aptidão física, igualmente importante (Jacinto et. al., 2001, p.30). No entanto, a aprendizagem dos conteúdos para a promoção da saúde só se torna significativa quando o aluno compreende os benefícios que a prática regular do exercício tem para a sua saúde (Devide, 1996).

Muitos professores apenas valorizam a avaliação dos testes de aptidão física, porém essa atitude não garante a adoção de estilos de vida ativos por parte dos alunos, pois estes exercitam-se somente na procura de bons níveis de aptidão física, sem alcançarem o conhecimento necessário para avaliar e programar os seus próprios exercícios e respetivo treino (Devide,

1996). A área dos conhecimentos torna-se assim uma ferramenta de excelência na promoção de hábitos de saúde, pois pretende criar cidadãos conscientes, que consigam planear o seu próprio treino e, conseqüentemente, combatam o sedentarismo no seu percurso escolar, bem como à saída da escolaridade obrigatória (Devide, 1996; Jacinto et al., 2001).

É verdade que os professores reconhecem a promoção de hábitos de vida saudável, a obtenção de valores sociais e a cultura desportiva. No entanto, valorizam e focam o seu trabalho nas aprendizagens dos alunos ao nível das atividades físicas e condição física, ficando a área dos conhecimentos remetida para um segundo plano (Vieira, 2007). Reforça-se assim a ideia de que, por vezes, “aquilo que os professores dizem que fazem não vai ao encontro da realidade daquilo que realmente fazem (Caldas, 2012, p.15). Na mesma perspetiva, isto é congruente com a ideia de que os professores interpretam distintamente os perfis de orientação educacionais, o que condiciona a ação/operacionalização dos mesmos (Vieira, 2007; Caldas, 2012; Marques & Carreiro da Costa, 2017).

As diferentes interpretações do mesmo documento são o resultado da grande liberdade que os professores assumem no planeamento das suas aulas, sendo o currículo considerado apenas uma referência para a ação, e não uma obrigatoriedade (Carreiro da Costa, 2005). O facto de a EF e dos documentos oficiais não serem alvo de uma interpretação igual conduz a que o currículo formal (recomendado) nem sempre seja respeitado, existindo diferenças significativas entre os objetivos e os princípios metodológicos descritos nos PNEF e a realidade das práticas escolares (Jacinto et. al., 2001; Carreiro da Costa, 2010).

De acordo com as finalidades dos PNEF os alunos devem “consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras”, “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” nas suas dimensões individual e social, garantindo o desenvolvimento multilateral e harmonioso, assim como a sua participação na cultura do movimento ao longo de toda a sua vida (Jacinto et al., 2001, p.10),

Deste modo, com este seminário, pretendi estudar a forma como os professores organizam a área dos conhecimentos, na avaliação e na lecionação, criando propostas que vão de encontro às necessidades dos alunos, valorizando as suas aprendizagens e não somente a avaliação sumativa. Assim, defini enquanto objetivo geral que todos os professores reconhecessem a importância da área dos conhecimentos no currículo dos PNEF (Jacinto et al., 2001), tendo delineado três objetivos específicos (quadro n.º 23). Estes objetivos coadunam-se

com a noção de que não se deve restringir a avaliação à sua função classificativa, percebendo a importância de os alunos compreenderem e adquirirem os conteúdos.

Quadro n.º 23 – Objetivos específicos do projeto do seminário

Objetivos
Compreender a forma como os professores ensinam e avaliam a área dos conhecimentos
Refletir sobre os instrumentos de avaliação utilizados
Apresentar propostas de ensino e avaliação na área dos conhecimentos

A área dos conhecimentos, ao contrário das restantes, é ainda realizada numa perspetiva de ensino massivo, não existindo qualquer diferenciação de ensino por parte dos professores. Se na avaliação inicial, o professor percebe que um aluno tem mais dificuldades no voleibol, na etapa das prioridades, deve promover as aprendizagens desse aluno nas restantes atividades físicas, com um maior foco no voleibol. Isto não acontece na área dos conhecimentos, visto que um aluno que obtenha uma classificação negativa num primeiro teste, tem dificuldades que serão esquecidas no restante ano letivo, avançando o professor para o próximo módulo de matéria a abordar e, consequentemente, para o segundo teste a realizar.

O currículo educativo português perceciona o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos como uma mera solução política, onde os alunos acabam apenas por prestar contas (Fernandes, 2007). No entanto, este deve assumir-se como um processo que serve para aprender e para ensinar melhor, permitindo que a avaliação melhore a qualidade das aprendizagens e, consequentemente, a qualidade do sistema educativo português (Fernandes, 2007).

Assim, numa das propostas apresentadas aos professores de como deveria ser organizado a avaliação ao longo do ano letivo, sugeri a realização do teste-re-teste. Esta estratégia permitiria combater o problema referido, consistindo na oportunidade de o aluno refazer o teste (ou parte deste), com o intuito de uma avaliação formativa, onde a intenção é formar, independentemente do tempo necessário para o aluno dominar a matéria, seguindo uma pedagogia de sucesso, ao invés de uniformidade. De realçar que o teste não seria igual ao anterior, devendo ser realizadas perguntas diferentes acerca da mesma matéria para aferir se existiu evidentemente evolução/aprendizagem nos alunos.

Simultaneamente, ao estudar a componente da avaliação, procurei perceber como era organizado o ensino da área dos conhecimentos. Nesta perspetiva, o ensino nacional é dominado pelo método expositivo, que se centra no professor (Leitão, 2010). Assim no meu

seminário estiveram presentes algumas estratégias de ensino, através de aprendizagens cooperativas, de modo a aumentar o repertório dos professores na lecionação das aulas teóricas.

O seminário “A avaliação na área dos conhecimentos” foi apresentado no dia 4 de maio, pelas 17h00, com a presença dos dois orientadores e dos professores do GEF da ESSC.

4.2. 1.º Etapa – Avaliação Inicial

O ano letivo iniciou-se com a impossibilidade de lecionar aulas práticas, visto existirem obras no pavilhão e no ginásio durante as duas primeiras semanas de aulas. Assim, para todos os professores do GEF (e para mim incluído), as primeiras quatro aulas do ano letivo foram aulas teóricas, onde pude constatar que os professores utilizavam, maioritariamente, o método expositivo como estratégia de lecionação dos conteúdos.

A primeira aula que lecionei foi realizada segundo o método expositivo, tendo depois sido utilizadas estruturas cooperativas – jigsaw e think-pair-share (apêndice XII) (Leitão, 2010).

Um dos objetivos gerais do Projeto Curricular da ESSC consiste em garantir a aprendizagem faseada na área dos conhecimentos, identificando áreas de intervenção prioritárias e diversificando os métodos de trabalho e os instrumentos de recolha de informação. Tal como pude observar, isto não acontecia, tanto no planeamento como na ação dos professores, como por exemplo, o facto de alguns destes planearem a realização de uma prova de conhecimentos comuns apenas no 3.º período, considerando assim um único elemento de avaliação ao longo do ano letivo (o que não se traduz na aprendizagem evolutiva dos alunos e pode influenciar a promoção de hábitos de vida saudáveis).

Nesta etapa, procurei identificar a problemática, tendo primeiramente pensado em realizar um seminário sobre os diferentes métodos de ensino na abordagem dos professores às aulas teóricas. No entanto, depois de já ter concluído os TOP dos projetos, e ao discutir com o orientador de escola sobre esta temática, decidi alterar o tema do seminário, de modo a estudar o modo como os professores do GEF organizavam a avaliação na área dos conhecimentos, para abordar, complementarmente, a abordagem cooperativa no ensino e os benefícios da sua utilização em contexto de aula.

Após a identificação da problemática existente, foi necessário realizar um processo de investigação científica, de modo a perceber a literatura existente (já evidenciado em capítulos anteriores) que permitiu concluir que o método expositivo é o mais utilizado nas escolas nacionais (Leitão, 2010). Nesse sentido, as práticas instrucionais tradicionais têm encontrado

dificuldade em responder à diversidade das necessidades dos alunos, ignorando a importância das suas expectativas individuais e estilos de aprendizagem (Leitão, 2010).

Após uma alteração ao objetivo do seminário, realizei nova revisão bibliográfica, chegando a conclusões que irão ser referidas na etapa do produto.

4.3. 2.º Etapa – Prioridades

Na etapa prioridades, e devido a alguns erros de planeamento resultantes da identificação da problemática a estudar, decidi desenvolver o processo de investigação científica, de modo a obter toda a informação necessária para a realização do seminário. Neste sentido, utilizando os conteúdos aprendidos no 1.º ano do curso de mestrado, decidi realizar um estudo de investigação – ação (Mcniff & Whitehead, 2010).

Desenho do estudo: Este estudo foi de carácter transversal e de investigação qualitativa.

Amostra: Nesta amostra procurei incluir todos os professores do DEF, não tendo aplicado critérios de exclusão). No entanto, por escolha própria, apenas nove professores de Educação física da ESSC e da Escola EB 2,3 Professor Egas Moniz aceitaram participar.

Procedimentos e Instrumentos: Foi elaborado um guião, que foi fornecido aos professores em forma de questionário via google forms, com o objetivo de obter as respostas de todo o núcleo do GEF. O questionário foi delineado para ser curto, com perguntas de resposta fechada e perguntas de resposta aberta, optando pelo anonimato nas respostas (para promover a adesão e a maior veracidade das respostas). O questionário, a transcrição das respostas obtidas e análise às mesmas encontram-se descrito no apêndice XIII.

Segundo a evidência, o questionário permite colocar uma série de perguntas em relação à situação profissional do professor, possibilitando o conhecimento da população, dos seus comportamentos, valores e opiniões (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Assim, solicitei à coordenadora os emails de todos os professores do DEF e enviei, primeiramente, para estes uma notificação a informar sobre a realização deste estudo, esclarecendo o seu objetivo, procedimentos e instrumentos.

Obtidas as respostas dos professores, realizei a sua transcrição. Nas perguntas de resposta fechada foram criados gráficos retirados da plataforma google forms. As perguntas de resposta aberta foram analisadas e transcritas, para posterior discussão no dia da apresentação do seminário. Todas as questões foram analisadas de acordo com a revisão bibliográfica realizada na avaliação inicial, de modo a existir uma continuidade do trabalho realizado.

4.4. 3.º Etapa – Progresso

O seminário foi apresentado numa fase tardia do ano, devido a alguns problemas de planeamento e estruturação do projeto. Porém, para efeitos de estrutura do seminário, irei enquadrá-lo na etapa do progresso para, posteriormente, na etapa do produto realizar um balanço do que foi o seminário e que benefícios trouxe ao DEF.

A informação recolhida ao longo das duas etapas anteriores foram ferramentas de excelência para definir e concluir o seminário, realizando a devida apresentação ao GEF. Assim, o seminário suportou-se nos conteúdos apreendidos da evidência obtida, assim como nas respostas ao inquérito realizado pelos professores. O objetivo deste seminário foi de encontro ao referido no projeto curricular da ESSC, em que o desenvolvimento da área dos conhecimentos deve ser organizado de acordo com as opções metodológicas que cada professor achar mais convenientes, de modo que os alunos se apropriem dos conhecimentos considerados essenciais (evitando-se criar uma estratégia de ensino obrigatória para todos os professores).

Nesse sentido, apresentei duas propostas de opções metodológicas para a área dos conhecimentos (quadro nº 24).

Quadro n.º 24 – Propostas de opções metodológicas para a área dos conhecimentos

	Proposta n.º 1	Proposta n.º 2
1.º Período	Teste escrito sobre conteúdos da área B e leção das aulas práticas sobre conteúdos da área A (incluir conversas com alunos/ fichas de apoio ...)	Teste escrito numa lógica de teste/re-teste. (o objetivo é o de não esquecer as dificuldades dos alunos, valorizando as suas aprendizagens).
2.º Período	<u>Ensino Básico:</u> Trabalhos de grupo/individuais sobre temas escolhidos pelos professores ou outras tarefas ao critério dos professores. <u>Ensino Secundário:</u> Grupos de 3 ou 4 alunos elaboram um plano de ação de uma capacidade motora que possa ser implementado numa aula EF, com um momento de apresentação do plano de ação à turma.	
3.º Período	Prova de conhecimentos comuns, de preferência de escolha múltipla (prova de caráter globalizante e demonstrativo).	

Os pontos-chave que suportarem o meu pensamento foram:

- A realização de um teste escrito no 1.º período (é essencial os alunos adquirirem e comprovarem os conhecimentos necessários, para posteriormente poderem realizar os trabalhos e planos de ação no 2.º período). A inversão da ordem das

tarefas não é benéfica, visto que não existe qualquer certificação de que os alunos conhecem a matéria, não existindo a garantia das suas aprendizagens;

- Os trabalhos de grupo/planos de ação devem funcionar como uma validação das aprendizagens obtidas após a realização do primeiro teste;
- A realização da prova de conhecimentos comuns final, no sentido de aferir se os conteúdos definidos para o ano de escolaridade foram conseguidos.

Relativamente à proposta n.º 2, introduzi a estratégia teste/re-teste, visto que é a que traduz mais vantagens para as aprendizagens dos alunos, embora não seja aplicada na realidade escolar. Tendencialmente, os professores valorizam mais as notas que os alunos conseguem obter num teste do que as aprendizagens que devem obter, não valorizando a apreensão dos conteúdos, de modo a serem cidadãos conscientes sobre a importância da prática de atividade física e com autonomia para a planear no seu quotidiano (Caldas, 2012). Por exemplo, frequentemente, não existe sequer uma correção dos testes entregue aos alunos e, consequentemente, este não tem a preocupação de ‘perceber’ as suas falhas. Onofre (2017) corrobora esta ideia, afirmando que muitos professores estão habituados a restringir a avaliação à função classificativa dos produtos de aprendizagem, onde consideram a sua modalidade sumativa, prejudicando o conceito de avaliação que não se traduz como elemento estruturante do processo ensino – aprendizagem.

No entanto, para muitos alunos, a EF escolar é o único contacto que tem com a realização de atividade física, pelo que deve ser papel da escola e do professor alterar a mentalidade dos jovens alunos.

“Delegar esta responsabilidade exclusivamente ao critério dos hábitos de vida familiar e à opção pela formação desportiva em algumas instituições especializadas, corresponderia a assumir o livre arbítrio nas opções educativas face a esta dimensão do desenvolvimento pessoal e social. O produto desta decisão traduzir-se-ia com muitas raras exceções, ao efeito de um ciclo reprodutor do sedentarismo (Onofre, 2017, p.53).

Nesse sentido, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da atividade física organizada é a escola, a partir da EF escolar.

Relativamente à apresentação do seminário, de valorizar o interesse dos professores, tendo esta durado cerca de 25 minutos, com a discussão com um tempo superior a 45 minutos. Na discussão foi realçada a importância da procura de soluções para esta problemática, com o objetivo de recuperar uma maior harmonia nas decisões individuais dos professores.

Considero que, em primeiro lugar, todos os professores devem realizar o ensino dos conteúdos próprios para cada ano de escolaridade (o que não acontece com todos os professores do GEF). Simultaneamente, embora os professores tenham a liberdade pedagógica para escolherem as opções metodológicas que considerem mais adequadas, deve existir um esforço coletivo para encontrar um conjunto de soluções que sirva de referência à ação do professor.

Destaco, enquanto principal dificuldade enunciada pelos professores nos questionários, a utilização de aulas teóricas para a abordagem dos conteúdos. Assim, na apresentação, incorporei um segmento com estratégias para o ensino das aulas teóricas, tendo sido abordadas duas estruturas cooperativas que podem facilmente ser utilizadas em contexto de aulas teóricas – *jigsaw* e *think-pair-share*, como estão referidas no Apêndice (I)(Leitão, 2010).

Na análise e discussão, compreendi que a formação contínua e o trabalho colaborativo dentro do GEF são essenciais. A formação contínua, na medida em que um professor nunca deve considerar que já aprendeu tudo (‘é um estudante para a vida toda’, como o professor Luís Bom referiu em contexto de aula na faculdade), sendo fundamental para melhorar-se a si próprio e às suas práticas profissionais, bem como adquirir mais e melhores conhecimentos. O trabalho colaborativo, na medida em que a EF é uma obra de todos e não o que cada um quer fazer dela (Brás & Monteiro, 1998), pelo que é essencial uma perspetiva de trabalho coletivo, na partilha de opiniões e ideias, para se atingir o mesmo objetivo, o de educadores e formadores. A EF é um saber que é construído e depende dos professores, sendo que as mudanças não ocorrem de forma natural, mas com uma construção conflitual, sendo necessário que se expresse a vontade de alterar a realidade em cada GEF (Brás & Monteiro, 1998).

Relativamente à importância que os professores atribuem à área dos conhecimentos, três professores consideraram esta área importante, porém não tendo o mesmo peso que as restantes áreas que constituem o currículo, pelo facto de a EF ser essencialmente prática (logo a componente teórica não pode assumir o mesmo peso) e pelo ensino da área dos conhecimentos ser insuficiente e desarticulado (não devendo os alunos ser prejudicados). As respostas dadas por estes professores, remetem-me para ideia de que os mesmos não têm noção do que é um aluno fisicamente bem-educado, que domina as matérias, está dentro da zona saudável e tem o essencial de conhecimento de forma a conseguir ser um cidadão com um estilo de vida ativo (European Comission, 2013).

Foi ainda referido que os professores ‘perdem’ tempo de aulas práticas para lecionarem os conteúdos da área dos conhecimentos. No entanto, sendo a área dos conhecimentos uma área igualmente importante no currículo, porque devemos considerar este tempo como tempo

perdido? Considero que as três áreas do currículo devem ser complementares e nenhuma deve ser considerada superior, na promoção do desenvolvimento de alunos fisicamente bem-educados

Os alunos não só devem participar nas atividades físicas, como devem compreender as razões e os mecanismos de como esta irá promover, desenvolver e manter a sua saúde (Caldas, 2012). Crum¹⁰ corrobora, afirmando que o professor tem um papel decisivo para que os jovens alunos possam ter a oportunidade de “adquirir os conhecimentos, desenvolvam as atitudes e competências necessárias para uma participação satisfatória, emancipada e prolongada na cultura do movimento ao longo da vida” (Guimarães, 2019, p.16).

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, todos os professores referem o uso de testes escritos, porém alguns apenas utilizam este instrumento. Alguns professores apresentam o cuidado de lecionar os conteúdos da área dos conhecimentos, porém nem todos tem um papel ativo nesta área, realizando instrumentos de avaliação onde não têm de lecionar os conteúdos e construindo instrumentos de carácter certificativo. No entanto, estes instrumentos não garantem que os alunos compreendam e incorporem os conteúdos no seu quotidiano (Caldas, 2012). Na minha opinião, instrumentos diferentes podem conduzir a aprendizagens distintas, pelo que deve ser usada alguma criatividade na sua utilização, de acordo com as necessidades dos alunos.

Por fim, penso que apresentei este seminário de forma segura e bastante confortável da minha posição, tendo sido parabenizado pelos professores do GEF por essa mesma razão. Embora considere que as diversas intervenções na discussão foram positivas, negativamente, destaco o facto de esta ter sido demasiado longa e com uma menor intervenção da minha parte (que podia ter guiado melhor as diversas intervenções).

4.5. 4.º Etapa – Produto

Na etapa produto procurei avaliar o impacto do seminário no GEF. Penso que poderia ter sido realizado um melhor trabalho neste aspeto, aplicando um novo questionário aos professores, de modo a perceber se o seminário foi benéfico e, consequentemente, se contribuiu para aumentar os seus conhecimentos em relação a uma área que é tão desvalorizada na EF.

¹⁰ Crum, B. (2013). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53–64. In Guimarães, M. (2019). *A Formação de Professores de Educação Física: Perceções e práticas no final da formação inicial*. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Francisco Carreiro da Costa, Lisboa.

Enaltecer que o seminário contou com a presença de dezasseis professores, o meu colega de estágio e os dois orientadores. Embora com algum nervosismo associado, por estar a realizar uma apresentação para professores e ter uma sala cheia, considero que este correu bastante bem e penso que isso se deveu a um bom domínio dos conteúdos a abordar, a uma boa preparação prévia (não existindo falta de conhecimento sobre os temas em questão) e a uma apresentação fluída, sem paragens e sem leitura de slides.

Relativamente à apresentação, retiraram-se algumas conclusões após a discussão dos professores, nomeadamente: Não existirem avaliações formalizadas sem se ter elementos de avaliação nesta área; centrar os processos de ensino e aprendizagem, principalmente no processo de avaliação; os processos devem centrar-se em torno do ciclo de leção (Monteiro, 2022) e; definir um conjunto de orientações gerais que permitam ajudar os professores a construírem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação adequados às suas turmas, assim como apontar possibilidades de soluções e ferramentas que permitam, sem trocas na capacidade de deliberação pedagógica de cada professor, harmonizar e aproximar as práticas entre os professores.

No seminário, ficou estabelecido pelos professores do GEF que os professores ‘mais novos’ do grupo ficariam responsáveis por criar estas orientações gerais (visto que os professores mais experientes estão muito perto da reforma), que guiarão o seu trabalho no futuro. Porém, tal não aconteceu, tendo o orientador José Eduardo Monteiro criado essas mesmas orientações gerais em relação à área dos conhecimentos (Monteiro, 2022).

Segundo Monteiro (2022) a organização do processo de ensino – aprendizagem na área dos conhecimentos, no plano de turma, deve acompanhar os seguintes princípios: Adequação (considerando o nível intelectual e desenvolvimento cognitivo dos alunos, as características dos conteúdos a abordar e os objetivos pretendidos); Equidade (permitindo oportunidades diferenciadas e adequadas a cada aluno para uma igualdade de oportunidades de sucesso); Igualdade (garantindo a mesma oportunidade de aprendizagem a todos os alunos, criando condições para que seja sua responsabilidade construírem e demonstrarem o seu nível de sucesso); e Demonstração (centrando-se no processo de avaliação, nas tarefas solicitadas para que o aluno possa simultaneamente aprender, demonstrar que tem sucesso nas aprendizagens esperadas e qualificar esse nível de sucesso, tanto na perspetiva dos objetivos esperados, como na dos processos metodológicos necessários para se apropriar desses conteúdos e objetivos).

De acordo com o desenvolvimento intelectual dos alunos, o professor deve utilizar ferramentas diversificadas, tais como trabalhos individuais ou colaborativos, testes,

apresentações e/ou planos de ação, sendo fundamental que este não se centre num só instrumento ou tipologia de instrumentos (Monteiro, 2022).

Relativamente à lecionação, as orientações gerais estabelecidas, são que todos os alunos devem ter o mesmo número de tarefas, podendo existir diferenciação, de acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagens dos alunos, grau de empenho e tempo disponível para aprender (Monteiro, 2022).

No que diz respeito à avaliação, existem quatro aspetos a considerar, nomeadamente: 1) Toda a tarefa de construção de conhecimento deve implicar a existência de uma tarefa de demonstração de domínio dos conteúdos; 2) Cada grupo de conteúdos deve utilizar formas distintas, para comprovar a aprendizagem dos alunos; 3) Deve ser realizado, pelo menos, uma tarefa por período e cada momento de avaliação formalizada deve basear-se num número plural de tarefas de avaliação; e 4) Nas tarefas de avaliação (principalmente nos testes escritos), deve-se utilizar uma lógica de teste/re-teste diferenciada, que pode ser parcial (orientado para alguns conteúdos) ou global, de acordo com os diferentes níveis de sucesso e com o grau de empenho dos alunos (Monteiro, 2022).

Deste modo, é possível verificar os benefícios que estas orientações poderão vir a ter para os professores do GEF, numa área onde não parece existir tanta experiência como nas restantes que pertencem o currículo (Jacinto et. al., 2001). De realçar, relativamente ao mencionado, que utilizei a perspetiva do teste/re-teste com um aluno que apresentava várias dificuldades na área dos conhecimentos, tendo este conseguido alcançar, com sucesso, os objetivos pretendidos.

Realizando um balanço final do seminário, com esta apresentação não pretendia definir uma estratégia comum que os professores, obrigatoriamente, tivessem de implementar nas suas práticas profissionais de lecionação e avaliação da área dos conhecimentos, mas sim que se discutisse esta área que pertence ao currículo, e que frequentemente é desvalorizada pelos próprios professores. Simultaneamente, com esta apresentação pretendia compreender o trabalho desenvolvido pelos professores na área dos conhecimentos, informando-os sobre as melhores estratégias de abordagem a esta área, de acordo com a evidência existente e, que fossem criadas orientações de como deve ser abordado o trabalho ao longo do ano.

Ao refletir sobre esta temática, se os professores não valorizam esta área, porque devem fazê-lo os seus alunos? Compreende-se, assim, as classificações obtidas por alguns alunos, cujas notas nas atividades físicas e aptidão física são consideravelmente boas, mas que são condicionadas pelas notas na área dos conhecimentos, como já mencionado em capítulos

anteriores. O professor tem a capacidade de influenciar os seus alunos e é estritamente necessário educar os jovens para que adquiram hábitos saudáveis na infância e adolescência, que irão perdurar ao longo das suas vidas.

Assim, a escola adquire um papel fundamental na promoção, educação e valorização do domínio das atividades físicas, visto que é a única instituição da sociedade pela qual todos os alunos passam (Meireles, 2013). Neste sentido, a EF promove-se tanto nas salas de aula, como fora dela, pelo que se deve procurar investir numa cultura de escola que não desvalorize o que acontece em contexto de sala de aula (Brás & Monteiro, 1998).

Considerando os objetivos delineados, que a compreensão que cada professor faz dos PNEF é fundamental e pode influenciar, positiva ou negativamente, a sua ação/operacionalização. Nesse sentido, as orientações educacionais de cada professor, incluindo as suas crenças e ideias sobre a EF, são muito diversificadas e condicionam o percurso, sendo o mesmo mais próximo ou afastado do que está descrito nos programas (Vieira, 2007, Caldas, 2012). Simultaneamente, a formação inicial é um fator que parece influenciar a ação/operacionalização do professor, na medida em que um professor que não aborde a área dos conhecimentos na sua formação inicial, muito dificilmente a lecionará no futuro, desvalorizando-a em detrimento das restantes áreas (Caldas, 2012).

Na minha opinião, esta apresentação deveria ter sido realizada em todas as escolas, com vista a uma EF melhor e mais completa. Considero que o seminário é uma ferramenta de enorme importância para o estagiário, que permite resolver um problema identificado no DEF, e simultaneamente, a aquisição de conhecimentos sobre a área onde pretende trabalhar.

Concluindo, numa perspetiva de formação contínua, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção e construção do saber (Rebelo, 2014). Hoje, mais do que nunca, o professor é o sujeito que forma e que, em simultâneo, se forma a ele próprio. Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina a aprender, pois o professor, também como pessoa que é, está em constante construção e consequente evolução.

Conclusão

Com o término de um período de desenvolvimento profissional, que constituiu uma primeira experiência daquilo que pretendo realizar no dia-a-dia enquanto futuro agente de ensino, posso afirmar que o estágio pedagógico contribuiu não só para a minha evolução profissional, mas também para a minha evolução pessoal. Neste aspeto, evidencio o comportamento reflexivo, característica que todos os docentes nas escolas, e indivíduos no geral, devem ter no seu quotidiano, de forma a existir uma formação contínua e uma evolução das competências adquiridas ao longo do tempo.

Após cinco de anos aprendizagem, desde a licenciatura até ao mestrado que aqui termina, este relatório procura evidenciar, de forma crítica e reflexiva, o que constituiu o percurso que realizei no desenvolvimento deste estágio pedagógico (apêndice XIV).

A leção das minhas aulas, bem como a observação de aulas de outros professores e do meu colega de estágio, permitiram-me identificar eventuais dúvidas, erros, qualidades, bem como aspetos a melhorar, que foram introduzidos ao longo do ano letivo na minha prática e que contribuíram significativamente para a minha evolução e aprendizagem.

No contexto nacional, a EF não é valorizada nas escolas, sendo aos ‘olhos’ da sociedade uma disciplina que não tem a mesma preponderação que as restantes. Para comprovar, por exemplo, a realidade mostra-nos a inexistência da EF no 1.º ciclo de estudos, contribuindo claramente para que muitos jovens não vão de encontro às recomendações da OMS.

Assim, na minha turma, procurei que os alunos percebessem a importância da disciplina, bem como dos benefícios do exercício físico para o corpo e para a mente, para que, com a ajuda da área dos conhecimentos, pudesse formar jovens conscientes, que conseguem organizar a sua própria atividade física e evitam o sedentarismo. Por esse motivo, nas aulas, a condição física teve sempre um peso importante. Neste aspeto, destaco a intervenção de um professor, que ao lecionar a sua aula ao lado da minha, me questionou sobre o motivo pelo qual dos meus alunos não ‘refilarem’ nos momentos de trabalho de condição física. Considero que isso se deveu à criação de rotinas ao longo do ano letivo, mas também pelo facto de os alunos perceberem a importância daqueles momentos.

Destacando os pontos fortes/fracos da minha prestação no estágio pedagógico nas diferentes áreas, considero que na leção, a organização das aulas, bem como o clima motivacional das mesmas foi bastante positivo, com maior tempo potencial de aprendizagem em aula. Devido a uma boa criação de rotinas desde cedo, os tempos de transição de exercício eram praticamente inexistentes, sentindo que os alunos estavam mesmo na aula para aprender

e tirar o máximo proveito da mesma, sendo uma característica que me deixou bastante agradado ao longo do ano.

Por outro lado, de menos positivo, destaco a organização e o planeamento dos projetos. Embora tenham existido alguns erros de planeamento da minha parte, penso que constitui uma carga horária excessiva a construção, elaboração, e desenvolvimento de três projetos ao longo do ano letivo. De uma forma crítica, considero que estes projetos tem a sua devida importância, porém as outras áreas (como a lecionação, desporto escolar, direção de turma e seminário) devem ser o foco da aprendizagem.

Desde cedo procurei ter um bom posicionamento em aula que me permitisse ver e ser visto por todos os alunos, de forma a responder mais facilmente às suas dificuldades. Considero que o planeamento de todas aulas, etapas e avaliações a realizar foram essenciais para o sucesso do meu estágio pedagógico. A colocação de voz, sendo uma insegurança minha foi algo que tentei contrariar ao longo do ano letivo, no entanto, considero que é uma dificuldade que tem de continuar a ser treinada no futuro. Por último, referir a questão do feedback aos alunos, que esteve sempre presente nas aulas e no desporto escolar, porém evidenciar a questão de realizar muitas vezes o feedback individual e diferenciado, quando muitas vezes a dúvida podia estar presente em mais alunos.

Relativamente à heterogeneidade da turma e dos alunos das escolas no geral, existiram algumas dificuldades no planeamento e consecução de exercícios, porém com o decorrer do ano letivo, essa mesma heterogeneidade constituiu uma ótima ferramenta de aprendizagem, num sentido de cooperação que permite entajuda entre alunos com níveis diferentes. Nesse sentido, a criação de grupos de acordo com as necessidades dos alunos e a alteração dos mesmos ao longo do ano letivo contribuíram para as aprendizagens dos alunos. Sendo que um professor não consegue acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo, de destacar que foi utilizada ao longo do ano a estratégia dos alunos-expert por grupo, que tendo uma maior facilidade na aprendizagem das matérias, conseguiam facilmente ajudar os alunos com um nível mais baixo à disciplina a evoluírem.

O PTI foi realizado numa etapa tardia, o que acabou por ser benéfico para a minha aprendizagem, mas considero que poderia ter sido realizado mais cedo. Por ter sido realizada na etapa do produto, possibilitou que já tivesse adquirido uma maior experiência e confiança, que me permitiu estar à frente de diversas turmas e orientar alunos diferentes aos que tive contacto ao longo do ano. Por outro lado, caso tivesse sido realizado mais cedo, poderia numa fase inicial, ter sido uma experiência que me permitiria ganhar mais confiança, interagir mais

com o DEF e criado a possibilidade de ter sido repetido. A possibilidade de lecionar mais que uma turma por dia foi um aproximar à realidade da vida de professor, que me permitiu conhecer alunos, momentos de aulas e recursos temporais diferentes. Assim, o PTI contribuiu para a consolidação da minha primeira experiência num horário semanal de um professor, desde o planeamento à leção das aulas, permitindo que tudo tenha corrido positivamente.

O desporto escolar por ser a área onde passei mais tempo neste ano letivo, tendo lecionado três treinos por semana de 90 minutos. Ao longo do ano letivo existiu uma grande evolução das alunas. A maioria das alunas chegou ao DE sem qualquer contacto anterior com esta modalidade, existindo também a possibilidade de ter algumas alunas-*expert*, que ao longo do ano ajudaram no processo de ensino-aprendizagem. Observando o que foi alcançado com este grupo-equipa, considero que foi de enorme sucesso, na qualidade dos treinos, na melhoria das alunas nas diversas dificuldades apresentadas desde cedo e na demonstração das suas capacidades nos encontros competitivos. Também realço a parceria que realizei na etapa do progresso/produto com a professora responsável pelas juvenis femininas da Escola Secundária de Monte Abraão, pelos encontros semanais realizados em ambas as escolas.

A direção de turma foi uma área de grande importância neste estágio pedagógico, tendo tido o privilégio de poder aprender com uma professora com muitos anos de experiência nesta área. Sendo uma área que não nos é ensinada na licenciatura e mestrado, a liderança do cargo obviamente não foi total da minha parte, porém existiu sempre partilha de opiniões e ajuda mútua nos encontros semanais marcados à quinta-feira. Ao longo do ano letivo, pude perceber que esta é uma função de responsabilidade acrescida, onde existe muito trabalho. Nesse sentido, penso que deveria ser criada uma cadeira no primeiro ano de mestrado que abordasse a função e responsabilidade do diretor de turma, trazendo inúmeras vantagens para o estágio pedagógico (pois o estagiário não chegaria a esta nova realidade de ‘paraquedas’, podendo assumir uma maior responsabilidade nesta área).

O seminário permitiu-me estudar a forma como os professores abordam a área dos conhecimentos, desde o seu processo de ensino ao de avaliação e pude constatar que existe, de facto, um descrédito da área dos conhecimentos (em detrimento das restantes) no currículo de EF. Existiam ideias e opiniões diferentes do que deve ser a área dos conhecimentos para a EF e nesse sentido foi realizado um debate, de forma a resolver os problemas existentes e chegar-se a um consenso acerca desta área tão importante no currículo, que pode influenciar a vida dos jovens alunos de uma forma positiva, na medida em que a adolescência é o período central para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, pelo que se estes forem ativos e participarem com

frequência atividade física, provavelmente terão uma vida mais ativa e saudável em adultos (Rodrigues, Carvalho & Correia, 2017).

Tal como já mencionado, mas sem nunca ser demais lembrado, a EF é obra de todos e não o que cada um quer fazer dela (Brás & Monteiro, 1998), pelo que é da responsabilidade do trabalho de grupo de EF a construção de dinâmicas, das ações e da estratégia que garantam o compromisso que enquadre e oriente para os mesmos objetivos as diferentes sinergias, ações e decisões de cada professor, potencializando-as. Com este seminário consegui, ainda, estimular o DEF a atualizar estratégias de ensino para esta área dos conhecimentos, que combatem o ensino expositivo tão enraizado na cultura escolar portuguesa.

A saída de campo foi um momento importante da minha aprendizagem, tendo sido um momento enriquecedor tanto para mim, bem como para os alunos. Para mim, pela oportunidade de ter uma nova experiência de organizar algo do zero, onde foram planeados todos os detalhes de modo a não existirem erros possíveis no dia da sua realização. Para os alunos, pela possibilidade de realizarem novas modalidades desportivas que nunca poderiam ser realizadas em contexto escolar na ESSC e, ao mesmo tempo, de estarem em contacto com a natureza. Para todos, pela promoção da relação aluno-aluno e aluno-professor, assim como pela fomentação de momentos de convívio, socialização e partilha de experiências.

Concluindo, considero que este percurso foi recheado de momentos enriquecedores para o meu desenvolvimento pessoal e para a minha aprendizagem profissional. Aprendi algo com todos os professores e orientadores que tive a sorte de encontrar neste caminho e é exatamente isso que espero conseguir fazer no meu futuro. Conseguir ensinar alunos, ou influenciá-los positivamente de alguma forma, é um objetivo meu no futuro e assim agradeço a todos os professores e pessoas que tiveram um peso importante para que isso se pudesse tornar possível. Não menos importante, destaco a importância deste estágio para a minha capacidade de ter um comportamento reflexivo, de tentar melhorar a intervenção e ações de modo a promover melhores contextos de aprendizagem para os alunos.

Como dizia o Professor Luís Bom “um professor é um estudante para a vida toda” e na minha opinião esta citação não poderia estar mais correta e ser de maior valor. A acomodação do professor de EF não deve ser a regra nem o exemplo, deve existir sempre espaço para a formação contínua, porque o desenvolvimento pessoal é uma necessidade constante da realidade do professor, de modo que este consiga responder, da melhor forma possível, às necessidades educativas e sociais dos seus alunos.

Referências Bibliográficas

AEM (2018). *Projeto Educativo 2018-2020*. Disponível em:

<http://www.escolasmassama.pt/wp-content/uploads/2018/05/projeto-educativo-final.pdf>

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A., Lopes, H., (2013). Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? – Análise ao nível dos Desportos Coletivos. CCCS-DEFD, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal; Escola dos 2º e 3º ciclo DR. Horácio Bento Gouveia; CIDESD;

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.

Araújo, F. (2017). A Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119-150. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Arends, R.I. (1997). *Aprender A Ensinar*. Alfragide: Editora McGraw- Hill de Portugal.

Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 1-12.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Boavista, C. (2011). O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/1246>

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3355>

Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Revista Horizonte de Educação Física*, 18(108), 15-24. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Z4VsGVTKw0IwuLWdDEqoRSqGrB-7axv3>

Caldas, S. (2012). *A área dos conhecimentos nos programas nacionais de educação física – do prescrito ao realizado*. Seminário/Relatório de Estágio apresentado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do Grau de Mestre, orientada por Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Lisboa.

- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 269-300.
- Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Dissertação de Mestrado em Inovação e Mudança Educacional apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castel para obtenção do grau de mestre, orientada por José Manuel de Almeida e Melo de Carvalho. Viana do Castelo. Disponível em: <http://62.28.241.119/handle/20.500.11960/1483>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 57-88. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3454>
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora
- Comédias Henriques, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do Grau de Doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Costa, M. (2012). *Análise do pensamento supervisivo nos contextos das propostas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do porto para a obtenção de Grau de Doutor, orientada por Amândio Braga dos Santos Graça, Porto.
- Cunha, F. & Uva, M. (2017). A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças. Perspetivas e olhares sobre problemáticas educativas no âmbito da intervenção precoce e educação especial. *Revista Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>

- Decreto-Lei nº95/91 (1991). Aprova o regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar. *Ministério da Educação*. Diário da República, I Série (N.º 47 de 26-02-1991), 940 – 946. ELI: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/95-484419>
- Direção Geral da Educação (2021). *Programa estratégico do desporto escolar 2021-2025*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Direção Geral da Educação (2022). *Português Língua não Materna*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Devide, F. (1996). Educação física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua praxis. *Movimento*, 5(2), 44-55. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2232>
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2015). Proposta metodológica de ensino do andebol. *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 123-164). Porto: FADEUP.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013. A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia <https://data.europa.eu/doi/10.2797/49648>
- Feito, R. (2015). *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. Manuscrito não publicado, Universidade de Madrid, Madrid.
- Fenanlampir, A., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2021). The development of homogeneity psycho cognition learning strategy in physical education learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 1047–1059. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313115.pdf>
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5543>
- Filho, H., & Frasquilho, M. (2008). Desenvolvimento de Projetos de Intervenção. In Filho, H., Ferreira-Borges, C. & Frasquilho, M. (Eds), *Organização de intervenções preventivas: Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. (pp. 86-132). Lisboa: Coisas de Ler.
- Fraga, F. (1991). *Conhecer o voleibol*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fraga, F. (1996). *O Ensino do Voleibol*. Lisboa: Pelouro do Desporto da Câmara Municipal de Lisboa.

- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J. & Rebelo, A. (2013). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In F. Tavares (Eds), *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 199-263). Porto: Editora FADEUP.
- Gomes, A., Costa, F., Cunha, J., Simões, J., Gomes, S., & Neves, R. (2009). A formação de grupos na organização das atividades físicas e desportivas no 1º ciclo do ensino básico. *EFDeportes*, 13(128). Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd128/a-formacao-de-grupos-na-organizacao-das-atividades-fisicas-e-desportivas.htm>
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gonçalves, C. A. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/24>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Eds), *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Guimarães, M. (2019). A Formação de Professores de Educação Física: Perceções e práticas no final da formação inicial. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do Grau de Doutor, orientada por Francisco Carreiro da Costa, Lisboa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como Efetuar Alterações Curriculares para Todos os Alunos*. Porto: Porto Editora.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacob, J. (2015). O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses. *Profforma*, 16, 1-15. Disponível em: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_16/pdfs_16/es_03_16_ilj.pdf
- Lei n.º 46/86 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Assembleia da República*. Diário da República, I Série (N.º 237 de 14-10-1986), 3067 – 3081. ELI: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Leitão, F (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.

- Lopes, F. (2016). O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Ribeiro, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lozano, C., Correrias R., & Costa S. (2015). Las actividades em el medio natural em Educación Física, teoría o práctica?. *Cultura*, 31(11), 27-36. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5392811>
- Magalhães, A. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos: o caso de uma turma do 10º ano da disciplina de Economia A*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Lisboa, orientado por Belmiro Gil Cabrito, Lisboa.
- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para um estilo de vida ativo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (37), 109-123. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/253>
- Marques, A., Ferro, N. & Carreiro da Costa, F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de Educação Física e 45 vs 90 minutos. *Gymnasium – Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3(4), pp.55-72. Disponível em: https://www.academia.edu/21465179/AN%C3%81LISE_COMPARATIVA_DA_INTENSIDADE_DAS_AULAS_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DSICA_DE_45_VS_90_MINUTOS
- Martins, J., Gomes L., & Carreiro da Costa F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física. Disponível em: https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro_Educacao_fisica_Escolar_Referenciais_ensino_qualidade.pdf#page=53
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Oxfordshire: Routledge Taylor & Francis Group.

- Meireles, J. (2013). *As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em educação física*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Educação Física e Desporto
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino de voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Eds), *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Monteiro, M. (1995) "*Intercâmbios e Visitas de Estudo*" in *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, J. (2022). Conhecimentos. Artigo não publicado, 1-4.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Florida: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Newell, K. (1986). Constraints on The Development of Coordination. In M. Wade & H. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Eds). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. France: OECD.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, M. (2008) - *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Onofre, M. (2017). Educação Física sem Avaliação: uma perversão consciente? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 51-59. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/172/159>
- Peixoto L. J., (2011). Os professores. *Revista Visão*. Disponível em: <https://www.joseluispeixoto.net/50732.html>
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.

- Proença, J. (1992). *Desenvolvimento e treino das capacidades motoras*. Revista Horizonte.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rebello, B. (2014). Visitas de Estudo: Uma estratégia de aprendizagem. <https://core.ac.uk/download/pdf/48583024.pdf>
- Rodrigues, M., Carvalho, M. L., & Correia, A. L. (2017). Treino de força: uma proposta em contexto escolar. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 136-145. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2059/1/Treino%20de%20for%C3%A7a%20uma%20proposta%20em%20contexto%20escolar.pdf>
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (pp. 350-370). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Silva, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos coletivos. *Perspetivas e tendências. Movimento*. 4(8), 19-27. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2373>
- SHAPE (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Society of Health and Physical Education.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de Planificação. Um Estudo Comparativo entre as Práticas dos Estagiários da F.C.D.E.F –U.C. de 2005-2006 e as Práticas de Planificação Atuais dos Professores do Primeiro Curso Da F.C.D.E.F –U.C.* Tese de Mestrado apresentada à Faculdades de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, para obtenção do Grau de Mestre, orientada por
- Vargas, T. (2011). *A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona para a obtenção de Grau de Mestre, orientada por Jorge Proença, Lisboa.
- Vários (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Federação Portuguesa de Atletismo.

- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *O portal dos psicólogos*. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>
- Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Instituto Piaget. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice I

Avaliação inicial (lecionação)

Avaliação Inicial – Lecionação

Ano	Etapa planeamento	Unidade didática	Data	N. ° aulas	N. ° alunos	Professor
11ºC	EROS	1	5/11	15	22	Daniel Matias
Matérias						
- Jogos desportivos coletivos (Futebol, Voleibol, Andebol, Basquetebol); - Ginástica de Solo, Ginástica de aparelhos (Saltos no Plinto e boque, Mini-trampolim, Trave, Barra fixa, Paralelas Simétricas); - Corda; - Badminton; - Patinagem; - Danças tradicionais e sociais portuguesas; - Atletismo (Salto em altura, Lançamento do peso, Barreiras); - Orientação; - Bateria de testes do Fitnessgram (ZSAF); - Conhecimentos.						
Recursos Temporais		Recursos Espaciais		Recursos Materiais		
15 aulas (2 aulas por semana de 90 min, em dias não consecutivos)		Ginásio, Pavilhão, Exterior e Sala de Aula		- Bolas de andebol, basquetebol, futebol, voleibol e rede voleibol; - Raquetes, pesos, barreiras, rodo e fasquia; - Aparelhos de Ginástica e colchões de queda; - Aparelhagem; - Patins		
Objetivos Gerais		Objetivos específicos				
- Diagnosticar, prognosticar e projetar as aprendizagens dos alunos; - Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias; - Recolher dados para a realização do plano anual da turma.		- Receção e orientação dos alunos para o sucesso; - Revisão/atualização das aprendizagens do ano letivo anterior; - Conhecer os alunos nas diferentes matérias; - Perceber as matérias em que os alunos se encontram mais atrasados; - Identificar os alunos ‘mais fortes’ e ‘mais fracos’, de forma a criar grupos (heterogeneidade e homogeneidade); - Realizar uma avaliação mais individualizada; - Identificar as matérias prioritárias; - Identificar as possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias; - Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria; - Estabelecer rotinas organizacionais; - Estabelecer regras de conduta; - Promover um bom clima; - Recolher de informações para um planeamento adaptado para a realidade da turma e para cada um dos alunos.				

Apêndice II

Planeamento anual das atividades a desenvolver (lecionação)

Planeamento anual 11º C									
Datas	1º Período			2º Período				3º Período	
	15/09 a 17/12			03/01 a 05/04				19/04 a 07/06	
Etapas	1ª	2ª Prioridades				3ª Progresso		4ª Produto	
Unidades de ensino	Avaliação Inicial	1ª UD	2ª UD	3ª UD	4ª UD	5ª UD	6ª UD	7ª UD	8ª UD
Datas	20/09 a 29/10	01/11 a 22/11	23/11 a 17/12	03/01 a 28/01	31/01 a 18/02	21/02 a 11/03	14/03 a 06/04	18/04 a 06/05	09/05 a 07/06
Nº aulas	12	6	6	6	6	6	6	6	8
Espaços	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior	Ginásio Pavilhão Exterior
Atividades físicas	Todas as matérias definidas como obrigatórias no projeto curricular de EF do agrupamento -to Escolas de Massamá	JDC: voleibol, futebol, basquetebol, Andebol; Ginástica:aparelhos, solo, acrobática; Atletismo: corrida de barreiras, lançamento do peso, salto em altura; Raquetes: badminton	JDC: voleibol, futebol, basquetebol, andebol; Ginástica : aparelhos , solo; Atletismo: corrida de velocidade e estafetas; Raquetes : badminton; Orientação;	JDC: voleibol, futebol, basquetebol, andebol; Ginástica: aparelhos; Atletismo: salto em comprimento, salto em altura e estafetas; Raquetes: badminton . Patinagem	JDC: voleibol, futebol, basquetebol. Andebol; Ginástica : aparelhos ; Atletismo: lançamento do peso e estafetas; Raquetas : badminton Danças sociais e tradicionais portuguesas	JDC: voleibol, futebol, basquetebol; Ginástica : aparelhos , solo, acrobática; Atletismo: corrida de velocidade e estafetas; Raquetes : badminton. Danças tradicionais Patinage m.	JDC: voleibol, futebol, andebol, basquetebol; Ginástica : aparelhos , acrobática; Atletismo: corrida de barreiras, salto em altura e lançamento do peso. Raquetes : badminton, dança livre Barrafixa e mini-trampolim	De acordo com os dados obtidos na avaliação inicial e com o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, realizar a avaliação final, comparando posteriormente com a avaliação inicial para perceber se houve evolução das competências e habilidades por parte dos alunos.	
Aptidão física	Bateria de testes FIT escola	Aptidão aeróbia e aptidão muscular. Posteriormente á avaliação inicial dos diferentes 7 testes de aptidão física o objetivo no resto do ano letivo é realizar aulas onde se possa trabalhar as diversas capacidades físicas, de modo que os alunos que ainda não tenham atingido a zona saudável o possam fazer e os alunos que já tenham alcançado a zona saudável devem procurar manter esses valores e tentar evoluir, de certa forma, se for possível para o perfil atlético.							
Conhecimentos		Pelo menos uma tarefa de avaliação por período: testes escritos, trabalhos de grupo e de investigação individual e prova de conhecimentos comuns no último período. Conteúdos da área A e área B.							

Apêndice III

Planeamento da área de aptidão física

Planeamento da área de aptidão física

Periodização

Esta etapa da avaliação inicial irá decorrer nos meses de setembro, outubro e novembro. Sendo que se iniciou a 30 de setembro devido a complicações de obras no pavilhão e ginásio da escola. Terminará a 14 de novembro, passando assim por 7 semanas onde irão decorrer 11 aulas práticas de modo a conseguir observar os alunos nas diferentes matérias e também na área da aptidão física com os testes do Fitnessgram.

Espaços de lecionação de aulas:

- 1- Ginásio;
- 2- Meio pavilhão;
- 3- Exterior;

Nesta etapa de avaliação inicial os alunos irão ser avaliados em todas as matérias, sendo que para isso é necessário transitarem por todos os espaços acima, o que irá ocorrer.

Objetivos da Aptidão física na avaliação inicial:

- Elevar a condição física dos alunos;
- Desenvolvimento da Força Geral (Tronco/Braços e Pernas);
- Força Resistência, Força Explosiva;
- (Multisaltos/Lançamentos), Velocidade, Resistência;
- Maioritariamente nas primeiras semanas procurar elevar a condição física dos alunos após um grande período de férias e também numa época agora de pós pandemia. Não faria sentido realizar os testes de condição física numa primeira semana de lecionação pois os resultados alcançados pelos alunos não seriam justos ou não corresponderiam á verdadeira realidade da capacidade dos alunos;

Momentos de aula em que irá ser trabalhada a condição física:

- Início da aula- Num momento de aquecimento irá sempre existir trabalho de condição física.
- Momento de transição de áreas de trabalho a meio da aula- Em várias aulas tentarei também realizar outro momento de trabalho de condição física, aproveitando a altura em que os alunos transitam de áreas de trabalho.

- Parte final da aula- Antes dos alongamentos finais e após o trabalho nas diferentes modalidades abordadas em aula, será sempre ainda realizado outro momento de trabalho de condição física.

Aptidão física

- **Resistência-** Irá ser sempre trabalhada em todas as atividades de aula, visto ser uma capacidade que é trabalhada por exemplo em todos os jogos desportivos coletivos. É ainda de importante valor elevar esta capacidade nos alunos por ser necessária para todas as atividades do quotidiano dos alunos. Mais especificamente trabalho de resistência no início e final de aula, utilizando o método de vaivém, onde o ritmo é determinado pelo professor. 30 percursos no total de 20 metros= 600 metros por aula. Método intervalado intensivo. Intensidade moderada a vigorosa.
- **Velocidade-** No início da aula. Utilizando estafetas, corridas de alcançar outros alunos e outras formas jogadas. Trabalho ainda associado á velocidade de reação com estímulos na partida. Máximo 10 repetições por exercício.
- **Força-** Trabalho de força realizado no início da aula e na parte final da aula. No exterior realizar trabalho por vagas, onde os alunos realizam 2 séries de 10 repetições de cada exercício pretendido: Flexões, saltos para um palmo elevado, step-ups, afundos...
Ginásio e pavilhão- Introdução de diferentes elementos que devido a condições do exterior não permitem esse mesmo trabalho. Caso de trabalho de força abdominal-abdominais, dorsais e prancha.
- **Flexibilidade-** Trabalhada sempre no final das aulas com os alongamentos estáticos de forma que os alunos obtenham sucesso nos testes de aptidão física relacionados com a flexibilidade que deve ser trabalhada entre a 3-5 vezes por semana, o que já condiciona a flexibilidade dos alunos, visto apenas termos 2 aulas semanais.

Exemplo de alguns exercícios:

- Ginásio – Com vista ao trabalho de saltos no plinto, boque e minitrampolim irá ser utilizado na parte inicial os multi-saltos de forma que os alunos percebam a técnica correta e realizem assim um aquecimento para o que irão fazer na parte principal da aula; Situação de estafetas em grupos de 5 por vagas onde os alunos á vez vão saindo e realizam os saltos pretendidos. Situação que posteriormente pode introduzir alguma

autonomia nos alunos, pois o aluno que está á frente em cada fila pode definir uma sequência que o seu grupo tem de realizar- associar os multi-saltos á ginástica de solo. Exemplo- aluno escolhe salto em extensão, seguido de roda e cambalhota á frente engrupada com pernas estendidas e abertas.

Agachamentos, burpees, saltos por cima do banco sueco, arrastar-se no banco, entre outros...

Trabalho a pares- Situação de carrinho de mão, elevações nos calcanhares do colega...

Referências Bibliográficas

American College of Sports Medicine (2002). ACSM Position Stand: Progression models in resistance training for healthy adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34, 364-380.

Mil-Homens, P., & Sardinha, L. (1990). O treino pliométrico: Os saltos em profundidade – 3ª Parte. Classificação e exemplo de exercícios. *Revista Treino Desportivo*, II(16), 14-23.

Raposo, A. V. (2019). Preparar e dirigir o treino de força com jovens. Lisboa: Omniserviços

Apêndice IV

Questionário diagnóstico na área dos conhecimentos

Conhecimentos Tipo A – Os Métodos de Avaliação da Aptidão Física

PARTE 1 – Escolha Múltipla

Leia atentamente o enunciado e escolha a opção correta.

1. A aptidão física está dependente de vários fatores que podem ser agrupados em várias categorias:
 - a) Estilo de vida saudável, envolvimento físico e social, métodos empíricos e métodos científicos;
 - b) Atributos pessoais hereditariedade, velocidade e força;
 - c) Estilo de vida, atributos pessoais, envolvimento físico e social e hereditariedade;
 - d) Estilo de vida, atributos pessoais, testes de aptidão física e aptidão atlética.

2. Os métodos científicos são usualmente realizados em laboratórios e usam os denominados testes laboratoriais, sendo eles:
 - a) Eletrocardiogramas, ecocardiogramas e ventiladores respiratórios;
 - b) Eletrocardiogramas, ecocardiogramas e IMC;
 - c) Ecocardiogramas, vaivém e senta e alcança;
 - d) Vaivém, teste dos abdominais e teste das flexões de braços;

3. As baterias de teste como o Fitnessgram apresentam situações de exercício que permitem avaliar de forma simples, rápida e eficiente:
 - a) Estado emocional e estado físico;
 - b) Pesagem, medição de altura, flexibilidade, velocidade e potencia muscular;
 - c) Aptidão cárdio-circulatória, flexibilidade, velocidade e potencia muscular;
 - d) IMC, flexibilidade, velocidade, medição de altura.

PARTE 2 – Resposta Aberta

1. O estilo de vida parece ser o fator que mais afeta a aptidão física das pessoas. Na tua opinião, como é que podemos chegar a um nível de estilo de vida saudável?
Ao justificar a tua resposta, relaciona e compara com o teu próprio estilo de vida.

R:

Apêndice V

Objetivos das etapas prioridades, progresso e produto

Objetivos específicos das etapas prioridades, progresso e produto

Voleibol		
Diagnóstico → Prognóstico	I → E	E → A
Alunos	N.ºs 1,10,11, 16,18,20	N.ºs 2,6,7,8,14,15,17,19,21,22,27
Constrangimentos: - Reduzir tamanho do campo e número de jogadores - Condicionar ações (ex. apenas toque de dedos) - Criar grupos heterogéneos vs grupos homogéneos	Características e exercícios a realizar: - Toque de dedos, manchete - Posição base - Manutenção da bola no ar em cooperação com um colega (toque de dedos), jogos por objetivos – 5, 10, 15 passes sem a bola cair no chão - Situações de jogo reduzidas, cooperação (1+1,2+2...) - Situações de jogo reduzido (2vs2 ao 4vs4) - Jogo de serviços	

Basquetebol		
Diagnóstico → Prognóstico	I → E	E → A
Alunos	N.ºs 1,2,6,10,14,16,20	N.ºs 5,15,17,18,19,21,22
Constrangimentos: - Reduzir tamanho do campo e número de jogadores - Simplificar - Situações de superioridade numérica - Condicionar - Jogo sem drible, colocar imposições a jogadores mais evoluídos Fracionar - Jogar apenas em uma tabela - Agrupar	Características e exercícios a trabalhar: - Conhecimento de regras do jogo (bola fora, passos, dribles) adequando as suas ações a esse conhecimento - Realiza o passe e a receção; - Jogo dos 6 e jogo dos 9 - Serviço por baixo 1+1; - Quando a sua equipa tem passe de bola de bola, desmarca-se criando linhas de passe (passa e corta) - Atitude defensiva e marca o seu atacante	Características e exercícios a trabalhar: - Lançamento na passada em exercício - Lançamento na passada em situação de jogo 4x4 - Marcação individual - Situações de superioridade numérica - Serviço por cima 1+1; - Jogo sem drible (trabalhar a desmarcação e tomada de decisão) - Jogo reduzido (3x3) - Jogo formal (5x5)

Futebol		
Diagnóstico → Prognóstico	P → I	I → E
Alunos	N.ºs 1,6,10,11,16,18	N.ºs 2,5,14,15
Constrangimentos: - Reduzir tamanho do campo e número de jogadores - Simplificar - Situações de superioridade numérica expressiva por vagas - Condicionar - Todos os jogadores devem tocar na bola, marcar golo apenas dentro da área, defesa sombra ou colocar imposições a jogadores mais evoluídos - Fracionar - Jogar apenas em uma metade de campo (ex. jogo multi- balizas) - Agrupar	Características e exercícios a trabalhar: - Entende as várias formas de passar, receber e conduzir a bola de acordo com a situação de jogo - Percebe a necessidade de ocupar o campo, e não de se aglomerar onde se encontra a bola - Desmarca-se após realizar um passe - Situação de exercício por vagas em superioridade numérica expressiva de forma a trabalhar o passe, desmarcação, finalização e tomada de decisão - Jogo formal condicionado (defesa sombra)	Características e exercícios a trabalhar: - Situação de jogo com obrigatoriedade de passe para todos os jogadores - Situações de superioridade numérica expressiva - Situações de finalização - Exercícios analíticos (caso seja necessário resolver alguma questão que não consiga ser resolvida em contexto de jogo) - Jogo formal (4x4 e 5x5)

Badminton		
Diagnóstico → Prognóstico	I → E	E → A
Alunos	N.ºs 1,10,11,16,27	N.ºs 2,6,14,15,17,18,20
Constrangimentos: - Reduzir o tamanho do campo - Simplificar o jogo obrigando os alunos a manterem o volante no ar (cooperação) - Jogos com alunos com níveis diferentes vs alunos com níveis semelhantes	Características e exercícios a trabalhar: - Entende a correta posição base e as vantagens da mesma - Identifica e interpreta as condições que justificam a utilização diferenciada dos tipos de batimento (<i>clear</i> , <i>lob</i> , serviço curto e serviço comprido)	Características e exercícios a trabalhar: - Mantém a posição base e desloca-se posicionando corretamente os apoios - Serviço comprido - Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver o volante utilizando o <i>clear</i> e

	- Coopera, batendo e devolvendo o volante, evitando que este toque no chão - Situações de 1+1 com jogos por objetivos (5/10/15/20 transposições de rede)	- o lob, o drive, amorti e remate. - Situações de 1x1
--	---	--

Barreiras	
Diagnóstico → Prognóstico	I → E
Alunos	N.ºs 1,2,10,15,16,20
Características e exercícios a trabalhar: - Ataque da barreira com a perna em extensão - Receção ao solo em equilíbrio e ativa - Não há perda acentuada de velocidade - Trajetória rasante - Saltar pequenos obstáculos - Técnica de abdução da perna de impulsão e “pontapé” da de ataque - Número igual de passadas entre barreiras - Situação de corrida a várias barreiras, com fluidez do salto e número igual de passadas entre saltos - Progressão de barreiras menores para barreiras com a altura indicada	

Lançamento do peso	
Diagnóstico → Prognóstico	I → E
Alunos	N.ºs 6,9,10,11 (NI),15,18
Características e exercícios a trabalhar: - Empurra o peso para cima e para a frente. - Roda e avança a bacia do lado do peso - Extensão total (das pernas e do braço do lançamento) - Mantém o cotovelo afastado em relação ao tronco - Progressões no método de lançamento (parado e com deslize) - Muitas repetições e feedback constante por parte do professor de formar a corrigir os erros existentes na técnica de lançamento	

Ginástica de aparelhos	
Diagnóstico → Prognóstico	I → E
Alunos	N.ºs 1,10,11,22
Características e exercícios a realizar: Boque e plinto - Salto ao eixo com ajuda, num plano mais baixo ou a saltar primeiramente para cima do boque, e depois descer. Trabalhar saltos de sapo para a colocação das mãos - Salto entre mãos com ajuda, primeiro para cima do boque de joelhos e depois descer, trabalhar a colocação das pernas entre os braços no chão - Treinar os saltos no Plinto longitudinal (restantes alunos) Trave - Marcha à frente e atrás: no solo sobre uma linha; na trave, com ajuda - Meia volta com a perna em extensão: no banco sueco - Saltos a pés juntos: no solo sobre uma linha; na trave, com ajuda e no banco sueco -Treino do elemento volta no solo sobre uma linha, no banco sueco e na trave (para todos os alunos) Nota: Conseguir que todos os alunos saibam realizar as ajudas em cada aparelho	

Ginástica de solo		
Diagnóstico → Prognóstico	I → E	E → A
Alunos	N.ºs 1,7,11,16,19	N.ºs 8,10,17,20,21,27
Características e exercícios a realizar: Cambalhota à frente - Inclinado no <i>reuther</i> e plano horizontal Cambalhota à retaguarda - Inclinado no <i>reuther</i> e plano horizontal Roda - Apoio das mãos na cabeça do plinto (na transversal) e, com auxílio dos arcos Passagem por pino - Partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente Subida para pino - Apoando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente		

Salto em altura	
Diagnóstico → Prognóstico	
Características e exercícios a realizar: - Quatro a seis passadas de balanço em curva - Transposição da fasquia com o corpo ligeiramente “arqueado” - Flexão das coxas e extensão das pernas na fase descendente do voo - Receção de costas no colchão com os braços afastados lateralmente - Breve feedback aos alunos após cada salto, acerca do que devem melhorar	

Andebol		
Diagnóstico → Prognóstico	I → E	E → A
Alunos	N.ºs 1,2,6,10,11,16,18	N.ºs 5,14,15,20
Constrangimentos: - Reduzir tamanho do campo e número de jogadores - Simplificar - Situações de superioridade numérica - Condicionar - Todos os jogadores devem tocar na bola, marcar golo apenas dentro da área, defesa sombra ou colocar imposições a jogadores mais evoluídos - Agrupar	Características e exercícios a trabalhar: Em situação de superioridade numérica - Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras - Desmarca-se oferecendo linhas de passe - Opta pelo passe ou drible de progressão - Remate em apoio - Atitude defensiva para intercetar a bola. - Exercícios onde se trabalhe a armação do braço que não é visível no passe	Características e exercícios a realizar: Em situação de exercício 2x1; 3x2 e 4x3 - Marca o seu atacante direto colocando-se entre a baliza e o atacante - Remate em suspensão - Passa a um jogador em situação mais ofensiva ou dribla com oportunidade

Danças tradicionais	
Diagnóstico → Prognóstico	I → E E → A
Alunos	Os alunos irão escolher uma dança tradicional e em grupo vão treinar ao longo das aulas, de modo a ser avaliada posteriormente
Características e exercícios a realizar: - Realiza os passos básicos da dança tradicional proposta para o nível de ensino com correção e ritmo (ainda que possa ter pequenos enganos), coordenando os diversos movimentos com fluidez, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas na posição - Conseguir identificar os tempos da música e consequentemente a entrada na música - Conseguir realizar a coreografia sem observar ninguém, não estando assim “atrasado” em relação aos outros - Trabalho em grupo da coreografia, de acordo com a dança escolhida	

Corda		
Diagnóstico → Prognóstico	I → E	E → A
Alunos	N.ºs 11,16,21,22	N.ºs 1,6,8,15,18,20,27
Características e exercícios a realizar: - Realizar a sequencia apenas com as paragens estabelecidas para a avaliação -Treino individual dos elementos sem ser em sequência para uma melhor aprendizagem de cada elemento - Ajuda de colegas com mais perícia na aprendizagem dos elementos		

Patinagem		
Diagnóstico → Prognóstico	PI/ I	E/A
Alunos	N.ºs 9,10,21,27	Restantes alunos
	Características e exercícios a realizar: - Cumpre as regras de segurança: calçar os patins, cair e levantar - Desliza para a frente e com impulso alternado;	Características e exercícios a realizar: - Introdução do percurso de patinagem - Treino dos elementos no percurso

	- Patinar em cima de colchões - Patinar com auxílio de colega /professor - Patinar para a frente e para trás de forma a evoluir o nível de percursos por minuto - Feedback por parte do professor relativamente á técnica de patinagem dos alunos.	- Treino individual de elementos que exista maior dificuldade, para posterior avaliação do percurso
--	---	---

Aptidão física	
Não Apto /Apto	
Alunos	Flexibilidade de ombros - N.ºs 3,5,11,17 Vaivém - N.ºs 22 e 27 Extensões de braços - N.ºs 22 e 27 Senta e alcança - N.ºs 11 e 22 Salto em comprimento - N.ºs 11 Velocidade - N.ºs 11,17
Características e exercícios a realizar: - Realizar trabalho de condição física em todas as aulas, de forma que os alunos mantenham ou elevem a sua aptidão física para a zona saudável - Realizar diferenciação pedagógica dos alunos (alunos com testes negativos, ou seja, que não se encontrem na zona saudável realizam um maior número de repetições do exercício de condição física correspondente ou realizam mais uma série nas transições dos exercícios - ex. 8 extensões de braços na transição de áreas de trabalho)	

Apêndice VI

Mapa de avaliações do 1.º, 2.º e 3.º períodos

Mapa Avaliações 1º Período

Data	Espaço	Matérias
26/11	Ginásio	Avaliação Ginástica Aparelhos: • Saltos Boque e Plinto
30/11	Espaço 2	Avaliação Teste Vai-Vem Avaliação Voleibol
02/12 03/12	Ginásio	Avaliação Ginástica Aparelhos: • Saltos Boque e Plinto • Trave
07/12	Espaço 2	Avaliação Basquetebol
09/12 10/12	Ginásio	Avaliação Trave Avaliação Salto em Altura
14/12	Sala de aula	Resumo
16/12 17/12	Espaço 2	Avaliação Dança
21/12	Sala de Aula	Teste Escrito
11/01	Espaço 4	Treino
13/01 14/01	Espaço 3	Avaliação Corda
18/01	Espaço 4	Avaliação Futebol
20/01 21/01	Espaço 3	Avaliação Ginástica no Solo
25/01	Espaço 4	Avaliação Andebol

Mapa de avaliações 2º Período

Data	Espaço	Matérias
25/02	Sala de Aula	Teste
3/03 4/03	Espaço 1	Avaliação Plinto Avaliação Flexões de Braços na barra
8/03	Espaço 3	Avaliação Corda Avaliação Ginástica no Solo
10/03 11/03	Espaço 2	Avaliação Voleibol Avaliação Flexibilidade
15/03	Espaço 3	Avaliação Badminton Avaliação Salto em Comprimento
17/03 18/03	Espaço 2	Avaliação Extensões de Braços Avaliação Abdominais
22/03	Espaço 4	Avaliação Velocidade Avaliação Andebol

24/03 25/03	Espaço 3	Avaliação Patinagem
29/03	Espaço 4	Avaliação Corrida de Barreiras Avaliação Futebol
31/03 01/04	Espaço 3	Avaliação Vaivém Avaliação Dança
5/04	Espaço 1	Avaliação Trave Avaliação Salto em Altura
7/04 8/04	Espaço 4	Avaliação Lançamento do Peso Avaliação Basquetebol

Mapa de Avaliações 3 Período

Data	Espaço	Matéria
26/04	Espaço 2	Aula
28/04	Ginásio	Aula
03/05	Espaço 2	Aula
05/05	Ginásio	Prova de Conhecimentos Comuns
10/05	Espaço 3	Avaliação badminton
12/05	Espaço 2	Avaliação Voleibol
17/05	Espaço 3	Avaliação basquetebol
19/05	Espaço 2	Vaivém Avaliação basquetebol
24/05	Espaço 1	Avaliação mini-trampolim Avaliação barra-fixa
26/05	Espaço 3	Extensões de braços Abdominais Avaliação de patinagem
31/05	Espaço 4	Avaliação Futebol
02/06	Espaço 3	Avaliação Dança livre Avaliação Acrobática
07/06	Espaço 1	Saída de campo

Apêndice VII

Teste escrito – 1.º período (com correção)

EDUCAÇÃO FÍSICA 2021/22

1.º Teste Escrito (corrigido) realizado pelo núcleo de estagiários

NOTA: Perguntas de escolha múltipla valem 1,5 valores e as perguntas de resposta aberta 2,5 valores.

PARTE I

Leia atentamente o enunciado e escolha a opção correta.

1. No que respeita às atitudes assumidas por crianças e jovens na prática desportiva e aos valores demonstrados, retiraram-se algumas conclusões

- a. Os “não desportistas” possuem uma ideia menos correta do que os “desportistas” sobre os valores éticos do desporto;
- b. Os “desportistas” demonstram um nível de decisões morais mais alto do que os “não desportistas”;
- c. A “vitória a qualquer preço” é mais importante para os praticantes do desporto de competição do que para os que praticam desporto de recreação;
- d. A adoção de comportamentos violentos torna-se menos aceitável com o aumento do número de anos de prática desportiva.

2. Os aspetos que influenciam as decisões dos professores e dos treinadores na adoção de estratégias que facilitam as aprendizagens em relação às atividades físicas e aos valores são:

- a. Dois: as crenças e perceções pessoais e o conjunto dos valores pessoais;
- b. Dois: os conhecimentos e o conjunto dos valores dos jovens com quem trabalham;
- c. Três: as suas crenças e perceções pessoais, os seus valores e os valores dos jovens com quem trabalham;
- d. Três: os seus conhecimentos, as suas crenças e perceções pessoais e os valores dos jovens com quem trabalham.

3. A Educação para os valores:

- a. É algo naturalmente inerente aos jovens;
- b. É algo que se constrói numa ação intencional e organizada pelo professor ou pelo treinador;
- c. É algo desnecessário porque está presente em todas as ações humanas;

- d. É algo muito importante, mas cabe só aos pais e a cada indivíduo dar a importância que pretender.

4. Aos professores compete criar um ambiente de aula que seja:

- a. Competitivo entre os alunos para criar-lhes a necessidade de serem cada vez melhores;
- b. Competitivo entre os alunos para identificar os melhores;
- c. Facilitador para promover aprendizagens a todos os alunos;
- d. Livre e aberto para que os jovens entre si descubram os valores fundamentais e a sua importância sem a influência do professor.

5. No desporto infantojuvenil, treinadores que utilizem, ou permitam a utilização de batota, corrupção, drogas e outros processos que visem o aumento do rendimento desportivo, significa que:

- a. Passaram a utilizar o processo de treino como processo educativo;
- b. Contribuem para valorizar a verdade desportiva;
- c. Valorizam as virtualidades educativas e formativas do Desporto;
- d. Deixaram de utilizar o processo de treino como processo educativo.

PARTE II

1. Identifica o conjunto de conclusões, enumerados pelo autor, dos vários estudos realizados sobre o impacto da educação para os valores em contexto educativo e formativo das aulas e do treino de desporto infantojuvenil.

Os “não desportistas” demonstram ter uma ideia globalmente mais correta do que os “desportistas” sobre os valores éticos do desporto; os “desportistas” demonstram um nível de decisões morais mais baixo do que os “não desportistas”; a “vitória a qualquer preço” é mais importante para os praticantes do desporto de competição do que para os que praticam desporto de recreação; a adoção de comportamentos violentos e antiéticos torna-se mais aceitável com o aumento do número de anos de prática desportiva e com o grau de importância da competição; maior parte dos jovens praticantes desportivos: não se acusam por uma violação ou infração da regra; consideram que se deve protestar com os erros dos árbitros; aceitam a ideia de que quem joga sempre com correção e desportivismo perde quase sempre.

2. O ambiente das aulas e dos treinos que permita uma educação correta e adequada para os valores deve respeitar um conjunto de aspetos. Diga quais são?

O ambiente de aula facilitador da aprendizagem deve apresentar situações de aprendizagem que não coloquem os alunos, que apresentam maiores dificuldades, em situações difíceis ou embaraçosas; situações onde a focalização da atenção da tarefa não seja colocado somente nos alunos mais hábeis; situações onde os alunos não sejam colocados em situações competitivas sem antes dominarem as aprendizagens referentes às destrezas motoras básicas; situações onde o processo seja tanto, ou mais, valorizado do que o produto final das aprendizagens.

3. Identifica quais as principais preocupações que o treinador deve ter de forma que o processo de treino e as práticas desportivas tenham significado na vida e no processo de socialização das crianças e jovens.

O professor deve preocupar-se em: esclarecer junto dos alunos a importância da competição na prática desportiva e o seu significado no processo de formação desportiva; realçar o significado do treino como um momento privilegiado de uma atitude permanente de superação, de afirmação e que seja facilitadora dos progressos de aprendizagem; definição clara do significado e da importância da vitória, realçando que quem perdeu o jogo (resultado) também ganha, pois empenhou-se, ganhou melhor conhecimento sobre si, tornando-se assim melhor do que era antes; ser persistente na promoção dos valores e princípios inerentes ao Espírito Desportivo, dos valores éticos da conduta desportiva.

4. Refere quais são os valores principais inerentes ao espírito desportivo?

Os valores principais inerentes ao espírito desportivo são: a honestidade, a lealdade, a camaradagem, a dignidade, o respeito mútuo e o respeito pelos princípios básicos do Espírito Desportivo.

5. “A simples participação nas atividades desportivas significa só por si condição fundamental para a promoção da educação para os valores”. Diga se está de acordo com esta afirmação e explique sucintamente a sua posição.

Não concordo, pois, o contexto no qual se pratica atividade desportiva pode não ser bom, isto é, pode ser um contexto onde os valores, princípios, atitudes e comportamentos, que estão associados a uma “educação para os valores”, não sejam ensinados, praticados e valorizados durante a prática desportiva. Tal como o autor refere no texto, a transmissão dos valores implica

o ensino e a prática dos mesmos nas aulas de educação física, de forma que estes sejam mais facilmente percebidos e desejavelmente “transferidos” para as suas vidas enquanto alunos, atletas e cidadãos. Sendo ainda que as crenças, as perceções e o conjunto de valores pessoais influenciam as ideias que cada professor tem sobre o que ensinar e como ensinar em Educação Física, isto é, as reflexões sobre o que será mais formativo para os alunos e que aluno desejam formar através da ação educativa, é importante que o professor reflita não só sobre o valor da educação física e do desporto escolar, mas também sobre os seus valores pessoais, pois este deve ser um exemplo para os seus alunos, nas suas atitudes e comportamentos, na forma como lida com as questões morais e éticas durante as aulas e na escola. Por fim, importa que o professor reflita como irá orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a utilizar estratégias que permita criar um clima de aula facilitador para promover o desenvolvimento das aprendizagens desejáveis, lembrando-se da necessidade de contextualizar, planejar e reforçar o ensino das mesmas através de uma pedagogia ativa que valorize a autonomia e a responsabilidade dos alunos, pois só através de uma prática conjunta entre alunos e professor é que se transforma, ou não, o que se aprende e como se aprende, e não apenas a partir da participação nas atividades.

Apêndice VIII

Tabela de avaliações das atividades físicas (avaliação intercalar 2.º período)

Tabela de atividades Físicas – Avaliação Intercalar 2º período

Alunos	JDC1	JDC2	Ginástica	Atletismo	Raquetes	Patinagem	Dança
N.º 1	I	I	E	E	E-	I	E
N.º 2	A-	I+	A	E	A-	A	A
N.º 3	A	A	A	A	A	A	E
N.º 5	A	E	A	A	A	A	A
N.º 6	E	I+	A	E	E+	E-	E
N.º 7	A-	A	E	E	A	I-	E
N.º 8	A	A	E	A	A	A	E
N.º 10	I	I	E	I	E-	E+	A
nº11	NI	I	I	I	E-	I	I
N.º 14	E	E	A	A	E+	A	A
N.º 15	E	E	A	E	E	E+	A
N.º 16	I	I	E	I	I+	I-	E
N.º 17	A	E	I	E	A-	I+	I
N.º 18	E	E	E	E	E+	E+	A
N.º 19	A	A	I	I+	A	E+	I+
N.º 20	I+	E-	E	I	E+	E	E
N.º 21	E	E	E	I	E	I-	I
N.º 22	E	E	I	A	A	I	E-
N.º 27	A	A	E	A	A	I	I
N.º 28	I	I	I	I	I	NI	E-

Legenda: NI – Nível Não Introdutório; I – Nível Introdução; E – Nível Elementar; A – Nível Avançado

Apêndice IX

Teste escrito – 2.º período (com correção)

EDUCAÇÃO FÍSICA – 11º ANO

2.º Teste Escrito (Correção) realizado pelo núcleo de estagiários

NOTA: Perguntas de escolha múltipla valem 1,5 valores e as perguntas de resposta aberta 2,5 valores.

PARTE I

1. Define Força estática e dinâmica.

Força Estática, ou isométrica, é a tensão muscular que se pode desenvolver voluntariamente contra uma resistência fixa numa determinada posição.

Força Dinâmica é a força desenvolvida voluntariamente contra uma resistência durante a realização de um movimento.

2. O que é a Força Dinâmica Positiva?

Força Dinâmica Positiva, ou concêntrica, é a força que se sobrepõe, que vence uma resistência através da ação do encurtamento das fibras musculares.

3. Quais são os fatores que determinam a Força Dinâmica?

Força estática, resistência a vencer, velocidade de contração muscular, coordenação inter e intra-muscular, pré-tensão muscular e efeito das leis da física, no movimento.

4. Quais são os fatores que devem ser considerados na organização da carga para o trabalho da Força Estática?

Intensidade, duração e repetições

5. O que é a Força-Resistência?

A Força-Resistência caracteriza-se pela capacidade muscular em vencer uma resistência, por um espaço de tempo prolongado.

PARTE II

6. A Força Isométrica é:

- a. Força Resistência;
- b. Força Máxima;
- c. Força Estática;
- d. Força Dinâmica Excêntrica.

7. A Força deve ser entendida como uma capacidade motora em que:

- a. O músculo tem, como resultado da sua contração, de desenvolver força;
- b. O músculo tem, como resultado do seu alongamento ou tensão muscular, de desenvolver força no sentido físico do termo;
- c. O músculo tem, como resultado da sua contração ou alongamento, de desenvolver força no sentido físico do termo;
- d. O músculo tem, como resultado da sua contração ou tensão muscular, de desenvolver força no sentido físico do termo.

8. A falta de coordenação de movimentos que impede que haja uma influência positiva no estereótipo dinâmico motor são os aspetos que representam as principais desvantagens da:

- a. Força Estática;
- b. Força Dinâmica Excêntrica;
- c. Força Dinâmica Isométrica;
- d. Força Dinâmica Concêntrica.

9. A Força Dinâmica negativa é a:

- a) Força que vence uma resistência através da ação do encurtamento das fibras musculares;
- b) Força que vence uma resistência através da ação do alongamento das fibras musculares;
- c) Força que se emprega para travar um movimento ou intercedê-lo;
- d) Força que se utiliza contra uma resistência fixa.

10. Cabecear uma bola no futebol, após um cruzamento, tentando marcar golo implica a utilização da:

- a. Força Estática
- b. Força Dinâmica Negativa
- c. Força Dinâmica Positiva
- d. Força Isométrica

Apêndice X

Prova de conhecimentos comuns

Prova de conhecimentos comuns

1. Segundo alguns autores, o exercício físico pode ser considerado por:

- a. Toda a atividade física planeada, estruturada, e repetitiva que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de uma ou mais componentes de aptidão física;
- b. Qualquer movimento corporal resultante de contrações musculares associado a um gasto energético acima do nível de repouso;
- c. Toda a atividade física que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de uma ou mais componentes da aptidão física;
- d. Capacidade de um indivíduo realizar um trabalho muscular de uma forma satisfatória e em determinadas condições.

2. O exercício físico tem um conjunto de benefícios que se situam nos seguintes níveis:

- a. Motores, Psicológicos, Físicos e Psíquicos;
- b. Motores, Psicológicos, Físicos e Emocionais;
- c. Motores, Fisiológicos, Psicológicos, Sociais, Físicos;
- d. Físicos; Motores e Fisiológicos.

3. Designamos por Aptidão Física toda a:

- a. Capacidade dum determinado músculo, ou grupos de musculares de vencerem uma determinada carga que pode ser externa ou o próprio corpo;
- b. Capacidade atlética, ou seja, um estado de máxima forma que o indivíduo alcança na prática de uma determinada modalidade desportiva;
- c. Capacidade de um indivíduo realizar um trabalho muscular de uma forma satisfatória e em determinadas condições;
- d. Sequência sistematizada de movimentos de diferentes segmentos corporais, executados de forma planeada e organizada e com um determinado objetivo a ser atingido.

4. A Aptidão Física depende de vários fatores que podem ser agrupados em quatro categorias, sendo estas:

- a. Estilo de vida, atributos pessoais, envolvimento físico e social, hereditariedade;
- b. Estilo de vida, atributos pessoais, tipo de atividade física, hereditariedade;
- c. Estilo de vida, atributos pessoais, motivação, envolvimento físico e social;

- d. Estilo de vida, atributos pessoais, envolvimento físico e hereditariedade.

5. Os métodos para avaliarmos a aptidão física que usualmente são realizados em campo e usam os denominados testes de campo, são os:

- 1. Métodos laboratoriais;
- 2. Métodos empíricos;
- 3. Métodos experimentais;
- 4. Métodos científicos.

6. As instalações desportivas devem ser entendidas como:

- a. Espaços de acesso público organizados para a prática de atividades físicas, desportivas ou não, constituídos por espaços naturais adaptados ou por espaços artificiais ou edificados;
- b. Espaços de acesso público organizados para a prática de atividades físicas, desportivas ou não, constituídos por espaços naturais organizados e adaptados ou por espaços artificiais ou edificados;
- c. Espaços de acesso privado organizados para a prática de atividades físicas, desportivas ou não, constituídos por espaços naturais organizados e adaptados ou por espaços artificiais ou edificados;
- d. Espaços de acesso público organizados para a prática de atividades físicas, desportivas ou não, constituídos exclusivamente por espaços artificiais ou edificados.

7. A capacidade que permite a um músculo ou grupo muscular opor-se durante um determinado período de tempo a uma carga resistente, através de esforços musculares é:

- a. Resistência de longa duração;
- b. Força Máxima;
- c. Força Resistente;
- d. Resistência de curta duração.

8. As componentes da força que devem ser considerados na organização da carga são:

- a. Intensidade, número de repetições, intervalo e cadência;
- b. Intensidade, volume, intervalo e cadência;
- c. Intensidade, método de treino, volume e intervalo;

- d. Intensidade, volume, cadência e método de treino.

9. Quando há um aumento da tensão muscular, mas sem que haja alteração do tamanho das fibras musculares designamos de:

- a. Força Estática Isométrica;
- b. Força Dinâmica Excêntrica;
- c. Força Dinâmica Concêntrica;
- d. Força Estática.

10. Os métodos pliométricos consistem:

- a. No desenvolvimento da força estática, utilizando tensões máximas ou submáximas com durações de 5 a 10 segundos;
- b. Na realização de séries de 6 a 20 repetições para cada grupo muscular, realizando esforços musculares máximos em várias posições, com o objetivo de melhorar a força de maneira geral e a força resistente;
- c. Na realização de exercícios com vários tipos de saltos a partir de uma altura de aproximadamente um metro, com o objetivo de melhorar a potência muscular;
- d. Na realização de exercícios para o desenvolvimento da força dinâmica com aumento gradual da carga e diminuição de repetições.

11. A dimensão desportiva que traduz os diversos especialistas que o desenvolvimento do desporto e as suas dimensões e fez com que fossem necessários de forma a dar resposta às novas exigências, designa-se de:

- a. Desporto-Técnica;
- b. Desporto-Profissão;
- c. Desporto-Prática;
- d. Desporto-Educação.

12. A dimensão Desporto-Prática caracteriza-se como:

- a. Componente essencial do universo do desporto e que reúne todas as pessoas que procuram na prática desportiva a satisfação duma extensa gama de interesses e necessidades;
- b. Dimensão que tem maior poder mobilizador de massas humanas nas sociedades atuais;

- c. Dimensão que permite desenvolver novas técnicas e metodologias que aumentam a espetacularidade do desporto, a segurança dos praticantes e o conforto na realização das atividades;
- d. Dimensão que realça a importância que as atividades desportivas podem ter na recreação e na animação das pessoas e das sociedades.

13. A uma organização não-governamental que tem por missão principal cooperar na concertação e na realização de objetivos e interesses das federações associadas, assumindo-se como a representante nacional e internacional de todas as federações desportivas associadas é designada de:

- a. Comité Olímpico de Portugal;
- b. Academia Olímpica de Portugal;
- c. Confederação do Desporto de Portugal;
- d. Liga de Clubes.

14. As Sociedades Anónimas Desportivas (SAD) são:

- a. Estruturas que se constituem no seio das federações unidesportivas, em que se disputem competições desportivas de natureza profissional, que incluem todos os clubes que disputem essas competições;
- b. Uma resposta concreta à especialização, à mercantilização, à importância do espetáculo e à industrialização do desporto, funcionando com uma pessoa coletiva do direito privado com personalidade jurídica.
- c. Uma associação de federações, que permite dar resposta à necessidade de conjugar esforços para encontrar a força necessária na sua ação junto ao estado e às políticas educativas.
- d. Entidade que estuda, investiga, promove e dá pareceres sobre os assuntos relacionados com o olimpismo e o ideal olímpico.

15. Os esteroides anabolizantes são substâncias dopantes que:

- a. São utilizadas na fase pré-competitiva com o objetivo de aumentar a massa muscular, aumentar a força máxima e a força explosiva e aumentar a agressividade;
- b. São utilizadas após a competição com o objetivo de aumentar a massa muscular, aumentar a força máxima e a força explosiva e aumentar a agressividade;

- c. São utilizadas na fase pré-competitiva com o objetivo de aumentar a massa muscular, aumentar a força máxima e a força explosiva e melhorar o tempo de reação e aumentar a resistência cardiovascular;
- d. São utilizadas na fase pré-competitiva com o objetivo de aumentar a massa muscular, aumentar a capacidade de transporte de oxigénio, aumentar a força explosiva e aumentar a agressividade.

16. Durante a competição, os atletas utilizam usam principalmente três tipos de substâncias dopantes:

- a. Substâncias calmantes; Substâncias estimulantes; Substâncias analgésicas;
- b. Esteroides anabolizantes; Hormonas de crescimento; Diuréticos;
- c. Diuréticos; Doping Sanguíneo; Substâncias calmantes;
- d. Betabloqueadores; Esteroides anabolizantes; Hormonas de crescimento.

17. O Doping Sanguíneo é um método dopante que consiste em:

- a. Aumentar o volume sanguíneo através de transfusões sanguíneas com o objetivo de diminuir a capacidade de transporte de oxigénio;
- b. Aumentar o volume sanguíneo através de transfusões sanguíneas com o objetivo de tornar mais eficiente o transporte de oxigénio;
- c. Diminuir a capacidade de resistência e é muito utilizada em velocistas;
- d. Aumentar o volume sanguíneo através de transfusões sanguíneas com o objetivo de aumentar a capacidade de transporte de oxigénio.

18. Ao respeito total e constante pelas leis do jogo e pelos regulamentos, e comporta honestidade, lealdade e respeito pelos colegas de equipa, pelos adversários e pelo árbitro, sempre numa atitude de modéstia na vitória e serenidade na derrota, dá-se o nome de:

- a. Ética Desportiva;
- b. Espírito Desportivo;
- c. Valores Educativos;
- d. Princípios éticos.

19. A ética desportiva pressupõe um conjunto de atitudes e comportamentos, entre os quais é importante sublinhar:

- a. O respeito pelos adversários, saber perder, ser modesto no momento da vitória, o recusar situações injustas de vantagem;
- b. O Respeito pelos adversários, ser modesto no momento da vitória, recusar situações injustas de vantagem, ganhar a qualquer custo;
- c. Ser modesto no momento da vitória, recusar situações injustas de vantagem, não respeitar as decisões dos árbitros e juízes;
- d. O respeito pelos adversários, recusar situações injustas de vantagem, não reconhecer com dignidade a superioridade do adversário.

20. O treino pode ser entendido como:

- a. A utilização de atividades desportivas exclusivamente numa perspetiva da sua prática e nos benefícios pessoais que essa prática pode trazer, em termos de saúde, de realização pessoal e de satisfação pessoal;
- b. O conjunto de processos que visam o desenvolvimento do atleta nas suas diversas dimensões;
- c. Momento de demonstração das possibilidades desenvolvidas;
- d. A necessidade de “trabalhar” com os outros para vencer ou para atingir um objetivo.

Apêndice XI

Avaliação final dos alunos na área dos conhecimentos

	Resu mo	Teste 1º Perío do	Média 1ºsemest re	Trabalh o individu al (12 valores)	Trabal ho de grupo (8 valores)	Teste 2º Perío do	Média 2ºperío do	P.C. C	Médi a final	Nív el final
nº1	16	9,4	11,60	9	7	15,83	15,88	14	13,82	4-
nº2	18	12,8	14,53	12	5	19,58	18,72	10	14,41	4
nº3	17	6,7	10,13	11	7	12	14,33	9	11,15	3
nº5	18	9,5	12,33	9	6	20	18,33	10	13,55	4 -
nº6	18	14,3	15,53	12	7	20	19,66	18	17,73	5
nº7	16	14,7	15,13	12	7	19,5	19,33	17	17,15	4+
nº8	14	7,8	9,87	8	5	12,83	12,88	9	10,58	3
nº10	17	8,5	11,33	12	4	17,66	17,10	14	14,14	4
nº11	14	7,8	9,87	10	5	18,33	17,22	15	14,03	4
nº14	15,9	8,5	10,97	11	4	10,75	12,16	17	13,37	3
nº15	17	13	14,33	12	6	20	18,33	18	16,88	4
nº16	15,7	11	12,57	7	5	10,33	10,88	14	12,48	3
nº17	11,9	7,25	8,80	8	4	13,75	13,16	8	9,98	3-

$n^{\circ}1$ 8	15	13	13,67	11	7	16,99	17,32	16	15,66	4
$n^{\circ}1$ 9	12	4,6	7,07	11	4	11,25	12,5	10	9,85	3-
$n^{\circ}2$ 0	16	8,5	11	11	4	12,33	13,22	16	13,40	3
$n^{\circ}2$ 1	10	4,5	6,33	8	6	12,66	13,10	10	9,81	3-
$n^{\circ}2$ 2	13	6,6	8,73	10	5	20	18,33	17	14,68	4
$n^{\circ}2$ 7	9,6	5,5	6,87	7	6	4	7	11	8,29	2
$n^{\circ}2$ 8	----	----	----	10	6	15,58	15,72	14	14,86	4

Apêndice XII

Exemplos de estruturas cooperativas

Estruturas cooperativas

Jigsaw

Uma das estruturas cooperativas primeiramente trabalhadas por Aronson (1978) e descrita por Leitão (2009) que através da reorganização dos grupos de trabalho apresenta-se como uma forma eficaz de organizar a turma e os diferentes grupos de alunos numa situação de trabalho em que ‘todos os alunos são igualmente valorizados’. Esta estrutura cooperativa é composta por três momentos distintos: 1) O professor ajuda os alunos a compreender as temáticas que vão aprender, bem como distribui pelos grupos o material informativo que irão utilizar; 2) Os grupos reorganizam-se com base nos subtemas e em cada grupo os alunos trabalham em conjunto com o objetivo de aprofundarem o seu subtema específico – ‘grupo de especialistas’; e 3) Os alunos retornam ao seu grupo inicial, agora como especialistas, para partilharem com os outros membros do grupo o que aprenderam no grupo de especialistas.

Variantes: O professor pode definir ou não qual o subtema para cada aluno; no 3.º momento colocar os alunos com mais dificuldades, a explicar aos colegas, o produto obtido do grupo de especialistas; no final, individualmente, cada aluno, tem de redigir um pequeno texto acerca do seu subtema bem como dos subtemas dos colegas.

Think-Pair-Share

Segundo Leitão (2010) esta estrutura está relacionada com a permanente passagem de informação entre alunos e grupos de trabalho de forma que o saber construído pelos grupos seja partilhado com os restantes. Esta estrutura envolve pelo menos três momentos:

- Think – Num primeiro momento, os alunos refletem individualmente na problemática dada pelo professor, podendo ser realizado um trabalho de escrita individual;
- Pair – Os alunos trabalham a pares e partilham entre si o refletido e o trabalho de escrita individual, conversando e partilhando entre eles ideias e opiniões de forma a chegarem a conclusões sobre o que aprenderam;
- Share – No último momento, os alunos que trabalharam a pares acabam por se juntar a outros alunos/pares, organizando-se assim por exemplo, grupos de 4 alunos, partilhando posteriormente a informação ou conclusões a que chegaram sobre o determinado tema em trabalho.

Depois destes três momentos, pode verificar-se o regresso ao trabalho individual, com uma síntese do que cada aluno aprendeu com o seu grupo. A aprendizagem é assim um processo individual e ao mesmo tempo um processo social.

Apêndice XIII

Questionário e análise das respostas obtidas (seminário)

Questionário apresentado aos Professores do GEF da ESSC

No âmbito do estágio pedagógico a ser realizado na ESSC, decidi realizar um seminário sobre a temática “A avaliação na área dos Conhecimentos”. São várias as razões para ter decidido realizar este seminário, sendo que existem muitos poucos estudos relacionados com esta área em Portugal e, simultaneamente, por ser pouco valorizada quando comparada com as áreas das atividades físicas e aptidão física. Por outro lado, este questionário foi elaborado com o intuito de compreender as diferentes opções que os professores do DEF tomam em relação à avaliação desta área. Desta forma agradecia que respondessem a este questionário com algumas questões relacionadas com a área dos conhecimentos.

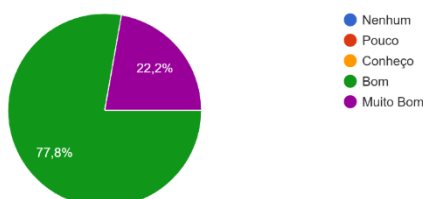
Questões:

- Questão n.º 1 - Qual é o seu grau de conhecimento dos PNEF? **Nenhum/ Pouco/ Conheço/ Bem / Muito bem**
- Questão n.º 2 - Como classifica a informação e a formação recebida na sua formação inicial sobre os PNEF? **Má/ Insuficiente/ Satisfatório/ Boa / Muito Boa**
- Questão n.º 3 - Como Professor, qual a importância que dá em relação à área dos Conhecimentos. Considera esta área igualmente importante como as outras duas que constituem o currículo (Atividades Físicas, Aptidão física)? **Sim/Não.**
- Questão n.º 4 - Quais os instrumentos que utiliza para avaliar a área dos Conhecimentos?
- Questão n.º 5 - Como organiza o ensino da área dos conhecimentos?
- Questão n.º 6 - Considerando o que realizou até ao momento e o que lhe falta realizar até ao final do ano, quantas e quais as tarefas de avaliação utilizou com as suas turmas?
- Questão n.º 7 - Se não realizou nenhuma tarefa, porque não o fez?

Análise de Dados

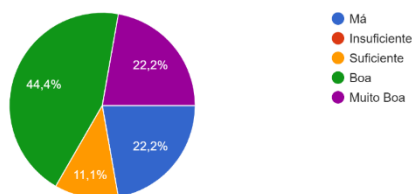
Questão n.º 1

Qual é o seu grau de conhecimento dos PNEF?
9 respostas



Questão n.º 2

Como classifica a informação e a formação recebida na sua formação inicial sobre os PNEF?
9 respostas



Questão n.º 3

P: Como Professor, qual a importância que dá em relação à área dos Conhecimentos. Considera esta área igualmente importante como as outras duas que constituem o currículo (Atividades Físicas, Aptidão física)? Justifique a sua resposta apresentando 2 razões.

R: Sim, para mim, é igualmente relevante.

Razões: As áreas da EF são todas igualmente importantes porque todas contribuem, cada uma à sua maneira, para a prossecução das finalidades definidas no PNEF; As áreas da EF complementam-se, no sentido de uma educação motora completa e de um desenvolvimento físico harmonioso.

R: É importante ..., mas as atividades físicas e aptidão física são mais.

R: Na minha formação inicial não recebi qualquer formação/informação sobre os PNF porque os mesmos não existiam. Posteriormente, após a sua entrada em vigor, toda a informação que recebi foi em regime de autoformação e formação na escola, em parceria com os colegas. Considero a área importante, mas menos do que as outras duas.

Razões: A essência da EF é a prática, logo, a componente teórica "Conhecimentos" não pode assumir o mesmo relevo; A lecionação/ensino dos "Conhecimentos" é insuficiente e desarticulada, não devendo, portanto, os alunos serem prejudicados pelo facto.

R: O grau de importância é exatamente igual aos das outras duas áreas, porém o tempo utilizado para a lecionação dos conteúdos, apropriação dos mesmos por parte dos alunos e avaliação, é substancialmente mais reduzido.

R: Considero importante porque dá ferramentas para os alunos perceberem de outra forma a importância da atividade física e o seu impacto na sua vida futura.

R: Sim. Está área permite aos alunos obter um conhecimento mais aprofundado, quer da área das capacidades motoras, por exemplo, quer dos conceitos relacionados com a atividade física e Desporto.

R: Sim. São complementares.

R: Considero importante a área de conhecimentos na avaliação da disciplina de EF, mas não considero igualmente importante comparativamente com as áreas das Atividades Físicas e da Aptidão Física. Isto porque a disciplina é muito específica e diferente das outras disciplinas e porque a EF é uma disciplina eminentemente prática.

R: A área dos conhecimentos é parte integrante do currículo de EF, pelo que não faz qualquer sentido a sua rejeição. Paralelamente existem certos conteúdos que poderão não ser abordados em contexto prático, logo são abordados em contexto teórico, mas são parte integrante do currículo. não podemos esquecer que o nosso currículo é transdisciplinar.

Questão n.º 4

P: Quais os instrumentos que utiliza para avaliar a área dos Conhecimentos?

R: Diversificados no âmbito da sua tipologia e da sua frequência: trabalhos escritos; questões-aula; pequenos trabalhos de pesquisa; pequenas apresentações; testes escritos; tarefas integradas na prática. Normalmente, no que respeita a fichas, trabalhos escritos e de pesquisa e testes escritos, uso a Classroom como plataforma.

R: Testes escritos

R: Testes e fichas de trabalho para realizar em casa.

R: Para avaliar a área dos conhecimentos, e dependendo do ciclo, recorro aos seguintes instrumentos: Trabalhos de pesquisa e de produção (posters ou apresentações), planos de ação das capacidades motoras (apenas turmas do secundário), fichas de trabalho (realizadas em aula ou disponibilizadas na plataforma classroom).

R: Trabalhos (individual e grupo), testes, apresentações, comentários críticos, questão aula.

R: Testes escritos.

R: Questões orais; testes escritos; trabalhos teóricos.

R: Os instrumentos que utilizo são: trabalhos individuais, trabalhos de grupo e testes de avaliação.

R: Testes sumativos e trabalhos.

Questão n.º 4

P: Como organiza o ensino da área dos Conhecimentos?

R: Uma vez, de forma integrada na prática, outras através de aulas específicas gravadas em vídeo que coloco na plataforma Classroom com fichas de trabalho em anexo para poder perceber se os alunos entenderam a aula gravada.

R: Dar a conhecer aos alunos os conteúdos do teste a realizar

R: Realizo 3 sessões teóricas de 45 minutos por ano letivo. Disponibilizo material de suporte complementar às fichas de apoio e esclareço as eventuais dúvidas dos alunos.

R: A leção é organizada em 3 períodos onde são distribuídos os conteúdos de acordo com as atividades que o departamento organiza (por exemplo faço coincidir o trabalho do primeiro período com a realização da Milha do Não Fumador) ou a leção da prática:

1.º momento - até final novembro e que são abordados temas da área A e B. Avaliação com recurso a um trabalho e um teste. No caso do Básico o trabalho é a pares e envolve pesquisa sobre um tema e elaboração de um poster com relatório. O poster é exposto no dia da Milha do Não Fumador. No caso do secundário, é lecionado o conteúdo relativo à capacidade motora que consta do PCEF e os alunos, em grupos de 2 ou 3, elaboram um plano de ação que comporta o enquadramento da capacidade motora, métodos para o seu desenvolvimento e o plano de ação propriamente dito, que será aplicado à turma de acordo com a calendarização definida.

2.º momento - até final de fevereiro onde são abordados temas das duas áreas e é realizado um teste. No secundário, acontece a apresentação em aula dos planos de ação. Para preparação dos testes são facultadas fichas de trabalho com situações práticas.

3.º momento - até ao final de abril onde são lecionados os últimos conteúdos e é aplicada a Prova Comum de Conhecimentos.

Sempre que possível procuro articular a leção dos conteúdos da área A com a prática e utilizo exemplos do dia a dia desportivo para a enquadrar a área B (nos conteúdos em que situações que ocorreram facilitam a sua apropriação).

Como material de apoio os alunos utilizam as Fichas de Apoio do respetivo ano e para alguns conteúdos forneço fichas de trabalho, Kahouts, textos de apoio ou links.

R: Por área temática e tentando enquadrar com as aulas práticas

R: O documento de cada ano de escolaridade é partilhado com os alunos e os conteúdos são lecionados, ao longo do ano, em pelo menos 2 aulas de 90 minutos, sendo uma dedicada à área A e outra à área B.

R: Por matérias e por níveis.

R: Organizo os temas das Fichas de Apoio por semestres e em cada semestre tento abordar os temas nas aulas teóricas (quando não é possível lecionar no espaço exterior, devido às condições

climatéricas). Quando isto não é totalmente possível, abordo os temas no início das aulas práticas.

R: A área dos conhecimentos é trabalhada em todas as aulas ao longo de todo o ano letivo, fazendo sempre o intercâmbio curricular.

Questão n.º 5

P: Considerando o que realizou até ao momento e o que lhe falta realizar até ao final do ano, quantas e quais as tarefas de avaliação utilizou com as suas turmas?

R: É difícil perceber nesta pergunta se se está a referir aos instrumentos, já indicados atrás, ou às "tarefas" propriamente ditas que é um conceito diferente de "instrumentos" (um instrumento pode ter várias tarefas). Contudo, presumindo que se está a referir aos instrumentos, já utilizei todos os atrás referidos. Neste momento, no que respeita à área dos conhecimentos, só me falta aplicar a ficha de avaliação comum que será aplicada no início de maio por todos os professores do grupo.

R: 2 testes escritos

R: Já realizei um teste e uma ficha de trabalho com o 7.º ano e dois testes com os 10.º anos.

R: Até ao final do ano letivo falta-me lecionar, para cada turma, um conteúdo de cada área (A e B). Até ao momento realizei as tarefas previstas e explicadas na questão anterior. 8º e 9º ano - trabalho de pesquisa e poster + 2 testes + 2 fichas de trabalho 11º ano - trabalho de pesquisa e plano de ação sobre a Força + 2 testes + 1 ficha de trabalho. Em maio realizarei, com todas as turmas, a Prova Comum de Conhecimentos.

R: Realizei um teste, trabalho de grupo. Falta realizar o teste comum.

R: Já realizei 2 testes escritos, um sobre a área A e outro sobre a área B, estando apenas a faltar o teste comum dos conhecimentos.

R: Utilizei e estou a utilizar todas as previstas e que acho necessário.

R: Realizei questões orais e solicitei um trabalho individual. Ainda irei aplicar a prova comum de conhecimentos.

R: No sentido de aferir conhecimentos foi realizado um trabalho teórico e um teste sumativo. Ainda será realizado novo teste sumativo no mês de Maio.

Questão n.º 6:

P: Se não realizou nenhuma tarefa, porque não o fez?

R: Parece-me que esta questão não faz muito sentido, tendo em conta a altura do ano em que este questionário está a ser aplicado. Estamos na Páscoa. Se eu não tivesse realizado nenhuma tarefa para avaliar a área dos conhecimentos até à Páscoa, é porque andava "muito distraída", para não dizer outra coisa... Louvo a sua iniciativa em estudar esta questão. A área dos conhecimentos foi sempre subvalorizada na nossa disciplina, na maioria das escolas.

R: Não se aplica.

R: Não se aplica.

R: Não faz sentido esta questão ser de resposta obrigatória!

R: Não se aplica.

R: Já realizei 2 tarefas.

R: Já realizei.

R: Realizei até à data as tarefas previstas.

R: Já realizei.

Apresentação e discussão dos resultados

Primeiramente agradecer a todos os professores que participaram neste seminário, que permitiu perceber como está a ser realizado o trabalho na área dos conhecimentos no GEF.

Relativamente à primeira questão **“Qual é o seu grau de conhecimento dos PNEF?”**, verificou-se que 7 dos 9 professores inquiridos afirmaram conhecer “bem” os PNEF, sendo que apenas 2 professores afirmaram conhecer “Muito bem”. Na minha opinião, é fundamental os professores conhecerem o documento pelo qual as escolas de Portugal se devem guiar e segundo o qual a disciplina de EF foi construída.

Na segunda questão, **“Como classificam a informação e a formação recebida na sua formação inicial sobre os PNEF?”**, existe uma grande disparidade de respostas, sendo que 2 professores consideraram ter tido uma formação inicial “Muito boa”, 4 professores consideram ter tido uma “boa” formação inicial, 1 professor considerou ter sido “suficiente” e por último 2 professores consideram que a informação e a formação recebida na sua formação inicial foi “má”. Relativamente a esta questão, e aos professores que consideram ter tido uma má formação inicial sobre os PNEF, penso que isso se deve a serem professores já com muitos anos de carreira, sendo que um dos mesmos até justificou a sua resposta “na minha formação inicial não recebi qualquer formação/informação sobre os PNEF porque os mesmos não existiam. Posteriormente, após a sua entrada em vigor, toda a informação que recebi foi em regime de autoformação e formação na escola, em parceria com os colegas”. Este professor realçou

assim a importância da formação continua e do trabalho colaborativo dentro de um GEF, coincidente com a minha opinião de que um professor não pode considerar que já não necessita de aprender mais.

Relativamente à terceira questão: **“Como Professor, qual a importância que dá em relação à área dos Conhecimentos. Considera esta área igualmente importante como as outras duas que constituem o currículo (Atividades Físicas, Aptidão física)? Justifique a sua resposta apresentando 2 razões?”**, 6 dos 9 professores consideraram a área dos conhecimentos como igualmente importante à das atividades físicas e da aptidão física, sendo que 3 professores acabam por considerar os Conhecimentos uma área importante, porém não tendo a mesma importância que as restantes. As razões dadas pelos professores são: A essência da EF é a prática, logo, a componente teórica "conhecimentos" não pode assumir o mesmo relevo; a lecionação/ensino dos "conhecimentos" é insuficiente e desarticulada, não devendo, portanto, os alunos serem prejudicados pelo facto; e o grau de importância é exatamente igual aos das outras duas áreas, porém o tempo utilizado para a lecionação dos conteúdos, apropriação dos mesmos por parte dos alunos e avaliação, é substancialmente mais reduzido.

Um professor afirma que a EF é uma disciplina muito específica e diferente de todas as abordadas na escola, sendo eminentemente prática. Os professores, mesmo não reconhecendo a importância desta área, afirmam que o tempo dedicado não é tão elevado como o tempo disponível para as atividades físicas e aptidão física. O ensino acaba por ser feito por blocos em algumas sessões teóricas por ano, não indo ao encontro do modelo que é aceite pelos PNEF (sendo o planeamento por etapas o modelo a seguir). Algumas respostas dadas pelos professores levaram-me a supor ainda que os mesmos não conhecem a definição de aluno fisicamente bem-educado (European Commission, 2013).

Os professores que afirmam que não as três áreas não devem ter a mesma valorização e preponderarão tem uma postura que, embora estimem a promoção de hábitos de vida saudável, a aquisição de valores sociais e a cultura desportiva, centram o seu trabalho e as aprendizagens dos alunos nas atividades físicas desportivas e na condição física, ficando a área dos conhecimentos remetida para um segundo plano (Vieira, 2007; Caldas, 2012).

É assim necessário educar os nossos jovens, sendo que estas áreas devem ser complementares, pois todas contribuem para a prossecução das finalidades definidas nos PNEF (Jacinto et. al., 2001). A escola é a única instituição da sociedade pela qual todos os alunos passam, logo é um bom espaço para promover e educar no domínio das atividades físicas

(Meireles, 2013). No mesmo sentido e de acordo com os objetivos gerais dos PNEF, os alunos devem

“conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar (...): 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. O objetivo é que os alunos percebam a importância de realizar exercício físico e dos benefícios que isso lhes pode trazer, quer sejam motores, físicos, psicológicos, sociais, fisiológico (Jacinto et. al.,2001, p 14).

De realçar ainda que, a nota que deve servir de referência para a atribuição da classificação final ao aluno é aquela que resulta da média simples entre as notas de atividade física, aptidão física e dos conhecimentos, com variação para baixo ou para cima de 1 valor.

Na quarta questão **“Quais os instrumentos que utiliza para avaliar os Conhecimentos”**, todos os professores referenciaram a utilização de testes escritos, porém 2 professores apenas realizam testes escritos, o que não vai de encontro ao que está descrito no projeto educativo da ESSC (onde a avaliação deve enquadrar-se num duplo objetivo). Os alunos devem demonstrar os seus conhecimentos e os professores, ao verificarem esta apreensão, marcam a dinâmica da aprendizagem nos conteúdos necessários a serem aprendidos. Assim, a única tarefa que parece obrigatória a realizar pelos professores é a prova de conhecimentos comuns a realizar no 3º período e que deve ter caráter globalizante e demonstrativo. O que não pode ser aceitável é os professores apenas realizem um momento de avaliação na área dos conhecimentos, quando existem avaliações durante todo o ano na área das atividades físicas e da aptidão física, num processo de avaliação contínua.

Como está descrito no projeto educativo (AEM, 2018) é necessário que os alunos realizem pelo menos três tarefas ao longo do ano letivo, sendo no mínimo uma por período. A utilização de mais instrumentos de avaliação deve ser realizada de modo a existir um processo de continuidade desta área. Reforça-se a necessidade de um ensino realizado por etapas, onde na impossibilidade de se lecionar aulas teóricas, estas devem ser articuladas nas aulas práticas, numa tentativa de integração de conhecimentos de forma global, e não em blocos para a prova de conhecimentos comuns.

Em relação à quinta questão **”como organiza o ensino da área dos Conhecimentos?”**, apenas 3 professores planeiam lecionar os conteúdos desta área em contexto de aulas teóricas.

Também apenas 4 professores afirmaram incorporar nas suas aulas práticas a lecionação de matéria, através de questionamento ou simplesmente em conversa com os alunos (sendo algo que considero bastante útil, pois se os professores não abdicam das aulas práticas para a lecionação de aulas teóricas, deve existir outras formas de transmitir a matéria aos alunos). A área dos conhecimentos parece ser a menos lecionada e quando abordada está separada das restantes áreas fazendo transparecer que só pode ser lecionada através de aulas ditas “teóricas”.

Alguns professores expressam o cuidado de lecionar os conteúdos da área dos conhecimentos, porém existem outros que tem um papel menos ativo, realizando instrumentos de avaliação onde não têm de lecionar os conteúdos, construindo instrumentos de caráter certificativo. Estes instrumentos não garantem que os alunos compreendam os conteúdos, de forma a serem cidadãos conscientes sobre a importância da prática de atividade física, conseguindo de uma forma autónoma planear a sua prática de atividade física (Caldas, 2012).

Numa sociedade em mudança existem diversas opções de ensino desta área que não estão a ser aproveitadas. É surpreendente como, ao longo dos últimos anos, as práticas dos professores têm sido iguais, sem qualquer alteração que acompanhe a evolução dos alunos, continuando as nossas escolas a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista (Leitão, 2010).

Os professores centram-se, preferencialmente, no método expositivo, embora nas últimas décadas se tenha feito um grande esforço no sentido de criar modelos e formas de intervenção que reduzam esta tendência e conduzam a uma maior diferenciação pedagógica. No entanto, este é ainda o mais utilizado e tem-se mantido mais ou menos estável ao longo de todos estes anos (Leitão, 2010). Contrariamente, existem variados exemplos de estruturas cooperativas que podem ser benéficos para as aprendizagens dos alunos e para um bom ambiente de uma aula teórica (Leitão, 2010).

Em relação à questão n.º 6 **“Considerando o que realizou até ao momento e o que lhe falta realizar até ao final do ano, quantas e quais as tarefas de avaliação utilizou com as suas turmas?”**, existe uma grande variedade de respostas, sendo referenciado pelos professores que ainda irá ser realizada a prova de conhecimentos comuns. Os inquiridos afirmam ter realizado pelo menos 2 tarefas até ao momento, ficando obviamente apenas a faltar a prova de conhecimentos comuns que irá ser realizada no 3º Período, o que vai de encontro ao que está descrito no projeto curricular. Porém, existem professores que acabaram por não responder ao questionário, tendo podido constatar em reunião do DEF no final do 2º período que ainda não tinham realizado nenhuma tarefa até ao momento. Neste sentido,

“muitos professores estão habituados a restringir a avaliação à sua função classificativa dos produtos de aprendizagem, pouco mais vem do que a sua modalidade sumativa, prejudicando o conceito de avaliação que a traduz como elemento estruturante do processo ensino- aprendizagem (Onofre, 2017, p. 54).

Estes professores valorizam mais as notas que os alunos conseguem obter num teste, do que as aprendizagens que os alunos podem obter ao longo de um continuum, não garantindo que estes compreendam os conteúdos, de forma a serem cidadãos conscientes sobre a importância da prática de atividade física.

Propostas de avaliação de área dos conhecimentos.

Após verificar uma enorme diferença de perspetivas, com as respostas do questionário sobre a forma como os professores organizam e avaliam a área dos conhecimentos, conclui que apesar de quase todos seguirem os mesmos critérios de avaliação, os instrumentos utilizados poderiam não estar a transmitir da melhor forma as aprendizagens aos alunos, de acordo com as finalidades definidas nos PNEF (Jacinto et. al., 2001). Assim, considero que foi pertinente a realização do seminário, com vista a existir uma discussão do GEF, que permitiu refletir sobre a avaliação na área dos conhecimentos.

Relativamente às propostas de avaliação da área dos conhecimentos, considero que penso que faz sentido, realizar-se um teste no 1º período, pois acho essencial os alunos conhecerem e adquirirem os conhecimentos necessários para posteriormente poderem realizar trabalhos individuais ou de grupo no 2º período. Ao inverter a ordem, realizando-se primeiramente os trabalhos ou os denominados planos de ação, os alunos irão estar a realizar trabalhos sem qualquer certificação que dominam a matéria, não existindo assim a garantia das aprendizagens dos alunos, que acabam por recorrer a sites online para a realização dos trabalhos, que nem sempre apresentam a informação mais fidedigna. Neste sentido, acho importante realizar-se primeiro um teste sobre conteúdos que possam vir a ser abordados posteriormente no 2º período, de modo que os trabalhos dos alunos apresentem uma maior qualidade, pois os conteúdos já foram abordados e consequentemente avaliados, sendo os trabalhos uma validação das aprendizagens obtidas após a realização do teste.

Por último nas propostas, em ambas proponho a realização da prova de conhecimentos comuns, pois é importante aferir, se os conteúdos definidos para o ano de escolaridade foram conseguidos. Porém mais importante, é que os alunos percebam a importância da atividade física e os benefícios associados, de modo, que quando saírem da escolaridade obrigatória, não

se tornem em cidadãos sedentários, sendo a escola a única instituição por onde todos os jovens passam e poder influenciar positivamente a vida das crianças, ensinando hábitos saudáveis aos alunos para que possam participar na cultura do movimento ao longo de toda a vida.

Na minha opinião, a 2º proposta, que apresenta no 1º período, a realização de um teste com a estrutura teste/ re-teste, era a que eu implementaria, pois a meu ver é a que traz mais vantagens para a aprendizagem dos alunos. Obviamente que pode ser discutido que estamos a facilitar a obtenção de notas aos alunos, pois estamos a permitir que os alunos tenham uma 2º oportunidade de realizar um teste, porém apesar da matéria ser a mesma, as questões podem ser realizadas num 2º teste de maneira diferente, sendo o objetivo perceber se houve uma evolução de aprendizagens dos alunos do 1º para o 2º teste. Esta opção, foge à realidade escolar, sendo a normalidade a realização de uma determinada avaliação para a obtenção de uma nota, passando-se depois à matéria seguinte, realizando-se apenas uma avaliação sumativa, ficando as aprendizagens dos alunos esquecidas, sendo que os alunos com mais dificuldades acabam por permanecer com elas, pois não foram resolvidas. Obviamente que a aceitação desta proposta teria vários aspetos a discutir, sendo que provavelmente o mais evidente seria o da ponderação que iria ser atribuída aos 2 momentos de avaliação. Porém era a que evidentemente traria as melhores aprendizagens aos alunos, dando-lhes as condições necessárias para a realização dos trabalhos e planos de ação num 2º período, não saltando assim etapas na aprendizagem dos alunos.

1º Proposta

1º Período

Teste escrito sobre conteúdos da área B e lecionação na articulação das aulas práticas conteúdos da área A (conversas com alunos/ fichas de apoio dadas aos alunos...)

2º Período

Básico- Trabalhos de grupo/individuais sobre temas escolhidos pelos professores/outras tarefas ao critério dos professores.

Secundário - Os alunos em Grupos de 3 ou 4 alunos elaboram um plano de ação de uma capacidade motora que possa ser implementado numa aula de educação física, onde irá existir um 2º momento de apresentação do plano de ação à turma (ex: na parte inicial da aula)

3º Período

Prova de conhecimentos comuns, de preferência de escolha múltipla (prova de carácter globalizante e demonstrativo).

2º Proposta

1º Período

Teste escrito numa lógica de teste/ re-teste, onde os alunos que acabam por não obter sucesso(positiva), tem oportunidade de refazer o mesmo. O objetivo é o de não passar á frente esquecendo as dificuldades e as aprendizagens dos alunos, mas sim valorizar as aprendizagens dos mesmos. Os alunos que tiverem negativa ou todos (para não existir discussões de alunos que tiveram notas positivas baixas), num primeiro momento tem a opção de refazer o teste (perguntas podem ser diferentes, porém os mesmos temas devem estar presentes), realizando-se depois a média dos 2 testes realizados para nota final (Temas da área B. Temas da área A articulados com as aulas práticas).

*nota- pode existir uma diferenciação de ponderação, valendo por exemplo o 1º teste 60 % e o 2º 40 %.

2 º Período

Básico- Trabalhos de grupo/individuais sobre temas escolhidos pelos professores/outras tarefas ao critério dos professores.

Secundário- Os alunos em Grupos de 3 ou 4 alunos elaboram um plano de ação de uma capacidade motora que possa ser implementado numa aula de educação física, onde irá existir um 2º momento de apresentação do plano de ação à turma (ex: na parte inicial da aula)

3º Período

Prova de conhecimentos comuns de carácter globalizante e demonstrativo (de preferência em escolha múltipla).

Principais conclusões deste estudo:

- Alguns professores acabam por dar mais importância à área das atividades físicas e da aptidão física, ficando a área dos Conhecimentos remetida para um segundo plano, não existindo assim o objetivo de influenciar o estilo de vida dos

alunos de forma a torná-los cidadãos conscientes e a não seguirem um estilo de vida sedentário após a escolaridade obrigatória.

- A influencia de fatores como as crenças, valores e atitudes dos professores, bem como a formação inicial pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho profissional dos professores.
- Para muitos alunos a Educação física na escola, acaba por ser o único contacto que tem com a realização de atividade física, e é papel da escola e do professor de conseguir alterar a mentalidade dos jovens alunos.
- Segundo Caldas (2012), os professores acabam por valorizar mais as notas que os alunos conseguem obter num teste do que as aprendizagens que os alunos devem obter não garantindo que os alunos compreendam os conteúdos, de forma a serem cidadãos conscientes sobre a importância da prática de atividade física conseguindo de uma forma autónoma planear a sua prática de atividade física. Isto remete-nos para um ensino onde as aprendizagens não são valorizadas, onde o que está mal não é a EF em geral mas sim o ensino Português, sendo que os alunos com mais dificuldades acabam por não conseguir resolvê-las, pois o ensino está orientado para ser geral, não existindo assim uma diferenciação de ensino dos alunos. O ensino está orientado para a classificação obtida nos testes, sendo isso o que realmente interessa para as escolas e para os professores, falando-se muitas vezes das médias finais para ingressar por exemplo na faculdade, ficando as aprendizagens para um segundo plano, onde os alunos que apresentam mais dificuldades e reprovam a um determinado módulo/matéria acabam por permanecer com essas dificuldades. Não existe por vezes sequer uma correção dos testes entregue aos alunos, sendo que os mesmos chegam a casa e “enfiam” o teste na prateleira, esquecendo esse teste e passando para o próximo, sendo que isso acaba não por ser uma aprendizagem, mas sim o memorizar de conteúdos para posteriormente replicar em situação de avaliação. Isto não permite que os alunos conheçam os conteúdos necessários para serem considerados alunos fisicamente bem-educados, e que consigam ser cidadãos ativos na sua infância e adolescência, mas mais importante ainda, após deixarem a escolaridade obrigatória, tornando-se assim cidadãos sem qualquer atividade física e obviamente sedentários.

Apêndice XIV

Síntese dos projetos realizados ao longo do ano letivo

Síntese dos projetos realizados ao longo do ano letivo

1. Lecionação

Tema	Introdução de estruturas cooperativas no ensino da área dos conhecimentos de forma a orientar o trabalho para o aluno.
Objetivos	Promover a melhoria da capacidade de argumentação com a realização de debates/discursos; Promover um melhor método de aprendizagem para os alunos, onde o trabalho é realizado pelos mesmos.; Melhorar o inter-relacionamento da turma, mediante a cooperação entre os alunos na aplicação das estruturas cooperativas.
Processos	Na ocorrência de aulas teóricas, utilizar diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, de modo centrar o aluno no processo de ensino, criando debates para que os alunos ganhem hábitos de argumentar e promover o relacionamento interpessoal.
Concluído/ Nao concluído	Considero que este projeto foi “insuficiente”, visto estar centrado na utilização de aulas teóricas e nos métodos de aprendizagem cooperativa. Apenas foram realizadas 2 aulas teóricas onde as estruturas cooperativas (jigsaw e Think-pair- share), pelo que nao é possível aferir grandes resultados. Posso apenas falar desses momentos, onde penso que correu bem e houve uma boa participação dos alunos. Assim considero a realização do projeto insuficiente, devido a erros de planeamento ao longo do ano de realizar aulas teóricas.

2. Direção de Turma

Tema	“Turma solidária”
Objetivos	Desenvolver competências no âmbito da educação para a solidariedade e voluntariado; Criar hábitos de reflexão sobre a solidariedade; Imprimir uma cultura de solidariedade, de maneira a transformar o aluno num cidadão mais responsável, autónomo e socialmente mais participativo e solidário na vida comunitária;
Processos	Definir com a turma as instituições (os alunos perceberem o que querem ajudar e porquê); Trabalho em grupos de modo a criar um cartaz de que alerte o resto da escola para o voluntariado e solidariedade. Ligação do projeto com a Educação física (torneio);
Concluído/ Nao concluído	Considero que este projeto foi “Muito Bom”, tendo conseguido que os alunos conseguissem ajudar uma instituição à sua escolha. Os cartazes foram realizados pela turma e espalhados pela escola com publicidade realizada pela associação de estudantes via Instagram, o que permitiu uma grande adesão dos alunos e na entrega de alimentos na realização do torneio de basquetebol. Evidenciar a grande disponibilidade dos alunos da turma na ajuda ao professor que permitiu inculcar nos alunos alguns valores bastante importantes para uma vida em sociedade.

3. Desporto Escolar

Tema	A formação de grupos nas diferentes situações de um treino/aula e o as vantagens do treino misto no desporto escolar.
Objetivos	Perceber que critérios utilizar para construir grupos, nas diferentes situações de um treino/aula; Perceber as vantagens e desvantagens de grupos heterogéneos e homogéneos nas diferentes situações possíveis de um treino/aula; Perceber se existem vantagens no treino misto no desporto escolar;

Processos	Dentro das diferentes componentes de um treino organizar treinos onde os grupos sejam apenas homogêneos ou heterogêneos, nas diferentes situações (exercícios analíticos e jogo), e perceber os fatores de motivação dos alunos e como as aprendizagens são melhor conseguidas.
Concluído/ Não concluído	Considero a realização de projeto “Bom”. Ao longo do ano realizei diferentes abordagens nos treinos em relação à formação de grupos, tanto nos exercícios a realizar, bem como em contexto de jogo. Pude perceber e como resultados do projeto que as alunas mais evoluídas preferem trabalhar em grupos homogêneos devido à qualidade das execuções e do nível de jogo. As alunas menos evoluídas preferem trabalhar em níveis heterogêneos pois permitem-lhes terem mais facilidade nas ações, pois a bola é melhor colocada para posteriormente adequarem a ação correta. Pude perceber que estes fatores estão também associados à motivação em treino, onde os grupos homogêneos nas alunas com um nível superior, ou no treino misto com rapazes traz índices de motivação superiores para a prática do voleibol, pois a bola anda mais tempo no ar e existem mais repetições por tarefa ou em contexto de jogo.

4. Seminário

Tema	Percepção de como é realizado o ensino e a avaliação da área dos conhecimentos num grupo de Educação física.
Objetivos	Perceber dentro do grupo de Educação física qual as estratégias de ensino utilizadas pelos professores na lecionação da área dos conhecimentos; Perceber se existe a mesma valorização da área dos conhecimentos pelos professores que existe em relação às atividades físicas e aptidão física. Definir uma estratégia comum de ensino e avaliação da área dos conhecimentos para o grupo de Educação física.
Processos	Falar com os professores para perceber como são abordados os conhecimentos, que importância dão a área dos conhecimentos... (entrevista a Professores da Stuart e da Egas); Realização de um questionário via forms acerca das decisões metodológicas dos professores em relação à área dos conhecimentos; Definir uma estratégia comum de ensino e avaliação que seja discutida pelo grupo e possa ser aceite e implementada no ano seguinte.
Concluído/ Não concluído	Considero este projeto “suficiente”, falando primeiramente da apresentação do mesmo, penso que correu bem, porém e como discutido com o professor deveria ter existido uma participação/condução da discussão da minha parte, que foi quase inexistente. Em relação ao projeto em si, foi alterado previamente ao que estava estabelecido inicialmente. Em relação aos objetivos, penso que consegui perceber as estratégias de Ensino e avaliação dos professores do GEF e pude perceber que alguns professores não valorizam a área dos conhecimentos igualmente às outras 2 do currículo. Porém e apesar de ter sido discutido no seminário de que se deveriam fazer alterações ao trabalho dos professores e de se propor o trabalho colaborativo para a criação de indicações relativas à área dos conhecimentos, apenas foram realizadas indicações por parte do Professor José Monteiro. Penso que poderia ter sido realizado algo mais da minha parte após a apresentação do seminário de modo a influenciar mais e melhor o trabalho dos professores na área dos conhecimentos.

Daniel Matias, professor estagiário.
Escola Secundária Stuart Carvalhais.

ANEXOS

Anexo I

Exemplo de roulement

ESCOLA SECUNDARIA STUART CARVALHAIS Ano 2021/2022 - 6ª UNIDADE

Educação Física - de 22 novembro a 10 dezembro

AULAS PRÁTICAS

T.L.	Segunda			Terça			Quarta			Quinta			Sexta		
	11ªA	2	Diogo Correia	11ªC	2	José Monteiro	11ªA	2	Diogo Correia				9ªE	2	Helena
1º	11ªE	3	Cristina	12ªE	3	Cristina	11ªD	3	Cristina	11ªH	3	Helena	11ªF	3	Cristina
8h 15 min	8ªA	4	Helena	11ªH	4	Helena	8ªC	4	Ana Pimentel	8ªD	4	Ana Pimentel	8ªE	4	Ana Pimentel
9h 00 min	12ªA	1	José Fraga	11ªI	1	José Fraga	8ªB	1	Teresa	11ªI	1	José Fraga	11ªB	1	José Monteiro
	11ªA	2	Diogo Correia	11ªC	2	José Monteiro	11ªA	2	Diogo Correia				9ªE	2	Helena
2º	11ªE	3	Cristina	12ªE	3	Cristina	11ªD	3	Cristina	11ªH	3	Helena	11ªF	3	Cristina
9h 00min	8ªA	4	Helena	11ªH	4	Helena	8ªC	4	Ana Pimentel	8ªD	4	Ana Pimentel	8ªE	4	Ana Pimentel
9h 45min	12ªA	1	José Fraga	11ªI	1	José Fraga	8ªB	1	Teresa	11ªI	1	José Fraga	11ªB	1	José Monteiro
	12ªG	2	Ana Jalles	11ªB	2	José Monteiro	11ªG	2	José Fraga	12ªG	2	Ana Jalles	9ªA	2	Jessica
3º	11ªD	3	Cristina	11ªF	3	Cristina	9ªD	3	Helena	11ªE	3	Cristina	12ªE	3	Cristina
9h 55min	9ªG	4	Hélder Pedro	9ªB	4	Helena	8ªG	4	Ana Pimentel	12ªB	4	Ana Pimentel	8ªG	4	Ana Pimentel
10h 40min	9ªH	1	Jessica	7ªE	1	José Fraga	8ªH	1	Teresa	11ªC	1	José Monteiro	11ªG	1	José Fraga
	12ªG	2	Ana Jalles	11ªB	2	José Monteiro	11ªG	2	José Fraga	12ªG	2	Ana Jalles	9ªA	2	Jessica
4º	11ªD	3	Cristina	11ªF	3	Cristina	9ªD	3	Helena	11ªE	3	Cristina	12ªE	3	Cristina
10h 40min	9ªG	4	Hélder Pedro	9ªB	4	Helena	9ªG	4	Hélder Pedro	12ªB	4	Ana Pimentel	8ªG	4	Ana Pimentel
11h 25min	9ªH	1	Jessica	7ªE	1	José Fraga	8ªH	1	Teresa	11ªC	1	José Monteiro	11ªG	1	José Fraga
	12ªH	2	Ana Jalles	12ªF	2	Ana Jalles	12ªH	2	Ana Jalles	12ªC	2	Pedro Gonçalves	12ªF	2	Ana Jalles
5º	12ªD	3	Cristina	7ªG	3	João Brites	9ªE	3	Helena	12ªD	3	Cristina	8ªA	3	Helena
11h 35min	9ªC	4	Helena	12ªB	4	Ana Pimentel	9ªF	4	Hélder Pedro	9ªB	4	Helena	9ªF	4	Hélder Pedro
12h 20min	8ªH	1	Teresa	12ªC	1	Pedro Gonçalves	9ªH	1	Jessica	12ªA	1	José Fraga	8ªB	1	Teresa
	12ªH	2	Ana Jalles	12ªF	2	Ana Jalles	12ªH	2	Ana Jalles	12ªC	2	Pedro Gonçalves	12ªF	2	Ana Jalles
6º	12ªD	3	Cristina	7ªG	3	João Brites	9ªE	3	Helena	12ªD	3	Cristina	9ªD	3	Helena
12h 20min	9ªC	4	Helena	12ªB	4	Ana Pimentel	8ªE	4	Ana Pimentel				9ªF	4	Hélder Pedro
13h 05min	8ªF	1	Teresa	12ªC	1	Pedro Gonçalves	9ªA	1	Jessica	12ªA	1	José Fraga	8ªC	1	Ana Pimentel

ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS Ano 2021/2022 - 7ª UNIDADE

Educação Física - de 13 dezembro a 7 janeiro

AULAS PRÁTICAS

T.L.	Segunda			Terça			Quarta			Quinta			Sexta		
	11ªA	3	Diogo Correia	11ªC	3	José Monteiro	11ªA	3	Diogo Correia				9ªE	3	Helena
1º	11ªE	4	Cristina	12ªE	4	Cristina	11ªD	4	Cristina	11ªH	4	Helena	11ªF	4	Cristina
8h 15 min	8ªA	1	Helena	11ªH	1	Helena	8ªC	1	Ana Pimentel	8ªD	1	Ana Pimentel	8ªE	1	Ana Pimentel
9h 00 min	12ªA	2	José Fraga	11ªI	2	José Fraga	8ªB	2	Teresa	11ªI	2	José Fraga	11ªB	2	José Monteiro
	11ªA	3	Diogo Correia	11ªC	3	José Monteiro	11ªA	3	Diogo Correia				9ªE	3	Helena
2º	11ªE	4	Cristina	12ªE	4	Cristina	11ªD	4	Cristina	11ªH	4	Helena	11ªF	4	Cristina
9h 00min	8ªA	1	Helena	11ªH	1	Helena	8ªC	1	Ana Pimentel	8ªD	1	Ana Pimentel	8ªE	1	Ana Pimentel
9h 45min	12ªA	2	José Fraga	11ªI	2	José Fraga	8ªB	2	Teresa	11ªI	2	José Fraga	11ªB	2	José Monteiro
	12ªG	3	Ana Jalles	11ªB	3	José Monteiro	11ªG	3	José Fraga	12ªG	3	Ana Jalles	9ªA	3	Jessica
3º	11ªD	4	Cristina	11ªF	4	Cristina	9ªD	4	Helena	11ªE	4	Cristina	12ªE	4	Cristina
9h 55min	9ªG	1	Hélder Pedro	9ªB	1	Helena	8ªG	1	Ana Pimentel	12ªB	1	Ana Pimentel	8ªG	1	Ana Pimentel
10h 40min	9ªH	2	Jessica	7ªE	2	José Fraga	8ªH	2	Teresa	11ªC	2	José Monteiro	11ªG	2	José Fraga
	12ªG	3	Ana Jalles	11ªB	3	José Monteiro	11ªG	3	José Fraga	12ªG	3	Ana Jalles	9ªA	3	Jessica
4º	11ªD	4	Cristina	11ªF	4	Cristina	9ªD	4	Helena	11ªE	4	Cristina	12ªE	4	Cristina
10h 40min	9ªG	1	Hélder Pedro	9ªB	1	Helena	9ªG	1	Hélder Pedro	12ªB	1	Ana Pimentel	8ªG	1	Ana Pimentel
11h 25min	9ªH	2	Jessica	7ªE	2	José Fraga	8ªH	2	Teresa	11ªC	2	José Monteiro	11ªG	2	José Fraga
	12ªH	3	Ana Jalles	12ªF	3	Ana Jalles	12ªH	3	Ana Jalles	12ªC	3	Pedro Gonçalves	12ªF	3	Ana Jalles
5º	12ªD	4	Cristina	7ªG	4	João Brites	9ªE	4	Helena	12ªD	4	Cristina	8ªA	4	Helena
11h 35min	9ªC	1	Helena	12ªB	1	Ana Pimentel	9ªF	1	Hélder Pedro	9ªB	1	Helena	9ªF	1	Hélder Pedro
12h 20min	8ªH	2	Teresa	12ªC	2	Pedro Gonçalves	9ªH	2	Jessica	12ªA	2	José Fraga	8ªB	2	Teresa
	12ªH	3	Ana Jalles	12ªF	3	Ana Jalles	12ªH	3	Ana Jalles	12ªC	3	Pedro Gonçalves	12ªF	3	Ana Jalles
6º	12ªD	4	Cristina	7ªG	4	João Brites	9ªE	4	Helena	12ªD	4	Cristina	9ªD	4	Helena
12h 20min	9ªC	1	Helena	12ªB	1	Ana Pimentel	8ªE	1	Ana Pimentel				9ªF	1	Hélder Pedro
13h 05min	8ªF	2	Teresa	12ªC	2	Pedro Gonçalves	9ªA	2	Jessica	12ªA	2	José Fraga	8ªC	2	Ana Pimentel

Anexo II

Organização das provas na área dos conhecimentos a realizar no 2.º período

Organização dos Conhecimentos 2º Período – 11º C – Educação Física

1. Teste

Os alunos têm de realizar 10 perguntas: 5 de resposta aberta + 5 de escolha múltipla com quatro possibilidades e só uma correta; com as respetivas respostas e entregar ao professor numa folha A4 no dia de realização do teste, à mão ou em computador, sem estar riscada e com a devida apresentação como documento de trabalho (doutro forma o trabalho não será aceite e considerado não realizado). Cada resposta errada ou inadequada desconta 0,5 valores da nota do teste – **11º C**: 4 de Março.

2. Trabalho

2.1. Individual - 60% (12 valores)

A. Realizar um trabalho em formato de apresentação Power Point, sobre a Força, respeitando o seguinte modelo:

1º Slide: Capa com identificação do(a) aluno(a), turma, escola e data.

2º-3º slides: O que é a Força, fatores que a influenciam e vantagens e desvantagens do seu trabalho (2 valores);

4º-5º-6º slides: Que tipos de Força existem e a sua definição e as suas características (2 valores);

7º slide: A importância da carga e dos tipos de carga no trabalho da Força (2 valor);

8º-9º-10º slides: Os métodos de Treino – apresentar, pelo menos, 3 métodos diferentes, um slide para cada método (2 valores);

11º-12º-13º slides: Principais Testes de Avaliação considerando a Força Superior (braços e tronco), a Força Média (abdominais) e a Força Inferior (pernas). Referir para cada caso pelo menos dois testes, explicando-os e que resultados utilizam (2 valores);

14º slide: Referências Bibliográficas (Normas APA – 1 valor).

Respeito pelas normas de apresentação (1 valor);

B. Data de Entrega do trabalho: **11º C**: 8 de Março.

C. Utilização de, pelo menos, **três elementos Bibliográficos**: 2 fornecidos pelo professor + **1 da responsabilidade dos alunos** (1 valor) (têm que estar referidos corretamente na bibliografia – 1 valor).

2.2. Grupo - 40% (8 valores)

A. Cada grupo de trabalho deve realizar, e entregar em formato de apresentação Power Point, uma proposta de um plano de treino para o desenvolvimento da Força, que seja possível realizar na aula de Educação Física, respeitando o seguinte modelo:

1ºSlide: Capa com identificação dos elementos do grupo, turma, escola e data;

2º-3º- 4º slides: Proposta do Plano de Treino com três exercícios: um para a Força Superior, um para a Força Média e outro para a Força Inferior. Para cada exercício criar um “*bilhete de identidade*” com os seguintes elementos: a) Ilustração e descrição do exercício; b) Tipo de Força que se trabalha; c) Número de repetições; d) Número de séries; e) Duração do intervalo entre séries; f) Método de treino; g) Momentos da aula que seria realizado o treino; (6 valores)

5ºslide: Referências Bibliográficas (Normas APA – 1 valor)

Respeito pelas normas de apresentação (1 valor);

B. Data de Entrega do trabalho: **11º C:** 15 de Março.

C. Utilização de, pelo menos, **três elementos Bibliográficos:** 2 fornecidos pelo professor + **1 da responsabilidade dos alunos** (1 valor) (têm que estar referidos corretamente na bibliografia - 1 valor). Podem ser as mesmas referências utilizadas no trabalho individual.

Anexo III

Tarefas Direção de Turma

Tarefas Direção de Turma

Registo de Faltas	• Registo e justificação de faltas (manual e informaticamente GIAE) • Tratamento de casos de alunos com atestados médicos e isolamentos profiláticos.
	• Verificar ocorrências disciplinares, averiguar as suas causas e quais as medidas a aplicar (corretivas e/ou sancionatórias) • Recolha de informação de casos mais preocupantes em relação a faltas na turma. (caso aluno nº8)
Reuniões de Diretores de Turma	• Recolha de informação das reuniões com o DT. • Intervenções pertinentes sobre diversos assuntos.
Conselhos de Turma	• Preparação de reuniões de Conselho de Turma

Reuniões com os Encarregados de Educação

• Preparar com a DT as reuniões com os Encarregados de Educação
• Auxílio da DT em cada ponto da ordem de trabalhos e reflexão acerca do desenvolvimento de cada ponto
• Informar os E.E. acerca de: ○ Aproveitamento, comportamento e assiduidade dos seus educandos; ○ Número de aulas previstas e dadas e conteúdos lecionados; ○ Desenvolvimento dos trabalhos da turma; ○ Possíveis visitas de estudo.
• Definir estratégias de remediação das dificuldades de aprendizagem
• Recolher informações consideradas pertinentes para o sucesso escolar do aluno

Anexo IV

Nota informativa sobre o projeto de direção de turma/EF

Torneio de Basquetebol 3x3

Projeto de Solidariedade

7 e 8 de Abril de 2022

No âmbito de um projeto de cidadania realizado pela turma do 11ºC e em parceria com os professores Ana Pimentel e Diogo Correia com o torneio de basquetebol a realizar nos dias 7 e 8 de Abril, vimos por este meio comunicar que o projeto se baseia na recolha de alimentos, os quais predefinimos como: enlatados, massa, arroz e papas de bebé. Estes elementos serão entregues à sociedade de São Vicente de Paulo - Conferência Vicentina de São Francisco de Assis (Paróquia de São Bento de Massamá) com o objetivo de ajudar a comunidade.

Neste contexto, convidamos todas as turmas da Escola Secundária Stuart Carvalhais a serem solidários, de modo que cada inscrição seja acompanhada, no dia do torneio, pela doação de um alimento.

Apesar de não ser obrigatório, apelamos a todos os professores de Educação Física que, nas suas aulas, informem os seus alunos acerca desta iniciativa solidária, mobilizando-os, de modo a angariar-se o maior número de alimentos possíveis. O objetivo é que cada aluno/equipa participante no torneio traga um alimento, porém todos os alunos podem e devem participar nesta iniciativa doando um alimento mesmo sem a participação no torneio.

Professor estagiário Daniel Matias

Anexo V

Cartaz – Torneio de basquetebol solidário

Torneio de Basquetebol Solidário



3x3

**Dias 7 e 8 de Abril
de 2022**

Vamos Ser Desportistas Solidários!



Requisitos de inscrição:

- Morosa:
- Enlatados:
- Açúcar:
- Papas de Bebê.

Parceria com a Sociedade de São Vicente de Paulo – Conferência Vicentina de São Francisco de Assis (Paróquia de São Bento de Massamá)



Anexo VI

CrITÉRIOS de avaliação dos cartazes de propaganda do Projeto Solidário

Cidadania e Desenvolvimento / Educação Física – Ano letivo 2021/2022

Desportistas Solidários – 11°C

TAREFA: Criação de um cartaz para campanha solidária de recolha de bens alimentares para uma instituição de solidariedade, durante o torneio inter turmas de basquetebol.

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER:

- Aplicar as diferentes linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação. 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. Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas.
- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.
- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.
- Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede.
- Manifestar consciência e responsabilidade social, trabalhando colaborativamente para o bem comum.

MEIO DE AVALIAÇÃO: Cartaz.

REGRAS PARA A ELABORAÇÃO DO CARTAZ

- Utilizar o Canva (<https://www.canva.com/>) NOTA: fazer o registo com o email institucional!
- Selecionar a opção Poster (podem escolher de entre os modelos já definidos ou criar o vosso);
- O Cartaz deve ser elaborado em A3;
- Na elaboração do Cartaz devem colocar:
 - Agrupamento/escola;
 - Título (apelativo);
 - Objetivo da campanha (recolha de bens alimentares-leite, salsichas, atum, cereais, papás para bebé, arroz, massa, ...);
 - Instituição escolhida (Conferência Vicentina de São Francisco de Assis – Paróquia de São Bento de Massamá);

- Como (p. ex. entregue aos voluntários que vão recolher os bens alimentares), onde (p. ex. Pavilhão Gimnodesportivo - entrada dos jogadores e entrada de assistentes, em locais assinalados) quando (p. ex. 7 e 8 de abril-torneio inter turmas de basquetebol),
- Mensagem solidária que incentive a adesão à campanha solidária,
- Webgrafia
- Autores (nome, ano e turma).

Não se esqueçam que os vossos cartazes irão ser colocados por toda a escola, sendo visíveis por toda a comunidade escolar!

Podem procurar exemplos na net (utilizando os cuidados devidos e tendo em atenção a segurança) para vos ajudar na elaboração do vosso cartaz!

CrITÉRIOS de avaliação

Cartaz (20 valores)

- **Linguagem** (utiliza linguagem adequada em termos de terminologia e vocabulário, sem erros ortográficos e/ou de construção frásica a nível escrito).
- **Informação** (Identificou de forma clara o título, o objetivo da campanha, a instituição de solidariedade os bens alimentares e o procedimento de entrega).
- **Qualidade do Cartaz** (cumpre as regras de elaboração do cartaz e apresenta novas ideias para enriquecer o trabalho final tornando-o mais criativo e original).
- **Qualidade Visual** (relação entre os textos e os elementos gráficos é equilibrada (50:50), texto legível à distância de 1m, chama a atenção e convida à leitura).

Anexo VII

Fotografias da recolha de alimentos



Legenda: Fotografia enviada pela Associação beneficiada com o Projeto Solidário.

Associação de Bens Doados

marmas	- 29 pacotes
esparguete	- 23 pacotes
maminhas	- 4 "
bolachas	- 12 pacotes
conserva	- 7 pacotes
fajitas	- 1
Água oxigenada	- 1
Alcool	- 1
testas	- 1
toalhitas	- 1
leite condensado	- 1
Acucar	- 1
gelatina	- 1
fardim	- 1
barrinhas	- 1
chá	- 1
milho	- 6
farinha	- 2
Azeite	- 1, Óleo - 1, Vinagre - 1
leite	- 16 (1 litro), 4 (dose individual)
Arroz	- 38
Farião seco	- 8
Leguminosa	- 36
Salsichas	- 33
Atum	- 77

Legenda: Contagem dos bens angariados no projeto de solidariedade “Turma Solidária”

Anexo VIII

Carta de agradecimento



Conferência de São Francisco de Assis
Paróquia de São Bento
Complexo Paroquial – Massamá – 2745-000
Tel: 214389950 – Email: conf.francassis.ssvp@gmail.com

Massamá, 18 de Abril de 2022

Exma. Sra.
Diretora de Turma do 11º C
Professora Ana Paula Gonçalves
e
Exmo Sr.
Departamento Educação Física e Coordenação do Torneio
Professor Daniel Matias
Da
Escola Secundária Stuart de Carvalhais

Assunto: Agradecimento pela Doação de Bens

Saudamos e enalteçemos esta importante iniciativa, em sermos parte do Torneio de Basket , ocorrido na Escola Secundária Stuart de Carvalhais que envolveu as turmas do ensino Básico e Secundário nesta Campanha Solidária , demonstrando preocupação social e espírito de cidadania.

A generosa doação de bens perecíveis e não perecíveis, (géneros alimentícios, higiene pessoal e social e material escolar) será um importante contributo na ajuda às necessidades das famílias apoiadas mensalmente pela Conferência Vicentina em Massamá.

Em nome das famílias que ajudamos, os nossos sinceros agradecimentos a todos os intervenientes para o desenvolvimento do bem comum.

Um Bem-Haja, em São Vicente de Paulo

O Presidente da Conferência

Legenda: Carta de Agradecimento

Anexo IV

Torneio de voleibol organizado pelo núcleo de estágio

HORA	CAMPO	ANO	JOGO Nº	GÉNERO	EQUIPA A	Pontos	EQUIPA B	Pontos
09:00	1	10º	1	M	10ºE		10ºA	
	2		2	M	10ºD		10ºC	
	3	S. F.	3	F	12ºA		11ºB	
09:15	1	10º	4	M	10ºF		10ºJ	
	2		5	M	10ºB		10ºE	
	3	S. F.	6	F	11ºG		10ºA	
09:30	1	10º	7	M	10ºC		10ºF	
	2		8	M	10ºD		10ºF	
	3	S. F.	9	F	11ºB		11ºG	
09:45	1	10º	10	M	10ºC		10ºJ	
	2		11	M	10ºA		10ºB	
	3	S. F.	12	F	11ºC		12ºA	
10:00	1	10º	13	M	10ºJ		10ºD	
	2	11º	14	M	11ºE1		11ºI	
	3	S. F.	15	F	10ºA		11ºB	
10:15	1	11º	16	M	11ºE2		11ºF1	
	2		17	M	11ºA		11ºC	
	3	S. F.	18	F	11ºG		11ºC	
10:30	1	11º	19	M	11ºF2		11ºE1	
	2		20	M	11ºB		11ºH	
	3	S. F.	21	F	11ºC		10ºA	
10:45	1	11º	22	M	11ºG		11ºA	
	2		23	M	11ºH		11ºE2	
	3	S. F.	24	F	12ºA		11ºG	
11:00	1	11º	25	M	11ºD		11ºF2	
	2		26	M	11ºF1		11ºB	
	3	S. F.	27	F	10ºA		12ºA	
11:15	1	11º	28	M	11ºI		11ºF2	
	2		29	M	11ºD		11ºE1	
	3	S. F.	30	F	11ºB		11ºC	
11:30	1	11º	31	M	11ºF1		11ºH	
	2		32	M	11ºC		11ºG	
	3		33	M	11ºI		11ºD	
11:45	1	10º	34	M	1º Class. G1 -		2º Class. G2 -	
	2		35	M	1º Class. G2 -		2º Class. G1 -	
	3	11º	36	M	11ºB		11ºE2	
12:00	1	12º	37	M	12ºG2		12ºD1	
	2		38	M	12ºE		12ºB	
	3		39	M	12ºD2		12ºC	
12:15	1	11º	40	M	1º Clas. G 1 -		3º Clas. G 2 -	
	2	10º	41	M	Venc. Jogo 34 -		Venc. Jogo 35 -	
	3	11º	42	M	1º Clas. G 2 -		3º Clas. G 1 -	

12:30	1		43	M	1º Clas. G 3 -		2º Clas. G 1 -	
	2							
	3		44	M	2º Clas. G 3 -		2º Clas. G 2 -	
12:45	1	12º	45	M	12ºB		12ºG2	
	2		46	M	12ºD1		12ºE	
	3		47	M	12ºG1		12ºD2	

LEGENDA	S.F.	SECUNDÁRIO FEMININO
----------------	-------------	---------------------

HORA	CAMPO	ANO	JOGO Nº	GÉNERO	EQUIPA A	Pontos	EQUIPA B	Pontos
14:15	1	12º	48	M	12ºE		12ºG2	
	2		49	M	12ºD1		12ºB	
	3		50	M	12ºC		12ºG1	
14:30	1	11º	51	M	Venc. Jogo 40 -		Venc. Jogo 42 -	
	2							
			52	M	Venc. Jogo 43 -		Venc. Jogo 44 -	
14:45	1	12º	53	M	1º Class. G1 -		2º Class. G2 -	
	2							
	3		54	M	1º Class. G2 -		2º Class. G1 -	
15:00	1	11º						
	2		55	M	Venc. Jogo 51 -		Venc. Jogo 52 -	
	3							
15:15	1	12º						
	2		56	M	Venc. Jogo 53 -		Venc. Jogo 54 -	
	3							