UNIVERSIDADE LUSÓFONA

DAVID ALEXANDRE MATEUS DOS SANTOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Coorientador: Prof. Luís António Fernandes Bom

Orientador da Escola Cooperante: Prof. João Carlos Leal Calca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2022

DAVID ALEXANDRE MATEUS DOS SANTOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO

Relatório de estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física, no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no dia 4 de Abril de 2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 117/2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão
Arguente: Prof. Doutor Jorge dos Santos Proença Martins
Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques
Coorientador: Prof. Luís António Fernandes Bom

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2022

Agradecimentos

Aos meus pais, por toda a paciência, disponibilidade e ajuda que me deram ao longo destes 5 anos de ensino superior, nunca me colocando pressão nem feito exigências de nada, especialmente nestes últimos 2 anos, em que me permitiram quase exclusivamente focar no Mestrado.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, foram sem dúvida o melhor grupo que tive ao longo do meu percurso académico e se muito deste processo não foi mais difícil foi graças à vossa amizade e às experiências, conquistas e frustrações que fomos partilhando ao longo do tempo. Uma referência especial para o Miguel Martins, André Lopes e Tiago Tavares que me acompanharam como colegas desde o primeiro dia da Licenciatura até ao final do Mestrado e são amizades que levo para o resto da vida.

Ao meu colega de Estágio e amigo Daniel Mendes, que através das nossas discussões e partilha de vivências permitiram agilizar todo este processo.

Ao professor orientador da escola João Calca, por ter sido um facilitador de todo este processo e através da sua experiência, capacidade de comunicação e excelente relação com todos, desde a direção, funcionários, professores e alunos, permitiu a minha integração de forma simples.

Ao professor Luís Bom, que através do seu vasto conhecimento e experiência, foi mais do que um simples orientador, mas sim um educador, que me fez realmente ter método no estudo e na procura de informações e soluções para os problemas que foram sendo encontrados ao longo de todo o processo.

Aos alunos da turma do 9º9ª, pela qual estive responsável na Lecionação e ao núcleo de Desporto Escolar do Tiro Com Arco, por todos os ensinamentos e oportunidade de exercer este cargo de professor, serão sempre as pessoas com quem realizei este processo de Estágio e a minha primeira experiência nesta área.

Resumo

O presente relatório é uma análise do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Pedro Alexandrino, no ano letivo 2020/2021.

Para a Lecionação, fiquei encarregue do exercício das funções pedagógicas de uma turma de 9º, com progressão em maior parte dos alunos nas matérias prioritárias. Além disso, o meu contributo de inovação consistiu na realização do Projeto «Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF?», onde se verificou empenho de todas as alunas e melhorias significativas nas aprendizagens de algumas destas na modalidade.

A semana de Professor a Tempo Inteiro teve a utilidade de melhorar aspetos e lacunas pessoais, principalmente relacionados com a instrução, com a organização e transição das atividades da aula, aplicando-se as regras de pandemia, e também o clima de aprendizagem, ao tratar novas matérias e estabelecer relações com as diversas turmas, que desconhecia.

Na Direção de Turma realizei as tarefas inerentes ao cargo, que envolveram a interação com os alunos, professores do Conselho de Turma e Encarregados de Educação. Implementei ainda o Projeto «Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA? Intervenção em 3 alunos do 9º9ª», relacionando-o com os objetivos da Educação Física, tendo os participantes alcançado melhorias ao nível da elevação das capacidades motoras e aumento da regularidade na prática de Atividade Física.

Dentro do Desporto Escolar, assumi a orientação do núcleo de Tiro com Arco, caraterizado por alunos que já tinham experiência na modalidade e outros que não, tendo verificado melhorias evidentes nos que foram mais assíduos ao longo do ano. Como Projeto escolhi o tema «Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?», promovendo a interdisciplinaridade e o interesse dos alunos com a disciplina de História e a modalidade.

No Seminário, o tema foi «A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas», tendo analisado em conjunto com o Grupo de Educação Física formas de como o aplicar com os alunos da escola, com os documentos e as propostas elaboradas por mim sido aprovadas e vistas como um contributo para esta temática.

O processo do Estágio Pedagógico permitiu confirmar as minhas certezas relativamente à intenção de exercer o cargo de professor de Educação Física e eliminar todas as dúvidas e incertezas que previamente existiam.

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

Abstract

This report it´s an analysis of the Pedagogycal Internship held in Escola Secundária Pedro Alexandrino, for the school year of 2020/2021.

For Teaching, I was in charge of the pedagogical functions of a 9th class, with progression in most students on the priority subjects. In addition, my innovation contribution consisted in carrying out the Project «Will it be possible to change some girls´ aversion to football in PE?», where there was commitment of all female students and significant improvements in the learning of some in this sport.

Full Time Teacher Week had the usefulness of improving personal aspects and gaps, mainly related to instruction, with the organization and transition of class activities, applying pandemic rules, and also the learning climate, when dealing with new subjects and establishing relationships with several classes, which I was unaware of.

In Class Direction, I performed the tasks inherent to the position, which envolved the interaction of the Class Director with Students, Class Council Teachers and Parents. I also implemented the Project «How to promote the adoption of Healthy Living Habits in ESPA students?», relating it to the goals of Physical Education, having the participants achieved improvements in terms of the elevation of motor skills and increased regularity in Physical Activity practice.

Within School Sport, I took over the guidance of the Archery core, characterized by students who already had experience in the sport and others who didn´t, having verified obvious improvements in those who were more assiduous throughout the year. As a Project I chose the theme «What is the impact and evolution of Archery in History?», promoting interdisciplinarity and students´ interest in the History subject and the sport itself.

At the Seminar, the theme was «Self-Assessment within the Staged Plan Model», having analyzed together with the Physical Education Group ways of apllying it to school students, with the documents and proposals elaborated by me being approved and seen as a contribution to this theme.

The Pedagogical Internship process alllowed me to confirm my certainties regarding the intention to exercise the position of Physical Education teacher and eliminate all doubts and uncertainties that previously existed.

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

Abreviaturas:

1º/1ª – Primeiro/Primeira

2º/2ª – Segundo/Segunda

3º/3ª – Terceiro/Terceira

4º/4ª – Quarto/Quarta

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AEPA - Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

AF - Atividade Física

A.I - Avaliação Inicial

CEF - Curso de Educação e Formação

CF – Condição Física

CM – Capacidades Motoras

CP - Conselho Pedagógico

CS – Comportamento Sedentário

CT - Conselho de Turma

DE - Desporto Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DT – Diretor(a) de Turma

E@D – Ensino à Distância

EBCP – Escola Básica Carlos Paredes

E.E - Encarregado de Educação

EF - Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

ESPA - Escola Secundária Pedro Alexandrino

FB – Feedback

FC – Frequência Cardíaca

FQ – Físico-Química

GEF - Grupo de Educação Física

h – horas

Hábitos de Vida Saudáveis - HVS

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

m – Metros

min - Minutos

MI – Membros Inferiores

MS – Membros Superiores

Nº/nº - Número

Nível A- Nível Avançado

Nível E - Nível Elementar

Nível I - Nível Introdutório

OE – Orientador da Escola

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAM - Projeto de Atividades Multidisciplinar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

PTI - Professor a Tempo Inteiro

T - Tempos

TE - Tempo de Ecrã

TPC – Trabalho para casa

UD - Unidade Didática

ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ZSAF - Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução 14
Caraterização da Escola 17
1. Lecionação 19
1.1. Introdução 19
1.2. Planeamento 19
1.3. 1ª Etapa - Prognóstico (A.I) 23
1.3.1. Área das Atividades Físicas 23
1.3.2. Área da Aptidão Física 26
1.3.3. Área dos Conhecimentos 26
1.4. 2ª Etapa – Prioridades 28
1.4.1. Área das Atividades Físicas 28
1.4.2. Aptidão Física 32
1.4.3 Conhecimentos 34
1.5. 3ª Etapa – Progresso 35
1.5.1. Atividades Físicas 36
1.5.2. Aptidão Física 38
1.5.3. Conhecimentos 39
1.6. 4ª Etapa – Produto 40
1.6.1 Atividades Físicas 40
1.6.1.1 Balanço Final 42
1.6.2 Aptidão Física 45
1.6.2.1 Balanço Final 45
1.6.3 Conhecimentos 47
1.6.3.1 Balanço Final 48
1.7. PTI - Professor a Tempo Inteiro 49
1.8. Projeto Específico – Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF? 53
1.8.1. Enquadramento Teórico 53
1.8.2. Planeamento 56
1.8.3. Balanço do Projeto Específico 58
2. Direção de Turma 60
2.1. Introdução 60

2.2. Caraterização da Turma 61
2.3. 1ª Etapa 62
2.4. 2ª Etapa 64
2.5. 3ª Etapa 64
2.6. 4ª Etapa 66
2.7. Balanço Final 66
2.8. Saída de Campo 68
2.9. Projeto Específico – Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA? Intervenção em 3 alunos do 9º9ª 69
2.9.1. Enquadramento Teórico 69
2.9.2. Planeamento 71
2.9.3. Balanço do Projeto Específico 74
3. Desporto Escolar 76
3.1. Introdução 76
3.2. Caraterização do núcleo 79
3.3. Planeamento 80
3.4. 1ª Etapa 80
3.5. 2ª Etapa 82
3.6. 3ª Etapa 84
3.7. 4ª Etapa 85
3.8. Balanço Final 87
3.9. Projeto Específico - Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História? 89
3.9.1. Enquadramento Teórico 89
3.9.2. Planeamento 90
3.9.3. Balanço do Projeto Específico 92
4. Seminário - A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas 93
4.1. Introdução 93
4.2. Enquadramento Teórico 94
4.3. 1ª Etapa 99
4.4. 2ª Etapa 100
4.5. 3ª Etapa 102
4.6. 4ª Etapa (Balanço Final) 103

Conclusão.....106
Referências Bibliográficas.....113
APÊNDICES I
Apêndice I- Descrição geral do Plano por Etapas II
Apêndice II- Polivalência espaços para o ano letivo atual 2020/2021 III
Apêndice III - Questionário sobre os espaços da ESPA, aplicado aos professores do GEF IV
Apêndice IV - Gráficos de respostas do GEF ao questionário da polivalência dos espaços. V
Apêndice V - Gráficos de respostas dos professores do GEF relativamente ao funcionamento simultâneo dos espaços exteriores. VI
Apêndice VI - Estrutura do plano de aula de EF VII
Apêndice VII - Modelo de Planeamento Anual para a Área de Lecionação (Adaptado de DGEB, 1993) VIII
Apêndice VIII - Planeamento 1ª Etapa Lecionação VIII
Apêndice IX - Avaliação Inicial 2020/2021 - Situações de exercícios nível Introdutório (Adaptado de Jacinto, et al., 2001) IX
Apêndice X - Tabela A.I Atividades Físicas X
Apêndice XI – Tabelas de alunos mais e menos competentes XI
Apêndice XII - Tabela A.I da Área da Aptidão Física X
Apêndice XIII - Tabela A.I Conhecimentos (Tarefas Semanais).....XI
Apêndice XIV – Objetivos Anuais para os alunos da turma 9º9ª XI
Apêndice XV - Tabela de Matérias Prioritárias por Grupo (2ª Etapa).....XIII
Apêndice XVI - Planeamento 2ª Etapa Lecionação XIV
Apêndice XVII - Planeamento 2ª Etapa (UD).....XV
Apêndice XVIII - Progressão dos alunos nas matérias prioritárias (1ª Etapa/2ª Etapa) XXVIII
Apêndice XIX – Circuitos a ser realizados pelos alunos XXIX
Bicípite curls com halteres XXIX
Apêndice XX – Exemplo de rubrica de autoavaliação preenchida por alunos do 9º9ª da ESPA, para a etapa das «prioridades», na modalidade do Futebol XXXI
Apêndice XXI – Frequência da realização das tarefas da Área dos Conhecimentos (1ª Etapa/ 2ª Etapa) XXXIII

Apêndice XXII – Planeamento 3ª Etapa Lecionação XXXIV
Apêndice XXIII - Planeamento 3ª Etapa (UD) XXXV
Apêndice XXIV – CM Prioritárias para a 3ª Etapa (E@D) XLV
Apêndice XXV – Realização das tarefas no período E@D XLVI
Apêndice XXVI – Planeamento 4ª Etapa Lecionação XLVII
Apêndice XXVII - Planeamento 4ª Etapa (UD).....XLVIII
Apêndice XXVIII – Progressão dos alunos nas matérias prioritárias (A.I - final do ano) LIV
Apêndice XXIX – Progressão dos alunos na Aptidão Física (A.I até final do ano) LII
Apêndice XXX – Resultados finais da área dos Conhecimentos..... LIII
Apêndice XXXI - Calendarização PTI..... LIV
Apêndice XXXII – Vídeos de explicação para a «Roda de Bola» e «Futeténis» LIV
Apêndice XXXIII - Definição Operacional Projeto Específico «Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF?».....LV
Apêndice XXXIV – Funções do Conselho de Turma (DL 10/99, Artigo 6º) LVI
Apêndice XXXV - Modelo de Planeamento Anual para a Área da Direção de turma (Adaptado de DGEB, 1993) LVII
Apêndice XXXVI - Caraterização Inicial Turma.....LVII
Apêndice XXXVII - Definição Operacional da Saída de Campo.....LVIII
Apêndice XXXVIII - Questionário Projeto Específico «Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?» LX
Apêndice XXXIX - Gráfico de cumprimento das recomendações dos alunos das turmas 9º8ª e 9º9ª da ESPA (Baseado em Tremblay et al., 2016)..... LXI
Apêndice XL - Atividades de TE em que os alunos das turmas 9º8ª e 9º9ª despendem mais tempo. LXII
Apêndice XLI - Operacionalização do Modelo Teórico «Crenças de Saúde» (Becker & Maiman, 1975; Glanz, Rimer, & Viswanath, 2008).....LXII
Apêndice XLII - Operacionalização do Modelo Teórico «Teoria Comportamento Planeado» (Ajzen, 1991; White, Mailey & McAuley, 2010).....LXII
Apêndice XLIII – Desafios semanais Projeto Específico «Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?» LXIII
Apêndice XLIV – Comparação de resultados do Questionário para as variáveis AF, TE e Sono (Diferenças entre 1ª e 2ª aplicação).....LXIII

Apêndice XLV – Competências do professor responsável pelo Grupo-Equipa (Artigo 19º, DGE, 2020) LXIV
Apêndice XLVI - Cartaz dos núcleos do DE na ESPA.....LXV
Apêndice XLVII - Modelo de Planeamento Anual para a Área do Desporto Escolar (Adaptado de DGEB, 1993) LXVI
Apêndice XLVIII – Tabela de Caraterização inicial dos alunos do núcleo DE.....LXVII
Apêndice XLIX - Estrutura da Sessão/Aula de DE.....LXVIII
Apêndice L - Quadro de resultados sessões iniciais DE (pontos) LXIX
Apêndice LI - Situações de A.I no Tiro com Arco (Adaptado de Jacinto, et al., 2001)LXX
Apêndice LII - A.I Tiro com Arco (1ª Etapa) LXX
Apêndice LIII – Planeamento do Torneio Interno de Tiro com Arco (DE)..... LXXI
Apêndice LIV – Progressão dos alunos no Tiro com Arco (A.I/Final do ano).....LXXIII
Apêndice LV - Gráfico de preferências de disciplinas dos alunos do núcleo do DE (Tiro com Arco)..... LXXIV
Apêndice LVI – Operacionalização do Projeto Específico do DE..... LXXIV
Apêndice LVII – «Quiz» do Projeto Específico de DE «Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?».....LXXV
Apêndice LVIII – Modelo de Planeamento Anual para a Área do Seminário (Adaptado de DGEB, 1993).....LXXVIII
Apêndice LIX – Resultados do questionário aplicado ao GEF da ESPA sobre a autoavaliação (Seminário).....LXXVIII
Apêndice LX – Transcrição das entrevistas aos professores do GEF (Seminário).. LXXIX
Apêndice LXI – Exemplo de documento que define os objetivos para os Níveis I e E na modalidade do Voleibol (Adaptado de DGE, 2018) LXXXV
Apêndice LXII - Ficha de Autoavaliação (Final de semestre).....LXXXVI
ANEXOS..... LXXXVII
Anexo I- Organograma Institucional AEPA (PE do AEPA 2019-2022) LXXXVIII
Anexo II- Calendário de aulas síncronas para o 1ª Semestre (CT do 9º9ª, 2020/2021, ESPA).....LXXXIX
Anexo III - Espaços de aula da ESPA XC
Anexo IV- Quadros de Referência Metas de Aprendizagem (DGE, 2018) XCI
Anexo V- Grelhas do Protocolo de Avaliação Inicial (GEF, 2020/2021, ESPA).....XCII

Anexo VI - Tabela de Valores de Referência de Zona Saudável - Avaliação da Aptidão Física (GEF, 2020/2021, ESPA) CX
Anexo VII - Índice Dossier DT (Direção de Turma do 9º9ª, 2020/2021, ESPA) CXI
Anexo VIII - Percurso de orientação a realizar (Tapada Nacional de Mafra) CXII

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelo de Planeamento Anual para a Área de Lecionação (Adaptado de DGEB, 1993) 22
Quadro 2 - Operacionalização do Projeto Específico "Será Possível mudar a aversão das raparigas ao Futebol na EF?" 57
Quadro 3 - Modelo de Planeamento Anual para a Área da Direção de turma (Adaptado de DGEB, 1993) 61
Quadro 4 - Modelo de Planeamento Anual para a Área do Desporto Escolar (Adaptado de DGEB, 1993) 78
Quadro 5 - Operacionalização do Projeto Específico "Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco para a história da humanidade"? 91
Quadro 6 - Modelo de Planeamento Anual para a Área do Seminário (Adaptado de DGEB, 1993) 94

Introdução

O segundo ano do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, na ULHT, é muito marcado pelo EP, sendo requisito fundamental para a sua conclusão e também para a respetiva profissionalização na área da EF como professor, oferecendo além da habilitação académica, também uma habilitação profissional (Bom & Brás, 2003).

Apesar deste ano ter sido vivido em situação de pandemia, o modelo do EP manteve-se idêntico aos anos anteriores, sendo este processo dividido em quatro áreas de intervenção, a Lecionação, a Direção de Turma, o DE e o Seminário, áreas comuns em todas as escolas da rede de EP e que englobam os critérios de avaliação para todos os Estagiários. Cada uma das áreas assentou numa lógica de implementação de Projetos, tanto funcionais como específicos, sendo necessário para cada a definição de temas, escolha de objetivos e processos, assim como a avaliação do seu impacto.

A Lecionação é a área com maior preponderância no EP e, além da lecionação das aulas com a turma pela qual fiquei responsável, controlando a Avaliação, Gestão, Instrução e Clima, fundamentais para a qualidade da prática e aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa, 1991), com o PTI a ser crucial para a consolidação destes aspetos, também foi necessário mostrar competências ao nível da reflexão e decisão, para tomar opções para além da estrutura da aula, devendo atuar ao nível do planeamento das UD, Etapas do Plano Anual e na lógica do Projeto Curricular e do Plano Plurianual de Atividades (Bom & Brás, 2003).

Para esta área, na escolha do Projeto Específico **«Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF?»**, tive em consideração as dificuldades encontradas por parte das alunas nesta matéria, que passavam principalmente pela incapacidade de contribuir efetivamente no sucesso coletivo do grupo em que estavam inseridas, procurando soluções para inverter de alguma forma esta realidade. Apesar das evidências da aparente aversão ao Futebol por parte das raparigas (Carvalho, Verardi, Maffei & Monesso, 2019; Pope e Kirk, 2014), existem diversos argumentos e benefícios que justificam a integração e prática desta modalidade nas aulas de EF desde cedo, tanto ao nível do desenvolvimento motor como social (Polevoy, 2017; Al Ardha, et al., 2018; Campo, Sáenz & Castán, 2007). Esta modalidade deve ser planeada e operacionalizada nas aulas com alguns cuidados, para que todos os envolvidos tenham papel de relevo e se sintam valorizados na prática da mesma, podendo esta participação e superação da aversão à modalidade ser um contributo fundamental para a formação das alunas, dotando-as de competências ao nível do trabalho em grupo, essencial para o futuro, seja qual for o cargo ou função.

Para a Direção de Turma fiquei responsável pela turma que lecionava a disciplina de EF, o 9º9ª, assumindo responsabilidade na relação com os E.E, apoio aos alunos e na coordenação pedagógica com o CT (Brás & Gonçalves, 2013). A turma tinha uma dimensão mais reduzida que o habitual, constituída inicialmente por apenas 16 alunos, visto que teve na sua génese um projeto do Ministério de Educação para alunos com dificuldades e insucesso escolar. Em maior parte do ano, o processo decorreu com uma professora que também não tinha experiência anterior no cargo de DT, pelo que as aprendizagens coletivas permitiram ultrapassar as dificuldades iniciais sentidas.

Muitos são os autores que defendem a relação entre qualidade de sono, AF e CS, e como o cumprimento das recomendações nestas diferentes dimensões pode contribuir para benefícios claros em termos de saúde (Tremblay, et al, 2016; Carson, Tremblay, Chaput & Chastin, 2016). Posto isto, para o Projeto Específico desta área **«Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?»**, tive em conta as caraterísticas dos alunos, escolhendo os que mais poderiam beneficiar com a participação neste Projeto, utilizando os modelos de promoção de saúde e mudança comportamental mais adequados aos casos encontrados, o «Modelo de Crenças de Saúde» (Becker & Maiman, 1975; Glanz, Rimer, & Viswanath, 2008) e «Teoria do Comportamento Planeado» (Ajzen, 1991; White, Mailey & McAuley, 2010), com a criação de desafios semanais com os alunos, utilizando um grupo na plataforma online «WhatsApp» para que pudessem demonstrar as provas da sua realização, promovendo uma «Aprendizagem Vivencial» (Almeida, Lameiras & Henriques, 2009). Tendo-se tratado de um ano de pandemia, em que muitas das atividades tiveram de ser efetuadas com distanciamento e de forma individual, além do tempo para a EF ter sido mais reduzido que o habitual, este Projeto ganhou especial importância para «combater» esta situação, procurando que os alunos com maiores necessidades e carências ao nível de HVS não fossem prejudicados pela falta de aulas e o próprio período de confinamento.

Na área do DE, assumi o Núcleo do Tiro com Arco, modalidade pela qual não tinha nenhum tipo de experiência anterior, nem de prática nem na formação inicial. O DE foi prejudicado em grande escala pela pandemia, no entanto, esta modalidade, pelo seu caráter individual, permitiu o funcionamento das sessões sem grandes constrangimentos, apenas com os cuidados necessários a nível da higienização dos materiais. O Tiro com Arco é uma modalidade com caraterísticas especiais, que envolvem os praticantes numa experiência de altos e baixos, como se veio a verificar. A dificuldade de manter a regularidade e precisão dos tiros é elevada e exige alguma força mental por parte dos envolvidos para ultrapassar as fases

menos boas, sendo a capacidade de superação constante dos alunos parte integrante da modalidade, podendo ser um contributo fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e humano. Com o intuito de progressão dos alunos, procurei junto dos mais aptos a utilização do Modelo da «Prática Deliberada» (Ericsson, 2006), e com os menos aptos essencialmente FB mais específicos de correção postural e repetição compulsivo da ação do Tiro com o Arco.

Tendo sido um ano muito marcado pelo E@D, nesta área, à semelhança da Direção de Turma, para o Projeto Específico implementado **«Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?»**, foi também utilizado o «WhatsApp», com a criação de um grupo com os alunos do núcleo, para partilhar os documentos e informações necessárias, promovendo a interdisciplinaridade com a disciplina de História e o interesse na modalidade em questão, tentando que os alunos não se «desligassem» do processo devido à carência de sessões presenciais e a próprio suspensão de aproximadamente 2 meses que existiu no Desporto Escolar. A utilização de «quizzes» como promoção de aprendizagem dos diferentes temas, nomeadamente na disciplina de História, parecessem poder trazer inúmeras vantagens enquanto recursos de avaliação formativa (Cruz, 2016), pelo que procurei com os alunos do núcleo a realização de um «quiz» no final do ano letivo, como forma de averiguação das aprendizagens conseguidas nesta temática. As plataformas online utilizadas ao longo do ano trouxeram inúmeros benefícios ao processo de ensino aprendizagem e abriram uma panóplia de alternativas a utilizar no futuro, mesmo quando as condições do ensino voltarem ao «normal», pelo que não devem ser descuradas, principalmente na realidade atual, onde existe um uso compulsivo dos dispositivos eletrónicos por parte dos jovens (Silva & Correa, 2014).

A área do Seminário sempre teve um caráter mais específico na sua operacionalização, tendo o tema **«A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas»**, sido escolhido após análise das necessidades encontradas nos alunos e professores do GEF, tendo procurado juntamente com os últimos encontrar soluções práticas relativamente à temática em estudo. As evidências mostram que a capacidade do aluno em realizar uma autoavaliação do seu desempenho e das suas aprendizagens pode fazê-lo estar mais consciente do que é exigido na disciplina e nas atividades a realizar para ter sucesso, promovendo a autorregulação das suas aprendizagens e facilitando inclusive a comunicação com o professor (Vieira 2013; Andrade & Valtcheva, 2009; Andrade, 2010; Zimmerman, 2002). Como facilitador de todo este processo, as «Rubricas» (Fernandes, 2019), parecem poder ser utilizadas como um instrumento para este efeito.

Caraterização da Escola

Para a realização do EP, no ano letivo de 2020/2021, fiquei colocado na ESPA, sede do AEPA, composto por cinco escolas, com relativa proximidade entre si.

De modo a planear e operacionalizar os Projetos para cada uma das áreas de intervenção do EP, foi necessário compreender o funcionamento e a organização da Escola, desde um contexto mais geral (AEPA) para um mais específico (ESPA e a disciplina de EF), de modo a entender o «papel» que se podia ter na escola e como intervir de modo a dar um contributo, percebendo a hierarquia, as linhas orientadoras de atividade do agrupamento, com a análise do PE, e a quem se devia recorrer para que os Projetos pudessem ser viabilizados e autorizados.

Em relação aos Órgãos de Administração do AEPA, estes encontravam-se subdivididos em quatro compartimentos, como demonstrado e descrito no Organograma Institucional **(Ver Anexo I).**

No AEPA, o PE mostra o seu compromisso com a inclusão, de modo a garantir que a grande diversidade dos alunos possa ser atendida, através do aumento da participação de todos no processo de aprendizagem e na vida da comunidade escolar, sendo possível verificar a existência de turmas altamente heterogéneas, com alunos de diferentes nacionalidades, culturas, ritmos de aprendizagem diferenciados, problemas a nível pessoal e familiar e ainda, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Este compromisso com o princípio da inclusão procura também que o aluno se possa tornar um indivíduo com determinadas caraterísticas, entre elas, ser livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia.

Sendo esta a realidade observada na ESPA, com turmas altamente heterogéneas, é necessário um trabalho burocrático muito grande dentro dos CT, com a aplicação de medidas de aprendizagem para os mais diversos alunos, algo que não pode ser descurado, já que a simples formação destas turmas não serve como um facilitador para os alunos com maiores dificuldades ou com falta de conhecimento do contexto da escola se não se tiverem em conta as suas necessidades individuais, algo que nem sempre se verifica. Caso não exista a preocupação individual e diferenciação do ensino para cada aluno, o fosso nas aprendizagens e o sentimento de não pertença por parte dos alunos menos aptos irá aumentar.

Relativamente à EF, o grupo de recrutamento estava inserido no departamento das «Expressões», e uma vez que o professor responsável era de uma área diferente (Educação Visual), as decisões tomadas pelo GEF teriam de ser aprovadas e transmitidas por este no CP.

O GEF da ESPA, era composto por 16 professores (14 efetivos e 2 Estagiários).

Um GEF eficaz deve funcionar como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional e, como defende Costa (2015), deve apresentar algumas caraterísticas para que se verifique efetivamente esta eficácia, a Liderança Partilhada, Visão Partilhada, Práticas Partilhadas, Aprendizagens Coletivas e Condições de Suporte e Dinâmicas Relacionais.

Ao longo do ano letivo, foi possível verificar que era um grupo que integrava facilmente colegas novos e em que apesar de haver um professor «responsável» do mesmo, não existia uma hierarquia em termos da tomada das decisões, tendo todos direito á sua opinião e estando no mesmo «patamar» em termos de importância, podendo aqui se verificar a existência de uma Liderança Partilhada, assim como de uma Visão Partilhada. Era um grupo com uma boa comunicação, onde alguns professores se mostravam disponíveis para ajudar e procurar ajuda sempre que necessário, fosse em atividades, Projetos a desenvolver, ou em situações mais específicas de aprendizagem das aulas, como exercícios ou progressões em determinada matéria. Apesar de tudo isto, uma carência encontrada foi ao nível das Práticas Partilhadas e Aprendizagens Coletivas, visto que de uma forma geral os professores lecionavam as suas aulas sem serem questionados por outros ou realizando uma autocrítica relativamente às opções e métodos utilizados. Julgo que seriam necessárias mais reuniões, não tanto para discutir classificações de alunos e burocracia, mas sim de partilha de experiências, com o planeamento e tomada de opções como temas fulcrais, com vista à melhoria das práticas, com o exemplo do Seminário como algo a ser mais explorado dentro dos GEF, incitando o debate e discussão sobre as problemáticas da disciplina. Estes momentos de discussão devem ser algo recorrente ao longo do ano letivo e da profissão de professor, permitindo evitar a estagnação do conhecimento e o «conformismo» a exercer a profissão.

1. Lecionação

1.1. Introdução

Na Lecionação, o OE disponibiliza uma das suas turmas para que o Estagiário possa acompanhar durante o ano letivo, seguindo os PNEF para elaborar tarefas, como o plano de turma e lecionar de modo a apresentar as propostas de avaliação para os diferentes momentos do ano, a A.I (Prognóstico), avaliação do 1º semestre, intercalar e sumativa, no final.

Para a construção e operacionalização de um planeamento anual em EF, os PNEF devem servir como suporte, tendo sido concebidos para ser aplicados numa perspetiva de Planeamento por Etapas e não por «Blocos», consistindo na abordagem de matérias específicas num determinado nº de aulas e espaços, encerrando o «Bloco», após a sua avaliação, não voltando a ser lecionado durante o ano (Bom, et al, 1989; Jacinto, et al, 2001).

Deste modo, deve ser privilegiada a organização geral do ano letivo em Etapas, com períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem (Direção Geral do Ensino Básico [DGEB], 1993). O modelo de Plano por Etapas é o seguido pelos professores do GEF na ESPA e neste, são consideradas 4 Etapas: Prognóstico, Prioridades, Processo e Produto, definidos pelos momentos e pelo foco das avaliações.[1] A descrição geral de cada uma das Etapas pode ser encontrada no **Apêndice I.**

1.2. Planeamento

Existem algumas condições para o desenvolvimento e aplicação dos PNEF, de modo a oferecer possibilidades de desenvolvimento dos alunos e da própria EF escolar. Além do Planeamento por Etapas, existem decisões que devem ser tomadas pela escola, ao nível do currículo dos alunos, dos recursos temporais, materiais e humanos (Jacinto, et al., 2001).

Em relação aos Recursos Temporais, para a carga horária da EF no currículo escolar, são exigidos 150 min semanais, para o 2º, 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário (DL 55/2018, Artigo 11º e 13º), sendo a distribuição ideal um mínimo de 3 sessões de 45 min de tempo útil por semana, preferencialmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem principalmente com a aplicação dos princípios do treino e desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde. A ESPA neste ano, para a EF, optou pela distribuição do horário semanal em 2 aulas de 50 min, existindo também de forma pontual, aulas

[1] Bom, L. (2019). Análise do ensino do processo de avaliação (apontamentos). Disciplina do Mestrado em Ensino da Educação Física. Lisboa: Universidade Lusófona.

síncronas, via online, com os dias estipulados em CT **(Anexo II)**. É habitual na ESPA o cumprimento dos 3 momentos semanais de EF, tendo este ano sido uma exceção, devido à situação de pandemia e o facto de não poderem coabitar mais de 2 turmas no mesmo espaço de aula. Posto isto, foi decisão da escola a alteração de um dos momentos de EF «prática» para uma aula «teórica», que visou uma abordagem mais profunda da área dos Conhecimentos. Apesar disto, é importante perceber que as alterações poderiam prejudicar o progresso nas aprendizagens dos alunos, uma vez que a existência destas 2 aulas práticas não é suficiente para se alcançarem os benefícios desejados em termos de Aptidão Física, principalmente na promoção de aptidão cardiorrespiratória (Marques & Carreiro da Costa, 2011). A verdade é que não sendo o ideal, os órgãos diretivos da escola tomaram as decisões neste sentido. Além da existência dos 3 momentos semanais para a EF, as orientações para a disciplina indicam que no mínimo 50% do tempo de aula deve decorrer em AF moderada a vigorosa para benefícios de saúde e para alcançar as finalidades da disciplina (Costa, Oliveira, Mota, Santos & Ribeiro, 2016), pelo que para retirarem os benefícios das aulas e da EF, é necessário que os alunos estejam realmente envolvidos no processo de forma ativa e não sejam meros «espetadores».

Em relação aos Recursos Materiais, a EF e a aplicação dos PNEF implicam que os espaços sejam efetivamente polivalentes, de modo que se admita a possibilidade de realizar atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (Jacinto, et al., 2001). As condições materiais, como as instalações, o material didático e o espaço para a aula de EF têm influência significativa no trabalho dos professores e estes, por mais criativos que sejam e tenham as melhores intenções em termos educativos, podem não ter sucesso se não encontrarem espaços e condições mínimas para a operacionalização dos seus planos de trabalho.

Na ESPA, as aulas de EF funcionam com um «roulement» semanal, seguindo sempre a mesma ordem. As imagens dos espaços disponíveis encontram-se no **Anexo III.**

No geral, os espaços disponibilizados para a EF na escola são polivalentes, sendo possível com alguma criatividade e permissão para mobilizar materiais, abordar quase todas as áreas ou subáreas. Após caraterização dos espaços, eu e o meu colega de EP elaborámos uma tabela relativamente à polivalência dos mesmos, que se pode observar no **Apêndice II**.

Para este ano, estes foram os espaços disponibilizados para a EF na ESPA, de modo a não os sobrecarregar com alunos devido à pandemia, no entanto, o Espaço 3, que tem os dois campos exteriores, apenas contava como um espaço, algo que já sucedia em anos anteriores, significando isto que o professor que leciona a aula neste espaço, tem os dois

campos para si, sendo rara a utilização de ambos, que poderiam ser utilizados por duas turmas simultaneamente, «criando» deste modo, mais um espaço para as aulas de EF.

Para uma melhor compreensão da opinião do GEF relativamente à polivalência dos espaços na ESPA e a possibilidade de lecionar as diferentes matérias, foi realizado um questionário, apresentado no **Apêndice III** e, através das respostas dos professores, retirou-se algumas conclusões relativamente aos espaços disponíveis e ainda à possibilidade de o espaço exterior poder funcionar como 2 espaços distintos de aula. Os resultados dos questionários, relativamente à polivalência dos espaços estão apresentados no **Apêndice IV.**

Comparando a tabela realizada por nós, Estagiários, e as respostas dos professores do GEF, foi possível encontrar muitas semelhanças na perceção da polivalência dos espaços, com as maiores diferenças encontradas no âmbito das matérias da Ginástica e das Danças, onde maior parte dos professores considerava não ser possível a sua lecionação no espaço exterior, algo que não concordamos. A lecionação de determinadas matérias, como os diferentes tipos de Ginástica ou Luta, depende essencialmente da possibilidade do transporte de colchões para o exterior. É compreensível que não seja possível transportar os aparelhos, o que impossibilita este tipo de Ginástica**,** no entanto, a de Solo e Acrobática poderia ser possível apenas com uns colchões, ou mesmo utilizando o Campo Sintético, que devido às suas caraterísticas poderia possibilitar a realização de algumas situações da Ginástica de Solo em segurança. No que diz respeito às Danças, considerámos ser uma área que se pode realizar em qualquer espaço, podendo ser solucionado com a utilização de colunas transportáveis, que serviriam certamente para o efeito pretendido.

Quando se está a considerar a lecionação das diferentes matérias deve-se ter noção que existem muitos pormenores dentro do jogo, que se podem trabalhar independentemente do espaço que se tem disponível, ou seja, nem só em «situações formais» se pode trabalhar e aprender as diferentes Atividades Físicas (Jacinto, et al., 2001). Não se faz só Basquetebol com cestos nem Futebol com balizas, é possível fazer Ginástica no exterior, entre inúmeras adaptações que não vão desvirtuar o processo ensino aprendizagem.

Relativamente à possibilidade de funcionamento dos dois espaços exteriores simultaneamente, os professores do GEF apresentaram algumas razões que impossibilitavam esta situação, com os resultados apresentados no **Apêndice V**. A razão principal foi o facto de nos dias em que existissem condições meteorológicas adversas, se duas turmas tivessem aula no exterior, não haveria soluções para realizarem aula «prática», uma vez que seria impossível colocá-las no pavilhão. Outras razões apresentadas foram o facto de os espaços disponíveis

para as aulas (quatro habitualmente), serem suficientes para o nº de alunos existentes e ainda, que os balneários apenas permitem o funcionamento de quatro turmas simultaneamente.

Sendo o 9º9ª uma turma no fim do 3º Ciclo, procurou-se que os alunos se aproximassem o mais dos objetivos correspondentes às metas de aprendizagem **(Anexo IV)**.

Relativamente à organização das aulas, estas foram habitualmente divididas em 3 partes, Inicial, Fundamental e Final, como representado e descrito no **Apêndice VI.**

É possível observar a síntese do planeamento anual da Lecionação no quadro abaixo, também presente no **Apêndice VII.**

Quadro 1 - Modelo de Planeamento Anual para a Área de Lecionação (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções do plano de EF do 9º9ª
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Aquisição das rotinas para as aulas;	Transmissão das regras de funcionamento e segurança nas aulas; (p 23)
	A.I dos diferentes domínios (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos);	Aplicação do protocolo de A.I da escola (adaptado); (pp 23-24, Apêndice IX)
		Aplicação dos testes FITescola; (p 26, Anexo VI)
		Realização de 6 tarefas teóricas para a avaliação; (p 27, Apêndice XIII)
	Definição de prioridades por aluno e grupo;	Análise dos dados recolhidas na A.I dos diferentes domínios; (pp 24-28)
	Seleção das matérias prioritárias;	
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Desenvolvimento das matérias prioritárias (Basquetebol, Futebol, Voleibol, Danças);	Jogos de 2+2 no Voleibol; (p 29)
		Jogos de superioridade numérica com defesa passiva no Basquetebol e Futebol; (p 29)
		Coreografia do «Merengue»; (pp 29-30)
	Desenvolvimento das CM prioritárias (Resistência, Flexibilidade e Força);	Modificação das dimensões do campo nos exercícios de Basquetebol (espaço mais amplo); (p 32)
		Circuitos de Condição Física; (pp 32-33, Apêndice XIX)
	Escolha do tema do Projeto Específico "Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao futebol na EF";	Análise da realidade da turma e pesquisa bibliográfica; (pp 53-56)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Novas aprendizagens e consolidação das matérias prioritárias;	Definição de exercícios e objetivos mais complexos; Elaboração de uma coreografia de Dança por parte dos alunos; (pp 36-37)
	Escolha e aplicação dos exercícios para o Projeto Específico;	Jogos de «Futeténis» e «Roda de Bola»; (pp 56-58)
	Planeamento e realização do PTI;	Desenvolver estratégias para melhorar a Instrução e Clima de aprendizagem nas aulas; (pp 49-53)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Consolidação e balanço das aprendizagens dos alunos nas matérias prioritárias;	Utilização das situações de exercício de avaliação mais formal nos JDC; (pp 41-43)
		Aplicação dos testes FITescola; (pp 45-46)
	Balanço do Projeto Específico;	Verificação da concretização ou não dos objetivos pretendidos e da progressão das alunas; (pp 58-60)

Este «Quadro 1» serve como um «guião», estando assinalado com as respetivas páginas onde foram desenvolvidas as diferentes opções do plano para a turma 9º9ª ao longo deste capítulo do relatório. Destacados com cor diferenciada estão os aspetos que considero mais relevantes dentro do plano.

1.3. 1ª Etapa - Prognóstico (A.I)

Procurou-se até ao fim desta Etapa, essencialmente conhecer os alunos, percebendo em que condição se encontravam depois do período de confinamento, mais relevante neste ano, uma vez que tiveram cerca de 6 meses sem EF «prática», para muitos o único momento em que efetivamente praticam AF de forma mais organizada e vigorosa.

Esta Etapa, que englobou a A.I das Atividades Físicas, foi fundamental para definir os grupos, de acordo com o seu nível nas matérias e grau de cooperação entre os colegas para a Etapa das «Prioridades», definindo lá está, prioridades, como objetivos específicos para cada grupo de trabalho e para cada aluno. Foi também possível definir os objetivos para o final de ano e ainda os intermédios, correspondentes à 2ª Etapa.

Tratando-se de um ano excecional, a criação, aquisição de rotinas e compreensão das regras de higiene e de segurança tiveram um valor acrescido, sendo essencial procurar garantir que os alunos percebessem todas as condicionantes inerentes ao funcionamento da aula e da disciplina, de modo a impedir o desvirtuamento da mesma e das suas finalidades.

Até ao final desta Etapa, que planeei terminar no início de Novembro de 2020, pretendeu-se realizar a A.I nos diferentes domínios da EF, Atividades Físicas, Aptidão Física e dos Conhecimentos dos alunos, no entanto, devido a ter perdido uma semana de aulas de EF «práticas» por falta de funcionários na escola, que levou à proibição da utilização pavilhão gimnodesportivo da escola, foi necessário prolongar esta Etapa.

1.3.1. Área das Atividades Físicas

Plano

Relativamente às Atividades Físicas nesta Etapa, o planeamento das matérias por aulas está representado no **Apêndice VIII.** Nos JDC, o Voleibol e o Basquetebol foram trabalhados com mais frequência, o primeiro, visto se tratar do único JDC que se podia realizar sem restrições, na situação de jogo onde se podia verificar se efetivamente os alunos cumpriam ou não o Nível E, algo que não foi possível nos restantes para esta fase do ano, onde mesmo para verificar o cumprimento do Nível I foram necessárias adaptações para corresponder às ordens da escola e às orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de EF[2]. Já no Basquetebol, prendeu-se pelo facto de mesmo no Nível I, não sendo possível a realização do jogo formal (3x3), e mesmo com as restrições apresentadas nas

[2] Direção-Geral da Educação (2020). Orientações para a realização em regime presencial das aulas de Educação Física. Homologadas pelo Despacho n.º 53-D/2020, de 20 de julho.

situações de avaliação inicial **(Apêndice IX),** já após analisadas as orientações para as aulas presenciais e as Grelhas referentes ao protocolo de A.I da escola presentes no **Anexo V**, terem sido necessárias outras soluções para aferir o cumprimento dos diferentes critérios de avaliação por parte dos alunos.

No Futebol e Andebol, as situações mencionadas para o Nível I, mais concretamente as de superioridade numérica, permitiram uma maior facilidade na aferição dos critérios de avaliação, daí não terem sido necessárias ser abordadas com tanta frequência.

Relativamente às Danças, as aulas foram focadas no «Merengue», servindo fundamentalmente para ensinar ou relembrar os alunos sobre os passos pedidos e a ordem da coreografia em «line dance». Numa das últimas aulas da Etapa foi pedido aos alunos que demonstrassem a sua competência na realização da coreografia completa, de modo a averiguar as suas capacidades e dificuldades. Apenas se abordou uma Dança de Nível I nesta Etapa devido à falta de experiência da turma na matéria e a coreografia permitir a realização em «line dance», já que as Danças a pares ou que exigissem contacto físico foram proibidas neste ano na escola.

Relativamente ao Atletismo, a matéria não foi muito focada devido à facilidade de observação dos critérios de avaliação, tendo sido apenas abordada mais tarde no ano letivo.

No que concerne os desportos de Raquetes, apenas foi possível abordar o Badminton nesta Etapa, devido aos espaços disponíveis e controlo sobre a turma, pelo que procuraria abordar o Ténis de Mesa mais tarde. Para ambas, a verificação dos critérios de avaliação podia ser realizada na situação de avaliação do Nível I e E, sem restrições.

A Ginástica, em nenhuma das suas formas, foi abordada nesta 1ª Etapa, sendo previsto que até ao fim do 1º Semestre existissem informações sobre a matéria, tendo estas aprendizagens e avaliações de ser realizadas mais tarde devido a ordens superiores, que impediam a utilização de colchões e dos aparelhos gímnicos, além da impossibilidade da realização da Ginástica Acrobática devido ao contacto físico.

Balanço

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, foi possível retirar os dados sobre os alunos, relativamente à A.I. neste domínio, presentes no **Apêndice X** e com base nisto, foi possível identificar quais os alunos que apresentavam maiores dificuldades (Menos Aptos), e menos dificuldades (Mais Aptos), representados no **Apêndice XI.** Os alunos nº 1, 6 e 9 foram identificados como os alunos Mais Aptos, mostrando, além da competência nas diferentes Atividades Físicas, também capacidade de cooperação e uma boa relação com os

colegas da turma, pelo que viriam a ser as referências para a formação dos grupos da Etapa seguinte. Apesar de grande parte da turma ainda não estar em situação de sucesso para este domínio de acordo com a A.I, destacavam-se os alunos nº 10, 11 e 16 como os que poderiam apresentar mais dificuldades a conseguir alcançar o desejado sucesso.

As adaptações em relação às situações de jogo e exercícios formais habitualmente realizados, tendo muitos dos critérios de avaliação, especialmente nos JDC, sido verificados em exercícios mais simplificados ou analíticos, aumentaram as probabilidades de sucesso dos alunos, que provavelmente não seriam tão altas num «ano normal». Estas adaptações dificultaram bastante a avaliação das necessidades reais dos alunos, assim como a definição de objetivos adequados, pelo que a impossibilidade de realizar as situações de jogo mais formal, apesar de ter permitido identificar os alunos com grandes dificuldades, não permitiu diferenciar entre os que tinham algumas dificuldades, que apesar de fazerem os gestos técnicos de forma isolada e analítica não eram capazes de o fazer em situação de jogo formal com todos os constrangimentos que o caraterizam, e os alunos sem nenhumas dificuldades, que seriam efetivamente capazes de cumprir todos os objetivos e critérios do jogo e da modalidade em questão. O facto de serem capazes de realizar os gestos técnicos de forma analítica não significa que sejam capazes de o emular em situação de jogo (Siedentop, 1994).

Nos JDC de invasão (Futebol, Basquetebol e Andebol), as maiores dificuldades encontravam-se na tomada de decisão, ou seja, no saber quando passar ou conduzir a bola e quando passar ou finalizar, estando os alunos muitas vezes «desconfortáveis» com a posse da bola, querendo livrar-se rápido da mesma, levando a alguns erros não forçados pelos adversários, que sempre estiveram em defesa passiva nas situações de jogo em superioridade numérica realizados na 1ª Etapa, podendo apenas intercetar, destacando com esta dificuldade os alunos nº 2, 5, 7, 10, 11 e 12. Outra dificuldade foi especialmente observada no Basquetebol, quando os alunos, nestas situações de superioridade numérica, mesmo quando se encontravam com espaço para progredir em direção do cesto, sem pressão do defesa, não o faziam e optavam por lançamentos parados e de longe, ao invés de realizarem o «Lançamento na Passada», que aumentaria consideravelmente as possibilidades de sucesso, destacando esta dificuldade para os alunos nº 5, 8, 13, 14, 15 e 16.

Relativamente à Dança, poucos alunos se mostraram competentes na realização autónoma da coreografia do «Merengue», sem a minha demonstração e realização simultânea. Mesmo após terem tido acesso à coreografia em vídeo logo no início do ano letivo, das aulas

disponibilizadas para a Dança e o aconselhamento para que fossem treinando fora das mesmas, a verdade é que poucos alunos tiveram sucesso, os nº 5, 9 e 15.

1.3.2. Área da Aptidão Física

Plano

No que concerne esta área, os testes do FITescola **(Anexo VI)**, devido à sua caraterística individual, puderam ser aplicados sem nenhum tipo de restrição, permitindo a A.I nas diferentes CM. As avaliações e a bateria de testes foram realizadas nas últimas aulas da Etapa, de modo a definir melhor as prioridades para as Etapas seguintes, permitindo perceber quais as CM onde os alunos apresentavam maiores e menores dificuldades, depois de já terem tido um nº de aulas onde puderam trabalhar de alguma forma a CF.

Balanço

Os dados recolhidos após a aplicação da bateria de testes estão representados no **Apêndice XII.** De uma forma geral a turma necessitava de trabalhar a sua CF, sendo o principal foco o trabalho da Resistência, visto maior parte dos alunos não se encontrar dentro da ZSAF, justificado pela incapacidade de controlar o seu ritmo e esforço na corrida contínua. Verificaram-se também problemas ao nível da Força dos MS e da Flexibilidade dos MI, onde os resultados foram algo preocupantes, com cerca de metade dos alunos a não atingir a ZSAF.

Depois desta análise fui capaz de dividir os alunos em 3 grupos, tendo em conta o seu nível de Aptidão Física. Um primeiro grupo, dos alunos nº 6, 8, 9 e 15, que estavam dentro da ZSAF em todos os testes, o grupo dos nº 1, 2, 3, 4, 5, 10, 13 e 16, que estavam dentro da ZSAF em 3 ou 4 testes, e o grupo dos nº 7, 11, 12 e 14, que apenas estavam dentro da ZSAF em 2 ou menos testes. De destacar o aluno nº 11, que esteve fora da ZSAF nos testes de Força Média (Abdominais) e de Resistência (Vai e Vem), CM críticas e que podem ser vistas como indicadores relevantes de saúde (Pate, Oria & Pillsbury, 2012).

1.3.3. Área dos Conhecimentos

Plano

Para os Conhecimentos, ao longo do ano, as aulas de 5ª feira no horário da turma (síncronas ou assíncronas), serviram essencialmente para desenvolver a autonomia dos alunos, o seu raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e o saber científico, competências essenciais do PASEO (Martins, et al., 2017a). Foram disponibilizadas tarefas

semanais, na plataforma online «GoogleClassroom», sempre com ligação aos conteúdos abordados nas aulas práticas e a Conhecimentos gerais sobre a AF, desporto e a sua relação com a Saúde, pretendidos no final do 3ºCiclo, de acordo com os PNEF, focando principalmente os objetivos a alcançar em cada nível nas diferentes matérias das Atividades Físicas. Na elaboração das tarefas teve-se também em consideração o tema relativo ao PAM, dos 9º anos da ESPA, «Cidadania e Vida Ativa» e, para dar resposta a estas, os alunos teriam de realizar trabalho de pesquisa e estudo autónomo.

Pretendi que os alunos tivessem conhecimento do que significa a avaliação em EF, informando-os sobre o peso de cada domínio e ainda o que é pretendido em cada um destes. Relativamente às Atividades Físicas, procurei facultar as Grelhas de Avaliação para cada matéria aos alunos, com os objetivos correspondentes a cada um dos níveis a ser trabalhados. Já para a Aptidão Física, facultei os testes e os valores que seriam necessários alcançar para estar dentro da ZSAF em cada um, para a sua idade e género. Este conhecimento dos alunos relativamente ao que iriam ser avaliados, poderia permitir que atribuíssem maior valor às práticas, sendo desejável que fossem capazes de transferir o que estava escrito para o que viria a ser feito ao longo das aulas e através disto, serem capazes de realizar uma autoavaliação formativa, tendo sempre em conta a sua perceção de progressão e competência nas diferentes matérias. Esta questão estaria muito relacionada com o tema a abordar no Seminário, «**A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas»**, a explicar mais à frente.

Balanço

Os resultados das tarefas até ao fim da 1ª Etapa estão apresentados no **Apêndice XIII** e, de acordo com estes, concluiu-se que um nº considerável de alunos não realizava as tarefas de forma regular, algo essencial para o seu aproveitamento.

Apenas os alunos nº 5, 6, 7 e 14 realizaram todas as tarefas propostas. Os nº 1, 2, 3, 4, 10 e 15 tinham 3 ou menos tarefas realizadas até ao fim da Etapa, algo insatisfatório, com a aluna nº 15 a ter problemas em aceder à plataforma online ao longo da Etapa, no entanto, também não realizando as tarefas entregues em papel de forma presencial.

Através da regularidade e falta de empenho dos alunos nas tarefas, pude concluir que esta era uma turma com alguma falta de autonomia e responsabilidade para a realização das mesmas, especialmente quando eram enviadas como «TPC». De acordo com Darling-Hammond e Ifill-Lynch (2006), as razões para os alunos não realizarem os TPC passam principalmente por não saber como o fazer de forma correta, com a falta de tempo e ainda por não conseguirem ou não planearem, parecendo esta última ser a razão que se aproximava mais

da realidade verificada, com os alunos pouco habituados a este regime de tarefas online. Apesar disto, o desenvolvimento destas competências nos alunos tem de ser vista como uma prioridade da educação (Martins, et al., 2017a; Freire, 1996), sendo também caraterísticas humanas essenciais para o sucesso no futuro a nível pessoal e profissional.

1.4. 2ª Etapa – Prioridades

A 1ª Etapa foi fundamental para caraterizar devidamente a turma em contexto de aula e disciplina, de modo a poder definir objetivos realistas e adequados às necessidades de cada aluno, tanto para a 2ª Etapa como para o fim do ano, perspetivando o que os alunos poderão alcançar. Os Objetivos anuais para cada aluno dentro de cada domínio (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos) podem ser encontrados no **Apêndice XIV.**

1.4.1. Área das Atividades Físicas

Plano

Para a definição dos objetivos correspondentes a esta Etapa, foi importante analisar os resultados da A.I, considerando os critérios de avaliação, o plano anual de atividades, o calendário escolar, o «roulement», os recursos materiais e o aconselhamento do OE.

Esta Etapa tinha como ideia inicial ser composta por 3 UD, contendo cada uma 6 aulas (DGEB, 1993), no entanto, alguns constrangimentos impediram a lecionação das aulas de EF entre os dias 6 e 19 de Janeiro no pavilhão gimnodesportivo, assim como a utilização do material presente no mesmo. O planeamento sofreu diversas modificações, não pela progressão e avaliação das necessidades dos alunos, como seria desejável, mas por situações alheias. Após este período apenas foi possível lecionar a aula de 20 de Janeiro de forma «normal», uma vez que a 21 de Janeiro as aulas presenciais foram suspensas pelo governo devido à pandemia do COVID-19, impedindo o término da 2ª Etapa nos moldes que desejava.

Nesta Etapa, procurei que os alunos Mais Aptos tivessem mais tempo nas matérias com maiores dificuldades e que os Menos Aptos, dentro das dificuldades que tinham, passassem mais tempo nas matérias com maiores possibilidades de sucesso, além de perceber quais as matérias cuja aprendizagem poderia beneficiar mais com os grupos heterogéneos e quais necessitariam de maior tempo de prática para a sua consolidação. Considerando isto, foi possível definir as matérias prioritárias para cada grupo. Os grupos formados foram heterogéneos na maioria das aulas, de forma a promover a aprendizagem dos menos aptos e, os alunos nº 1, 6 e 9, identificados como os Mais Aptos, foram as «referências» em cada um

destes, daí que as escolhas tenham sido feitas de forma criteriosa, uma vez que seriam fundamentais para o processo ensino aprendizagem de todos os alunos da turma. Pretendeu-se também em algumas aulas, pontualmente, que os grupos homogéneos, de aptidão, fossem utilizados (Heacox, 2001/2006), para observar se os alunos mais competentes seriam capazes de ter sucesso em situações mais complexas e se os menos competentes seriam capazes de dar continuidade ao exercício ou jogo exigido entre si.

A escolha do Basquetebol prendeu-se pelas razões referidas anteriormente, a dificuldade dos alunos na tomada de decisão, no «quando» passar, conduzir ou finalizar e ainda na dificuldade de execução do «Lançamento na Passada», mesmo com espaço livre. Para colmatar estas dificuldades, optei pela realização de exercícios de situação de Jogos de Superioridade Numérica em vagas, 2x1+1 ou «Jogo dos 6»[3], modificando o jogo de modo a confrontar os alunos com problemas táticos, proporcionando aos alunos várias oportunidades de procurar solucionar esses problemas (Comédias Henriques, 2012). Os critérios de êxito nestes exercícios foram o trio não perder a bola antes da finalização 4 em 5 vezes e ainda que a finalização fosse feita em «Lançamento na Passada», sendo valorizado quando isto sucedesse, não descartando no entanto outro tipo de finalizações.

O Voleibol, apesar de ser o JDC onde no geral os alunos apresentavam menos dificuldades, foi uma prioridade, visto a possibilidade de praticar a modalidade sem nenhuma restrição nem modificação das situações de jogo formal, ao contrário do que sucedia nos restantes JDC, onde nesta fase, ainda não tinham sido encontradas soluções de avaliação autêntica para um nível superior ao I. Este ano letivo apresentava-se como uma excelente oportunidade para uma boa aprendizagem do Voleibol e para todos os alunos cumprirem pelo menos o Nível I. Privilegiei as situações de jogo, com modificações do jogo formal, apresentado como a melhor forma de compreensão e aprendizagem do mesmo pelos alunos (Bunker & Thorpe, 1982). Os jogos foram de cooperação, com grupos heterogéneos, em situações de 2+2, com serviço em passe, tendo definido como critério de êxito o grupo ser capaz de efetuar 6 transposições de rede de forma consecutiva. Realizaram-se também jogos de serviço por baixo para os alunos com maiores dificuldades e que ainda não cumpriam o Nível, sendo os critérios de êxito que o aluno fosse capaz de realizar o serviço por baixo direcionado para a zona do campo definida 3 vezes consecutivas.

No que concerne à Dança, continuei a abordar o «Merengue», visto que os alunos ainda apresentavam muitas dificuldades na coreografia base, identificadas na A.I. Procurei

[3] Comédias, J. (2020) Didática dos Jogos Desportivos Coletivos (práticas, apontamentos). Disciplina do Mestrado em Ensino da Educação Física. Lisboa: Universidade Lusófona.

sempre numa fase inicial demonstrar de novo a coreografia, realizando-a simultaneamente com os alunos, uma vez que a imagem mental, dada através da observação do movimento, centrando nas caraterísticas essenciais, favorece a construção de uma representação simbólica, facilitando a retenção das informações desejadas e a respetiva aprendizagem, aspetos essenciais da Aprendizagem por Modelagem ou Social (Bandura, 1989; 1996). Existiriam também situações em que colocaria 1 grupo a realizar a coreografia enquanto os restantes observavam e avaliavam, trocando depois as funções, tendo o objetivo que os alunos, após terem uma referência visual do movimento padrão que era pretendido, mostrado por mim ou um aluno mais competente, conseguissem perceber se os restantes colegas o cumpriam ou não, enquanto compreendiam a música e o ritmo, competências que devem ser adquiridas de acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

Além dos acima descritos, foi importante também definir objetivos para cada aluno dentro dos seus grupos de trabalho, ou equipas de aprendizagem. Todos os grupos tiveram objetivos semelhantes para esta Etapa e tiveram como prioridades as mesmas matérias, tendo esta decisão sido tomada após observação e avaliação dos alunos ao longo da 1ª Etapa e as dificuldades encontradas terem sido muito idênticas. Os objetivos a cumprir por grupo para esta Etapa estão presentes no **Apêndice XV.**

Foi importante dentro dos grupos dar especial atenção aos alunos menos aptos, procurando que estes tivessem um papel importante e pudessem ajudar a alcançar os objetivos e sucesso coletivo. Já os alunos Mais Aptos tiveram essencialmente ter uma função de cooperação com os colegas, apesar de possibilidade de troca de «funções» entre alunos, consoante a matéria a ser abordada e as dificuldades encontradas para cada.

Dentro do grupo 1, de modo a alcançar os objetivos definidos, era importante que os alunos nº 2 e 7 melhorassem a tomada de decisão no Basquetebol, não tendo receio de ter a bola na sua posse e apenas a «soltar» quando surgisse a oportunidade ideal, já os alunos nº 5 e 14 deveriam ser capazes de realizar o «Lançamento na passada» quando isolados perto do cesto. No Futebol, a aluna nº 2 deveria melhorar alguns aspetos técnicos básicos, como o passe e a receção, por sua vez, a nº 5, deveria apenas melhorar relativamente ao «nervosismo» com bola, visto que não se observavam problemas graves a nível técnico.

Dentro do grupo 2, para o sucesso ser possível, seria importante que o aluno nº 11 melhorasse a tomada de decisão no Basquetebol, já os alunos nº 8, 13 e 15 deveriam ser capazes de realizar o «Lançamento na Passada». No Futebol seria importante que os alunos nº 11, 13 e 15 estivessem mais confortáveis quando tivessem a posse de bola.

No grupo 3, seria desejável que os alunos nº 10 e 12 melhorassem a tomada de decisão no Basquetebol e que a aluna nº 16 fosse capaz de efetuar o «Lançamento na passada». Para o Futebol era importante corrigir alguns aspetos técnicos básicos como o passe e receção com as alunas nº 10 e 16 e que o aluno nº 4 tivesse mais tranquilidade na tomada de decisão. Para o sucesso no Voleibol seria fundamental que a aluna nº 10 melhorasse a técnica do «toque de dedos», uma vez que apresentava ainda muita «rigidez» nas mãos.

Para a Dança, até ao fim da Etapa, pretendia que todos os alunos (em grupo) realizassem a coreografia do «Merengue» proposta, nas 4 frentes. Apesar dos resultados apresentados na 1ª Etapa terem sido muito abaixo do esperado, os alunos mostravam potencial para a aprendizagem, necessitando apenas de adquirir mais alguma autonomia, disciplina e sentido de responsabilidade na realização da coreografia.

O planeamento das matérias por aula para a Etapa encontra-se no **Apêndice XVI,** já os objetivos para as UD desta Etapa encontram-se no **Apêndice XVII.**

Balanço

Apesar de todas as circunstâncias, foi possível verificar progressão de maior parte dos alunos relativamente às matérias prioritárias, como se pode verificar no **Apêndice XVIII,** comparando as avaliações da 1ª e da 2ª Etapa.

Não existiu oportunidade para averiguar a situação de avaliação do Futebol (3x1+GR), uma vez que apenas era possível realizar o exercício na sua plenitude no P3 (Espaço Exterior), que não foi utilizado como pretendido devido às condições meteorológicas adversas e ainda a falta de aulas que existiram para esta Etapa. Para promover o sucesso dos alunos de um nível mais baixo nesta matéria é essencial a existência de um espaço amplo, para uma maior tranquilidade na realização dos gestos técnicos da receção, passe e a condução de bola. Não existindo este espaço, dificilmente poderão melhorar e a insistência a abordar esta matéria nestes moldes apenas trará maior frustração e aversão à mesma.

No Basquetebol, os três grupos tiveram sucesso no exercício (2x1+1), mas ainda com a defesa passiva, apenas podendo intercetar, não tendo havido oportunidade para averiguar se seriam capazes de o fazer com a defesa «normal», sem restrições.

Na Dança, todos os grupos foram capazes de cumprir os objetivos, tendo os alunos realizado a coreografia do «Merengue» nas 4 frentes, executando nos T corretos da música a sequência definida pelos passos: Básico; Mambo; Cruzado; Pião; Voltas; V, alcançando deste modo os objetivos que tinha proposto como terminais para esta matéria, logo na 2ªEtapa.

O grupo 1 foi capaz de cumprir o objetivo para o Voleibol, sendo capaz de realizar 6 transposições de rede consecutivamente de forma consistente, já os grupos 2 e 3 ainda não tinham sido capazes, principalmente pelo facto de não serem capazes de «acalmar o jogo», ou seja, quando existia um toque menos bom, que dificultava a receção, todos os seguintes eram feitos em esforço, até inevitavelmente a bola tocar no solo. Apesar do pouco tempo de prática que existiu nesta Etapa, devido a todos os constrangimentos existentes, talvez pudesse ter realizado algumas alterações nos exercícios, colocando uma bola mais afável ou permitindo aos alunos com maiores dificuldades ter a possibilidade de efetuar um auto passe para ter maior controlo da bola e dar continuidade ao jogo de cooperação 2+2. É de realçar, no entanto, o entusiasmo e empenho de todos os alunos nesta matéria, que sempre procuraram ter o melhor desempenho possível e mostraram sempre um espírito de cooperação enorme dentro dos grupos, visto que a própria situação de avaliação de referência para o Nível I do Voleibol (2+2) obriga a isto mesmo, ao contrário dos outros JDC, onde os alunos podem alcançar os objetivos sem depender tanto dos seus colegas, havendo o risco de «afastar» os menos aptos.

1.4.2. Aptidão Física

Plano

Nesta Etapa, procurou-se focar o trabalho nas CM definidas como prioritárias para os alunos, nomeadamente a Resistência, a Força dos MS e a Flexibilidade dos MI.

Relativamente à Resistência, trabalhei-a através dos JDC, especialmente no Basquetebol, simplificando o jogo através de exercícios de superioridade numérica, em vagas, manipulando as dimensões do terreno de jogo sempre que possível (Comédias Henriques, 2012). As manipulações passaram por aumentar as dimensões do terreno, aumentando o espaço de jogo útil para cada aluno, associado a uma elevação da capacidade aeróbia (Clemente, 2016).

Para o treino da Força dos MS e da Flexibilidade dos MI, tive especial preocupação nas partes iniciais das aulas, com o aquecimento, criando situações que promoviam o desenvolvimento destas CM, e nas partes finais das aulas, com o retorno à calma, através da realização de alongamentos de modo a promover a Flexibilidade dos MI. Além disto, tentei que num elevado nº de aulas, na parte fundamental, existissem também circuitos de CF onde as CM eram trabalhadas **(Apêndice XIX),** utilizando o método de Treino Intervalado de Alta Intensidade, associado a melhorias ao nível da aptidão cardiorrespiratória e composição corporal em adolescentes (Costigan, Eather, Plotnikoff, Taaffe & Lubans 2015)**.** Este método

está ainda associado à redução de peso e massa gorda nos adolescentes com sobrepeso, além das melhorias na capacidade aeróbia (Domaradzki, Cichy, Rokita & Popwczak, 2020). A integração de exercícios de desenvolvimento da Força neste tipo de treino é recomendada para benefícios da CF, devendo, no entanto, ter em conta as cargas aplicadas, sendo preferível um maior nº de repetições por série e menos séries para indivíduos desta idade, que devem ser capazes de realizar 10-15 repetições sem muitas dificuldades (Faigenbaum, 2000). Quando se procura desenvolver a Força, deve-se evitar que na mesma sessão exista um grande foco no trabalho da Resistência, uma vez que as evidências relativas ao treino concorrente destas duas CM mostram que o treino aeróbio, quando executado na mesma sessão que o treino da Força, é prejudicial para o desenvolvimento da última (Leveritt, Abernethy, Barry & Logan, 1999).

Pretendi que até ao fim da 2ª Etapa, quando realizasse de novo os testes do FITescola, nomeadamente os de Resistência (Vai e Vem), de Força Superior (Teste de Suspensão Adaptado) e de Flexibilidade dos MI (Senta e Alcança), que os resultados fossem superiores para todos os alunos da turma.

Relativamente aos testes de Resistência, esperava que os alunos nº 1 e 7 ficassem mais perto de atingir a ZSAF ou mesmo que conseguissem atingir. Os nº 11, 12 e 14, que apresentavam maiores dificuldades, tendo o nº 11 inclusive problemas de asma, pretendia apenas que melhorassem os resultados relativamente à 1ª Etapa.

No que concerne a Força dos MS, pretendia que o aluno nº 12 ficasse mais perto de atingir a ZSAF ou mesmo que conseguisse atingir, já os alunos nº 5, 7, 10, 14 e 16, que apresentavam maiores dificuldades, tendo sido a aluna nº 5 incapaz de sequer conseguir subir para a barra, conseguissem melhorar os resultados obtidos em relação à 1ª Etapa.

Na Flexibilidade dos MI, pretendia que os alunos nº 13 e 14 ficassem mais perto de atingir a ZSAF ou mesmo que o conseguissem, já os alunos 2, 11 e 12, que ainda estavam longe da ZSAF, pretendia apenas que melhorassem os resultados relativamente à 1ª Etapa.

Balanço

Não foi possível a realização dos testes FITescola para averiguar se existia progressão ou não dos alunos nas diferentes CM devido às situações já referidas, no entanto, quase todos os alunos mostraram empenho e o desejo de melhorar os resultados, empenhando-se tanto nos exercícios de Basquetebol, que procuravam promover a Resistência, estando os alunos em atividade física intensa contínua num exercício que gostam, um dos princípios para melhorar esta CM sem que os próprios se apercebam **(**Yetman, 2020), assim como nos circuitos de CF, não sendo necessário um controlo muito autoritário da minha parte

para que os alunos os realizassem, mostrando estes ligeiros progressos ao nível da autonomia e responsabilidade.

1.4.3 Conhecimentos

Plano

Para esta área, a turma continuou o processo iniciado na 1ª Etapa, e que prosseguiu ao longo do ano letivo, com a realização de tarefas semanais, sempre com ligação aos conteúdos abordados nas aulas práticas, com os objetivos e os Níveis de cada uma das matérias lecionadas, questões relacionadas com o tema «Cidadania e Vida Ativa», assim como a conhecimentos gerais sobre a AF, desporto e a sua relação com a Saúde.

Até ao fim da Etapa, desejava que todos os alunos da turma realizassem as tarefas semanais de forma regular, tendo procurado sensibilizá-los da importância disto para o sucesso na disciplina. Dei especial atenção aos alunos nº 1, 2, 4, 8 e 15, que até este momento tinham menos de metade das tarefas realizadas, alertando-os para ter mais preocupações ao nível da organização e do planeamento da sua semana de trabalho, aconselhando a que estes fizessem um calendário pessoal em que colocavam as atividades que realizavam habitualmente e quando tinham efetivamente disponibilidade para realizar os TPC, tanto de EF como das restantes disciplinas, organizando-as de acordo com a mesma.

Fazendo a ligação com o tema do Seminário, **«Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas»,** foi nesta Etapa que procurei introduzir as «Rubricas» de autoavaliação para as matérias prioritárias (Futebol, Basquetebol e Voleibol) nos grupos da turma, para que os alunos tivessem sempre acesso e conhecimento dos objetivos correspondentes a cada uma e, deste modo, procurar que estes se tornassem capazes de ir assinalando o seu progresso, promovendo a autorregulação das suas aprendizagens. As «Rubricas» (exemplo no **Apêndice XX)**, foram colocadas na plataforma online em ficheiros que poderiam ser editados pelos alunos da turma a qualquer momento.

Balanço

Esta área foi algo problemática, na medida em que alguns alunos continuavam a ter dificuldades em ser regulares e responsáveis na realização das tarefas.

Para esta Etapa, foram propostas a realização de 4 tarefas pelos alunos e a comparação da frequência de realização entre a 1ª e a 2ª Etapa encontra-se no **Apêndice XXI**. A turma estava ainda longe do desejável, que seria a realização das tarefas por parte de todos os alunos, no entanto, os nº 1, 2, 4, 8 e 15, referenciados como mais problemáticos, visto na 1ª

Etapa terem mostrado pouca regularidade na realização das tarefas, melhoraram nesta Etapa, tendo os nº 1 e 2 inclusive, realizado todas, seguindo os meus conselhos de planeamento e organização. As alunas nº 13 e 16 pioraram bastante a sua regularidade, tendo apenas realizado 1 das exigidas.

Para procurar o aumento da assiduidade na realização das tarefas para os que ainda mostravam dificuldades em cumprir, julguei que a solução teria de passar por informar os E.E sobre a situação, uma vez que as recomendações a nível da organização semanal e o alertar e falar diretamente com os alunos sobre como o incumprimento poderia prejudicar o seu processo de aprendizagem, não tinha surtido efeito até este momento. Tratando-se de uma turma com a falta de autonomia e responsabilidade já mencionada, a realização destas tarefas como TPC ganha especial relevância, visto que as evidências mostram que os alunos que o fazem possuem normalmente maior capacidade de autorregulação e responsabilidade (Rosário, et al., 2005).

1.5. 3ª Etapa – Progresso

Esta Etapa foi essencialmente marcada pela revisão das aprendizagens anteriores e a definição de novos objetivos e tarefas mais exigentes para os grupos de alunos da turma.

O início da 3ª Etapa foi marcado pelo regime de E@D, tendo todas as disciplinas sido prejudicadas, já que o ensino presencial tem muito mais potencialidades e é muito mais eficaz para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Posto isto, esta realidade torna-se mais grave para as disciplinas de caráter mais prático, como é o caso da EF.

Foi definido pela escola e pelo CT que, para o E@D, a EF teria 3 aulas semanais, 2 assíncronas, com tarefas a realizar de forma autónoma pelos alunos, e 1 síncrona. Neste regime, optei por privilegiar o trabalho nos domínios da Aptidão Física e dos Conhecimentos, visto que nas Atividades Físicas as condicionantes existentes impediram a possibilidade de um trabalho eficaz e que promovesse o desenvolvimento dos alunos.

Para esta Etapa, a divisão foi feita em 3 UD, tendo início no dia 8 de Fevereiro e terminando no dia 19 de Maio de 2021. A 1ªUD coincidiu com todo o período de tempo correspondente ao E@D, desde o dia 8 de Fevereiro até ao dia 31 de Março de 2021. A 2ªUD foi essencialmente de revisão de conteúdos e das aprendizagens dos alunos, como que uma continuação da Etapa das «Prioridades», começando com o regresso dos alunos às aulas presenciais no dia 5 de Abril de 2021, e terminando no dia 21 do mesmo mês. Na 3ª UD, procurei já a introdução de novos objetivos mais complexos para as matérias lecionadas,

tendo em conta a progressão demonstrada pelos alunos e pelos grupos de trabalho da turma, tendo iniciado no dia 26 de Abril e terminado no dia 19 de Maio de 2021.

1.5.1. Atividades Físicas

Plano

Nesta Etapa procurei que os alunos saíssem da «zona de conforto», progredindo das tarefas e exercícios que já realizavam com alguma facilidade para outros mais exigentes, mantendo os grupos de trabalho formados anteriormente, na lógica de recuperar as aprendizagens de forma mais simples e de procurar definir objetivos mais complexos para cada um. O modelo da «zona de conforto» e variantes do mesmo pressupõem que quando um indivíduo é colocado em situações de stress, este irá reagir e estar à altura da situação, superando as suas dificuldades e desenvolver as suas competências, existindo no entanto poucas evidências de ser o método mais eficaz para a educação escolar (Brown, 2008). Os alunos devem ser colocados em situações que vejam como desafiantes, de modo a evitar a estagnação das suas aprendizagens e que lhes permita progredir, mas não que os coloque em stress. Todo este processo tem de ser feito de forma meticulosa e gradual, analisando o grupo-alvo, daí que apenas tenha procurado implementar estas situações nesta 3ª Etapa, numa fase mais avançada do ano letivo, quando já existia uma relação de maior confiança entre mim e os alunos, assim como entre eles, o que promovia um bom clima de aprendizagem.

No Basquetebol, tendo em conta que todos os grupos tinham atingido os objetivos propostos na Etapa anterior, optei pela realização dos exercícios de superioridade numérica em vagas, 2x1+1 ou «Jogo dos 6», mas com os defesas a assumir um papel mais ativo, podendo desarmar os colegas, e mantendo os critérios de êxito definidos na Etapa anterior.

No Voleibol, continuei a apostar nos jogos de cooperação 2+2 ou 3+3 para os grupos de alunos (grupos 2 e 3) que ainda não tinham sido capazes de alcançar os objetivos propostos na Etapa anterior, utilizando uma bola mais afável, para tentar promover o sucesso na sustentação da bola no ar. Para o grupo de alunos (grupo 1) que já tinha atingido o objetivo e cumpriam na totalidade o Nível I, com condições para trabalhar o Nível E, privilegiei as situações de Jogo 2x2 e, quando possível, com auxílio de alunos mais competentes, o 4x4. Os critérios de êxito para estes jogos foram a observação da dinâmica dos três toques, sendo o aluno capaz quando a situação o exigisse, de finalizar com remate (em apoio) ou passe colocado no espaço vazio, receção em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo,

assim como a execução do serviço por baixo ou por cima direcionado. Realizei também jogos de serviço por cima, sendo o critério de êxito o aluno conseguir executar o serviço para a zona definida pelo campo contrário 3 vezes consecutivas, sem acertar na rede ou fora dos limites do campo.

Para o Futebol, e não tendo sido possível verificar na Etapa anterior se os grupos eram ou não capazes de cumprir os objetivos propostos, tanto estes como os critérios de êxito se mantiveram os mesmos para esta Etapa, com as situações de superioridade numérica de 3x1+GR, com defesa passiva e sem poder tirar a bola, apenas podendo intercetar.

Relativamente à Dança, e uma vez que todos os alunos em grupo cumpriram os objetivos propostos na 2ª Etapa, defini como objetivo, até ao final do ano letivo, a criação de uma coreografia em grupo de 64T, em que 32T deveriam ser passos do «Merengue» e os restantes deveriam ser criados e escolhidos pelos alunos, assim como a música para a coreografia. Um bom trabalho de Dança na escola terá de procurar uma forma de expressão corporal mais livre, não se restringindo apenas à aprendizagem e reprodução de técnicas e estilos, deve dar a oportunidade aos alunos de poder aprender, compreender, experimentar e explorar, levando-os a vivenciar o corpo em todas as suas dimensões, a escola deve estar sensível aos valores e vivências corporais dos alunos, respeitando as suas escolhas, opiniões e possibilidades, podendo apenas desta forma a Dança ajudar à formação de cidadãos com uma visão mais crítica, autónoma e participativa na sociedade (Gariba & Franzoni, 2007).

O planeamento das matérias por aula correspondentes à Etapa encontra-se no **Apêndice XXII**. Por sua vez, os objetivos para as UD encontram-se no **Apêndice XXIII**.

Balanço

Ainda que nas duas primeiras semanas após o regresso às aulas presenciais os alunos tenham mostrado algumas dificuldades e uma grande agitação no seu comportamento, após esta fase verificou-se um salto qualitativo e progressão nas aprendizagens de grande parte dos alunos, que associo em grande parte ao facto de ter sido possível lecionar todas as aulas planeadas sem nenhuma interrupção, algo que ainda não tinha sucedido desde o início do ano, tendo esta continuidade ajudado a que os alunos tivessem mais oportunidades e tempo de prática para desenvolvimento das suas competências nas diferentes matérias, especialmente as prioritárias. Isto levou a melhorias evidentes, especialmente na modalidade do Voleibol, onde a turma, na sua totalidade, mostrou competências para cumprir o Nível I e os alunos mostravam-se confortáveis para participação ativa num jogo de competição. Sendo esta a realidade, os grupos 2 e 3, que não tinham cumprido os objetivos para a 2ª Etapa, foram

capazes de o fazer e, juntamente com o grupo 1, progredir para as situações de jogo de 2x2 e 3x3. No entanto, apenas o grupo 1 já mostrava capacidade de manter a continuidade do jogo, através da dinâmica dos 3 toques e participação ativa de todos os elementos, mostrando-se preparados para a realização de objetivos mais complexos, ainda que os restantes grupos também tenham mostrado potencial para tal. Associo as melhorias evidentes dos alunos nesta modalidade também ao facto de estes parecerem ter adquirido o gosto pela prática, algo que pude verificar através das abordagens que me foram fazendo, até questionando acerca de locais onde pudessem jogar nos tempos livres.

No Basquetebol, o facto de a defesa ter estado mais ativa e poder tirar a bola mostrou ser uma barreira difícil de ultrapassar para alguns dos alunos, que optaram na maioria das vezes por nem tentar arriscar o «Lançamento na passada» quando isolados e paravam para passar a um colega ou tentavam realizar o lançamento de fora. Os alunos nº 4, 5, 6, 9, 13 e 15 mostraram competência na realização dos exercícios desta Etapa, perspetivando um possível bom desempenho na situação de jogo formal de avaliação para o Nível I (3x3), que abordei na 4ª Etapa, do «Produto». Os restantes alunos requeriam ainda algum tempo nas situações de exercício propostas para esta Etapa e talvez até voltar às progressões anteriores.

No que concerne o Futebol, todos os grupos foram capazes de cumprir os objetivos propostos, tendo todos os alunos sido parte ativa nos exercícios, com a exceção da aluna nº 16, que mostrou ainda alguma apatia e desinteresse quando se realizaram as situações de jogo de superioridade numérica.

Relativamente à Dança, todos os grupos iniciaram a elaboração da coreografia pedida, mostrando o grupo 1 já algum avanço na sua realização, com a música e praticamente todos os passos e sequência escolhida. Os outros grupos, pela falta de planeamento, organização e trabalho coletivo, aliado a alguma despreocupação, ainda não estavam tão avançados nesta tarefa, que iriam continuar na Etapa seguinte.

1.5.2. Aptidão Física

Plano

Para o início desta Etapa, no regime de E@D, tive em conta as CM onde os alunos apresentavam maiores dificuldades, na busca de um ensino o mais diferenciado possível e que correspondesse às suas necessidades, mesmo estando em casa. Utilizei vídeos didáticos que procurassem o desenvolvimento das CM em evidência para cada um dos alunos, tentando

também perceber os materiais que estes possuíam e que pudessem ajudar no seu trabalho. No **Apêndice XXIV** segue o quadro das CM a trabalhar por aluno, durante o E@D.

Aproveitei o E@D para implementar o Projeto Específico de DT, **«Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?»** procurando que os alunos nº 7, 10, 11, 12 e 14 realizassem trabalho extra em casa, a ser explicado mais à frente.

No regresso ao ensino presencial optei principalmente por abordar esta área integrada nas Atividades Físicas, que foi a mais prejudicada durante o E@D, continuando a trabalhar a Resistência fundamentalmente através dos JDC, utilizando a mesma metodologia da Etapa anterior com exceção dos circuitos de CF, já que maior parte do trabalho realizado em casa por parte dos alunos foi no âmbito da Aptidão Física, através de desafios e circuitos.

O trabalho de desenvolvimento mais focado na Força e na Flexibilidade foi realizado no decorrer das aulas através das matérias e também na parte inicial com o aquecimento e na parte final com o retorno à calma, como habitualmente tinha vindo a ser efetuado.

Balanço

A frequência da realização das tarefas semanais no E@D por parte dos alunos, tanto nas aulas síncronas como assíncronas encontra-se no **Apêndice XXV.**

De destacar que os alunos nº 8, 11, 15 e 16 realizaram metade ou menos das tarefas exigidas para esta fase, sendo também estes, os com menor aproveitamento na área dos Conhecimentos, demonstrando uma falta de trabalho autónomo preocupante, que continuava a perdurar desde o início do ano. Procurei ter uma conversa individual com estes alunos, alertando-os mais uma vez sobre a importância da realização das tarefas não só no âmbito da avaliação da disciplina de EF mas como referência para a vida futura, sendo necessário que se tornem mais autónomos e responsáveis pelo seu trabalho, competências e valores essenciais para qualquer que venha a ser o cargo ou papel que venham a desempenhar, sendo a escola um local que deve ajudar os alunos a adquirir estes valores.

Após abordar os alunos nº 7, 10, 11, 12 e 14 para integrar o Projeto Específico de Direção de Turma **«Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?»**, com a exceção dos nº 10 e 11, que não mostraram interesse em fazer parte, acusando falta de tempo, os restantes iniciaram a participação com resultados muito positivos, como será abordado mais à frente, na área da Direção de Turma.

1.5.3. Conhecimentos

Plano

Para esta área**,** a metodologia das Etapas anteriores continuou a ser aplicada, com a realização das tarefas semanais. Ao contrário de outras áreas, esta acabou beneficiada com o E@D, permitindo um foco maior.

Procurei que os alunos continuassem a melhorar a frequência na realização das tarefas, aproveitando as aulas síncronas para que os alunos o fizessem com maior regularidade, garantindo-o naquele período de tempo em que todos estavam presentes.

Balanço

Nesta Etapa, os alunos foram mais regulares na realização das tarefas, devendo-se isto principalmente à concretização em aula de 3 das 6 tarefas, que garantiu que todos os presentes o fizessem. Os alunos nº 4, 6, 8, 9, 11, 15 e 16 apenas realizaram as tarefas propostas em aula síncrona, não tendo realizado nenhuma das atividades assíncronas.

Esta área foi a que tive maiores dificuldades em alcançar os objetivos propostos durante todas as Etapas e no próprio ano letivo, que passavam essencialmente por aumentar a frequência da realização das tarefas por parte de alguns dos alunos mais problemáticos, nomeadamente os nº 4, 8 e 15, algo que não sucedeu, mesmo após conversas individuais, com a DT e com E.E, de modo a que procurassem organizar e planear melhor a sua semana de trabalho, sendo o único garante da realização das tarefas quando eram feitas em tempo de aula. Por outro lado, um aspeto a destacar foi que os alunos que realizaram as tarefas com mais regularidade desde o início do ano começaram a melhorar as suas classificações nas mesmas, o que mostra os benefícios a médio e longo prazo do processo.

1.6. 4ª Etapa – Produto

A Etapa do «Produto» serviu essencialmente como um balanço das aprendizagens e do progresso dos alunos ao longo do ano, realizando as avaliações finais e a verificação da concretização ou não dos objetivos propostos para cada um dos alunos dentro de cada domínio.

Esta Etapa teve o seu início no dia 24 de Maio e terminou no dia 17 de Junho de 2021, último dia de aulas para a disciplina de EF, com uma aula síncrona.

O planeamento de aulas por matérias encontra-se no **Apêndice XXVI**, já os objetivos da UD correspondente a esta Etapa encontram-se no **Apêndice XXVII**. Dias 14 e 16 de Junho não existiram aulas de EF para os 9º ano devido à realização das provas de aferição.

1.6.1 Atividades Físicas

Plano

Para esta área procurei essencialmente abordar mais as situações de jogo formal para as matérias consideradas prioritárias após a A.I, que não foram possíveis de realizar durante maior parte do ano letivo, devido aos condicionamentos provocados pela pandemia, especialmente nos JDC do Basquetebol e do Futebol.

Para esta Etapa, ao contrário das anteriores, privilegiei mais a utilização dos grupos homogéneos, algo que não fiz com tanta frequência ao longo do ano para procurar promover as aprendizagens dos alunos menos competentes, sendo estes mais preocupantes devido à escassez de tempo e aulas que existiram. Deste modo, foi possível observar se os alunos mais aptos seriam capazes de realizar exercícios e objetivos mais complexos e se os menos aptos seriam capazes entre si de dar continuidade aos exercícios e cumprir os objetivos que já tinham alcançado enquanto parte dos grupos das Etapas anteriores (heterogéneos). No entanto, existiriam momentos que necessitariam de grupos mais heterogéneos, para uma maior fluidez dos exercícios, sendo necessário condicionar os alunos mais aptos, de modo a não existir o risco de situações de jogo como o 3x3 ou o 4x4 se transformarem em 1x1 entre estes alunos e com os restantes apenas a observar. Para «aprender a jogar» é necessário efetivamente que todos tenham a oportunidade de o fazer.

No Basquetebol, para os alunos nº 1, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13 e 15, privilegiei a situação de jogo 3x3, correspondente ao Nível I, sendo os critérios de êxito a observação de progressão no campo e vários lançamentos não protagonizados, visto estes já mostrarem competência na concretização dos objetivos definidos para as Etapas anteriores. Para os nº 2, 7, 10, 11, 14 e 16, insisti na realização dos exercícios de superioridade numérica com defesa ativa, mantendo os critérios de êxito definidos para as Etapas anteriores.

No Futebol, para os alunos nº 1, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 14, procurei realizar as situações de jogo 4x4 e 5x5 sem restrições, sendo os critérios de êxito a observação da manutenção da posse de bola e muitos remates não protagonizados. Para os alunos nº 2, 5, 10, 11, 13, 15 e 16, procurei as situações de jogo 4x4, sem pressão ao portador da bola e com defesa passiva, apenas podendo intercetar, colocando alunos mais competentes no jogo (com limite de toques) para permitir a continuidade do mesmo. Continuei também a abordar as situações de superioridade numérica, de modo a verificar se já seriam capazes de dar continuidade aos exercícios entre si.

Para o Voleibol, tendo todos os alunos da turma, dentro dos seus grupos, cumprido os objetivos da Etapa anterior e consequentemente o próprio Nível I, procurei iniciar a

abordagem à situação de jogo 4x4 com todos, explicando as rotações para que tivessem a oportunidade de experimentar as diferentes funções e posições no campo (recetor, distribuidor e finalizador), além dos diferentes gestos técnicos em situação de jogo. De uma forma geral, procurei que no fim do ano todos os alunos fossem capazes de ser parte ativa dentro de um jogo de Voleibol.

Relativamente à Dança, procurei que os alunos continuassem a elaborar a sua coreografia em grupo de 64T, que iriam apresentar nas aulas finais do ano letivo.

1.6.1.1 Balanço Final

Como conclusão deste domínio na área da Lecionação, foi importante perceber se além dos objetivos propostos para esta Etapa, também os objetivos anuais para as matérias prioritárias tinham sido concretizados pelos alunos e se não, quais as razões para o sucedido.

No Basquetebol, como proposto após a A.I, maior parte dos alunos foram capazes de cumprir o Nível I, no entanto, os exercícios de referência para a avaliação foram de superioridade numérica, privilegiados ao longo do ano. Perspetivava que apenas os alunos nº 10 e 11 tivessem mais dificuldades em cumprir o Nível I, no entanto, além destes, também os nº 2, 8 e 16 foram incapazes de o fazer, especialmente pela incapacidade de realizar o «Lançamento na passada» nestas situações, algo que apesar da insistência e progressões pedagógicas continuou a não ser realizado de forma consistente e deverá ser abordado no futuro.

Para o Voleibol, tendo como objetivo principal que todos os alunos cumprissem o Nível I, foi o que efetivamente se verificou e, mesmo a aluna nº 10, com todas as dificuldades que demonstrava no início, foi capaz de progredir imenso na modalidade, especialmente ao nível do passe e do «toque de dedos», mostrando-se preparada, assim como os restantes, para participar efetivamente num jogo mais competitivo, independentemente dos colegas ou adversários. Os alunos nº 1, 4, 5, 6, 9, 14 e 15 cumpriram o Nível E e mostraram-se preparados para trabalhar no Nível A no futuro, já com os nº 8, 12, 13 e 16 seria necessário insistir mais um pouco no Nível E, de modo a melhorar na qualidade da execução dos gestos técnicos, mostrando no entanto, todas as possibilidades de o poder vir a concretizar.

No Futebol, queria que maior parte dos alunos fosse capaz de cumprir o Nível I, algo que com a exceção dos alunos nº 2, 10, 11, 13 e 16, todos foram capazes de fazer, tendo inclusive os nº 1, 4, 6, 7, 8, 9, 12 e 14 sido capazes de cumprir o Nível E. Pretendia que as alunas nº 10 e 16 fossem capazes de participar nos exercícios de forma mais ativa e empenhada, algo que nem sempre aconteceu, especialmente nas situações de superioridade

numérica, sem pressão e sem possibilidade do defesa tirar a bola, que caraterizaram grande parte do ano letivo, em que além das muitas dificuldades técnicas sentidas, também a falta de predisposição para os mesmos dificultou um pouco a sua progressão e a fluidez dos exercícios. Fazendo uma comparação com os exercícios implementados no Projeto Específico desta área **«Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF?»** a ser abordado de forma mais detalhada à frente, todos os alunos sem exceção, participaram de forma ativa e empenhada nos exercícios de «Futeténis» e «Roda de Bola», especialmente na sua primeira progressão pedagógica, com a utilização do balão em vez de uma bola normal.

Os objetivos propostos para a matéria da Dança, de todos serem capazes de realizar a coreografia do «Merengue» nas 4 frentes, com a sequência de passos correta e dentro dos T adequados foram cumpridos no fim da 2ª Etapa, superando as minhas expetativas. A elaboração da coreografia em grupo de 64T foi concluída com sucesso por parte do grupo 1, dos alunos nº 2, 5, 7, 9 e 14, tendo estes cumprido com o que tinha sido exigido. Os grupos 2 e 3 tiveram um produto final mais incompleto, não tendo as suas coreografias a duração exigida. Visto que a «apresentação» dos grupos estava planeada para a última semana de aulas (14 e 16 de Junho), que não existiram devido às provas de aferição, pedi para enviarem a coreografia em vídeo, tendo-o todos feito e apesar de um menor empenho dos grupos 2 e 3, todos tiveram o sentido de responsabilidade de enviar o que trabalharam, mostrando progressão ao nível da autonomia e da responsabilidade, aspetos identificados como problemáticos no início do ano e que foram bastante focados ao longo do ano letivo na turma.

O quadro com as progressões dos alunos desde a A.I até ao final do ano, nas matérias prioritárias, pode ser encontrado no **Apêndice XXVIII.** As avaliações tiveram em conta todo o ano letivo e o processo contínuo e, de acordo com os resultados, pode-se identificar que todos os alunos melhoraram em alguma das matérias prioritárias comparando com a A.I, principalmente devido à predisposição e empenho dos mesmos nas aulas. Os alunos nº 1, 4, 5, 7, 9, 10 e 14 progrediram ou estagnaram de forma positiva em todas as matérias, os nº 2, 11, 12 e 15 progrediram ou estagnaram positivamente em 3 matérias, os nº 8 e 13 fizeram-no em 2 matérias e a nº 16 apenas progrediu na Dança, estagnando negativamente nas restantes.

Tendo sido uma turma fácil de trabalhar, com alunos empenhados e dispostos a melhorar, a aluna nº 16 fugiu um pouco à regra, sendo por vezes a única que parecia estar «contra» o realizado ao longo das aulas, algo que me foi difícil de contrariar, sendo talvez esta a justificação para ter sido a que mostrou menos progressão ao longo do ano letivo, apesar de estar, sem dúvida nenhuma, melhor do que no início neste domínio.

A pandemia prejudicou muito a aprendizagem, especialmente nos JDC e Ginástica, esta última devido à impossibilidade da utilização de colchões, com a única possibilidade de lecionação da matéria o uso do campo sintético, que utilizei quando houve oportunidade. No entanto, apenas alguns aspetos do Nível I do Solo puderam ser trabalhados em segurança e, sendo esta uma matéria fundamental e nuclear, os alunos saíram muito prejudicados. Especialmente no Futebol e Basquetebol, os alunos apenas tiveram a possibilidade de participar nas situações de jogo mais formal em poucas aulas e, se apenas tivesse tido em consideração estas, os resultados não seriam os encontrados, especialmente no Basquetebol, onde muitos não realizaram o exigido para cumprir o Nível I no jogo formal (3x3).

Algo que pude verificar na maioria dos alunos, com maior gravidade no início do ano, mas que em alguns casos continuou ao longo do processo, foram os problemas existentes tanto a nível motor como de compreensão das matérias, ou seja, o «como jogar». Estes problemas de base poderiam não existir se tivessem tido a oportunidade de ter EF no 1º Ciclo. "Como não é possível repetir as fases do crescimento nem aquilo que a criança deve aprender em cada momento específico, ficam diminuídas as possibilidades formativas, no caso das crianças que não são abrangidas pela Educação Física Escolar." (DGBS, 1993, p 25).

Muito se tem discutido relativamente à EF no 1º Ciclo, estando esta definida como obrigatória (DL 55/2018, Artigo 11º e 13º), no entanto, e talvez por desconhecimento por parte das entidades superiores da importância e das potencialidades educativas da mesma, além das possibilidades para o desenvolvimento motor e social dos alunos, esta é um pouco «descartada» e como que substituída muitas vezes pelas AEC como uma solução aceitável. As AEC, da forma como estão estruturadas, pelo seu caráter facultativo e pela formação dos professores que as lecionam, muitas vezes fora da área do ensino, não podem nunca ser uma alternativa a substituir a EF, mas apenas um complemento à mesma, como indicado no Artigo 8º da Portaria nº 644-A/2015. Os efeitos educativos que se pretendem com a EF são muito mais abrangentes do que «aprender a praticar vários desportos», portanto, a prática isolada de qualquer uma das Atividades Físicas e o que se pode fazer fora da escola, em atividades informais ou formais, não pode nunca substituir a EF no currículo. Por outro lado, os alunos menos ativos e que nunca participaram sequer nas AEC, não tendo a oportunidade destas experiências e práticas que lhes podem permitir ultrapassar dificuldades e situações desconfortáveis, construindo a sua personalidade desde cedo, pode comprometer em muito as suas aprendizagens futuras, existindo um efeito de «bola de neve» de dificuldades. Quanto mais velhos forem os alunos, menor será a «vontade» de querer aprender qualquer tipo de

habilidades, atividades ou convívio com os colegas na prática, estando já o desconforto e o medo de falhar incutidos pela falta deste tipo de vivências em idades mais novas.

Relativamente ao desempenho nas diferentes Atividades Físicas, é fundamental que os alunos sejam educados no que é realmente o «objetivo da modalidade» e não apenas o «objetivo do jogo», como marcar cesto no Basquetebol, golo no Futebol e Andebol, ou marcar ponto no Voleibol e Badminton. Os alunos devem perceber «como» atingir o objetivo, perceber que para tal é necessário, como equipa, cooperar com os colegas para procurar criar vantagens e desequilibrar a equipa adversária nos diversos momentos do jogo e nos jogos individuais, com oposição, procurar a melhor solução para resolver os problemas que vão ocorrendo, seja através de movimentações ou gestos técnicos mais adequados a cada situação.

1.6.2 Aptidão Física

Plano

Para esta área, o trabalho focou-se essencialmente na verificação da progressão dos alunos nas CM prioritárias, através da realização dos testes FITescola, destacando a Resistência com o teste «Vai e Vem», a Flexibilidade dos MI com o «Senta e Alcança» e a Força dos MS com o teste «Suspensão na Barra», comparando os resultados alcançados pelos alunos nesta Etapa com os da A.I.

Outro aspeto a analisar seria se os alunos nº 7, 12 e 14, que participaram no Projeto Específico de Direção de Turma (a abordar à frente), teriam melhorias significativas nos resultados após o trabalho autónomo desenvolvido ao longo dos meses.

1.6.2.1 Balanço Final

A progressão dos alunos nos testes do FITescola quando comparados com a A.I está representado no **Apêndice XXIX** e, tendo sido um ano marcado pela pandemia e pelo E@D em cerca de 2 meses, sem aulas presenciais, pode-se tentar tirar algumas conclusões quando se analisam os resultados alcançados.

De acordo com os dados e relacionando-os com os objetivos anuais definidos, pode-se afirmar que o objetivo geral, de todos os alunos estarem no mínimo dentro da ZSAF em 3 CM, não foi plenamente cumprido, visto que os alunos nº 10 e 14 apenas foram capazes de se encontrar na ZSAF em 2.

Para a Resistência, e com a utilização do teste «Vai e Vem», pretendia que os alunos nº 1 e 7 atingissem a ZSAF, algo que o nº 7 foi capaz de cumprir, mas não o nº 1, que piorou inclusive o resultado. Os alunos nº 12 e 14, que pretendia que se aproximassem mais dos

valores de referência da ZSAF, foram capazes de melhorias significativas, mesmo ainda se encontrando fora da ZSAF para este teste e respetiva CM. Desejava que o aluno nº 11 fosse capaz de melhorar o seu desempenho, algo que não sucedeu e, tendo este sido um dos alunos solicitados para integrar o Projeto Específico de Direção de Turma e o ter recusado, acabou por sair prejudicado relativamente aos colegas que fizeram parte e que «combateram» de alguma forma a inatividade que caraterizou o período de confinamento e os seus hábitos de vida sedentários.

Para a Força dos MS, pretendia que o aluno nº 12 atingisse a ZSAF no teste de «Suspensão Adaptada» e, apesar de isso não ter sucedido, o aluno melhorou o seu resultado. Entre os alunos nº 7, 10, 14 e 16, que procurava que melhorassem os seus resultados ao ponto de se aproximar da ZSAF, foi possível observar-se melhorias dos alunos nº 10 e 14, mas não no nº 7 nem na nº 16. A nº 5, que tinha mostrado receio de tentar subir para a barra na A.I, foi capaz de ultrapassar esse medo e fazê-lo nesta vez.

Relativamente à Flexibilidade dos MI, era pretendido que os alunos nº 13 e 14 atingissem a ZSAF no teste «Senta e Alcança», algo que se verificou com o nº 14, mas não com a nº 13. De entre os alunos nº 2, 11 e 12, que pretendia que ficassem mais perto de atingir a ZSAF, verificaram-se melhorias no nº 2, mas não nos nº 11 e 12.

Como foi sendo reforçado ao longo das Etapas, o trabalho neste domínio foi focado na Flexibilidade dos MI, Resistência e Força dos MS e, pelos resultados apresentados, foi possível verificar melhorias significativas em maior parte dos alunos desde a A.I até esta Etapa nos testes relativos a estas CM, algo que foi menos evidente nos testes da Força Média (Abdominais) e da Força Inferior (Impulsão Horizontal), onde neste último, inclusive, apenas 3 alunos melhoraram os seus resultados, mostrando que apesar de ser o teste onde os alunos apresentavam melhores resultados iniciais e apenas um se encontrava fora da ZSAF na A.I, uma menor preocupação no trabalho específico da Força Inferior, aliado ao período de confinamento, levou a piores resultados na grande maioria dos alunos.

Os alunos nº 7, 12 e 14, que participaram no Projeto Específico de Direção de Turma, mostraram melhorias evidentes relativamente à Resistência, o nº 7 e 14 melhoraram a Flexibilidade dos MI e na Força dos MS verificaram-se melhorias do nº 12 e 14.

O trabalho da Aptidão Física e das CM é obviamente essencial e parte integrante de uma aula de EF, visto que estas parecem ter o potencial para promover a aptidão cardiorrespiratória dos alunos (Marques & Carreiro da Costa, 2011), além ainda das evidências que mostram a associação positiva entre Aptidão Física e desempenho académico

(Wittberg, Northrup & Cottrel, 2009; Lambourne, et al, 2013). No entanto, para obter resultados e melhorias significativas, é necessário mais tempo e trabalho regular por parte dos alunos de forma autónoma durante o seu dia a dia, no caminho para as aulas, nos intervalos e em casa, podendo e devendo a escola ter um papel importante nestas situações, procurando promover uma «abordagem ecológica» para melhores resultados, tanto em termos da aquisição destas competências como na própria promoção da AF (Centeio, et al, 2014). Uma vez que a escola é um local onde todas as crianças e jovens passam maior parte do seu dia, é importante ser também o local onde se promove a AF e se fomenta o gosto pela prática, é onde se podem construir as bases das atividades a realizar para desenvolver as CM, visto que não deve ser encarado como objetivo principal da EF promover e desenvolver estas nas aulas, mas sim «ensinar» ao aluno como o conseguir fazer no seu dia a dia, formando cidadãos fisicamente bem educados, finalidades presentes nos PNEF.

Alunos mais ativos fora da escola estarão na maioria das vezes em vantagem nos testes de Aptidão Física e no desenvolvimento das CM quando comparados com alunos mais sedentários, algo que ficou evidenciado devido ao período de E@D onde os 3 alunos destacados para o Projeto Específico mencionado, identificados como altamente sedentários no início do ano, melhoraram de uma forma geral os seus resultados.

O interesse em integrar o desenvolvimento das CM nas Atividades Físicas é justificado por uma questão de economia de tempo, visto que enquanto o aluno está a realizar exercícios específicos de CF não está a treinar as competências específicas das matérias de ensino. Por isto, e apesar de em muitas sessões do ano letivo ter optado por situações específicas de CF para o trabalho isolado de algumas CM como a Força e a Flexibilidade, talvez se possa argumentar o interesse em juntar as situações de desenvolvimento da Aptidão Física às Atividades Físicas de forma quase exclusiva, já que existem também várias evidências de como a prática de determinadas modalidades pode levar ao desenvolvimento das diferentes CM (Campo, Sáenz & Castán, 2007; Podtevin, et al., 2018), podendo e devendo o professor ter isto em consideração no seu planeamento.

1.6.3 Conhecimentos

Plano

Para esta área prossegui com o trabalho realizado ao longo do ano letivo, tendo apenas exigido aos alunos nesta Etapa a realização de 2 tarefas mais extensas, com os conteúdos e matérias que foram abordadas ao longo do ano letivo. No total viriam a ser

realizadas 18 tarefas e cada aluno teria as 9 melhores a ser avaliadas. Para procurar garantir que todos realizavam pelo menos a última tarefa, dei mais tempo para a sua conclusão e informei que seria uma das tarefas avaliadas, independentemente de ser das mais bem classificadas ou não.

1.6.3.1 Balanço Final

Para este domínio defini como objetivo final que todos os alunos tivessem aproveitamento positivo, correspondente a uma média superior a 50% dos resultados das 9 melhores fichas, algo que não foi alcançado pelos alunos nº 4, 8 e 15. Os resultados finais para esta área podem ser encontrados no **Apêndice XXX**.

Foi nos Conhecimentos que encontrei maiores dificuldades em verificar progressão na maior parte dos alunos, principalmente devido à falta de regularidade na realização das tarefas. Este problema foi transversal a outras turmas e anos, com os restantes professores do CT a referir o mesmo, que as tarefas enviadas pela plataforma online não eram realizadas com a frequência desejada, acentuando-se especialmente quando eram enviadas como TPC, ficando à responsabilidade dos alunos quando e como realizar as mesmas até à data definida.

Apesar da mudança repentina da forma do ensino, derivado das circunstâncias atuais, os alunos mostravam pouca autonomia e responsabilidade na realização do que lhes era proposto, talvez por não estarem tão habituados a realizar de forma online, não valorizavam nem percebiam a sua importância, como se fosse um TPC normal, como sempre tiveram ao longo do seu percurso. No entanto, quando foi pedido para o fazerem em aula, como que uma instrução direta por parte do professor, fizeram-no sem problemas, demonstrando que os alunos estão ainda muito num regime de «tarefismo» e de seguir ordens, basicamente apenas quando «são obrigados» e o professor está presente é que se aplicam. Isto deve ser visto como uma preocupação por parte dos professores e da própria escola na forma como promovem e organizam o processo de ensino e de avaliação, visto que o próprio PE da ESPA, em concordância com o PASEO (Martins, et al, 2017a), defende que se devem formar alunos com caraterísticas diversas, entre elas a autonomia e responsabilidade, que foram o meu foco ao longo do ano, mas algo que a metodologia de ensino aplicada por maior parte dos professores parece ainda não promover. A capacidade crítica e de reflexão dos alunos relativamente às suas aprendizagens, apenas poderá ser estimulada através de uma educação mais direcionada para o desenvolvimento da sua própria autonomia, devendo o saber e a opinião dos alunos ser respeitada e não descartada pelos professores (Freire, 1996). "Aprender a ser" (Delors, et al., 2010, p 31), é um dos quatro pilares da educação, pelo que esta deve procurar desenvolver a

personalidade dos alunos de modo que estes estejam em condições de agir com uma autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal cada vez maior.

Quando se atribuem TPC aos alunos, devem-se ter em atenção as necessidades e as possibilidades de cada indivíduo, perceber o seu contexto social, financeiro e familiar, não podem ser todos tratados de igual forma sem se compreender a situação de cada. Deve-se procurar ajudar os alunos a fazer e não os castigar simplesmente por não fazer.

Os Conhecimentos são uma área que não deve ser descurada pelos professores de E.F, visto ser fundamental para cumprir a 2ª e 5ª finalidades da disciplina, de acordo com os PNEF, nomeadamente "promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas" e "promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas" (p 6). A componente teórica faz a prática ter um maior significado e, sendo os alunos educados neste sentido, com uma maior compreensão e valorização das atividades físicas e suas potencialidades, poderão promover uma prática muito mais regular e que se prolongue ao longo da vida.

1.7. PTI - Professor a Tempo Inteiro

Para a semana de PTI defini como objetivos lecionar em turmas de diferentes caraterísticas, ou seja, em cursos e anos de escolaridade diferentes da turma em que exerci as funções pedagógicas. Procurei que as turmas fossem de maior dimensão em relação à minha, de modo a trabalhar os parâmetros da Gestão, Controlo, Avaliação, e focando principalmente na Instrução, uma vez que lidei com turmas que não conheciam a minha metodologia de ensino e este era o parâmetro na qual identificava maiores dificuldades. Pretendi ainda realizar a diferenciação pedagógica com os alunos, nas situações de exercício, independentemente da turma que realizei a intervenção pedagógica.

De forma a poder alcançar os objetivos propostos para o PTI, foi fundamental primeiro, verificar a minha disponibilidade horária e quais as turmas que dentro dessa disponibilidade mais se aproximavam das caraterísticas que eu pretendia, além de como é óbvio, perceber se os professores titulares estariam dispostos a este processo.

Após conversa e confirmação por parte dos professores solicitados, a lecionação do PTI ficou marcada para a semana de 19 a 23 de Abril, sendo a de 12 a 16 de Abril para as observações das turmas, com o horário deste PTI representado no **Apêndice XXXI**. A semana de observação foi essencial para caraterizar e fazer um diagnóstico das turmas, processo

associado a professores que conseguem promover índices mais elevados de aprendizagem nos seus alunos (Carreiro da Costa, 1991). Foi importante perceber quais os alunos com maiores e menores dificuldades e ainda, quais possuíam um maior perfil de liderança e eram uma referência para os colegas. Além disto, serviu ainda para compreender o funcionamento e as rotinas da turma com o professor em questão. No fim desta semana de observações procurei perceber juntamente com os professores titulares das turmas, quais seriam os objetivos para as aulas seguintes, tendo em conta o espaço onde iriam ser lecionadas, para recolher a maior informação para o planeamento da semana.

A escolha passou por 3 turmas do Ensino Secundário, 10ºCT3, 10ºSE e 11ºLH2, e 1 turma do Ensino Básico, o 8º1ª. Sendo as turmas do secundário de 3 cursos diferentes, foi interessante perceber as diferenças entre lecionar em cada uma delas, já relativamente à turma do 8º ano, foi uma oportunidade de lidar com alunos de uma idade inferior, pois apesar da turma que estava responsável ser do 9º ano, maior parte dos alunos eram repetentes.

Para todas as turmas, os professores comunicaram-me quais eram os grupos de trabalho para as aulas, assim como as matérias a lecionar e, com exceção da turma do 8º1ª, para a qual o professor tinha a ideia do plano e dos exercícios que pretendia que fossem realizados, ficou a meu critério a escolha dos exercícios que mais se adequassem às necessidades dos alunos e dos grupos.

Em todas as turmas dividi a aula em Parte Inicial, Parte Fundamental e Parte Final (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017), processo habitual na turma que lecionava.

A Parte Inicial foi comum a todas as turmas, com a parte da Instrução inicial e do aquecimento. Na Instrução, procurei posicionar-me de forma a ver e ser visto por todos os alunos, tentando garantir a sua concentração e atenção durante a informação inicial. Os constrangimentos da pandemia implicaram muitas vezes que os alunos mantivessem a distância nos momentos em que não estavam em atividade efetiva, no entanto, e já utilizando a experiência prévia com a turma que lecionava, fui capaz de perceber que esta realidade prejudica imenso a eficácia da Instrução, tornando-se a distância dos alunos entre si e do professor um momento onde existem muitos comportamentos de desvio e a informação não é transmitida da forma mais correta. Posto isto, optei por «ignorar» um pouco a questão do distanciamento e procurei que os alunos se organizassem num semicírculo próximos de mim (todos com máscara) para a Instrução inicial. Procurei ser breve, consumindo o menor tempo de aula possível e tentei explicar claramente os objetivos da aula, com os objetivos de aprendizagem, a situação de exercício e os respetivos critérios de êxito, de modo que os

alunos percebessem claramente o que ia ser feito e a razão para determinada ação (Carreiro da Costa, 1991). Um exemplo desta Instrução foi nas turmas do 10ºCT3 e 10ºSE na modalidade do Basquetebol, em que utilizei um exercício de 3x3 que se transformava em 3x1 quando a equipa atacante era capaz de entrar no último terço ofensivo, para numa primeira fase potenciar o passe e a desmarcação, e na segunda fase promover finalizações, com destaque para o «Lançamento na passada», tendo utilizado muitas vezes o questionamento para tentar envolver os alunos no processo e na resolução dos problemas criados pelo exercício.

Para todas as turmas, exceto o 11ºLH2, fiz o aquecimento de forma semelhante, procurando que os alunos realizassem a mobilização articular e elevassem a FC. Com esta turma dei maior ênfase nesta parte da aula, visto que a professora procurava além destes aspetos, também o desenvolvimento mais específico das CM, especialmente da Força.

Durante a Parte Fundamental, em todas as turmas, procurei criar um clima positivo para a aprendizagem, mostrando-me disponível e acessível a todos os alunos e às suas dificuldades, privilegiando essencialmente os FB prescritivo e interrogativo de caráter mais específico e imediato (Martins, et al., 2017b). Procurei sempre evitar que os alunos tivessem em tempo de espera, tendo os exercícios sido planeados com o intuito de estes estarem o maior tempo possível em atividade efetiva (Siedentop, 1990). Tive de ir ajustando os exercícios várias vezes ao longo das aulas, de modo a procurar a diferenciação pedagógica e que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar e experienciar o sucesso (Crahay, 2013). Exemplos destes ajustes foram na turma do 11º LH2, num exercício de superioridade numérica de 3x1 no Futebol, limitar os alunos mais aptos para 2 toques na bola e não existir limites de toques para os menos aptos. Nas turmas onde realizei o exercício de Basquetebol 3x3 em corredores, por vagas, colocar os alunos menos competentes no corredor central a começar com a posse de bola, de modo a terem a oportunidade de ter maior protagonismo.

Na Parte Final questionei os alunos, especialmente nas aulas finais do PTI, tentando perceber se notaram muitas diferenças para as aulas habituais, e quais, com as respostas fundamentando-se muito na base dos exercícios implementados, com alguns alunos a referir a questão da compreensão dos exercícios, visto que nas primeiras aulas tiveram algumas dificuldades em conseguir «perceber», não fluindo como desejado, algo que foi sendo ajustado ao longo do processo. Outros alunos referiram não estar tão habituados a mudanças nos exercícios, mas que essas alterações ajudaram a «participar mais no jogo». De acordo com as respostas tendo a concluir que na generalidade, os alunos menos aptos ficaram

agradados pela metodologia e as adaptações ao longo do processo e os mais aptos talvez não tenham ficado tão agradados e se tenham sentido algo restringidos nas suas ações.

Fiquei agradavelmente surpreendido pela facilidade com que consegui realizar a Instrução inicial e tive a perceção dos alunos estarem efetivamente com atenção e dispostos a perceber o que era pretendido para a aula. Relativamente à Gestão e Controlo, não senti nenhum problema na turma do 8º1ª, mostrando esta ter algumas rotinas bem definidas, assim como um bom comportamento e empenho para as tarefas, no entanto, sinto que não tive uma influência tão grande em termos do planeamento e operacionalização das aulas, visto que o professor titular já tinha a ideia definida do que pretendia para a mesma, o que pode ter limitado um pouco a minha intervenção, que se baseou essencialmente na realização de FB no decorrer da aula. Para as restantes turmas as maiores dificuldades surgiram nas primeiras aulas da semana, especialmente para conseguir que os exercícios «fluíssem» de forma correta, tendo perdido algumas vezes a noção do tempo por estar muito preocupado com os FB aos alunos. Devo no entanto referir, que em nenhuma turma existiram problemas em termos de empenho na realização das tarefas, todos os alunos se mostraram disponíveis, o que facilitou o controlo das mesmas e um clima de aprendizagem mais positivo.

As maiores dificuldades sentidas relativamente a este processo foram na transmissão de FB à distância, devido a não conhecer os nomes dos alunos e, principalmente, o facto de estar a lecionar uma semana «isolada» para cada turma, entrando a meio do processo de ensino aprendizagem com o seu respetivo professor que, como é normal, tem uma metodologia e uma ideologia de funcionamento das aulas diferente, ao qual os alunos já estão habituados. Procurar para estas turmas transmitir as minhas ideias ou planear exercícios novos, mesmo que pareçam ser os mais adequados para a sua aprendizagem, é uma tarefa difícil, sendo a «Continuidade» na disciplina de EF um dos princípios de treino essenciais para a eficácia do processo[4]. Outro aspeto a referir é a diferenciação pedagógica como fator essencial no processo de ensino aprendizagem (Crahay, 2013), de modo a diminuir o «fosso» entre os alunos mais e menos competentes, devendo o professor ajustar constantemente o seu processo às necessidades dos mesmos, algo que muitas vezes não se verifica.

[4] Proença, J. (2019) Metodologia do Treino (apontamentos). Disciplina do Mestrado em Ensino da Educação Física. Lisboa: Universidade Lusófona.

1.8. Projeto Específico – Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF?

1.8.1. Enquadramento Teórico

O Futebol é nos dias que correm a modalidade mais praticada e com um maior nº de fãs no mundo, não sendo Portugal exceção, onde os praticantes federados ultrapassam já os 215 mil, segundo dados do IPDJ, para o ano de 2019. (Federação Portuguesa de Futebol [FPF], 2019). A modalidade faz parte da cultura portuguesa há muitos anos, sendo por inúmeras vezes notícia de maior destaque, não só no desporto, mas mesmo no país em geral, perdendo-se já a conta de noticiários que tiveram como abertura acontecimentos como o resultado de um jogo ou a transferência de um jogador ou treinador, tal o impacto que a modalidade tem no país.

É interessante perceber o impacto que o Futebol tem na sociedade em geral, no entanto, será que tem igual impacto para o género masculino e feminino? A resposta parece óbvia e acaba por ser, sendo a modalidade sempre mais associada aos homens que às mulheres mas, mais do que afirmar simplesmente isto como um facto, é importante perceber as razões.

Carvalho, et al., (2019), referem que na opinião feminina o Futebol é muito polarizado, ou seja, por um lado é um dos desportos preferidos, mas por outro é também dos mais rejeitados, não existindo meio-termo, existe quem odeia e quem adora. Esta situação está muito relacionada com as experiências que as raparigas têm com a modalidade durante a vida. As experiências positivas estão normalmente associadas com quem se aprendeu e com quem se jogou, já as experiências negativas estão associadas a lesões e comportamentos inadequados de outros colegas ou professores durante o percurso escolar, que levam as raparigas a se sentirem excluídas e perder o interesse. Pope e Kirk (2014), afirmam que as experiências em EF e desporto na escola estão associados maioritariamente de forma negativa com o interesse das raparigas no Futebol enquanto adultas, para algumas a falta de encorajamento que receberam na escola afastou-as de jogar ou observar e para outras, a pressão social e a influência de parentes, como mãe ou avó, que durante o seu percurso eram impossibilitadas de jogar, sendo incutida a ideia de que não fazia parte da cultura feminina. Atualmente existem mais oportunidades para o género feminino, no entanto, a maior facilidade de acesso à modalidade não chega para adquirir o gosto nem para a praticar.

Wetton, Radley, Jones e Pearce (2013), mostram no seu estudo que as principais razões para as raparigas de 15-16 anos não gostarem de participar em desportos coletivos passam por 4 fatores. Fatores internos, como a baixa perceção de qualidade, que leva as raparigas a pensar que «só estão a atrapalhar», os estereótipos existentes, como admitirem que é uma verdade absoluta o desporto ser exclusivo dos rapazes e estes serem superiores às raparigas, privilegiar outros hobbies, e o mais relevante, as experiências com professores de EF, com situações como a valorização dos mais aptos e crítica constante aos menos aptos.

Percebendo as razões que levam as raparigas a não gostarem do Futebol, é importante tentar perceber os benefícios da prática para o desenvolvimento das crianças e jovens em idade escolar, mais particularmente do género feminino, sendo estes benefícios a nível físico, psicológico e até social, devendo a escola e a EF ter um papel importante nesta situação e na capacidade de contrariar esta realidade de aversão à modalidade.

A prática de Futebol está associada ao desenvolvimento da capacidade coordenativa, especialmente em melhorias no ritmo, diferenciação cinestésica de parâmetros motores, orientação no espaço, coordenação de movimentos, tempo de reação, adaptação e reconstrução dos movimentos e equilíbrio dinâmico e estático (Polevoy, 2017). Jovens praticantes de Futebol apresentam níveis superiores em termos de equilíbrio estático e dinâmico em comparação a praticantes de outras modalidades, à exceção da ginástica, onde não se encontram diferenças significativas entre as duas (Bressel, Yonker, Kras & Heath, 2007). Al Ardha, et al., (2018) definem dos 6 aos 14 anos como a «idade de ouro» para aprender Futebol, mostrando a importância desta implementação desde cedo, uma vez que esta prática está relacionada com o desenvolvimento de algumas habilidades de manipulação, associadas a uma participação mais ativa em todos os jogos, podendo esta aquisição levar ao aumento da autoestima, confiança, aceitação social e uma transição mais fácil para a comunidade local e ambientes fora da escola. Neste estudo, as evidências mostram que quando é aplicado o teste de habilidades de manipulação do Futebol, com passe, remate e drible em alunos sem experiência na modalidade, não existem diferenças significativas entre géneros no passe e remate, negando algum tipo de competência natural ou genética que superiorize os rapazes às raparigas nestas idades. Está provado ainda que a prática da modalidade nestas idades pode também ter benefícios enormes no desenvolvimento das CM da Força e da Velocidade (Campo, et al., 2007).

Apesar de muitas evidências da importância do Futebol nas raparigas de idades mais jovens, esta deve-se essencialmente à aquisição de competências básicas da modalidade e,

falhada a janela de oportunidade, torna-se mais difícil de as desenvolver, existindo no entanto ainda imensas possibilidades de melhorias a nível da CF e saúde para raparigas em idades mais avançadas. Tamozhanskaya e Shkola (2016), através de um programa extracurricular com a duração de 1 ano, de treino em «mini-futebol», com alunas universitárias, conseguiram apresentar resultados muito positivos em termos de CF, funcionamento geral do organismo e saúde, preparação efetiva para futura maternidade e funcionalidade na profissão.

É função do professor de EF ser capaz de encontrar soluções eficazes para o ensino das diferentes modalidades e proporcionar espaço para que os alunos sejam capazes de ter experiências nas mais diversas áreas das Atividades Físicas (Jacinto, et al., 2001), estando o Futebol inserido nestas. É importante perceber o que a literatura defende e o conhecimento da realidade em que se está inserido antes da aplicação de qualquer plano e definição de qualquer objetivo para determinada matéria e para qualquer aluno ou grupo de alunos. No que concerne a formação de grupos, e segundo os PNEF, a constituição destes deve permitir interação entre alunos de níveis de aptidão diferentes, no entanto, sempre que necessário optar por grupos homogéneos, sendo importante ter sempre em consideração os grupos flexíveis (Heacox, 2001/2006). A prática do Futebol «misto», com grupos cooperantes, pode ser muito positiva para a aprendizagem se os mais competentes souberem efetivamente cooperar, caso contrário não será possível e poderá trazer experiências negativas irrecuperáveis no gosto pela modalidade, podendo os grupos homogéneos talvez ser uma solução quando se aborda o futebol, mesmo que os participantes apresentem um nível mais baixo (Carvalho, et al., 2019).

Outro fator importante para o ensino do Futebol e não só, tem de ser a colocação do aluno como o elemento fundamental no processo de ensino, criando um clima motivacional de aprendizagem direcionado para a mestria (Martins, et al., 2017b). Deve-se dar «espaço» para errar, visto que as experiências negativas da EF são uma razão muito forte para a aversão das raparigas ao Futebol, devendo-se passar a mensagem de que o erro é perfeitamente natural, entender a sua importância como forma de aprendizagem e não como castigo, motivar as alunas para arriscar, para não ter medo de ter a bola, porque se não tenta por ter receio, não vai melhorar (Garganta, Guilherme, Barreira, Brito & Rebelo, 2013). Devem-se criar «constrangimentos» aos alunos, não sendo estes obrigatoriamente de caráter inibitório, e podendo até proporcionar que o aluno tome mais decisões em menor tempo, ou menor espaço, dependendo do que o professor pensar que os alunos necessitam naquele momento. Os alunos podem de facto aprender a jogar jogando, mas apenas se for o jogo certo (Slade, Webb & Martin, 2015). Os alunos aprendem muito fora das aulas, quando estão a jogar entre si por

iniciativa, mas nem todos o fazem, devendo a EF, com o seu caráter inclusivo, proporcionar a todos a oportunidade de praticar as modalidades da forma que adquiram o «gosto pela prática», seja esta forma num campo mais reduzido, uma bola mais pequena ou sem pressão do adversário, levando a que possam pensar em fazê-lo fora das aulas, noutros contextos, sendo esta a verdadeira intenção, e não que se crie uma espécie de aversão por determinada modalidade. A EF é para todos e não apenas para os que têm mais aptidão.

1.8.2. Planeamento

Na lecionação das aulas de EF ao longo do ano letivo, as UD tiveram normalmente a duração de 3 semanas, correspondentes a 6 aulas práticas, onde procurei a formação de grupos flexíveis (Heacox, 2001/2006). Existiu um equilíbrio entre os grupos heterogéneos e homogéneos quando o Futebol foi abordado, privilegiando os primeiros. Com os grupos heterogéneos, procurei que os colegas mais competentes participassem de modo a existir continuidade nos exercícios, colocando as restrições que fossem necessárias a estes, para dar protagonismo às raparigas. Foram também utilizados os grupos homogéneos para verificar a progressão das mesmas e para perceber quando é que já seriam capazes de realizar estes exercícios entre si, de forma mais «fluida» e com maior sucesso.

Após a A.I da matéria do Futebol na turma, o maior problema encontrado foi o «nervosismo» por parte das raparigas quando tinham a posse de bola, que as levava a tomar a decisão errada muitas das vezes, por sentir que tinham de se «livrar» da bola o mais rapidamente possível e jogar sempre em velocidade.

Os objetivos principais do Projeto a implementar foram procurar motivar as raparigas para um processo de aprendizagem colaborativo no Futebol e que estas fossem capazes de adquirir sensibilidade ao toque, tentando simultaneamente que todas fossem capazes de ficar perto de cumprir o Nível I no Futebol ou que inclusive o fizessem.

Na escolha dos exercícios a aplicar, privilegiei situações de superioridade numérica expressiva, de 3x1+GR ou 4x2+GR, em vagas, com defesa passiva e em espaço amplo, para que os envolvidos tivessem espaço e oportunidade para decidir, sem os constrangimentos inerentes à defesa e ao pouco espaço para controlar a bola, que é mais difícil no Futebol do que noutros JDC, uma vez que não existe «controlo absoluto» da bola, ao contrário do Basquetebol e o Andebol por exemplo, onde existe a sua preensão[3].

[3] Comédias, J. (2020)

Procurei abordar exercícios um pouco mais analíticos e lúdicos, como concursos de toques, de remates e de passes, procurando que os alunos fossem sempre melhorando o seu desempenho ao longo das aulas, percursos em drible de modo que os alunos controlassem a bola de forma mais precisa e ainda «rabias», com restrições de toques para os alunos mais aptos, procurando a diferenciação pedagógica, adequando o processo de ensino aprendizagem às caraterísticas de cada aluno, englobando todos no mesmo exercício, mas com pressupostos diferentes, promovendo o sucesso (Santos, 2009; Crahay, 2013). Os exercícios mencionados anteriormente foram fundamentais para averiguar se as alunas cumpriam ou não os critérios de avaliação correspondentes ao Nível I do Futebol.

Como exercícios «referência» deste Projeto, para o objetivo de motivar as raparigas para um processo de aprendizagem colaborativo no Futebol, foi implementado o «Futeténis» e a «Roda de Bola», com as hiperligações para os vídeos explicativos a poderem ser encontrados no **Apêndice XXXII**.

A operacionalização do Projeto Específico encontra-se no seguinte quadro, também colocado no **Apêndice XXXIII.**

Quadro 2 - Operacionalização do Projeto Específico "Será Possível mudar a aversão das raparigas ao Futebol na EF?"

Objetivos Gerais	Objetivo Exercício Intermédio (3ª Etapa)	Objetivo Exercício Final (4ª Etapa)	Critério de Êxito
- Maior parte das alunas seja capaz de cumprir o Nível I até ao final do ano;	- Situações de superioridade numérica expressiva (3x1+GR), com defesa passiva, só podendo intercetar; (Grupos Heterogéneos)	- Situações de superioridade numérica expressiva (3x1+GR), com defesa passiva, só podendo intercetar (Grupos Homogéneos);	- Trio consegue finalizar (remate sem perder a bola) 3/5 vezes;
- Raparigas sejam capazes de adquirir competências de sensibilidade ao toque com o pé, - Motivar as raparigas para um processo de aprendizagem colaborativo no Futebol	- «Rabia», com limite de 2 toques para os rapazes.	- «Rabia», com limite de 2 toques;	- Grupo é capaz de fazer 5 passes consecutivos, sem perda da posse de bola;
	- Jogo de «Futeténis» 2+2 ou 3+3	- Jogo de «Futeténis» 2x2 ou 3x3;	- Grupo é capaz de realizar 4 transposições do banco sueco de forma consecutiva (3ª Etapa); - Existe continuidade do jogo e participação ativa e empenhada dos participantes;

	- «Roda de Bola», grupos de 3 ou 4 alunos; (Heterogéneos)	- «Roda de Bola», grupos de 3 ou 4 alunos; (Homogéneos)	- Todos os elementos do grupo tocam na bola antes da queda no solo da mesma; - Existe continuidade do jogo e participação ativa e empenhada dos participantes;

Para o «Futeténis» procurei que em jogos de cooperação 2+2 ou 3+3, com um banco sueco a dividir os campos e com uma bola mais «balão», as alunas fossem capazes de dar continuidade ao jogo, definindo como critério de êxito que fossem capazes de realizar 4 transposições do banco sueco sem que a bola saísse dos limites do campo ou tocasse mais do que uma vez no solo antes de um novo contacto por parte de uma aluna. Consoante o progresso das alunas, tinha a ideia de passar para situações de jogo de oposição 2x2 ou 3x3, sendo a realização destes jogos o Objetivo Final de exercício, para o Projeto.

Relativamente à «Roda de Bola», procurei em grupos pequenos, de 3 ou 4 alunos, que estes fossem capazes de sustentar a bola no ar, podendo utilizar qualquer parte do corpo, com exceção dos braços e mãos, sem limite de toques por aluno. O critério de êxito para este exercício seria todos os elementos do grupo tocarem na bola antes da queda da mesma no solo. Procurei que até ao fim do ano letivo e como Objetivo Final de exercício, que estes grupos fossem homogéneos, apenas compostos por raparigas, mantendo o critério de êxito.

1.8.3. Balanço do Projeto Específico

Durante todo o meu percurso académico, primeiro como aluno e agora nesta fase inicial como professor, um dos maiores problemas que observei na disciplina de EF sempre foi o Futebol para as raparigas, como as fazer participar de forma ativa e como conseguir que esta matéria não fosse «sofrível» para as mesmas pareceu sempre um desafio a ultrapassar.

Desejava com a implementação deste Projeto uma perspetiva de progressão ao longo das Etapas e do ano letivo, algo que foi dificultado pela interrupção das aulas presenciais e que limitou em muito as potencialidades e os efeitos que este poderia ter, não tendo sido possível chegar às situações de Objetivo Exercício Final que consistiriam em jogos de 2x2 e 3x3 no «Futeténis» e a situação de «Roda de Bola» com grupos homogéneos, ambos os exercícios utilizando uma bola normal de Futebol. Os Objetivos Finais para a «Rabia» e para as situações de superioridade numérica 3x1+GR, com defesa passiva e apenas com

participação de raparigas, foram cumpridos, tendo havido uma participação ativa de maior parte das alunas, com apenas as nº 11 e 16 a mostrar-se pouco disponíveis e empenhadas na sua realização.

Voltando às situações de exercício referência deste Projeto, o «Futeténis» e a «Roda de Bola», no primeiro, a progressão pedagógica inicial passou pela realização dos jogos de cooperação 2+2 e 3+3, em que cada jogador podia dar um toque no balão e a equipa tinha de dar no mínimo 2 e no máximo 3 toques antes de colocar no campo oposto, tendo sido possível passar para a progressão seguinte, dos jogos de competição em pouco tempo, visto o sucesso e a facilidade que os alunos demonstraram na sua realização. De seguida voltaram aos jogos de cooperação, mas com uma bola mais afável (câmara de ar), tendo mostrado mais dificuldades. Na «Roda de Bola», as progressões foram semelhantes, primeiro os grupos utilizavam um balão, depois uma bola mais afável e de seguida a bola normal, tendo todos os alunos, sem exceção, tanto os rapazes como as raparigas, tanto os mais como menos aptos nesta matéria, mostrado um grande empenho na realização destes exercícios quando foi utilizado o balão, na primeira progressão, algo que já não se verificou tanto quando se foi progredindo para outro tipo de bola, no entanto, este Projeto teria muito provavelmente tido outro impacto se tivesse existido uma maior frequência e continuidade na prática.

Quando se trata de matérias que os alunos mostram ter algum tipo de aversão, é importante encontrar situações ou condicionantes que possam promover o sucesso e de alguma forma o gosto dos alunos, visto que mais experiências negativas sem nenhuma positiva só vão aumentar esta aversão. O que consegui observar com a inclusão do balão nos exercícios foi que além de todos os alunos estarem ativos e empenhados, mostrando-se mais seguros, sabendo que um toque errado não significava automaticamente que o ponto era perdido, e que o facto do balão demorar mais tempo a descer permitia uma maior continuidade no jogo, esta utilização também diminuía drasticamente as diferenças de competências entre os alunos, encontrando-se praticamente todos ao mesmo nível quando o jogo decorria nestas condições.

A capacidade de dar toques e receber a bola que vem em trajetória aérea é um dos fundamentos para a aprendizagem do Futebol (McAvoy, 1998), e os exercícios de «referência» para o Projeto promovem estes gestos técnicos de forma constante, obrigando as alunas a aprender a deslocar-se de modo a ficar enquadradas com a bola para ter mais sucesso no toque e dar continuidade ao jogo, daí a importância das progressões, procurando que as

alunas fossem sendo desafiadas e estimuladas a fazer o que já faziam antes, mas com outro tipo de bolas.

Teria sido importante mais tempo de prática na progressão seguinte ao balão, com a utilização da bola mais afável, para melhorar os aspetos do toque e receção, no entanto, e nas vezes que foi realizado, já foi possível verificar esta adaptação e enquadramento de algumas alunas à trajetória da bola, destacando as alunas nº 2, 15 e 16.

No geral considero que todas as alunas da turma progrediram nesta matéria, tendo a nº 5 e 15 inclusive, sido capazes de cumprir o Nível I. As restantes, nº 2, 10, 13 e 16 mostraram-se mais próximas de o fazer.

Considero a grande conquista deste Projeto, o facto de todas as raparigas no final do ano letivo se terem mostrado empenhadas nas situações de jogo mais formal que ocorreram, de 4x4 e 5x5, com as respetivas condicionantes, sem se terem escondido e terem efetivamente procurado participar no mesmo e contribuir para a equipa, algo que não acontecia no início do ano, que quando a bola se aproximava só a queriam «despachar» o mais rapidamente possível, sem pensarem em fazer parte do jogo e colaborar com os colegas. Mesmo as alunas nº 10 e 16, mais problemáticas nesta matéria em termos de motivação, procuraram fazer o melhor possível nestas situações de jogo finais, o que tem de ser visto como algo extremamente positivo e que mostra que a aversão a esta modalidade foi de algum modo diminuída.

2. Direção de Turma

2.1. Introdução

Nesta área, o Estagiário acompanha o trabalho de DT da turma na qual leciona a disciplina de EF, assumindo responsabilidade na relação com os E.E, apoio aos alunos e na coordenação pedagógica com o CT (Brás & Gonçalves, 2013), sendo importante realçar, além da capacidade de comunicação com os E.E, na ligação entre escola e família (Alho & Nunes, 2009), também a comunicação entre os professores do CT, para procurar resolver os problemas educativos dos alunos. É no CT que se operacionaliza o modo de intervenção específico a cada um dos grupos-turma, com os professores a conjugar os esforços para responder aos problemas e procurar estabelecer ligação com o PE da Escola (Brás, 2005).

> "O horário lectivo dos alunos não se pode desenrolar como se fosse um conjunto de acontecimentos ocasionais, de encontros fortuitos. É necessário o entendimento pedagógico e didático dos professores que lecionam a mesma turma quanto às prioridades e às opções gerais de ensino." (Bom & Brás, 2003, p 9).

O CT tem diversas funções dentro do processo de ensino aprendizagem (DL 10/99, Artigo 6º), podendo a descrição das mesmas ser encontrada no **Apêndice XXXIV**.

A síntese do planeamento anual da Direção de Turma encontra-se no quadro abaixo, também presente no **Apêndice XXXV.**

Quadro 3 - Modelo de Planeamento Anual para a Área da Direção de turma (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções de plano para a turma 9º9ª
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Caraterização da turma;	Recolha de dados da reunião inicial de CT; (pp 62-63)
	Garantir que os alunos tinham acesso ao «GoogleClassroom»;	Transmissão dos dados de acesso aos alunos; (pp 63-64)
	Realização da reunião de CT;	Análise das conclusões a retirar da reunião; (p 64)
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Realização da reunião intercalar;	Análise das conclusões a retirar da reunião; (p 64)
	Garantir que todos os alunos tinham acesso às aulas no regime do E@D;	Conversar com a escola relativamente à disponibilização de computadores para os alunos; (p 65)
	Escolha dos participantes a integrar o Projeto Específico "Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?";	Análise da Aptidão Física dos alunos; (Apêndice XII)
		Análise dos resultados do questionário sobre HVS; (pp 71-72, Apêndice XXXIX)
		Pesquisa bibliográfica; (pp 70-71)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Realização das reuniões de avaliação do 1ª Semestre e intercalar do 2º;	Análise das conclusões a retirar das reuniões; (pp 65-66)
	Desenvolvimento do Projeto Específico;	Criação do grupo «WhatsApp» com os participantes e demonstração das tarefas realizadas; (p 74)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Balanço final do aproveitamento da turma;	Analisar o sucesso dos alunos da turma; (pp 66-67)
	Preparar o futuro académico dos alunos;	Auxiliar os alunos relativamente às suas intenções académicas futuras e o caminho a seguir; (pp 66-67)
	Balanço do Projeto Específico;	Análise da progressão dos participantes; (pp 75-76)

O «Quadro 3» ajuda na leitura do capítulo em questão, da Direção de Turma, estando assinalado com as respetivas páginas onde foram desenvolvidas as diferentes opções do plano para a turma 9º9ª ao longo do relatório. Os aspetos que considero mais relevantes no planeamento estão destacados com cor distinta.

2.2. Caraterização da Turma

A turma pela qual fiquei responsável foi o 9º9ª da ESPA, sendo esta inicialmente constituída por 16 alunos, 9 rapazes e 7 raparigas, dos quais 10 eram repetentes **(Apêndice XXXVI)**. No final de Novembro, a aluna nº 3 foi transferida.

Fui informado que o facto de se tratar de uma turma de menor dimensão se devia a algumas dificuldades de aprendizagem, tendo sido formada há 2 anos, no âmbito de um Projeto do Ministério da Educação, composta por alunos com várias dificuldades e insucesso escolar, com muitos repetentes. Foram prometidos vários apoios aos alunos e professores para um processo ensino aprendizagem mais eficaz, incluindo um currículo diferenciado, com

maior valorização para a participação em aula e para o trabalho colaborativo, assim como um trabalho reforçado a nível de psicólogos para os alunos, apoios estes que não existiram e apesar da criação desta e de outras turmas na mesma situação, ficou a cargo dos diferentes CT resolver os «problemas» existentes. Consegui verificar as dificuldades de aprendizagem na maioria dos alunos através das tarefas iniciais, onde mesmo facultando todas as instruções sobre como responder e dando acesso aos documentos auxiliares necessários à sua elaboração, as classificações não correspondiam ao que esperava, com o mesmo a ser confirmado pelos professores das outras disciplinas, que referiam que um nº considerável dos alunos estava ainda muito atrasado face aos conteúdos que deveriam já dominar neste ano de escolaridade.

Quase todos os alunos tinham transitado da mesma turma do ano anterior (8º), com as exceções do aluno nº 4 e 15, que vieram de outras turmas, mas não mostraram qualquer problema de integração. Não existiam problemas aparentes ao nível de relacionamento entre os elementos da turma, antes pelo contrário, demonstravam ser uma turma coesa, cooperante e participativa, tendo sido rara a aula em que algum aluno chegou atrasado ao longo do ano letivo ou a existência de algum momento de indisciplina significativa, sendo as informações transmitidas pelo CT ao nível do comportamento, assiduidade e pontualidade muito boas.

Relativamente a casos de alunos específicos, a aluna nº 16 tinha já sido indicada no ano anterior para mudar para uma turma CEF, devido à falta de capacidade para acompanhar os conteúdos programáticos e não conseguir ser aprovada naquele ano de escolaridade, tendo esta proposta sido recusada pela E.E e a aluna até ter acabado por transitar. Fui informado pelo CT que esta pudesse ser a aluna mais problemática e inicialmente perspetivei também que pudesse ser o caso, pelo seu comportamento, falta de disposição para as tarefas e as faltas iniciais, no entanto, ainda que por vezes tenha mostrado alguma oposição nas tarefas a realizar, nomeadamente em EF, fez quase todas as aulas e participou ativamente, especialmente no 1º Semestre. No 2º Semestre e mais perto do final do ano letivo voltaram a verificar-se problemas no comportamento e disposição da aluna para a escola.

O aluno nº 4 apresentava problemas ao nível cognitivo e ao nível da comunicação, com um problema na fala, o que tornou muitas vezes difícil de compreender o que ele queria transmitir, no entanto, foi sempre extremamente cooperante e disposto a realizar tudo o que foi proposto pelos professores nas diferentes disciplinas durante o ano.

2.3. 1ª Etapa

Após a reunião de CT, dia 10 de Setembro de 2020, onde fui informado relativamente à turma que ia lecionar e as suas caraterísticas, o primeiro momento em que efetivamente comecei a trabalhar na Direção de Turma foi dia 12 de Outubro, devendo-se isto ao facto da DT ter sofrido uma lesão grave (fratura da perna), uma semana antes de começar o ano letivo, o que levou a iniciar o processo com a professora de FQ, que assumiu as funções durante a fase de recuperação. Este primeiro momento serviu essencialmente para perceber o trabalho de DT e quais as funções e tarefas que deviam ser realizadas, tendo sido informado de se tratar de um cargo essencialmente burocrático. Ficou acordada uma reunião semanal nas segundas-feiras, das 8h às 10h, onde se tratava de todos os assuntos de Direção de Turma, como a partilha de informações que pudessem ajudar no processo de ensino aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas e as reuniões com os E.E. Foi organizado pela DT um dossier que continha as informações relevantes de cada aluno **(Anexo VII)**.

Neste ano, a plataforma «GoogleClassroom» foi muito utilizada, sendo um instrumento fundamental para o sucesso dos alunos, tendo sido através desta que os professores do CT colocaram documentos de auxílio para a aprendizagem, sendo essencial garantir que todos tivessem acesso e acompanhassem o processo de forma consistente. Isto foi difícil, tendo sido um objetivo para a 1ª Etapa procurar que todos os alunos tivessem acesso à plataforma, uma vez que a sua aprendizagem e avaliação dependia muito deste fator, algo que acabou por suceder após alguma insistência junto dos alunos e contacto com os seus E.E. A importância de realizar as tarefas propostas pelos professores e consultar os documentos colocados ganhava especial relevância por se tratar de uma turma com as dificuldades de aprendizagem referenciadas, sendo fundamental a aquisição destas rotinas para melhorar o seu desempenho académico e principalmente o sentido de responsabilidade. Apesar de melhorias evidentes na preocupação e assiduidade na realização das tarefas, visto que inicialmente esmagadora maioria não o fazia ou fazia fora do prazo e sem preocupação, levando consequentemente a classificações mais baixas, estava ainda longe do pretendido, que era todos realizarem as tarefas propostas pelos professores dentro do prazo estipulado.

Nesta Etapa tratou-se ainda de preparar e realizar a primeira reunião de CT, no dia 29 de Outubro de 2020, com os principais tópicos a ser abordados o balanço inicial da prestação dos alunos nas diferentes disciplinas e o sinalizar de algum tipo de comportamento indevido. Desta reunião surgiram alguns pontos chave, entre os quais, propor a aluna nº 16 de novo para uma turma CEF, uma vez que o CT concordou que seria a melhor opção para o seu futuro pois, além de ser das alunas mais velhas, estava com muitas dificuldades a acompanhar a

matéria nas aulas, perspetivando-se muitas dificuldades no aproveitamento do ano letivo, especialmente nas disciplinas que requeriam exame nacional, Português e Matemática. Foi também referido que os alunos nº 4 e nº 11 careciam de possíveis medidas universais, tendo em conta as avaliações feitas nesta fase inicial.

2.4. 2ª Etapa

Nesta Etapa prosseguiu-se o trabalho realizado na anterior, existindo alguns objetivos prioritários. O primeiro, perceber a situação da aluna nº 16 o mais rapidamente possível, se esta continuaria na turma ou optaria em conjunto com a E.E ingressar na turma CEF, como recomendado em CT, tendo estas optado pela sua continuação.

Outro seria procurar melhorar a assiduidade e regularidade na realização das tarefas online, continuando a sensibilizar os alunos para este efeito.

Foi também um objetivo avaliar as necessidades educativas dos alunos, visto que nesta Etapa procurou-se preparar a reunião intercalar do CT, realizada no dia 17 de Dezembro, assim como os temas a abordar, na expetativa dos professores já terem mais alguns dados, com as primeiras situações de avaliação formais, informações úteis para perceber a situação dos alunos e se seriam necessárias algum tipo de medidas universais ou apoios tutoriais, tendo sido possível identificar que os alunos nº 1, 2, 4, 8, 9, 11, 13, 14, 16 careciam de acomodações curriculares, necessitando os nº 4, 11 e 16 inclusive, de medidas de diferenciação pedagógica e de apoio tutorial (DL 54/2018, alterado pela Lei nº 116/2019).

A parte final desta Etapa ficou marcada pela suspensão das aulas presenciais e o seu reinício de forma online no dia 8 de Fevereiro, com o E@D. Como forma de preparação para esta nova fase, foi essencial perceber se todos os alunos teriam possibilidades de acesso às aulas, sendo necessário perceber junto da direção que alternativas poderiam existir para não prejudicar a aprendizagem dos alunos. A escola tomou a decisão de disponibilizar computadores a quem não tivesse possibilidades de aceder às aulas, desde que os E.E efetuassem a requisição dos mesmos, tendo os alunos nº 1 e 7 adquirido os computadores. Nenhum aluno referiu algum impedimento de assistir às aulas neste regime do E@D.

Esta Etapa serviu também para a caraterização dos alunos da turma e das suas necessidades para a implementação do Projeto de Direção de Turma **«Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?»**, escolhendo os alunos que mais poderiam beneficiar com o mesmo, a ser explicado mais à frente.

2.5. 3ª Etapa

Esta Etapa foi marcada numa fase inicial pelo E@D, tendo sido crucial assegurar que todos os alunos tinham possibilidade de aceder e participar nas aulas síncronas e realizar as tarefas propostas nas assíncronas pelos professores das diferentes disciplinas. Apesar de não terem sido referidos nenhuns problemas de acesso às aulas ou às tarefas por parte dos alunos, o CT destacou os nº 4, 8, 11, 13, 15 e 16 como pouco regulares e assíduos na realização das tarefas, com os seus E.E a ser informados da situação.

Ao longo desta Etapa, preparou-se e realizou-se a Reunião de Avaliação do 1º Semestre, no dia 18 de Fevereiro, e ainda a Reunião Intercalar do 2º Semestre, no dia 16 de Abril, com os objetivos a passar essencialmente pelo trabalho coletivo do CT, averiguando o desempenho e o aproveitamento dos alunos nas diferentes disciplinas, assim como o seu comportamento, fazendo uma previsão do sucesso da turma para o final do ano letivo e opções a ser tomadas para cada aluno, como a eliminação ou adição de medidas universais, tendo em conta a sua progressão e as decisões tomadas na Reunião Intercalar do 1º Semestre, no dia 17 de Dezembro de 2020. Verificou-se que nenhum aluno se encontrava em situação de insucesso, ou seja, de reprovar, no entanto, aos alunos nº 1, 2, 4 e 6 foram acrescentadas medidas de acomodação curricular. Devido à pandemia, a escola optou por não disponibilizar horários nem professores para apoios tutoriais, o que acabou por prejudicar muitos alunos da escola que requeriam um maior apoio e acompanhamento nas suas aprendizagens, levando este E@D a um afastamento ainda maior dos estudos e das suas aprendizagens.

A turma, que contava com um núcleo de alunos que se manteve desde o 7º ano, teve uma enorme progressão ao longo destes 2 anos, sendo o previsível sucesso caraterizado por alguns fatores. Primeiro, o trabalho do CT, que se manteve o mesmo durante os anos e, através da paciência e preocupação com os alunos, ajudou a que este sucesso se pudesse verificar, mesmo sem os apoios prometidos pelo Ministério da Educação, como o trabalho de psicólogos e a disponibilidade de profissionais para o auxílio na aprendizagem. Essencial também foi o comportamento dos alunos ao longo de todo o ano, sendo uma turma «que dá prazer trabalhar», como identificado por alguns professores do CT, tendo como principais caraterísticas a cooperação e amizade entre os alunos, não se sentido nenhum «excluído».

No dia 19 de Abril, a DT «principal» da turma, que tinha estado afastada desde o início do ano letivo devido a baixa médica, voltou ao desempenho dos seus cargos, como DT e professora de FQ, tendo eu, em conjunto com a professora que assumiu o cargo durante todo este tempo, a ajudado a perceber o ponto de situação da turma e dos seus alunos, não tendo

existido nenhum problema nesta «transição» visto que a professora já tinha exercido este cargo com a turma no 7º e 8º ano.

A implementação do Projeto Específico da Direção de Turma teve início nesta Etapa, com os alunos nº 7, 12 e 14 a participarem de forma ativa e empenhada.

2.6. 4ª Etapa

Para esta Etapa, de conclusão da área de intervenção e do ano letivo, pretendeu-se a realização de um Balanço Final do aproveitamento dos alunos durante o processo, percebendo se as diferentes medidas tomadas tiveram efeito e os beneficiaram no seu processo de aprendizagem, algo que se verificou, uma vez que todos os alunos transitaram para o ano seguinte, completando assim o ensino básico escolar. De modo a ajudar os alunos a preparar o seu futuro e qual o caminho a seguir no seu percurso académico, do ensino secundário, procurou-se a realização dos testes psicotécnicos e a marcação de reuniões individuais com a psicóloga da Escola, para que esta pudesse orientar e ajudar na escolha dos cursos mais adequados a cada um, pelo que 10 alunos decidiram prosseguir a sua formação através de cursos profissionais e os restantes 5 decidiram continuar na ESPA e seguir cursos regulares.

Nesta última Etapa, e como conclusão de todo o processo, procurou-se a marcação da reunião final de avaliação do 2º Semestre, no dia 22 de Junho, que serviu essencialmente para confirmar o que se perspetivava em relação à turma, o sucesso pleno da mesma, assim como a classificação em «Bom» do aproveitamento e do comportamento ao longo do ano letivo, confirmando que as medidas aplicadas aos diferentes alunos resultaram na grande maioria dos casos. Muitos dos professores do CT acompanharam estes alunos desde o 7º ano, ficando provado que o trabalho contínuo, o esforço e a paciência dos professores para com os alunos, que eram anteriormente identificados como alunos bastante problemáticos, teve benefícios enormes, tendo os professores de ser vistos como os grandes responsáveis deste sucesso, ainda mais valorizados por se tratar de uma turma que teve na sua génese um Projeto do Ministério da Educação, que acabou por não dar os apoios prometidos.

Os alunos nº 7, 12 e 14 finalizaram o seu processo no Projeto Específico para esta área de intervenção com melhorias evidentes relativamente a HVS, tornando-se mais autónomos e conscientes relativamente a esta temática, no entanto, e mesmo após o término do ano letivo, continuei o contacto para averiguar o estado em que se encontravam.

2.7. Balanço Final

Apesar da boa relação existente entre os professores deste CT e de todos terem tido a oportunidade de dar a sua opinião sem nenhum problema ou oposição, é importante tentar perceber a realidade levantando uma questão, será que existiu realmente trabalho de forma coletiva e colaborativa, para tentar combater as dificuldades dos alunos? O que pude verificar através das experiências vividas ao longo do ano letivo nas reuniões e contacto com a DT e o CT é que as soluções encontradas para os alunos que estavam a obter um aproveitamento inferior ou insucesso no seu processo foram sempre as mesmas, diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, tratando-se de um processo feito de forma individualizada, para cada professor e para cada disciplina, não sendo discutido em CT a melhor forma e como uns se podem ajudar aos outros, por exemplo, como pode o professor de EF ajudar os alunos nas dificuldades de matemática, e vice-versa. As soluções encontradas ou são demasiado gerais ou demasiado específicas, não existindo o trabalho interdisciplinar, como seria desejável (Brás & Gonçalves, 2013). Uma excelente oportunidade para esta interdisciplinaridade no processo de EP é a Saída de Campo, com a escolha do local, das atividades e dos objetivos devendo ir ao encontro das necessidades dos alunos nas diferentes disciplinas.

Foi nesta área de intervenção que senti maiores dificuldades iniciais, tendo o facto de estar a acompanhar uma professora que não tinha experiência anterior nestas funções também complicado esta adaptação. No entanto, esta aprendizagem coletiva foi um fator que considero positivo, ainda que por algumas vezes confuso, pois mesmo na minha Formação Inicial considero que não tenham sido abordadas de forma tão detalhada e aprofundada as questões da Direção de Turma, como desempenhar este cargo e funções inerentes ao mesmo.

Relativamente ao processo de Formação Inicial e EP dos professores no geral, é preocupante o desprezo que se tem continuado a dar a esta parte, de dirigir, de ser diretor, e neste caso mais concreto de ser DT (Brás, 2005). A pouca importância dada a estas funções, logo na formação dos professores, é refletida quando se exerce realmente a profissão, e algo que pude verificar é que os professores não gostam de ser DT, sendo um cargo do qual até parecem querer «fugir» e quando se verifica esta realidade, é difícil que as funções sejam exercidas na sua plenitude. Apenas quando o cargo de DT for visto como algo de positivo e valorizado por parte dos professores, como algo que todos querem ser e não como sucede atualmente, este trabalho pode realmente ser feito de forma competente. Existem estabelecimentos de ensino onde há professores que apenas exercem o cargo de DT, estando encarregues por exemplo de todas as turmas de 8º ano, ficando dispensados da parte da

lecionação e, não podendo afirmar qual é a melhor metodologia ou processo relativamente a esta área, a verdade é que neste caso existe uma maior diferenciação e especificação do cargo, atribuindo um maior destaque ao mesmo. Se os professores continuarem a lecionar com o mesmo nº de turmas e a função de DT for apenas «acrescentar trabalho», sem nenhuma vantagem, parece claro que o interesse para a exercer será reduzido.

2.8. Saída de Campo

Os PNEF pressupõem nas suas finalidades 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 de exploração da natureza, nas dimensões técnica, organizativa e ecológica, sendo nesta perspetiva que se deve abordar a Saída de Campo. É na área da Direção de Turma que entra esta dimensão, sendo uma ação interdisciplinar, realizada pelo Núcleo de EP, para o conjunto das turmas do OE, integrada nos Projetos curriculares das turmas, após apreciação dos CT, sendo o Projeto e o plano desta ação previamente apreciado e aprovado em CP.

Para a realização da Saída de Campo e definição dos seus objetivos, foi importante ter em conta as necessidades dos alunos, as finalidades da disciplina e ainda os valores presentes no PE da escola.

Tratando-se de uma turma em que todos os alunos da turma viviam num meio mais urbano, situação partilhada pela esmagadora maioria da escola, poderia ser uma experiência extremamente enriquecedora visitar uma zona e um ambiente mais rural nesta Saída de Campo, pelo que considerei uma excelente opção para este efeito a Tapada Nacional de Mafra. Para a definição das tarefas seria fundamental ter sempre em conta a relação com as outras disciplinas e como poderia esta Saída corresponder aos objetivos das mesmas.

Para a Saída defini como objetivos, a Promoção da Interdisciplinaridade, procurando que os professores de Ciências, História e Geografia acompanhassem a turma nesta atividade, e o desenvolvimento da cooperação entre alunos, da autonomia e responsabilidade pessoal, competências trabalhadas transversalmente em todas as áreas de intervenção, podendo estas ser potenciadas através da atividade de Orientação na Tapada, realizada a pares, sendo os alunos capazes de explorar e orientar-se num local que desconheciam, encontrando os pontos pedidos apenas com o auxílio do mapa. Esta Saída, pelas suas caraterísticas próprias, iria também ao encontro dos objetivos do tema de PAM, «Cidadania e Vida Ativa».

Idealmente, a Saída de Campo seria realizada numa manhã e o meio de transporte seria o autocarro, com a saída da ESPA às 8h e a chegada a Mafra por volta das 8h40.

Em Mafra, a Saída de Campo consistiria em 3 momentos.

O 1º momento, de visita em contexto histórico ao Palácio Nacional de Mafra, com duração de 30 a 60 min, seguido da viagem para a Tapada Nacional de Mafra.

O 2º momento, já no interior da Tapada Nacional, com uma visita guiada de observação da fauna, flora e a biodiversidade do local, com duração de 30 a 60 min.

O 3º momento, seria a prova de orientação na Tapada, com duração máxima de 2h e com o percurso a realizar indicado no **Anexo VIII.** Os T estipulados para as atividades não deveriam ser excedidos por imposições das entidades a visitar, pelo que neste período de pandemia não se podia exceder 1h30min nas visitas ao Palácio Nacional nem 3h30min nas visitas à Tapada Nacional. Seriam ainda necessários contactos adicionais para perceber as imposições relativamente ao nº de pessoas permitidas simultaneamente.

No que concerne à alimentação, seria aconselhado que os participantes levassem um pequeno lanche para meio da manhã.

Seria essencial, antes da marcação do dia para a Saída, realizar a comunicação com os responsáveis dos locais para averiguar a possibilidade da realização, contacto com a empresa de transportes, verificar a disponibilidade dos alunos, pedir os documentos de autorização de E.E na ESPA, contactar os professores para verificar a sua disponibilidade para acompanhar e, em conjunto com a escola, pedir o orçamento para a Saída.

A Definição Operacional da Saída de Campo encontra-se no **Apêndice XXXVII.**

Esta Saída de Campo acabou por não se realizar tendo em conta a situação de pandemia que marcou o ano letivo e ao facto de a escola não permitir nem autorizar nenhum tipo de atividades deste tipo, nem deslocações para fora da escola por parte dos alunos. Alternativas poderiam ter sido encontradas para suprimir as lacunas deixadas nas aprendizagens dos alunos pela falta desta experiência, com alguns exemplos a ser apresentados mais à frente, no Projeto Específico desta área de intervenção, mais concretamente no capítulo do **«Balanço do Projeto Específico».**

2.9. Projeto Específico – Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA? Intervenção em 3 alunos do 9º9ª

2.9.1. Enquadramento Teórico

No âmbito da disciplina de PAM, foi selecionado pela escola para o ano letivo de 2020/2021, nas turmas do 9ºano, o tema «Cidadania e Vida Ativa», tema no qual os professores das diferentes disciplinas procuravam dar o seu contributo através de tarefas e informações que se pudessem relacionar com o mesmo. No meu caso, procurei abordar a questão dos HVS dos alunos, mais concretamente nas variáveis da AF, do TE e do Sono, percebendo como estas se podem relacionar com um estilo de vida mais saudável.

A OMS define saúde como um estado de completo desenvolvimento físico, mental e bem-estar social, e não simplesmente a ausência de doença. A própria definição de vida saudável inclui os passos, ações e estratégias que se devem adotar para conseguir uma ótima saúde e engloba obrigatoriamente a adoção de certos comportamentos. Algumas das variáveis mais importantes estão associadas com o sono, AF, alimentação e CS, e ainda que seja reconhecida a importância da relação destas variáveis para um estilo de vida mais saudável, são normalmente tratadas de forma individual. Começam a surgir alguns estudos que tratam algumas destas variáveis em conjunto, mais propriamente, a questão da relação entre o sono, a AF e o CS (Tremblay, et al, 2016).

O sono é uma necessidade fisiológica e parte fundamental para crianças e adolescentes se desenvolverem saudavelmente. Chaput, Saunders e Carson (2017) definem sono como um estado natural do corpo e da mente caraterizado por alteração da consciência, inibição relativa da atividade sensorial, inibição de quase todos os músculos voluntários e reduzida interação com o meio envolvente. São definidas 9 a 11h de sono para crianças entre os 6 e os 13 anos e 8 a 10h como a recomendação adequada para indivíduos na adolescência, com idades entre 14 e 17 anos (Hirshkowitz, et al., 2015).

Relativamente à AF, a OMS define-a como sendo qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que requeiram gasto de energia. As recomendações para os jovens em idade escolar (5-17 anos) beneficiarem a sua saúde são de 60 min de AF intensa e vigorosa por dia.

O CS é definido como qualquer comportamento, enquanto se está acordado e em que o gasto de energia é inferior ou igual a 1,5 equivalentes metabólicos enquanto o sujeito se encontra numa posição de sentado ou encostado (Tremblay, et al, 2017). Dentro desta grande área do CS podemos encontrar várias subáreas que juntas contribuem para esta variável, sendo uma das mais relevantes na sociedade atual, especialmente nos jovens, o TE, definido como a soma do tempo passado a ver televisão, estar no computador e jogar videojogos

(American Academy of Pediatrics [AAP], 2001). Importante referir também que o tempo que os jovens passam em TE devia ser restringido a 2h diárias.

Todas estas recomendações no âmbito da AF, sono e CS têm em vista a promoção da saúde e da qualidade de vida. Segundo Bombak (2013), a perceção de saúde é uma forma simples, válida e viável de avaliar a saúde no geral, no entanto, trata-se de um conceito subjetivo, já os HVS mais relacionados com os aspetos físicos estão associados à perceção de qualidade de vida, sendo esta a perceção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores que está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (Canavarro, Pereira, Moreira & Parede, 2010).

Tremblay, et al., (2016) referem que para as crianças e adolescentes terem benefícios claros de saúde devem atingir altos níveis de AF, baixos níveis de CS e h de sono suficientes por dia. Carson, et al., (2016) utilizaram uma amostra de 4169 crianças e jovens entre os 6 e os 17 anos do 1º ao 3º ciclo para estudar a relação entre o sono, o CS e a AF e referiram que ver televisão tem efeitos prejudiciais na saúde, que AF tem benefícios quando feita com intensidade alta, e por fim, a curta duração do sono está associada à obesidade entre crianças e jovens.

2.9.2. Planeamento

Para a recolha de dados sobre os HVS e para perceber a realidade da turma que estava a lecionar relativamente a estas variáveis (AF, TE e Sono), foi utilizado um questionário, cujas fases do processo de validação estão descritas em Martins (2015), tendo sido selecionadas as questões consideradas mais relevantes, apresentadas no **Apêndice XXXVIII**. Este questionário foi aplicado à turma do 9º9ª numa aula síncrona de quinta-feira, dia 3 de Dezembro de 2020 e, para uma avaliação mais autêntica e fundamentada da realidade dos alunos da ESPA, além destes resultados, juntei também os da turma do meu colega de EP, o 9º8ª, num total de 29 alunos, podendo-se encontrar os resultados relativamente ao cumprimento das recomendações no gráfico do **Apêndice XXXIX**. Estes resultados foram preocupantes, verificando-se que maior parte dos alunos não cumpria as recomendações nas variáveis do TE e AF.

Nos procedimentos, relativamente ao TE, defini que o aluno que apresentasse mais do que 2h neste comportamento não cumpria as recomendações, tendo apenas em consideração as opções “Ver Televisão/vídeo/DVD”, “Jogar no computador ou consola” e “Usar internet ou outros aparelhos”, para a questão “Pensa num dia de semana típico do teu

ano letivo, de segunda a sexta-feira, e indica quanto tempo passas nas seguintes atividades, em que estás predominantemente sentado. Pensa no tempo desde que acordas até ires para a cama. Seleciona a resposta que consideras ser mais adequada. Se fizeres duas coisas ao mesmo tempo, considera apenas a atividade principal. Por favor, não incluas o tempo em que tens aulas na escola", para a soma do TE total. Pode-se observar no **Apêndice XL**, para o TE, as atividades em que os alunos das 2 turmas passavam mais tempo. Foi preocupante verificar que quase metade dos alunos afirmava passar 4h ou mais a usar internet ou outros aparelhos diariamente, se forem acrescentados os valores das restantes opções, parecia óbvio que os alunos estavam muito longe das recomendações para o TE em jovens de idade escolar.

Relativamente à AF, tive apenas em consideração a questão "Praticas regularmente atividade física/desportivas, quanto tempo dedicas por semana à prática dessas atividades (nos tempos livres, no clube ou no desporto escolar), com uma intensidade moderada a vigorosa (a ponto de ficares cansado e a transpirar)?" definindo que o aluno apenas cumpria as recomendações se selecionasse a opção "7 horas ou mais".

Após a análise e tratamento dos dados e verificação das necessidades dos alunos, foi importante a implementação de estratégias de promoção de HVS, que procurassem aproximar os alunos às recomendações para a sua idade, tendo como referência as Recomendações de 24h de movimento para crianças e jovens (Tremblay et al., 2016).

A implementação de uma estratégia de promoção de saúde eficaz, que promova a mudança comportamental dos indivíduos, tem de ter em conta o estado atual da população alvo. Segundo o Modelo Transteórico (Prochaska & Di Clemente, 1983), existe um padrão cíclico de 5 estádios de mudança comportamental, dividido por 3 fases. A 1ª Fase, de desejo de iniciar a realização de um comportamento, ou seja, criar intenção para tal, englobando esta fase os estádios da pré-contemplação, contemplação e preparação. A 2ª fase, de implementação das intenções para a realização da ação, que engloba os estádios da preparação e da ação. A 3ªFase, por fim, de manutenção da motivação para determinada ação, que engloba os estádios da ação e da manutenção. Analisando a população alvo em estudo, com as 2 turmas, foi possível concluir que estes alunos ainda se encontravam na 1ª fase do Modelo, sendo necessária ainda a criação de intenção para a realização da ação. Existem modelos e teorias mais adequados a cada uma das fases e uma prática eficaz depende da combinação da aplicação das teorias com estratégias adequadas a determinada situação (Glanz, 1999).

Os objetivos gerais deste Projeto foram tentar aproximar os alunos das recomendações para a sua idade, levando-os a definir rotinas de HVS, por sua vez, os

objetivos específicos foram consciencializá-los sobre os riscos do excesso de TE e criar intenção em iniciar a prática de AF regular.

Para o objetivo «consciencializar sobre os riscos do excesso de TE», procurei a utilização do «Modelo de Crenças de Saúde», pressupondo este que a adoção de um comportamento depende da perceção de risco para a saúde e da crença de que esse comportamento é eficaz na redução desse risco (Becker & Maiman, 1975; Glanz, et al., 2008). Procurei trabalhar nas determinantes da Suscetibilidade Percebida, dos Benefícios Percebidos, das Pistas para a Ação e da Autoeficácia dos alunos. A operacionalização e explicação do modelo encontra-se no **Apêndice XLI**.

Para o objetivo de criar intenção nos alunos em iniciar a prática regular de AF, procurei a utilização da «Teoria do Comportamento Planeado», que defende que a adoção de determinado comportamento é primariamente determinada pela intenção do indivíduo para o realizar (Ajzen, 1991; White, et al., 2010). Trabalhei nas determinantes das Atitudes, Normas Subjetivas e Perceção de Controlo de Comportamento, sendo possível encontrar a operacionalização do modelo teórico no **Apêndice XLII**.

Para a mobilização de recursos e viabilidade do Projeto foi necessário ter em conta as vantagens e as desvantagens do mesmo. Como vantagens, o impacto positivo na vida dos alunos em termos de HVS, a formação de alunos fisicamente mais bem-educados e ainda o facto de o Projeto estar de acordo com o tema anual da ESPA para o 9ºano teriam de ser considerados. As desvantagens passavam pela aceitação, participação dos alunos e por procurar alterar as rotinas dos mesmos de forma algo repentina.

Para a participação neste Projeto foram escolhidos os alunos que demonstravam maiores dificuldades a nível de Aptidão Física e maiores problemas relativamente a HVS, tendo esta escolha sido feita após análise das avaliações da área Aptidão Física, a prestação nas aulas de EF e os resultados do questionário presente no **Apêndice XXXVIII**. Após esta análise, os alunos escolhidos foram os nº 7, 10, 11, 12 e 14, no entanto, os alunos nº 10 e 11 recusaram participar, reportando não ter tempo necessário para a sua realização.

Para iniciar, com os participantes, existiu uma fase em que através do diálogo estes comunicaram quais os aspetos que pretendiam melhorar na sua rotina, de modo a adotar um estilo de vida mais saudável, tendo todos referido a intenção de procurar realizar AF com maior frequência. Com cada um dos participantes foi negociada uma «tarefa semanal», tendo estes de enviar provas da realização de AF em algo que eu tenha proposto e que eles tenham demonstrado interesse. Os alunos puderam mostrar as provas através de um grupo criado na

aplicação «WhatsApp», que foi usado também para reforçar e informar sobre os riscos do não cumprimento e os benefícios que cumprir as recomendações poderiam vir a trazer, servindo também como forma de monitorizar o efeito e a adesão ao Projeto. Tratando-se de uma turma bastante cooperante e com uma relação de amizade notável entre os alunos, o facto de estes participarem em conjunto no processo poderia vir a promover e garantir a continuidade da prática da AF, dado que a influência dos amigos deve ser considerada nos programas que visem promover estilos de vida ativos (Torrado, Martins, Rendeiro, Marques & Costa, 2015).

Aproveitando o facto de se ter iniciado as aulas no regime de E@D, comecei com o Projeto na semana de 8 a 12 de Fevereiro e segue no **Apêndice XLIII** as tarefas para a primeira semana, com os alunos nº 7, 12 e 14, assim como as formas «negociadas» para provar a sua realização. Ao longo das semanas, os desafios e objetivos foram modificados consoante a progressão dos alunos.

A implementação destas estratégias, embora feitas de modo que os alunos tivessem um «guia» para seguir no seu dia a dia, exigiam autonomia por parte dos mesmos, uma vez que iria sempre depender de estes participar ou não de forma ativa nas tarefas propostas e seguir os conselhos. Procurei que os alunos tivessem uma «Aprendizagem Vivencial», uma vez que a melhor forma de aprender é falar e explicar enquanto se faz algo em que se reflete e participa pessoalmente (Almeida, et al., 2009).

Para avaliar o impacto do Projeto, perto do fim do ano letivo, dia 20 de Maio de 2021, foi aplicado novamente o questionário a toda a turma, de modo a perceber se existiram alterações no comportamento dos alunos relativamente aos resultados iniciais. Seria possível também verificar as diferenças entre os alunos que participaram no Projeto e os que não.

2.9.3. Balanço do Projeto Específico

Este Projeto apenas foi possível de aplicar tendo em conta as caraterísticas da turma e dos alunos que a compõem, assim como a progressão evidente em termos de autonomia e responsabilidade quando comparados com o início do ano. A escolha dos alunos a quem aplicar este programa nunca seria um problema, visto que qualquer conjunto iria formar um grupo cooperante e disposto a ajudar os colegas durante o processo, algo que se verificou.

Relativamente à participação dos alunos neste Projeto, estes cumpriram de forma assídua o que era negociado e pedido, além de terem mostrado muita vontade em melhorar ao longo do processo, que foi verificado através dos vídeos enviados ao longo das semanas, mostrando progressos evidentes. Julgo que o sucesso deste Projeto junto dos alunos se deveu muito ao facto de num período de tempo considerável, estes terem estado confinados, com disponibilidade para cumprir as tarefas, além também da criação do grupo «WhatsApp», que facilitou uma constante comunicação entre mim e os alunos e permitiu uma melhor monitorização do seu progresso e adequação dos objetivos.

Após nova realização do Questionário, foi possível verificar algumas diferenças nos níveis de AF, TE e Sono dos alunos, quando comparados com a primeira vez que foi aplicado, podendo estas diferenças ser encontradas no **Apêndice XLIV**. De acordo com os resultados, verifica-se que houve mais 1 aluno a cumprir as recomendações para as variáveis TE e Sono, e 3 alunos para a AF, estando nestes os alunos nº 12 e 14, que participaram no Projeto implementado.

Tendo este Projeto sido principalmente direcionado para o desenvolvimento das CM da Força dos MS, da Flexibilidade e da Resistência, foi também interessante perceber as diferenças entre os resultados que os alunos da turma tiveram nos testes FITescola «Vai e Vem», «Senta e Alcança» e «Suspensão na Barra», da 1ª e da 2ª vez que foram realizados, especialmente para os que participaram neste Projeto, com a comparação dos resultados no **Apêndice XXIX**. De acordo com os resultados podemos verificar que os alunos nº 7, 12 e 14, tiveram melhorias significativas no teste do «Vai e Vem», que identificam melhorias ao nível da Resistência, para o teste «Suspensão na Barra» os alunos nº 12 e 14 mostraram melhorias, o que implica desenvolvimento da Força dos MS, e por fim, no teste «Senta e Alcança», os alunos nº 7 e 14 mostraram melhorias significativas, com melhorias na Flexibilidade dos MI.

Se os alunos envolvidos no Projeto iriam ter resultados semelhantes sem a presença no mesmo é difícil de afirmar, no entanto, e tendo em conta que se tratava de 3 alunos bastante sedentários, em que 2 deles inclusive, apresentavam sobrepeso, foi importante a sua participação, principalmente devido ao tempo de confinamento que existiu.

De uma forma geral os alunos obtiveram os benefícios da participação neste Projeto, melhorando os seus níveis em algumas CM e mais importante ainda, iniciaram uma prática mais regular de AF de caráter mais vigoroso no seu dia-a-dia, realizando-a agora de forma autónoma e por sua iniciativa própria.

Seria interessante em anos futuros que mais professores aplicassem o questionário utilizado para o Projeto, como forma de caraterização das turmas e da escola no geral, para ter uma ideia mais real sobre os alunos, as suas caraterísticas, as suas motivações e o seu estilo de vida, de modo a poder planear e operacionalizar o ano letivo.

Este ano letivo foi imensamente marcado pela pandemia, que impediu a implementação e desenvolvimento de imensas atividades presenciais, no entanto, foi também um ano em que muitos professores e alunos, com pouca experiência na utilização das novas tecnologias para o ensino, tiveram a oportunidade de enriquecer o seu conhecimento.

Tendo tido a oportunidade de implementar este Projeto em alguns alunos da turma com um sucesso que superou até as minhas expetativas, questiono qual o potencial que efetivamente a utilização das aplicações online, como o «WhatsApp», através da criação de grupos com alunos, poderia vir a ter para tentar «substituir» as experiências que estes não tiveram a oportunidade de ter no ensino presencial, como o caso da Saída de Campo. Localizando-se a ESPA na Póvoa de Santo Adrião, onde maior parte dos alunos também mora, num ambiente mais urbanizado, mas que está relativamente próximo de alguns parques naturais, alguns dos desafios semanais colocados aos alunos poderiam ter passado pela exploração destes espaços, algo que não é muito habitual nos mesmos, fosse através de um passeio de bicicleta ou uma corrida, em que os alunos se deslocavam aos locais e tiravam uma foto ou faziam um vídeo como prova da sua realização. Isto permitiria além das vivências neste tipo de espaços, também a partilha com os seus colegas, que poderia ser alargado a toda a turma, como que tentando promover uma Saída de Campo individual, que apesar de não ter os efeitos educativos da Saída habitual, poderia ter sido uma alternativa neste ano letivo, além da promoção de HVS, o tema principal deste Projeto.

Os professores e alunos não devem ignorar o que foi feito neste último ano, muitos dos processos relacionados com as novas tecnologias podem e devem continuar a ser utilizados, pois têm um potencial enorme e podem suprimir algumas lacunas que não sejam possíveis no ensino presencial.

3. Desporto Escolar

3.1. Introdução

No DE, o Estagiário, após escolha de uma das modalidades disponíveis, deve assumir a coorientação de um Grupo/Equipa, com um professor que se disponha a essa colaboração, devendo dirigir treinos e outras sessões de prática, no quadro do plano de treino

e formação desportiva nessa modalidade, acompanhando as provas que integrem o Projeto do DE da escola. Importa incluir esta área neste no processo de EP e na formação profissional dos professores pela riqueza de experiências que proporcionam, em termos de relação com o contexto social, da participação dos alunos e inclusive, a valência que esta área assume na formação de jovens (Bom & Brás, 2003).

Melo de Carvalho (2010), refere que a escola deverá ser a parceira do desporto para incentivar os valores da educação e do respeito pelo adversário, pelo árbitro e pelos colegas de equipa, num processo em que o «fairplay» e o espírito desportivo contribuem de forma decisiva para a estruturação do caráter e da personalidade de quem o pratica, tendo o orientador responsável pelo núcleo e pelos alunos um papel fundamental para alcançar estes valores.

> "os sentimentos de respeito, de cooperação, de solidariedade, de autodisciplina, de espírito de sacrifício, de trabalho tenaz, etc., não surgem espontaneamente durante a prática desportiva: precisam de ser "construídos" enquanto se prepara, realiza e a ação e se exprimem os sentimentos e as possibilidades do individuo se traduz em ato. É esta a tarefa do educador e é por isso que só nestas condições o desporto é educação, recebendo da sua prática uma contribuição imprescindível, não pode existir educação completa sem a presença do desporto corretamente orientado." (Carvalho, 2010, p.11).

O DE, através das suas caraterísticas muito próprias, tem o potencial de promover a interação entre alunos de diferentes turmas, idades, e até escolas, quando existem as competições, o que os leva a ter novas vivências, a que não estão habituados, desenvolvendo competências essenciais para as suas relações pessoais e profissionais futuras, assim como a sua capacidade de lidar com diferentes contextos, quando orientados e educados da forma mais correta, frisando aqui o papel fundamental do professor que os acompanha.

O DE (DGE, 2017-2021), apresenta como missão o estímulo da prática da AF e da formação desportiva como forma de promoção do sucesso dos alunos, assim como a promoção de valores e princípios de cidadania ativa e estilos de vida saudáveis. Tendo em conta a situação de pandemia que vivemos, o Regulamento do Programa do DE (DGE, 2020), sofreu algumas alterações, podendo as competências que o professor do DE deve possuir e operacionalizar encontrar-se no **Apêndice XLV.** De acordo com este documento de referência para o DE, as competências do professor responsável passam muito por apenas acompanhar os alunos e estar presente nas sessões, realizando também algumas tarefas de caráter mais burocrático, quase como que um «monitor» de atividades, que iriam sempre ocorrer independentemente de quem tivesse responsável, qualquer pessoa poderia «seguir o guião» e exercer este cargo, com a influência que o professor/educador pode ter nos alunos e o impacto

positivo que este pode ter no seu desenvolvimento e formação a não ser valorizado. O simples facto de os alunos fazerem parte de um núcleo do DE, frequentar as sessões ou participar nas atividades desportivas não é suficiente, pois como já foi referido, a prática desportiva apenas poderá contribuir efetivamente para a aquisição de valores e competências essenciais se for organizada e orientada nesse sentido, destacando aqui papel do professor como fundamental. Para isto ser uma realidade, é necessário o responsável ser um indivíduo com formação específica e caraterísticas diferenciadas.

Para o ano letivo 2020/2021 coorientei o núcleo do Tiro com Arco. Tratando-se de uma modalidade individual, o núcleo englobou alunos de diferentes idades e escalões, incluindo além de alunos da ESPA, também da EBCP. O horário para esta modalidade e para as restantes que compõem o DE foi partilhado pelos professores do GEF nas suas turmas e também através de cartazes colocados na escola (**Apêndice XLVI)**.

Em relação ao Tiro com Arco, a escolha prendeu-se muito pelo facto de ser uma modalidade que eu achava muito interessante, mas pela qual possuía um conhecimento muito básico, visto nunca a ter abordado nem no meu percurso como aluno na escolaridade obrigatória, nem na Formação Inicial no ensino superior, requerendo um esforço extra de pesquisa e questionamento para uma melhor compreensão, em termos de regras, funcionamento das aulas/treinos e operacionalização dos planos de treino. Esta modalidade tem caraterísticas muito específicas, como a imprevisibilidade, a incerteza e a inconsistência de acerto no alvo, uma vez que um indivíduo pode ter uma pontuação muito boa numa ou até em duas rondas seguidas e apenas voltar a alcançar algo semelhante meses depois. Tratando-se de uma modalidade individual, os participantes apenas dependem de si mesmos, e esta inconsistência pode levar ao stress por não se ser sempre bem-sucedido, é extremamente difícil replicar uma boa pontuação, no entanto, traz uma satisfação enorme quando se consegue, sendo a capacidade de lidar com estas situações um aspeto muito próprio da modalidade e dos próprios participantes, com o potencial de promover a capacidade dos alunos em lidar com o stress e ansiedade, assim como a formação de uma personalidade forte.

A síntese do Planeamento anual para a área do DE encontra-se no quadro seguinte, também presente no **Apêndice XLVII.**

Quadro 4 - Modelo de Planeamento Anual para a Área do Desporto Escolar (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções de plano para o núcleo do DE
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Caraterização do Grupo/Núcleo;	Verificar quantos participantes e qual a sua experiência com a modalidade; (pp 79-80)
	Aquisição das rotinas para as aulas;	Transmissão das regras de funcionamento e segurança nas aulas; (80-81)
	A.I dos alunos na modalidade do Tiro	Aplicação do protocolo de A.I para os Níveis I e E;

	com Arco;	(p.81, Apêndice LI)
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Definição dos objetivos a alcançar por cada aluno;	Análise dos dados da A.I; (pp 82-83)
	Divisão dos alunos por Níveis de Aptidão;	
	Escolha das situações de exercício mais adequadas a cada um;	Utilização do Modelo da «Prática Deliberada»; (pp 82-83)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Novas aprendizagens e consolidação das mesmas;	Definição de exercícios e objetivos mais complexos; (p 84)
	Escolha e implementação do Projeto Específico "Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?"	Análise da realidade do núcleo e pesquisa bibliográfica; (pp 90-92)
		Criação de um grupo «WhatsApp» com os alunos do núcleo; (pp 91-92)
		Partilha de documentos e informações relativas ao tema; (pp 91-92)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Promover o aumento da assiduidade dos alunos;	Conversar com os alunos menos assíduos e perceber as razões para tal; (pp 85-87)
		Utilizar os alunos mais assíduos como influenciadores para o regresso dos colegas; (p 85)
	Consolidação e balanço da aprendizagem dos alunos;	Realização de um «torneio interno» com os alunos do núcleo; (p 86, Apêndice LIII)
		Verificação da concretização ou não dos objetivos pretendidos; (pp 86-87)
	Balanço do Projeto Específico;	Realização do «Quiz» online e conclusões do Projeto; (pp 92-93)

O «Quadro 4» orienta a leitura do capítulo em questão, do DE, estando assinalado com as respetivas páginas onde foram desenvolvidas as diferentes opções do plano para o Núcleo do Tiro com Arco ao longo do relatório. Destacados com cor diferenciada estão os aspetos que considero mais relevantes no planeamento.

3.2. Caraterização do núcleo

O núcleo do Tiro com Arco iniciou oficialmente os trabalhos no dia 29 de Outubro, contando com a participação de 6 alunos, 5 que já pertenciam ao núcleo no ano anterior e 1 aluno novo. Ao longo das semanas, mais alunos foram aderindo ao núcleo, terminando o ano letivo com 16 inscritos, com a caraterização inicial de todos encontrando-se no **Apêndice XLVIII**. A professora responsável pelo núcleo já o tinha sido no ano anterior, possuindo alguma experiência na orientação desta modalidade.

Até finais de Dezembro, o núcleo foi crescendo até aos 13 alunos (2 do género masculino e 11 do feminino), com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, sendo importante referir que 6 destes já pertenciam ao núcleo no ano anterior, com 2 a ter participado em competições da modalidade e 7 eram novos no núcleo, 3 com experiência anterior na modalidade e 4 sem nenhuma experiência. Até à interrupção do ensino presencial, mais 3 alunos da EBCP, sem nenhuma experiência prévia, inscreveram-se no núcleo.

A entrada constante de novos alunos e irregularidade na presença de outros caraterizou em muito este ano, sendo algo que inevitavelmente acabou por prejudicar as aprendizagens de maior parte dos participantes, assim como o planeamento das sessões.

3.3. Planeamento

As sessões decorreram simultaneamente com o núcleo de Badmínton às segundas e com o de Corfebol às quartas-feiras. As aulas seguiram normalmente o mesmo padrão das aulas de EF, sendo divididas em 3 partes, Inicial, Fundamental e Final, como mostra o exemplo do **Apêndice XLIX**, tendo tido como espaço de operacionalização o Pavilhão Gimnodesportivo da ESPA. Quando não se encontravam presentes condições de segurança necessárias, devido à existência simultânea de dois núcleos no mesmo espaço, a sessão foi realizada no Ginásio. Considerando o nº de alunos presentes na aula e as suas competências, existiram muitas situações em que o Ginásio e o Pavilhão foram usados simultaneamente, com alvos a distâncias diferentes. O quadro com os resultados das aulas iniciais encontra-se no **Apêndice L.**

3.4. 1ª Etapa

Plano

A 1ª Etapa (A.I) foi fundamental para orientar o processo de ensino aprendizagem, tendo sido através desta possível diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e fazer um prognóstico do que poderia vir a ser o seu desenvolvimento ao longo do ano (Carvalho, 1994).

Pretendeu-se nesta Etapa conhecer os alunos e, além de compreender o Nível a que estes se encontravam para poder definir as prioridades na 2ª Etapa, os objetivos intermédios e terminais a alcançar no final do ano para cada, também a criação e aquisição de rotinas, como a compreensão das regras de segurança e higiene, que tinham um valor acrescido neste ano.

Relativamente às regras de segurança, fundamental que os alunos percebessem como montar e desmontar a corda do arco, passando-a da «posição de repouso» para uma mais «tensa», encaixando-a corretamente nos topos das «palhetas», estando a zona de encaixe das flechas da corda alinhado com a zona para a colocação da flecha no arco. Antes de atirar, o aluno devia perceber a posição base de tiro, com os pés afastados à largura dos ombros, um de cada lado da linha de tiro, tronco alinhado na vertical, mantendo os ombros no mesmo plano (horizontal) e a cabeça (em frente) a olhar o alvo (Federação Portuguesa de Tiro com Arco

[FPTA], 2020a). Deviam também compreender como colocar a flecha na corda do arco do ponto de encaixe e colocar a mão dominante na corda e a não dominante no punho, fixando primeiro a corda e depois o punho. Durante as sessões, cada aluno tinha 3 flechas e, tirando alguma exceção, seriam as que iriam utilizar durante todo o tempo de aula. Fundamental que se compreendesse a existência de 2 fases que se iriam repetir continuamente ao longo das sessões, a fase do «tiro» com o Arco, em que cada aluno atirava as 3 flechas, e a outra fase, onde após todos já terem atirado, iam buscar as flechas aos alvos e de seguida escreviam no quadro a sua pontuação da ronda, reforçando ainda que quando se ia tirar a flecha do alvo, devia-se puxar mais perto da ponta e não da base, para não danificar o material. Só após todos os alunos terem ido buscar as flechas e estivessem fora da «zona de tiro» é que se podia atirar de novo, ou seja, a 1ª fase só terminava quando todos tivessem atirado, e a 2ª fase só terminava quando tivessem recolhido as suas flechas e apontado a pontuação.

No que dizia respeito às regras de higiene, foi importante procurar garantir que os alunos desinfetavam o material que utilizavam, nomeadamente os arcos e as flechas, além das regras gerais do uso da máscara, a higiene pessoal, desinfeção regular das mãos e preocupação em não levar as mãos à boca, cara ou olhos.[2] Tendo em conta a entrada constante de novos alunos no núcleo, estas regras caraterizaram a maioria da Etapa, que tiveram de ser relembradas quase de aula a aula nesta fase inicial.

Pelas caraterísticas da modalidade, não foram necessárias adaptações às situações de avaliação habituais portanto, para a A.I e averiguação do nível dos alunos, foram criadas duas situações de avaliação, uma para cumprimento do Nível I e outra para Nível E, baseadas nos PNEF e nas Grelhas do Protocolo de A.I da ESPA, podendo o quadro com as situações de A.I para a modalidade ser encontradas no **Apêndice LI**.

Balanço

Após a A.I foi possível perceber a heterogeneidade do grupo e chegar aos dados encontrados no A**pêndice LII.** Os alunos nº 2, 3, 4, 5, 6 e 7 encontravam-se no Nível A, cumprindo por completo o Nível E, possuindo já uma execução de elevado nível técnico relativamente ao tiro, sendo altamente autónomos e tendo já todas as rotinas de segurança e funcionamento das aulas adquiridas, desde a parte de montar até ao desmontar e arrumar de todo o material. Por outro lado, existiam 3 alunos (1, 8 e 9) que estavam este ano a ter a primeira experiência na modalidade e requereram maior atenção, sendo ainda necessária alguma preocupação relativamente aos aspetos base da modalidade, como a colocação da

[2] Direção-Geral da Educação (2020).

«Posição Base», com o cotovelo do braço que segura a corda levantado, manter o corpo equilibrado e estável, tronco na vertical, os ombros no mesmo plano horizontal e a cabeça a olhar o alvo (Kogut, 2004; FPTA, 2020a). Para estes alunos foram privilegiados os FB prescritivo e interrogativo, o primeiro, fornecendo informações sobre o que devia ser alterado na posição dos segmentos corporais e o interrogativo, para que após a ação do tiro, fossem capazes de perceber autonomamente o que corrigir para melhorar (Martins, et al, 2017b).

O que pude verificar nesta Etapa inicial é que mesmo os alunos mais competentes e experientes na modalidade também apresentavam alguma inconsistência nos resultados, demonstrando mais uma vez a dificuldade da mesma e a importância de se conseguir lidar com esta «montanha-russa» de emoções depois de cada ronda de tiros, desde o stress antes do tiro até à felicidade por conseguir uma boa pontuação ou a desilusão por ficar aquém do pretendido.

3.5. 2ª Etapa

Plano

Para o planeamento desta Etapa foi necessário analisar os dados da A.I, de modo a definir as prioridades de cada aluno, estabelecidas em função das necessidades atuais e do potencial de cada um.

Para os alunos nº 2, 3, 4, 5, 6 e 7, as opções para esta Etapa recaíram basicamente na utilização de FB interrogativos, com direção individual, de modo a promover a maior autonomia dos mesmos, e que estes percebessem que estratégias implementar para melhorar os resultados (Martins, et al., 2017b). Os FB prescritivos a realizar seriam na base do aumento da atenção e do relaxamento durante a ação do tiro, associados a melhor performance na modalidade, com algumas das dicas para melhorar estes dois aspetos serem não piscar os olhos, relaxar os músculos faciais e não mexer a cabeça durante a ação do tiro (Lee, 2009). Estes alunos percebiam a biomecânica dos movimentos base do Tiro com Arco e já apresentavam um nível de especialização mais elevado, portanto, e sempre que o espaço, o nº de alunos presentes e o material disponível permitissem, procurei colocá-los em situações diferentes do habitual, seguindo o Modelo da «Prática Deliberada», reconhecida atualmente como possivelmente a variável mais relevante para o desenvolvimento de especialização ou desempenho superior em qualquer área de trabalho (Ericsson, 2006). Para estes alunos, procurei alterar a distância do alvo a que habitualmente atiravam ou alterar o ângulo de saída da flecha, para que atirassem de posições diferentes e mudassem o Arco com que realizavam

a ação do tiro, mais pesados ou leves. Estes exercícios permitiam envolver os alunos repetidamente em tarefas que estão ligeiramente para além das suas capacidades atuais e que exigiam um esforço e foco que não seria agradável, mas que poderia vir a melhorar os resultados quando voltassem a atirar nas situações de prática a que estavam mais habituados, sendo o objetivo até ao final da Etapa, para estes alunos, melhorar a média de pontos no final de cada aula por 5, contando a diferença entre os resultados das sessões correspondentes à A.I e as sessões finais da 2ª Etapa. A situação de exercício prioritária seria o Tiro com Arco com o alvo a 14 m de distância.

Para os alunos nº 1, 8 e 9, o objetivo da Etapa seria cumprir o Nível I, sendo a situação de exercício prioritária o Tiro com o alvo a 10 m, tendo sempre em atenção os aspetos referenciados anteriormente, com FB e intervenções sempre que necessário.

Nas últimas aulas desta Etapa, em Dezembro, os alunos nº 10, 11, 12 e 13 inscreveram-se no DE, pelo que pretendi fazer a sua A.I, de modo a perceber o nível em que se encontravam e qual a distância mais adequada às suas capacidades.

Balanço

Tendo em conta as decisões do governo e os problemas no pavilhão, esta 2ª Etapa ficou muito afetada, tendo apenas sido lecionadas 10 sessões entre 16 de Novembro e 20 de Janeiro. Dia 21 de Janeiro o Governo anunciou a suspensão das atividades letivas, incluindo o DE e, dia 8 de Fevereiro, as atividades letivas foram retomadas de forma online com o E@D, no entanto na ESPA o DE continuou suspenso nos seus diferentes núcleos.

Apesar desta situação, foi possível ao longo das sessões verificar melhorias nos alunos com maiores dificuldades e que nunca tinham experimentado esta modalidade, com os alunos nº 1 e 9 capazes de cumprir o Nível I, estando inclusive a aluna nº 9 perto de cumprir o Nível E, e com a nº 8, perto de cumprir o Nível I, faltando apenas mais alguma regularidade no «acerto», derivado da falta de concentração que levava muitas vezes a erros de postura e consequentemente ao insucesso, no entanto, e corrigindo estes aspetos, facilmente estaria preparada para trabalhar o próximo Nível.

Os alunos nº 2, 3, 4, 5, 6 e 7 não foram capazes de alcançar os objetivos definidos, aliando-se à falta de sessões que existiram uma pouca assiduidade dos mesmos, tendo sido necessária a reformulação dos objetivos para a 3ª e 4ª Etapas.

Não houve oportunidade para realizar uma A.I de qualidade para os alunos nº 10, 11, 12 e 13, novos no núcleo, tendo sido esta adiada para a 3ª Etapa.

3.6. 3ª Etapa

Plano

O DE teve uma interrupção em todos os núcleos durante o E@D, que durou desde 8 de Fevereiro até 31 de Março de 2021, tendo sido retomado no regresso ao ensino presencial e, durante este período, aproveitei para criar juntamente com os membros do núcleo do Tiro com Arco, um grupo na aplicação «WhatsApp», de modo a poder informar e ser informado relativamente a qualquer atividade que pudesse vir a acontecer. Foi também através deste grupo que iniciei o Projeto Específico **«Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?»**, colocando semanalmente informações e documentos relativamente a eventos e acontecimentos históricos que se relacionavam de alguma forma com a modalidade.

Procurei com os alunos nº 2, 3, 4, 5, 6 e 7, manter a mesma metodologia de ensino que pretendia aplicar na Etapa anterior, continuando o objetivo de melhorar a média de pontos no final da etapa por 5, contando a diferença entre os resultados das sessões da A.I e as finais da 3ªEtapa, mantendo a situação de exercício prioritária nesta Etapa o Tiro com o alvo a 14 m.

Para os alunos nº 1 e 9 defini como objetivo que, além de cumprir o Nível E, ficassem já próximos de cumprir o Nível A, visto o potencial de progressão que demonstraram durante a Etapa anterior, sendo a situação de exercício prioritária para estes, também o Tiro com o alvo a 14 m. Para a aluna nº 8 defini como objetivo que, além de cumprir o Nível I, ficasse já próxima de também cumprir o Nível E, com a situação de exercício prioritária a ser inicialmente o Tiro com o alvo a 10 m, mas com a intenção de em poucas sessões começasse a atirar a 14 m.

Procurei nesta Etapa realizar a A.I dos alunos nº 10, 11, 12 e 13 com mais atenção, e também dos alunos nº 14, 15 e 16 que se inscreveram no núcleo após o E@D.

Balanço

Esta Etapa ficou marcada pelo regresso ao ensino presencial, mas também pela falta de assiduidade dos alunos ao longo das sessões, frequentadas em média por 4 a 5 alunos e com apenas os nº 8, 9 e 14 a ser presença assídua. As alunas nº 3, 4, 5, 6 e 7 eram do curso de Artes e o seu processo de ensino continuou a ser realizado no E@D durante esta Etapa, pelo que não frequentaram a ESPA nem as sessões do DE, já o nº 2 parou de frequentar o núcleo, tendo mencionado que gostaria de experimentar outra modalidade do DE, neste caso, o Badminton, sendo encorajado a tal, pois o mais importante é que efetivamente os alunos pratiquem AF, independentemente de qual seja, desde que estejam motivados para tal. Para estes alunos, e devido às razões apresentadas, não foi possível alcançar os objetivos

pretendidos. O aluno nº 1 parou de frequentar as sessões, não respondendo às mensagens no grupo do núcleo nem aos telefonemas, tendo sido por isto também impossível alcançar os objetivos idealizados.

A aluna nº 8 cumpriu o Nível E, encontrando-se preparada para trabalhar no Nível A, já a aluna nº 9 cumpriu o Nível I e estava já próxima de cumprir o Nível E.

Os alunos nº 10, 14, 15 e 16 estavam a ter a primeira experiência na prática da modalidade mas apesar disto, os nº 14 e 16 mostraram potencial e habilidade ao ponto de cumprir facilmente o Nível I. As alunas nº 10 e 15 mostraram algumas dificuldades, sendo ainda necessário mais preocupação nos pormenores mais básicos como a «Posição Base», o corpo estável e o alinhamento dos segmentos corporais.

As alunas nº 11, 12 e 13 já tinham praticado a modalidade e tinham algum conhecimento da mesma, tendo facilmente cumprido o Nível I e mostrado potencial para rapidamente cumprirem o Nível E.

Para a última Etapa foi importante tentar perceber as razões pela pouca assiduidade de alguns dos alunos e tentar definir estratégias para aumentar a mesma. Pedi aos alunos mais regulares para assumir o papel de líderes do núcleo e tentar influenciar os colegas com que se dessem melhor para «trazê-los» de volta, pois neste papel podiam aumentar a assiduidade através da promoção do espírito de grupo (Stevens, et al, 2018). Apenas com participação e prática regular os alunos podem efetivamente alcançar as aprendizagens desejadas, além disto, as evidências mostram que a participação em modalidades desportivas na escola pode promover um menor absentismo e melhores resultados académicos (Cuffe, Wadell & Bignell, 2014).

3.7. 4ª Etapa

Plano

Esta última Etapa tinha como objetivo fundamental confirmar as aprendizagens dos alunos e se a metodologia aplicada tinha tido benefícios, verificando o nível que os alunos foram capazes de atingir. Para este efeito procurei privilegiar as situações do Tiro com Arco com o alvo à distância para o respetivo escalão etário de cada aluno, como referido no Regulamento Específico de Tiro com Arco (DGE, 2019).

Procurei perceber as razões pelas quais a assiduidade e a frequência dos alunos às sessões tinha reduzido tanto, especialmente nos alunos nº 1, 10, e 15, da EBCP, e consequentemente tentar que esta aumentasse nas últimas sessões do ano letivo.

Devido à situação de pandemia que acompanhou este ano e prejudicou em muito o DE, os alunos viram-se privados das situações de competição habitual, com alunos de outras escolas, as viagens e a experimentação de novos contextos que caraterizam esta área de intervenção e que podem trazer inúmeros benefícios para seu desenvolvimento humano, promovendo valores como a educação e o respeito em campo pelo adversário, árbitros e companheiros, podendo isto contribuir para a estruturação da personalidade e do caráter do praticante (Melo de Carvalho, 2010). Posto isto, numa das últimas sessões do DE, planeei a realização de um «torneio interno», com a participação do maior nº de alunos inscritos possível, tentando simular uma competição de caráter mais formal, que alguns dos alunos do núcleo já tinham feito parte e outros não, esperando que existisse uma partilha de experiências e cooperação entre todos. Esta sessão viria a ser realizada no dia 9 de Junho de 2021 e seguiu as regras das competições normais do DE para esta modalidade (DGE, 2019). A organização, planeamento e descrição desta sessão podem ser encontradas no **Apêndice LIII**.

Como conclusão do Projeto Específico desta área, marquei um dia para a realização do «Quiz», de forma online, para que todos pudessem participar sem a necessidade de deslocamento de forma presencial à escola, tendo ficado marcado para 16 de Junho, última sessão do DE.

Balanço

Neste núcleo e na ESPA no geral, o DE foi muito prejudicado no último ano letivo pela pandemia, sendo caraterizado pela incerteza no planeamento e na operacionalização dos processos, assim como a pouca adesão e irregularidade na assiduidade dos alunos, sendo por este motivo muito difícil definir objetivos anuais realistas e alcançáveis pelos mesmos.

Para compreender a falta de assiduidade dos alunos nº 1, 10, e 15, falei com a professora responsável do núcleo, que leciona também na EBCP, para que entrasse em contacto com os alunos e tentasse compreender as razões, além de ter pedido também ao aluno nº 14 para tentar conversar com estes, com o intuito de os convencer a participar nestas últimas sessões. Os alunos terminavam as aulas às 13h, coincidindo com o início das sessões do núcleo, situação da qual tinha conhecimento, tendo estes sempre sido autorizados a chegar mais tarde, no entanto, por opção dos mesmos, preferiram muitas vezes não frequentar, justificando com o tempo reduzido que podiam efetivamente participar nas sessões.

Tendo em conta a A.I realizada a todos os alunos do núcleo e a sua progressão até ao final do ano letivo, foi possível chegar aos resultados presentes no **Apêndice LIV**. Conclui-se que os alunos nº 8, 9 e 14 foram os que progrediram mais, sendo também os mais assíduos ao

longo do ano letivo. Os nº 2, 3, 4, 5, 6 e 7, que já mostravam uma apetência superior na modalidade, tiveram uma estagnação no seu desenvolvimento, não sendo capazes de alcançar os objetivos propostos na 2ª e 3ª Etapas, devido à sua falta de assiduidade, com o nº 2 a ter parado de frequentar o núcleo e as restantes devido a terem continuado em regime de E@D no seu curso. O aluno nº 1 progrediu bastante durante as primeiras 2 Etapas, tendo obviamente estagnado o seu desenvolvimento quando parou de frequentar as sessões. As alunas nº 10 e 15 apenas frequentaram 2 sessões, não sendo possível verificar grande progressão nas aprendizagens, mesma situação observada com as nº 11, 12 e 13, que apesar de estarem num nível superior às anteriores, também não mostraram progressão devido à irregularidade das suas presenças. A aluna nº 16 mostrava um grande potencial para a modalidade e, apesar das poucas presenças, conseguiu progredir mais do que as colegas que se encontravam na mesma situação após a A.I, podendo esta progressão ter sido muito superior com maior assiduidade.

A sessão correspondente ao «torneio interno» teve a presença de 10 alunos do núcleo (nº 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14 e 16), tendo sido a sessão com maior afluência desde o regresso ao ensino presencial. Após conversa com todos os alunos do núcleo, estes foram os que confirmaram a sua presença, mesmo com a possível inconveniência que poderia causar a alguns, mostraram disponibilidade para cooperar e tornar esta «competição» o mais legítima possível, sendo algo de relevar. Esta sessão teve o seu início 20 min após o habitual, para que os alunos da EBCP pudessem chegar a tempo e participar na totalidade da mesma. Foi possível verificar alguma ansiedade positiva por parte dos alunos, diferente do que se observava habitualmente nas sessões, assim como os níveis de concentração e preocupação em ter o melhor desempenho possível. Toda esta sessão foi marcada por um ambiente de extrema colaboração entre alunos e professores, que contribuiu para o bom funcionamento da mesma, onde os resultados e a classificação final acabaram por ser o menos importante.

Relativamente à conclusão do Projeto Específico, estiveram presentes 11 alunos na sessão online, sendo estes os que realizaram o «Quiz» com a temática em questão, com este tema a ser desenvolvido mais á frente no respetivo capítulo.

3.8. Balanço Final

Como já mencionado várias vezes, este ano foi efetivamente marcado pela pandemia e o modo como esta prejudicou imenso o DE, no entanto, foi também evidente a falta de iniciativas da parte da escola e até dos professores responsáveis pelos núcleos, que em muitos casos «deixaram andar», à espera que o ano acabasse, com poucas modalidades a ter o seu

funcionamento pleno do início ao fim do ano (excetuando o período de confinamento). O DE é muitas das vezes desvalorizado pelas escolas no panorama nacional, sendo esta imagem uma das razões que fazem os professores não se «interessar» tanto ou procurar inovar e melhorar o seu desempenho e o seu processo de ensino, o que é também uma «ajuda» ao desinteresse dos alunos. Os motivos que mais levam os alunos a não ingressar no DE são a inadequação dos horários e a falta de iniciativa das autarquias locais (Veigas, Catalão, Ferreira e Boto, 2009), também o facto do DE se tratar de um complemento curricular e ocupação de T livres, num regime de liberdade e escolha por parte dos alunos (DL nº 95/1991, Artigo 5º), complica a missão de levar os alunos a participar.

Quando são definidos os horários para o DE é necessário analisar quem são os alunos interessados e a sua disponibilidade, e não apenas o horário dos professores, para tentar evitar situações como as que decorreram neste ano letivo, em que muitos dos núcleos funcionavam ao mesmo tempo das aulas dos alunos interessados.

É essencial uma valorização do DE pelas escolas e comunidade, que deve passar por reconhecer a importância da cooperação entre os interessados neste setor (Bom, 2017), não devendo esta ser vista como algo para «mostrar que existe», mas sim numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e humano dos alunos, porque tem efetivamente esse potencial, tanto em termos de construção da personalidade como em vista a aquisição de competências essenciais para o PASEO, mais concretamente na «Consciência e Domínio Corporal» e no «Relacionamento Interpessoal» (Martins, et al, 2017a).

O DE, ainda que seja «aberto a todos os alunos», tem caraterísticas que o tornam um pouco seletivo e exclusivo, podendo-se até dizer que os alunos escolhem as modalidades que querem praticar, mas as modalidades também escolhem os alunos, na medida em que é natural que muitos alunos desistam, seja por não estarem a ser tão bem sucedidos como os colegas ou não se identificarem assim tanto com a modalidade num contexto mais organizado, não tão «anárquico» como a simples prática na rua com os amigos. Podiam existir diferenças no DE, em parte recreativa/lazer e competitiva, estando dentro da última algo semelhante a níveis ou divisões, tendo em conta o rendimento e capacidades de cada aluno ou grupo de alunos (equipas). A partir da motivação dos alunos percebe-se que é importante que o DE esteja direcionado tanto para os que apenas querem fazer por lazer e manter a CF, como para os que procuram elevar o seu rendimento desportivo, que será obrigatoriamente potenciado num contexto competitivo, estando sempre em aberto a possibilidade dos alunos inseridos na

parte mais recreativa/lazer ingressarem na parte mais competitiva, por escolha e se assim o desejarem.

O calendário e o nível competitivo do DE é reduzido, pelo menos quando comparado com o desporto federado no país, sendo muitas vezes a razão para os alunos não ingressarem, pela motivação, falta de competição, procurando para isso os clubes. Se a escola «fosse o clube», e estivesse inserido num quadro competitivo de nível mais elevado e de competição regular, seria possível que existisse muito mais adesão. Visto que a escola é gratuita e obrigatória, mesmo em termos logísticos, seria mais fácil para maior parte das crianças e jovens participarem nos treinos, com menos preocupações para os pais em deslocamentos, que só se poderiam verificar se o aluno estivesse interessado num Projeto desportivo noutro local, estando livre de o fazer (Grupo de Trabalho para Acompanhamento do Programa do Desporto Escolar [GTAPDE], 2019). É nas escolas que se encontram os especialistas em «Educação», ou seja, os professores, e se o DE for capaz de incluir especialistas em várias áreas do conhecimento que garantam assessoria e o melhor acompanhamento nas matérias que integram os programas aos professores, haverá a possibilidade de formar nas escolas não só atletas, mas também seres humanos mais íntegros e com valores.

As escolas não vão substituir os clubes a nível de formação desportiva neste momento, mas poderia ser o caminho a seguir, a longo prazo, tendo como exemplo os Estados Unidos da América, onde o recrutamento de atletas é feito nas escolas e não em clubes de formação. Estando esta realidade longe de ser a verificada em Portugal, algo fundamental teria de ser o estabelecimento de parcerias entre as autarquias locais, clubes e escolas em torno de um Projeto de desenvolvimento desportivo local, com orientações e objetivos, e não como sucede na maioria dos locais, com o funcionamento isolado de cada entidade.

3.9. Projeto Específico - Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?

3.9.1. Enquadramento Teórico

O Arco e a Flecha fazem parte das três invenções mais importantes da humanidade, juntamente com a descoberta do fogo e o desenvolvimento da fala. A criação destes instrumentos permitiu ao Homem passar de presa fácil para o topo da cadeia alimentar, tornando-se o predador mais eficaz no planeta, sendo capaz de atingir a presa de forma precisa e a uma distância segura. Esta criação possibilitou que o Homem tivesse uma proteção maior, assim como uma alimentação mais rica e materiais fundamentais, como ossos, tendões e possibilidades de esconderijo (Chinese University of Hong Kong [CUHK], 2018).

O Tiro com Arco é uma progressão do primitivo Arco e Flecha, utilizado como meio de sobrevivência, para uma modalidade desportiva, numa sociedade atual mais avançada. O Tiro com Arco pode ser descrito como um desporto de equilíbrio estático que implica uma sequência estável de padrões de movimento de modo a realizar o tiro da flecha (Ahmad, et al., 2014). Esta modalidade tem como objetivo principal atirar as flechas com um arco, de modo a atingir o alvo (Lee, 2009). As caraterísticas desta modalidade permitem que seja realizada em qualquer altura do ano e em qualquer local, no interior ou exterior, acompanhado ou sozinho, para qualquer idade, é relativamente barato e ao contrário de muitos desportos, um atleta pode melhorar com a idade, uma vez que a persistência e competência técnica são muito mais importantes do que força bruta ou velocidade (CUHK, 2018).

Tendo em conta as características desta modalidade e como está intimamente ligada com a História da humanidade, achei pertinente abordar este tema como Projeto Específico, permitindo aos alunos também realizar esta associação e entender todo o enquadramento histórico, visto que antes de poderem praticar este desporto nos moldes atuais, existiram muitas transformações ao longo dos tempos.

3.9.2. Planeamento

Tendo em conta as caraterísticas do Tiro com Arco e do meu pouco conhecimento relativamente ao mesmo, o Projeto a implementar teve uma vertente mais histórica, abordando a importância e os acontecimentos que envolveram esta modalidade na história da humanidade, a evolução dos materiais como o arco e a flecha e ainda, a evolução como modalidade desportiva. À medida que eu próprio investigava e aprendia sobre a modalidade, procurei transmitir e educar os alunos do núcleo relativamente a estes temas.

Este Projeto ganhou especial importância tendo em conta os resultados encontrados nas respostas dos alunos do núcleo às fichas de caraterização biográfica realizadas nas primeiras aulas, onde na questão das disciplinas que mais e menos gostavam, se verificou que a História e a Matemática eram as disciplinas menos apreciadas pelos alunos do núcleo. Os resultados completos encontram-se no **Apêndice LV**.

Os objetivos deste Projeto passavam por educar os alunos do núcleo do DE relativamente ao Tiro com Arco, nas suas vertentes histórica e desportiva, promovendo a interdisciplinaridade e procurando aumentar o interesse dos alunos pela disciplina de História, utilizando a modalidade como meio para atingir esse fim. Já a nível pessoal, adquirir um conhecimento mais profundo relativamente à modalidade.

A definição operacional do Projeto Específico encontra-se no seguinte quadro, também presente no **Apêndice LVI**.

Quadro 5 - Operacionalização do Projeto Específico "Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco para a história da humanidade"?

Problemas	Objetivos	Meios/Estratégias	Critérios de Êxito
-Falta de experiência e conhecimento relativamente à modalidade do Tiro com Arco;	-A nível pessoal, adquirir um conhecimento mais profundo da modalidade;	-Criação de um grupo «WhatsApp» em conjunto com os membros do núcleo do DE. (Início da 3ª Etapa) -Colocação de informações e documentos com conteúdos relativos às temáticas do Tiro com Arco. (3ª Etapa); -Realização de um «Quiz»/ficha com os conteúdos apresentados anteriormente. (4ª Etapa, perto do fim do ano letivo);	-Adesão de todos os membros do núcleo ao grupo;
-Falta de gosto dos alunos do núcleo pela disciplina de História;	-Promover a interdisciplinaridade, procurando aumentar o interesse dos alunos pela História;		-Todos os alunos realizam a tarefa proposta;
	-Educar os alunos do núcleo relativamente ao Tiro com Arco, nas suas vertentes histórica e desportiva;		

Procurei a criação de um grupo conjunto com os membros do núcleo no «WhatsApp», onde fui colocando informações e documentos com conteúdos relativos às temáticas do Tiro com Arco. Mais perto do final do ano pretendi realizar um «Quiz» com esses conteúdos, que foram abordados na base de 3 tópicos. O primeiro, a importância para a história da humanidade, com a explicação da origem e feitos históricos que envolviam o Arco e a Flecha. O segundo, a evolução do Tiro com Arco, com os diferentes materiais e os tipos de arco que foram surgindo. Por fim, a evolução como modalidade desportiva, com a história das competições nacionais e internacionais e registos desportivos mais importantes. Para a pesquisa e elaboração dos documentos utilizei as seguintes fontes, (FPTA, 2020b; World Archery Federation [WAF], 2020; Wood, 2008).

A falta de sessões e contacto com os alunos do núcleo, provocada por situações alheias ao meu controlo, como a pandemia, as decisões do governo, os problemas no pavilhão, a irregularidade na assiduidade e a entrada de vários alunos novos adiou a implementação do Projeto, no entanto, no início da 3ª Etapa, aproveitando o E@D, procurei contactar todos os alunos inscritos e criar o grupo. Até ao final da Etapa procurei colocar os documentos e informações relevantes no grupo, para que os alunos pudessem estudar.

Na 4ª Etapa, mais perto do fim do ano letivo, procurei marcar uma sessão com os alunos para que fosse realizado o «Quiz» sobre a história do Tiro com Arco, tendo ficado

definido o dia 14 de Junho para esta atividade. Este «Quiz» foi composto por 15 questões de escolha múltipla e foi realizado através da aplicação «Kahoot», permitindo aos alunos, à medida que iam respondendo às questões, ver a sua pontuação e classificação geral, somando mais pontos quem respondesse mais rápido à opção correta. As questões e resolução do «Quiz» podem ser encontradas no **Apêndice LVII**. Os «Quizzes», principalmente em dispositivos eletrónicos parecem poder promover as aprendizagens dos alunos, especialmente na disciplina de História, com a sua utilização a poder trazer inúmeras vantagens para a avaliação formativa, quando analisada a realidade atual, onde os jovens têm acesso e conhecimento profundo de como utilizar estes dispositivos cada vez mais cedo (Cruz, 2016).

3.9.3. Balanço do Projeto Específico

Apesar da interrupção do ensino presencial e consequentemente de toda a atividade do DE na ESPA, a implementação deste Projeto dentro do núcleo do Tiro com Arco permitiu atenuar de alguma forma a ausência da prática da modalidade, impedindo que os alunos tivessem «desligado» por completo da mesma durante aproximadamente 2 meses. Dentro de todos os aspetos negativos que teve este E@D, o facto de os alunos e professores estarem em casa facilitou a organização e operacionalização deste e de outros Projetos que não requeriam a presença na Escola para serem efetuados.

A importância da modalidade para a evolução da Humanidade pareceu desde início uma vertente muito importante e que poderia interessar os alunos tanto na modalidade como na «História», promovendo deste modo a interdisciplinaridade com a sua implementação.

A criação do grupo «WhatsApp» e o início do Projeto foram sendo adiados tendo em conta a entrada constante de alunos novos no núcleo, no entanto foi possível durante o E@D a criação do grupo com os alunos nº 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12 e 13, tendo iniciado de forma semanal a colocar os documentos e informações relativas à temática. Os alunos nº 1, 10 e 11 afirmaram não ter a aplicação instalada e por isso as informações foram sendo enviadas por via de e-mail. Dos alunos nº 14, 15 e 16 que se inscreveram no núcleo após o período do E@D, apenas o nº 14 afirmou ter a aplicação instalada e foi adicionado ao grupo, para as alunas nº 15 e 16 o processo foi idêntico aos nº 1, 10 e 11.

Este Projeto produziu alguns efeitos junto dos alunos, tendo em conta o interesse demonstrado por estes, que à medida que os documentos iam sendo colocados, me iam contactando e tirando dúvidas, tanto por mensagem como nas sessões presenciais quando se deu o regresso. Talvez uma outra opção de contacto com todos os alunos pudesse ter sido

tomada visto que alguns não tinham acesso ao grupo criado e à aplicação online, tendo os alunos referidos apenas tido acesso às informações enviadas por mail e não ao diálogo e debate que muitas vezes existiu dentro do grupo, que considero ter sido realmente o mais benéfico dentro da implementação deste Projeto, que demonstrava efetivamente o interesse e o quão integrados estavam os alunos na temática.

Estiveram presentes na sessão online de dia 16 de Junho de 2021, 11 alunos (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13 e 14) que participaram na realização do «Quiz». Esta sessão teve um caráter mais lúdico, sendo de louvar a atitude positiva dos alunos durante a atividade, que procuraram fazer o melhor possível enquanto interagiam entre si. Para os alunos nº 1, 10, 11, 15 e 16, que não estiveram presentes, disponibilizei o «Quiz» via mail, para que estes tivessem a oportunidade de também o realizar, no entanto, considero que estes tenham ficado prejudicados por não estarem presentes na sessão online e na participação do grupo ao longo do Projeto, uma vez que o convívio e a partilha de experiências entre os alunos e os professores foram os aspetos mais positivos que retiro do mesmo.

Muitas aprendizagens podem ser retiradas após o período de pandemia que foi vivido por todos, especialmente no E@D por parte das escolas. A utilização das tecnologias como meios auxiliares para o processo de ensino aprendizagem não pode ser descurada, visto a evolução e o impacto que estas tiveram na sociedade ao longo dos T e o potencial educativo que apresentam (Silva & Correa, 2014). No futuro, e mesmo com o regresso de forma gradual ao «ensino normal», existem muitos aspetos positivos que podem ser transportados, como as aulas síncronas, que podem continuar a ser utilizadas quando necessário e assim estipulado ou a utilização das plataformas e aplicações online que como foi verificado, podem permitir uma maior facilidade de comunicação com os alunos e partilha de informações e documentos.

4. Seminário - A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas

4.1. Introdução

O professor não deve encarar esta profissão meramente como chegar á escola, dar as aulas e ir para casa, assim como não o deve fazer o Estagiário, "os professores não podem tornar-se funcionários passivos" (Bom & Brás, 2003, p 11). É nesta perspetiva que a área do Seminário ganha especial importância, devendo o Estagiário ser capaz de conhecer o funcionamento da escola, procurando através da sua caraterização perceber onde pode intervir significativamente para a sua melhoria. É além da investigação e do estudo científico, encontrar soluções de como aplicar esse conhecimento na prática, como resolver os problemas encontrados, sempre de forma sustentada.

Nesta área do EP, deve-se privilegiar a «Investigação Ação», que como indicam Coutinho, et al., (2009), é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, implicando a existência de um ciclo de ação-reflexão com algumas fases, tais como a observação, perceção e reflexão sobre o problema existente, tentando compreender a melhor forma de intervir sobre o mesmo, a ação propriamente dita, a avaliação da ação e a modificação das práticas tendo em conta os resultados encontrados.

Segue no **Apêndice LVIII,** uma síntese do planeamento anual do Seminário.

Quadro 6 - Modelo de Planeamento Anual para a Área do Seminário (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções de plano para a elaboração do Seminário
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Caraterização da ESPA e do GEF e Identificação do problema;	Conversas informais com alunos e professores de EF da escola; (p 99)
		Aplicação de questionários e entrevistas ao GEF; (pp 99-100)
		Investigação científica e pesquisa bibliográfica; (pp 95-99)
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Elaboração do Projeto de Seminário "A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas";	Definição dos objetivos, meios/estratégias para os alcançar e critérios de êxito; (pp 100-102)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Preparação e elaboração do Seminário;	Convite aos professores do GEF e escolha do dia para a realização do Seminário; (pp 102-103)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Balanço final do Seminário;	Em conjunto com o GEF, procurar soluções de como desenvolver a temática em estudo junto dos alunos; (pp 103-105)

O «Quadro 6» serve como um facilitador de compreensão do processo de elaboração do Seminário e da leitura do capítulo em questão, estando assinalado com as respetivas páginas onde foram desenvolvidas as diferentes opções. Destacados com cor diferenciada estão os aspetos que considero mais relevantes no planeamento.

4.2. Enquadramento Teórico

A avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, sendo a capacidade de julgar e comparar uma prática habitual do dia a dia do ser humano, seja através de reflexões informais que orientam as opções diárias, seja de forma formal, através de uma reflexão mais organizada e sistemática que define a tomada de decisões (Dalben, 2005).

Avaliar é interpretar informações recolhidas, de forma sistemática ou não, para tomar decisões adequadas. Deste modo, o professor deve avaliar para organizar, orientar, modificar ou reorganizar o processo de ensino aprendizagem (DGEB, 1993).

A avaliação escolar realiza-se de acordo com objetivos escolares implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Estes objetivos e práticas de avaliação a que correspondem permitem a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico (Villas Boas, 1998).

A literatura defende a existência de vários tipos de avaliação, cada uma com diferentes propósitos para o processo ensino aprendizagem, no entanto, as evidências apontam para três grandes tipos, Diagnóstica, Formativa e Sumativa. Para Hadji (1994), a Avaliação Diagnóstica é realizada para caraterizar quem vai aprender, nas suas representações e competências adquiridas, permitindo traçar o perfil de cada um. A Avaliação Formativa é essencialmente caraterizada pela sua presença contínua no ato de ensino, tendo por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem, informando o professor sobre como está a decorrer a mesma e educando o aluno sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. Por fim, a Avaliação Sumativa, tem um caráter mais classificativo, quando se propõe fazer um balanço sobre o processo, no fim do ciclo de formação, sendo estes os resultados que são comunicados à administração e aos E.E. Todos estes tipos de avaliação têm em comum o facto de serem direcionados para o professor e como este pode regular o seu processo, ficando muitas vezes o aluno «fora» do mesmo, pouco envolvido e sem conhecimento de como é que está a ser avaliado.

Vieira (1998) define dois tipos de Pedagogia no ensino, a Pedagogia da Dependência, mais tradicional, mas ainda utilizada atualmente, onde o aluno é um sujeito consumidor passivo do saber e o professor é a figura de autoridade social e única fonte de saber, promovendo um clima autoritário e formal, onde todos os processos são determinados por si. Já a Pedagogia para a Autonomia, onde o aluno é um sujeito consumidor crítico e produtor crítico do saber, onde o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber e parceiro na negociação pedagógica, procurando aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem, ajudando-o a «aprender a aprender», encorajando a

responsabilidade e a que o aluno assuma uma postura mais ativa no processo, estando esta mais direcionada para as necessidades atuais e para a aquisição de competências necessárias no PASEO, especialmente ao nível do «Pensamento crítico e pensamento criativo» e no «Desenvolvimento pessoal e autonomia» (Martins, et al., 2017a).

> "O caminho para a autonomia é um caminho gradual e colaborativo, que parte de modelos mais dirigidos pelo professor para modelos onde o aluno tem um papel cada vez mais determinante…" e "considerar a autonomia como meta de aprendizagem implica salientar a importância da dimensão reflexiva dessa aprendizagem e a competência processual do aluno…" (Vieira & Moreira, 1993, p 33).

Segundo Vieira (2013), é possível promover aprendizagens nos alunos sustentado na autoavaliação, na capacidade de regular as próprias aprendizagens, pois ao ensinar o aluno a autoavaliar-se, o professor tem como objetivo que ele aprenda a analisar o seu trabalho, desenvolvendo o sentido crítico e a autonomia, e com elas a autorregulação. Mais do que consumidores, os alunos devem ser criadores, assumindo um papel de liderança na construção das suas aprendizagens. O professor tem a responsabilidade de orientar o caminho, nunca esquecendo que a vivência escolar molda a vida dos alunos, futuros adultos da sociedade.

Autoavaliação é um processo de avaliação formativa durante o qual os alunos refletem sobre a qualidade do seu trabalho, julgando até que ponto este reflete de forma explícita objetivos ou critérios referenciados e revê o trabalho de acordo com estes (Andrade & Valtcheva, 2009). O propósito da autoavaliação deve ser o aluno identificar áreas onde tem maiores e menores dificuldades, percebendo onde pode melhorar de forma a promover as suas aprendizagens e não para que os alunos determinem a sua própria nota de forma mais classificativa, sendo por isto aconselhada uma autoavaliação puramente formativa, pois permite que os alunos se envolvam e pensem na qualidade do próprio trabalho, ao invés de esperar pelo professor como único avaliador dos desempenhos. Quando a avaliação formativa é exclusiva ao professor, torna-se difícil perceber como podem os alunos desenvolver a capacidade de autorregulação necessária para os preparar para a vida futura (Andrade, 2010).

Os propósitos de levar os alunos a um processo cuidadoso de autoavaliação passam por melhorar as aprendizagens e o sucesso, promovendo a autorregulação académica e a tendência do aluno para regular as próprias aprendizagens (Zimmerman, 2002).

A autorregulação é a competência de o indivíduo auto gerir pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e ciclicamente adaptadas para a obtenção de metas e de objetivos pessoais (Zimmerman, 2000). As evidências mostram que a autorregulação e o

sucesso académico estão associados e alunos que definem objetivos, fazem planos para os cumprir e monitorizam o seu progresso, tendem a aprender mais e ter um melhor desempenho do que os que não o fazem. A autoavaliação é um elemento-chave da autorregulação porque envolve conhecimento sobre os objetivos da tarefa e a verificação do progresso para lá chegar.

Segundo Andrade (1999), de forma que os alunos sejam capazes de realizar uma autoavaliação eficaz, são necessárias algumas condições, como a perceção do valor da autoavaliação, acesso aos critérios de avaliação das tarefas, perceber qual a tarefa específica ou desempenho a avaliar, modelos de autoavaliação, instrução direta ou assistência com a autoavaliação por parte do professor, momentos de prática para esta, pistas de quando é apropriado realizar a mesma e ainda a existência de oportunidades para rever e melhorar o desempenho na tarefa. Muitas destas condições são aplicáveis em contexto de aula, no entanto, o acesso aos critérios de avaliação que têm como base a autoavaliação, podem ser esclarecidos através de uma «Rubrica», devendo esta incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir o que é desejável que os alunos aprendam, além do nº de descritores de nível de desempenho (Fernandes, 2019). As Rubricas de avaliação permitem clarificar o que os alunos devem aprender e saber fazer, ficando bem cientes acerca das caraterísticas e das qualidades necessárias para mostrar as aprendizagens realizadas, estas podem também ter uma tremenda utilidade na comunicação entre professores e alunos, com um instrumento em comum, permitindo que se fale «a mesma língua» para a avaliação.

Hadji (1994), atribui aos critérios de avaliação um papel fundamental, tanto no processo de autoavaliação realizado pelos alunos como na preparação da ação a desenvolver a partir desta, com o objetivo de realizar a tarefa solicitada. Wolff (2002), refere que para se poder realizar a autoavaliação, os alunos precisam de ter uma ideia clara do que estão a avaliar, ou seja, perceber claramente os objetivos e os critérios, devendo estes estar sempre presentes nas aulas para que os alunos tenham conhecimento dos mesmos, mas, para além disso, que também possam participar na sua discussão. Cabe ao professor promover a negociação e explicitação dos critérios para as diferentes tarefas solicitadas, pois uma avaliação transparente, sustentada em critérios claros e percetíveis, ajudará os alunos a organizar o seu ensino, não só pela motivação que promovem para a aprendizagem, mas também na definição de estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas. Autoavaliação baseada em critérios poderá trazer inúmeros benefícios nas aprendizagens, podendo este efeito ser a curto prazo, quando a autoavaliação é baseada numa tarefa

específica, assim como a longo prazo, quando os alunos adquirem maior capacidade de autorregulação das suas aprendizagens, como se pretende (Andrade & Valtcheva, 2009).

É importante que os agentes de ensino aproveitem as evidências sobre as condições nas quais a autoavaliação está associada a um maior sucesso e Ross (2006), recomenda que existem condições necessárias para este efeito, como definir os critérios pelos quais os alunos avaliam o seu trabalho, ensinar os alunos como os cumprir, dar FB sobre as autoavaliações e ainda ajudar os alunos na utilização destes dados para melhorar o desempenho.

Após todos os dados apresentados relativamente à autoavaliação e autorregulação dos alunos, além de como esta pode e deve ser utilizada pelos professores durante o processo ensino aprendizagem, esta informação é muito menor quando se trata da disciplina de EF, ao contrário de outras como o Português, Matemática ou Ciências Naturais, com estudos a explicar, propor e apresentar evidências de como operacionalizar com exemplos práticos e reais. Apesar de tudo, e mesmo considerando o reduzido nº de estudos e dados específicos para a disciplina de EF, é possível afirmar que a utilização da autoavaliação por parte dos alunos pode melhorar o seu desempenho no processo ensino aprendizagem, que os alunos têm geralmente uma perceção extremamente positiva relativamente ao uso da autoavaliação na disciplina e que mais estudos sobre esta temática deverão ser conduzidos no futuro, especialmente no ensino primário, onde não foram encontradas evidências (Otero-Saborido, Torreblanca-Martinez, González-Jurado, 2021).

Foi possível encontrar dois estudos com conclusões semelhantes ao que já foi apresentado para a autoavaliação, e estes, apesar de serem aplicados no contexto de aulas de EF, foram apenas aplicados numa matéria/modalidade específica. O estudo de Gómez-Criado e Valverde-Esteve (2020), aborda o voleibol, e o estudo de Potdevin, et al., (2018), aborda a ginástica. No primeiro, os alunos do ensino secundário, realizam uma autoavaliação com base numa Rubrica, que permite avaliar o nível técnico-tático e a compreensão do jogo de voleibol, nas habilidades do passe, receção, serviço, colocação no campo, ataque, bloco, e o conhecimento das regras, tendo a autoavaliação dos alunos contribuído para uma consciencialização bastante positiva dos alunos para a aquisição das competências da modalidade. No segundo, da ginástica, com alunos do 7º ano, foi provado que a utilização de vídeo como meio auxiliar de aprendizagem, aliado de autoavaliação dos alunos para determinada tarefa durante um programa nas aulas de EF, contribuiu para melhorias das aprendizagens específicas da modalidade, o desenvolvimento das CM, a capacidade de

autoavaliação e de motivação após um curto período de tempo em alunos iniciantes, de nível baixo, devendo estes ser os que se devem procurar «alcançar».

Devem-se encorajar os professores a aplicar este tipo de autoavaliação dos alunos, de caráter mais formativo, com vista a promover o desenvolvimento das suas competências numa perspetiva holística, procurando melhorar aspetos como a capacidade de decisão, a autonomia e a autorregulação das aprendizagens. A literatura defende ainda que mais estudos deste tipo deveriam ser aplicados em diferentes jogos e modalidades no contexto da EF.

4.3. 1ª Etapa

A 1ª Etapa serviu fundamentalmente para fazer uma caraterização da escola de EP e do GEF, de modo a percecionar quais as áreas que careciam de algum tipo de intervenção, com o intuito de dar um contributo útil para a escola e para a possibilidade de trabalho futuro.

Após conversas informais nas aulas iniciais e análise dos alunos das turmas nas quais eu e o meu colega de EP lecionámos, compreendemos que existia um desconhecimento óbvio relativamente à avaliação e aos objetivos correspondentes à EF. Esta realidade parecia ser transversal à ESPA e possivelmente ao país, devendo uma maior pesquisa ser feita para confirmar tal hipótese. Ao longo do meu percurso académico nunca fui informado sobre o que eram níveis em EF nem os domínios onde estava a ser avaliado, algo que considero essencial conhecer, seja qual for a disciplina, devendo ser função dos professores a transmissão destas informações, para que os alunos tenham a possibilidade de regular as suas aprendizagens, essencial para uma maior eficácia do processo de aprendizagem.

Através das reuniões do GEF no início do ano letivo e de conversas informais com alguns professores, incluindo o OE, destacando aqui a sua importância para a escolha deste tema, foi possível perceber que apesar do valor que estes atribuíam à autoavaliação dos alunos como meio de avaliação formativa, desconheciam como o poderiam operacionalizar.

De forma a obter dados mais formais, os professores do GEF responderam a um simples questionário, podendo este e os respetivos resultados ser encontrados no **Apêndice LIX**. Todos os professores consideravam importante os alunos terem conhecimento da sua avaliação e afirmavam partilhar com estes os critérios de avaliação e objetivos para cada uma das áreas/domínios, no entanto, esta partilha apenas passava por transmitir quais os domínios nos quais iriam ser avaliados, de forma muito geral e, ainda que esmagadora maioria tenha afirmado pedir aos alunos que realizassem a autoavaliação e que esta deveria ter um caráter

formativo, não era o que sucedia na ESPA, onde esta era apenas utilizada de uma forma sumativa e generalista, situando-se em momentos isolados no final dos semestres.

Após esta primeira recolha de dados e de modo a compreender as necessidades mais concretas dos professores do GEF, tentando dar um contributo relativamente a este tema, optei pela realização de entrevistas, sendo estas definidas como o método mais utilizado na recolha de dados qualitativos (Thomas, Nelson & Silverman, 2015). Optei por entrevistas semiestruturadas para ter uma maior flexibilidade na conversa e recolha de informações mais específicas dos professores, tendo a possibilidade de fazer questões de ligação e seguimento às perguntas chave, para aprofundamento do tema proposto. As questões-chave para esta entrevista foram «Quais os ajustamentos que o professor faz para os alunos participarem todos ativamente?» e «Quais são os momentos em que tem de se ajustar à turma?». As transcrições das entrevistas realizadas encontram-se no **Apêndice LX.**

Relativamente à 1ª questão, maior parte focou-se em dois pontos mais gerais, primeiro, na formação de grupos, heterogéneos e cooperantes ou homogéneos consoante o objetivo da aula ou da UD e, em segundo, na diferenciação das situações de exercício por grupo de trabalho, através da simplificação ou maior complexidade relativamente a objetivos ou critérios de êxito. No que concerne à 2ª questão, foi quase unânime a A.I. como momento crítico e chave para o planeamento e ajustamento à turma em que se leciona.

4.4. 2ª Etapa

Esta 2ª Etapa foi caraterizada pela definição do plano para a elaboração do Projeto do Seminário, com a inclusão dos Objetivos, Meios/Estratégias para os alcançar e também os Critérios de Êxito como forma de avaliação do impacto do Projeto.

Tendo em conta a minha ideia inicial e a análise dos dados recolhidos através dos questionários e entrevistas aos professores do GEF, os objetivos definidos para este Seminário foram analisar e sistematizar com os professores soluções de autoavaliação formativa, que permita a autorregulação por parte dos alunos nos momentos críticos do ano e, para alcançar os objetivos, a proposta a apresentar ao GEF passava por dividir o ano letivo num processo em Etapas, correspondendo cada uma a momentos críticos para a autoavaliação dos alunos, elaborada seguindo modelos e estudos já existentes. Na operacionalização e planeamento destas Etapas seguiu-se o modelo de Zimmerman (2000), que inclui 3 fases que funcionam de forma cíclica. A 1ª fase, da «premeditação», que pressupõe esforço na aprendizagem e envolve que os alunos percebam os objetivos para cada tarefa a realizar, assim como os meios

para o alcançar e os critérios de êxito, devendo os alunos ser capazes de responder às questões «para onde vou?» e «quais são os objetivos?». A 2ª fase, da «autoavaliação» propriamente dita, que ocorre durante o processo de aprendizagem e envolve a auto monitorização dos alunos relativamente ao seu processo, devendo ser capazes de responder à questão «como está a ser o meu desempenho?». A 3ª fase, da «autorreflexão», implica o período pós aprendizagem e envolve a autoavaliação dos alunos face à sua performance de acordo com os objetivos da tarefa, devendo aqui conseguir responder à questão «quais os próximos passos?». A autorreflexão leva os alunos de volta à 1ª fase, que procurará promover as aprendizagens futuras e o início de um novo ciclo.

A 1ª Etapa deve ocorrer nas aulas iniciais do ano, sendo o momento de apresentação dos alunos e do professor, devendo este partilhar logo quais os domínios de avaliação da disciplina e os objetivos gerais pretendidos em cada área. Na Área das Atividades Físicas, o professor deve especificar os critérios de avaliação para o cumprimento dos Níveis I, E e A, se for o caso, em cada uma das matérias que possa vir a ser abordada. Um exemplo de um documento a disponibilizar aos alunos nesta Etapa para a modalidade do Voleibol encontra-se no **Apêndice LXI**. Na Área da Aptidão Física, o professor deve transmitir os testes que serão realizados e os valores que necessitam de alcançar para se encontrarem dentro da ZSAF para a sua idade e género. Relativamente à Área dos Conhecimentos, o professor deve transmitir que conteúdos serão abordados ao longo do ano letivo. Devem ser colocadas na plataforma online «GoogleClassroom» todas estas informações e documentos relativos aos critérios de avaliação e aos conteúdos a abordar, não excluindo como é óbvio, o trabalho em aula, reforçando na abordagem das matérias o que é esperado dos alunos, para que estes consigam fazer o «transfer» da teoria para a prática e sejam capazes de começar a perceber o que é pretendido na disciplina, regulando as suas aprendizagens logo nesta fase. Esta Etapa será fundamental para o professor conhecer os alunos, sendo capaz de perceber além das suas capacidades nas diferentes áreas da disciplina, também a sua capacidade de regular as próprias aprendizagens.

A 2ª Etapa deverá corresponder ao fim da A.I e início das «Prioridades», devendo ser facultado a cada grupo de trabalho as Rubricas, com objetivos para o grupo e para cada aluno dentro do mesmo nas matérias prioritárias, podendo estes vir a ser adaptados consoante o seu progresso. No **Apêndice XX** encontra-se um exemplo de uma Rubrica (Futebol) a entregar a cada grupo nesta Etapa, devendo existir uma pasta na plataforma online da turma com cada grupo e Rubricas das matérias prioritárias para cada, de modo que os alunos possam consultar e editar consoante o seu progresso. Importante referir que embora os objetivos dos PNEF e as

Grelhas de Avaliação elaboradas pelo GEF sejam a referência para definir os objetivos, tem de se ter em conta a «vontade» dos alunos nesta definição e «negociação». Para que os alunos sejam capazes de identificar o quão perto ou longe estão de cumprir os objetivos, deve-se utilizar o que é referido por «Luzes de Trânsito», instrumento definido como altamente pedagógico (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003). Para cada objetivo a alcançar, os alunos devem colocar «a cor» que melhor representa o seu desempenho. A cor «verde» deve ser utilizada quando já se cumpre efetivamente o objetivo pretendido de acordo com a tarefa, a «amarela» quando ainda existe alguns problemas na concretização do objetivo, ou seja, ainda não a realiza consistentemente e por fim, a «vermelha», quando o aluno ainda se encontra longe da concretização do objetivo.

A 3ª Etapa deverá corresponder ao progresso dos alunos, procurando evitar estagnação nas aprendizagens e, para isto, o professor deve realizar alterações nas Rubricas que facultou aos seus alunos, colocando novos objetivos mais complexos, continuando com o mesmo processo, onde estes devem continuar a assinalar o seu progresso.

A 4ª Etapa corresponderá à confirmação das aprendizagens, onde é desejável que os alunos façam um balanço do seu progresso até ao momento, perto do fim do ano letivo, devendo-se procurar saber junto dos mesmos quais as matérias ou objetivos onde tiveram menores e maiores dificuldades e quais as razões para tal, assim como o seu ponto de situação, ou seja, como estão neste momento e no que pensam poder melhorar. Segue no **Apêndice LXII** um exemplo de documento a entregar aos alunos. Esta Etapa serviria também para comparar as autoavaliações dos alunos com as avaliações dos professores, de modo a verificar as diferenças e igualdades entre ambos.

Ao longo do ano letivo, e de forma que o professor possa monitorizar o processo, pelo menos uma vez a cada 2 meses seria desejável a existência de um momento em aula onde os alunos refletem sobre a sua autoavaliação e discutem o processo com o professor, podendo neste momento «comparar avaliações», para que os alunos compreendam se a sua perceção e autoavaliação das competências é semelhante à do professor, devendo este dar FB como forma de melhoria das aprendizagens dos alunos. Estes momentos poderiam ser realizados em aulas teóricas com maior foco, ou mesmo em aulas práticas.

4.5. 3ª Etapa

A 3ª Etapa passou pela preparação e elaboração do Seminário, tendo sido feita a parte final de investigação relativa ao tema, a preparação e apresentação efetiva ao GEF.

De modo a procurar garantir a presença da grande maioria do GEF, pedi ajuda ao professor responsável para contactar os restantes, encontrando o dia mais conveniente para todos assistirem e participarem no Seminário. Ficou acordada a apresentação no dia 26 de Maio ao fim do dia, tendo marcado presença 14 dos 16 professores do GEF.

Na apresentação do Seminário, pretendi dividi-la em 4 partes com uma sequência lógica. A 1ª parte consistiu na justificação do tema, explicando as razões que me levaram à escolha do mesmo, com a apresentação dos dados recolhidos através dos questionários e entrevistas aos professores do GEF. A 2ª parte incidiu no enquadramento teórico do tema, através da revisão da literatura sobre a «Autoavaliação», explicando a definição, a sua utilidade e em que contexto utilizar para obter maiores benefícios no processo de ensino aprendizagem. Foi também importante mostrar o que estava estudado relativamente à EF, visto que muita da literatura fala do ensino em geral ou de outras áreas. A 3ª parte passou pela apresentação de uma proposta ao GEF, que permitisse a autorregulação por parte dos alunos nos momentos críticos do ano. A proposta a apresentar passava por dividir o ano letivo num processo por Etapas, correspondendo cada uma a momentos chave para a autoavaliação dos alunos, estando esta descrita de forma mais detalhada acima, na 2ª Etapa desta área de intervenção. A 4ª parte, e com maior relevância para o Seminário, foi o debate, tendo sido essencial uma boa discussão de modo a procurar concretizar o objetivo proposto, de analisar e sistematizar com os professores do GEF soluções de autoavaliação formativa, que permitisse a autorregulação por parte dos alunos nos momentos críticos do ano.

4.6. 4ª Etapa (Balanço Final)

Esta última Etapa da área de intervenção do Seminário serviu essencialmente para fazer um balanço final de todo o processo ao longo do ano letivo.

Relativamente à apresentação do Seminário, considero que os objetivos propostos foram cumpridos, com todos os professores a mostrar bastante interesse no tema, considerando a apresentação um contributo para a sua formação, além de concordar que a «Autoavaliação» dos alunos em EF deveria realmente ser aplicada com este caráter mais formativo e não sumativo e sem «conteúdo», comum na maioria dos casos. Na discussão durante a apresentação foram possíveis retirar algumas conclusões para que o processo de autoavaliação formativa pudesse realmente ter efeitos junto dos alunos tanto a curto como a longo prazo, destacando em primeiro lugar, a importância da opinião dos alunos relativamente aos objetivos, ou seja, apenas mostrar e entregar as Rubricas ou o que corresponde a cada

Nível (I, E e A), dentro das diferentes Atividades Físicas, pode não ser muito útil se os alunos não compreenderem o seu significado. É essencial percecionar a opinião dos alunos relativamente aos objetivos e como estes entendem a sua transferibilidade para a prática.

Outro dos aspetos mais importantes discutidos está relacionado com a comunicação entre os professores, com os GEF eficazes (Costa, 2015), visto que para o processo resultar é essencial que exista uma continuidade. Se os alunos apenas participarem neste processo em anos isolados, é perfeitamente natural que atribuam pouco valor a esta ou outra temática. Se todos os professores aplicassem esta metodologia, com as alterações que achassem necessárias, os alunos começariam a achar normal, como algo que faz parte do ano letivo e da disciplina. O processo pode parecer exigente e até algo trabalhoso inicialmente, no entanto, e como mostram as evidências, a adoção deste tipo de autoavaliação tem o potencial de trazer enormes benefícios para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, devendo ser algo que se deve insistir. Outro exemplo da importância dos GEF eficazes passou pela reformulação das Grelhas de Avaliação do GEF **(Anexo V)**, visto que no início do ano letivo cada professor ficou encarregue de reformular e elaborar as Grelhas para cada uma das Matérias e, apesar de estas terem sido aprovadas pelo GEF no início do ano, a verdade é que foi um trabalho «isolado», tendo sido apenas no debate da apresentação do Seminário que o GEF efetivamente referiu que algumas das Grelhas necessitavam de reformulações, realçando aqui a importância da existência de Visão e Práticas Partilhadas dentro do GEF para o sucesso das práticas. Os exemplos das tabelas e Rubricas presentes nos **Apêndices XX e LXI** foram partilhadas e aprovadas como um modelo a seguir na elaboração das Grelhas no futuro.

Foi discutido em que momentos do ano é que os professores deveriam discutir com os alunos e dar FB relativamente à sua Autoavaliação, sendo a referência de 2 em 2 meses, como apresentado na proposta ao GEF, vista como aceitável. Tratando-se este de um ano atípico, a existência das aulas síncronas permitiu este contacto com os alunos e uma maior preocupação com questões mais «teóricas», no entanto, e com esperança de que no futuro voltem as 3 aulas de EF semanais como é hábito na ESPA, outra alternativa será necessária.

Apliquei a metodologia com os alunos da turma na qual estive responsável pela lecionação e, apesar da existência de muitas dificuldades em compreender todo este processo numa fase inicial, visto ter começado de «raiz» e ninguém ter noção da avaliação na disciplina, alguns começaram a ter noção do seu funcionamento e do que fazer para cumprir os objetivos definidos, mostrando autonomia e empenho para a sua concretização, tirando dúvidas e sabendo o que consultar para melhorar as suas aprendizagens.

Apesar de poder não ter provocado alterações nos comportamentos de todos os alunos, verificar a mudança em alguns tem de ser visto como algo positivo tendo em conta o seu estado inicial, provando aqui melhorias ao nível da responsabilidade e autonomia dos alunos, competências que tiveram em evidência no trabalho contínuo ao longo do ano nas diferentes áreas de intervenção.

Em algumas turmas o processo poderá resultar melhor que outras e pode haver diferenças a aplicar esta metodologia, devendo-se insistir mesmo que os alunos ofereçam alguma oposição de início ou lhes pareça ser apenas mais uma tarefa sem sentido. Tenho noção que um professor tem um horário mais preenchido do que tive neste ano de EP, portanto pode não haver oportunidade de ser tão específico. No meu caso, criei Rubricas para cada grupo que formei nas «Prioridades», mas uma alternativa pode ser uma Rubrica para a turma toda. O foco principal deverá ser mesmo que os alunos tenham a possibilidade de ter acesso aos critérios e Rubricas com respetiva explicação, podendo alterar consoante a progressão. Quanto mais disponibilidade e empenho para este processo se tenha, certamente que mais efeitos terá. Será um processo no qual continuarei a insistir quando iniciar a minha atividade profissional e que julgo realmente ter o potencial de ser muito benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Conclusão

O ano de EP marca a conclusão do percurso académico como aluno e a transição para a atividade profissional como professor. Iniciei este processo com confiança e preparado para o que poderia vir a acontecer, apesar das dúvidas existentes, uma vez que ainda que me tivesse preparado no plano teórico e tendo estudado como solucionar os possíveis problemas a ser encontrados, a verdade é que apenas na «prática» se poderia realmente verificar se a Formação Inicial em termos de aspetos como Planeamento, Avaliação, Gestão, Controlo e Análise do contexto envolvente tinha efetivamente sido útil para o desempenho das funções.

O processo de EP e as decisões tomadas ao longo do mesmo devem seguir uma lógica cíclica, que implica sempre um período de reflexão e ação constante, tendo isto sido ainda mais evidente neste último ano letivo, marcado pela pandemia, onde o constante replaneamento e adequação às decisões da ESPA e do Governo foram uma realidade. Devido a todas as condicionantes já referidas, fica a sensação de que não aproveitei o processo de EP em todo o seu potencial, tendo ficado impossibilitado de algumas experiências que seriam certamente um contributo muito positivo para a minha formação.

Este processo iniciou com a escolha da escola onde iria realizar o EP, a ESPA, assim como de quem seria o meu colega, sendo fundamental estar com alguém com quem se tenha uma boa relação e comunicação, algo que se verificou com o Daniel Mendes. Foi também nesta fase inicial que existiu a definição dos orientadores, da Escola e da Universidade, além da escolha da turma a lecionar, o 9º9ª. Os orientadores proporcionaram uma experiência e um processo mais direcionado para a descoberta guiada, sem colocar pressão relativamente a prazos ou tarefas, dando liberdade e autonomia para a tomada de decisões e para a condução de todo o processo. Apesar de identificar isto como um aspeto positivo, julgo que a falta de linhas orientadoras, como um «guião» atualizado ou uma estrutura a seguir, especialmente para a elaboração do relatório, sempre colocou alguma incerteza e ansiedade durante o processo, pelo que muitas vezes foi necessário recorrer a outros colegas ou orientadores, talvez erradamente, para tentar ter uma perceção do que era exigido em algumas fases do ano. Durante todo o percurso académico, eu e milhares de outros alunos fomos sendo habituados ao «tarefismo» e à reprodução do que nos era transmitido pelos docentes, pelo que quando nos deparamos com esta realidade, deste processo mais autónomo, existam algumas dificuldades de adaptação.

A Lecionação foi caraterizada por vários aspetos, sendo os mais importantes o planeamento e a operacionalização das aulas de EF, englobando os diferentes domínios,

Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos, tendo sempre em conta as necessidades dos alunos da turma e o debate e discussão constante com o colega de EP e com o OE para aumentar a eficácia do processo, tendo sempre como referência o defendido pelo Protocolo AGIC (Siedentop, 1990). Durante este processo procurei definir objetivos realistas para os alunos tendo em conta a sua A.I e as matérias definidas como prioritárias para os mesmos. Para promover a progressão nestas matérias foi fundamental promover um clima de aula colaborativo e orientado para a mestria (Martins, et al., 2017b), através da formação de grupos cooperantes (Heacox, 2001/2006), e reajustamento das aprendizagens tendo em conta o aproveitamento dos diferentes alunos, criando uma diferenciação pedagógica (Crahay, 2013). Tratando-se de uma turma extremamente cooperante e disposta a aprender, ainda que com alguns problemas de atenção e concentração, a progressão que se verificou ao longo do ano tem de ser vista como algo natural.

Não foi possível lecionar as matérias da Ginástica e desportos de Combate, devido aos condicionamentos existentes, pelo que considero ter ficado com algumas lacunas na minha formação, podendo apenas ter a oportunidade destas experiências no meu futuro profissional.

Muitos alunos chegam ao ensino básico de escolaridade com muitas dificuldades a nível motor e dificuldades a nível das aprendizagens em EF, como foi o caso de maior parte dos alunos da turma pela qual estive responsável, pelo que é fundamental procurar garantir o mais rapidamente possível que todas as crianças e jovens são efetivamente abrangidas pela disciplina logo no 1º ciclo.

As aulas de EF não são suficientes para um desenvolvimento claro da Aptidão Física dos alunos, pelo que a escola deve ter um papel fundamental na promoção da AF, procurando uma abordagem mais ecológica da EF (Centeio, et al., 2014), de modo que os alunos possam realmente progredir neste domínio.

O PTI possibilitou-me estar envolvido em contextos e turmas de anos e cursos diferentes, com as mais diversas necessidades e potencialidades. Permitiu-me também testar outras abordagens, especialmente ao nível da Instrução, na qual considero ter tido um desempenho melhor com estas turmas no PTI do que com a turma onde exercia as funções pedagógicas. Relativamente ao Clima de aprendizagem nas aulas, colocar os alunos menos aptos com maior protagonismo nos exercícios parece poder promover o empenho e o interesse dos mesmos, no entanto, pode levar a uma maior frustração de alguns dos alunos mais aptos pela inibição e constrangimento das suas ações.

Como Projeto Específico nesta área de intervenção e após análise da turma, escolhi o tema **«Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF?»,** tendo em conta a A.I da turma e aversão generalizada relativamente a esta matéria do público-alvo feminino dentro da EF. O meu objetivo principal foi procurar motivar as raparigas para um processo de aprendizagem colaborativo no Futebol, tendo para isto implementado nas aulas exercícios como o «Futeténis» e a «Roda de Bola», realizando as progressões e adaptações necessárias para a participação ativa de todas. As primeiras progressões destes exercícios, com a utilização de um «balão», pareceram especialmente eficazes, visto que permitiram reduzir as diferenças entre alunos mais e menos aptos, encontrando-se no mesmo «patamar» na prática do Futebol, onde existem normalmente diferenças abismais de competência numa turma. Considero que apesar do tempo disponível para pôr em prática este Projeto ter sido bastante limitado pelo confinamento, teve um impacto positivo, uma vez que praticamente todas as alunas se mostraram empenhadas em participar nestes exercícios e mesmo nas situações de avaliação em jogo mais formal no fim do ano, não se escondendo e procurando realmente contribuir para o sucesso do grupo.

A Direção de Turma foi a área onde senti maiores dificuldades iniciais, tendo em conta a falta de conhecimento adquirido durante a Formação Inicial, onde se devia dar um maior destaque a esta área, e o facto da professora que acompanhei durante maior parte do processo também nunca ter tido experiência neste cargo. Esta área foi marcada por bastante trabalho burocrático e fundamentalmente pelo trabalho com professores do CT, alunos e E.E, tendo o DT de servir como um elo de ligação desta tríade (Brás & Gonçalves, 2013). A turma era caraterizada inicialmente com alguns problemas de aprendizagem e insucesso, cuja base de alunos tinha feito parte da turma de 7º ano, criada no âmbito de um Projeto do Ministério de Educação com o propósito de ajudar os alunos nesta situação, no entanto, o que acabou por se verificar foi uma turma muito fácil de trabalhar, como mencionado várias vezes pelo CT, com problemas disciplinares muito pontuais e que acabou por atingir um aproveitamento pleno, com todos os alunos a transitar. Apesar de tudo isto, as soluções encontradas pelos professores foram na sua maioria feitas de forma individual, não existindo o trabalho interdisciplinar nem coletivo que se deseja dentro do CT (Brás & Gonçalves, 2013).

O desprezo que se dá a cargos de dirigismo durante a formação inicial é preocupante (Brás, 2005), pelo que os professores que chegam a estas funções não as vêm com nenhum tipo de benefícios, antes pelo contrário, e sendo esta a realidade, uma maior valorização do cargo é fundamental para que um trabalho mais competente possa ser realizado.

A Saída de Campo, embora planeada, não se realizou, uma vez que a ESPA não deu autorização a qualquer tipo de atividades presenciais que implicassem a deslocação para fora da mesma, pelo que se podiam ter optado por outras alternativas a esta experiência, utilizando por exemplo as plataformas online que foram tão úteis ao longo do ano letivo.

Para esta área, optei como tema do Projeto Específico, **«Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?»**, tendo em conta os dados preocupantes de TE e AF encontrados nas turmas que eu e o meu colega de EP lecionámos. O objetivo principal do Projeto foi aproximar os alunos escolhidos às recomendações gerais de saúde para a sua idade, relativamente à AF, sono e CS, e através de «desafios semanais» colocados aos alunos, que acabaram por incidir na sua maioria na prática de AF, estes foram capazes de provar a sua realização. O Projeto foi bem-sucedido, tendo em conta o envolvimento dos alunos, que levaram a melhorias evidentes em algumas das suas CM e a uma prática regular de AF de caráter mais vigoroso, parecendo que a «Aprendizagem Vivencial» (Almeida, et al., 2009), pode produzir resultados satisfatórios em Projetos deste tipo, quando sustentados em teorias e modelos de mudança comportamental adequados.

Dentro de todas as áreas de intervenção, considero que o DE foi a mais prejudicada com a pandemia, especialmente pela falta de competição, inexistente neste ano letivo, assim como os horários definidos para as sessões, que diminuíram as possibilidades de presença de muitos alunos, que mesmo que tivessem interesse em participar, não o puderam fazer.

Na escolha da modalidade do DE pode-se preferir uma na qual estamos confortáveis ou uma que ainda procuramos vir a aprender mais, tendo sido esta a minha opção. O Tiro com Arco, tratando-se de uma modalidade que apesar de nunca ter tido contacto direto na Formação Inicial, sempre achei bastante interessante e, apesar do desconhecimento prévio, a verdade é que fui capaz de ficar confortável com a mesma de forma rápida, tendo a professora titular do núcleo me dado autonomia completa para a organização das sessões, especialmente no 2º Semestre, tendo inclusive organizado uma competição interna entre os membros do núcleo, de forma a simular um momento competitivo, que foi inexistente durante o ano.

Durante o ano, a falta de assiduidade dos alunos foi constante, tendo sido por isto muito difícil a definição de objetivos realistas e alcançáveis por todos, no entanto, os que foram presença assídua tiveram progressões evidentes nas suas aprendizagens. Procurei essencialmente a utilização da «Prática deliberada» (Ericsson, 2006), provocada com a alteração das condições normais do tiro, como a distância, o ângulo e o arco utilizado.

Deve-se procurar uma restruturação do DE no país, de modo a promover um maior interesse dos professores e dos alunos, que é muitas vezes reduzido tendo em conta a desvalorização feita pelas escolas e pelas autarquias locais (Veigas, et al., 2009). Algumas soluções podem passar por aproximar o DE da realidade dos clubes desportivos de formação, inseridos num quadro competitivo mais exigente (GTAPDE, 2019), mas nunca descartando os alunos que procuram o DE como forma de lazer ou para desenvolver as suas competências em determinada modalidade. Os professores, especialistas em educação, estão na escola, e se for possível incluir especialistas que os auxiliem nas diferentes modalidades, haverá a possibilidade de formar além de atletas, seres humanos mais íntegros e com valores.

Como Projeto Específico para o DE, optei pela abordagem de um tema mais teórico, **«Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?»,** pela relação da modalidade com a disciplina de História, pareceu pertinente abordar o tema, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade, procurando aumentar o interesse dos alunos tanto pela disciplina como pela modalidade. Para o alcançar, a criação de um grupo «WhatsApp» com os alunos do núcleo, onde foram sendo colocados documentos e informações relativos ao tema surtiu os efeitos desejados, principalmente tendo em conta o período de confinamento que coincidiu com a suspensão das atividades do DE. Este grupo promoveu o envolvimento e participação nas discussões sobre o tema, com o convívio e interação dos alunos entre si e com os professores os aspetos mais positivos a retirar.

Para o Seminário e após análise da realidade da ESPA e interação com os professores do GEF, desenvolvi o tema **«A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas»**. Os objetivos foram analisar e sistematizar com os professores do GEF soluções de autoavaliação formativa, que permitissem a autorregulação por parte dos alunos nos momentos críticos do ano. Apresentei uma proposta de divisão do ano letivo em Etapas, correspondendo cada uma a momentos críticos para a autoavaliação dos alunos, elaborada com base nas evidências encontradas sobre o tema (Vieira 2013; Andrade & Valtcheva, 2009; Andrade, 2010; Zimmerman, 2000; 2002). Na apresentação do Seminário, considero que os objetivos foram efetivamente cumpridos, tendo sido discutidos tópicos realmente relevantes para a temática e como ser aplicada no futuro. Além disto, as tabelas e Rubricas elaboradas por mim, como forma de auxiliar este processo, foram aprovadas pelo GEF.

O Seminário teve como aspeto mais relevante, no meu ponto de vista, a promoção da comunicação entre os professores do GEF na discussão de um tema relativo à sua atividade

profissional, algo que deveria suceder mais vezes, de modo a promover a formação contínua e GEF mais eficazes.

Destaco ainda 2 temas, que foram transversais a todas as áreas de intervenção.

Primeiro, o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, duas competências essenciais e que têm de servir como um «pilar» da educação (Freire, 1996; Delors, et al., 2010; Martins et al., 2017a). Alguns exemplos do trabalho desenvolvido passaram pela criação da coreografia de Dança em grupo, dando responsabilidade aos alunos de escolher os passos e a música, quebrando um pouco a rotina de repetição e reprodução do que lhes era dito para fazer, daí que a autonomia no trabalho e nas suas escolhas tenha sido algo que julguei como uma solução para esta problemática. O Projeto Específico de DT teve também a intenção de promover estas competências, uma vez que, apesar de inicialmente ser eu a ter uma maior preponderância no planeamento dos treinos e escolha dos desafios semanais, os alunos começaram progressivamente a ter um papel mais ativo até ao produto final, em que eles próprios planeavam e definiam objetivos progressivos. Os TPC, apesar do acesso dos alunos a todos os conteúdos abordados nas aulas e que eram questionados nas tarefas semanais, estas sempre tiveram um caráter de resposta mais aberta, não curta ou múltipla, obrigando os alunos a não reproduzir ou copiar o que estava nos documentos mas sim, tendo estes como base, desenvolver e dar o seu cunho pessoal nas respostas. A implementação das Rubricas com acesso online, tendo os alunos a oportunidade de compreender os objetivos para cada matéria e através da perceção da própria competência se auto avaliarem sempre que desejassem foi também uma estratégia implementada para esta temática.

A segunda temática transversal passou pela utilização das plataformas e aplicações online, tendo em conta o confinamento e o E@D. Procurei nos Projetos Específicos de DT e DE uma utilização frequente da aplicação «WhatsApp», no primeiro, foi fundamental para o contacto constante com os alunos e para que estes fossem demonstrando as tarefas que faziam através de vídeo ou foto, criando um clima de desafios saudável entre os participantes. Para o Projeto de DE, e visto a interrupção de 2 meses nas atividades presenciais desta área, a aplicação foi o meio para transmitir as informações e conteúdos sobre a temática, assim como o meio possível para os debates que existiram relativamente à mesma. Além disto, a plataforma «GoogleClassroom» foi a utilizada para colocar as tarefas semanais e as Rubricas já referidas acima, que serviram como base para o tema do Seminário. Mesmo voltando às condições normais não se pode negar a importância e o quanto estes meios ajudaram no processo, pelo que podem e devem continuar a ser utilizados se forem benéficos para as

aprendizagens dos alunos, especialmente tendo em conta as evidências sobre a evolução da tecnologia e a sua importância para a educação (Silva & Correa, 2014; Cruz, 2016).

O processo de EP é diferente para todos os Estagiários, assim como o funcionamento de cada escola e cada núcleo, no entanto, e referindo mais concretamente o envolvimento e intervenção dos professores orientadores Universitários durante o processo, julgo que deveriam existir mais datas comuns para todos, seja para avaliações, para apresentação de Projetos, ou até para a realização de FB, e não como pareceu que sucedia, com diferenças abismais entre grupos de Estagiários e orientadores, não parecendo que todos estivessem em pé de igualdade durante o processo. Não podendo afirmar qual a melhor metodologia e forma de intervenção, julgo que esta deveria pelo menos ser mais uniforme entre todos.

Foi um ano complicado, um processo exigente e stressante, no entanto, e apesar de tudo, foi o ano mais importante da minha Formação Inicial e percurso académico, com a confirmação das certezas que tinha sobre vir a exercer esta profissão de professor de EF, que é sem dúvida nenhuma, o que me vejo a fazer no futuro.

Como referiu o professor Luís Bom, "o processo de estágio não é o fim, mas sim o começo"[5], sendo a formação contínua essencial para o desempenho futuro da profissão. Não se pretende que o professor estagne nas suas aprendizagens após terminar o EP, mas antes pelo contrário, que durante a sua atividade profissional tenha uma progressão constante e para que isto possa suceder, não pode parar de estudar, tem de aceitar ser «aluno toda a vida».

[5] Bom, L. (2021). Reunião de núcleo de estágio. Odivelas: Escola Secundária Pedro Alexandrino

Referências Bibliográficas

Ahmad, Z., Taha, Z., Hassan, H.A., Hisham, M.A., Johari, N.H., & Kadirgama, K. (2014). Biomechanics Measurements in Archery. *Journal of Mechanical Engineering and Sciences*, *6*, 762-771. http://dx.doi.org/10.15282/jmes.6.2014.4.0074

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 197-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-TGet

Al Ardha, M. M. A., Yang, C. C. B., Adhe, K., Putra, K., Khory, F., & Harianto, T. (2018, February). Physical Education Curriculum for Early Childhood: Developing Students' Manipulative Skills in Soccer. In *1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)*. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icei-17.2018.59

Alho, S. M. D. S. P., & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, *32*(2).

Almeida, P. L., Lameiras, J., Henriques, M. (2009). A aprendizagem experiencial. In Carvalho, L. X., (Coord.) *A Urgência de Educar Para Valores. Um Contributo para a Literacia Social*. (pp. 65-86). Mafra: LED ON VALUES.

American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education (2001). American Academy of Pediatrics: Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, *107*(2), 423–426. https://doi.org/10.1542/peds.107.2.423

Andrade, H. (1999*). Student Self-Assessment: At the Intersection of Metacognition and Authentic Assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada. https://eric.ed.gov/?id=ED431030

Andrade, H. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. *NERA Conference Proceedings*; Rocky Hill, CT, Outubro 20, 2010. CT: Outono. https://opencommons.uconn.edu/nera_2010/25

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, *48*(1), 12-19, https://doi.org/10.1080/00405840802577544

Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf

Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1996SCT.pdf

Becker, M.H. and Maiman, L.A. (1975) Sociobehavioral determinants of compliance with health and medical care recommendations. *Medical Care, 13*(1), 10-24. https://doi.org/10.1097/00005650-197501000-00002

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice.* Berkshire, England: Open University Press. http://www.mcgraw-hill.co.uk/html/0335212972.html

Bom, L. (2017). *O desafio das associações desportivas escolares*. Disponível em*:* http://www.abola.pt/nnh/ver.aspx?id=673566

Bom, L., Brás, J. (2003). Estágio para dar aulas ou para ser Professor? Será o estágio uma praxe? *Horizonte- Revista de educação física e desporto*. *18*(108), 15-24.

Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). *Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano.* Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei no 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação;

Bombak, A. E. (2013). Self-rated health and public health: a critical perspective. *Frontiers in Public Health, 1*, 15. https://doi.org/10.3389/fpubh.2013.00015

Brás, J. (2005). O Labor da Direcção de Turma como uma Estratégia de Desenvolvimento Organizacional, Gymnasium - *Revista de Educação Física, Desporto e Saúde, 4*, 7-18.

Brás, J., & Gonçalves, M. (2013). Independent teaching work to cooperative teaching: A new paradigm introduced in the Portuguese educational system (1894–1895). *Paedagogica Historica, 49*(3), 330-344. https://doi.org/10.1080/00309230.2012.744062

Bressel, E., Yonker, J. C., Kras, J., & Heath, E. M. (2007). Comparison of static and dynamic balance in female collegiate soccer, basketball, and gymnastics athletes. *Journal of athletic training, 42*(1), 42–46. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1896078/pdf/i1062-6050-42-1-42.pdf

Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor?. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 12*(1), 3-12. https://doi.org/10.1007/BF03401019

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18,* 7-10.

Campo, S. S., Sáenz, G. C., & Castán, J. C. R. (2007). Valoración de la influencia de la práctica del fútbol en la evolución de la fuerza, la flexibilidad y la velocidad en población infantil. *Apunts Educación Física y Deportes*, *1*(87), 54-63. https://www.redalyc.org/pdf/5516/551656956006.pdf

Canavarro, M. C., Pereira, M., Moreira, H., & Parede, T. (2010). *Qualidade de Vida e Saúde: Aplicações do WHOQOL- Qualidade de vida na perspetiva da Organização Mundial de Saúde (OMS). Geneva: WHO.* http://hdl.handle.net/10400.21/770

Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, *4*(1), 9-27.

Carson, V., Tremblay, M. S., Chaput, J. P., & Chastin, S. F. (2016). Associations between sleep duration, sedentary time, physical activity, and health indicators among Canadian children and youth using compositional analyses. *Applied Physiology Nutrition, and Metabolism, 41*(6 Suppl 3), S294-302. https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0026

Carvalho, B. J., Verardi, C. E. L., Maffei, W. S., & Monesso, C. T. (2019). Motivos que determinam a prática do Futebol em atletas das categorias sub-15 e sub-17 de uma equipe do interior do estado de São Paulo. *RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, *10*(41), 720-728. http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/671

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física,* 10/11, 135-151

Centeio, E. E., McCaughtry, N., Gutuskey, L., Garn, A. C., Somers, C., Shen, B.,... Kulik, N. L. (2014). Physical activity change through comprehensive school physical activity programs in urban elementary *schools. Journal of Teaching in Physical Education, 33*(4), 573-591. https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0067

Chaput, J. P., Saunders, T. J., & Carson, V. (2017). Interactions between sleep, movement and other non-movement behaviours in the pathogenesis of childhood obesity. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, *18 Suppl 1*, 7–14. https://doi.org/10.1111/obr.12508

Chinese University of Hong Kong (CUHK), (2018). http://www.cuhk.edu.hk/peu/Intranet/subjectmaterials/ref_doc/Archery_ref_link.htm. Acedido a 8 de Fevereiro, 2021 de https://www.cuhk.edu.hk.

Clemente, F. M. (2016). *Small-sided and conditioned games: An integrative training approach.* Singapore: Springer. Ebook: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0880-1_1

Comédias Henriques, J. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física, o problema dos Jogos Desportivos Coletivos.* Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade

Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa. http://hdl.handle.net/10437/8571

Costa, J. (2015). *Trabalho coletivo do Departamento de Educação Física e Gestão Ecológica das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores*. Tese elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Formação de Formadores. http://hdl.handle.net/10400.5/11566

Costa, M., Oliveira, T., Mota, J., Santos, M. P., & Ribeiro, J. C. (2016). Objectively measured physical activity levels in physical education classes and body mass index (Niveles de actividad física medida objetivamente en las clases de educación física y el índice de masa grasa). *Retos, 31*, 271-274. https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.5350

Costigan, S. A., Eather, N., Plotnikoff, R. C., Taaffe, D. R., & Lubans, D. R. (2015). High-intensity interval training for improving health-related fitness in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, *49*(19), 1253–1261 https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-094490

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acão: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2*, pp. 355- 379. http://hdl.handle.net/1822/10148

Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec, 3*(1), 9-40. http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202

Cuffe, H.E., Waddell, G., & Bignell, W. (2014). Too Busy for School? The Effect of Athletic Participation on Absenteeism. *Political Economy - Development: Public Service Delivery e Journal*. http://hdl.handle.net/10419/102341

Cruz, S. (2016). Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. *Atas do 3.º encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. 344-350. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em: https://www.academia.edu/30541194/Quizzes_vantagens_da_sua_utiliza%C3%A7%C3%A3o_na_avalia%C3%A7%C3%A3o_formativa?email_work_card=abstract-read-more

Dalben, A. F (2005) Avaliação escolar. Presença Pedagógica, *Belo Horizonte*, v. 11, n. 64.

Darling-Hammond, L., & Ifill-Lynch, O. (2006). "If They'd Only Do Their Work!". *Educational Leadership*, 63(5), 8–13. Disponível em https://www.ascd.org/el/articles/if-theyd-only-do-their-work

Delors, J., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., et al., (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO; Brasília, DF; ED.96/WS/9. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Direção Geral do Ensino Básico (1993). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Edição: DGEBS-Ministério de Educação.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico

Direção-Geral da Educação (2020). *Orientações para a realização em regime presencial das aulas de Educação Física*. Homologadas pelo Despacho n.º 53-D/2020, de 20 de julho. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_educacao_fisica_20202021_dge_dgs.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017). Programa do Desporto Escolar 2017-2021. 1–17

Direção-Geral da Educação. (2020). Regulamento do Programa do Desporto Escolar 2020-2021.

Direção-Geral da Educação. (2019). Regulamento Específico de Tiro com Arco 2019-2020.

Domaradzki, J., Cichy, I., Rokita, A., & Popowczak, M. (2020). Effects of Tabata Training During Physical Education Classes on Body Composition, Aerobic Capacity, and Anaerobic Performance of Under-, Normal- and Overweight Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *17*(3), 876. https://doi.org/10.3390/ijerph17030876

Ericsson, K. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 683-704). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038

Faigenbaum, A. (2000), Strength Training for Children and Adolescents. *Clinics in Sports Medicine*, *19*(4), 593-619. https://doi.org/10.1016/s0278-5919(05)70228-3

Faigenbaum, A., & Schram, J. (2004). Can resistance training reduce injuries in youth sports? *Strength & Conditioning Journal*, *26*(3), 16-21. DOI:10.1519/00126548-200406000-00004

Faigenbaum, A., & Mediate, P. (2006). Effects of Medicine ball training on physical fitness in high school physical education students. *The Physical Educator*, *63*(3), 161-168.

http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=38460AB71D106C4F5CD003FE7E26E000?doi=10.1.1.488.6319&rep=rep1&type=pdf

Federação Portuguesa de Atletismo. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Lisboa: Autor.

Federação Portuguesa de Futebol. (2019). *FPF ultrapassa 200 mil praticantes federados.* Disponível em: https://www.fpf.pt/News/Todas-as-not%C3%ADcias/Not%C3%ADcia/news/23942

Federação Portuguesa de Tiro com Arco. (2020a). *A Técnica.* Disponível em: https://www.fpta.pt/a-tecnica/

Federação Portuguesa de Tiro com Arco. (2020b). *A Origem.* Disponível em: https://www.fpta.pt/origem/

Fernandes, D. (2019). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação. http://www.cffaro.pt/media/documentos/Folha__Rubricas.pdf

Ferreira, A. P. (2004). Uma reflexão centrada na aprendizagem no jogo de basquetebol. In A. P. Ferreira, V. Ferreira, C. Peixoto & A. Volossovitch (Org.). *Gostar de basquetebol: Ensinar a jogar e aprender jogando.* Lisboa: FMH Edições.

Fraga, A. (1991). *Conhecer o Voleibol*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Fraga, A. (1996). *O Ensino do Voleibol.* Lisboa: Pelouro do Desporto da Câmara Municipal de Lisboa.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf

Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J. & Rebelo, A. (2013). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 199-263). Porto: Editora FADEUP.

Gariba, C. M. S., & Franzoni, A. (2007). Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. *Movimento (ESEFID/UFRGS), 13*(2), 155-171. https://doi.org/10.22456/1982-8918.3553

Glanz, K. (1999). Teoria num relance. Um guia para a prática da promoção da saúde. In L.B. Sardinha, M. G. Matos & I. Loureiro (Eds.), *Promoção da Saúde: Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo.* (pp. 9-56). Lisboa: Serviço de edições da FMH.

Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.). (2008). *Health behavior and health education: theory, research, and practice*. John Wiley & Sons. https://is.muni.cz/el/1423/jaro2018/PSY289/um/readings/unit_1/Sallis_Chapter20_Health-Behavior-and-Health-Education_2008.pdf

Gómez-Criado, C., & Valverde-Esteve, T. (2020). La pedagogía no lineal y su aplicación en una unidad didáctica de voleibol: un enfoque práctico (Nonlinear pedagogy and its application in a volleyball didactic unit: a practical approach). *Retos*, *39*, 805-810. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78223

Grupo de Trabalho para Acompanhamento do Programa do Desporto Escolar [GTAPDE]. (2019). *Desenvolvimento de um Novo Programa do Desporto Escolar*. Lisboa: Secretaria de Estado do Desporto e da Juventude.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo.* Porto: Porto Editora.

Heacox, D. (2001/2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efetuar alterações Curriculares para todos os Alunos.* Porto Editora, Col. Estratégias Pedagógicas.

Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., et al., (2015). National sleep foundation's sleep time duration recommendations: Methodology and results summary. *Sleep Health*, *1*(1), 40-43. https://doi.org/10.1016/j.sleh.2014.12.010

Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação;

Kimmerle, M., & Côté-Laurence, P. (2003). *Teaching dance skills: A motor learning and development approach*. Andover, N.J: J. Michael Ryan Pub.

Kogut, S. P. (2004). Exceprt from: Beyond Activities: Secondary Volume. *Strategies*, *17*(5), 37-38.

Lambourne, K., Hansen, D. M., Szabo, A. N., Lee, J., Herrmann, S. D., & Donnelly, J. E. (2013). Indirect and direct relations between aerobic fitness, physical activity, and academic achievement in elementary school students. *Mental health and physical activity*, *6*(3), 165–171. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2013.06.002

Lee, K. H. (2009). Evaluation of attention and relaxation levels of archers in shooting process using brain wave signal analysis algorithms. *Science of Emotion and Sensibility*, *12*(3), 341-350. http://brainathletesports.com/pdf/FinalVersion_Evaluation_of_Attention_and_Relaxation.pdf

Leveritt, M., Abernethy, P. J., Barry, B. K., & Logan, P. A. (1999). Concurrent strength and endurance training. *Sports medicine*, *28*(6), 413-427. https://doi.org/10.2165/00007256-199928060-00004

Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de educação física de 45 vs 90 minutos. *Revista Gymnasium, 1*(4), 55–72.

Marshall, S. J., Biddle, S., Sallis, J. F., McKenzie, T. L., & Conway, T. L. (2002). Clustering of Sedentary Behaviors and Physical Activity among Youth: A Cross-National Study. *Pediatric Exercise Science, 14*(4), 401-417. https://doi.org/10.1123/pes.14.4.401

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al., (2017a). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente in(ativos)?* Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana na Universidade de Lisboa com vista à obtenção do grau de doutor, orientada por Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/8346

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017b). 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.

Matos, M.G., & Equipa Aventura Social. (2000-2014). Aventura Social & Saúde, *A saúde dos adolescentes portugueses - Relatórios Nacionais do Estudo HBSC 2000, 2002, 2006, 2010, 2014* [Social Adventure & Health: Portuguese Adolescents's Health - Final report from HBSC 2000, 2002, 2006, 2010, 2014 Study]. Lisboa: Centro Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL,FMH/UTL. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/hbsc2014.pdf

McAvoy, N. (1998). *Teaching Soccer Fundamentals*. Human Kinetics. Champaing: IL. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/77071/1/218.pdf

Melo de Carvalho, A. (2010). Para um desporto verdadeiramente educativo. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde, 1*(1), 7-28.

Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V., & González-Jurado, J. A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education. *International journal of environmental research and public health, 18*(2), 766. https://doi.org/10.3390/ijerph18020766

Pate, R., Oria, M., Pillsbury, L., Committee on Fitness Measures and Health Outcomes in Youth, Food and Nutrition Board, & Institute of Medicine (Eds.). (2012). *Fitness Measures and Health Outcomes in Youth*. National Academies Press (US). DOI: 10.17226/13483

Pedrosa, O. P., de Pinho, S. T., Duarte, J. S., & da Silva, A. C. (2011). Treinamento resistido aplicado em escolares sem o uso de equipamentos em uma escola da Cidade De Porto Velho-Ro. *ANAIS SEMINÁRIO NACIONAL EDUCA*, *1*(1).

Pieron, M., Telama, R., Naul, R., & Almond, J. (1997). Estudo de estilo de vida de adolescentes europeus - considerações teóricas, objetivos e metodologia de pesquisa. *Sport*, 159/160, 43-50.

Polevoy, G. G. (2017). Training of motor rhythm in students, practicing football. *Physical Education of Students*, *21*(4), 189-192. https://doi.org/10.15561/20755279.2017.0407

Pope, S., & Kirk, D. (2014). The role of physical education and other formative experiences of three generations of female football fans. *Sport, Education and Society*, *19*(2), 223-240. https://doi.org/10.1080/13573322.2011.646982

Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical education and sport pedagogy*, *23*(6), 559-574. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*(3), 390–395. https://doi.org/10.1037//0022-006x.51.3.390

Projeto Educativo da Escola Secundária Pedro Alexandrino 2019-2022.

Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., et al. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, *10*(3), 343-351. https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000300002

Ross, J. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *11*(10). https://doi.org/10.7275/9wph-vv65

Sallis, J.F., McKenzie, T.L., Elder, J.P, & Conway, T. (1999). Middle School Physical Activity and Nutrition (M-SPAN) Student Survey. Total MET hours per week all activities (exclude other activities) R=0.33 (100).

Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, *79*, 52-57.

Santos, P., Esculcas, C., & Mota, J. (2004). The relationship between socioeconomic status and adolescents' organized and nonorganized physical activities. *Pediatric Exercise Science, 16*, 210-218.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(2), 159-172. https://doi.org/10.1080/10573560308219

Siedentop, D. (1990). *Introduction to Physical Education, Sport and Fitness.* Mountain View, CA: Mayfield.

Siedentop, D. (1994). Sport education: *Quality PE through positive sport experiences.* Champaign, IL: Human Kinetics

Silva, R. F. D., & Correa, E. S. (2014). Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Educação e Linguagem, ano*, *1*(1), 23-25. https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf

Slade, D.G., Webb, L.A. and Martin, A.J. (2015) Providing sufficient opportunity to learn: A response to Gréhaigne, Caty and Godbout. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20,* 67-78.https://doi.org/10.1080/17408989.2013.798405

Stevens, M., Rees, T., Coffee, P., Haslam, S. A., Steffens, N. K., & Polman, R. (2018). Leaders promote attendance in sport and exercise sessions by fostering social identity. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, *28*(9), 2100-2108. DOI: 10.1111/sms.13217

Tamozhanskaya, A., & Shkola, O. (2016). On program of extracurricular mini-football training program for university girl students. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, *20*(4), 35-41. DOI:10.15561/18189172.2016.0406

Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American journal of preventive medicine*, *13*(4), 317–323. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(18)30182-X

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity*. Human kinetics. Champaing: IL.

Torrado, P., Martins, J., Rendeiro, P., Marques, A. & Carreiro da Costa, F. (2015). Atividade física na adolescência: Qual a importância do apoio e dos níveis de atividade física dos amigos? *Journal of Sport Pedagogy and Research, 1* (7), 28.

Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A., et al., (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) - Terminology Consensus Project process and outcome. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, *14*(1), 75. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8

Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., et al., (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, *41*(6 Suppl 3), S311–S327. https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151

Veigas, J., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação Para a Prática e Não Prática no Desporto Escolar. *Psicologia - O Portal Dos Psicólogos*, 1–26. https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar.* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes… a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, I. M.A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta de Lisboa para obtenção do grau de mestre, orientada por Lúcia Amante, Lisboa. DOI:10.13140/2.1.2192.1282

Villas Boas, B.M. (1998). Planejamento da avaliação escolar. *Pro-Posições*, *9*(3), 19–27. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644114

Wein, H. (2004). *Fútbol a la medida del niño, vol.1.* Madrid: Gymnos.

Westcott, W. L., & Faigenbaum, A. D. (2003). Strength training for kids: Practical guidelines and recommended resistance exercises you can use today to improve youth muscle strength by as much as 74 percent! *IDEA Health & Fitness Source*, *21*(4), 36. https://link.gale.com/apps/doc/A99373609/AONE?u=anon~58d3fbb6&sid=googleScholar&xid=33b8cd3f

Wetton, A. R., Radley, R., Jones, A. R., & Pearce, M. S. (2013). What are the barriers which discourage 15-16 year-old girls from participating in team sports and how can we overcome them? *BioMed research international*, *2013*, 738705. https://doi.org/10.1155/2013/738705

White, S. M., Mailey, E. L., & McAuley, E. (2010). Leading a physically active lifestyle: Effective individual behavior change strategies. *ACSM's Health & Fitness Journal*, *14*(1), 8-15. DOI:10.1249/FIT.0b013e3181c65518

Wittberg, R. A., Northrup, K. L., & Cottrel, L. (2009). Children's physical fitness and academic performance. *American Journal of Health Education*, *40*(1), 30-36. https://doi.org/10.1080/19325037.2009.10599076

Wolff, L. B. (2002). Assessment: changing assumptions and attitudes. In F. Vieira et al. *Pedagogy for autonomy and english learning*. Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho. (pp.65-74).

Wood, R. J. (2008) *Brief History of Archery. Topendsports.com.* Consultado em 27 Dezembro 2020, em: *https://www.topendsports.com/sport/archery/history.htm,*

World Archery Federation, (2020). *SPORT RULEBOOK.* Disponível em: https://worldarchery.org/rulebook

World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneve: World Health Organization. https://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf

Yetman, D. (2020). What´s the Difference Between Endurance and Stamina?. Disponível em Endurance Vs. Stamina: Differences and Tips to Improve Both (healthline.com)

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 10/99 de 21 de Julho. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Disponível em https://dre.pt/application/conteudo/353971

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei nº 126/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1ª série. Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/133749

Decreto-Lei nº 95/1991, de 26 de fevereiro: Aprova o regime jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar. Disponível em: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/95/1991/02/26/p/dre/pt/html

Lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro: Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/124680588

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de Agosto: Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC). Disponível em: https://www.dgae.mec.pt/download/legislacao/recrutamento/20150824_port_644A.pdf

APÊNDICES

Apêndice I- Descrição geral do Plano por Etapas

O planeamento por etapas baseia-se em vários princípios: A adequação pedagógica às necessidades dos alunos, consistente na capacidade de o professor organizar o plano de ensino aprendizagem a partir da sua escolha de objetivos e processos didáticos e ainda, a conceção ou orientação sócio construtivista da educação escolar, em que se valoriza o convívio de aprendizagem na apropriação das atividades referentes De um modo geral, este modelo consiste em marcar e organizar o tratamento das matérias ao longo do ano de modo a promover a continuidade e a progressão das aprendizagens, no sentido da realização dos objetivos de ciclo por todos os alunos.

A 1ª Etapa, do «Prognóstico», que habitualmente se realiza até início de Novembro, é a fundamental. Os objetivos correspondentes a esta Etapa passam pela A.I e a escolha dos objetivos operacionais e processos prioritários, identificando as matérias que são necessárias abordar no imediato, na perspetiva de realização dos objetivos gerais, correspondentes às metas de aprendizagem.

Na 2ª Etapa**,** das «Prioridades», escolhem-se as habilidades que os alunos devem aprender primeiro e as situações de prática adequadas, com as devidas progressões pedagógicas, sempre tendo em conta o que foi observado e avaliado na 1ª Etapa, relativamente às necessidades e potencialidades dos alunos e também o que se pretende que estes alcancem no final do ano.

A 3ª Etapa**,** do «Progresso», além de rever as aprendizagens adquiridas, o professor verifica a consecução dos objetivos no planeamento que efetuou, para definir novos objetivos, com maior grau de complexidade ou reorganizar as atividades.

Por fim, na 4ª Etapa**,** do «Produto», é realizado o balanço do trabalho realizado ao longo do ano e das Etapas anteriores, podendo também servir para melhoria e aperfeiçoamento das habilidades ou de recuperação para alunos que se encontram mais atrasados para alcançar os seus objetivos.

Fonte: Bom, L. (2019). Análise do ensino do processo de avaliação (apontamentos). Disciplina do Mestrado em Ensino da Educação Física. Lisboa: Universidade Lusófona.

Apêndice II- Polivalência espaços para o ano letivo atual 2020/2021

Subáreas / Espaços		Espaço 1 (1/3 Pavilhão e Ginásio)	Espaço 2 (2/3 Pavilhão)	Espaço Exterior
JDC	Futebol			
	Voleibol			
	Andebol			
	Basquetebol			
	Corfebol			
GIN	Solo			
	Aparelhos			
	Acrobática			
Atletismo	Saltos			
	Corrida			
	Lançamentos			
Patinagem				
ARE	Danças Sociais			
	Danças Tradicionais			
Outras	Raquetes			
	Luta			
	Floorball			
	Orientação			
	Escalada			

	Fácil Lecionação
	Pode-se lecionar com adaptações
	Difícil Lecionação

Apêndice III - Questionário sobre os espaços da ESPA, aplicado aos professores do GEF

Para a resposta a este questionário considere um ano "normal", ou seja, sem os constrangimentos da pandemia.

1. Considere os espaços disponíveis para as aulas de EF no ESPA, os espaços interiores (Ginásio e Pavilhão) e os espaços exteriores (Campo Sintético e Campo com Pista de Atletismo).

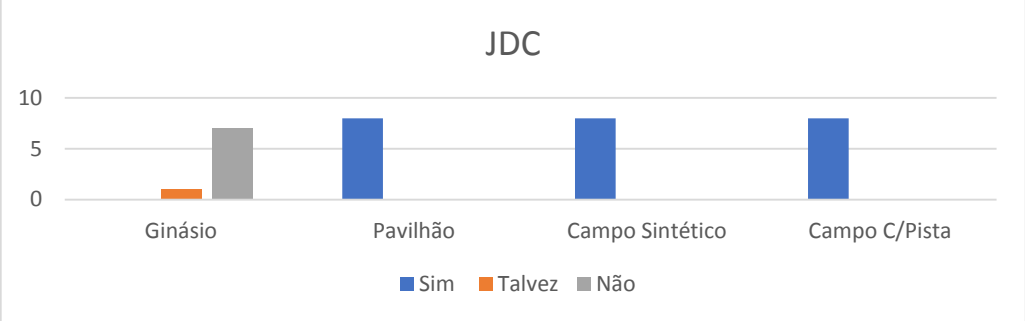
1.1 Tendo em conta os espaços mencionados, marque com **"Sim"; "Não" ou "Talvez"** de acordo com a possibilidade de lecionação das diferentes matérias.

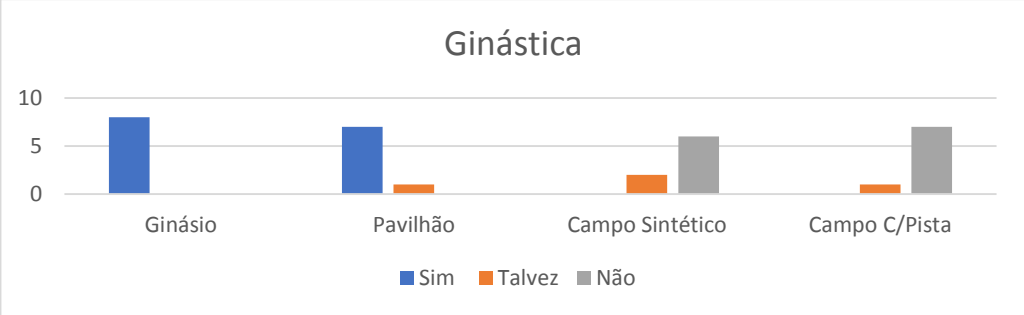
Espaços/Matérias	JDC	Ginástica	Dança	Atletismo	Raquetes	Patinagem	AEN
Ginásio							
Pavilhão							
Campo Sintético							
Campo c/ Pista							

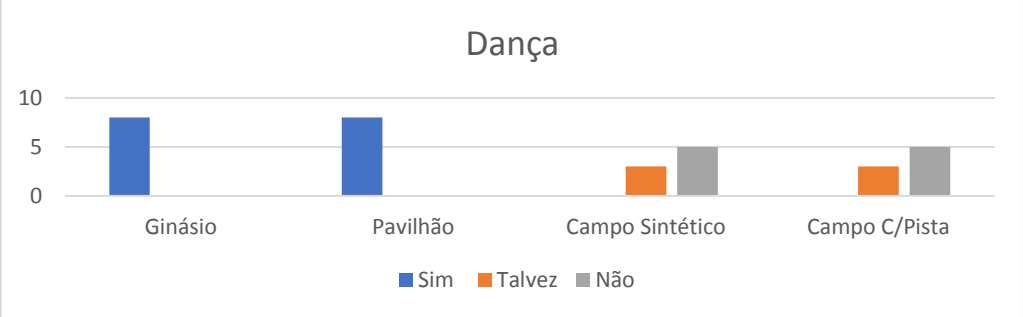
Legenda: JDC - Jogos Desportivos Coletivos; AEN - Atividades de Exploração de Natureza

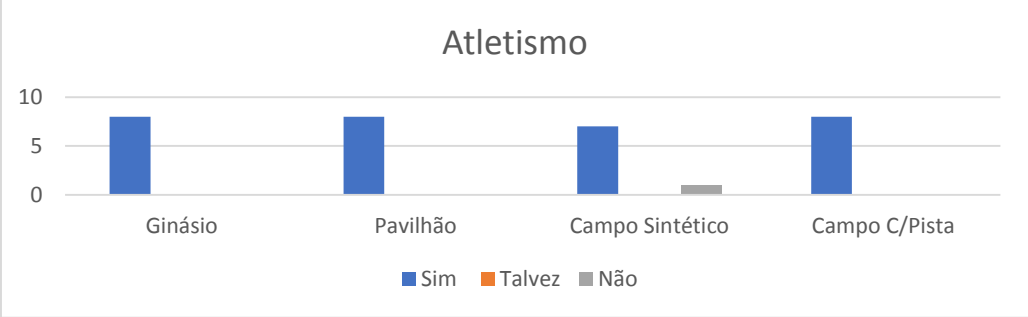
2. Considera possível tornar o "Espaço Exterior (Campo Sintético e Campo c/Pista)" em 2 Espaços distintos para a lecionação das aulas de EF na ESPA? Justifique.

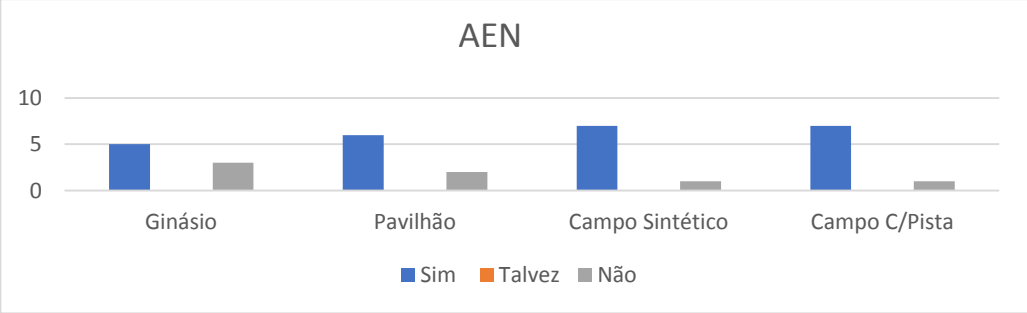
Apêndice IV - Gráficos de respostas do GEF ao questionário da polivalência dos espaços.











Apêndice V - Gráficos de respostas dos professores do GEF relativamente ao funcionamento simultâneo dos espaços exteriores.

Apêndice VI - Estrutura do plano de aula de EF

Tempo Total	Tempo Parcial	Situação
Parte inicial		
10 min	3	Instrução Inicial
	7	Aquecimento
Parte Fundamental		
30 min	10	Estação 1
	10	Estação 2
	10	Estação 3
Parte Final		
5	5	Retorno à calma

Na Parte Inicial existiu a informação inicial, que deveria ser breve e concisa, consumindo o menor tempo de aula possível e estabelecendo relação com as aulas anteriores e com o trabalho que se vai desenvolver na mesma, (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). Esta parte continha também o aquecimento, que procurou preparar os alunos para os esforços seguintes e essencialmente elevar a FC.

Na Parte Fundamental, foi prática comum procurar abordar 3 a 4 matérias por aula, com grupos de cerca de 5/6 alunos, na maioria das vezes heterogéneos, para promover a aprendizagem dos alunos menos aptos (Jacinto, et al., 2001). Organizado por estações, com tarefas entre os 6 e 8 min de duração até às rotações, tentando ao máximo diminuir os T de espera e comportamentos desvio, (Siedentop, 1990). Visto que a turma com a qual fiquei encarregue era composta por um nº reduzido de alunos, previa-se mais fácil o cumprimento destes critérios, algo que poderia facilitar a boa organização da aula.

A Parte Final serviu fundamentalmente para garantir o retorno à calma dos alunos, completar e rever as aprendizagens, comentar com os alunos como correu a aula, se existiram progressos e aspetos a melhorar e ainda, garantir que os alunos compreendiam a ligação com as aulas seguintes, (Martins, et al., 2017b). Para alcançar estes objetivos procurei transmitir estas informações e a realização dos FB enquanto os alunos realizavam alongamentos ligeiros.

Apêndice VII - Modelo de Planeamento Anual para a Área de Lecionação (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções do plano de EF do 9º9ª
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Aquisição das rotinas para as aulas;	Transmissão das regras de funcionamento e segurança nas aulas; (p 23)
	A.I dos diferentes domínios (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos);	Aplicação do protocolo de A.I da escola (adaptado); (pp 23-24, Apêndice IX)
		Aplicação dos testes FITescola; (p 26, Anexo VI)
		Realização de 6 tarefas teóricas para a avaliação; (p 27, Apêndice XIII)
	Definição de prioridades por aluno e grupo;	Análise dos dados recolhidas na A.I dos diferentes domínios; (pp 24-28)
	Seleção das matérias prioritárias;	
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Desenvolvimento das matérias prioritárias (Basquetebol, Futebol, Voleibol, Danças);	Jogos de 2+2 no Voleibol; (p 29)
		Jogos de superioridade numérica com defesa passiva no Basquetebol e Futebol; (p 29)
		Coreografia do «Merengue»; (p 30)
	Desenvolvimento das CM prioritárias (Resistência, Flexibilidade e Força);	Modificação das dimensões do campo nos exercícios de Basquetebol (espaço mais amplo); (p 32)
		Circuitos de Condição Física; (pp 32-33, Apêndice XIX)
	Escolha do tema do Projeto Específico "Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao futebol na EF";	Análise da realidade da turma e pesquisa bibliográfica; (pp 53-56)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Novas aprendizagens e consolidação das matérias prioritárias;	Definição de exercícios e objetivos mais complexos; Elaboração de uma coreografia de Dança por parte dos alunos; (pp 36-37)
	Escolha e aplicação dos exercícios para o Projeto Específico;	Jogos de «Futeténis» e «Roda de Bola»; (pp 56-58)
	Planeamento e realização do PTI;	Desenvolver estratégias para melhorar a Instrução e Clima de aprendizagem nas aulas; (pp 50-52)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Consolidação e balanço das aprendizagens dos alunos nas matérias prioritárias;	Utilização das situações de exercício de avaliação mais formal nos JDC; (pp 41-43)
		Aplicação dos testes FITescola; (pp 45-46)
	Balanço do Projeto Específico;	Verificação da concretização ou não dos objetivos pretendidos e da progressão das alunas; (pp 58-60)

Apêndice VIII - Planeamento 1ª Etapa Lecionação

Etapas	1ª Etapa- Prognóstico														
Semestre	1º Semestre														
Meses	Setembro				Outubro							Novembro			
Unidade Didática	Apresentação		1ª UD												
Espaço	Teórica	Teórica	P1	P1	P2	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1
Dias da semana	21	23	28	30	5	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11
Tempo	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´
Nº de aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Matérias															
JDC															
Andebol						x	x								
Basquetebol			x	x	x	x	x	x	x						
Futebol														x	x
Voleibol			x	x	x			x	x		x			x	x
Danças															
Merengue								x	x					x	x
Atletismo															
Saltos															
Corridas												x	x		
Lançamentos															
Raquetes															
Badminton											x				
Ténis de Mesa															
AEN															
Orientação												x	x		
Aptidão Física															
Força											x	x	x	x	
Resistência						x	x			x					
Flexibilidade								x	x					x	
Testes do FITescola								x	x	x	x	x	x		

Legenda: P1 – Espaço 1 (Ginásio e 1/3 do Pavilhão; **P2 –** Espaço 2 (2/3 do Pavilhão); **P3 –** Espaço 3 (Espaço Exterior, com campo de basquetebol/pista de atletismo e campo sintético);

Para o planeamento da 1ª Etapa, teve-se em conta alguns fatores, nomeadamente, as matérias que seriam mais importantes de observar nesta Etapa, os critérios de avaliação para cada, o calendário escolar, os recursos materiais disponíveis, o aconselhamento do professor Orientador da Escola, a rotação dos espaços de aulas e como estes poderiam ser facilitadores ou não da observação de determinadas situações de avaliação para as diferentes Atividades Físicas.

A marcação do **«x»** nos diferentes quadros ao longo da Etapa representa as matérias mais em foco na aula, não significando obrigatoriamente que tenham sido as únicas a ser trabalhadas.

Apêndice IX - Avaliação Inicial 2020/2021 - Situações de exercícios nível Introdutório (Adaptado de Jacinto, et al., 2001)

Subáreas	Situação De Exercício	Critério de êxito

JDC	**Futebol**	1. Jogo 4x4 (Sem situações de 1x1) em espaço amplo, com defesa sombra (passiva), só sendo possível a recuperação da bola através de interceção. **2.** Jogo em superioridade numérica expressiva 3x1. Cada equipa tem 5 ataques, defesa só pode intercetar a bola, não existe 1x1 do atacante. Após os 5 ataques, o defesa troca com um dos atacantes.	1. A equipa é capaz de fazer 5 passes sem perder a posse de bola, passando a bola por todos os elementos. 2. Cada equipa deve finalizar (não perder a bola antes do remate) 3 em 5 desses ataques.
	Basquetebol	1.O jogo formal seria o 3x3, mas sem drible para evitar, como já foi referido anteriormente, o 1x1 2.Jogos de superioridade numérica, 2x1 e 2x1+1, sem situações 1x1 em drible.	1.Quando isolado perto do cesto, o aluno executa o lançamento na passada. 2. A equipa é capaz de progredir no campo, através da cooperação entre os colegas com passes e desmarcações.
	Andebol	1.Em situação de jogo 5x5, sem drible e sem situações de 1x1. 2.Jogo em superioridade numérica 2x1. Cada equipa tem 5 ataques, defesa só pode intercetar a bola, não existe 1x1 do atacante. Após os 5 ataques, o defesa troca com um dos atacantes.	1. Quando isolado o aluno finaliza sempre com o remate em salto; O aluno é capaz de progredir no campo, cooperando com os colegas através do passe e desmarcação **2.** Cada equipa deve finalizar (não perder a bola antes do remate) 4 em 5 desses ataques.
	Voleibol	Situação de jogo 2+2 (jogo de cooperação), com serviço em passe.	Realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva.
	Corfebol	Siuação de jogo 4x4 (Mono Corfebol), não se pode realizar lançamentos se o defesa direto se encontrar a um braço de distância entre a bola e o cesto.	1.O aluno é capaz de progredir no campo, através de passes e desmarcações constantes. 2. Aluno lança sempre que está perto do cesto isolado.
Dança	**Rumba Quadrada**	Em line dance, raparigas de um lado e rapazes do outro executam os passos: Básico, Progressivo e Volta e Contra Volta.	1. Executa os passos dentro do tempo da música. **2.** Realiza a sequência definida.
	Merengue	Em line dance, de forma individual executam os passos: Básico, Cruzado, Voltas, Quadrado, V, Mambo.	1. Executa os passos dentro do tempo da música. **2.** Realiza a sequência definida.
Atletismo	**Estafetas**	A pares, o aluno realiza uma corrida de Estafetas 2x20. Depois de 2 repetições do aluno como transmissor do testemunho, troca com o colega que estava como recetor.	Deve existir entregas do testemunho dentro da zona de transmissão definida, com segurança e sem desaceleração em 3 das 4 repetições do par.
	Velocidade	1. Partidas de várias posições (pé, sentado, de costas, deitado, etc...) e com diferentes estímulos (sonoro, visual, cognitivo, etc...) 2. Corrida de 40 m.	1. Reação rápida ao estímulo. 2. Realiza a corrida sem desacelerar acentuadamente.
	Barreiras	Corrida de barreiras, com 2 barreiras afastadas uma da outra por 10 m.	Aluno transpõe a barreira com a perna de ataque estendida.
Raquetas	**Badmínton**	Situação de jogo de 1+1 (jogo de cooperação) em meio campo.	Realizar 10 transposições de rede de forma consecutiva.
	Ténis de Mesa	Jogo de cooperação (1+1).	Fazer 10 transposições de rede consecutivas.

Apêndice X - Tabela A.I Atividades Físicas

Alunos	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol	Badminton	Dança	Orientação
1	E	E	E	E	E	I+	E
2	I	I+	I+	I	E	I+	E
3	I+	I+	I+	I	E	I+	E
4	E	E	I+	I+	E	I	E
5	I+	E	I+	I+	E	E	E
6	E	E	E	E	E	I	E
7	I	I+	E	I	I+	I	E
8	I+	E	E	E	E	I	E
9	E	E	E	E	I+	E	E
10	I	I	I	I+	I+	I	E
11	I	I+	I+	I	I+	I	E
12	I	E	I+	I	I+	I	E
13	I+	E	I+	I+	E	I+	E
14	I+	E	E	I+	E	I	E
15	I+	E	I+	I	E	E	E
16	I+	E	I	I	I+	I+	E

Legenda: I- Tem de trabalhar no I**; I+-** Perto de cumprir Nível I; **E-** Cumpre o Nível I, pode trabalhar Nível E.

A A.I para este ano letivo, nas diferentes Atividades Físicas, sofreu algumas adaptações, especialmente na situação de avaliação para os JDC, com exceção do Voleibol. O impedimento da realização do «Jogo Formal» no Basquetebol, Futebol e Andebol obrigaram a uma adaptação das situações de avaliação, privilegiando as situações de superioridade numérica que, não sendo a situação ideal, para a aferição dos critérios de avaliação para o Nível I foi a alternativa selecionada.

Os alunos que têm «E», cumpriram todos os critérios de avaliação do Nível I na respetiva matéria, os que têm «I+» estão perto de cumprir o Nível I, faltando apenas cumprir 1 ou 2 critérios para tal suceder, os alunos que têm «I», ainda não cumpriram metade dos critérios de avaliação, estando ainda longe de cumprir o Nível I.

Apêndice XI – Tabelas de alunos mais e menos competentes

Matérias	Alunos mais competentes	Alunos com dificuldades
Basquetebol	**1,** 4, **6** e **9**	2, 7, 10, 11 e 12
Voleibol	**1,** 4, 5, **6**, 8, **9**, 12, 13, 14, 15 e 16	10
Futebol	**1, 6**, 7, 8, **9** e 14	10 e 16
Andebol	**1**, **6**, 8 e **9**	2, 3, 7, 11, 12, 15 e 16
Badmínton	**1,** 2, 3, 4, 5, **6**, 8, 13, 14 e 15	
Dança	5, **9**, 15	4, **6**, 7, 8, 10, 11, 12, 14

Alunos Mais Aptos (Geral)	Alunos Menos Aptos (Geral)
1, 6, 9	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Para a definição dos Alunos Mais Aptos e Menos Aptos teve-se em conta a A.I das Atividades Físicas. Os alunos nº 1, 6 e 9 foram selecionados como os Alunos Mais Aptos, uma vez que eram os únicos, que após a 1ª Etapa, tinham cumprido 5 Níveis I nas Atividades Físicas, o mínimo exigido para este domínio. Todos os outros alunos ainda se encontravam com «insucesso», uma vez que não alcançavam estes mínimos.

Apêndice XII - Tabela A.I da Área da Aptidão Física

Aluno	Género	Idade	Altura	Peso (kg)	IMC		Milha		Vai e Vem		Força abdominal		Suspensão Adaptado (seg)		Impulsão horizontal (m)		Flexibilidade MI			Flexibilidade MS	
																	Direito	Esquerdo		Direito	Esquerdo
Nº1	M	15	1,59	41,8	16,5	**>16,3 e <23,1**	8,52	**<9**	42	**>51**	31	**>24**	24	**>15**	2,02	**>165,4**	19	21	**>20**	Sim	Sim
Nº2	F	15	1,66	70,9	25,7	**>16,0 e <23,8**	11,08	**<10,3**	33	**>23**	15	**>18**	10	**>8**	1,64	**>123**	20	16	**>31**	Sim	Sim
Nº3	F	14	1,64	54,8	20,4	**>15,7 e <23,1**	11,25	**<11**	27	**>23**	39	**>18**	0	**>8**	1,6	**>121,8**	28	18	**>26**	Sim	Sim
Nº4	M	17	1,79	64,5	20,1	**>17,1 e <24,6**	7,4	**<8,3**	**X**	**>61**	62	**>24**	31	**>15**	2,5	**>184,2**	34	29	**>20**	Sim	Não
Nº5	F	14	1,61	59	22,8	**>15,7 e <23,1**	11,14	**<11**	33	**>23**	80	**>18**	0	**>8**	1,55	**>121,8**	32	28	**>26**	Sim	Sim
Nº6	M	14	1,48	38,9	17,8	**>15,7 e <22,2**	8,04	**<9,3**	46	**>41**	80	**>24**	22	**>12**	2,04	**>151,5**	22	22	**>20**	Sim	Sim
Nº7	M	13	1,71	80	27,4	**>15,2 e <21,3**	11,59	**<10**	32	**>41**	53	**>21**	3	**>12**	1,7	**>151,5**	25	19	**>20**	Sim	Não
Nº8	M	13	1,73	55	18,4	**>15,2 e <21,3**	7,54	**<10**	46	**>41**	80	**>21**	19	**>12**	1,91	**>135,4**	22	23	**>20**	Sim	Sim
Nº9	M	15	1,77	67	21,4	**>16,3 e <23,1**	7,57	**<9**	53	**>51**	62	**>24**	21	**>15**	2,3	**>165,4**	20	20	**>20**	Sim	Sim
Nº10	F	13	1,43	39,5	19,3	**>15,2 e <22,3**	12,42	**<11,3**	23	**>23**	80	**>18**	2	**>8**	1,31	**>118,1**	26	28	**>26**	Sim	Sim
Nº11	M	16	1,67	73,1	26,2	**>16,7 e <23,9**	13,16	**<8,3**	28	**>61**	13	**>24**	24	**>15**	1,76	**>175,9**	13	14	**>20**	Não	Não
Nº12	M	14	1,74	68,3	22,6	**>15,7 e <22,2**	10,5	**<9,3**	34	**>61**	70	**>24**	6	**>12**	1,94	**>151,5**	15	13	**>20**	Sim	Sim
Nº13	F	15	1,54	64,6	27,2	**>16,0 e <23,8**	10,44	**<10,3**	26	**>23**	80	**>18**	16	**>8**	1,75	**>123**	27	30	**>31**	Sim	Sim
Nº14	M	15	1,62	76,3	29,1	**>16,3 e <23,1**	9,2	**<9**	32	**>51**	80	**>24**	5	**>15**	1,54	**>165,4**	17	16	**>20**	Sim	Sim
Nº15	F	13	1,6	50	19,5	**>15,2 e <22,3**	8,42	**<11,3**	43	**>23**	69	**>18**	16	**>8**	1,98	**>118,1**	33	27	**>26**	Sim	Sim
Nº16	F	16	1,7	61,4	21,2	**>16,3 e <24,3**	10,52	<10	33	**>32**	32	**>18**	1	**>8**	1,89	**>126**	24	28	**>31**	Sim	Sim

Legenda: **Verde** – Dentro da ZSAF; **Amarelo** –Próximo da ZSAF; **Vermelho** – Longe da ZSAF; Cinza – Valor de referência para a ZSAF; **X**- Não realizou a avaliação

Apêndice XIII - Tabela A.I Conhecimentos (Tarefas Semanais)

Alunos/Fichas	1	2	3	4	5	6
1	100	x	80	60	x	x
2	X	80	60	x	x	x
3	40	x	0	50	x	x
4	X	60	60	x	x	x
5	50	40	40	50	40	100
6	80	60	40	100	80	100
7	90	40	60	80	80	60
8	X	20	60	x	x	x
9	X	20	60	50	40	x
10	60	100	80	70	80	x
11	50	x	60	50	20	x
12	60	60	40	100	x	60
13	60	20	40	100	x	100
14	80	80	80	100	20	20
15	X	x	x	x	x	x
16	90	20	40	70	40	x

Legenda: Classificação das Tarefas - 0 a 100**; x-** Ficha não realizada

Apêndice XIV – Objetivos Anuais para os alunos da turma 9º9ª

Aluno	Atividades Físicas				Aptidão Física			Conhecimentos
	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Dança	Resistência	Força MS	Flexibilidade MI	
1	E	A	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	>50%
2	E	E+	E		ZSAF	ZSAF	PZSAF	
4	E	A	E		ZSAF	ZSAF	ZSAF	
5	E	A	E		ZSAF	Melhorar	ZSAF	
6	E	A	E		ZSAF	ZSAF	ZSAF	
7	E	E+	E		ZSAF	PZSAF	ZSAF	
8	E	A	E		ZSAF	ZSAF	ZSAF	
9	E	A	E		ZSAF	ZSAF	ZSAF	
10	I+	E	I+		ZSAF	PZSAF	ZSAF	
11	I+	E+	E		Melhorar	ZSAF	PZSAF	
12	E	A	E		PZSAF	ZSAF	PZSAF	
13	E	A	E		ZSAF	ZSAF	ZSAF	
14	E	A	E		PZSAF	PZSAF	ZSAF	
15	E	A	E		ZSAF	ZSAF	ZSAF	
16	E	A	I+		ZSAF	PZSAF	ZSAF	

Legenda: I+- Perto de cumprir Nível I; **E-** Cumprir o Nível I; **E+-** Perto de cumprir Nível E; **A-** Cumprir Nível E; **Melhorar-** Alcançar resultados superiores à A.I; **PZSAF**- Perto de atingir a Zona Saudável de Aptidão Física; **ZSAF**- Atingir a Zona Saudável de Aptidão Física; **>50%-** Alcançar uma média das tarefas superior a 50%.

Atividades Físicas

Até ao final do ano letivo, pretendia que maior parte dos alunos da turma fosse capaz de cumprir o Nível I no Basquetebol, tendo apenas os alunos nº 10 e 11 demonstrado algumas

dificuldades acrescidas e dos quais esperava que conseguissem ficar perto de cumprir o Nível I ou até que o conseguissem fazer.

Na modalidade do Voleibol, esperava que todos os alunos cumprissem o Nível I, com apenas a aluna nº 10 a apresentar maiores dificuldades, mas que com a vontade e disponibilidade que mostrava poderia ser capaz de o fazer. Esperava que os alunos nº 2, 7 e 11 fossem capazes de cumprir o Nível I e estivessem já a trabalhar competências do Nível E. Já para os restantes alunos, esperava que conseguissem ficar perto ou cumprir o Nível E.

No Futebol, esperava que maior parte dos alunos fosse capaz de cumprir o Nível I, apresentando apenas maiores dificuldades as alunas nº 10 e 16, que esperava que pelo menos fossem capazes de participar nos exercícios de forma mais ativa e empenhada.

Relativamente à Dança, pretendia que todos os alunos da turma fossem capazes de realizar a coreografia do «Merengue» nas 4 frentes, com a sequência de passos correta e dentro dos T adequados.

Aptidão Física

Até ao final do ano letivo, pretendia que todos os alunos estivessem no mínimo dentro da ZSAF em 3 CM nos testes de Aptidão Física.

Pretendia que relativamente à Resistência, os alunos nº 1 e 7 estivessem dentro da ZSAF no Teste do «Vai e Vem». Já os alunos nº 12 e 14, pretendia que se aproximassem mais das recomendações e ficassem mais perto de estar na ZSAF neste teste. Esperava ainda que o aluno nº 11 fosse capaz de melhorar os resultados ao longo das Etapas, atingindo o melhor resultado pessoal na última vez que fosse realizado o teste.

Na Força dos MS, pretendia que o aluno nº 12 atingisse a ZSAF no teste de «Suspensão Adaptada» até ao final do ano letivo. Esperava que os alunos nº 7, 10, 14 e 16 ficassem mais perto de atingir a ZSAF ou que fossem mesmo capazes de o fazer. Já com a aluna nº 5, pretendia que fosse capaz de subir para a barra e conseguir manter a posição desejada, mesmo que por um tempo muito reduzido.

Na Flexibilidade dos MI, o objetivo seria que os alunos nº 13 e 14 fossem capazes de atingir a ZSAF no Teste do «Senta e Alcança» e ainda, que os alunos nº 2, 11 e 12 ficassem mais perto de atingir a ZSAF ou que fossem capazes de o fazer.

Conhecimentos

Relativamente a esta área, pretendia que no final do ano todos os alunos da turma tivessem aproveitamento positivo, ou seja, que tivessem média superior a 50 pontos (num máximo de 100 pontos) nas melhores fichas que realizassem.

Apêndice XV - Tabela de Matérias Prioritárias por Grupo (2ª Etapa)

Grupo 1 (Alunos)	Matérias		Objetivos por Matéria (Situação exercício)	Critérios de Êxito
	Mais apto	Menos apto		
Nº 2		Voleibol, Futebol, Dança	-Futebol (3x1+GR) -Basquetebol (2x1+1) -Voleibol (Jogo 2+2) -Dança (Coreografia Merengue)	- O trio é capaz de finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes. - O par é capaz de finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes. -Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva. -Alunos realizam a coreografia nas 4 frentes, executando nos tempos corretos da música a sequência definida pelos passos: Básico; Mambo; Cruzado; Pião; Voltas; V.
Nº 5	Voleibol, Dança	Basquetebol, Futebol		
Nº 7	Futebol	Voleibol		
Nº 9	Basquetebol, Voleibol, Futebol, Dança			
Nº 14	Voleibol, Futebol	Basquetebol		

Grupo 2 (Alunos)	Matérias		Objetivos por Matéria (Situação exercício)	Critérios de Êxito
	Mais apto	Menos apto		
Nº 6	Basquetebol, Voleibol, Futebol	Dança	-Futebol (3x1+GR) -Basquetebol (2x1+1) -Voleibol (Jogo 2+2) -Dança (Coreografia Merengue)	- O trio é capaz de finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes. - O par é capaz de finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes. -Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva. -Alunos realizam a coreografia nas 4 frentes, executando nos tempos corretos da música a sequência definida pelos passos: Básico; Mambo; Cruzado; Pião; Voltas; V.
Nº 8	Voleibol, Futebol	Basquetebol		
Nº 11		Voleibol, Futebol		
Nº 13	Voleibol	Basquetebol, Futebol, Dança		
Nº 15	Voleibol, Dança	Basquetebol, Futebol		

Grupo 3 (Alunos)	Matérias		Objetivos por Matéria (Situação exercício)	Critérios de Êxito
	Mais apto	Menos apto		
Nº 1	Basquetebol, Voleibol, Futebol, Dança		-Futebol (3x1+GR) -Basquetebol (2x1+1) -Voleibol (Jogo 2+2) -Dança (Coreografia Merengue)	- O trio é capaz de finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes. - O par é capaz de finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes. -Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva. -Alunos realizam a coreografia nas 4 frentes, executando nos tempos corretos da música a sequência definida pelos passos: Básico; Mambo; Cruzado; Pião; Voltas; V.
Nº 4	Basquetebol, Voleibol	Futebol		
Nº 10		Voleibol		
Nº 12	Voleibol	Futebol		
Nº 16	Voleibol	Basquetebol, Dança		

Apêndice XVI - Planeamento 2ª Etapa Lecionação

Etapas																
Semestre																
UD																
Meses																
Espaço	P2	P2	P3	P3	P1	P2	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1
Dias da semana	16	18	23	25	2	9	14	16	4	6	11	13	18	20	25	27
Tempo	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´
Nº de aula	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Matérias																
JDC																
Basquetebol	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x	x		
Futebol			x	x			x	x	x	x			x	x		
Voleibol	x	x			x	x			x	x	x	x				
Danças																
Merengue	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
Atletismo																
Corridas			x	x			x	x					x	x		
Saltos						x										
Raquetes																
Badminton	x	x			x						x	x				
Aptidão Física																
Força	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Resistência	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x	x		
Flexibilidade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Testes do FITescola															x	x

Etapas	2ª Etapa- Prioridades															
Semestre	1º Semestre															
UD	1ªUD					2ªUD					3ªUD					
Meses	Novembro				Dezembro				Janeiro							
Espaço	P2	P2	P3	P3	P1	P2	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1
Dias da semana	16	18	23	25	2	9	14	16	4	6	11	13	18	20	25	27
Tempo	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´
Nº de aula	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Matérias																
JDC																
Basquetebol	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x	x		
Futebol			x	x			x	x	x	x			x	x		
Voleibol	x	x			x	x			x	x	x	x				
Danças																
Merengue	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
Atletismo																
Corridas			x	x			x	x					x	x		
Saltos						x										
Raquetes																
Badminton	x	x			x						x	x				
Aptidão Física																
Força	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Resistência	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x	x		
Flexibilidade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Testes do FITescola															x	x

Legenda: P1 – Espaço 1 (Ginásio e 1/3 do Pavilhão; **P2 –** Espaço 2 (2/3 do Pavilhão); **P3 –** Espaço 3 (Espaço Exterior, com campo de basquetebol/pista de atletismo e campo sintético);

Apêndice XVII - Planeamento 2ª Etapa (UD)

1ª UD

Espaço	P2	P2	P3	P3	P1
Data	16 Nov	18 Nov	23 Nov	25 Nov	2 Dez
Matérias	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Dança
	Voleibol	Voleibol	Futebol	Futebol	Voleibol
	Badmínton	Badmínton	Atletismo	Atletismo	Badmínton
	CF	CF	CF	CF	CF
	Dança	Dança	Dança	Dança	

Objetivos da 1ªUD

Matérias prioritárias:

Basquetebol (Ferreira, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica 2x1+1, em vagas, com defesa passiva (defensor apenas pode intercetar o passe), o aluno:

- Coopera com os companheiros;

Com bola:

- Recebe e enquadra com o cesto;
- Dribla em progressão, com espaço;
- Passa se um colega tiver em melhor posição (Passe picado ou de peito);
- Realiza o Lançamento na Passada quando isolado, perto do cesto;

Sem bola:

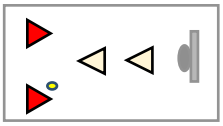
- Desmarca-se à distância da linha de passe;

Critérios de Êxito:

- Cada par, consegue finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes.

Situações de exercício:

2x1+1



Voleibol (Fraga, 1991; 1996)

Em situação de jogo 1+1 e 2+2 (cooperação), com serviço em passe (Nível I), o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo em toque de dedos (passe) ou toque de antebraços (manchete);

Critério de Êxito:

- Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva.

Em situação de jogo de serviço, por baixo (Nível I) o aluno:

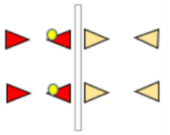
- Realiza o serviço para o campo oposto;

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar 3 serviços consecutivos para dentro do campo.

Situações de exercício:

1+1 ou 2+2



Futebol (Wein, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica expressiva, 3x1+GR, sem pressão e com defesa passiva, podendo o defensor apenas intercetar, o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;

Com bola:

- Recebe e enquadra com a baliza adversária;
- Remata com espaço e oportunamente quando está perto da baliza;
- Passa a um colega desmarcado;
- Conduz a bola quando tem espaço para progredir;

Sem bola:

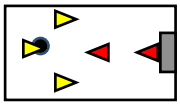
- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;
- Na defesa, reconhece-se como tal e acompanha o adversário;

Critério de Êxito:

- Cada trio, consegue finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes.

Situação de exercício:

3x1+GR



Dança

O aluno realiza a coreografia "Merengue" (Nível I), executando nos tempos da música a sequência de passos definida por:

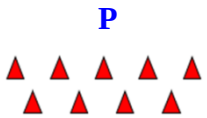
- Passo Básico;
- Passo Mambo;
- Passos Cruzados;
- Pião;
- Voltas;
- Passo em V;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza a coreografia em 1 frente.

Situação de exercício:

Colocação em xadrez



<u>Matérias não prioritárias</u>

Badminton (Quinaz, 1986)

<u>Em situação de jogo 1+1 (cooperação), (Nível I), o aluno:</u>

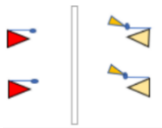
- Mantém uma posição base, em condições favoráveis à execução do batimento;
- Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que permita um batimento equilibrado;
- Realiza o Clear (Batimento por cima da cabeça);
- Realiza o Lob (Batimento abaixo da cintura, num movimento ascendente, de baixo para cima);

Critério de Êxito:

- O par é capaz de realizar 10 transposições de rede consecutivas.

Situação de exercício:

1+1/1x1



Atletismo (FPA, 2012)

Corridas

Velocidade

Numa corrida de velocidade de 20m (Nível I), o aluno:

- Acelera até à velocidade máxima;
- Termina sem desaceleração nítida;

Critérios de Êxito:

- Não desacelera antes de chegar à meta

Estafetas

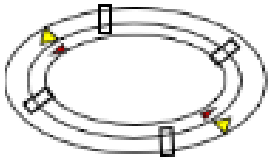
Numa corrida 2x20m, com transmissão e com controlo visual na zona de transmissão do testemunho (Nível I), o aluno:

- Coloca-se antes da zona de transmissão e olha por cima do ombro;
- Recebe e entrega o testemunho, sem acentuada desaceleração;
- Segura o testemunho na parte anterior e passa-o para a outra mão;

Critério de Êxito:

- A transmissão do testemunho é feita dentro da zona de transmissão sem desaceleração dos intervenientes.

Situação de exercício:



CF

Realização de circuitos em "Tabata" com exercícios que têm como foco o desenvolvimento da Força dos Membros Superiores e Flexibilidade dos Membros Inferiores dos alunos.

Para desenvolver a Força dos Membros Superiores o aluno realiza:

- Extensões de Braços Faigenbaum (2004); Raposo (2005)

Para desenvolver a Flexibilidade dos Membros Inferiores o aluno realiza:

- Afundos frontais (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)
- Afundos laterais (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)

2ª UD

Espaço	P2	P3	P3	P1	P1
Data	9 Dez	14 Dez	16 Dez	4 Jan	6 Jan
Matérias	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Voleibol	Voleibol
	Voleibol	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol
	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Badminton	Badminton
	CF	CF	CF	CF	CF
	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança

Objetivos da 2ªUD

Matérias prioritárias:

Basquetebol (Ferreira, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica 2x1+1, em vagas, com defesa passiva (defensor apenas pode intercetar o passe), o aluno:

- Coopera com os companheiros

Com bola:

- Recebe e enquadra com o cesto;
- Passa se um colega tiver em melhor posição (Passe picado ou de peito);
- Realiza o Lançamento na Passada quando isolado, perto do cesto;

Sem bola:

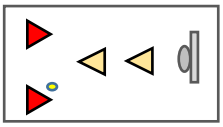
- Desmarca-se à distância da linha de passe;

Critérios de Êxito:

- Cada par, consegue finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes.
- Todas as finalizações são feitas em "Lançamento na Passada".

Situações de exercício:

2x1+1



Voleibol (Fraga, 1991; 1996)

Em situação de jogo 1+1 e 2+2 (cooperação), com serviço em passe (Nível I), o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo em toque de dedos (passe) ou toque de antebraços (manchete);

Critério de Êxito:

Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva.

Em situação de jogo de serviço 1x1, por baixo (Nível I) e por cima (Nível E), o aluno

- Realiza o serviço para o campo oposto;

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar 3 serviços consecutivos para dentro do campo.

Futebol (Wein, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica expressiva, 3x1+GR, sem pressão e com defesa passiva, podendo o defensor apenas intercetar, o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;

Com bola:

- Recebe e enquadra com a a baliza adversária;
- Remata com espaço e oportunamente quando está perto da baliza;
- Passa a um colega desmarcado;
- Conduz a bola quando tem espaço para progredir;

Sem bola:

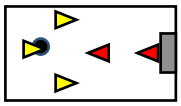
- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;
- Na defesa, reconhece-se como tal e acompanha o adversário;

Critério de Êxito:

- Cada trio, consegue finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes.

Situação de exercício:

3x1+GR



Em situação de jogo do "Meinho", sem pressão, e com defesa passiva (só podendo intercetar) o aluno:

Com bola:

- Recebe e enquadra com os colegas;
- Passa a um colega desmarcado;

Sem bola:

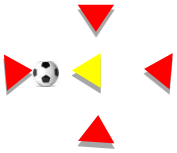
- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;

Critério de Êxito:

- Grupo é capaz de fazer 5 passes consecutivos sem a bola ser intercetada ou sair do espaço de jogo.

Situação de exercício:

"Meinho"



Dança

O aluno realiza a coreografia "Merengue" (Nível I), executando nos tempos da música a sequência de passos definida por:

- Passo Básico;
- Passo Mambo;
- Passos Cruzados;
- Pião;
- Voltas;
- Passo em V;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza a coreografia em 2 frentes.

Situação de exercício:

Colocação em xadrez

P

Matérias não prioritárias

Badminton (Quinaz, 1986)

Em situação de jogo 1+1 (cooperação), (Nível I), o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis à execução do batimento;
- Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que permita um batimento equilibrado;
- Realiza o Clear (Batimento por cima da cabeça);
- Realiza o Lob (Batimento abaixo da cintura, num movimento ascendente, de baixo para cima);

Critério de Êxito:

- O par é capaz de realizar 10 transposições de rede consecutivas.

Em situação de jogo de serviço 1+1 (curto e comprido), (Nível E), o aluno:

- Realiza o serviço curto e comprido, para uma zona definida.

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar o serviço curto para a zona definida 4/5 vezes.
- Aluno é capaz de realizar o serviço comprido para a zona definida 3/5 vezes.

Atletismo (FPA, 2012)

Saltos

Salto em comprimento

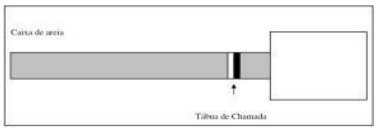
No salto em comprimento, com impulsão numa zona de chamada, com 6 a 10 passos de balanço (Nível I), o aluno:

- Efectua a corrida de balanço em linha reta, sem redução de velocidade;
- Realiza a impulsão na zona de chamada;
- Realiza a receção a pés juntos;

Critérios de Êxito:

- Utiliza a perna preferencial para a chamada na zona respetiva, sem a ultrapassar.
- Termina o salto com receção a pés juntos.
- Acelera na fase final da corrida de balanço.

Situação de exercício



Corridas

Estafetas

Numa corrida 2x20m, com transmissão e com controlo visual na zona de transmissão do testemunho (Nível I), o aluno:

- Coloca-se antes da zona de transmissão e olha por cima do ombro;
- Recebe e entrega o testemunho, sem acentuada desaceleração;
- Segura o testemunho na parte anterior e passa-o para a outra mão;

Numa corrida 2x20m, com transmissão e sem controlo visual na zona de transmissão (Nível E), o aluno:

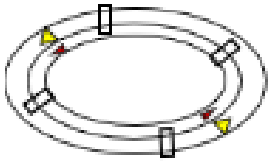
- Coloca-se antes da zona de transmissão e olha por cima do ombro;

- Recebe e entrega o testemunho, após sinal sonoro e sem acentuada desaceleração;
- Segura o testemunho na parte anterior e passa-o para a outra mão;

Critério de Êxito:

- A transmissão do testemunho é feita dentro da zona de transmissão sem desaceleração dos intervenientes.

Situação de exercício:



CF

Realização de circuitos em "Tabata" com exercícios que têm como foco o desenvolvimento da Força dos Membros Superiores e Flexibilidade dos Membros Inferiores dos alunos.

Para desenvolver a Força dos Membros Superiores o aluno realiza:

- Extensões de Braços Faigenbaum (2004); Raposo (2005)
- "Bicep curls" com halteres (Westcott & Faigenbaum, 2003).
- "Tricep extension" num banco (Westcott & Faigenbaum, 2003).

Para desenvolver a Flexibilidade dos Membros Inferiores o aluno realiza:

- Afundos frontais (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)
- Afundos laterais (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)
- Agachamento com elevação da bola medicinal (Faigenbaum, A., & Mediate, P., 2006)

3ª UD

Espaço	P2	P2	P3	P3	P1	P1
Data	11 Jan	13 Jan	18 Jan	20 Jan	25 Jan	27 Jan
Matérias	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Testes FITescola	Testes FITescola
	Voleibol	Voleibol	Futebol	Futebol		
	Badmínton	Badmínton	Atletismo	Atletismo		
	CF	CF	CF	CF		
	Dança	Dança	Dança	Dança		

Objetivos da 3ªUD

Matérias prioritárias:

Basquetebol (Ferreira, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica 2x1+1, em vagas, com defesa passiva (defensor apenas pode intercetar o passe), o aluno:

- Coopera com os companheiros;

Com bola:

- Recebe e enquadra com o cesto;
- Passa se um colega tiver em melhor posição (Passe picado ou de peito);
- Realiza o Lançamento na Passada quando isolado, perto do cesto;

Sem bola:

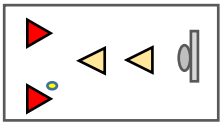
- Desmarca-se à distância da linha de passe;

Critérios de Êxito:

- Cada par, consegue finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes.
- Todas as finalizações são feitas em "Lançamento na Passada".

Situações de exercício:

2x1+1



Voleibol (Fraga, 1991; 1996)

Em situação de jogo 1+1 e 2+2 (cooperação), com serviço em passe (Nível I), o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo em toque de dedos (passe) ou toque de antebraços (manchete);

Critério de Êxito:

- Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva.

Em situação de jogo de serviço 1x1, por baixo (Nível I) e por cima (Nível E), o aluno:

- Realiza o serviço para o campo oposto

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar 3 serviços consecutivos para dentro do campo.

Futebol (Wein, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica expressiva, 3x1+GR, sem pressão e com defesa passiva, podendo o defensor apenas intercetar, o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;

Com bola:

- Recebe e enquadra com a a baliza adversária;
- Remata com espaço e oportunamente quando está perto da baliza;
- Passa a um colega desmarcado;
- Conduz a bola quando tem espaço para progredir;

Sem bola:

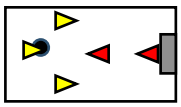
- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;
- Na defesa, reconhece-se como tal e acompanha o adversário;

Critério de Êxito:

- Cada trio, consegue finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes.

Situação de exercício:

3x1+GR



Em situação de jogo do "Meinho", sem pressão, e com defesa passiva (só podendo intercetar) o aluno:

Com bola:

- Recebe e enquadra com os colegas;
- Passa a um colega desmarcado;

Sem bola:

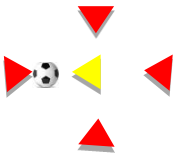
- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;

Critério de Êxito:

- Grupo é capaz de fazer 5 passes consecutivos sem a bola ser intercetada ou sair do espaço de jogo.

Situação de exercício:

"Meinho"



Dança

O aluno realiza a coreografia "Merengue" (Nível I), executando nos tempos da música a sequência de passos definida por:

- Passo Básico;
- Passo Mambo;
- Passos Cruzados;
- Pião;
- Voltas;
- Passo em V;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza a coreografia em 2 frentes.

Situação de exercício:

Colocação em xadrez

P

Matérias não prioritárias

Badminton (Quinaz, 1986)

Em situação de jogo 1+1 (cooperação), (Nível I), o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis à execução do batimento;
- Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que permita um batimento equilibrado;
- Realiza o Clear (Batimento por cima da cabeça);
- Realiza o Lob (Batimento abaixo da cintura, num movimento ascendente, de baixo para cima);

Critério de Êxito:

- O par é capaz de realizar 10 transposições de rede consecutivas.

Em situação de jogo de serviço 1+1 (curto e comprido), (Nível E), o aluno:

- Realiza o serviço curto e comprido, para uma zona definida.

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar o serviço curto para a zona definida 4/5 vezes.
- Aluno é capaz de realizar o serviço comprido para a zona definida 3/5 vezes.

Atletismo (FPA, 2012)

Corridas

Numa corrida de velocidade de 20m, com partida de blocos (Nível E), o aluno:

- Coloca o bloco dianteiro a 2 pés e traseiro a 3 pés da linha de partida;
- Acelera até à velocidade máxima, mantendo o equilíbrio do corpo;
- Termina sem desaceleração nítida;

Critério de Êxito:

- Coloca corretamente os blocos
- Mantém uma linha reta no percurso

CF

Realização de circuitos em "Tabata" com exercícios que têm como foco o desenvolvimento da Força dos Membros Superiores e Flexibilidade dos Membros Inferiores dos alunos.

Para desenvolver a Força dos Membros Superiores o aluno realiza:

- Extensões de Braços Faigenbaum (2004); Raposo (2005)
- "Bicep curls" com halteres (Westcott & Faigenbaum, 2003).
- "Tricep extension" num banco (Westcott & Faigenbaum, 2003).

Para desenvolver a Flexibilidade dos Membros Inferiores o aluno realiza:

- Afundos frontais (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)
- Afundos laterais (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)
- Agachamento com elevação da bola medicinal (Faigenbaum, A., & Mediate, P., 2006)

Apêndice XVIII - Progressão dos alunos nas matérias prioritárias (1ª Etapa/2ª Etapa)

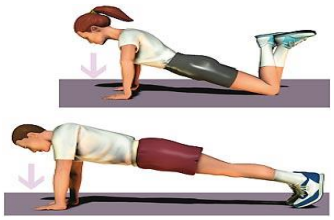
Nº	JDC						Dança	
	Basquetebol		Voleibol		Futebol			
	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa
1	E	E	E	E	E	E	I+	E
2	I	I+	I+	I+	I+	I+	I+	E
4	E	E	E	E	I+	E	I	E
5	I+	E	E	E	I+	I+	E	E
6	E	E	E	E	E	E	I	E
7	I	I+	I+	E	E	E	I	E
8	I+	I+	E	E	E	E	I	E
9	E	E	E	E	E	E	E	E
10	I	I	I	I+	I	I+	I	E
11	I	I	I+	I+	I+	I+	I	E
12	I	I+	E	E	I+	E	I	E
13	I+	E	E	E	I+	I+	I+	E
14	I+	I+	E	E	E	E	I	E
15	I+	E	E	E	I+	I+	E	E
16	I+	I+	E	E	I	I	I+	E

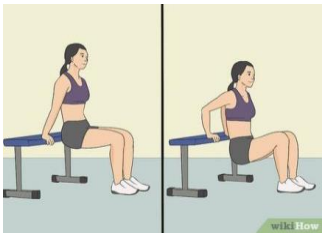
Legenda: I- Tem de trabalhar no I**; I+-** Perto de cumprir Nível I; **E-** Cumpre o Nível I, pode trabalhar Nível E.
Verde Escuro – Progressão; **Verde Claro** – Estagnação positiva; **Laranja** – Estagnação negativa;

Na 2ª Etapa verificou-se que, apesar dos constrangimentos vividos ao longo desta, maior parte dos alunos progrediu nas diferentes matérias ou estagnaram de forma positiva, relativamente à 1ª Etapa.

Os alunos sinalados com a cor verde-escura progrediram de forma assinalável face aos resultados da A.I na 1ª Etapa. Os alunos com a cor verde-clara tiveram uma estagnação positiva, ou seja, apesar de terem mantido o Nível relativamente à 1ª Etapa, ainda estão no «sucesso» e além disso, também não tiveram a oportunidade de trabalhar o Nível Elementar. Já os alunos com a cor laranja, estagnaram de forma negativa, ou seja, não tiveram melhorias significativas relativamente à 1ª Etapa e continuavam em situação de «insucesso» na respetiva Matéria.

Apêndice XIX – Circuitos a ser realizados pelos alunos

Circuito 1	Exercício: 20 seg Séries- 3 Descanso: 10 seg	Imagem do exercício
Afundos frontais	Descrição: Em pé, um passo à frente com uma das pernas, flexão do joelho e descer lentamente até que o joelho da perna de trás quase toque o chão; por fim estender o joelho até perto da posição inicial (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)	
Extensões Braços	Descrição: Em decúbito ventral, mantendo o tronco alinhado e os braços em extensão, realiza a flexão dos mesmos. Se necessário, apoiar os joelhos no solo. Faigenbaum (2004); Raposo (2005)	
Afundos laterais	Descrição: Em pé, assuma a posição de afundo lateral, mantendo as costas direitas e com o joelho alinhado em relação à ponta do pé. (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)	
Prancha frontal	Descrição: Deitar o corpo a um palmo do chão e colocar os cotovelos por baixo dos ombros. Manter a anca alinhada com os ombros e o abdominal, coxas e glúteos contraídos, com as costas direitas. Faigenbaum (2004); Raposo (2005)	
Circuito 2	**Exercício: 20 seg Séries- 3 Descanso: 10 seg**	**Imagem do exercício**
Bicípite curls com halteres	Descrição: Em pé, segurando os halteres com as duas mãos e os cotovelos próximos do tronco, realiza a flexão dos antebraços simultaneamente. (Westcott & Faigenbaum, 2003).	

Tríceps num banco	Descrição: Apoiar as mãos na borda do banco com os braços totalmente estendidos e à largura dos ombros. As pernas serão estendidas para a frente e perpendiculares ao tronco. Descer lentamente o corpo, dobrando os cotovelos. (Westcott & Faigenbaum, 2003).	
Afundo com flexão do joelho ao peito	Descrição: Em pé, com os pés à largura dos ombros, faz o afundo para trás e de seguida eleva o joelho da perna que realizou o afundo. (Pedrosa, O., Pinho, S., Duarte, J., Silva, A., 2010)	
Agachamento + elevação da bola medicinal	Descrição: Partindo da posição de pé, com os pés à largura da bacia, realiza a flexão dos joelhos, seguido de extensão dos braços até à zona do peito. (Faigenbaum, A., & Mediate, P., 2006).	

Apêndice XX – Exemplo de rubrica de autoavaliação preenchida por alunos do 9º9ª da ESPA, para a etapa das «prioridades», na modalidade do Futebol

AEPA Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

Ano/Turma: ____º ___

		FUTEBOL							
		Nível Introdução							
		Situação A		**Situação B**					
		3x1/5x2		**4 x 4 (Espaço Amplo)**					
Nº	Nome	Sabe quando Conduzir ou passar	Sabe quando Rematar ou passar	Remata	Passa	Conduz	Recebe e enquadra	Desmarca-se	Reconhece-se como defesa
2	----------								
5	----------								
7	----------								
9	----------								
14	----------								

Legenda: Verde – Cumpre a tarefa facilmente; Amarelo- Ainda não cumpre a tarefa de forma regular; Vermelho – Não é capaz de cumprir a tarefa

		Critérios de Sucesso	**Indicadores/Componentes Críticas**
Nível Introdução	**Situação A**	Realiza a CONDUÇÃO de bola quando tem espaço para progredir e realiza o PASSE quando um colega está mais bem posicionado	Mantém a bola na frente do corpo durante a condução
			Olhar dirigido para onde se vai realizar o passe
		Realiza o REMATE quando se encontra com espaço perto da baliza e realiza o PASSE quando pressionado por um defesa e um colega se encontra mais bem colocado	No remate, coloca o pé de apoio direcionado para onde quer que a bola seja enviada.
			Passe tenso de modo a não ser intercetado.
	Situação B	Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz de REMATAR com espaço e oportunamente quando se encontra perto da baliza.	Colocação do pé de apoio direcionado para onde quer que a bola seja enviada.
			Utilização preferencial do peito do pé
			Inclinação ligeira do tronco á frente
		Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz	Olhar dirigido para onde se vai realizar

		de PASSAR a um colega desmarcado.	o passe
			Passe tenso de modo a não ser intercetado.
		Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz de CONDUZIR a bola quando tem espaço.	Mantém a bola na frente do corpo durante a condução.
		Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz de RECEBER E ENQUADRAR com a baliza adversária	Receção realizada preferencialmente com a parte interior do pé.
			Após receção, levantar a cabeça para efetuar a "leitura" do jogo
			Manter á distância de passe.
			Colocação entre a bola e a baliza.

Este é um exemplo de uma das rubricas de autoavaliação que estiveram disponíveis na plataforma «GoogleClassroom», para ser acedidas sempre que os alunos assim o desejassem ao longo do ano letivo, servindo como documentos de auxílio para a autorregulação das aprendizagens dos alunos e da sua autoavaliação.

Para que os alunos pudessem realizar a sua autoavaliação formativa e contínua consoante a sua progressão e perceção de competência, nestas rubricas estavam sempre presentes a «Matéria» correspondente, o «Nível» (I ou E), as «Situações de Avaliação» correspondentes ao mesmo, e os «Objetivos» (de forma mais sucinta) a alcançar para cumprir o Nível. Além disto, os alunos tinham também acesso aos «Critérios de Sucesso», para compreender o que necessitavam de fazer para alcançar os objetivos, e os «Indicadores/Componentes Críticas», que descreviam de uma forma mais específica os passos a seguir para ter sucesso.

Apêndice XXI – Frequência da realização das tarefas da Área dos Conhecimentos (1ª Etapa/ 2ª Etapa)

Nº Aluno	Frequência da realização das tarefas 1ª Etapa (%)	Frequência da realização das tarefas 2ª Etapa (%)
1	3/6 = 50%	4/4 =100%
2	2/6 = 33,3%	4/4 = 100%
4	2/6 = 33,3%	3/4 = 75%
5	6/6 = 100%	3/4 = 75%
6	6/6 = 100%	3/4 = 75%
7	6/6 = 100%	4/4 = 100%
8	2/6 = 33,3%	2/4 = 50%
9	4/6 = 66,7%	3/4 = 75%
10	5/6 = 83,3%	4/4 = 100%
11	4/6 = 66,7%	2/4 = 50%
12	5/6 = 83,3%	2/4 = 50%
13	5/6 = 83,3%	1/4 = 25%
14	6/6= 100%	4/4 = 100%
15	0/6= 0%	3/4 = 75%
16	5/6= 83,3%	1/4 = 25%

Legenda: **Verde Escuro** – Todas as tarefas realizadas; **Verde Claro** – Aumento da frequência (%); **Amarelo** – Ligeira redução da frequência (%); Laranja - Redução acentuada da frequência (%)

Apêndice XXII – Planeamento 3ª Etapa Lecionação

Etapas	3ª Etapa- Progresso													
Semestre	2º Semestre													
Meses	Abril								Maio					
Espaço	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3
Dias da semana	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17	19
Tempo	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´
Nº de aula														
Matérias														
JDC														
Basquetebol	x	x			x	x					x	x	x	x
Futebol	x	x	x	x			x	x	x	x			x	x
Voleibol			x	x	x	x			x	x	x	x		
Ginástica														
Solo							x	x						
Danças														
Merengue			x	x					x	x				
Atletismo														
Estafetas	x	x												
Lançamentos							x	x						
Barreiras													x	x
Raquetes														
Badminton					x	x					x	x		
Aptidão Física														
Força	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Resistência	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Flexibilidade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Legenda: P1 – Espaço 1 (Ginásio e 1/3 do Pavilhão; **P2 –** Espaço 2 (2/3 do Pavilhão); **P3 –** Espaço 3 (Espaço Exterior, com campo de basquetebol/pista de atletismo e campo sintético);

Apêndice XXIII - Planeamento 3ª Etapa (UD)

2ª UD

Espaço	P3	P3	P1	P1	P2	P2
Data	5 Abr	7 Abr	12 Abr	14 Abr	19 Abr	21 Abr
Matérias	Basquetebol	Basquetebol	Futebol	Futebol	Basquetebol	Basquetebol
	Futebol	Futebol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol
	Atletismo	Atletismo			Badminton	Badminton
	CF	CF	CF	CF	CF	CF
	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança

Objetivos da 2ª UD

Matérias prioritárias:

Basquetebol (Ferreira, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica 2x1+1 ou "Jogo dos 6", em vagas, com defesa passiva (defensor apenas pode intercetar o passe), o aluno:

- Coopera com os companheiros;

Com bola:

- Recebe e enquadra com o cesto;
- Dribla em progressão, com espaço;
- Passa se um colega tiver em melhor posição (Passe picado ou de peito);
- Realiza o Lançamento na Passada quando isolado, perto do cesto;

Sem bola:

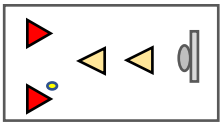
- Reconhece-se como defesa;
- Desmarca-se á distância da linha de passe;

Critérios de Êxito:

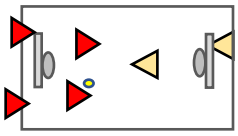
- Cada par, consegue finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes.
- Todas as finalizações são feitas em "Lançamento na Passada".

Situações de exercício:

2x1+1



"Jogo dos 6"



Voleibol (Fraga, 1996)

Em situação de jogo 1+1 e 2+2 (cooperação), com serviço em passe (Nível I), o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo em toque de dedos (passe) ou toque de antebraços (manchete);

Critério de Êxito:

- Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva.

Em situação de jogo de serviço 1x1, por baixo (Nível I) e por cima (Nível E), o aluno:

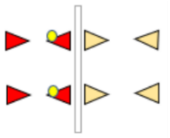
- Realiza o serviço para o campo oposto;

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar 3 serviços consecutivos para dentro do campo.

Situações de exercício:

1+1 ou 2+2



Dança

O aluno realiza a coreografia "Merengue" (Nível I), executando nos tempos da música a sequência de passos definida por:

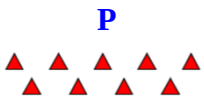
- Passo Básico;
- Passo Mambo;
- Passos Cruzados;
- Pião;
- Voltas;
- Passo em V;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza a coreografia nas 4 frentes.

Situação de exercício:

Colocação em xadrez



Futebol (Wein, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica expressiva, 3x1+GR, sem pressão e com defesa passiva, podendo o defensor apenas intercetar, o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;

Com bola:

- Recebe e enquadra com a a baliza adversária;
- Remata com espaço e oportunamente quando está perto da baliza;
- Passa a um colega desmarcado;
- Conduz a bola quando tem espaço para progredir;

Sem bola:

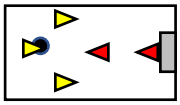
- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;
- Na defesa, reconhece-se como tal e acompanha o adversário;

Critério de Êxito:

- Cada trio, consegue finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes.

Situação de exercício:

3x1+GR



Em situação de jogo de cooperação "Futénis", 2+2 ou 3+3, com bola afável (balão) o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do toque;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo através do toque (qualquer parte excetuando as mãos/braços);

Critério de Êxito:

- O grupo é capaz de realizar 6 transposições de campo de forma consecutiva.

Em situação de jogo de cooperação "Roda de bola", com bola afável (balão) o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do toque;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo através do toque (qualquer parte excetuando as mãos/braços);

Critério de Êxito:

- Todos os elementos do grupo tocam a bola antes desta cair.

<u>Matérias não Prioritárias</u>

Badminton (Quinaz, 1986)

<u>Em situação de jogo 1+1 (cooperação), (Nível I), o aluno:</u>

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do batimento;
- Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que permita um batimento equilibrado;
- Realiza o Clear (Batimento por cima da cabeça);
- Realiza o Lob (Batimento abaixo da cintura, num movimento ascendente, de baixo para cima);

Critério de Êxito:

- O par é capaz de realizar 10 transposições de rede consecutivas.

<u>Em situação de jogo de serviço 1+1 (curto e comprido), (Nível E), o aluno:</u>

- Realiza o serviço curto e comprido, para uma zona definida;

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar o serviço curto para a zona definida 4/5 vezes.
- Aluno é capaz de realizar o serviço comprido para a zona definida 3/5 vezes.

<u>Em situação de Jogo 1x1 (Nível E), o aluno:</u>

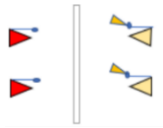
- Realiza o serviço curto e comprido, de forma a colocar dificuldades ao adversário;
- Realiza o amorti, controlando a força e colocando o volante perto da rede;
- Realiza o drive, junto da rede, colocando o volante no campo adversário numa trajetória tensa;
- Realiza o remate na sequência de um batimento alto do colega, imprimindo uma trajetória descendente e rápida;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza os batimentos adequados ao momento, com intenção de desequilibrar o adversário.

Situação de exercício:

1+1/1x1



Atletismo (Manual do professor, FPA, 2012)

Estafetas

Numa corrida 2x20m, com transmissão e com controlo visual na zona de transmissão (Nível I), o aluno:

- Coloca-se antes da zona de transmissão e olha por cima do ombro;
- Recebe e entrega o testemunho, sem acentuada desaceleração;
- Segura o testemunho na parte anterior e passa-o para a outra mão;

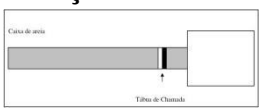
Numa corrida 2x20m, com transmissão e sem controlo visual na zona de transmissão (Nível E), o aluno:

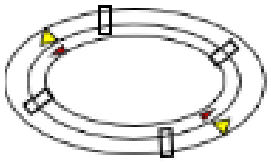
- Coloca-se antes da zona de transmissão e olha por cima do ombro;
- Recebe e entrega o testemunho, após sinal sonoro e sem acentuada desaceleração;
- Segura o testemunho na parte anterior e passa-o para a outra mão;

Critério de Êxito:

- A transmissão do testemunho é feita dentro da zona de transmissão sem desaceleração dos intervenientes.

Situação de exercício:





3ª UD

Espaço	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3
Data	26 Abr	28 Abr	3 Mai	5 Mai	10 Mai	12 Mai	17 Mai	19 Mai
Matérias	Atletismo	Atletismo	Futebol	Futebol	Basquetebol	Basquetebol	Atletismo	Atletismo
	Ginástica	Ginástica	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Basquetebol	Bsquetebol
	Futebol	Futebol			Badminton	Badminton	Futebol	Futebol
	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF
	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança

Objetivos da 3ªUnidade Didática

Matérias prioritárias:

Basquetebol (Ferreira, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica 2x1+1 ou "Jogo dos 6", em vagas, com defesa passiva (defensor apenas pode intercetar o passe), o aluno:

- Coopera com os companheiros;

Com bola:

- Recebe e enquadra com o cesto;
- Dribla em progressão, com espaço;
- Passa se um colega tiver em melhor posição (Passe picado ou de peito);
- Realiza o Lançamento na Passada quando isolado, perto do cesto;

Sem bola:

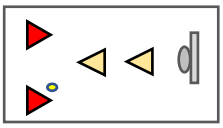
- Reconhece-se como defesa;
- Desmarca-se á distância da linha de passe;

Critérios de Êxito:

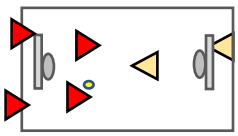
- Cada par, consegue finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes.
- As finalizações são, na sua maioria, feitas em "Lançamento na Passada".

Situações de exercício:

2x1+1



"Jogo dos 6"



Voleibol (Fraga, 1996)

Em situação de jogo 1+1 e 2+2 (cooperação), com serviço em passe (Nível I), o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo em toque de dedos (passe) ou toque de antebraços (manchete);

Critério de Êxito:

- Grupo é capaz de realizar 6 transposições de rede de forma consecutiva.

Em situação de jogo de serviço 1x1, por baixo (Nível I) e por cima (Nível E), o aluno:

- Realiza o serviço para o campo oposto;

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar 3 serviços consecutivos para dentro do campo.

Em situação de jogo 2x2 ou 4x4 (Nível E), o aluno:

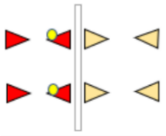
- Realiza o serviço por baixo ou por cima, procurando colocar dificuldades aos colegas;
- Realiza a receção (passe ou manchete) para dar continuidade ao jogo;
- Como passador, realiza alto passe e frontal;
- Finaliza em remate ou passe colocado no espaço vazio;

Critérios de Êxito:

- Verifica-se a dinâmica dos 3 toques nas equipas na maioria das vezes.

Situações de exercício:

1+1 ou 2+2/2x2 ou 4x4



Dança

O aluno realiza a coreografia "Merengue" (Nível I), executando no tempo da música a sequência de passos definida por:

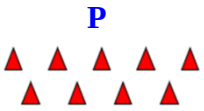
- Passo Básico;
- Passo Mambo;
- Passos Cruzados;
- Pião;
- Voltas;
- Passo em V;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza a coreografia nas 4 frentes.

Situação de exercício:

Colocação em xadrez



O aluno, em conjunto com o grupo, escolhe uma música e constrói uma coreografia de 64T, integrando 32T do "Merengue" e 32T de passos à sua escolha (Nível E), executando no tempo da música os passos escolhidos.

Critério de Êxito:

- O grupo realiza a coreografia com 64T.

Futebol (Wein, 2004)

Em situação de jogo de superioridade numérica expressiva, 3x1+GR, sem pressão e com defesa passiva, podendo o defensor apenas intercetar, o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;

Com bola:

- Recebe e enquadra com a a baliza adversária;
- Remata com espaço e oportunamente quando está perto da baliza;
- Passa a um colega desmarcado;
- Conduz a bola quando tem espaço para progredir;

Sem bola:

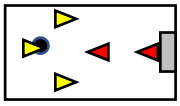
- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;
- Na defesa, reconhece-se como tal e acompanha o adversário;

Critério de Êxito:

- Cada trio, consegue finalizar (não perder a bola antes do remate) 3/5 vezes.

Situação de exercício:

3x1+GR



Em situação de jogo de cooperação "Futénis", 2+2 ou 3+3, com bola afável (balão) o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do toque;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo através do toque (qualquer parte excetuando as mãos/braços);

Critério de Êxito:

- O grupo é capaz de realizar 6 transposições de campo de forma consecutiva.

Em situação de jogo de cooperação "Roda de bola", com bola afável (balão) o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do toque;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo através do toque (qualquer parte excetuando as mãos/braços);

Critério de Êxito:

- Todos os elementos do grupo tocam a bola antes desta cair.

Matérias não prioritárias

Badminton (Quinaz, 1986)

Em situação de jogo 1+1 (cooperação), (Nível I), o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do batimento;
- Desloca-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que permita um batimento equilibrado;
- Realiza o Clear (Batimento por cima da cabeça);
- Realiza o Lob (Batimento abaixo da cintura, num movimento ascendente, de baixo para cima);

Critério de Êxito:

- O par é capaz de realizar 10 transposições de rede consecutivas.

Em situação de jogo de serviço 1+1 (curto e comprido), (Nível E), o aluno:

- Realiza o serviço curto e comprido, para uma zona definida;

Critério de Êxito:

- Aluno é capaz de realizar o serviço curto para a zona definida 4/5 vezes.
- Aluno é capaz de realizar o serviço comprido para a zona definida 3/5 vezes.

Em situação de Jogo 1x1 (Nível E), o aluno:

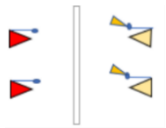
- Realiza o serviço curto e comprido, de forma a colocar dificuldades ao adversário;
- Realiza o amorti, controlando a força e colocando o volante perto da rede;
- Realiza o drive, junto da rede, colocando o volante no campo adversário numa trajetória tensa;
- Realiza o remate na sequência de um batimento alto do colega, imprimindo uma trajetória descendente e rápida;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza os batimentos adequados ao momento, com intenção de desequilibrar o adversário.

Situação de exercício:

1+1/1x1



Atletismo (Manual do professor, FPA, 2012)

Saltos

No triplo salto, com corrida de balanço de 6 a 10 passos de balanço (Nível E), o aluno:

- Mantém o equilíbrio nas receções ao solo;
- Realiza a sequência (hop-step-jump), 1º Salto a pé-coxinho, 2ºSalto para o outro pé e 3º Salto na passada;

Critérios de Êxito:

- Mantém uma linha reta durante a corrida de balanço e os saltos
- Realiza a sequência (hop-step-jump)

Lançamentos

Na situação de lançamento de uma bola (Nível I), o aluno:

- Realiza 3 passos de balanço em aceleração progressiva;
- Mantém o braço do lançamento fletido;
- Coloca o cotovelo mais alto que o ombro;

Critérios de Êxito:

- O aluno “empurra” a bola no lançamento ao invés de a atirar.

Barreiras

Numa corrida de velocidade, com 4 barreiras de alturas entre os 20 e os 50cm, separadas por uma distância de 6 a 10 metro cada (Nível I), o aluno:

- Utiliza a perna de ataque (estendida) para transpor a barreira;
- Realiza a abdução da perna de impulsão de modo a contornar a barreira;

Critérios de Êxito:

- Não tem uma diminuição acentuada da velocidade durante as transposições;
- Mantém o alinhamento corporal durante a impulsão, voo e receção;

Ginástica

Ginástica de solo

O aluno realiza uma sequência que englobe os seguintes elementos gímnicos:

- Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento;
- Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão ou Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida;
- Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés;
- 2 Posições de flexibilidade (Bandeira, Avião, Vela, Flexão do Tronco à frente, Flexão do Tronco à retaguarda, Sapo ou espargata);
- 2 Saltos (Engrupado, Tesoura, Gato, Carpa, "Enjambé", Meia Pirueta, Pirueta, Pivot);

Apêndice XXIV – CM Prioritárias para a 3ª Etapa (E@D)

Nº Aluno	CM
1	Resistência
2	Força Média
4	Força Geral
5	Força Superior
6	Força Geral
7	Força Superior / Resistência
8	Força Geral
9	Força Geral
10	Força Superior
11	Flexibilidade / Resistência
12	Força Superior / Resistência
13	Força Geral
14	Força Superior / Inferior
15	Força Geral
16	Força Superior

Apêndice XXV – Realização das tarefas no período E@D

Nº	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
1	X	X	X	X	X	X		X
2			X	X	X	X	X	X
4	X		X	X	X	X		
5	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X			X	X	X	X	
7	X		X	X	X	X		X
8			X	X	X	X		
9			X	X	X	X	X	
10	X	X	X	X	X	X	X	X
11				X		X		
12	X	X	X	X	X	X	X	X
13		X		X	X	X	X	
14	X	X	X	X	X	X		X
15				X	X	X	X	
16	X			X	X	X		

Legenda: X- Realizou a tarefa

Apêndice XXVI – Planeamento 4ª Etapa Lecionação

Etapas	4ª Etapa- Produto							
Semestre	2º Semestre							
Meses	Maio			Junho				
Espaço	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1
Dias da semana	24	26	31	2	7	9	14	16
Tempo	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´
Nº de aula								
Matérias								
JDC								
Basquetebol			x	x				
Futebol		x	x	x	x	x	x	x
Voleibol		x	x				x	x
Danças								
Coreografia	x	x			x	x	x	x
Merengue	x	x			x	x	x	x
Atletismo								
Lançamentos						x		
Saltos					x			
Ginástica								
Solo					x	x		
Raquetes								
Badminton				x				
Aptidão Física								
Força			x	x	x	x	x	x
Resistência			x	x	x	x	x	x
Flexibilidade			x	x	x	x	x	x
Testes do FitEscola	x	x						

Legenda: P1 – Espaço 1 (Ginásio e 1/3 do Pavilhão; **P2 –** Espaço 2 (2/3 do Pavilhão); **P3 –** Espaço 3 (Espaço Exterior, com campo de basquetebol/pista de atletismo e campo sintético);

Apêndice XXVII - Planeamento 4ª Etapa (UD)

Espaço	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1
Data	24 Mai	26 Mai	31 Mai	2 Jun	7 Jun	9 Jun	14 Jun	16 Jun
Matérias	Dança	Voleibol	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol	Voleibol	Voleibol
		Futebol	Voleibol	Basquetebol	Atletismo	Atletismo	Futebol	Futebol
	FitEscola	Dança	Basquetebol	Badminton	Ginástica	Ginástica	Dança	Dança
		FitEscola			Dança	Dança		

<u>Objetivos da 1ª UD</u>

<u>Matérias prioritárias:</u>

Basquetebol (Ferreira, 2004; Jacinto, et al., 2001)

<u>Em situação de jogo de superioridade numérica 2x1+1 ou "Jogo dos 6", em vagas, o aluno</u>:

- Coopera com os companheiros;

Com bola:

- Recebe e enquadra com o cesto;
- Dribla em progressão, com espaço;
- Passa se um colega tiver em melhor posição (Passe picado ou de peito);
- Realiza o Lançamento na Passada quando isolado, perto do cesto;

Sem bola:

- Reconhece-se como defesa;
- Desmarca-se à distância da linha de passe;

Critérios de Êxito:

- Cada par, consegue finalizar (não perder a bola antes do lançamento) 4/5 vezes;
- As finalizações são, na sua maioria, feitas em "Lançamento na Passada";

<u>Em situação de jogo 3x3 (Nível I), com duas tabelas, o aluno:</u>

- Coopera com os companheiros;
- Conhece as regras básicas da modalidade;

Com bola:

- Recebe e enquadra com o cesto adversário;
- Dribla em progressão, com espaço;
- Passa se um colega tiver em melhor posição (Passe picado ou de peito);
- Realiza o Lançamento na Passada quando isolado, perto do cesto;

Sem bola:

- Reconhece-se como defesa, colocando-se entre o adversário e o cesto;

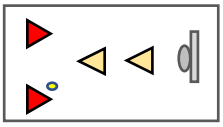
- Desmarca-se à distância da linha de passe;
- Participa no ressalto;

Critérios de Êxito:

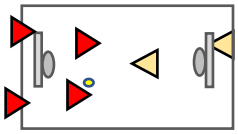
- Progressão das equipas no campo;
- Muitos lançamentos não protagonizados;

Situações de exercício:

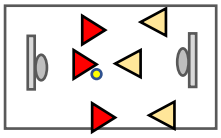
2x1+1



«Jogo dos 6»



3x3



Voleibol (Fraga, 1996; Jacinto, et al., 2001)

Em situação de jogo 2x2 ou 4x4 (Nível E), o aluno:

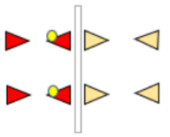
- Realiza o serviço por baixo ou por cima, procurando colocar dificuldades aos colegas;
- Realiza a receção (passe ou manchete) para dar continuidade ao jogo;
- Como passador, realiza alto passe e frontal;
- Finaliza em remate ou passe colocado no espaço vazio;

Critérios de Êxito:

- Verifica-se a dinâmica dos 3 toques nas equipas na maioria das vezes.

Situações de exercício:

2x2 ou 4x4



Dança

O aluno realiza a coreografia "Merengue" (Nível I), executando no tempo da música a sequência de passos definida por:

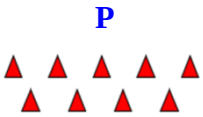
- Passo Básico;
- Passo Mambo;
- Passos Cruzados;
- Pião;
- Voltas;
- Passo em V;

Critério de Êxito:

- O aluno realiza a coreografia nas 4 frentes.

Situação de exercício:

Colocação em xadrez



O aluno, em conjunto com o grupo, escolhe uma música e constrói uma coreografia de 64T, integrando 32T do "Merengue" e 32T de passos à sua escolha (Nível E), executando no tempo da música os passos escolhidos.

Critério de Êxito:

- O grupo realiza a coreografia com 64T.

Futebol (Wein, 2004; Jacinto, et al., 2001)

Em situação de jogo 4x4 (espaço amplo), sem pressão e com defesa passiva, podendo o defensor apenas intercetar, o aluno:

- Coopera com os companheiros, aceitando os seus erros e procurando o sucesso do grupo;
- Conhece as regras básicas da modalidade;

Com bola:

- Recebe e enquadra com a baliza adversária
- Remata com espaço e oportunamente quando está perto da baliza;
- Passa a um colega desmarcado;
- Conduz a bola quando tem espaço para progredir;

Sem bola:

- Desmarca-se, procurando o espaço vazio;
- Na defesa, reconhece-se como tal e acompanha o adversário.

Critérios de Êxito:

- Manutenção da posse de bola.
- Muitos remates não protagonizados.

Em situação de jogo 5x5, em campo inteiro, (Nível E), o aluno:

- Cumpre o Nível Introdutório;

Com bola:

- Remata com espaço e oportunamente quando está perto da baliza;
- Passa a um colega desmarcado;
- Conduz a bola quando tem espaço;
- Recebe e enquadra com a baliza adversária;
- É capaz de manter a posse de bola sob pressão;

Sem bola:

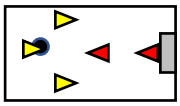
- Desmarca-se em função da baliza (rotura/apoio);
- Aclara o espaço do jogador com bola ou companheiros em desmarcação;
- Marca o adversário;

Critérios de Êxito:

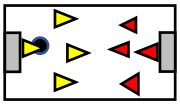
- Manutenção da posse de bola.
- Muitos remates não protagonizados.

Situação de exercício:

3x1+GR



4x4/5x5



Em situação de jogo de cooperação "Futénis", 2+2 ou 3+3, com bola afável, o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do toque;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo através do toque (qualquer parte excetuando as mãos/braços);

Critério de Êxito:

- O grupo é capaz de realizar 6 transposições de campo de forma consecutiva.

Em situação de jogo de cooperação "Roda de bola", com bola afável, o aluno:

- Mantém uma posição base, em condições favoráveis á execução do toque;
- Desloca-se para o ponto de queda da bola;
- É capaz de dar continuidade ao jogo através do toque (qualquer parte excetuando as mãos/braços);

Critério de Êxito:

- Todos os elementos do grupo tocam a bola antes desta cair.

Matérias não Prioritárias

Badminton (Quinaz, 1986)

Em situação de Jogo 1x1 (Nível E), o aluno:

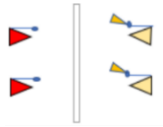
- Realiza o serviço curto e comprido, de forma a colocar dificuldades ao adversário;
- Realiza o amorti, controlando a força e colocando o volante perto da rede;
- Realiza o drive, junto da rede, colocando o volante no campo adversário numa trajetória tensa;
- Realiza o remate na sequência de um batimento alto do colega, imprimindo uma trajetória descendente e rápida.

Critério de Êxito:

- O aluno realiza os batimentos adequados ao momento, com intenção de desequilibrar o adversário.

Situação de exercício:

1x1



Atletismo (Manual do professor, FPA, 2012)

Saltos

No triplo salto, com corrida de balanço de 6 a 10 passos de balanço (Nível E), o aluno:

- Mantém o equilíbrio nas receções ao solo;
- Realiza a sequência (hop-step-jump), 1º Salto a pé-coxinho, 2ºSalto para o outro pé e 3º Salto na passada;

Critérios de Êxito:

- Mantém uma linha reta durante a corrida de balanço e os saltos.
- Realiza a sequência (hop-step-jump).

Lançamentos

Na situação de lançamento de uma bola (Nível I), o aluno:

- Realiza 3 passos de balanço em aceleração progressiva;
- Mantém o braço do lançamento fletido;
- Coloca o cotovelo mais alto que o ombro;

Critérios de Êxito:

- O aluno "empurra" a bola no lançamento ao invés de a atirar.

Ginástica

Ginástica de solo

O aluno realiza uma sequência que englobe os seguintes elementos gímnicos:

- Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento;
- Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão ou Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida;
- Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés;
- 2 Posições de flexibilidade (Bandeira, Avião, Vela, Flexão do Tronco à frente, Flexão do Tronco à retaguarda, Sapo ou espargata).
- 2 Saltos (Engrupado, Tesoura, Gato, Carpa, "Enjambé", Meia Pirueta, Pirueta, Pivot).

Apêndice XXVIII – Progressão dos alunos nas matérias prioritárias (A.I - final do ano)

Alunos	Basquetebol		Voleibol		Futebol		Dança	
	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final
1	E	E	E	A	E	A	I+	E
2	I	I+	I+	E	I+	I+	I+	A
4	E	E	E	A	I+	A	I	E
5	I+	E	E	A	I+	E	E	A
6	E	E	E	A	E	A	I	E
7	I	E	I+	E	E	A	I	A
8	I+	I+	E	E	E	A	I	E
9	E	E	E	A	E	A	E	A
10	I	I+	I	E	I	I+	I	E
11	I	I+	I+	E	I+	I+	I	E
12	I	E	E	E	I+	A	I	E
13	I+	E	E	E	I+	I+	I+	E
14	I+	E	E	A	E	A	I	A
15	I+	E	E	A	I+	E	E	E
16	I+	I+	E	E	I	I	I+	E

Legenda: I- Tem de trabalhar no I**; I+-** Perto de cumprir Nível I; **E-** Cumpre o Nível I, pode trabalhar Nível E; **A-** Cumpre o Nível E, pode trabalhar Nível A; Verde Escuro- Progressão; Verde Claro- Estagnação positiva; Dourado – Estagnação negativa

Os alunos foram sendo avaliados de forma contínua ao longo de todo o processo e o ano letivo.

Considerei como «Progressão» os alunos que melhoraram o seu desempenho nas respetivas matérias prioritárias relativamente à A.I, por exemplo, se passaram de um Nível I para superior ou se mantendo o mesmo Nível, melhoraram alguns aspetos (I para I+).

Considerei «Estagnação positiva» para os alunos que se mantiveram com o mesmo Nível ao longo do ano, mas por não terem tido oportunidade de alcançar Níveis superiores e já se encontrarem num patamar de sucesso.

Considerei «Estagnação negativa» os alunos que mantiveram o mesmo Nível ao longo do ano, mesmo tendo tido possibilidades e oportunidades para melhorar, independentemente de já estarem num patamar de sucesso ou não.

Apêndice XXIX – Progressão dos alunos na Aptidão Física (A.I até final do ano)

Aluno	Vai e Vem		Abdominais		Suspensão adaptado		Impulsão Horizontal		Flexibilidade MI				Flexibilidade MS			
	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I	Final	A.I		Final		A.I		Final	
									Direito	Esquerdo	Direito	Esquerdo	Direito	Esquerdo	Direito	Esquerdo
1	42	35	31	5	24	11,09	2,02	1,58	19	21	24	23	Sim	Sim	Sim	Sim
2	33	29	15	20	10	10,97	1,64	1,27	20	16	23	18	Sim	Sim	Sim	Sim
4	X	70	62	80	31	41,84	2,5	2,37	34	29	31	29	Sim	Não	Sim	Sim
5	33	24	80	35	0	1,71	1,55	1,42	32	28	33	30	Sim	Sim	Sim	Sim
6	46	63	80	80	22	27,28	2,04	2,09	22	22	27	26	Sim	Sim	Sim	Sim
7	32	42	53	53	3	1,75	1,7	1,46	25	19	25	24	Sim	Não	Sim	Não
8	46	54	80	80	19	21,69	1,91	2,13	22	23	29	28	Sim	Sim	Sim	Sim
9	53	63	62	80	21	21,53	2,3	2,12	20	20	27	26	Sim	Sim	Sim	Sim
10	23	26	80	14	2	2,32	1,31	1,29	26	28	29	36	Sim	Sim	Sim	Sim
11	28	26	13	7	24	32,09	1,76	1,72	13	14	11	11	Não	Não	Não	Não
12	34	44	70	77	6	7,59	1,94	1,85	15	13	15	10	Sim	Sim	Sim	Sim
13	26	25	80	80	16	10,63	1,75	1,73	27	30	30	25	Sim	Sim	Sim	Sim
14	32	40	80	80	5	12,88	1,54	1,57	17	16	21	23	Sim	Sim	Sim	Sim
15	43	56	69	47	16	10	1,98	1,84	33	27	37	35	Sim	Sim	Sim	Sim
16	33	30	32	17	1	x	1,89	1,27	24	28	x	x	Sim	Sim	Sim	Sim

Legenda: **Azul-claro** – Dentro da ZSAF**;** **Azul-escuro** **-** Perto da ZSAF; **Vermelho** – Longe da ZSAF; Verde escuro – Progressão; Verde claro – Estagnação positiva (mesmo resultado dentro da ZSAF); Amarelo – Estagnação negativa (mesmo resultado fora da ZSAF); Laranja – Regressão; **x-** Não realizou a avaliação

Apêndice XXX – Resultados finais da área dos Conhecimentos

Tarefas/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Média Final
Nº1	100	X	80	60	X	X	80	100	40	100	25	100	100	95	100	100	X	87	95,8%
Nº2	X	80	60	X	X	X	80	100	40	70	X	X	100	100	89	75	100	77	89,0%
Nº4	X	60	60	X	X	X	X	100	40	50	X	37,5	45	65	X	X	X	X	46,7%
Nº5	50	40	40	50	40	100	60	100	X	100	0	100	10	100	75	75	100	74,4	87,2%
Nº6	80	60	40	100	80	100	60	100	X	100	X	62,5	45	60	X	X	X	69,5	83,3%
Nº7	90	40	60	80	80	60	60	100	40	30	X	62,5	75	75	48,5	93,8	100	80,5	86,4%
Nº8	X	20	60	X	X	X	X	100	X	50	X	60	10	60	X	X	X	X	33,3%
Nº9	X	20	60	50	40	X	X	100	100	10	X	12,5	40	80	X	X	X	X	54,4%
Nº10	60	100	80	70	80	X	40	100	100	100	100	100	75	85	100	75	X	97	95,8%
Nº11	50	X	60	50	20	X	X	100	80	X	X	12,5	75	85	X	X	X	X	57,8%
Nº12	60	60	40	100	X	60	X	100	80	90	55	70	75	75	100	75	100	74	87,7%
Nº13	60	20	40	100	X	100	X	100	X	X	0	85	75	80	X	X	80	77	79,1%
Nº14	80	80	80	100	20	20	100	100	40	50	75	85	65	85	100	100	100	X	85,0%
Nº15	X	X	X	X	X	X	40	100	40	X	X	37,5	25	75	X	X	X	X	31,1%
Nº16	90	20	40	70	40	X	X	100	X	X	X	60	75	75	X	X	X	X	56,7%

Legenda: Classificação das Tarefas - 0 a 100**; X-** Ficha não realizada

Para a avaliação final deste domínio, considerei a média das 9 melhores fichas dos alunos da turma ao longo do ano letivo, contando para estas contas a Ficha nº18, tendo tido um «0» para a média final quem não a realizou. Quem não realizou pelo menos 9 das 18 fichas solicitadas teve também «0» nas que ficaram em falta para as contas da média final.

Apêndice XXXI - Calendarização PTI

Horário	2ª Feira (19 Abr)	4ªFeira (21 Abr)	5ªFeira (22 Abr)
8h00	**DT**	**9º8 (8:30)**	
9h00	**DT**	**9º9 (9:20)**	
10h00	**9º8 (10:20)**		
11h00	**9º9 (11:10)**	**Reunião Núcleo de EP**	
12h00	11ºLH2 (12:10)	11ºLH2 (12:10)	
13H00	**DE**	**DE**	**Aula Síncrona/Assíncrona EF (9º9) (13:30)**
14h00	8º1 (14:30)	8º1 (14:30)	
15h00	10ºCT3 (15:35)		10ºCT3 (15:35)
16H00			
17h00	10ºSE (17:25)		10ºSE (17:25)

Observação – Semana de 12 a 16 de Abril de 2021
Lecionação - Semana de 19 a 23 de Abril de 2021

Apêndice XXXII – Vídeos de explicação para a «Roda de Bola» e «Futeténis»

«Roda de Bola» - https://www.youtube.com/watch?v=nhMvRNJPD6E

«Futeténis» - https://www.youtube.com/watch?v=lzkgK88FE4w ; https://www.youtube.com/watch?v=CEE_RYi-PBQ

Apêndice XXXIII - Definição Operacional Projeto Específico «Será possível mudar a aversão de algumas raparigas ao Futebol na EF?»

Objetivos Gerais	Objetivo Exercício Intermédio (3ª Etapa)	Objetivo Exercício Final (4ª Etapa)	Critério de Êxito
- Maior parte das alunas seja capaz de cumprir o Nível I até ao final do ano;	- Situações de superioridade numérica expressiva (3x1+GR), com defesa passiva, só podendo intercetar; (Grupos Heterogéneos)	- Situações de superioridade numérica expressiva (3x1+GR), com defesa passiva, só podendo intercetar; (Grupos Homogéneos)	- Trio consegue finalizar (remate sem perder a bola) 3/5 vezes;
- Raparigas sejam capazes de adquirir competências de sensibilidade ao toque com o pé, - Motivar as raparigas para um processo de aprendizagem colaborativo no Futebol	- «Rabia», com limite de 2 toques para os rapazes.	- «Rabia», com limite de 2 toques;	- Grupo é capaz de fazer 5 passes consecutivos, sem perda da posse de bola;
	- Jogo de «Futeténis» 2+2 ou 3+3	- Jogo de «Futeténis» 2x2 ou 3x3;	- Grupo é capaz de realizar 4 transposições do banco sueco de forma consecutiva (3ª Etapa); - Existe continuidade do jogo e participação ativa e empenhada dos participantes;
	- «Roda de Bola», grupos de 3 ou 4 alunos; (Heterogéneos)	- «Roda de Bola», grupos de 3 ou 4 alunos; (Homogéneos)	- Todos os elementos do grupo tocam na bola antes da queda no solo da mesma; - Existe continuidade do jogo e participação ativa e empenhada dos participantes;

Apêndice XXXIV – Funções do Conselho de Turma (DL 10/99, Artigo 6º)

Aos professores titulares de turma e ao conselho de turma compete:

a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;

b) Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;

c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;

d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;

e) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;

f) Conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto;

g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Apêndice XXXV - Modelo de Planeamento Anual para a Área da Direção de turma (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções de plano para a turma 9º9ª
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Caraterização da turma;	Recolha de dados da reunião inicial de CT; (pp 62-63)
	Garantir que os alunos tinham acesso ao «GoogleClassroom»;	Transmissão dos dados de acesso aos alunos; (pp 63-64)
	Realização da reunião de CT;	Análise das conclusões a retirar da reunião; (p 64)
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Realização da reunião intercalar;	Análise das conclusões a retirar da reunião; (p 64)
	Garantir que todos os alunos tinham acesso às aulas no regime do E@D;	Conversar com a escola relativamente à disponibilização de computadores para os alunos; (p 65)
	Escolha dos participantes a integrar o Projeto Específico "Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?";	Análise da Aptidão Física dos alunos; (Apêndice XII)
		Análise dos resultados do questionário sobre HVS; (p 72, Apêndice XXXIX)
		Pesquisa bibliográfica; (pp 70-71)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Realização das reuniões de avaliação do 1ª Semestre e intercalar do 2º;	Análise das conclusões a retirar das reuniões; (pp 65-66)
	Desenvolvimento do Projeto Específico;	Criação do grupo «WhtasApp» com os participantes e demonstração das tarefas realizadas; (p 74)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Balanço final do aproveitamento da turma;	Analisar o sucesso das medidas seletivas; (p 66)
		Verificar o sucesso dos alunos da turma; (pp 66-67)
	Preparar o futuro académico dos alunos;	Auxiliar os alunos relativamente às suas intenções académicas futuras e o caminho a seguir; (pp 66-67)
	Balanço do Projeto Específico;	Análise da progressão dos participantes; (pp 75-77)

Apêndice XXXVI - Caraterização Inicial Turma

Alunos	Género	Idade	Repetente	Fazia parte da turma no 8ºano
Nº 1	M	15	Sim (7º)	Sim
Nº 2	F	15	Sim (2º)	Sim
Nº 3	F	14	Não	Não
Nº 4	M	17	Sim	Sim
Nº 5	F	14	Sim (8º)	Sim
Nº 6	M	14	Não	Sim
Nº 7	M	13	Não	Sim
Nº 8	M	13	Não	Sim
Nº 9	M	15	Sim (4º)	Sim
Nº 10	F	13	Não	Sim
Nº 11	M	16	Sim (2º e 5º)	Sim
Nº 12	M	14	Sim (6º)	Sim
Nº 13	F	15	Sim (7º)	Sim
Nº 14	M	15	Sim (3º)	Sim
Nº 15	F	13	Não	Não
Nº 16	F	16	Sim (5º e 7º)	Sim

Apêndice XXXVII - Definição Operacional da Saída de Campo

Objetivos	Meios para atingir	Critérios de Êxito
-Promoção da interdisciplinaridade.	-Visita ao Palácio Nacional de Mafra (História) -Observação da Fauna, Flora e Biodiversidade da Tapada Nacional de Mafra. (Geografia; Ciências Naturais)	-Professores de História, Geografia e Ciências Naturais participam na saída de campo.
-Desenvolvimento da cooperação, autonomia e responsabilidade pessoal.	- Realização da prova de Orientação na Tapada Nacional de Mafra.	-Alunos são capazes de completar o percurso no tempo definido.

Alimentação:

Os alunos devem trazer comida para uma refeição ligeira, a realizar a meio da manhã.

Transporte:

O meio de transporte seria o autocarro.

Horário das atividades no dia:

- 8h00 - Saída da ESPA
- 8h40- Chegada a Mafra
- 9h - Visita ao Convento
- 10h - Lanche
- 10h30 - Saída do autocarro para a Tapada Nacional
- 10h50 - Chegada à Tapada Nacional
- 11h10 - Visita guiada de observação da Fauna, Flora e a Biodiversidade do local.
- 12h00 - Início da prova de orientação
- 14h00 - Saída do autocarro para a ESPA
- 14h40 - Chegada à ESPA

Tarefas a realizar:

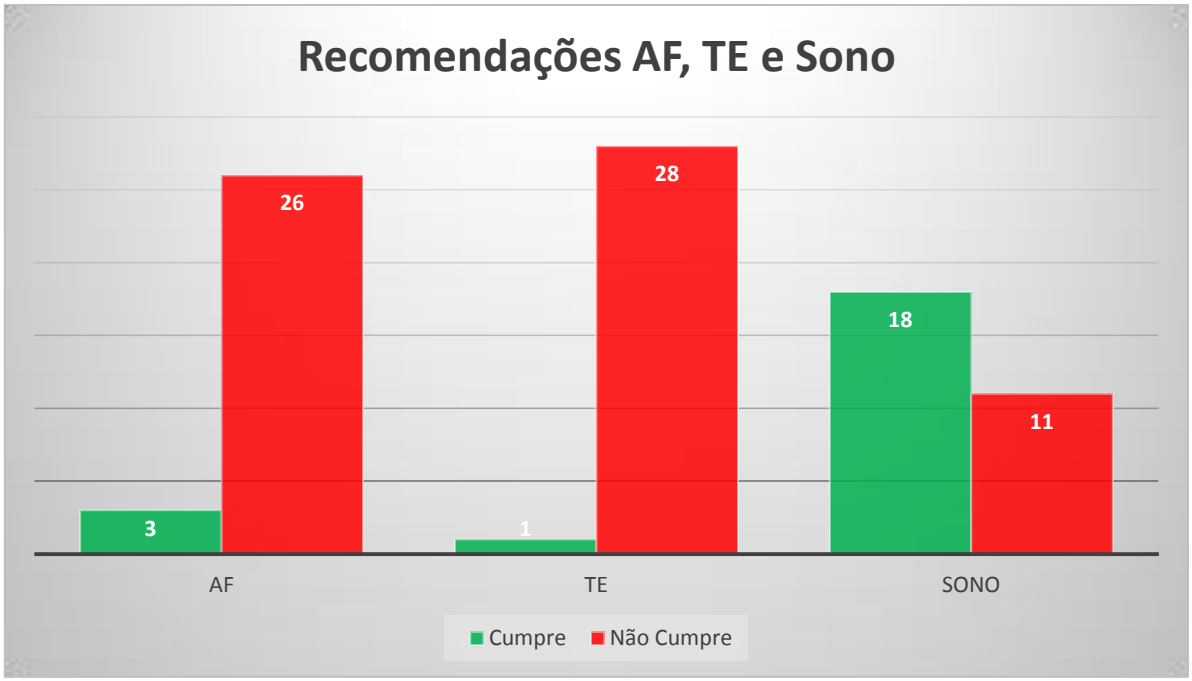
- Comunicação com os responsáveis dos locais a visitar.
- Contacto com a empresa de meio de transporte.
- Verificar disponibilidade dos alunos.
- Pedir os documentos para autorização de E.E na ESPA.
- Contacto com os professores do CT para verificar a sua disponibilidade de acompanhar a turma.
- Em conjunto com a escola, pedir o orçamento para a Saída de Campo.

Apêndice XXXVIII - Questionário Projeto Específico «Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?»

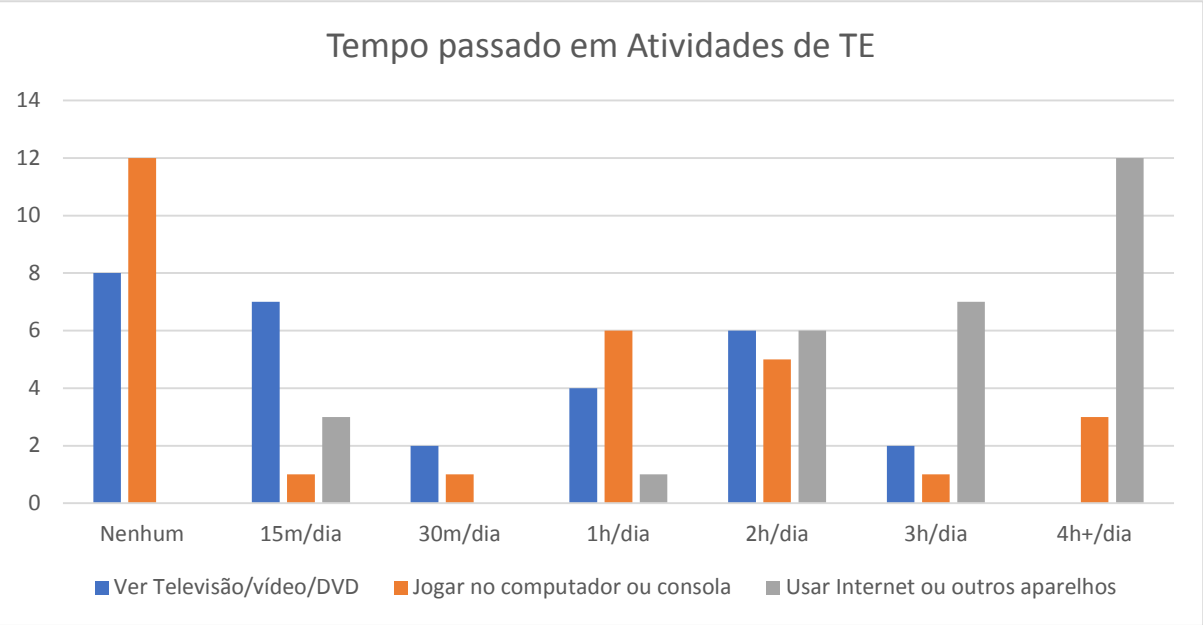
Variáveis	Questões	Escala	Referências
Atividade Física (Informal/Formal)	Fora das horas de aulas, realizas atividades físicas/desportivas sem ser em clubes ou associações? Praticas alguma atividade física/desportiva num clube ou coletividade fora da Escola, sob a orientação de um professor, treinador, monitor, instrutor? Participas nas atividades do Desporto Escolar? Se sim qual a modalidade? Quantas vezes por semana? Praticas regularmente atividade física/desportivas, quanto tempo dedicas por semana à prática dessas atividades (nos tempos livres, no clube ou no desporto escolar), com uma intensidade moderada a vigorosa (a ponto de ficares cansado e a transpirar)?	Nunca (0), Uma vez por semana (1), Duas vezes por semana (2), Três vezes por semana (3) … Todos os dias (7) Nunca (0), Uma vez por semana (1), Duas vezes por semana (2), Três vezes por semana (3) … Todos os dias (7) Nunca (0), Uma vez por semana (1), Duas vezes por semana (2) … Cinco vezes por semana (5) Menos de 1 hora (0), Aproximadamente 1 hora (1) Aproximadamente 1 hora (2) Aproximadamente 1 hora (3) Aproximadamente 1 hora (4) 7horas ou mais (7)	Piéron M, Telama R, Naul R, Almond L. (1997). Étude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objetifs et méthodologie de recherche. Sports, 159/160, 43-50. Ledent M, Cloes M, Telema R, Almond L, Diniz J, Piéron M. Participation des jeunes européens aux activités physique et sportives. Sports, 159/160, 61-71. Telama R, Yang X, Laakso L, Viikari J. (1997)Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. Am J Prev. Med;13:317–323. Santos, P., Esculcas, C., & Mota, J. (2004). The relationship between socioeconomic status and adolescents' organized and nonorganized physical activities. Pediatric Exercise Science, 16, 210-218.
Comportamento Sedentário	Pensa num **dia de semana típico** do teu ano letivo, **de segunda a sexta-feira**, e indica quanto tempo passas nas seguintes atividades, em que estás predominantemente sentado. Pensa no tempo desde que acordas até ires para a cama. Seleciona a resposta que consideras ser mais adequada. Se fizeres duas coisas ao mesmo tempo, considera apenas a atividade principal. Por favor, **não incluas o tempo em que tens aulas na escola**. Pensa agora num **dia de fim**	Nenhum, 15min por dia, 30min por dia,1hora por dia, 2horas por dia,3horas por dia, 4oumais horas/dia **Opções de resposta:** 1.Ver Televisão/vídeo/DVD. 2.Jogar no computador ou consola. 3.Usar internet ou outros aparelhos eletrónicos por lazer. 4.Fazer os TPC (incluindo ler, escrever, usar o computador). 5.Ler livros ou revistas que não sejam para a escola. 6.Andar de carro, autocarro, comboio…	Sallis, J.F., McKenzie, T.L., Elder, J.P, & Conway, T. (1999). Middle School Physical Activity and Nutrition (M-SPAN) Student Survey. Total MET hours per week all activities (exclude other activities) R=0.33 (100). Marshall, S. J., Biddle, S., Sallis, J. F., McKenzie, T. L., & Conway, T. L. (2002). Clustering of sedentary behaviors and physical activity among youth: A cross-national study. Pediatric Exercise Science, 14(4), 401-417.

	de semana típico e indica quanto tempo passas nas seguintes atividades, quando estás predominantemente sentado. Pensa no tempo desde que acordas até ires para a cama. Seleciona a resposta que consideras ser mais adequada. Se fizeres duas coisas ao mesmo tempo, considera apenas a atividade principal	7. Sentar e ouvir música (rádio, CD, MP3, Ipod...). 8.Sentar e falar ao telefone ou enviar sms. 9.Sentar e conviver/conversar com amigos/familiares. 10.Ter hobbies inativos (música, arte, cinema...).	
Sono	A que horas acordas, normalmente, nos dias em que há aulas? A que horas vais dormir, normalmente, nos dias em que há aulas?	Quantas horas e minutos?	HSBC. Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., . . . Equipa Aventura Social. (2012). A saúde dos adolescentes portugueses: Relatório do estudo HBSC 2010. In Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IMHL/UNL & FMH (Eds.). Lisboa.

Apêndice XXXIX - Gráfico de cumprimento das recomendações dos alunos das turmas 9º8ª e 9º9ª da ESPA (Baseado em Tremblay et al., 2016).



Apêndice XL - Atividades de TE em que os alunos das turmas 9º8ª e 9º9ª despendem mais tempo.



Apêndice XLI - Operacionalização do Modelo Teórico «Crenças de Saúde» (Becker & Maiman, 1975; Glanz, Rimer, & Viswanath, 2008)

Resultado do objetivo	Suscetibilidade Percebida	Benefícios percebidos	Pistas para a ação	Autoeficácia	Modelo Teórico
Alunos despendem menos tempo em TE.	Procurar que os alunos compreendam os riscos que o excesso TE poderá ter na sua saúde futura.	Encontrar estratégias para colmatar o elevado TE, fazendo com que os alunos compreendam os benefícios das mesmas.	Criação de uma tabela de prioridades, para os alunos colarem no quarto, como lembrete.	Definição de objetivos progressivos.	Modelo Crenças de Saúde.

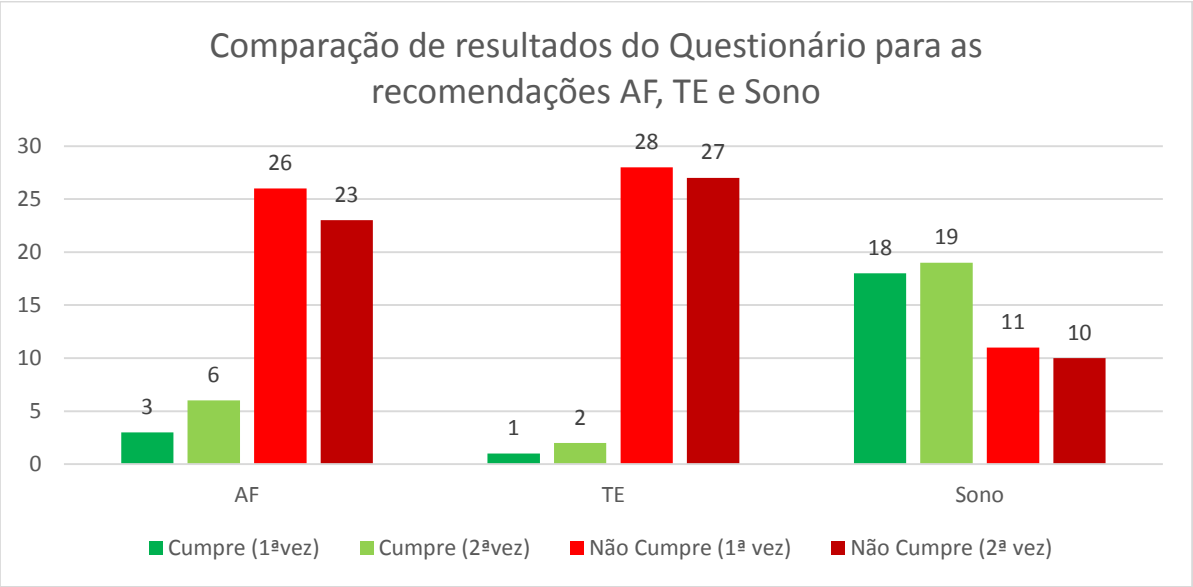
Apêndice XLII - Operacionalização do Modelo Teórico «Teoria Comportamento Planeado» (Ajzen, 1991; White, Mailey & McAuley, 2010)

Resultado do objetivo	Atitudes	Normas Subjetivas	Perceção de controlo de comportamento	Modelo Teórico
Alunos aumentam tempo despendido em AF.	Tentar que os alunos vejam a AF como uma experiência mais positiva; Permitir aos alunos participar em atividades que gostam.	Consciencializar os alunos e os E.E sobre as recomendações gerais de AF; Encorajar alunos a juntar-se com outros colegas que atribuam valor elevado à AF.	Dar liberdade aos alunos para realizarem a AF que preferirem e mostrar da forma que desejarem as provas da sua realização; Definir estratégias para ajudar a ultrapassar as dificuldades que venham a ser referidas pelos alunos.	Teoria Comportamento Planeado

Apêndice XLIII – Desafios semanais Projeto Específico «Como promover a adoção de Hábitos de Vida Saudáveis nos alunos da ESPA?»

Aluno (Nº)	Tarefa 1ª Semana (8 a 12 de Fevereiro)	Como provar
7	Realizar a maior distância possível em 10 min na Bicicleta de casa.	«Print» da aplicação no telemóvel.
12	Maior nº de flexões possível.	Vídeo.
14	Maior nº de flexões possível.	Vídeo.

Apêndice XLIV – Comparação de resultados do Questionário para as variáveis AF, TE e Sono (Diferenças entre 1ª e 2ª aplicação)



De acordo com este gráfico é possível verificar diferenças ligeiras relativamente ao cumprimento das recomendações para as variáveis do TE e do Sono da 1ª para a 2ª vez que o questionário foi realizado, com apenas 1 aluno a cumprir mais do que anteriormente. Para a AF, que esteve em destaque no Projeto implementado, já houve diferenças mais significativas, com 3 alunos a aumentar consideravelmente os seus índices de AF mais vigorosa, 2 destes alunos (nº 12 e 14) fizeram parte do Projeto Específico e a nº 15 começou a praticar Atletismo de forma federada após aconselhamento da minha parte.

Apenas existiram diferenças nos dados da 1ª para 2ª vez que este Questionário foi realizada para a turma que lecionei (9º9ª), visto que na turma do meu colega de EP (9º8ª), as diferenças foram mínimas e não implicaram passar de situação de cumprimento para incumprimento das recomendações ou vice-versa.

Apêndice XLV – Competências do professor responsável pelo Grupo-Equipa (Artigo 19º, DGE, 2020)

Aos docentes responsáveis pelos Grupos-Equipa, compete:

a) Elaborar o plano técnico anual do seu Grupo-Equipa com a definição de objetivos e metas (anexar ao dossier CDE);

b) Promover ações de recrutamento de praticantes e de divulgação da modalidade;

c) Realizar as sessões de treino previstas no plano de atividades;

d) Atualizar as fichas de presença e a base de dados;

e) Acompanhar e preparar as competições, jogos e atividades;

f) Realizar ações de formação, cumprindo as regras de higiene e segurança, no âmbito da COVID-19, para os alunos com funções de juízes-árbitros, em articulação com o Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar;

g) Elaborar o relatório de atividades, que deverá incluir a avaliação qualitativa referente ao desempenho e assiduidade dos alunos;

h) Colaborar com o Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar e adjuntos na elaboração e operacionalização do PCDE.

Apêndice XLVI - Cartaz dos núcleos do DE na ESPA

Grupos Equipa	Horários
Voleibol Masculino/Feminino Juvenis	3ª Feira- 12:30h/14:10h 5ª Feira- 13:00h/13:50h 6ª Feira- 13:00h/13:50h
Boccia	2ª Feira- 8:15h/9:00h 6ª Feira- 8:15h/9:00h
Tiro com Arco	2ª Feira- 13:00h/13:50h 4ª Feira- 13:00h/13:50h
Futsal Iniciado	2ª Feira- 12:00h/12:50h 5ª Feira- 12:00h/12:50h
Corfebol Iniciados/Juvenis	4ª Feira- 13:00h/13:45h 6ªFeira- 18:00h/18:50h
Badminton	2ª Feira- 13:00h/13:50h 6ª Feira- 13:00h/13:50h
Patinagem	3ª Feira- 13:35h/14:20h 5ª Feira- 13:35h/14:20h

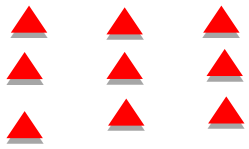
Apêndice XLVII - Modelo de Planeamento Anual para a Área do Desporto Escolar (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções de plano para o núcleo do DE
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Caraterização do Grupo/Núcleo;	Verificar quantos participantes e qual a sua experiência com a modalidade; (pp 79-80)
	Aquisição das rotinas para as aulas;	Transmissão das regras de funcionamento e segurança nas aulas; (80-81)
	A.I dos alunos na modalidade do Tiro com Arco;	Aplicação do protocolo de A.I para os Níveis I e E; (p.81, Apêndice LI)
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Definição dos objetivos a alcançar por cada aluno;	Análise dos dados da A.I; (pp 82-83)
	Divisão dos alunos por Níveis de Aptidão;	
	Escolha das situações de exercício mais adequadas a cada um;	Utilização do Modelo da «Prática Deliberada»; (p 83)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Novas aprendizagens e consolidação das mesmas;	Definição de exercícios e objetivos mais complexos; (p 84)
	Escolha e implementação do Projeto Específico "Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?"	Análise da realidade do núcleo e pesquisa bibliográfica; (pp 90-91)
		Criação de um grupo «WhatsApp» com os alunos do núcleo; (pp 91-92)
		Partilha de documentos e informações relativas ao tema; (pp 91-92)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Promover o aumento da assiduidade dos alunos;	Conversar com os alunos menos assíduos e perceber as razões para tal; (pp 85-86)
		Utilizar os alunos mais assíduos como influenciadores para o regresso dos colegas; (p 85)
	Consolidação e balanço da aprendizagem dos alunos;	Realização de um «torneio interno» com os alunos do núcleo; (p 86, Apêndice LIII)
		Verificação da concretização ou não dos objetivos pretendidos; (p 87)
	Balanço do Projeto Específico;	Realização do «Quiz» online e conclusões do Projeto; (pp 92-93)

Apêndice XLVIII – Tabela de Caraterização inicial dos alunos do núcleo DE

Alunos	Género	Idade	Escalão	Distância Competição	Pertencia ao Núcleo
1	M	13	Iniciados	14 M	Não
2	M	16	Juvenis	14 M	Sim
3	F	15	Iniciados	14 M	Sim
4	F	18	Juvenis	14 M	Sim
5	F	19	Juniores	18 M	Sim
6	F	19	Juniores	18 M	Sim
7	F	15	Juvenis	14 M	Sim
8	F	14	Iniciados	14 M	Não
9	F	14	Iniciados	14 M	Não
10	F	11	Infantis (A)	10 M	Não
11	F	14	Iniciados	14 M	Não
12	F	16	Juvenis	14 M	Não
13	F	15	Juvenis	14 M	Não
14	M	11	Infantis (B)	10 M	Não
15	F	10	Infantis (A)	10 M	Não
16	F	11	Infantis (B)	10 M	Não

Apêndice XLIX - Estrutura da Sessão/Aula de DE

Estrutura U.A.	T.T.	T.P.	Situações de exercício /Descrição	Critério de Êxito	Organização (diagrama)
Parte Inicial	10’	1’ 4’ 3’ 2`	**-Chamada** **-Ajuda na Montagem do Material** **-Aquecimento** **Corrida com variantes (Mobilidade MS)** **Alongamentos Dinâmicos** **-Montagem dos arcos em Segurança**	Ativação Muscular, especialmente dos MS Alunos montam os arcos corretamente, passando da corda “em posição de repouso” para uma posição mais “tensa” encaixando corretamente acorda nos topos das “palhetas”, estando a zona de encaixe das flechas da corda alinhado com a zona para a colocação da flecha no arco.	
Parte Fundamental	30’		**-Tiro ao arco (10m)** Alunos, de forma individual, atiram 3 flechas ao alvo, de forma consecutiva, demorando no máximo 1 min e 30 entre o 1º e o 3º tiro. No fim de cada ronda os alunos apontam no quadro a sua pontuação. **-Tiro ao arco (14m)** Alunos, de forma individual, atiram 3 flechas ao alvo, de forma consecutiva, demorando no máximo 1 min e 30 entre o 1º e o 3º tiro. No fim de cada ronda os alunos apontam no quadro a sua pontuação. **-Tiro ao arco (18m)** Alunos, de forma individual, atiram 3 flechas ao alvo, de forma consecutiva, demorando no máximo 1 min e 30 entre o 1º e o 3º tiro. No fim de cada ronda os alunos apontam no quadro a sua pontuação.	Alunos são capazes de pontuar com 2 das 3 flechas atiradas Alunos são capazes de pontuar com 2 das 3 flechas atiradas	Estações 
Parte Final	5’	5’	-Desmontagem dos Arcos em segurança -Arrumar o Material -Conversa sobre a sessão, questionamento aos alunos sobre o que correu bem e o que pode ser melhorado	Retorno à calma Alunos são capazes de refletir e referir aspetos onde sentem progressões e onde podem melhorar.	

A Parte Inicial, serviu fundamentalmente para ir buscar o material necessário para a prática da modalidade, o suporte dos alvos, os alvos, os arcos, as flechas e a colocação dos alvos à distância adequada ao nível dos alunos. De seguida foi hábito um aquecimento ligeiro e rápido, mais focado nos MS. Por fim, cada aluno montava o seu arco com a supervisão dos professores, para verificar se este processo era feito em segurança e sem danificação do material, antes de iniciar a prática da modalidade.

Na Parte Fundamental, as aulas consistiram basicamente em situações de competição. Para esta foram colocados 3 alvos, pelos quais se dividiam 3 grupos homogéneos em Nível de Aptidão, com um alvo mais perto (10 m) para alunos que estavam num processo mais inicial e outros 2 mais longe, para alunos mais aptos, com um alvo a 14 m para os escalões de Iniciados e Juvenis e a 18 m para os Juniores. Apesar da homogeneidade dos grupos, a competição era heterogénea, visto todos os alunos, independentemente da distância, tentavam pontuar o máximo possível. Esta competição tinha entre 4 e 10 rondas, dependendo do tempo disponível para a aula, do nº de alvos e dos alunos presentes. Em cada ronda, cada aluno tinha 3 flechas para atirar, somando os pontos que ia conseguindo e no fim, somando os pontos de todas as rondas para obter o resultado final.

Era na Parte Final que existia a contagem dos pontos e averiguação dos resultados. Foi sempre importante comentar com os alunos como correu a sessão, se existiram progressos e aspetos a melhorar, garantindo ainda que os alunos compreendiam a ligação com as sessões anteriores e as seguintes (Martins, et al., 2017b). Além disto, era quando os alunos desmontavam os seus arcos em segurança e ajudavam a desinfetar e arrumar o material no respetivo local.

Apêndice L - Quadro de resultados sessões iniciais DE (pontos)

Aluno (Nº)	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
1	65	x	60	54
2	x	67	74+	58+
3	x	x	x	x
4	126	111	x	57
5	x	47	x	44
6	x	x	x	x
7	x	x	70	67
8	x	41	40	28
9	x	26	50	40

Legenda: Pontos possíveis - (0 - 300); **x-** Falta de presença; **+-** Quando se acerta no centro do alvo

Apêndice LI - Situações de A.I no Tiro com Arco (Adaptado de Jacinto, et al., 2001)

Nível	Situação De Exercício	Critério de êxito
Introdução	**Tiro com Arco (Alvo a 10m)** Alunos, de forma individual, atiram 3 flechas ao alvo, que se encontra a 10 m de distância, de forma consecutiva, demorando no máximo 1 minuto e 30 segundos entre o 1º e o 3º tiro.	O aluno é capaz de pontuar em 2 dos 3 tiros efetuados.
Elementar	**Tiro com Arco (Alvo a 14m)** Alunos, de forma individual, atiram 3 flechas ao alvo, que se encontra a 14 m de distância, de forma consecutiva, demorando no máximo 1 minuto e 30 segundos entre o 1º e o 3º tiro.	O aluno é capaz de pontuar em 2 dos 3 tiros efetuados.

Apêndice LII - A.I Tiro com Arco (1ª Etapa)

Alunos Nº	Nível de Aptidão
1	I+
2	A
3	A
4	A
5	A
6	A
7	A
8	I
9	I

Legenda: I- Trabalhar no Nível I**; I+-** Perto de cumprir Nível I; **E-** Cumpre Nível I, pode trabalhar Nível E; **A-** Trabalhar Nível A

Apêndice LIII – Planeamento do Torneio Interno de Tiro com Arco (DE)

1ª Fase - Competição individual, soma dos pontos por Grupo/Escalão

Grupo 1 (Juniores)

Alunos	Distância
2	18 m
4	
5	

Grupo 2 (Juvenis)

Alunos	Distância
7	14 m
12	
13	

Grupo 3 (Iniciados)

Alunos	Distância
8	14 m
9	
14	

Grupo 4 (Infantis)

Alunos	Distância
10	10 m
16	

2ª Fase - Competição é feita tendo em conta a classificação na 1ª Fase, soma final dos pontos por Grupo/Escalão

1º Lugar	1ºs classificados (Juniores, Juvenis, Iniciados, Infantis)
2º Lugar	2ºs classificados (Juniores, Juvenis, Iniciados, Infantis)
3º Lugar	3ºs classificados (Juniores, Juvenis, Iniciados)

Na **1ª Fase** do Torneio, os alunos foram divididos em 4 grupos (Juniores, Juvenis, Iniciados e Infantis), em que os Juniores atiraram com o alvo a 18 m, os Juvenis e os Iniciados com o alvo a 14 m e os Infantis com o alvo a 10 m.

As alunas nº 4 e 5, apesar de serem do escalão de Juvenis, foram inseridas no grupo dos Juniores. Situação semelhante com o aluno nº 14, que apesar de ser Infantil, foi inserido no grupo dos Iniciados.

O torneio começou com uma competição entre os alunos de cada grupo, do mesmo escalão, e em que cada um teve 3 rondas com a oportunidade de atirar 3 vezes ao alvo (3 flechas), com um tempo de 90 segundos para o fazer em cada ronda. Após o final de cada ronda, todos os alunos iriam colocar o seu resultado no quadro colocado para este efeito. No final das 3 rondas colocar-se-iam os resultados finais de cada alunos e respetiva classificação (1º, 2º e 3º, quando possível). Além disto realizar-se-ia também a contagem dos pontos por grupo (escalão), somando as pontuações finais dos alunos dentro de cada grupo. Para tentar ser justo, a pontuação do aluno nº 14 iria contar tanto para o escalão de Iniciados como para Infantis, ainda que estivesse a atirar nos 14 m.

Na **2ª Fase**, os grupos seriam mantidos consoante o escalão e a distância a atirar, no entanto, a competição seria feita tendo em conta a classificação obtida na **1ª Fase,** ou seja, os 1ºs classificados dos escalões de Juniores, Juvenis, Iniciados e Infantis competiriam entre si, atirando cada um na sua distância para ver quem obtinha a melhor classificação final. O mesmo processo seria realizado para os alunos 2ºs e 3ºs classificados. Assim como na **1ª fase**, iriam existir mais 3 rondas para cada aluno, seguindo o mesmo procedimento.

No final, além da contagem final destas 3 rondas da **2ª fase**, para decidir quem tinha obtido melhor pontuação e respetiva classificação final no torneio, também se somariam os pontos das 6 rondas (3 da **1ª fase** e 3 da **2ª fase**) por cada escalão, para verificar qual o grupo que tinha obtido melhor resultado.

Apêndice LIV – Progressão dos alunos no Tiro com Arco (A.I/Final do ano)

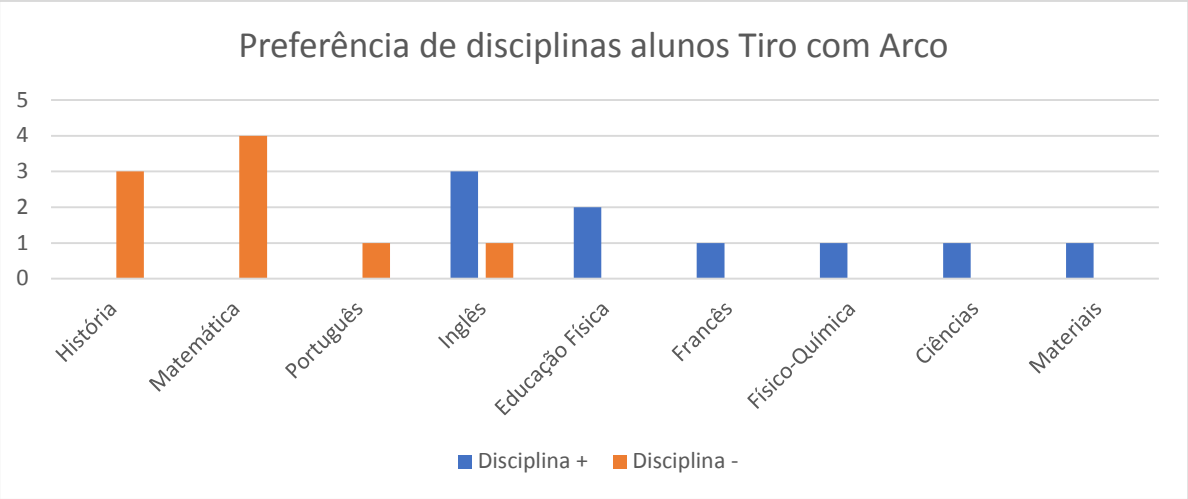
Alunos	A.I	Final
Nº 1	I+	E
Nº 2	A	A
Nº 3	A	A
Nº 4	A	A
Nº 5	A	A
Nº 6	A	A
Nº 7	A	A
Nº 8	I	A
Nº 9	I	A
Nº 10	I	I
Nº 11	E	E
Nº 12	E	E
Nº 13	E	E
Nº 14	I+	A
Nº 15	I	I
Nº 16	I+	E

Legenda: I- Tem de trabalhar no I**; I+-** Perto de cumprir Nível I; **E-** Cumpre o Nível I, pode trabalhar Nível E; **A**- Cumpre o Nível E, pode trabalhar Nível A; Verde escuro- Progressão evidente; Verde claro- Progressão ligeira; Dourado – Estagnação negativa

Relativamente à progressão dos alunos nesta área do DE e mais concretamente no Tiro com Arco, esta foi mais evidente nos alunos que foram mais assíduos ao longo do ano letivo, como seria de esperar.

Sinalizado a «Verde escuro» estão os alunos que progrediram bastante ao longo do ano letivo, neste caso, que passaram 2 Níveis de aptidão, do Nível I até ao Nível A. A «Verde-claro» estão sinalizados os alunos que progrediram ligeiramente, «subindo» apenas um Nível de aptidão, neste caso de I para E. A «Dourado» encontram-se sinalizados os alunos que não mostraram progressão, ou seja, tiveram uma estagnação negativa, não mostrando melhorias evidentes desde a A.I até ao fim do ano letivo. Em todos os casos isto pode-se ter devido à pouca assiduidade dos alunos nas sessões, que foi uma realidade.

Apêndice LV - Gráfico de preferências de disciplinas dos alunos do núcleo do DE (Tiro com Arco)



Apêndice LVI – Operacionalização do Projeto Específico do DE

Problemas	Objetivos	Meios/Estratégias	Critérios de Êxito
-Falta de experiência e conhecimento relativamente à modalidade do Tiro com Arco;	-A nível pessoal, adquirir um conhecimento mais profundo da modalidade;	-Criação de um grupo «WhatsApp» em conjunto com os membros do núcleo do DE. (Início da 3ª Etapa); -Colocação de informações e documentos com conteúdos relativos às temáticas do Tiro com Arco. (3ª Etapa); -Realização de um «quiz»/ficha com os conteúdos apresentados anteriormente. (4ª Etapa, perto do fim do ano letivo);	-Adesão de todos os membros do núcleo ao grupo;
-Falta de gosto dos alunos do núcleo pela disciplina de História;	-Promover a interdisciplinaridade, procurando aumentar o interesse dos alunos pela História; -Educar os alunos do núcleo relativamente ao Tiro com Arco, nas suas vertentes histórica e desportiva;		-Todos os alunos realizam a tarefa proposta;

Apêndice LVII – «Quiz» do Projeto Específico de DE «Qual o impacto e a evolução do Tiro com Arco na História?»

Tema 1 - Importância para a história da humanidade

Questão 1 – As Flechas apareceram antes do Arco, qual o intervalo de tempo em que se calcula que este foi criado?

- 100000 A.C – 80000 A.C
- **50000 A.C – 8000 A.C**
- 5000 A.C – 1000 A.C
- 500 D.C – 1000 D.C

Questão 2 – Com que lógica foram criados o Arco e a Flecha?

- Lazer/Diversão
- Desporto
- **Sobrevivência**
- Decoração

Questão 3 – Onde são encontradas as primeiras evidências da criação do Arco e Flecha?

- **Bacia mediterrânica da península ibérica (Espanha)**
- Grutas decoradas do vale do Vézère (França)
- Vale do Coa (Portugal)
- Caverna de El Castillo (Espanha)

Questão 4 – Em qual destes eventos históricos o arco e a flecha tiveram um papel fundamental no seu desfecho?

- Batalha de Kadesh, entre o Império Egípcio e o Império Hitita (1274 A.C)
- Batalha de Hastings, entre os Normandos e os Anglo-saxões (1066 A.C)
- Guerra dos 100 anos entre os Ingleses e os Franceses (1337-1453)
- **Todas as anteriores**

Questão 5 – Qual destes povos/impérios não é reconhecido pela utilização do Arco e Flecha?

- Império Huno
- Império Romano
- Império Mongol
- **Império do Brasil**

Tema 2 - Evolução do Arco e da Flecha como instrumento

Questão 6 – Os arcos surgiram como simples instrumentos de guerra, no entanto a sua forma e design foram mudando ao longo da história. Qual o número de tipos de arco diferentes que se conhecem atualmente?

- 2
- **11**
- 16
- 40

Questão 7 – O Arco de Holmegaard é o primeiro a ser reconhecido e estudado, tendo sido descoberto em 8000 A.C, sendo apenas constituído por madeira. Qual a origem desta madeira?

- **Olmeiro**
- Pinheiro
- Sobreiro
- Castanheiro

Questão 8 – O Arco composto aparenta ter sido construído pelos egípcios após confrontos com um grupo nómada (Hicsos). De que material eram estes Arcos feitos?

- Apenas madeira
- Madeira e tendões de animais
- **Madeira, osso e tendões de animais**
- Madeira, cabos e linha

Questão 9 – O Arco compound moderno foi desenvolvido em 1966 nos E.U.A. Quem foi o principal responsável?

- William Tell
- Horace A Ford
- Minamoto no Tametomo
- **Holless Wilbur Allen**

Questão 10 – Quais os Arcos que podem ser utilizados nas competições do Desporto Escolar?

- **Recurvo com mira, Recurvo sem mira e Compound**
- Apenas Recurvo com mira e Compound
- Apenas Recurvo sem mira e Compound
- Nenhuma das anteriores

Tema 3 - Evolução como modalidade desportiva

Questão 11 – Na Europa, a mais antiga competição desportiva a decorrer continuamente ao longo do tempo é o «Torneio Antient Scornton Silver Arrow». Quando foi realizado o primeiro torneio?

- 1500
- 1542
- 1583
- **1673**

Questão 12 – Em que ano o Tiro com Arco foi introduzido nos Jogos Olímpicos?

- **1900**
- 1904
- 1908
- 1920

Questão 13 – Qual é o País com maior número de medalhas Olímpicas no Tiro com Arco?

- Estados Unidos da América
- França
- **Coreia do Sul**
- Bélgica

Questão 14 – Em que ano foi fundada a Federação Mundial de Tiro com Arco?

- 1894
- 1900
- 1920
- **1931**

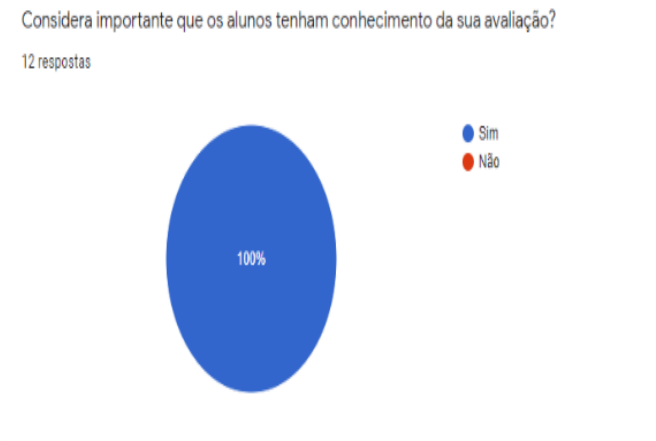
Questão 15 – Em que ano foi fundada a Federação Portuguesa de Tiro com Arco?

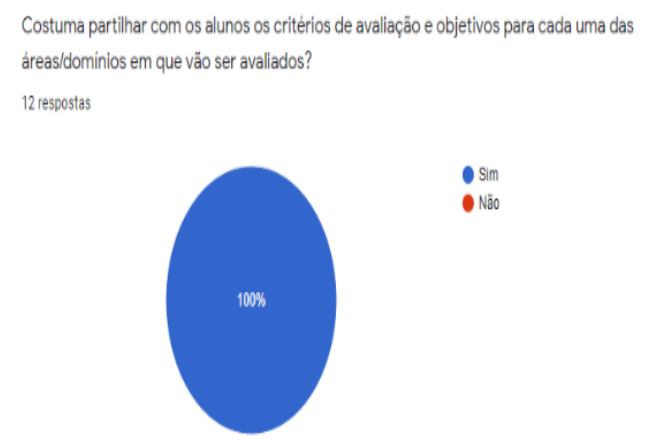
- 1950
- **1962**
- 1973
- 1990

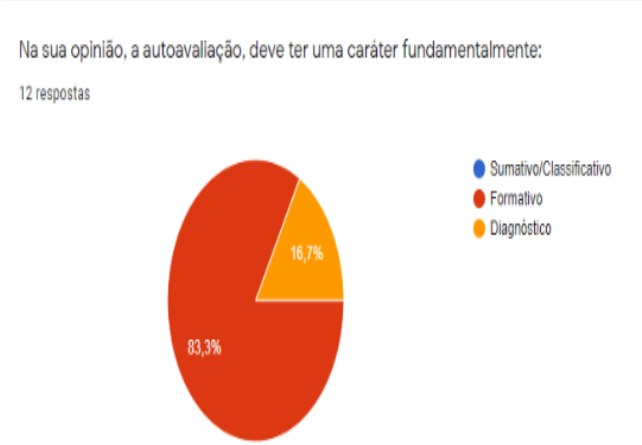
Apêndice LVIII – Modelo de Planeamento Anual para a Área do Seminário (Adaptado de DGEB, 1993)

Etapas	Referências do Modelo	Opções de plano para a elaboração do Seminário
1ª Etapa (Prognóstico) Outubro/ Novembro	Caraterização da ESPA e do GEF e Identificação do problema;	Conversas informais com alunos e professores de EF da escola; (p 99)
		Aplicação de questionários e entrevistas ao GEF; (pp 99-100)
		Investigação científica e pesquisa bibliográfica; (pp 95-99)
2ª Etapa (Prioridades) Novembro/ Janeiro	Elaboração do Projeto de Seminário "A Autoavaliação no âmbito do Modelo de Plano por Etapas";	Definição dos objetivos, meios/estratégias para os alcançar e critérios de êxito; (pp 100-102)
3ª Etapa (Progresso) Fevereiro/ Abril	Preparação e elaboração do Seminário;	Convite aos professores do GEF e escolha do dia para a realização do Seminário; (pp 102-103)
4ª Etapa (Produto) Abril/ Junho	Balanço final do Seminário;	Em conjunto com o GEF, procurar soluções de como desenvolver a temática em estudo junto dos alunos; (pp 103-105)

Apêndice LIX – Resultados do questionário aplicado ao GEF da ESPA sobre a autoavaliação (Seminário)







Apêndice LX – Transcrição das entrevistas aos professores do GEF (Seminário)

Professora 1

Eu: Quais são os ajustamentos que faz para que os alunos participem ativamente nas aulas?
Professora: Bom, eu como dentro das minhas turmas acabo por ter alunos que realmente estão em níveis diferentes, não é… de aprendizagem, eu normalmente crio situações de aprendizagem diferenciadas, seja através de grupos mais homogéneos, seja até, através de grupos um bocadinho mais heterogéneos, no sentido em que os alunos que têm uma maior apetência e já estão um bocadinho mais avançados que acabem por ajudar quem tem essa lacuna e essa dificuldade de poder realmente progredir e de evoluir mais rapidamente, por isso no fundo esse tipo de situações vou ajustando com o ritmo de aprendizagem da turma, e as coisas acabam por ir resultando, porque efetivamente as pessoas que têm mais dificuldade e se existem alunos na turma que são realmente alunos modelo e que gostam realmente de ajudar os colegas e de cooperar com os mesmos é uma mais valia e que se deve de aproveitar.´
Eu: E agora, ao longo do ano letivo e do processo ensino aprendizagem, quais são os momentos em que sente que tem de se ajustar à turma? Se existe momentos específicos do ano para isso?
Professora: As aulas iniciam, no início do ano, com a avaliação inicial, não é? A avaliação diagnóstica. Nós aí percebemos mais ou menos qual é o patamar da turma porque nem sempre temos a continuidade da turma e por vezes os alunos é a primeira vez que estamos com eles, esse é logo um primeiro momento que realmente se faz aqui um pouco a diferenciação dividindo aqui os alunos por nível em que eles se encontram e depois a partir daí, como eu já disse há pouco, fazendo as dinâmicas de aula um pouco mais variadas, seja com grupos homogéneos ou heterogéneos, sejam exercícios mais isolados ou situação de jogo mais específica e consoante a evolução que eles vão tendo, não é? Pronto, acabo por ir ajustando e adaptando as situações, por isso há realmente no início o arranque, perceber onde é que eles estão e para o ano deles onde é que eles têm de chegar e a partir daí, à medida que as aulas vão decorrendo e também os alunos se empenhem mais ou não, pois isto também depende do próprio aluno ajudar na sua evolução, vai-se ajustando, por isso ao longo do ano depois não há uma altura específica que tem de ser… não, ao longo das aulas eu vou verificando isso e sempre que sinta necessidade acabo por reajustar.

Professor 2

Eu: Bom dia professor, vou agora fazer as perguntas da entrevista…quais são os ajustamentos que faz, para que todos os alunos participem ativamente nas aulas?

Professor: Ajustamentos em termos de planeamento e situações de aprendizagem?

Eu: E mesmo durante as aulas

Professor: Epah… Tento sempre fazer situações de exercícios que os membros de cada grupo consigam cumprir porque o exercício está adequado ao que aquele grupo de alunos está a trabalhar, tento sempre ou simplificar a tarefa ou diminuir o critério de êxito, em vez de pedir que façam 10 passagens de rede, se calhar há pares ou grupos que se calhar são só 4 ou 3 passagens de rede, dependendo da situação e da matéria que estivermos a trabalhar, facilitar a tarefa de modo a que a situação tenha êxito, por exemplo se eles ainda não conseguem fazer o serviço por baixo do sítio correto, deixá-los servir onde eles acham que conseguem, para que a situação tenha sucesso. Pronto, é adaptar mais ou menos em conversa com o aluno, no sentido que ele perceba que tem que realizar aquilo, mas que temporariamente pode executar de forma mais simplificada ainda, mas que isso não é ainda o sucesso ideal, o sucesso pré-definido mas é um intermédio que ele pode ter como referência para ir guiando a sua aprendizagem.

Eu: Ou seja, planeia com o objetivo de… e depois adapta consoante o que for observado

Professor: Às vezes a gente pensa numa coisa e depois chega lá e eles não correspondem como estava esperado e, portanto, temos de reagir, adaptar e alterar.

Eu: Ao longo do ano letivo, e do processo ensino aprendizagem, quais são os momentos em que tem de se ajustar à turma? Se define momentos críticos para tal suceder.

Professor: Como já falámos há pouco, às vezes a gente faz um planeamento, pensa em situações e depois na hora acaba por ter de corrigir e retificar, portanto isso é uma coisa que a gente está sempre a ajustar ou às vezes os miúdos também nos surpreendem e aquilo é demasiado fácil para eles e por isso temos é de criar uma complexidade maior, criar ali um elemento de novo que seja um desafio maior, mas geralmente, equaciono algumas alterações, seja na formação de grupos, seja em mudanças mais significativas em matérias em cada ciclo de rotações, este ano é de 3 em 3 semanas o ciclo não é? Nos outros anos eram de quatro, mas geralmente em cada ciclo de rotações, quando passar uma vez por cada espaço, aí ou modifico os grupos, em termos de alunos cooperantes com quem são os menos cooperantes, para não ser sempre os mesmos e crio às vezes objetivos diferentes e situações de aprendizagem

diferentes para as mesmas matérias, para não ser novamente outro ciclo com as mesmas situações, pode ser até o mesmo objetivo, não é? Mas fazer algo diferente para que não se torne nada de muito monótono e desmotivante para os alunos e, portanto, é a cada ciclo de 3 rotações.

Professora 3

Eu: Bom dia, vou começar as perguntas para o tema do seminário. Quais são os ajustamentos que faz para que todos os alunos participem ativamente nas aulas?
Professora: Pronto, eu desde que começa o ano letivo tento fazer numa fase inicial onde faço a avaliação inicial, para tentar criar grupos de trabalho de acordo com o objetivo da aula, construo grupos de nível ou então heterogéneos, dependendo do objetivo, propriamente para os motivar, o que eu tento fazer é ou criar estas duas versões de grupos, eu procuro explicar aos alunos que têm maiores capacidades que há momentos em que eles têm de se concentrar e focar em ajudar os colegas que têm maiores dificuldades e depois para esse grupo de alunos um bocadinho mais evoluídos não desmotivarem e tentar também estar mais concentrado também nas matérias, há então aulas que faço grupos de nível exatamente para ir ao encontro da motivação e para que eles se mantenham focados nos objetivos das aulas. Agora, não centro agora tanto em momentos particulares isso porque para mim a Educação Física é das disciplinas em que a avaliação é mais contínua ao longo do ano, portanto eu não crio assim momentos, esta é a aula em que vou fazer isto com estes alunos com o objetivo de motivar os alunos, não… todo o meu processo de ensino aprendizagem se faz ao longo de todo o ano, portanto eu não crio esses momentos tão estanques, por vezes, mais perto dos finais, neste caso, dos semestres, é que eu faço avaliações das matérias um bocadinho mais formalmente para ver como é que está o desempenho dos alunos, não é? Agora, como estratégia de motivação eu faço isso ao longo do ano, não crio momentos pontuais, vou fazendo assim, de acordo com as aulas, crio aulas com o foco que todos estejam motivados, e principalmente este grupo de alunos mais evoluído que não se desmotiva, se tiverem sempre só na perspetiva de ajudar os outros, e os mais fracos a forma que eu tenho de os motivar é exatamente esta, que é fazer com que eles tenham a oportunidade de aprender com quem tem mais facilidade.

Professor 4

Eu: Bom dia professor, vou então efetuar as perguntas para o tema do seminário. Quais são os ajustamentos que faz para que todos os alunos participem ativamente nas aulas?

Professor: Bom, relativamente à participação ativa nas aulas eu primeiro, tento planear os exercícios para que todos os miúdos consigam estar em atividade, caso haja alguns alunos a faltar, que os grupos não deem aquilo que estou a pretender, tento criar uma situação de condição física. Um grupo passa por lá ativamente, caso não consiga integrar naquele exercício em si. Mas sim, o objetivo em cada aula é tê-los todos a funcionar ativamente… é claro que com esta parte da pandemia também há a necessidade de eles terem mais pausas e, neste momento, estou a fazer o Joker na linha lateral, onde eles estão um bocadinho mais parados, mas que colaboram ativamente na tarefa.

Eu: Ao longo do ano letivo e do processo ensino aprendizagem, quais são os momentos em que tem de se ajustar à turma? Se existem momentos críticos que considera que é importante para o ano para este ajustamento?

Professor: Tenho algumas dificuldades em responder a isto, porquê? Ao longo do ano, quando nós abordamos uma matéria nós temos uma perspetiva daquilo que vamos apanhar, caso não esteja a render, caso aquela matéria esteja a ser difícil e os exercícios propostos não estejam a ser executados, tem de existir um ajustamento, matéria a matéria quase… Aplicação de um exercício, de um gesto técnico, de alguma coisa tática, ajustar à turma, isso é quase, não digo aula a aula mas quase de 2 em 2 semanas verificar como é que está a funcionar e tem de ser… não vou esperar também às vezes, como estavas a dizer, aula a aula, ajustar diretamente o que se pretende, para quê? Para a turma funcionar bem, para a modalidade ser bem aprendida e para os alunos terem sucesso.

Professora 5

Eu: Bom dia professora, vou então fazer as perguntas para o tema do seminário. Quais são os ajustamentos que faz para que todos os alunos participem ativamente nas aulas?

Professora: Ah, fazes a primeira pergunta e depois a segunda? Faz logo as 2.

Eu: E ao longo do processo ensino aprendizagem, quais são os momentos em que tem de se ajustar à turma? Se existem momentos críticos para fazer este ajustamento.

Professora: Então, vamos lá ver, quando nós começamos o ano, e não conhecemos a turma, posso eu já conhecer a turma de outro ano e só não conhecer alguns alunos da turma, como foi o caso aqui desta turma, é um 11º, já vinha comigo desde o ano passado e integraram alguns alunos novos, eu vou vendo de acordo com as atividades o que eles conseguem fazer. Mas

pensando que não conhecia a turma, não é? Nós vamos propondo atividades para ver o nível nós tentamos então fazer um planeamento de acordo com esse nível que eles têm, se conseguem fazer por exemplo no Voleibol um jogo, já no secundário, um 6 para 6 dá, se temos de estar a fazer à mesma um 2 para 2 ou então estamos a fazer um 4 para 4, ou seja, vamos ajustando. Como é que eu funciono com as turmas? No geral, as tarefas da turma, na aula, são poucas as aulas em que eu dou só uma matéria, normalmente até misturo mais as matérias na aula não é, passam nas estações com várias matérias não é… e os grupos, este ano, dada a situação do Covid, estiveram mais fixos, ao longo das várias semanas, e mais heterogéneos, sim. Nos outros anos, eu gosto de fazer às vezes os grupos mais heterogéneos e outras vezes mais homogéneos e quando eu faço heterogéneos, se calhar até faço a tarefa igual, lá está, os mais fortes até acabam por ajudar um bocadinho os mais fracos. Quando os grupos são mais homogéneos então aí as tarefas já podem ser diferentes, por exemplo no Vólei, pode haver um grupo que já pode e consegue sustentar perfeitamente um 4 para 4 enquanto há outro grupo que se calhar precisa do 2 para 2 ou até de uma situação mais analítica, pronto. É mais ou menos… depois os ajustamentos que também têm de ser feitos, lá está, nós planeamos a aula para um certo número de alunos, esperamos que estejam cá esses alunos e depois não estão, e a gente tem de fazer ajustes, mudar uma estação eventualmente ou um aluno de grupo, é os ajustes que eu acho vão sendo feitos.

Professor 6

Eu: Bom dia professor, vamos então fazer as perguntas para o tema do seminário. Quais são os ajustamentos que faz para que todos os alunos participem ativamente nas aulas.

Professor: Ajusto os grupos, sendo que se um aluno está mais inativo, mais parado mudo esse aluno para um grupo onde seja necessário mais a sua colaboração. Também costumo fazer é reduzir o número de alunos por equipa para que obrigatoriamente esse aluno que está mais parado participe mais no jogo.

Eu: E, ao longo do ano letivo, e do processo ensino aprendizagem, quais são os momentos em que tem de se ajustar à turma? Se existem momentos críticos ao longo do ano que ok, agora tenho de fazer isto.

Professor: Aqui, a avaliação inicial efetivamente acaba por nos dar esse padrão de ajustamento à turma mas, para mim a avaliação inicial, ou seja, os padrões motores dos alunos são muito semelhantes em várias zonas do país por onde tenho passado, portanto nisso, o que a avaliação inicial me dá é quais são os alunos que se enquadram mais naquele grupo dos

alunos que são muito bons, daqueles que são mais medianos e daqueles que têm muitas dificuldades, portanto é nesse momento que faço esse ajustamento á turma, das necessidades que eles têm.

Professora 7

Eu: Bom dia professora, vamos então começar esta entrevista, vou fazer as perguntas com os temas do seminário. Quais são os ajustamentos que faz para que todos os alunos participem ativamente nas aulas?

Professora: Então, nas aulas propriamente ditas, faço, na elaboração dos grupos e também na elaboração dos exercícios, jogos que posso colocar ou não a diferentes grupos que passem pela estação do jogo, se estiverem a jogar um jogo reduzido ou condicionado, um grupo pode ter determinadas regras, o outro ter outras e nos exercícios a mesma coisa com a formação dos grupos.

Eu: E agora, ao longo do ano letivo e do processo ensino aprendizagem, quais são os momentos em que tem de se ajustar à turma? Se existem momentos para acontecer tal situação.

Professora: No meu caso, por exemplo neste ano letivo que não conhecia as turmas, na parte da avaliação inicial, também como vivemos o processo de pandemia e de Covid e tivemos em confinamento, também quando há o regresso, nem todos lidaram de igual forma com o confinamento e não vêm da mesma forma como foram, então há aqui também novamente um ajuste, também à turma e de alguns processos que já tínhamos cimentado e principalmente é isso.

Apêndice LXI – Exemplo de documento que define os objetivos para os Níveis I e E na modalidade do Voleibol (Adaptado de DGE, 2018)

Voleibol		
Nível	**Introdução**	**Elementar**
Situação de Avaliação	**2+2 (Cooperação)**	**4x4 (Campo 12 x 6)**
Critérios de avaliação	**-Coopera com os companheiros -Conhece as regras -Colocação no ponto de queda da bola (deslocamento), com receção a 2 mãos por cima ou em manchete -Serviço por baixo direcionado -Toque (dedos ou antebraços) para dar continuidade ao jogo**	**-Cumpre Nível Introdução -Finalização com remate (em apoio) ou passe colocado no espaço vazio (dificultando receção ao adversário) -Receção (passe ou manchete) para dar continuidade ao jogo -Passe para finalização (2ºToque) -Serviço por baixo ou por cima direcionado (zona de difícil receção)**

No início do ano letivo, mesmo antes da A.I, deveria ser disponibilizado um documento deste tipo aos alunos, que explique de forma mais geral os objetivos para os Níveis I e E de cada matéria, dentro das atividades físicas, que venham a ser abordadas ao longo do ano letivo. Desta forma, os alunos ficam logo de início informados relativamente ao que se pretende que atinjam, com este conhecimento prévio possibilitando uma maior capacidade de autorregulação das suas aprendizagens e perceção do que fazer quando participarem nas diferentes situações de exercício.

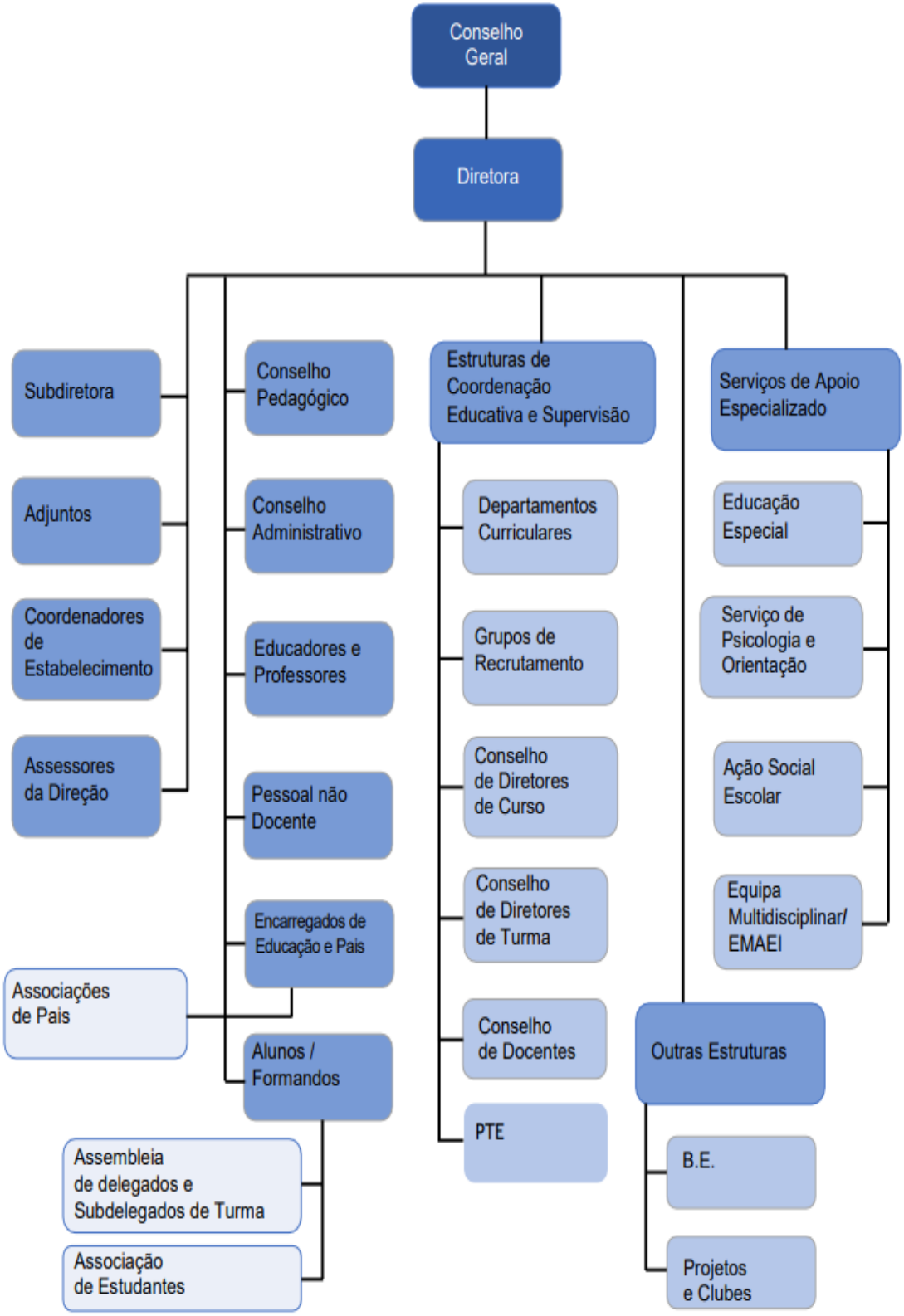
Apêndice LXII - Ficha de Autoavaliação (Final de semestre)

	1ºSemestre		
	Sempre	**Por Vezes**	**Nunca**
Sou Assíduo.			
Sou Pontual.			
Cumpro o Regulamento da disciplina (Equipamento, segurança, etc).			
Respeito os colegas e os professores.			
Realizo as tarefas com empenho.			
Realizo as tarefas sem pedir constantemente ajuda.			
Coopero nas atividades de grupo.			
Compreendo o que me é pedido pelo professor.			
Área dos Conhecimentos			
Realizo as tarefas propostas pelo professor.			
Conheço os objetivos a cumprir para cada nível de cada matéria lecionada.			
Utilizo o vocabulário específico da disciplina.			
Exprimo-me de forma clara, oralmente e por escrito.			
Conheço os equipamentos/materiais das matérias e como os utilizar.			
Área das Atividades Físicas			
Realizo com correção, os gestos técnicos abordados nos Jogos Desportivos Coletivos.			
Realizo com correção, os gestos técnicos abordados nas Modalidades Individuais.			
Em situação de exercício, realizo as ações adequadas a cada momento.			
Cumpro as regras de segurança e a higiene dos espaços e equipamentos.			
Área da Aptidão Física			
Conheço e executo corretamente os testes de Aptidão física realizados.			
Encontro-me dentro da Zona Saudável de Aptidão Física nos testes realizados.			

1. **Qual/Quais a(s) área(s) da disciplina de EF (Atividades Físicas, Aptidão Física, Conhecimentos) em que tive maiores e menores dificuldades? Porquê?**
2. **Dentro da área das Atividades Físicas, qual/quais foi/foram a(s) matéria(s) em que tive maiores e menores dificuldades a cumprir os objetivos propostos? Porquê?**
3. **Relativamente ao funcionamento da disciplina e das aulas de Educação Física, o que foi positivo? E o que pode ser melhorado?**
4. **Quais os aspetos em que posso melhorar nesta disciplina, no futuro?**

ANEXOS

Anexo I- Organograma Institucional AEPA (PE do AEPA 2019-2022)



A Direção é o órgão responsável pela gestão do agrupamento no que respeita as diversas áreas, entre as quais podemos destacar a área administrativa, cultural, financeira, patrimonial e a pedagógica.

O Conselho Geral é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras de atividade do agrupamento. Nos termos e para os efeitos de lei de Base do Sistema Educativo, este possibilita a participação e representação da comunidade educativa, sendo composto por 21 elementos, 8 representantes do corpo docente, 2 de pessoal não docente, 4 E.E, 2 alunos, 3 representantes do município e 2 representantes da comunidade local.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo, no que respeita a matéria administrativa-financeira do agrupamento. Este é constituído por três elementos, o Diretor, Subdiretor ou Adjunto do Diretor e o Chefe dos Serviços Administrativos.

No que concerne ao CP, este é composto pelos coordenadores dos diferentes departamentos curriculares, nomeadamente o departamento das expressões, onde, no AEPA, se insere o grupo de recrutamento de EF, e elabora as propostas do PE a submeter pela Diretora no Conselho Geral (DL 126/2012, Artigo 33º).

Anexo II- Calendário de aulas síncronas para o 1ª Semestre (CT do 9º9ª, 2020/2021, ESPA)

1º Semestre		
Disciplina	**Data (3ª feira)**	**Hora**
Português	13/10; 03/11; 24/11; 12/01; 02/02	**14:35H**
Físico-Química	20/10; 10/11; 15/12; 19/01; 09/02	
Inglês	27/10; 17/11; 05/01; 26/01	
Matemática	13/10; 27/10; 10/11; 24/11/ 05/01; 19/01; 02/02	**15:35H**
Ciências Naturais	20/10; 03/11; 17/11; 15/12; 12/01; 26/01; 09/02	
Disciplina	**Data (5ª feira)**	**Hora**
Educação Física	15/10; 29/10; 12/11; 03/12; 17/12; 14/01; 28/01; 11/02	**15:35H**
PAM	22/10; 05/11; 26/11; 10/12; 07/01; 21/01; 04/02;	

Anexo III - Espaços de aula da ESPA

Pavilhão

Ginásio

Espaço Exterior:

Campo sintético

Campo de Basquetebol/Pista de Atletismo

Espaço 1- 1/3 Pavilhão, com parede de Escalada e Ginásio;

Espaço 2- 2/3 Pavilhão;

Espaço 3- Espaços Exteriores (Campo sintético e Campo de Basquetebol/ Pista de Atletismo.

Anexo IV- Quadros de Referência Metas de Aprendizagem (DGE, 2018)

QUADRO 2 – Domínio das Actividades Físicas – Metas de Aprendizagem (2.º e 3.º ciclo) e Normas de aplicação.

Ano	*5.º*	*6.º*	*7.º*	*8.º*	*9.º*
Meta	*3 Níveis Introdução*	*4 Níveis Introdução*	*5 Níveis Introdução*	*6 Níveis Introdução*	*6 Níveis:* *5 Introdução e* *1 Elementar*
Norma	*De cada um dos níveis de matérias de Subdomínios diferentes*	*1 nível de uma matéria dos subdomínios : Jogos ou JDC* *1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN* *2 níveis de 2 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes*	*1 nível de uma matéria do Subdomínio JDC* *1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN* *3 níveis de 3 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes*	*1 nível de uma matéria do Subdomínio JDC* *1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN* *4 níveis de 4 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes*	*2 níveis de duas matérias do Subdomínio JDC* *1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN* *1 nível de uma matéria do Subdomínio DANÇA* *2 níveis de 2 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes*

50

QUADRO 3 – Domínio da Aptidão Física – Metas de Aprendizagem

Ano	*5.º*	*6.º*	*7.º*	*8.º*	*9.º*
Meta	*Demonstra capacidades em testes de Resistência Aeróbia e testes de Aptidão Muscular adequadas às normas da aptidão física representativa da Saúde, para a sua idade.*				
Norma	*Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) num dos testes de aptidão aeróbia (vai-vém; corrida da milha, marcha).* *Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) no teste de aptidão muscular da categoria: Força Abdominal e Resistência (abdominais).*				*Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) num dos testes de aptidão aeróbia (vai-vém; corrida da milha, marcha).* *Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) em dois testes de aptidão muscular, um da categoria Força Abdominal e Resistência (abdominais) e outro das restantes categorias (Força Superior, Força e Flexibilidade do Tronco e Flexibilidade).*

Anexo V- Grelhas do Protocolo de Avaliação Inicial (GEF, 2020/2021, ESPA)

Grelha de observação Voleibol

Ano/Turma: ____º ___

					VOLEIBOL								
					Nível Introdução					*Nível Elementar*			
					Situação A		**Situação B**			**Situação C**			
					1 + 1		**2 x 2** (campo 6mx3m)			**4 x 4** (campo 12mx3m)			
Nº	**Nome**	**Nível**			Passe	Manchete	Serviço por Baixo	Receção	Passe colocado	Serviço por cima	Receção	Passe alto e frontal	Remate
		I.	**1S**	**2S**									
1													

	Critérios de Sucesso	***Indicadores***
Situação A	Realiza o **PASSE** direcionando a bola para o colega	- Contacto com a bola à frente e acima da testa;
		- Coloca as mãos com os polegares e indicadores formando um triângulo;
		- Efetua a flexão / extensão dos membros inferiores e superiores.
	Realiza a **MANCHETE** direcionando a bola para o colega	- Efetua a extensão completa dos membros superiores;
		Contacto com a bola no primeiro terço dos antebraços;
		- Efetua a flexão / extensão dos membros inferiores e superiores.
Situação B	Realiza o **SERVIÇO POR BAIXO** para o campo oposto	- Coloca o pé contrário à mão que executa o batimento à frente;
		- Inclina ligeiramente o tronco à frente;

		- Coloca a bola ao nível do joelho e no prolongamento do membro superior que executa o batimento;
		- Efetua o batimento por baixo da bola, com a mão aberta.
	Realiza a **RECEÇÃO,** passe ou manchete, mantendo bola no ar	- Desloca-se para baixo da bola.
	Finaliza em **PASSE COLACADO** direcionando a bola para o campo oposto	- Coloca a bola no campo oposto num espaço vazio, dificultando a ação dos defesas
Situação C	Realiza o **SERVIÇO POR CIMA** para o campo oposto	- Coloca o pé contrário à mão que executa o batimento à frente;
		- Coloca a bola na palma da mão do braço que a sustenta à altura do rosto;
		- Efetua o batimento acima e à frente da cabeça no ponto mais alto, com MS em extensão e a mão aberta.
	Realiza a **RECEÇÃO** da bola dando continuidade à jogada	- Desloca-se para baixo da bola, orientando-se para o passador;
		- Coloca a bola no passador.
	Realiza a **RECEÇÃO** da bola dando continuidade à jogada	- Passa a bola a um companheiro em condições de este executar o remate.
	Como passador, realiza o **PASSE ALTO E FRONTAL** para a zona de ataque	- Passa a bola a um companheiro em condições de este executar o remate.
	Finaliza com **REMATE**	- Executa a corrida preparatória;
		- Chamada alternada com impulsão a dois pés;
		- Bate a bola no ponto mais alto.

Grelha de observação Basquetebol

Ano/Turma: ____º ___

					Nível Introdução								*Nível Elementar*					
					Situação A								**Situação B**					
					3x3 (campo 15x12m)								**5x5**					
Nº	**Nome**	**Nível**			Coopera	Recebe e enquadra	Lança na passada	Dribla em progressão	Passa	Desmarca	Reconhece-se como defesa	Participa no Ressalto (of)	Passe e corte	Utiliza o drible	Aclara ao drible	Participa nos ressaltos	Posição base defensiva	Repõe o 5 aberto
		I.	**1S**	**2S**														
1																		

		Critérios de Sucesso	***Indicadores/ Componentes críticas***
Nível Introdução	**Situação A**	Realiza a **CONDUÇÃO** de bola quando tem espaço para progredir e realiza o PASSE para um colega que está mais bem posicionado	Condução com a bola ao lado do corpo
			Olhar dirigido para a frente à procura do colega mais bem colocado
		RECEBE e **ENQUADRA-SE** para o cesto	Pés dirigidos para o alvo
			Recebe a bola com as duas maõs
		Realiza **o LANÇAMENTO NA PASSADA** quando isolado	Utilização dos apoios corretos (D, E, salto) do lado direito e (E, D, salto) do lado esquerdo
			Boa pega da bola para o lançamento ser bem-sucedido
		Realiza a **DESMARCAÇÃO** para dar linha de passe	Desmarca-se à distância de passe

		ao colega	Utiliza a mão para avisar o colega que se está a desmarcar do adversário
		Participa no **RESSALTO** defensivo	Concentração e disposição para lutar pelo ressalto sempre que existe um lançamento
		Realiza a fase defensiva e **RECONHECE-SE COMO DEFESA**	Coloca-se entre o adversário e o cesto
		Realiza o **PASSE** para o colega mais bem posicionado	Executa o passe de peito ou picado para o colega desmarcado
Nível Elementar	**Situação B**	Realiza a ação de **PASSE E CORTE** em direção ao cesto	Quanto tem oportunidade e se consegue desmarcar corta em direção ao cesto. Se não recebe a bola ocupa o espaço vazio
			Colocar a mão alvo em cima para sinalizar que vai cortar para o cesto
		Realiza a **POSIÇÃO BASE DEFENSIVA**	Joelhos fletidos e mãos ativas para tentar desarmar
			Olhar dirigido para a bola
		Conduzir a bola pelo corredor central e utilizar o **DRIBLE** para se livrar do marcador direto	Capacidade de driblar com as duas mãos
			Situações de 1x1 bem-sucedidas
		Realizar a ação de	Ser capaz de ler o jogo e ver que se o colega está a ir

		ACLARAR AO DRIBLE	em direção a ele através do drible, ele deve imediatamente cortar para o cesto deixando o espaço vazio
		Participação nos **RESSALTOS** ofensivos e defensivos	Concentração e disposição para lutar pelo ressalto sempre que existe um lançamento

Grelha de observação Futebol

AEPA Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

Ano/Turma: ____º ___

					FUTEBOL															
					Nível Introdução								**Nível Elementar**							
					Situação A		**Situação B**						**Situação C**							
					3x1/5x2		**4 x 4 (Espaço Amplo)**						**5 x 5 (campo 40mx20m)**							
Nº	Nome	**Nível**			Sabe quando Conduzir ou passar	Sabe quando Rematar ou passar	Remata	Passa	Conduz	Recebe e enquadra	Desmarca-se	Reconhece se como defesa	Remata	Passa	Conduz	Recebe e enquadra	Mantém a posse de bola	Desmarca-se	Aclara à desmarcação	Marca o adversário
		I.	1S	2S																
1																				

		Critérios de Sucesso	***Indicadores/Componentes críticas***
Nível Introdução	**Situação A**	Realiza a **CONDUÇÃO** de bola quando tem espaço para progredir e realiza o **PASSE** quando um colega está mais bem posicionado	Mantém a bola na frente do corpo durante a condução
			Olhar dirigido para onde se vai realizar o passe
		Realiza o **REMATE** quando se encontra com espaço perto da baliza e realiza o **PASSE** quando pressionado por um	No remate, coloca o pé de apoio direcionado para onde quer que a bola seja enviada.
			Passe tenso de modo a não ser intercetado.

		defesa e um colega se encontra mais bem colocado	
	Situação B	Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz de **REMATAR** com espaço e oportunamente quando se encontra perto da baliza.	Colocação do pé de apoio direcionado para onde quer que a bola seja enviada.
			Utilização preferencial do peito do pé
			Inclinação ligeira do tronco à frente
		Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz de **PASSAR** a um colega desmarcado.	Olhar dirigido para onde se vai realizar o passe

			Passe tenso de modo a não ser intercetado.
		Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz de **CONDUZIR** a bola quando tem espaço.	Mantém a bola na frente do corpo durante a condução.
		Sem pressão e com defesas "sombra", é capaz de **RECEBER E ENQUADRAR** com a baliza adversária	Receção realizada preferencialmente com a parte interior do pé.
			Após receção, levantar a cabeça para efetuar a "leitura" do jogo
		Sem bola, **DESMARCA-SE**, procurando o espaço livre.	Manter à distância de passe.
		Na **DEFESA, RECONHECE-SE** como tal e acompanha o adversário.	Colocação entre a bola e a baliza.
Nível Elementar	**Situação C**	Sob pressão dos adversários, é capaz de **REMATAR** oportunamente, com espaço e qualidade.	No remate, coloca o pé de apoio direcionado para onde quer que a bola seja enviada.
			Utilização preferencial do peito do pé
			Inclinação ligeira do tronco à frente

		Sob pressão dos adversários, é capaz de **PASSAR** oportunamente a um colega desmarcado, em rotura ou apoio	Passe tenso de modo a não ser intercetado.
			Olhar dirigido para onde se vai realizar o passe
		Sob pressão dos adversários, é capaz de **CONDUZIR** a bola em progressão ou penetração.	Mantém a bola na frente do corpo durante a condução
		Sob pressão dos adversários, é capaz de **RECEBER E ENQUADRAR** ofensivamente, simulando ou fintando para se libertar da marcação, conforme a leitura da situação de modo a **MANTER A POSSE DE BOLA**	Receção realizada preferencialmente com a parte interior do pé.
			Após receção, levantar a cabeça para efetuar a "leitura" do jogo
		DESMARCA-SE em função da baliza (rotura/apoio), utilizando fintas e mudanças de direção.	Manter à distância de passe.
		ACLARA o espaço de penetração do jogador com bola e ou dos companheiros em desmarcação.	Cabeça levantada de modo a realizar a leitura constante do jogo.
		No momento de perda da bola, **MARCA** o adversário, procurando dificultar a ação ofensiva.	Colocação entre a bola e a baliza.

Grelhas de observação Andebol

					Nível Introdução				*Nível Elementar*					
					Situação A				**Situação B**					
					5X5				**5x5 / 7X7**					
Ano/Turma: ____º ___					Desmarca	Passa	Remata	Defende	Passa	Desmarca	Passe ofensivo	Finta	Remate	Defende
Nº	**Nome**	**Nível**												
		I.	**1 S**	**2 S**										
1														

		Critérios de Sucesso	***Indicadores/ Componentes críticas***
Nível Introdução	**Situação A**	Jogo de ações mais isoladas; Fundamentos do jogo. (Manejo de bola, desmarcação e marcação)	Desmarca-se rapidamente para espaços vazios garantido equilíbrio do espaço
			Passe para a posição mais ofensiva ou drible em progressão
			Remate em condição favorável
			Defesa do jogador sem bola impedindo a receção

			Como Guarda redes: enquadramento com a bola.
Nível Elementar	**Situação B**	Jogo mais coletivo, Definição de fase ataque e defesa; Ocupação racional do espaço	Passe e desmarca-se, ocupação equilibrada do espaço.
			Passa para posição + ofensiva ou drible progressão para finalizar em superioridade numérica ou posicional (contra-ataque)
			Finta para desenquadrar o adversário
			Liberta-se do adversário, fintas, mudanças de direção para finalizar/passe/fixação do adversário
			Na defesa do jogador sem bolas corta a linha de passe ou interceta.
			Reposição do equilíbrio ofensivo, ocupando o seu posto específico.
			Cooperação defensiva
			Como Guarda-redes: inicia o contra-ataque.

Grelhas de observação Atletismo

AEPA Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

Ano/Turma: ____º ___

Nº	Nome	Nível			*Nível Introdução*					*Nível Elementar*				
					Situação A					Situação B				
		I.	1S	2S	Coopera	Corrida de 40m	Corrida de Estafetas	Salta em Comprimento	Salto em altura (tesoura)	Coopera	Corrida de barreiras	Triplo salto	Salta em altura (Fosbury Flop)	Lançamento do peso de costas 3/4 KG
1														

		Critérios de Sucesso	*Indicadores/ Componentes críticas*
Nível Introdução	**Situação A**	Corrida de velocidade (40 metros), com partida alta	Respeita as três vozes da partida
			Acelera até à velocidade máxima,
			Apoia o pé só na parte anterior
			Termina sem desaceleração nítida e com inclinação do tronco à frente
		Corrida de estafetas de 4x60 metros	Coloca-se antes da zona de transmissão e olha por cima do ombro
			Recebe e Entrega o testemunho, após sinal sonoro e sem acentuada desaceleração
			Segura o testemunho na parte anterior e passa-o para a outra mão
		Salto em comprimento (com corrida de balanço 6 a 10 passadas e impulsão numa zona de chamada)	Efetua a corrida de balanço em linha reta sem redução de velocidade
			Realiza a Impulsão sobre a tábua de chamada
			Durante o voo efetua a elevação enérgica da coxa da perna livre, na impulsão
			Realiza a queda a pés juntos na caixa de saltos com inclinação do tronco à frente
		Salto em altura (técnica de	Corrida de balanço em linha reta e oblíqua à fasquia
			Chamada com o pé mais afastado da fasquia e em extensão, com elevação

		tesoura com 4 a 6 passadas)	enérgica e simultânea dos braços e inclinando o tronco para trás
			Ataque à fasquia com a perna mais próxima e em extensão
Nível Elementar	**Situação B**	Corrida de Barreiras	Receção a dois tempos e em equilíbrio.
			"Ataca" a barreira, apoiando o terço anterior do pé longe desta
			Eleva o joelho e extensão da perna de ataque
			Passa as barreiras com trajetória rasante
		Triplo salto com corrida de balanço de 6 a 10 passadas e impulsão na tábua de chamada	Mantém o equilíbrio nas receções ao solo sem desaceleração nítida
			Corrida de balanço, acelerando progressivamente até à velocidade máxima
			Impulsão na tábua de chamada
			Encadeamento dos apoios (hop-setp-jump): 1º salto em pé-coxinho, 2º salto para o outro pé, 3º salto na passada
		Salto em altura (técnica de Fosbury Flop)	Queda a dois pés na caixa de saltos, fletir o tronco à frente
			Cinco a oito passadas de balanço e as últimas três/quatro passadas em curva
			Corrida em aceleração progressiva
			Realiza a chamada dinâmica e pró-ativa
			Transpõe a fasquia com elevação da bacia e com arqueamento das costas
		Lançamento do peso (3/4Kg de costas com duplo apoio e sem balanço num círculo de lançamento)	Queda sobre os ombros e as costas
			Apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos, encostar o peso junto do pescoço
			De costas para a zona de lançamento, apoiando o peso do corpo sobre a perna (do lado do peso)
			Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão da perna e do braço que lança
			Empurra o peso para a frente e para cima
			Mantém o cotovelo afastado em relação ao tronco

Grelha de observação Escalada

ESCALADA

Ano/Turma: ____º ___

					Nível Introdução			*Nível Elementar*						
					Situação A			**Situação B**						
					Escalada com apoio			Escalada em sistema Molinete/Top Rope						
Nº	**Nome**	**Nível**			Três pontos de apoio	Afasta os pontos de apoio	Posição vertical e/ou afastamento do muro	Encorda-se ao arnês	Afasta lateralmente os apoios	Posição vertical	Trepa	Desce em segurança	Dá segurança	No de oito e cabrestante
		I.	**1S**	**2S**										
1														

		Critérios de Sucesso	***Indicadores***
Nível Introdução	**Situação A**	Mantém os três pontos de apoio.	- Mantém os três pontos de apoio (mãos e pés), enquanto movimenta o quarto.
		Afasta lateralmente os pontos de apoio.	- Afasta lateralmente os pontos de apoio adquirindo uma posição de equilíbrio dinâmico.
		Procura uma posição vertical e/ou de afastamento do muro de escalada.	- Ação dos braços, ligeiramente fletidos;
			- Mãos colocadas conforme as dificuldades encontradas;
			- Apoiar os pés de forma adequada, mas presas e/ou em aderência.

Nível Elementar	**Situação C**	Encorda-se ao arnês corretamente.	- Desenrola a corda, encorda-se ao arnês corretamente;
			- Guarda a corda tensa no início da escalada.
		Afasta lateralmente os pontos de apoio.	- Adquire uma posição de equilíbrio dinâmico.
		Procura uma posição vertical e/ou de afastamento do muro de escalada.	- Ação dos braços, ligeiramente fletidos;
			- Mãos colocadas conforme as dificuldades encontradas;
			- Apoiar os pés de forma adequada, mas presas e/ou em aderência.
		Trepa com segurança.	- Mantem os três pontos de apoio (mãos e pés) enquanto movimento o quarto.
		Desce com segurança, em rapel com descensor, segurando sempre a corda e mantendo uma posição vertical à parede.	- Coloca corretamente a corda no descensor e na relação com o corpo;
			- Controla a corda com uma ou ambas as mãos.
		Dá segurança	- Dá segurança ao colega que se encontra a subir ou a descer, através de descensor ou outro aparelho de travagem.
		Conhece e utiliza os nós de oito e cabrestante	- Conhece e utiliza os nós de oito e cabrestante e colabora na arrumação criteriosa do material - Enrola a corda com nó de remate para transporte.

Grelha de observação Corfebol

Nível Introdução	*Nível Elementar*

Ano/Turma: ____º ___

					Situação A							Situação B					
					4x4 (campo 15x12m)							4x4 (campo 22x15)					
Nº	Nome	Nível I.	Nível 1S	Nível 2S	Coopera	Recebe e enquadra	Lança qu tem oportunidade	Passa	Desmarca	Participa no ressalto (of)	Reconhece-se como defesa	Passe e corte	Ocupa o espaço vazio	Procura situações para lançar	Participa nos ressaltos (Of e Df)	Passa a quem está sozinho	Posição base defensiva
1																	

		Critérios de Sucesso	*Indicadores/ Componentes críticas*
Nível Introdução	**Situação A**	Recebe a bola e enquadra-se com o cesto. Quando perde a posse de bola participa na defesa.	Olhar dirigido para a frente e lançar caso tenha oportunidade (espaço, distância adequada)
			Passe para colega desmarcado
			Caso um dos colegas lance participa no ressalto
			Tenta recuperar a bola enquanto defesa (defesa 1x1)
		Realiza o LANÇAMENTO CURTO OU DE FORA PARADO quando tem espaço	Recebe a bola e pára. Lança curto ou de fora parado (sem dar passos)
			Boa pega da bola para o lançamento ser bem-sucedido
	Situação B	Realiza a DESMARCAÇÃO para dar linha de passe ao colega	Desmarca-se para obter situações de finalização (sem bola)
Ele ment		Realiza a fase	Coloca-se entre o adversário e o cesto

		defensiva e RECONHECE-SE COMO DEFESA	
		Realiza o PASSE para o colega mais bem posicionado	Utiliza o passe de peito para distâncias curtas e passe de ombro para distâncias longas (com bola).
		Realiza a ação de PASSE E CORTE em direção ao cesto	Quanto tem oportunidade e se consegue desmarcar corta em direção ao cesto. Se não recebe a bola ocupa o espaço vazio
		Realiza a POSIÇÃO BASE DEFENSIVA	Pernas fletidas, uma perna mais adiantada que a outra (posição de esgrima)
			Triângulo defensivo (vê bola e adversário)
		Realizar a ação de ACLARAR	Ser capaz de ler o jogo e ver que se o colega está a ir em direção a ele (cortar para cesto ou ir para espaço vazio)
		Participação nos RESSALTOS ofensivos e defensivos	Concentração e disposição para lutar pelo ressalto sempre que existe um lançamento

Grelhas de Observação Desporto de Raquetes

AEPA Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

Ano/Turma: ____º ___

					Badminton								
					Nível Introdução					*Nível Elementar*			
					Situação A					**Situação B**			
					1 + 1 (com rede)					**1x1 (campo)**			**1+1** (campo)
Nº	**Nome**	**Nível**			Posição base	Deslocamento	Clear	Lob	Executa o serviço	Serviço curto e comprido	Amortie	Drive	Remate
		I.	**1S**	**2S**									
1													

		Critérios de Sucesso	***Indicadores***
Nível Introdução	**Situação A**	Coopera com o colega, batendo e devolvendo o volante com continuidade.	-Mantém uma posição base, com as pernas ligeiramente fletidas.
			Desloca-se antecipando a queda do volante.
			Clear - devolução do volante com trajetórias altas, batendo-o por cima da cabeça e à frente do corpo, num movimento contínuo. - **Lob** - devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura, batendo-o num movimento contínuo e avançando a perna do lado da raqueta. - **Serviço** - executa o serviço colocando-o no campo contrário.
Nível Elementar	**Situação B (1x1)**	Inicia o jogo, com o serviço curto e comprido.	- Serviço na diagonal para a área de serviço do adversário.

		Jogo	Realiza o drive (executando o batimento à frente do corpo com a cabeça da raqueta paralela à rede imprimindo ao volante uma trajetória tensa) e amorti (controlar a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede).
Nível Elementar	**Situação B (1+1)**	Em situação de cooperação	Remata na sequência do serviço alto do colega, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida.

Grelhas de Observação Dança

Ano/Turma: ____º ___

					MERENGUE								
					Nível Parte Introdução		*Nível Introdução*						
					Situação A		**Situação B**			**Situação C**			
					Line Dance		**Line Dance**			**A pares**			
					1 frente		4 frentes			Pega aberta ou fechada			
Nº	**Nome**	**Nível**			Sentido rítmico	Execução dos passos	Sentido rítmico	Execução dos passos	Sentido espacial	Sentido rítmico	Execução dos passos	Sentido espacial	Ligação par
		I.	**1S**	**2S**									
1													

		Critérios de Êxito	***Indicadores***
Nível Parte Introdução	**Situação A**	Executa a coreografia de Merengue respeitando a estrutura rítmica e a sequência dos passos com correção, harmonia	- Realiza os deslocamentos à frente e atrás e no lugar.
			- Realiza os passos de mambo.

		e fluidez	- Realiza os deslocamentos laterais simples e cruzados, seguidos de volta de 360 graus.
			- Realiza 3 passos frente e volta de 180 graus (2 vezes).
			- Realiza Jazz Square (2 vezes).
			- Realiza passos em V (2 vezes).
Nível Introdução	**Situação B**	Executa a coreografia de Merengue respeitando a estrutura rítmica e a sequência dos passos com correção, harmonia e fluidez e ainda com a organização espacial definida.	- Realiza todos os indicadores da Situação A nas 4 frentes.
	Situação C	Executa a coreografia de Merengue respeitando a estrutura rítmica e a sequência dos passos com correção, harmonia e fluidez e ainda com a organização espacial definida. Existe uma ligação entre o par olhando ambos um para o outro. O cavalheiro conduz e a dama é conduzida.	- Realiza todos os indicadores da Situação A
			- Realiza a coreografia com pega aberta ou fechada.

Anexo VI - Tabela de Valores de Referência de Zona Saudável - Avaliação da Aptidão Física (GEF, 2020/2021, ESPA)

AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA
VALORES DE REFERÊNCIA DE ZONA SAÚDAVEL

IDADE	RESISTÊNCIA (FitnessGram)				FORÇA SUPERIOR (FitnessGram)		FORÇA INFERIOR (FitEscola)		FORÇA MÉDIA (FitEscola)		FLEXIBILIDADE (FitnessGram)			
	Vai-Vem		Milha		Suspensão Adaptado		Salto Horizontal		Abdominais		Senta e Alcança		Flexibilidade Ombros	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
10	23	15			12	8	110,2	110,8	12	12	20	23	S	S
11	23	15	11	12	12	8	119	113,3	15	15	20	26	S	S
12	32	23	10,3	12	12	8	128,4	115,8	18	18	20	26	S	S
13	41	23	10	11,3	12	8	135,4	118,1	21	18	20	26	S	S
14	41	23	9,3	11	12	8	151,5	121,8	24	18	20	26	S	S
15	51	23	9	10,3	15	8	165,4	123	24	18	20	31	S	S
16	61	32	8,3	10	15	8	175,9	126	24	18	20	31	S	S
17	61	41	8,3	10	15	8	184,2	129,5	24	18	20	31	S	S
18+							203,2	131,9	24	18				

Anexo VII - Índice Dossier DT (Direção de Turma do 9º9ª, 2020/2021, ESPA)

A- Dados relativos à turma

- Horário da turma
- Lista de alunos
- Fotografias

B- Documentação de cada aluno

- Justificação de faltas
- Documentação relativa ao excesso grave de faltas
- Folha de registo de contactos/reunião com o Encarregado de Educação
- Fichas de registo de avaliação
- Planos individuais
- Participações disciplinares/repreensões registadas/notificações das medidas disciplinares sancionarias aplicadas
- Relatórios médicos e/ou de avaliação psicológica
- Outros

C- Diversos

- Cópia de pautas de avaliação,
- Cópia das atas de reunião de avaliação,
- Ata de eleição do Delegado e Subdelegado
- Convocatórias e atas das reuniões com Encarregados de Educação.

D- Documentos de suporte

- Documentação distribuída para as reuniões
- Outros

Anexo VIII - Percurso de orientação a realizar (Tapada Nacional de Mafra)

Fonte: https://tapadademafra.pt/wpcontent/uploads/2020/05/TNM_percurso_azul_compressed.pdf