

JOÃO GONÇALO DA COSTA AMBRÓSIO

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

Orientador da Faculdade: Professor Augusto Mendes Aniceto
Orientador de Escola: Professor José Eduardo da Silva Monteiro

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

Lisboa
2023

JOÃO GONÇALO DA COSTA AMBRÓSIO

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

Relatório de Estágio defendido em provas públicas 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, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 4 de janeiro de 2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 43/2022, de 20 de dezembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Aberto Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Prof. Doutor Paulo Jorge Rodrigues Cunha

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradecer à minha família, primeiramente aos meus pais e irmã pelo suporte incondicional e encorajamento no decorrer de todo o processo. Aos meus tios e primos no acompanhamento e demonstrações de animo e entusiasmo para a continuidade de alcance dos meus objetivos. Aos meus avós, paternos e maternos, pela motivação nos momentos mais desafiantes do processo, fazendo um especial agradecimento ao meu avô Adelino que me ensinou a ajudar e respeitar o próximo, o significado de amizade, lealdade, resiliência e de nunca desistir nas lutas que enfrentamos na nossa vida.

Ao professor José Monteiro, orientador de escola, pela liderança, orientação, disponibilidade e disciplina implementada, durante todo o processo de estágio, pelos ensinamentos sobre a profissão e sobre a vida, fomentando os princípios, valores e ideais do que representa ser um bom Profissional, de modo a defender a legitimação da Educação Física no currículo nacional e no processo de desenvolvimento das crianças e jovens.

Ao professor Augusto Aniceto, orientador universitário, pelo acompanhamento no processo de estágio, pela disponibilidade e feedback durante o processo de estágio.

Aos meus colegas Daniel Matias, Diogo Rodrigues e Tomás Ambrósio, pela partilha, discussão e apoio de modo a tornar o estágio pedagógico um processo de desenvolvimento pessoal e coletivo.

A todos os professores que acompanharam o meu processo de aprendizagem durante a licenciatura e mestrado, pois ajudaram a contruir e orientar a minha compreensão e interpretação da realidade profissional, dos quais retirei de cada um as aprendizagens que penso serem relevantes e úteis para a minha prática profissional.

Aos professores do DEF do AEM, pela receção, integração e disponibilidade para partilharem os seus pontos de vista e aprendizagens, bem como a sua cooperação e colaboração nas diferentes atividades de realização do estágio pedagógico.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo concretizar o balanço, reflexão e discussão das opções pedagógicas realizadas durante o estágio pedagógico.

Na área da Lecionação, foram destacados os progressos pela grande maioria dos alunos nas três áreas de aprendizagem de Educação Física, garantindo que estes alcançassem o sucesso na disciplina e nos objetivos pretendidos. A realização do projeto **“Será que a duração da aula influencia as formas de organização e a intensidade das aulas de Educação Física?”** permitiu refletir sobre a relação entre a importância da organização da aula, a intensidade de aula experienciada pelos alunos em função da duração da aula, entre os diferentes professores do grupo.

Na área da Direção de turma, através do acompanhamento e apoio à diretora de turma, foi permitido uma melhor compreensão sobre as necessidades de intervenção, na articulação entre os alunos, os pais e encarregados de educação e os professores do Conselho de Turma. Com o projeto **“Promoção da Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável através das Atividades de Exploração da Natureza”** permitiu a proporção da prática e das aprendizagens iniciais nas matérias de escalada e rapel.

No Desporto Escolar, ao ficar responsável pelo grupo-equipa de voleibol, foi possível verificar um progresso gradual e bastante significativo nas aprendizagens pretendidas pela grande parte dos alunos. O projeto **“A influência do nível de jogo sobre a relação entre eficiência na manchete e a eficácia da receção do serviço”** ao analisar a relação entre a realização da habilidade técnica com a obtenção de sucesso durante o jogo, em grupos de nível distintos, permitiu melhor identificar especificamente as dificuldades de execução técnica que comprometiam a eficácia da receção ao serviço, e acompanhar o progresso dos alunos nestes aspetos ao longo do ano.

No Seminário, o projeto teve como tema **“Propostas de Desenvolvimento para a Área das Atividades Físicas”** com o objetivo de averiguar a pertinência de tornar certas ações, critérios de avaliação e objetivos de aprendizagem mais operacionais, de forma a promover a harmonização das avaliações entre os professores garantindo a igualdade e equidade pedagógica. O projeto promoveu o trabalho coletivo dos professores de forma a aferir, em grupo, a utilidade das diferentes propostas apresentadas e eventualmente integradas no Projeto Curricular.

Palavras-chave: Currículo, projeto curricular, objetivos operacionais, organização, intensidade, voleibol, eficiência, eficácia, atividades exploração da natureza.

Abstract

The purpose of this report is to summarize, reflect on, and discuss the pedagogical options made throughout the pedagogical internship..

In the area of Teaching, the progress made by the vast majority of students in the three learning areas of Physical Education was highlighted, ensuring that they achieved success in the subject and the intended objectives. The project ***"Does the duration of the lesson influence the ways of organizing and the intensity of the lessons of Physical Education?"*** allowed us to reflect on the relationship between the importance of the lesson organization and the intensity of the lesson experienced by the students according to the lesson duration, among the different teachers of the group.

In the area of Class Direction, through monitoring and support the class director, a better understanding was allowed about the needs of intervention, in the articulation between students, parents and guardians and teachers of the Class Council. With the project ***"Promotion of Environmental Education and Sustainable Development through Nature Exploration Activities"*** allowed the proportion of practice and initial learning in climbing and rappelling.

In School Sports, by being responsible for the volleyball team, it was possible to verify a gradual and quite significant progress in the learning processes intended by most of the students. The project ***"The influence of the level of play on the relationship between hitting efficiency and the effectiveness of service reception"***, by analyzing the relationship between the performance of technical skill and success during the game, in groups of different levels, allowed to better identify specifically the difficulties of technical execution that compromised the effectiveness of service reception, and monitor the progress of students in these aspects.

In the Seminar, the project had as its theme ***"Development Proposals for the Area of Physical Activities"*** with the objective of investigating the relevance of making certain actions, evaluation criteria, and learning objectives more operational, in order to promote the harmonization of evaluations among teachers, ensuring pedagogical equality and equity. The project promoted the collective work of teachers in order to assess, as a group, the usefulness of the different proposals presented and eventually integrated in the Curricular Project.

Keywords: Curriculum, curricular project, operational objectives, organization, intensity, volleyball, efficiency, efficacy, exploration of nature.

Abreviaturas

AEM – Agrupamento de Escolas de Massamá;
CAP – Comunidades de Aprendizagem Profissional
DE – Desporto Escolar;
DEF – Departamento de Educação Física;
DT – Diretor de Turma;
EF – Educação Física;
EROS – Etapa de receção e orientação para o sucesso;
ESSC – Escola Secundária Stuart Carvalhais;
JDC – Jogos Desportivos Coletivos;
PNEF – Programas nacionais de Educação Física;
PTI – Professor a Tempo Inteiro

Índice

Introdução	10
I. Lecionação.....	14
1.1. Balanço de Intervenção Pedagógica	18
1.1.1. Atividades Físicas.....	22
1.1.2. Aptidão Física.....	28
1.1.3. Conhecimentos	32
1.2. Professor a Tempo Inteiro (PTI).....	35
1.3. Projeto - Será que a duração da aula influencia as formas de organização e a intensidade das aulas de Educação Física?	39
II. Direção de Turma.....	44
2.1. Balanço Intervenção Pedagógica.....	46
2.2. Saída de Campo	50
2.3. Projeto - Promoção da Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável através das Atividades de Exploração da Natureza	51
III. Desporto Escolar.....	55
3.1. Balanço Intervenção Pedagógica.....	56
3.2. Projeto - A influência do nível de jogo sobre a relação entre eficiência na manchete e a eficácia da receção do serviço.....	70
IV. Seminário.....	75
4.1. Conceptualização.....	76
4.1.1. Identificação do Problema	76
4.1.2. Pertinência do Estudo	76
4.2. Objetivo	81
4.3. Métodos	82
4.4. Balanço do projeto.....	82
Conclusões.....	85

Bibliografia..... 90

ApêndicesI

Apêndice I – Plano 1ª Etapa Lecionação.....	II
Apêndice II – Plano Aptidão Física – 1ª Etapa	IV
Apêndice III - Situações de Aprendizagem para área de Aptidão Física – 1ª Etapa.....	V
Apêndice IV – Exemplo Plano de Aula 1ª Etapa	VI
Apêndice V – Plano 2ª Etapa Lecionação	VIII
Apêndice VI - Plano Aptidão Física Aluno-crítico (Aluno nº12) – 1ª e 2ª Etapa	X
Apêndice VII - Organização aulas teóricas para desenvolvimento Conhecimentos 1ªEtapa:	
XI	
Apêndice XIII – Plano Anual para área dos Conhecimentos	XIV
Apêndice IX – Organização dos Conhecimentos 2º Semestre	XVI
Apêndice X – Avaliação Global 1º Semestre	XI
Apêndice XI - Plano Aptidão Física - 3ª/4ª Etapa	XII
Apêndice XII – Plano Progressão Aptidão Física Aluno nº12 – 3ª/4ªEtapa.....	XIII
Apêndice XIII – Avaliação Global 2º Semestre	XIV
Apêndice XIV – Exemplo Sessão treino Voleibol 2ª/3ª Etapa.....	XV
Apêndice XV – Seminário: Propostas de Desenvolvimento Área das Atividades Físicas	
XVII	
Apêndice XVI – Reflexão Torneio Inter-turmas Voleibol.....	XXVII

Índice de Quadros

Quadro 1 - Horário Estágio João Ambrósio	12
--	----

Introdução

Sendo o estágio pedagógico o processo que garante o reconhecimento dos formandos em Educação Física, como profissionais da área de especialização, reconhece-se a importância que este tem não só no impulso e começo do desenvolvimento da carreira do professor, mas como no desenvolvimento da profissão do professor de Educação Física (EF).

Desta forma, é importante salientar que o estágio pedagógico da Universidade Lusófona permite distinguir a profissionalidade pedagógica do professor de Educação Física, não se deve reduzir às competências relacionadas com a lecionação e orientação do processo de ensino-aprendizagem da turma em questão. Isto é, importa que o estagiário seja capaz de desenvolver competências, não só a nível da lecionação como referido, ou seja, no planeamento e orientação do processo de ensino baseado na Avaliação Formativa, mas também no desenvolvimento das competências e funções que são atribuídas e necessárias para exercer o cargo de Diretor de Turma, no desenvolvimento de projetos de complemento curricular, como é o caso do Desporto Escolar (DE), e por fim na capacidade de refletir e realizar trabalhos de investigação em colaboração com os colegas do Departamento de Educação Física (DEF) ou Conselho de Turma, intervindo sobre os diferentes problemas de ensino que possam ser identificados (Bom & Brás, 2003).

Assim, este estágio pedagógico, bem como as diferentes atividades que foram operacionalizadas, tendo em consideração o projeto de desenvolvimento do estágio, que considera, desde os alunos, ao estagiário e a escola, está organizado em quatro áreas de intervenção: Lecionação; Direção de Turma; Desporto Escolar (DE); Seminário.

Logo, sendo que o estágio pedagógico deve tentar respeitar uma lógica de projeto, é importante que o trabalho desenvolvido ao longo do ano tenha em consideração inter-relação das quatro áreas, como na relação da área da Lecionação com a área da Direção de Turma, na sua amostra, bem como na lecionação de uma das matérias de oferta desportiva do Desporto Escolar, neste trabalho a modalidade de Voleibol, e por fim a reflexão e desenvolvimento de um trabalho de investigação científica com base nos diferentes problemas que podem ser identificados ao longo das outras três áreas, estas ligações devem ser tidas em consideração.

A escola de estágio onde foi realizada este trabalho foi a Escola Secundária Stuart Carvalhais (ESSC), sendo esta a escola sede que faz parte do Agrupamento de Escolas de Massamá (AEM) que deu início como unidade organizacional no ano letivo de 2012/13. O AEM, juntamente com a ESSC, integra um total de cinco escolas que abrangem desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, sendo estas: Escola EB2/3 Egas Moniz em

Massamá; a Escola EB1 N°2 em Massamá; a Escola EB1/JI da Xutaria em Belas; a Escola EB1/JI do Casal Barôta em Belas.

No que diz respeito, à ponderação e escolha da escola de estágio, foi uma decisão relativamente fácil, visto que dada a oportunidade de ser uma escola muito próxima da minha zona de residência e já estar familiarizado com a cultura escolar no que diz respeito ao funcionamento e posição afirmada da EF na escola, bem como do DEF no Conselho Pedagógico, foi outro fator bastante relevante no momento de tomada de decisão.

Os documentos orientadores utilizados durante o ano letivo, que guiam trabalho dos professores de EF, ou seja, no desenvolvimento e intervenção na área da lecionação, foram: Projeto Curricular de Educação Física (PCEF); Critérios de Avaliação de Educação Física; Tabelas de Avaliação da Aptidão Física; Documento de Textos de Apoio Conhecimentos do 11ºAno; Plano Anual de Atividades.

Sobre os diferentes recursos disponíveis para o desenvolvimento da EF na ESSC, os recursos temporais para a Lecionação foram dois blocos de 90 minutos em dias não consecutivos e três blocos de 90 minutos para os treinos do desporto escolar.

Relativamente aos recursos espaciais para a organização e realização das atividades curriculares, a ESSC dispõe de um Ginásio (Espaço 1), um Pavilhão Polidesportivo coberto, que é dividido em dois espaços (Espaço 2 e 3), ou seja, permite que duas turmas estejam a trabalhar ao mesmo tempo no pavilhão, um campo polidesportivo exterior (Espaço 4), e ainda uma sala de aula.

Em relação ao Desporto Escolar, as atividades oferecidas pelo Núcleo do Desporto Escolar foram as atividades desportivas de: Basquetebol; Voleibol; Ténis de Mesa; Patinagem; Futsal (Escola EB2/3 Egas Moniz). A modalidade que ficou atribuída de lecionar foi o Voleibol, no escalão de Juvenis Masculinos, sendo que esta modalidade apresenta uma cultura e tradição mais afirmada na escola.

Sobre o trabalho desenvolvido na área da Lecionação e na Direção de Turma, a população-alvo foi uma turma de 11ºano, do Curso de Ciências e Tecnologias, composta por 22 alunos e 31 alunos, respetivamente.

Especificamente sobre a área da Lecionação e Direção de Turma foram realizadas um conjunto de atividades de complemento e intervenção pedagógica, como foi o caso do Professor a Tempo Inteiro (PTI) e a Saída de Campo. Ambas as atividades foram experiências enriquecedoras para o desenvolvimento do conhecimento e competências importantes, o PTI permitiu a vivência de um horário completo do professor de EF, fomentar as relações e

colaborações com os diferentes professores do DEF e capacidade de lecionar aulas, com turmas de anos de escolaridade diferentes e tempos de aula diferentes, e a Saída de Campo permitiu-nos dar a conhecer e promover as experiências de atividades físicas que os alunos não têm tanta oportunidade de realizar, como foi o caso das Atividade de Exploração da Natureza.

No que se refere à área da Direção de Turma, foi realizado em colaboração com a diretora de turma, que permitiu o acompanhamento e orientação dos processos de aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo, sendo este processo efetuado através da plataforma GIAE, que permite aos professores registar as aulas, as faltas dos alunos, lançar notas, facilitando a moderação das relações e informações necessárias entre o diretor de turma, os alunos e os encarregados de educação.

Assim, apresento ainda o meu horário de processo de estágio com a programação semanal das atividades e tarefas de estágio.

Quadro 1 - Horário Estágio João Ambrósio

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h15m		Observar Aula colega Daniel Matias			Lecionação
9h00m					
9h00m		Direção de Turma			
9h45m					
9h55m		Lecionação		Observar aula colega Daniel Matias	
10h40m					
10h40m					
11h25m					
11h35m					
12h20m					
12h20m					
13h05					
13h30m	Desporto Escolar – Voleibol Juvenis Masculinos		Desporto Escolar – Voleibol Juvenis Masculinos	Desporto Escolar – Voleibol Juvenis Masculinos	
14h15m					
14h15m					
15h00m					

Sobre o planeamento e orientação do trabalho a ser realizado nas diferentes áreas, é importante referir que a organização do ano letivo das escolas do AEM, passou de uma

organização por períodos para uma organização semestral, ou seja, dois semestres. No entanto, de forma a assegurar a consistência da avaliação formativa, mantem-se como referência para o planeamento e avaliação, a noção dos três períodos, sendo realizados momentos de avaliação intercalar, para aferir o processo dos alunos e o momento de avaliação sumativa.

Para as diferentes áreas, foram projetados e realizados os projetos TOP (Tema, Objetivos e Processos), baseado nos problemas ou temas que podem ter relevância ser abordados para posterior discussão e partilha de conclusões que melhorem as práticas educativas dos professores de EF, sendo que o projeto da área do Seminário constituiu em si a pesquisa, aprofundamento e organização do mesmo, junto do DEF.

Assim, este trabalho está organizado em quatro capítulos, cada um dedicado à reflexão, balanço do trabalho realizado em cada uma das áreas de intervenção do estágio pedagógico.

I. Lecionação

Sendo esta a área do estágio pedagógico onde o estagiário deve desenvolver e demonstrar capacidades, não só no que diz respeito à intervenção prática junto dos alunos, no controlo do clima de aula, a instrução, a organização e o tempo potencial de aprendizagem, sendo estes alguns dos fatores de eficácia no ensino da EF (Carreiro da Costa, 1991; Piéron, 1999), a atividade do professor não se deve reduzir a isto. O professor, e neste caso, o estagiário deve aprender a construir um “plano de lecionação”, isto é, de forma que seja capaz de desenvolver competências quer a nível de planeamento e avaliação curricular, bem como em olhar para a realidade, refletir, avaliar e ajustar processos consoante as necessidades dos seus alunos (Bom & Brás, 2003).

Assim, neste capítulo será importante refletir sobre todos os processos desencadeados e resultados obtidos, neste capítulo somente sobre a área da lecionação, desde os fatores de eficácia, referidos anteriormente, mas também o planeamento realizado, os modelos metodológicos e pedagógicos utilizados, as situações de aprendizagem escolhidas, os estilos de ensino adotados, a diferenciação do ensino e por fim o significado que a avaliação teve no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Deste modo, é importante realizar uma caracterização dos recursos que suportam o desenvolvimento da EF pelo DEF na Escola Secundária Stuart Carvalhais.

Começando pelos recursos espaciais, o DEF dispõe para a lecionação das aulas de EF, um Ginásio, que permite dar prioridade, devido à localização específica para a aprendizagem das Ginásticas de Aparelhos, como a barra fixa, o mini-trampolim, a trave, a corda, os saltos no plinto e no boque, a ginástica no solo e por fim a dança. De seguida, existe o Pavilhão Polidesportivo sendo este partilhado por dois professores em simultâneo, permitindo o desenvolvimento de grande parte do currículo expresso nos documentos orientadores do DEF, nomeadamente no Projeto Curricular de EF, ou seja, permite a realização das atividades curriculares dos Jogos Desportivos Coletivos, Voleibol, Futebol, Basquetebol e Andebol, Badminton, Ténis de Mesa, Patinagem, Dança, e ainda Ginástica no Solo e a Corda visto que podem ser transportados os colchões e as cordas presentes no ginásio, garantindo assim a utilização do modelo de planeamento por etapas, pois garante uma maior flexibilidade aos professores, na organização e periodização das atividades formativas em função das necessidades e prioridades de aprendizagem dos alunos (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). A escola dispõe ainda de um espaço exterior com campos polivalentes, para a prática dos jogos desportivos coletivos, uma caixa de areia para a

aprendizagem do Lançamento do Peso e uma pista de 40m e 60m para a realização das matérias das Corridas de Barreiras e Corridas de Velocidade.

Desta forma, para preparar a seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas do plano de turma o professor deve basear-se na avaliação Formativa, inicial e continua sendo esta, considerada por Philippe Perrenoud¹, como a forma de avaliação “que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender” (Carvalho, 1994, p.137).

Assim, a avaliação formativa é aquela que melhor permite organizar, orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem, sendo que este deve ser complementado com a organização dum planeamento por etapas, pois permite uma melhor gestão curricular e dos recursos materiais e temporais, em conjunto com a escola e o departamento da disciplina, de modo a assegurar a capacidade de intervenção pedagógica de cada professor nas suas aulas, consoante as necessidades dos alunos. Assim, este tipo de modelo permite ao professor utilizar a avaliação formativa de uma forma mais eficaz, sendo capaz de adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados, encontrando novas possibilidades de aprendizagem.

Desta forma, em correspondência com os diferentes momentos de avaliação, este modelo permite distinguir as quatro etapas, capazes de permitir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem: 1) Prognóstico, que corresponde à etapa de avaliação inicial, permite ao professor conhecer os alunos, as suas possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos e escolher os objetivos e processos didáticos prioritários; 2) Prioridade, nesta etapa o professor decide quais as áreas, matérias e os alunos a quem dar maior atenção. Desta forma, permite aplicar a noção de ensino diferenciado, ajustando as atividades às necessidades dos alunos, permitindo dar uma referência ao professor para a formação dos grupos, permitindo a interação entre alunos de aptidões diferentes, através de grupos mais heterogneos ou homogneos em função dos objetivos e das situações de aprendizagem; 3) Progressão, focar nas aprendizagens da etapa anterior, conjugando-as com a exercitação das matérias definidas como prioritárias de forma a que todos se aproximem dos objetivos de aprendizagem especificados para aquele ano de escolaridade; 4) Produto, diz respeito  revisão e consolidação das matérias no nível que foi atingido pelo conjunto da turma, com a possibilidade de apresentação de níveis mais avançados dessas matérias que poderão ser mais aprofundadas no próximo ano letivo. Aqui importa ainda oferecer oportunidades de

¹ Perrenoud, P. (1993), *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas*. Lisboa: Educa in Carvalho L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10-11. P.137..*

recuperação aos alunos que se apresentam mais afastados dos objetivos, de forma a tirar partido das progressões reveladas pelos mesmos.

Podemos verificar que um plano por etapas promove a continuidade e progressão das aprendizagens de todos os alunos, ao longo do ano, tendo em vista os objetivos definidos inicialmente, permitindo uma ligação forte entre o processo de ensino com a avaliação das aprendizagens (Jacinto et al., 2001). Desta forma, a utilização de um planeamento por etapas, permite salientar a importância da avaliação formativa, sendo que esta é “projetada para monitorizar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, com o objetivo de os ajudar a desenvolver competências de “saber aprender”” (Lopes & Silva, 2010, p.3).

Assim, neste capítulo será realizado o balanço sobre as intervenções e decisões pedagógicas concretizadas, com base na aferição resultados do planeamento e da avaliação e adequação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, consoante as suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento.

No que diz respeito à avaliação da área das atividades físicas, foram utilizados os documentos de apoio do DEF, nomeadamente o PCEF que corresponde ao protocolo de avaliação utilizado pelo departamento de forma uniformizar as práticas de avaliação. Sendo assim, foram utilizadas as situações de avaliação, e os objetivos e critérios de avaliação especificados no PCEF, nos diferentes momentos de avaliação ao longo do ano letivo. No entanto, de forma a permitir obter uma avaliação justa e fiável, foram utilizadas as metodologias de desenvolvimento e de avaliação, partindo do todo para as partes e do grupo para o indivíduo (Comédias Henriques, 2012). Assim, através da observação dos diferentes grupos nas situações de prova/avaliação, foram adaptados os contextos de prática em função das necessidades de aferição do nível de desempenho dos alunos, ou seja, os “alunos destaque”, ou seja, que existiram dúvidas sobre o seu nível de jogo. Este método foi utilizado claramente, na avaliação dos jogos desportivos coletivos e da dança, social, tradicional e livre, visto que são realizadas em grupo. Na avaliação das matérias onde o desempenho é principalmente individual, nomeadamente nas matérias de Atletismo, Ginástica e Patinagem foram apenas utilizados os critérios e situações de avaliação descritos no PCEF para identificar o nível de aprendizagem de cada aluno.

A avaliação da aptidão física teve por referência a realização de sete testes do programa do Fitnessgram, sendo estes, o teste do Vaivém, dos Abdominais Modificados, da Extensão de Braços, da flexão de braços na barra com apoio, a flexão do tronco alternada e a

flexibilidade dos ombros e o salto em comprimento sem balanço e o teste da velocidade, distância de 60 metros.

Sobre a avaliação da área dos conhecimentos, o DEF define que avaliação deve enquadrar-se num duplo objetivo. Por um lado, permitir ao aluno demonstrar os seus conhecimentos e os professores poderem verificá-lo e, por outro lado, marcar a dinâmica da aprendizagem dos alunos nos conteúdos necessários a serem aprendidos, através da realização, no mínimo, de três tarefas de avaliação, uma em cada período de forma a estarem integradas no planeamento das restantes áreas.

Em termos de concretização e atribuição da classificação do aluno na disciplina, o os critérios e parâmetros gerais de avaliação definidos pelo DEF, respeitando as normas de referência para o sucesso em EF (Jacinto et al., 2001), o aluno é situado num nível correspondendo a um intervalo de valores, definindo o conjunto dos padrões de realização para cada uma das áreas de aprendizagem e avaliação. Desta forma, a nota que serviu de referência para a atribuição da classificação final é o resultado da média simples entre as notas da aptidão física e dos conhecimentos, sendo que a decisão de classificação final deve ter em consideração a “qualidade do desempenho em cada uma das matérias e da análise da Participação e da Progressão/Consistência em cada uma das áreas e em cada uma das matérias”. Logo, o aluno para atingir sucesso na disciplina, ou seja, atingir no mínimo 10 valores, tinha que cumprir as exigências estabelecidas das áreas das atividades físicas e da aptidão física, bem como realizar as tarefas previstas para a área dos conhecimentos.

Assim, neste capítulo será realizado o balanço sobre as intervenções e decisões pedagógicas concretizadas, com base na aferição resultados do planeamento e da avaliação e adequação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, consoante as suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento.

1.1. Balanço de Intervenção Pedagógica

Caracterização da turma

O 11ºX, a nível da lecionação, era uma turma composta por 22 alunos, dos quais 11 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Deste a primeira etapa do planeamento, EROS, foram identificados dois casos que exigiram uma adaptação dos critérios de avaliação, nomeadamente o aluno nº 12 devido às suas características morfológicas, apresentando um Índice de Massa Corporal (IMC) de 30,8. Logo, as suas dificuldades eram ainda mais evidentes no trabalho e realização dos testes de avaliação da Aptidão Física, particularmente

as relacionadas com a Força (relativa) e a Resistência, bem como as atividades físicas onde estas capacidades motoras eram mais recrutadas, como as matérias de Ginástica e de Atletismo.

O segundo caso foi a aluna nº 14, que devido a uma lesão no pé, impedia a aluna de realizar esforços físicos, sendo apresentada a respetiva justificação médica. Desta forma, a aluna não foi avaliada na área das atividades físicas e aptidão física, sendo que foram considerados as avaliações da aluna no ano anterior, sendo avaliada principalmente através do desenvolvimento de tarefas sobre a área dos conhecimentos.

Formação de grupos

A formação dos grupos de trabalho na primeira etapa foi deixada ao critério dos alunos, sendo que foram atribuídos dois critérios que os alunos tiveram que ter em consideração, ou seja, foi estabelecido que os grupos deveriam ser compostos por 5 elementos e mistos, ou seja, se o grupo fosse de cinco elementos, deveria haver pelo menos 2 raparigas. Sendo a primeira etapa, sem conhecimento da turma e dos alunos, a decisão tomada permitiu perceber as relações de proximidade entre os alunos e identificar os pequenos grupos dentro da turma e quem gosta mais de trabalhar com quem (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017).

Na segunda etapa, devido à identificação das prioridades de desenvolvimento dos alunos, nas atividades físicas, a reorganização dos grupos de trabalho nas aulas foi realizada por mim, de forma a ir ao encontro das necessidades dos “alunos-problema”, ou seja, foram criados grupos heterogéneos em função do nível de aprendizagem nas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, de forma a utilizar, com critério, os melhores alunos, nas situações de jogo simplificadas e exercícios critério, para que estes pudessem garantir aos colegas que mais necessitam, melhores condições de aperfeiçoamento e êxito nas diferentes situações de jogo e nos conteúdos dos JDC (Comédias Henriques, 2012), garantindo, por exemplo, maior qualidade nos passes, melhores e “mais claras” linhas de passe, maior segurança de jogo, posse de bola, entre outros.

Estes grupos mantiveram-se até ao final da 3ª etapa, durante as aulas, mas também no desenvolvimento das tarefas de grupo da área dos conhecimentos, nomeadamente nos trabalhos de grupo que foram realizados.

Assim, a terceira e última reorganização dos grupos de trabalho, foi novamente realizada pelos alunos, nomeadamente através da escolha de 4 alunos, mais concretamente as

alunas nº 16 e nº 19 e os alunos nº 21 e nº 22, não só por apresentarem os melhores níveis de desempenho ao longo das três áreas, mas também algumas características de liderança que foram impulsionadas ao torná-los “chefes de grupo”. No entanto, de forma a garantir que os grupos se mantivessem heterógenos, foi estabelecido que a ordem da escolha de cada chefe de grupo, deveria alternar entre rapaz e rapariga, permitindo manter a heterogeneidade a nível do género, mas também a nível das capacidades dos alunos, pois o primeiro chefe de grupo escolheu a terceira melhor rapariga, a primeira chefe de grupo escolheu o terceiro melhor rapaz e assim sucessivamente. Foi ainda reforçada a necessidade de a formação dos grupos ter em consideração o peso e da altura dos colegas, para efeitos de facilitação das aprendizagens da matéria da ginástica acrobática e da dança livre. Apesar de este exercício poder levantar algumas questões nomeadamente, a controlar as situações de embaraço dos alunos que foram os últimos a ser escolhidos (Martins et al., 2017), não se verificaram esses problemas pois as relações de amizade e de empatia já estavam bastante consolidadas e os próprios alunos reconheciam as suas dificuldades, capacidades e possibilidades de contribuição para o trabalho do grupo.

Importa ainda referir que foi utilizada uma organização homogénea nos grupos de trabalho, a nível do género, muito em função das características das situações de aprendizagem, nomeadamente, das matérias de Atletismo, que eram realizadas no espaço exterior. Por consequência, quando o grupo de raparigas estava a realizar as aprendizagens do Lançamento do Peso, os alunos realizaram tarefas relacionadas com os JDC, sendo que no espaço exterior era oportuno para verificação das aprendizagens em situação de jogo com as dimensões formais, por exemplo, no futebol/futsal, basquetebol e andebol. Contudo, dentro da mesma aula, voltavam-se a utilizar os grupos “normais”, sempre que necessário, muito devido às características do jogo apresentado, o que permitiu aos alunos demonstrarem e desenvolverem as diferentes aprendizagens dos JDC em contextos de prática diferentes. Dito isto, Crahay (2002, p.435) afirma que um dos desafios da intervenção a nível da constituição dos grupos consiste em procurar “articular os momentos em grupos heterogéneos com momentos em grupos homogéneos” tendo em consideração um ou mais competências específicas.

Para a constituição dos grupos, principalmente nas 2ª e 3ª etapas do planeamento, houve a preocupação de respeitar os ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que mais afastavam dos objetivos terminais, de maneira que “o ritmo não fosse demasiado depressa para os alunos mais fracos, ou demasiado devagar para

os alunos mais fortes”, permitindo que o ensino fosse adaptado às características dos alunos e dos seus ritmos de progressão (Crahay, 2002, p.310).

Sendo privilegiada a formação de grupos heterógenos, que foi justificada pelas necessidades identificadas anteriormente, mas também a necessidade de promover nos alunos as vivências da diversidade das competências, ideias, desenvolvendo um espírito forte de cooperação num contexto de heterogeneidade social, pois segundo Alain Touraine² “a melhor escola, tal como a melhor cidade é aquela que faz viver em conjunto os indivíduos mais diversos. Quanto menos a escola for social e culturalmente homogénea, melhor desempenhará o seu papel de despertar as personalidades...” (Crahay, 2002, p.435).

Clima motivacional

A criação de um clima relacional positivo é importante nas aulas de EF e da responsabilidade do professor, de forma a promover uma boa relação não só a nível do professor-aluno, mas que promova as relações entre aluno-aluno e aluno-matéria (Onofre, 1995; Piéron, 1999).

Como tal, ao longo do ano foi dada especial importância, principalmente na 1ªetapa, a necessidade de desenvolver um clima motivacional orientado para a mestria/tarefa, baseado na teoria de objetivos de realização (Nicholls, 1984), pois promoção deste clima de aula parece estar associado a melhores resultados a nível comportamental, afetivo, cognitivo e moral (Braithwaite, Spray, & Warburton, 2011). Em complemento, a literatura realizada com o objetivo de estudar a relação entre a teoria de objetivos de realização e a teoria de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) em contextos como as aulas de EF, têm demonstrado que a criação e promoção de um clima motivacional orientado para a tarefa, permite satisfazer as necessidades psicológicas básicas, ou seja, autonomia, competência e relacionamento positivo (Duda, 2013), promoção de formas de motivação mais autónomas (Ntoumanis & Biddle, 1999) tendo ainda influencia no desenvolvimento de atitudes positivas em relação às aulas de EF (García-González, Sevil-Serrano, Abós, Aelterman, & Haerens, 2019).

Assim, de forma a concretizar este objetivo foi utilizado o modelo TARGET (Ames, 1992; Braithwaite et al., 2011) que oferece orientações para os professores de EF controlarem o clima motivacional das aulas. Tendo como referência a promoção do clima motivacional para a mestria, a intervenção foi baseada nas componentes das diferentes dimensões adaptadas por (Martins et al., 2017): Task – as situações de aprendizagem são

² Touraine, A. (1995), *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique... et vous*. Paris: Fayard in Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget. P.435.

desafiantes e diversificadas; Authority – os alunos têm oportunidade de escolha das atividades de aprendizagem e assumem papeis de liderança; Recognition – feedback fornecido em privado e baseado no progresso individual; Grouping – atividades cooperativas e interação entre alunos através de grupos heterogéneos; Evaluation – com base na mestria das tarefas, no individuo e no seu progresso individual; Time – adequado às capacidades individuais e aos ritmos de aprendizagem.

1.1.1. Atividades Físicas

Nas aulas respeitantes à primeira etapa do planeamento (EROS) e, sendo esta uma etapa de avaliação inicial e de receção e orientação dos alunos para o sucesso, será aplicado o protocolo de avaliação inicial estabelecido no projeto curricular de Educação Física, para cada uma das matérias da área da aprendizagem das atividades físicas. Isto é, foram aplicadas as situações e critérios de avaliação, o que permitiu melhor identificar as aptidões, as possibilidades de aprendizagem dos diferentes alunos distinguindo-os em função do seu nível de aprendizagem, bem como as matérias prioritárias para posteriormente definir os objetivos e estabelecer prioridades nas etapas seguintes. O nível de referência para o 11º ano é o nível avançado tal como está definido no projeto curricular de EF da escola.

De modo a organizar o balanço das diferentes dinâmicas de intervenção realização, sendo este o subcapítulo dedicado às atividades físicas, importa realizar um balanço das situações de aprendizagem realizadas nas diferentes etapas para as matérias lecionadas em cada uma delas, começando pelos JDC, passando para a Dança, Patinagem, Badminton, Ginástica de Solo e de Aparelhos, e por fim as matérias do Atletismo, bem como as decisões tomadas a nível da diferenciação pedagógica.

A partir da 2ª etapa do planeamento foi identificada como principal prioridade, para os alunos nº 2, nº 3, nº 15, nº18 e nº 20, a necessidade do tratamento das aprendizagens referentes aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) de Invasão, ou seja, o Basquetebol, Andebol e Futebol. Visto que, esses alunos demonstravam não realizar comportamentos que são semelhantes entre as matérias, nomeadamente, no Basquetebol e no Andebol não realizarem desmarcação após o passe e não conseguirem decidir quando passar e quando finalizar, ou seja, dificuldades na tomada de decisão quando têm a posse de bola e o que fazer quando não têm a posse de bola. Caracterizou-se como principal necessidade intervir sobre o desenvolvimento das ações táticas individuais.

Deste modo, a utilização de jogos reduzidos foram um recurso metodológico relevante de forma a desenvolver os aspetos técnico-táticos que os alunos mais necessitam de

desenvolver, mantendo a referência do contexto de jogo (Fernández-Espínola, Robles, & Fuentes-Guerra, 2020). Isto é, dependendo do objetivo do jogo o professor deve tentar fazer certas modificações ao jogo, colocando os problemas identificados em evidência numa situação de jogo menos complexa, de forma que os alunos consigam resolvê-los mais facilmente e oportunamente no jogo (Australian Sports Commission, 2007; Comédias Henriques, 2012; Fernández-Espínola, et al., 2020). Sendo que o principal desafio foi conciliar a novidade, de forma a colocar novos objetivos, com a necessidade de repetição, a nível do treino e aperfeiçoamento, para que os alunos consigam aprender e consolidar as aprendizagens desejadas (Ministério da Educação [ME], 1992).

Logo, de forma a desenvolver estas aprendizagens foram utilizados os jogos de progressão, tendo em conta o jogo de referência, no caso do Basquetebol o 3x3, em meio-campo, quando a aula decorrer nos espaços de aula dentro do Pavilhão Gimnodesportivo, e campo inteiro no Espaço Exterior, e no Andebol utilizar situações de jogo 4x4. Assim, para que os alunos conseguissem realizar desmarcações com mais oportunidade e sentido foi retirado o uso do drible, pois isto levou a que os alunos percebessem que para conseguirem progredir no campo, em direção ao cesto ou para a baliza, deveriam realizar passes e desmarcações consecutivas. Foi também uma situação de jogo que permitiu aos alunos realizarem muitos passes e com critério.

Relativamente à necessidade de desenvolver a tomada de decisão no momento do passe ou finalização, foram utilizadas situações de superioridade numérica (2x1; 3x2), em vagas e em situação de jogo, de forma que quem tinha a posse de bola devia, após analisar a situação, se passava ao companheiro de equipa, ou se estivesse isolado finalizava em lançamento na passada, no Basquetebol ou em remate em salto no Andebol.

Nas situações de jogo, para o conjunto de todos os JDC, foram utilizados criteriosamente os melhores alunos nestas matérias, nomeadamente os alunos nº 9 n.º 16, nº 17, nº 19, nº 21 e nº 22, de forma a proporcionarem um melhor apoio para os alunos com mais dificuldades, de forma que estes tivessem mais oportunidades para realizar as diferentes ações que mais precisam de desenvolver no jogo, por exemplo, nestes jogos de superioridade numérica, de 3x2, foi utilizado um *joker*, que teve de ser um aluno de nível Avançado no tratamento dessa matéria, pois permitiu garantir melhores e mais claras linhas de passe aos colegas, como também garantir uma maior qualidade nos passes. Deste modo, as decisões pedagógicas estabelecidas foram determinantes para o desenvolvimento dos alunos-critério,

visto que conseguiram, em tempos diferentes devido à diferença dos ritmos de aprendizagem, o nível Introdução nas matérias do Basquetebol e do Andebol.

Foram ainda utilizados um conjunto de exercícios analíticos para os alunos de Nível Não Introdução/Introdução, mais especificamente para desenvolverem no Basquetebol as dificuldades na coordenação dos apoios na realização do lançamento da passada, e no Andebol as dificuldades que se revelam na armação do braço para realizar o passe ou remate. A utilização destes exercícios permitiu uma melhor exercitação do gesto técnico, para conseguirem resolver os problemas encontrados no jogo, sendo que foram especialmente benéficos para os alunos nº 2, nº 15, nº 18 e nº 20.

No que diz respeito ao Futebol, a lógica de intervenção será a mesma, visto que o principal problema identificado nos alunos de nível Não Introdução/Introdução, não conseguiam combinar a desmarcação com a receção do passe e a orientação para o alvo (baliza), também para esta matéria foram realizados jogos reduzidos condicionados de forma a ir ao encontro destas dificuldades.

Sendo que, a utilização de um jogo reduzido de 4x4 (Gr + 3x3 + Gr), com algumas modificações, nomeadamente: 1) utilização do “defesa sombra”, ou seja, a defesa não podia desarmar o portador da bola, só podia intercetar o passe, pois desta forma conseguimos dar mais tempo ao portador da bola para receber, enquadra-se com o alvo e tomar uma decisão; 2) utilizar apoios externos, pois permitem dar ajuda a quem tem a posse de bola, e criar superioridade numérica permanente. Funcionam como *joker*, ao utilizarmos os melhores alunos nesta função, estes permitem criar melhores e mais claras linhas de passe e melhores passes para os colegas e permite aos alunos dentro de campo treinarem a desmarcação e o passe; 3) Guarda-redes deve ser um aluno mais avançado, pois permite dar uma maior segurança ao jogo e realizar melhores passes e linhas de passe para os colegas. Estas opções pedagógicas permitiram o progresso dos alunos nº 2, nº 3, nº 10, nº18, verificados na etapa produto.

Relativamente ao Voleibol, foram utilizadas, para os alunos de nível Elementar/Avançados, situações de jogo 4x4, de forma a desenvolver as aprendizagens mais complexas como o serviço por cima e o remate, e a nível tático trabalhar a dinâmica dos 3 toques (Receção + Passe + Ataque). No entanto, os alunos que ainda se encontram no nível Introdução, realizaram jogos reduzidos de 2x2, recorrendo à modificação do tamanho do campo, a altura da rede e através da criação grupos de alunos heterogéneos, os alunos mais avançados permitiram garantir que os alunos Introdução tinham mais oportunidades para

realizar certos tipos de ações que com alunos do seu nível não conseguem. Por exemplo, utilizar uma situação de 2x2, com rede baixa em que os alunos deviam: 1) Servir em passe para facilitar a receção, pois é um serviço menos tenso e permitiu dar mais tempo ao aluno que recebe para se deslocar para o ponto de queda da bola e tocar a bola para dar continuidade ao jogo; 2) serviço era direccionado para o jogador mais avançado pois este garante mais segurança ou uma maior possibilidade de facilitar a ação do colega; 3) se fosse o aluno mais fraco a receber, o aluno mais forte podia “salvar” a bola, de forma a que o outro aluno tivesse uma maior probabilidade de dar mais 1 toque. Desta forma, o trabalho realizado durante a 2ª e 3ª etapa na matéria de Voleibol permitiu desenvolver e consolidar bons níveis de desempenho dos alunos elementar/avançado e permitir que não houvesse alunos a não cumprir o nível introdução. Assim, na 4ª etapa, foi introduzida situação de jogo formal, 6x6, sempre as características organizativas das aulas realizadas no pavilhão o justificassem, o que permitiu começar a introduzir novos conhecimentos a nível da aprendizagem do jogo de voleibol, nomeadamente as posições de jogo, mas servir como novo desafio e continuidade de aprendizagem para o próximo ano, pois sendo um campo com maiores dimensões aquelas realizadas até à data, tiveram de ajustar a execução técnica das diferentes ações aprendidas.

Sobre as matérias da Dança, foram realizadas três danças ao longo das três etapas finais do planeamento. Isto é, na 2ª etapa foi introduzida a Dança Social, mais concretamente a Salsa em Line-Dance. Assim, nas primeiras aulas de aprendizagem, foi utilizado um ensino massivo, com um estilo comando (Mosston & Ashworth, 2008), onde os alunos observavam a demonstração e posteriormente realizavam em sincronia e uniformidade, de forma a conseguirem identificar os pontos críticos da dança e progressivamente manter a estrutura rítmica, para conseguirem nas futuras aulas, realizar a exercitação da dança de forma autónoma. As progressões utilizadas, começaram pela exercitação sem música num ritmo mais lento, passando para a realização da dança num ritmo mais próximo ao da música, e por fim realização com e repetição da coreografia com a música. Na 3ª etapa foi desenvolvida a aprendizagem de uma Dança Tradicional Portuguesa, sendo que a escolha da dança foi deixada ao critério do grupo de trabalho. Deste modo, todos os grupos de trabalho acabaram por escolher o Regadinho como a dança que pretenderam desenvolver durante aquele período. Desta forma, foi utilizado um estilo próximo ao programa individual (Mosston & Ashworth, 2008), no sentido em que na fase de pré-impacto foi lançado a matéria e foram os alunos que escolheram a dança a aprender, e na fase de impacto foram os alunos que pesquisaram e elaboraram a coreografia, sendo que a intervenção foi mais direccionada para a supervisão,

revisão e explicação sempre que os alunos estivessem muito afastados do objetivo de aprendizagem final. Na 4ª etapa, os alunos trabalharam as aprendizagens da Dança Livre, onde o desenvolvimento da coreografia, foi da total responsabilidade de cada grupo. Com isto, foi conseguido identificar as capacidades de liderança que permitiram orientar e mobilizar os colegas, integrando-os para o desenvolvimento da coreografia, nomeadamente as alunas nº 1, nº 16 e nº 19.

As avaliações das matérias da dança foram realizadas em pequenos grupos, utilizando uma metodologia que partisse da observação e avaliação do todo para as partes, do grupo para o individuo, tal como realizado nos JDC, e após identificado o nível do grupo identificar os alunos que se destacavam em função dos critérios de avaliação utilizados (Comédias Henriques, 2012). Na avaliação do Regadinho, sendo uma dança realizada a pares dentro do grupo, quando necessário, foram realizadas trocas a nível dos pares, tornando-os mais heterogéneos ou homogéneos para avaliar os alunos que se destacavam, de forma a observá-los num contexto de realização diferente.

Em relação à Patinagem, nas duas primeiras etapas foram desenvolvidas as aprendizagens e as competências do “patinar”, bem como a respetiva avaliação através de um percurso “vai-vem”, que permitiu diferenciar as capacidades e potencialidades dos alunos para o desenvolvimento de novas aprendizagens e domínios da matéria de Patinagem através da introdução do percurso. Assim, a partir da 3ª etapa foi introduzido o percurso de patinagem para aqueles alunos que relevaram atingir o nível Elementar/Avançado na primeira avaliação na competência de “patinar”. Os alunos que ainda se encontravam no nível Introdução na primeira avaliação, foi continuado o desenvolvimento dessa competência de forma que cumprissem os objetivos mínimos e permitissem estar mais bem preparados para realizarem as aprendizagens das diferentes competências a realizar no percurso. Na 4ª etapa, foi realizada a avaliação do percurso sendo que, foi dado mais tempo de treino para os alunos que não tinham atingido sucesso na primeira avaliação do percurso, o que foi uma opção pedagógica determinante para a progressão e evolução dos alunos nº 3, nº 7 e nº 17.

No que concerne à matéria de Badminton, a partir da 2ª etapa foi proposto para os alunos de nível Introdução, a realização de situações de jogo em cooperação (1+1) e competição (1x1), modificando o tamanho do campo, de forma a desenvolver as competências do serviço curto e comprido, bem como os deslocamentos de forma a melhor devolver o volante utilizando as técnicas *clear* e *lob* (Australian Sports Commission, 2007;

Comédias Henriques, 2012). Para os alunos Elementar/Avançados foram realizadas situações de jogo, 1x1, focalizando o desenvolvimento das técnicas de *drive*, remate e *amorti*.

Em relação à matéria de Ginástica de Solo, desde a 1ª etapa até à 2ª etapa a diferenciação do ensino foi realizada através das progressões pedagógicas, que foram utilizadas para as habilidades que os alunos apresentaram maiores dificuldades principalmente alunos que não cumpriam o nível Introdução necessitariam de desenvolver as habilidades das cambalhotas, pino de braços, e os alunos de nível Elementar as habilidades da roda e rodada, através das seguintes progressões: cambalhotas (noção de balançar o corpo; rolamento no plano inclinado; noção de subida do corpo para a posição de cócoras; rolamento com ajuda; rolamento sem ajuda); cambalhota saltada (realizar nos colões de queda); pino de braços (contra a parede ou espaldares; pino de braços com ajuda; pino de braços sem ajuda); pino de cabeça (noção da bacia na vertical; pino de cabeça contra a parede ou espaldares; pino de cabeça com ajuda; pino de cabeça sem ajuda); roda (realizar na cabeça do plinto, com ajuda e sem ajuda); rodada (realizar roda com rotação do corpo de 90 graus; realizar com ajuda e sem ajuda). As progressões pedagógicas utilizadas provocar o efeito desejável no desenvolvimento dos alunos, visto que os alunos nº 5, nº 7, nº 15, nº 17 e nº 21 conseguiram atingir o nível Introdução.

As matérias da Ginástica de Aparelhos abordadas na mesma perspetiva que a ginástica do solo. Neste sentido, durante a 1ª e 2ª etapa, na Trave os alunos ainda de nível Introdução realizam a sequência das habilidades no banco sueco, com e sem colão por cima; de seguida na trave baixa, e só depois na trave alta.

Sobre os saltos no boque e no plinto, os alunos que ainda se encontravam no nível Introdução foi instruído que deveriam primeiro desenvolver e aperfeiçoar os saltos no boque para posteriormente passarem a realizar os saltos no plinto. Desta forma, as progressões para os saltos no boque e, posteriormente no plinto transversal foram: salto ao eixo (salto por ao eixo por cima do colega; salto para o plinto ficando com os pés e as mãos apoiados em cima do plinto, seguido do salto; salto ao eixo por cima do plinto com colão por cima; salto ao eixo no plinto transversal com e sem ajuda); salto entre mãos (salto a partir do apoio facial no plinto longitudinal; salto de coelho para cima do plinto, seguido de salto em extensão; salto entre mão por cima do plinto, com colão por cima, com ajuda e sem ajuda); saltos no plinto longitudinal (saltar para o plinto de forma a ficar sentado, pernas estendidas e afastadas, com apoio das mãos no último terço do plinto, com ajuda e sem ajuda). Estas progressões foram

uteis principalmente para os alunos nº 2, nº 3, nº 5, nº 7, nº 18 e nº 20 que conseguiram alcançar o nível introdução e parte do nível elementar.

No tratamento da aprendizagem da Corda, na 3ª etapa, foram continuamente reforçadas as competências necessárias para os alunos atingirem o nível Introdução, nomeadamente os apoios alternados e o cruzamento da corda à frente, e para os alunos que se encontram entre o nível Elementar/Avançado, desenvolver as habilidades dos saltos duplos, saltos com a corda dobrada. Na matéria da corda visto que grande parte dos alunos ainda apresentavam dificuldades, foi necessário proporcionar mais tempo de prática, de modo a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem nesta matéria.

Sobre a ginástica acrobática, esta foi introduzida já no final da 3ª etapa e início da 4ª etapa. O desenvolvimento das aprendizagens foi realizado através da construção de uma coreografia de grupo, em que os alunos, em função do nível de aprendizagem, realizariam os diferentes elementos gímnicos a pares e trios, fazendo uso de elementos de ligação da ginástica de solo. Deste modo, foi possível dar uma continuidade ao trabalho realizado a nível da ginástica de solo, permitindo a repetição dos elementos e habilidades que tinham sido aprendidas anteriormente. No entanto, é de salientar que devido a constrangimentos no planeamento do plano de turma, foi verificada a necessidade de ter havido mais tempo para a exercitação, repetição e consolidação das aprendizagens desejáveis.

No que diz respeito às matérias do Atletismo, na Corrida de Barreiras, durante a 2ª e 3ª etapa, o ensino foi diferenciado para os alunos Introdução, especificamente sobre a altura das barreiras, complementado com exercícios analíticos de forma que estes consigam desenvolver as competências de partida alta e o ataque da barreira com a perna de ataque em extensão, sem a perda significativa da velocidade de corrida. Seguindo os mesmos princípios para o lançamento do Peso, os alunos Introdução realizaram exercícios analíticos, com pesos leves, com o objetivo de desenvolverem a técnica de lançamento, partindo da posição frontal, sem deslocamento e progressivamente com deslocamento, para a caixa de areia.

1.1.2. Aptidão Física

O trabalho específico da área da aptidão física, foi iniciado a partir da primeira aula prática do ano letivo, tanto como forma de verificação do nível dos alunos e estabelecimento das rotinas de exercitação dos exercícios específicos para o desenvolvimento da condição física, mas principalmente com o objetivo de recuperação e normalização dos níveis da aptidão física devido ao longo período de férias experienciado.

O principal objetivo no trabalho desenvolvido, em conjugação com o desenvolvimento das aprendizagens da área das atividades físicas, foi atribuir a cada aula um nível de intensidade que fosse ao encontro das referências de uma aula de qualidade de EF, ou seja, que os alunos passem pelo menos, 50% da aula em atividade física moderada a vigorosa (UNESCO, 2015; SHAPE, 2015). Sendo que este objetivo foi alcançado, não só pelo planeamento e intervenção realizada, mas em grande parte pelo empenho e participação dos alunos nas aulas.

Ao atribuir um sentido de recuperação dos níveis de aptidão física, durante a primeira etapa do planeamento, eventualmente foram realizados os diferentes testes identificados no programa do Fitnessgram, com o objetivo de obter dados concretos sobre o nível de aptidão física dos alunos nas diferentes capacidades motoras, o que permitiu identificar as necessidades e prioridades de desenvolvimento para as restantes etapas.

Assim, o plano de treino realizado para o desenvolvimento global das capacidades motoras, nesta etapa respeitou as orientações metodológicas do treino de força apresentadas por Raposo (2019, p.58-59), que permitiram orientar o processo de aprendizagem e alcançar os melhores resultados, ou seja: 1) passar de exercícios mais simples para exercícios mais complexos; 2) aumentar o número de repetições e maiores valores de carga; 3) passar do treino geral para o específico, sendo que esta orientação foi utilizada para os alunos que mais necessitam de recuperar certas capacidades motoras menos desenvolvidas e identificadas como “fora da Zona Saudável” na bateria de testes do Fitnessgram, identificados na última etapa.

A diferenciação pedagógica, foi efetuada com base no nível de capacidade e possibilidades de desenvolvimento dos alunos, nomeadamente na adequação do volume, intensidade e do tipo de exercício, recorrendo a várias progressões até que o aluno conseguisse executar globalmente e com correção o exercício (American College of Sports Medicine [ACSM], 2014; Clayton et al., 2015).

Nos casos críticos, foi implementado um reforço integrado com as matérias, do trabalho das capacidades motoras menos desenvolvidas, de forma a aumentar o volume de treino, como um novo desafio, primeiramente proposto pelas atividades em si, e em segundo lugar como a perceção dos alunos para alcançarem novas metas e objetivos para alcançar novas aprendizagens de forma a tornar o processo de treino estimulante para os alunos.

Assim, na segunda etapa foram identificadas como prioridades a necessidade de reforço do trabalho de Flexibilidade, na parte final da aula, sobre o qual foi aplicado de um

plano de treino de flexibilidade, através de alongamentos estáticos, recrutando os principais grupos musculares, mas especialmente exercícios específicos para os membros inferiores, pois foi nestes que se verificaram maiores lacunas de desenvolvimento. A carga de treino, consistiu na realização 3 séries, com repetições de duração de 30 segundos por exercício com 1 minuto de descanso entre séries, conforme as recomendações para o treino de para o desenvolvimento da flexibilidade (ACSM, 2014). Foi ainda recomendado aos alunos que apresentaram resultados suficientes ou negativos no teste de flexibilidade, “senta e alcança” do Fitnessgram, deverão realizar este treino pelo menos mais 2 vezes durante a semana, de modo a ir ao encontro das recomendações da ACSM (2014), ou seja, realizar trabalho de flexibilidade 3-4 vezes por semana. Por consequência do trabalho realizado, foi verificado o desenvolvimento de grande parte dos alunos, salienta-se o aumento percentual de 14%, 21% e 34% dos alunos nº 11, nº 9 e nº 10, respetivamente. Os resultados obtidos realçam que os progressos realizados, que variaram dos 2%-34%, sendo relativamente baixos, permitiu que os alunos identificados conseguissem alcançar a zona saudável.

Relativamente ao desenvolvimento da resistência, este foi realizado através do trabalho integrado proporcionada pelas atividades físicas e da intensidade promovida nas mesmas, bem como pela execução dos exercícios de corrida realizados na parte inicial da aula. No entanto, para efeitos de desenvolvimento da capacidade motora, foi realizado um trabalho suplementar, nomeadamente nas transições entre as tarefas de aprendizagem, com os alunos identificados como prioritários. Isto é, nestes momentos de transição, enquanto os restantes colegas realizavam o circuito de trabalho da força de resistência e/ou explosiva, os alunos identificados realizaram um exercício de corrida, segundo o ritmo do nível do teste de Vai-vem onde tinham parado na primeira avaliação. Assim, com a realização destes exercícios ao longo das aulas, durante a 3ª etapa, é reforçado o efeito do treino promovido dos casos críticos dos alunos nº 3, nº 4, nº 7, nº 10, nº 11, nº 12, nº 17, nº 18 e nº 23, com um aumento percentual de 8%, 14%, 5%, 25%, 28%, 89%, 25%, 47% e 4%, respetivamente.

No que diz respeito ao trabalho de velocidade durante as aulas, através de variadas formas jogadas, que permitissem desenvolver a velocidade de reação, de execução, visto que as atividades lúdicas permitem solicitar as componentes determinantes da velocidade (Proença, 1989). Assim, através da comparação dos resultados obtidos entre os dois momentos de realização do teste da velocidade, foi possível constatar que 95% dos alunos melhoraram os seus tempos no teste, destacando o aluno nº 7 que conseguiu atingir a zona saudável de aptidão física.

Sobre o desenvolvimento da força explosiva, o trabalho realizado baseou-se sobretudo através dos métodos pliométricos com base em exercícios de multisaltos, sendo que a progressão realizada foi em função do tipo de exercício, da intensidade e do volume, de forma a promover as adaptações corretas e ajustar o treino às capacidades dos alunos (Suchomel et al., 2019). A título de exemplo, o caso do aluno nº 12, devido a não conseguir realizar saltos para superfícies elevadas, ou outros tipos de saltos que implicassem muito ressalto, foi importante numa primeira fase, de forma também a proteger a saúde musculoesquelética do aluno, focalizar no desenvolvimento nos princípios biomecânicos do salto e receção ao solo com intensidades mais baixas até atingir um nível de força geral, o que permitiu ao aluno progredir no processo de treino com sucesso (Suchomel et al., 2019). Os resultados do teste de salto em comprimento sem balanço, permitiram verificar os benefícios do trabalho realizado, visto que todos os 21 alunos conseguiram melhorar os seus resultados, embora os alunos nº 7 e nº 12 não terem conseguido atingir os indicadores de referência da zona saudável de aptidão física.

No que diz respeito ao desenvolvimento da força superior, que tinha sido identificada como prioritária na 2ª etapa do planeamento nomeadamente a força superior, foi realizado uma adequação do programa de treino ao longo das três seguintes etapas, nomeadamente na progressão da carga e volume dos exercícios escolhidos para o desenvolvimento da força de resistência dos membros superiores, não esquecendo claro o desenvolvimento da força média e força membros inferiores. Aqui, verificaram-se melhorias na força de resistência superior, através dos testes de extensões de braços e flexão de braços na barra modificada, sendo que os resultados demonstraram que o aluno nº 7 conseguiu atingir a ZSAF nos dois testes e que 48% dos alunos conseguiu melhorar, simultaneamente, os resultados nos dois testes. Deste modo, confirmou-se que o plano de treino permitiu desenvolver a força geral dos alunos, e a força de resistência superior em específico, pois permitiu verificar ganhos de força tanto nas ações de empurrar, como as extensões de braços, como nas ações de puxar, na flexão de braços na barra.

Foi recomendado aos alunos, e especialmente aos alunos-critério, tentarem realizar o plano de treino realizado nas aulas, pelo menos mais uma vez durante a semana, ou seja, realizarem este treino 3 vezes por semana (ACSM, 2014) de forma a retirarem os benefícios desejados para a sua saúde.

É importante realçar a evolução e o progresso do aluno nº 12, que apresentava no início do ano, características morfológicas e indicadores de obesidade, e trabalho, empenho e

participação do aluno permitiu reduzir o seu índice de massa corporal inicial de 30,8 para um valor de 25,6 na 4ª etapa do planeamento.

De modo a acompanhar o processo do aluno e motivá-lo para prática de atividade física e a integração de um estilo de vida mais saudável, recorri à teoria da autodeterminação que procura explicar os processos através dos quais uma pessoa adquire motivação para iniciar novos comportamentos relacionados com o a melhoria da saúde e mantê-los ao longo do tempo. Assim, foram estabelecidas estratégias junto do aluno, procurando satisfazer as três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento positivo, pois quando isto acontece permite a facilitação dos processos de integração através dos quais uma pessoa se autorregula e sustenta esses novos comportamentos conducentes à saúde e ao bem-estar (Ryan, Patrick, Deci, & Williams, 2008). E os resultados da sua evolução, para além de serem claramente visíveis devido à redução do peso corporal, servem como ponto de partida para o aluno continuar o seu caminho, no alcance de novos patamares de sucesso pessoal.

Como referido anteriormente, devido à diferenciação pedagógica aplicada, no ajuste do nível de complexidade, foram verificadas melhorias no que diz respeito à capacidade de realização dos exercícios. Como tal, ao longo do processo, o aluno realizou os mesmos tipos de exercícios que os restantes colegas, mas com as necessárias adaptações (Clayton et al., 2015), pois ao modificarmos os exercícios para uma intensidade mais baixa, mas ainda desafiantes para o aluno, conseguimos manter a atividade divertida e com a intensidade suficiente para que este se sinta incluído e realizado nas tarefas (ASCM, 2014). Logo, o desenvolvimento da sua aptidão física não só permitiu atingir novas aprendizagens na prática das atividades físicas, como permitiu ao aluno atingir novos patamares de desenvolvimento pessoal e promover a adoção de um estilo de vida mais saudável, que se mantenha para o resto da sua vida, para melhorar a sua saúde e bem-estar.

Em jeito de conclusão, o planeamento e o trabalho realizado com o objetivo de melhorar a aptidão física dos alunos, principalmente daqueles que mais necessitavam, mostrou-se como benéfico para o desenvolvimento global dos alunos, como também para a continuidade do seu processo de ensino no próximo ano letivo.

1.1.3. Conhecimentos

Nos documentos orientadores de EF, é estabelecido que o desenvolvimento da área dos conhecimentos é realizado com base nos temas gerais estabelecidos no PCEF, em função das necessidades dos alunos, sendo que a avaliação deve assumir um duplo objetivo. Em primeiro lugar o aluno deve demonstrar os conhecimentos desenvolvidos de forma que o

professor possa confirmar essas aprendizagens, em segundo lugar promover as relações entre as aprendizagens dos alunos com os conteúdos a serem aprendidos. Logo, é definido que os alunos devem realizar, no mínimo três tarefas de avaliação, uma por período, podendo recorrer a vários instrumentos de avaliação, sendo eles: um teste comum a cada ano de escolaridade no terceiro período, de caráter global e demonstrativo; trabalhos de pesquisa adequados ao ensino e às características do conteúdo; outras tarefas de avaliação, de caráter formativo que mais se adequem às necessidades da turma e dos alunos, de forma a complementar e contruir o conhecimento dos diversos temas.

Apesar da nova organização semestral, foram mantidos como referência os três períodos, para a concretização das três tarefas, no entanto o professor pode realizar mais tarefas se achar que se justifica e são tarefas uteis para o desenvolvimento dos temas em questão.

Devido aos constrangimentos da utilização das instalações disponíveis para a concretização das aulas de EF nas duas primeiras semanas de aulas, foi um momento importante para aplicar a lecionação dos diferentes temas expressos nos documentos orientadores. Desta forma, para além destas aulas, sempre que houve a oportunidade e necessidade de realização de uma aula teórica foram utilizadas, para a lecionação dos conteúdos, várias estruturas cooperativas de forma a desenvolver os conhecimentos específicos, bem como a cooperação e o trabalho colaborativo entre os alunos. Assim, destaco que as estruturas cooperativas utilizadas foram: jigsaw, desenvolvida por Elliot Aronson³ que ao partir do princípio de interdependência positiva, permitindo que todos os alunos se sintam valorizados na construção do conhecimento e da aprendizagem e todos têm oportunidade de aprender, de ensinar o que aprenderam e de aprender o que os outros alunos têm para lhes ensinar (Leitão, 2009, p.110); Think-Pair-Share, que ao permitir os alunos trabalharem em diferentes contextos sociais de aprendizagem, individual, trabalho a pares e trabalho de grupo, reforça a importância de que a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas também um processo social (Leitão, 2009, p.108).

Durante a primeira e segunda etapa foram realizadas duas tarefas de avaliação com base no tema da Ética e do Fair-play, estando estas interligadas. Isto é, a primeira tarefa teve como objetivo a realização de um resumo de um artigo facultado pelos professores, sobre o qual foi dado o tempo necessário para os alunos estudarem o artigo, para a realização do

³ Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Oxford, England: Sage in Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones. P.110.

resumo em sala de aula. Simultaneamente com o resumo, os alunos no dia de realização do mesmo, tiveram ainda como tarefa que realizar e entregar um conjunto de questões, cinco perguntas de resposta fechada e cinco perguntas de resposta aberta, identificando as respetivas respostas, de modo a desencadear a necessidade de questionamento e reflexão sobre a matéria que estiveram a estudar. A análise das perguntas realizadas permitiu orientar a formulação da tarefa que estava para vir, o teste escrito, como forma de demonstração dos conhecimentos estudados.

Assim, a estrutura do teste foi semelhante à tarefa que os alunos desenvolveram na formulação das questões, na tarefa anterior. Dez perguntas no total, cinco de resposta fechada e cinco perguntas de resposta aberta. No entanto, verificou-se que a média dos resultados à tarefa do resumo e da formulação das questões, resultando numa média de 16,1 valores, foi superior à média dos resultados do teste escrito, 12,4 valores. Logo, estes resultados sugerem que não o resumo não teve o efeito desejável na concretização do teste escrito, pois o expectável era que após o contacto com os textos de apoio, a formulação das questões, os alunos já tivessem um melhor nível de assimilação da matéria.

Durante a 3ª etapa, serão desenvolvidos os conhecimentos relativos ao tema das capacidades motoras, mais especificamente, da Força, em que os principais objetivos foram a demonstração dos conhecimentos relativos à capacidade motora, sobre a definição de força, tipos de força, organização da carga e métodos de treino, em complemento com o desenvolvimento de um treino de força, utilizando um dos métodos abordados.

Desta forma, a primeira tarefa durante esta etapa, foi realizado um teste escrito, com estrutura semelhante ao teste da 1ª etapa, com texto de apoio disponibilizado aos alunos para análise e estudo dos conhecimentos referentes ao tema da Força.

Num segundo momento foi proposta a realização um trabalho que será dividido em duas partes: 1) trabalho individual, onde os alunos realizarão um “relatório” sobre os conhecimentos disponibilizados sobre a capacidade motora da Força, os seus tipos, métodos de treino, de forma a aferir a capacidade de os alunos estudarem e sintetizarem a informação disponibilizada sobre o tema; 2) trabalho de grupo, sendo os mesmos grupos de trabalho das aulas formados na 2ª etapa, na qual o grupo, com base na revisão realizada anteriormente no trabalho individual, teve criar um plano de treino para o desenvolvimento da força que pudesse ser aplicado numa aula de EF, e apresentá-lo aos colegas durante uma das aulas, para que todos experienciem os treinos criados pelos diferentes grupos.

A nível dos resultados registados, verificou-se uma melhoria tanto a nível dos trabalhos, com uma média de 17,6 valores, comparativamente ao resumo realizado na primeira etapa, mas também uma melhoria na média dos resultados no segundo teste, 14,3 valores. Desta forma, os resultados nesta etapa melhoraram, valorizando o empenho do trabalho dos alunos, principalmente daqueles que na avaliação do primeiro semestre tiveram um aproveitamento mais baixo, como os alunos nº 4, nº 7, nº 11 e nº 23.

Na 4ª etapa, foi realizada a última tarefa de avaliação, ou seja, o teste comum de conhecimentos para cada ano de escolaridade. Sendo que, cada teste para os diferentes anos de escolaridade foi realizado em pequenos grupos, permitindo que os professores do DEF partilhassem funções e responsabilidades na construção dos instrumentos de avaliação dos alunos na área dos conhecimentos. Este teste teve como objetivo a demonstração dos conhecimentos realizados ao longo do ano, bem como sobre os restantes conhecimentos definidos e explicitados nos documentos de apoio.

Assim, os resultados obtidos permitiram verificar uma melhoria na média da turma obtida, face aos testes realizados anteriormente, mais especificamente, uma média de 17,1 valores, o que permitiu que todos os alunos alcançassem, em média, um nível 4, bom, de desempenho na área dos conhecimentos.

Em suma, verificou-se que o planeamento anual e o conjunto de tarefas realizadas, a nível da continuidade e relação atribuída entre as mesmas, permitiu garantir a evolução e progressão desejável no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente naqueles que mais necessitavam. No entanto, tenho de referir que esta é ainda, uma das áreas de extensão da EF que deve haver um maior acompanhamento e disponibilidade para ajudar os alunos, visto que senti que foi a área onde vários alunos, que já tinham bons níveis de desempenho nas outras duas áreas, comprometeram o alcance de classificações mais elevadas no final do ano devido à falta de empenho nesta área.

1.2. Professor a Tempo Inteiro (PTI)

Sendo este um dos projetos e atividades que englobam o processo de estágio pedagógico, neste caso, na área da lecionação, a realização do PTI consistiu na concretização de horário de 18 horas de lecionação.

Como tal, para a concretização do projeto do PTI, defini como principais objetivos a melhoria das capacidades e competências de intervenção pedagógica, ou seja, principalmente nas dimensões da Gestão, Instrução e Clima (Carreiro da Costa, 1991) que foram

consideradas, necessárias e importantes para o controlo da eficácia da intervenção até esta fase na área da Lecionação tanto com a turma do 11ºB, como para o grupo-equipa de voleibol do desporto escolar.

A escolha das turmas para a realização do PTI, foi feita de forma a conseguir lecionar aulas de turmas de outros anos e ciclo de escolaridade, bem como aulas com um regime temporal diferente, ou seja, aulas de 45 minutos, visto que os recursos temporais do ensino secundário se baseiam em dois blocos de 90 minutos. Logo, para a concretização da organização e planeamento das aulas, foram contactados os professores do departamento de forma a aferir a disponibilidade de colaboração na realização do projeto, sendo que estes se mostraram bastante recetivos em ajudar e colaborar, o que permitiu que os professores partilhassem os planos de aula, os grupos de trabalho e caracterizarem de modo geral a turma e o funcionamento das suas aulas.

As dinâmicas de intervenção pedagógica foram ditadas pelas matérias e tarefas de aprendizagem que os professores tinham planeado para a sua aula. No entanto, vários professores permitiram que houvesse uma liberação pedagógica da minha parte para assumir um papel ativo, se necessário e justificável, na implementação de tarefas de aprendizagem ou formas organizativas diferentes, mantendo como referências os objetivos do plano, e as necessidades dos alunos.

O PTI foi realizado já dentro da quarta-etapa do planeamento anual, o que levou a que algumas das aulas lecionadas tivessem como objetivo a avaliação das diferentes matérias, segundo o planeamento do(a) professor(a). No entanto, apesar de nesta fase do planeamento a avaliação se focar numa avaliação sumativa, de demonstração das aprendizagens adquiridas, a intervenção foi muito direcionada para a revisão e consolidação das aprendizagens que os alunos ou grupos de alunos apresentavam maiores dificuldades, como é suposto quando seguimos um planeamento por etapas.

A semana de lecionação começou com o 8ºX, uma turma muito bem disciplinada, onde as rotinas de aula já estavam bem consolidadas, o que permitiu facilitar a minha intervenção não só a nível do controlo das atividades, bem como o clima de aula. Sendo que a aula foi realizada no Ginásio, as matérias lecionadas foram organizadas em três áreas, uma área de salto em altura, uma área para aprendizagem da barra fixa, uma área para os saltos no boque e no plinto e a quarta área para avaliação dos testes de aptidão física do salto em comprimento sem balanço e o senta e alcança, flexibilidade. Logo, a minha preocupação desde o início da aula, como nas restantes turmas durante o PTI, foi demonstrar entusiasmo e

tentar interagir com os alunos de forma a criar uma relação positiva com os alunos, visto que sendo um professor novo, alguns deles pareciam algo reticentes, algo claramente normal. No entanto, ao identificar rapidamente os alunos mais extrovertidos e mais faladores foi fácil de, através destes, chegar aos outros alunos ao longo da aula. A partir daqui a minha intervenção a nível da instrução, foi muito direcionada para os objetivos de aprendizagem em cada área de aprendizagem, pois se a instrução for útil e adequada ao que os alunos necessitam, permite que os alunos progridam mais facilmente (Lopes & Silva, 2010, p.48).

De seguida, com a turma do 9ºX, verificaram-se alguns comportamentos de desvio, nomeadamente, por um grupo específico, que em todas as tarefas desistiam rapidamente, por sentirem o desafio que a tarefa colocava, sendo que para tentar contornar estes acontecimentos tentei ajustar certos objetivos da tarefa às capacidades dos alunos, de forma que estes estivessem dentro da tarefa e promover a exercitação desejável para promover aprendizagem. Isto é, tive em consideração a necessidade de ouvir os alunos sobre as suas dificuldades e modificar a tarefa de forma a motivá-los, ou seja, conciliar os interesses dos alunos com as suas necessidades (ME, 1992), sendo que em maior parte dos casos o desinteresse era relativo à facilidade excessiva das tarefas. Logo, tive como objetivo promover, sempre que necessário, atividades que fossem desafiantes e ajustadas às necessidades dos alunos (Martins et al., 2017). A título de exemplo na área de Patinagem, um grupo de alunos que se encontrava fora da tarefa durante um tempo considerável, desta forma ao perceber que o percurso não era desafiante, introduzi uma meta ao grupo de tentar realizar o mesmo em um minuto e quinze segundos, quem conseguisse, tentaria novamente, mas agora com a meta para realizar o percurso em um minuto, e os restantes que não conseguiram atingir a primeira meta, continuariam a tentar até alcançar a meta definida.

A turma do 10ºX apresentou boas rotinas de funcionamento de aula, não se verificando problemas de disciplina. A interação com os alunos foi facilitada devido à presença de vários alunos que pertenciam ao grupo-equipa do desporto escolar que eu estava a acompanhar, o que permitiu, mais uma vez, facilitar a minha intervenção a nível do clima de aula. Nesta turma, a principal preocupação foi direcionada para as ajudas no desenvolvimento e construção das coreografias da ginástica acrobática onde os alunos apresentavam maiores dificuldades. Assim, enquanto um grupo estava a realizar as aprendizagens da ginástica acrobática, outros dois grupos realizavam jogos reduzidos num sistema de competição “sobe e desce” (Gonçalves, 2009), permitindo uma melhor verificação e se necessário ajuste dos grupos/equipas formadas e o quarto grupo realizava jogo reduzido de Basquetebol, onde

foram introduzidas modificações ao jogo, nomeadamente às regras do jogo, como na limitação do drible pois verificavam-se poucos passes e desmarcações (Siedentop, Hastie & Mars, 2011, p.103; Fernández-Espínola, et al., 2020).

Importa ainda referir que a turma do 12ºX apesar de ser uma turma com um número de alunos mais reduzido, foi ainda realizado um trabalho mais interventivo na matéria de corrida de barreiras, onde foi para além de utilizada a diferenciação através da altura das barreiras, de forma a estabelecer a corrida de aproximação à primeira barreira, como progressão final foram contabilizados os tempos de corrida de forma a não só imprimir desafio aos alunos, mas para verificar o desenvolvimento do aluno em relação ao objetivo. Foi uma aula, onde procurei continuar com o trabalho de desenvolvimento da aptidão física, fazendo este através de momentos diferentes, ou seja, entre as rotações entre as áreas de trabalho de forma a distribuir a carga ao longo da aula.

Em relação às turmas do 7ºX e 7ºY, era um dos meus objetivos, ou seja, lecionar aulas dos anos de escolaridade mais baixo, visto que trazem desafios de aprendizagem que os alunos de secundário não trazem. No entanto, é de constatar que ambas as turmas apresentaram bons níveis de desempenho nas matérias lecionadas e muito bem disciplinados no que toca à relação professor-aluno e aluno-matéria, onde no início das aulas utilizei várias formas jogadas como forma de preparação dos alunos para a parte principal das aulas. Embora, numa das turmas permitiu que houvesse maior liberdade de intervenção no que diz respeito à metodologia e didática utilizada, visto que o professor permitiu-me modificar ou acrescentar o que achasse mais correto às tarefas de aprendizagem que estavam planeadas. Enquanto na outra turma, visto que foi utilizado um ensino massivo para o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos da ginástica acrobática, a minha intervenção passou mais pela orientação e correção dos alunos nos elementos gímnicos que tinham maior dificuldade.

Sobre as turmas do 8ºY e 9ºY, passaram por aqui o meu segundo desafio da leção do PTI, visto que estas aulas permitiram experienciar a leção de aulas mais curtas, ou seja, aulas de 45 minutos. Logo, a minha principal preocupação remeteu-se para o controlo da gestão do tempo e da instrução. No início da aula, procurei ser o mais breve e conciso possível de forma a explicar os objetivos de aprendizagem, a estrutura e organização da aula, de forma que durante a aula, permitisse diminuir o tempo entre as rotações pelas áreas de trabalho, e permitir aumentar o tempo potencial de aprendizagem durante as tarefas (Piéron, 1999; Martins et al., 2017). Porém, os alunos perceberam as dinâmicas que eram

esperadas nomeadamente nas transições, nas quais estabeleci um jogo simples através da contabilização do tempo que estes demoravam entre cada transição.

Por fim, ao concluir as atividades do PTI, sinto que foi uma mais-valia para a progressão no meu processo de aprendizagem, visto que para além permitir as várias vivências com todos os anos de escolaridade, permitiu aumentar o meu foco para identificar, em tempo real, aquilo que cada turma e grupos de alunos necessitavam, consoante as diferentes matérias e níveis de aprendizagem. Este foi um dos desafios que penso que consegui alcançar devido à verificação do alcance de pequenas metas colocadas aos alunos, apesar de ter lecionado apenas uma aula por turma.

Em suma, faço um balanço positivo da realização do PTI, pois para além de ter sido um aspeto positivo para orientar a minha avaliação formativa enquanto professor estagiário, sinto que permitiu-me melhorar nos aspetos e fatores da intervenção pedagógica que são considerados para verificar a eficácia do ensino em EF, nomeadamente nas dimensões do clima, instrução e gestão (Carreiro da Costa, 1991; Piéron, 1999; Martins et al., 2017).

1.3. Projeto - Será que a duração da aula influencia as formas de organização e a intensidade das aulas de Educação Física?

1.3.1. Conceptualização

Sendo que a organização e o controlo da atividade dos alunos durante as aulas, são duas das situações críticas das aulas de EF, penso que seja importante perceber como estes fatores têm influência na prática pedagógica dos professores de EF de forma a garantir que as aulas proporcionam aos alunos o tempo suficiente, ou seja, 50% da aula em prática de atividade física com intensidade moderada a vigorosa, de modo a ir ao encontro dos critérios daquilo que é considerado como um ensino eficaz em EF (SHAPE, 2015).

Desta forma, tal como a organização é uma das bases para garantir que as aulas de EF decorram de forma fluída e permita ajudar a garantir várias oportunidades de prática e aprendizagem, penso que seja importante perceber quais as formas de organização utilizadas pelos professores nas aulas que podem depender dos objetivos definidos, as matérias, do número de alunos e os materiais disponíveis para a aula (Martins et al., 2017).

Em relação à duração e distribuição da carga semanal, Soares, Proença e Bom (2002), ao entrevistarem professores de EF, de ensino básico (2º, 3º Ciclo) e ensino Secundário, verificaram que os professores do ensino básico (2ºCiclo) preferem aulas de 90 minutos por questões referentes aos fatores de volume (quantidade de trabalho global) e densidade (quantidade de repetições por unidade de tempo), enquanto que os professores do

3ºCiclo e Secundário apresentavam uma tendência para preferir as aulas de 45 minutos, por questões relacionadas com a intensidade das aulas e a concentração dos alunos nas mesmas. Logo, com o projeto pretender-se-ia analisar a associação da duração das aulas e as formas de organização utilizadas pelos professores e a intensidade de aula proporcionada em função do tempo de aula.

No que diz respeito à intensidade das aulas, Marques, Ferro e Carreiro da Costa (2011), analisaram e compararam a atividade física proporcionada aos alunos em aulas de 45 e 90 minutos, e verificaram que não existiam diferenças significativas na intensidade entre aulas, e por isso recomendam as aulas de 45 minutos ao longo da semana em dias não consecutivos, tal como vem recomendado nos Programas Nacionais de EF (PNEF), devido a considerarem que apenas dois momentos por semana não permite aos alunos cumprirem as recomendações de atividade física.

Ainda neste tópico, outros estudos foram realizados no sentido de justificar a organização da carga horária semanal em três dias por semana, sendo que uma das principais justificações é o facto de esta distribuição do horário permite *“uma relação ideal que se deve estabelecer entre os dias com carga e os dias de repouso”* e, desta forma, retirar os benefícios da prática das aulas de EF (Brás & Monteiro, 1998, p. IX).

1.3.2. Métodos

Para a concretização do projeto seriam escolhidos os professores do 3ºCiclo da Escola Secundária Stuart Carvalhais, pois lecionam uma aula de 45 minutos e uma aula de 90 minutos e, ao observar as diferentes aulas e registar as formas de organização utilizadas por estes nas diferentes fases da aula, e quantificar a intensidade da aula, através dos alunos ao utilizarmos monitores de frequência cardíaca (ex. Polar H7) permitia-nos, posteriormente analisar as diferenças das formas de organização utilizadas e a intensidade proporcionada em função da duração de cada aula e as associações entre as variáveis. Após a apresentação e discussão dos resultados, será importante partilhar, com os professores do Grupo de EF participantes no estudo, e os restantes professores, os dados recolhidos sobre a intensidade das suas aulas, e se se justificar, identificar algumas sugestões e recomendações para melhorar as práticas dos mesmos.

Logo, o tema e questão que orientou o projeto foi *“Será que a duração da aula influencia as formas de organização e a intensidade das aulas de Educação Física?”*. Como forma de verificação dos pressupostos delineados para o projeto, o principal objetivo foi

analisar a influência da duração das aulas de Educação Física nas formas organizativas utilizadas pelos professores e no nível de intensidade experienciado pelos alunos.

1.3.3. Balanço do projeto

Tendo por base as orientações metodológicas que foram previstas a serem realizadas, estas não foram realizadas na sua íntegra, ou seja, não foram observadas diretamente e sistematicamente as diferentes aulas de cada professor, logo para efeitos de aferição de resultados, estes foram baseados não só nas atividades de lecionação da minha turma, da observação das aulas da turma 11ºY, do meu colega de estágio, como também as aulas lecionadas durante a realização do PTI.

Dito isto, não foi realizado um controlo e aferição quantitativa dos resultados da intensidade das aulas, que seriam recolhidos através da monitorização da frequência cardíaca como é desejável e recorrente nos estudos com objetivos semelhantes para analisar a intensidade de esforço nas aulas de EF (Marques, Ferro & Carreiro da Costa, 2011). Desta forma, a avaliação da intensidade promovidas pelas diferentes formas organizativas e situações de aprendizagens, foi verificada através da observação do esforço dos alunos nas tarefas, o que se aproxima de perceção subjetiva de esforço.

No entanto, existem algumas conclusões que se conseguiram perceber ao longo das aulas, mais pontualmente nas aulas com as diferentes turmas na lecionação do PTI, no que diz respeito à duração da aula, conseguimos dizer que a duração pode influenciar a intensidade das aulas, não tanto pela questão da duração da aula, mas sobretudo pelos objetivos da aula e pela distribuição da carga que o professor planeou para a sua aula. Numa aula de 90 minutos, a distribuição da carga pode ser mais separada ao longo dos diferentes momentos da aula, do que concentrada num único momento de aula para o desenvolvimento específico da condição física, não nos podendo esquecer da intensidade que as próprias tarefas de aprendizagem das atividades físicas já provocam nos alunos. Em comparação com as aulas de 45 minutos, devido a uma maior exigência na gestão do tempo, de modo que os alunos estejam o tempo suficiente e necessário em cada tarefa ou área de trabalho para promover aprendizagem, pode levar a que a aula seja direcionada apenas para a aprendizagem das atividades físicas, que são a base principal da aula de EF, desvalorizando o trabalho de condição física, ou o vice-versa, pela justificação do pouco tempo que existe.

Penso que ao ver como os diferentes professores, das turmas que participaram no PTI, planeavam as suas aulas e as situações de aprendizagem, pretendiam sempre conjugar o trabalho de condição física com o desenvolvimento das atividades físicas, o que permitiu

verificar bons níveis de esforço por parte dos alunos ao longo da aula. Por outro lado, nas aulas de 45 minutos, verificou-se que as duas professoras também tinham essa preocupação, no entanto afirmaram que era mais difícil e, que recorriam a várias formas jogadas ou circuitos, principalmente no início da aula de forma a desenvolver o trabalho das capacidades físicas.

Logo, a nível da relação entre a duração da aula e a intensidade, posso concluir que o professor deve conseguir realizar um planeamento adequado às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da aptidão física dos alunos, escolhendo os exercícios e tarefas de aprendizagem e uma distribuição pertinente da carga, existindo assim condições favoráveis para que ambas as durações de aula consigam promover uma intensidade de aula compatível com uma aula de EF de qualidade (SHAPE, 2015).

Sobre as formas organizativas que o professor escolhe utilizar na sua aula, estas dependeram sempre dos objetivos e metas que este estabelece para a sua turma. Logo, pelas aulas que observei, e também pelas aulas que lecionei, penso que a escolha de uma ou outra forma organizativa numa foi feita em função da duração, mas sim da utilidade que cada uma tem para a aprendizagem das matérias em questão. Por exemplo, o professor pode utilizar situações de exercício individual, pares ou trios, no início da aula sendo de fácil organização e permite detetar falhas e dar feedbacks individuais e de grupo, enquanto na parte principal da aula pode utilizar um trabalho por áreas, que dentro destas pode utilizar outros tipos de organização como os percursos ou os circuitos, logo permitem diferenciar o ensino ao máximo (Martins et al., 2017). Assim, penso que as formas organizativas também não devem estar significativamente associadas à duração das aulas.

Por fim, no que diz respeito à relação entre as formas organizativas e a intensidade das aulas, existem certas conclusões que são bastante lógicas e conseguimos verificar sem utilização de instrumentos de monitorização da frequência cardíaca, por exemplo, um exercício em percurso permite que os alunos estejam em constante movimento e promover a repetição e a consolidação das aprendizagens, enquanto um exercício em estafetas, verificam-se tempos de espera maiores e mais frequentes, o que influencia a intensidade da tarefa. No entanto, sendo a organização um dos fatores mais influentes na caracterização de um ensino eficaz em EF (Piéron, 1999; Martins et al., 2017) é importante salientar que todas as formas organizativas permitem a exercitação variada das diferentes atividades físicas que serão trabalhadas na aula, e em complemento com o desenvolvimento e/ou manutenção da condição física. Isto é, tem-se consciência que não é possível alcançar 100% de atividade em aula,

porque devem ser respeitados os tempos de gestão da aula e os tempos de recuperação dentro e entre os exercícios (Mota, 1990), logo as formas organizativas podem influenciar a intensidade das aulas, mas a escolha das mesmas deve ser feita em função dos objetivos e das necessidades e possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Assim, como principais limitações identificam-se a falta de operacionalização dos instrumentos de observação e registo, para que fossem encontrados resultados mais objetivos que pudessem ou não responder à pergunta de partida.

II. Direção de Turma

Para a concretização da área da direção de turma, é necessário primeiro compreender a importância de acompanhar e assumir o papel de diretor de turma (DT), bem como aos processos de formação que devem ser reconhecidos pelos estagiários de forma a aprender e experienciar as funções e competências atribuídas a este cargo, não encerrando as aprendizagens de estágio e a própria profissão à lecionação (Bom & Brás, 2003).

A definição de diretor de turma pode ser encontrada no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Massamá, definindo este como o “cargo da estrutura de coordenação e supervisão pedagógica educativa que visa a promoção da convergência de atuação dentro da escola e entre esta e a família”.

Sendo um cargo de coordenação, implica que o DT é responsável por conceber, aprovar e avaliar o “projeto curricular de turma”, trabalhando lado a lado com os restantes professores que integram o conselho de turma (DL 6, Artigo 2º).

Roldão (1995) no que diz respeito ao envolvimento e aos diversos níveis de intervenção, situa o diretor de turma num nível meso, juntamente com os “outros decisores influentes através do desempenho de funções específicas, tais como o delegado de disciplina”. Isto é, a função do DT reside na capacidade de assegurar a articulação entre os professores do conselho de turma, os alunos e os encarregados de educação, integrando consequentemente as diferentes dimensões de gestão do currículo. Logo, funcionando como o mediador das relações entre estes três intervenientes do processo educativo, a atuação do DT não pode estar dissociada entre estes.

O DT, junto dos professores do conselho de turma, tem uma dupla função: coordenação – do trabalho de cada um tendo por referência a sua área disciplinar; articulação e mediação entre a ação de cada um e dos restantes agentes do processo educativo (Roldão, 1995).

Estabelece-se que o DT deve liderar o grupo de professores, estabelecendo um sentido de equipa e uma consciência de trabalho colaborativo, “e não apenas a título individual” (Roldão, 1995), pois esta individualidade funcionará como um constrangimento à eficácia da sua atuação, pois ao não promover o trabalho coletivo, não só não promove o trabalho do grupo e de cada professor, mas não permite potenciar o desenvolvimento dos alunos através do estabelecimento de estratégias de grupo para alcançar objetivos comuns (Clemente & Mendes, 2013).

Deste modo, neste capítulo, será feita a reflexão sobre a intervenção a nível das três vertentes enunciadas anteriormente, ou seja, sobre a intervenção junto dos alunos, dos professores do Conselho de Turma e com os encarregados de educação.

Importante de referir que gestão dos processos dos alunos, foi realizado através da plataforma GIAE, permitindo a todos os intervenientes da comunidade escolar acompanhar o processo de cada aluno, sendo que o modo de contacto com os encarregados de educação e com os professores do conselho de turma, nomeadamente as reuniões, foram realizadas via plataforma online, ZOOM ou presencial.

2.1. Balanço Intervenção Pedagógica

O 11ºX, a nível da direção de turma, esta turma era composta por 31 alunos, dos quais 17 eram do sexo feminino e 14 do sexo masculino. O número foi reduzido para 30 alunos, devido a uma aluna ter sido transferida de escola.

É de realçar que o número de alunos é maior face ao número de alunos identificados no capítulo anterior da lecionação, visto que foram identificados 7 alunos que, estavam a frequentar uma ou mais disciplinas que tinham em atraso do 12º ano.

Em relação aos elementos conselho de turma, os professores integrantes foram os mesmos do ano anterior, o que facilitou as dinâmicas de trabalho de grupo, bem como ao terem um conhecimento prévio da turma e dos alunos, tirando os novos alunos que apenas estavam a frequentar algumas disciplinas, a nível de comportamento e aproveitamento nas diferentes disciplinas permitiu que se verificasse nas reuniões um balanço e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, no ano anterior, o ano atual e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para o próximo ano, numa lógica de acompanhamento do plano plurianual.

Durante o primeiro semestre teve lugar a primeira reunião com os encarregados de educação, na qual foi realizada a caracterização da turma e do conselho pedagógico, a organização do calendário escolar, que este ano passou a ser efetuada por semestres e não por períodos. Logo, a professora explicou o efeito da organização por semestres no calendário do ano letivo, bem como a organização das avaliações, isto é, dois momentos formais de avaliação no final do primeiro e no segundo semestre, e a realização de duas reuniões intercalares para os professores realizarem um balanço, orientação e adequação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, funcionando estes momentos como elementos importantes para a avaliação formativa da turma. Nesta reunião, a diretora de turma, professora Marisa Teixeira, apresentou-me aos restantes pais, de modo a ficarem informados da minha presença

no acompanhamento dos alunos nas aulas de EF, e nas questões relativas à direção de turma. Foram ainda eleitos os representantes dos encarregados de educação

As reuniões intercalares realizadas pelo conselho de turma, a meio do primeiro e do segundo semestre, foram importantes momentos de avaliação formativa de forma a verificar e regular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como analisar se estes estão a progredir, ou não, face aos objetivos estabelecidos e, se necessário, adequar o processo de ensino de forma a ir ao encontro das necessidades da turma e dos alunos (Lopes & Silva, 2010, p.4; Lopes & Silva, 2016).

Na primeira reunião intercalar, cada professor apresentou a sua apreciação da turma a nível do comportamento e aproveitamento nas suas aulas, destacando os alunos que necessitariam de maior atenção, por apresentarem mais dificuldades no tratamento das matérias específicas à disciplina. Consequentemente, a professora de Física e Química propôs os alunos nº9, nº11, nº12, nº17, nº18 e nº13, e o professor de Matemática sugeriu a aluna nº26 para frequentarem as aulas de apoio pedagógico das respetivas disciplinas. Por fim, foram identificados os alunos inscritos nas atividades do desporto escolar, sendo apenas o aluno nº3, e os projetos e atividades a serem desenvolvidas durante o semestre.

Concluído o primeiro semestre, foi realizada a segunda reunião do conselho de turma com o objetivo de realizar e apresentar a avaliação e análise individual e global da turma, sendo que o conselho considerou o aproveitamento da turma como Bom. Foi ainda apresentada a justificação da atribuição da classificação à disciplina de EF, do aluno nº7 devido às dificuldades apresentadas na área da aptidão física, influenciando a classificação global na disciplina, e o aluno nº12 onde foi necessário adaptar os critérios de avaliação, pois devido às suas características morfológicas este apresentava dificuldades no tratamento das matérias em que as capacidades motoras, nomeadamente da força e a resistência, eram mais recrutadas, salientando ainda a importância de um trabalho sistemático fora das aulas, principalmente para o aluno atingir melhores níveis de saúde, de modo a que os pais possam ajudar o aluno a alcançar as recomendações para a prática de atividade física estabelecidos pela WHO (2020). No entanto, cada professor referiu ainda as necessidades de desenvolvimento dos alunos que identificaram como críticos nas suas disciplinas, mantendo-se os alunos que tinham sido propostos para participarem nos apoios pedagógicos. Foi ainda salientada a preocupação com o processo do aluno nº13, sendo um aluno que apenas estava a frequentar três disciplinas, todos os professores identificaram as suas dificuldades de aproveitamento na disciplina, sendo este sugerido para o plano de acompanhamento

pedagógico, através de medidas como a diferenciação pedagógica e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, ou seja, apoio pedagógico, aos quais já tinha sido proposto nas três disciplinas.

Ainda nesta reunião foram identificados os domínios da Educação para a Cidadania que estavam a ser abordados nas diferentes disciplinas, nomeadamente os subtemas dos Direitos Humanos. Foi a partir da identificação da necessidade de desenvolvimento destes domínios, que procurei apresentar a possibilidade junto da diretora de turma, para desenvolver os conhecimentos dos temas da Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável, não só pela vantagem de serem temas interessantes e atuais, mas porque seriam temas que gostaria de desenvolver e integrar no projeto referente a esta área. Ainda que, eram temas que poderiam ser articulados com a realização da Saída de Campo, com os objetivos de promover os conhecimentos referentes a estes temas através da prática de diferentes Atividades de Exploração da Natureza e procurar promover uma dimensão multidisciplinar de forma a integrar os professores de restantes disciplinas a participarem no desenvolvimento das atividades.

De modo, a concretizar o processo de avaliação do primeiro semestre, foi realizada uma segunda reunião com os encarregados de educação, de modo a partilhar com estes a avaliação aferida e acordada em conselho de turma, salientando as preocupações e necessidades identificadas pelos professores de cada disciplina, a nível do processo de ensino da turma e dos alunos identificados. Nesta reunião, face às dúvidas que foram apresentadas pela encarregada de educação do aluno nº 7, sobre a classificação do mesmo na disciplina de EF, estando presente e sendo o professor estagiário da disciplina, tive oportunidade para justificar a classificação e situação do aluno apresentar a situação do aluno na disciplina. Como tal, foram explicados os critérios de avaliação utilizados para as três áreas de desenvolvimento da disciplina, bem como o desempenho do aluno nas mesmas. Foram ouvidas as preocupações da encarregada de educação, visto que o aluno também apresentou dificuldades em anos anteriores. No entanto, foi salientado que se o aluno mantivesse um bom nível de empenho durante as aulas, conseguiria alcançar os objetivos previsto, nomeadamente alcançar classificação positiva na área de aptidão física, que foi o que acabou por se verificar no segundo semestre.

Em complemento foi ainda recomendando à encarregada de educação do aluno, que tentasse promover a prática de atividade física fora da escola. Pois, para além das intenções projetadas frequentemente pelos professores de EF nas aulas para a prática de atividade física,

os pais são as principais influências na vida dos seus filhos, logo a visão, os valores, as expectativas, as experiências que tiveram podem promover ou inibir a participação dos filhos seja no desporto ou atividade física regular, devendo haver um suporte por parte dos pais para promover os comportamentos de saúde nos seus filhos (Bailey, Cope, & Parnell, 2015; Rendeiro, Martins, Torrado, Gomes, Marques, & Carreiro da Costa, 2016).

A partir destas intervenções com os encarregados de educação, foram bastante construtivas, pois senti-me realizado e aceite, no sentido de conseguir estabelecer relações de confiança, comunicando com os encarregados de educação a evolução e progressos dos alunos, de forma a manter os pais informados sobre os processos de ensino, quais as necessidades de aprendizagem e como podem ser resolvidas colaborativamente (Clemente & Mendes, 2013).

Na segunda reunião intercalar, foi realizada a avaliação intercalar dos alunos, com o principal objetivo de apreciar os progressos dos alunos, e as necessidades de adequação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos específicos e da turma em geral. Como tal, foi preenchida por cada professor a ficha de avaliação individual do(a) aluno(a) sobre o seu aproveitamento e desempenho nas diferentes áreas de desenvolvimento das disciplinas, sendo que estas fichas foram partilhadas com os pais e encarregados de educação, via Google Drive, para um melhor acompanhamento do processo dos alunos. Foi ainda atualizado o plano de atividade da turma para o segundo semestre.

No final do ano letivo, foi realizado o último de momento de avaliação, sendo esta sumativa, refletiu os resultados, identificados através da confirmação das aprendizagens adquiridas, que se expressaram através da atribuição da posição do aluno na escala de classificação definida (Lopes & Silva, 2016). Assim, foram confirmadas as classificações atribuídas por cada professor na sua disciplina, realizando-se um balanço sobre o ano letivo, sobre a turma em geral e em específico dos alunos que tinham sido identificados para acompanhamento pedagógico em reuniões anteriores. Como tal, o conselho de turma atribuiu um nível Bom/Muito Bom ao aproveitamento e comportamento da turma, sendo que foram atribuídos sete prémios de mérito académico aos alunos nº 1, nº 8, nº 10, nº 14, nº 16, nº 20, nº 21 e nº 24, como reconhecimento dos seus bons resultados escolares.

Em suma, penso que poderia ter tido uma intervenção muito mais ativa e presente de nas diferentes vertentes do processo educativo, de forma a melhor desenvolver as competências e funções esperadas pelo diretor de turma, nomeadamente: na coordenação do trabalho do grupo de professores, conselho de turma, visto que não foram implementadas as

características da interdisciplinaridade e de multidisciplinaridade na realização da saída de campo; a nível da relação com os pais e encarregados de educação, deveria ter realizado atividades de forma a integrar estes nos projetos de turma que iriam ser realizados; a nível dos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento dos domínios da Educação para a Cidadania, através do contacto direto com a turma de forma a promover atividades de grupo para concretizar novas aprendizagens. No entanto, penso que as dificuldades que apresentei na área da direção de turma, principalmente nos aspetos de planeamento, permitiram-me realizar a importância do papel do diretor de turma e identificar os aspetos que necessito de corrigir para que estas lacunas sejam resolvidas para a continuidade do meu futuro profissional.

2.2. Saída de Campo

A preparação da saída de campo teve como objetivo geral, a promoção das aprendizagens relativas às atividades de exploração da natureza, visto que são atividades que as condições físicas e materiais não permitem devido aos equipamentos e espaços desejáveis para a realização das mesmas, com exceção da orientação. Desta forma, procurou-se também desenvolver uma das finalidades estabelecidas no currículo nacional de EF, de forma assegurar o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos alunos através das atividades de exploração da natureza juntamente com os jogos tradicionais e populares (Jacinto et al., 2001). Assim, procurou-se implementar a dimensão eclética à saída de campo, ou seja, na promoção de várias atividades físicas de exploração da natureza, sendo que foram realizadas as atividades de Escalada, Rapel, Slide e jogos tradicionais. É de salientar que foi ainda promovida, como atividade extra, o Paintball, no sentido de promover uma atividade que fosse diferente e que também motivasse os alunos, como foi verificado.

No que diz respeito às questões organizativas foram realizados vários erros, visto que devido a um fraco planeamento e antevisão das necessidades de realização das atividades, a saída de campo foi apenas realizada na última semana de aulas e não permitiu o envolvimento dos restantes professores do conselho de turma de ambas as turmas como desejável. Logo, não foi conseguido promover as dinâmicas de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

No entanto, é de notar que a promoção da participação dos alunos nas atividades de exploração da natureza, sendo que estas assumem sempre um sentido de risco e desafio, permitiram promover benefícios a nível da capacidade para lidar com o stress e a ansiedade de forma a superar o obstáculo com que se deparam (Siedentop & Mars, 2012, p.67).

Desta forma, foi de constatar que principalmente as atividades de Escalada e o Rapel permitir não só promover o desenvolvimento do sentimento de auto-eficácia, conceito

desenvolvido por Albert Bandura⁴, que refere-se à percepção que o aluno tem sobre a sua capacidade para realizar certo comportamento (Leitão, 2009, p.63) e o sentimento de competência, relacionado ao sentimento de autonomia, de modo a que o aluno se sinta capaz de ser bem sucedido na realização de um novo comportamento (Deci & Ryan, 2000; Ryan, Patrick, Deci & Williams, 2008). Estes foram promovidas através de estratégias para tornar a atividade apelativa e desafiante, valorizando os esforços dos alunos (Rodgers & Loitz, 2008). Assim, é de salientar o comportamento e atitude do aluno nº12, durante as atividades da Escalada e Rapel, visto que através do suporte dos colegas e dos professores, superou os seus medos e realizou com sucesso as atividades.

Em suma, sinto que apesar dos benefícios que a saída trouxe nomeadamente, na promoção das atividades de exploração da natureza e desenvolvimento das capacidades de colaboração, superação e confiança promovidas pelas relações entre professores-aluno e aluno-aluno, o projeto da saída de campo poderia, e deveria, ter alcançado níveis de aproveitamento ainda mais elevados, se tivesse sido realizado uma organização e planeamento adequado às necessidades e às características esperadas, no que diz respeito não só promover a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade envolvendo os restantes professores, mas principalmente na existência de um sentido de continuidade do projeto, antes e depois da realização do mesmo.

2.3. Projeto - Promoção da Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável através das Atividades de Exploração da Natureza

2.3.1. Conceptualização

Sendo a promoção da Educação para a Cidadania, nomeadamente a importância da promoção dos valores da cidadania e participação, identificados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), e este ser um dos objetivos a ser desenvolvidos no Projeto Educativo da Escola, foi identificada, em reunião de Conselho de Turma, a necessidade de desenvolver a área da Educação para a Cidadania. Neste sentido, surgiu a oportunidade de intervir sobre os domínios da Educação Ambiental em complemento com o Desenvolvimento Sustentável, através do desenvolvimento das finalidades da disciplina da Educação Física (Jacinto et al., 2001), nomeadamente em assegurar a prática de atividades físicas de exploração da Natureza, sendo que a participação nestas atividades ao ar livre

⁴ Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall in Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones. P.63.

parecem estar positivamente associadas ao desenvolvimento da cognição (Bratman et al., 2015), do bem-estar mental, nomeadamente, a redução dos sentimentos de tensão e depressão comparativamente a atividades *indoor* (Thomson Coon et al., 2011) e das competências sociais (Harun & Salamuddin, 2014).

Como tal, estes domínios poderiam ser desenvolvidos numa perspetiva de interdisciplinaridade, ou seja, de forma a tentar promover o contributo das diferentes disciplinas de formação dos alunos como vem definido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017).

Sendo assim, reconhecida a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em complementaridade com o Plano de Ação Global para a Atividade Física 2018-2030, este projeto permite intervir sobre dois dos objetivos definidos nestes dois documentos:

1) Ação Climática: organizando atividades/workshops/palestras de forma aumentar o conhecimento dos alunos sobre as causas e o impacto das alterações climáticas, promovendo práticas mais sustentáveis para o ambiente, como a redução do transporte automóvel, e o aumento do transporte ativo, como as caminhadas ou transporte de bicicleta, de forma a atenuar as mudanças climáticas produzidas pelo consumo excessivo dos combustíveis fósseis;

2) Proteger a Vida Terrestre: seria importante dar a conhecer aos alunos a importância da preservação da biodiversidade dos espaços naturais, através da aprendizagem e prática de atividades de exploração da natureza que estão definidos nos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto et al., 2001), bem como a realização de visitas a espaços naturais.

Foram estabelecidos objetivos para a realização do projeto, no sentido de conjugar as aprendizagens relativas aos temas escolhidos da educação para a cidadania, bem como a promoção das atividades de exploração da natureza, sendo estes:

1. Reconhecer a importância da conservação da biodiversidade em espaços naturais;
2. Conhecer as causas e o impacto ambiental das alterações climáticas;
3. Compreender a importância da adoção de comportamentos, práticas e técnicas adequados à conservação do ambiente terrestre.
4. Promoção da prática de atividades físicas de Exploração da Natureza;
5. Promover a participação em atividades de exploração da natureza e visitas a espaços naturais;

2.3.2. Métodos

Desta forma, a consecução dos objetivos passaria pela realização da Saída de Campo, na qual, seriam desenvolvidos os conhecimentos escolhidos referentes à Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, através da promoção da aprendizagem das atividades físicas de exploração da natureza, promovendo assim o desenvolvimento multilateral dos alunos. Como referido anteriormente de forma a promover a interdisciplinaridade, o projeto teria ainda uma dimensão multidisciplinar de forma a promover a participação dos professores das restantes disciplinas nas diferentes atividades a serem desenvolvidas.

2.3.3. Balanço do projeto

Realizando um balanço, sobre o que foi, o que deveria ter sido e as dificuldades e falhas identificadas, é necessário admitir que não foram cumpridos os pressupostos idealizados, nomeadamente sobre os métodos e materiais necessários à realização do projeto.

Apesar de a *“promoção da prática de atividades físicas de exploração da natureza”* e a *“participação em atividades de exploração da natureza e visitas a espaços naturais”* foram os únicos objetivos alcançados, devido à realização da saída de campo, os restantes objetivos que diziam respeito ao desenvolvimento dos conteúdos da educação ambiental não foram cumpridos, por fraca capacidade de implementação do planeamento criado. Pois, inicialmente tinha previsto a realização de uma aula expositiva, de forma a identificar os principais temas que seriam abordados, partilhar fontes de pesquisa, como livros, artigos científicos ou artigos jornalísticos de investigação, documentários, entre outros, de modo que fosse possível propor aos alunos realização de trabalhos de grupo. A realização destes trabalhos, teriam como objetivo um duplo sentido, não só para os alunos trabalharem em cooperação de forma a desenvolverem o tema que lhes seria atribuído, mas também uma forma de partilhar e expor o trabalho, através de cartazes, à restante comunidade escolar no dia do agrupamento onde são ainda organizadas e realizadas várias atividades pelos diferentes departamentos curriculares.

Assim, visto que não consegui aplicar o processo de desenvolvimento do projeto, apresentei falta de capacidade, não só na necessidade de realizar projetos e atividades escolares, bem como a necessidade de aproximar os restantes membros da comunidade escolar para a concretização dos mesmos, competências que são importantes os diretores de turma desenvolvam (Marques, 2002).

Em suma, o projeto tinha um bom potencial para ser algo significativo, pois não só permitiria dar concretização às competências do diretor de turma a nível da coordenação das

atividades através da colaboração entre os professores e os alunos (DR 10/99, Artigo 7), concretizar os objetivos do projeto educativo da escola e, principalmente, a promoção de valores, atitudes e comportamentos de forma a desenvolverem uma participação mais ativa não só face às problemáticas ambientais, mas também nos diferentes problemas que encontrarão na sua vida.

III. Desporto Escolar

Tal como foi definido para a área da Lecionação, também para a área do Desporto Escolar, o plano anual será desenvolvido segundo o modelo por etapas como vem recomendado nos PNEF (Jacinto et al., 2001), ou seja, seguindo as quatro etapas do planeamento: EROS, Prioridades, Progresso e Produto.

Logo a primeira etapa do plano anual, sendo esta uma etapa de avaliação inicial, pretendi orientar a definição dos objetivos de forma a identificar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos na modalidade de Voleibol, identificando o nível de aptidão inicial dos alunos e os conteúdos específicos do Voleibol mais prioritários, bem como verificar as características gerais do grupo-equipa, no que diz respeito às competências de organização e a relação dos alunos, com a matéria (Voleibol), os outros colegas e com o professor. Estes são aspetos que Brás e Monteiro (1998) consideram que a etapa de avaliação inicial deve respeitar.

Sendo o Voleibol uma das modalidades que já funciona de forma integrada e bem organizada nas atividades internas na escola e nas atividades externas, concretamente nas competições do DE dentro da sua CLDE, mas também na sua articulação com a EF da escola, tinha expectativas bem elevadas em relação à adesão e participação dos alunos nas atividades, bem como sobre o nível de aptidão inicial dos alunos na prática do Voleibol.

Deste modo, o grupo-equipa segundo o qual fiquei encarregue é uma equipa de Juvenis masculinos, que abrange alunos do ensino secundário, do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, ou seja, um escalão de juvenis compreende os alunos nascidos entre 2004-2006.

3.1. Balanço Intervenção Pedagógica

Um dos primeiros aspetos com que me preocupei desde o início do ano, foi com as questões referentes à organização, visto que esta é uma das variáveis mais consistentes na aferição dos professores de EF mais eficazes (Carreiro da Costa, 1991). Sendo este um dos aspetos organizativos que mais deve interessar aos professores de EF, principalmente nas primeiras aulas do ano, também nos treinos de Desporto Escolar, importa também a criação e estabelecimento das regras de funcionamento dos treinos nas primeiras semanas de treino, pois se estas rotinas não forem devidamente acertadas com os alunos, podem interferir na dinâmica da aula (Martins et al., 2017).

Desta forma, penso que este objetivo foi atingido, visto que desde os primeiros treinos dei bastante ênfase à necessidade de os alunos compreenderem as diferentes rotinas e procedimentos de organização, desde à montagem e desmontagem dos materiais, aos momentos de instrução, formação de grupos e na transição entre as tarefas de aprendizagem, e

consegui verificar que os alunos já compreenderam estas tarefas pois a sua resposta às minhas instruções e sinais utilizados nos treinos, foi sido cumprida de forma mais rápida e eficaz, de modo a que estes momentos não consumirem muito tempo da aula.

No que respeita a dimensão motivacional, tal como para a área da lecionação, foram utilizadas as diretrizes enunciadas pelo Modelo TARGET de forma a controlar o clima motivacional das sessões de treino, com o objetivo de promover um clima motivacional direcionado para a mestria, pois através deste o treinador enfatiza os seus jogadores e o seus progressos, esforço é recompensado, os erros são relativizados e identificados como parte do processo de aprendizagem, e a participação na discussão de escolha é permitida (Monteiro, 2018). Sendo que vários estudos, ao analisarem a relação do clima motivacional promovido pelos treinadores com a regulação motivacional dos alunos, sugerem que o clima motivacional direcionado para a mestria/tarefa promove tanto a satisfação das necessidades básicas psicológicas como um efeito positivo no desenvolvimento de padrões motivacionais mais autodeterminados, ou seja, sobre a motivação autónoma, levando que os atletas/alunos atribuam mais valor à melhoria no desporto do que aos resultados (Duda, 2013; Monteiro, Moutão, Batista, & Cid, 2014,; Monteiro, 2018; Teixeira et al., 2019).

De seguida, foi crucial, e tal como é prevista na primeira etapa do planeamento, procurei identificar o nível de aptidão inicial dos alunos no tratamento dos conteúdos da matéria do Voleibol. Este objetivo foi concretizado, pois através das primeiras semanas, utilizando várias formas jogadas, ou seja, jogos reduzidos e condicionados. Numa fase inicial, tanto dentro das sessões de treino, como ao longo das semanas, ao utilizar situações de jogo reduzido e condicionado, intervindo, quer no que diz respeito à diminuição da área do campo, da área de intervenção de cada jogador e do número de jogadores e na utilização de imposições e/ou restrições nas regras de jogo, nos comportamentos técnicos e táticos e na organização coletiva dos jogadores em campo, estas situações permitiram que se verificassem: 1) pequenas distâncias percorridas; 2) maiores contactos na bola; 3) maior probabilidade de continuidade das ações de jogo; 4) interação constante entre jogadores, ou seja, ações coletivas; 5) a utilização das componentes técnico-táticas serem ajustadas à situação; 6) prazer e entrega na atividade claramente visível; 7) mantém-se a estrutura funcional do jogo formal; (Gonçalves, 2009).

Assim, foi utilizada uma lógica de progressão das situações de jogo reduzido, nomeadamente, no tamanho da área de jogo e no número de jogadores (1x1, 2x2, 3x3 e 4x4), não só de forma a manter a referência do jogo formal (Gonçalves, 2009), mas sendo o jogo

aberto, incerto e imprevisível e irrepitível (Comédias Henriques, 2012) era importante colocar os alunos em várias situações de jogo para permitir que os alunos tivessem mais oportunidades de realizar e treinar as diferentes ações do jogo, técnicas e táticas, mas também de forma a facilitar a observação desses elementos no momento da avaliação.

Para uma melhor distinção dos níveis de aprendizagem dos alunos, as diferentes situações de jogo reduzido, foram em maior parte das primeiras sessões de treino, utilizadas dentro de um modelo competitivo “sobe e desce”, através da troca de adversário em função do resultado, sendo as principais vantagens deste modelo permitir uma competição equilibrada, manter a motivação e interesse dos alunos na atividade e, permitir classificar e agrupar os alunos em função do seu nível de desempenho (Gonçalves, 2009). Isto é, são realizados um conjunto de jogos, em vários campos, e no final de cada jogo, as equipas vencedoras e vencidas deslocam-se pelos campos em direções opostas.

A constituição dos grupos, numa fase inicial, foi deixada ao critério dos alunos, o que levou à criação de grupos mais homogêneos, mas numa fase posterior, essa tarefa foi realizada por mim de forma a promover os aspetos da sociabilização, cooperação e interajuda dos alunos, e permitir que os alunos mais fortes ajudem os alunos mais fracos, de forma que a competição seja mais agradável para os alunos mais fracos, pois as probabilidades de ganharem serão mais altas, e evitar-se assim os estereótipos dos que “ganham sempre” e dos que “perdem sempre”, mas também que estes alunos consigam realizar, demonstrar e desenvolver, com mais oportunidade, no jogo, os conhecimentos, atitudes e comportamentos técnicos e táticos que noutros contextos não conseguem. Em certas sessões de treino, foram também criadas equipas heterogêneas em função do género, ou seja, rapazes com raparigas, visto que as raparigas treinam à mesma hora que os rapazes, possibilitando desta forma, o aproveitamento as potencialidades de cada grupo-equipa para a concretização dos objetivos definidos (Gonçalves, 2009).

As formas de jogo utilizadas para a avaliação inicial e os critérios de avaliação utilizados vão em conformidade com aqueles que foram utilizados na área da Lecionação, e que estão especificados no Projeto Curricular de Educação Física da escola, ou seja, foi utilizado: 1) 2x2 (Campo 8mx4m; Rede 2,10m) pois sendo uma forma de jogo mais simples, onde existe o primeiro encontro com a necessidade de existir combinação coletiva com o outro jogador da sua equipa, permitiu distinguir os alunos que já cumprem, ou não, o nível Introdução; 2) 4x4 (Campo 12mx6m), sendo esta uma forma de jogo mais elaborada das

restantes, permitiu verificar quem já cumpria os critérios do nível Elementar e/ou os critérios do nível Avançado.

Após identificados os níveis de aptidão inicial dos alunos, e através da observação da participação dos alunos nos diferentes momentos e tarefas, de organização e desenvolvimento das suas atitudes, conhecimentos e capacidade no tratamento dos diferentes conteúdos específicos da matéria do Voleibol, detetou-se claramente um bom ritmo de aprendizagem por parte da grande maioria dos alunos, visto que a sua adaptação às diferentes tarefas e comportamentos exigidos durante os treino foi realizada de forma natural em relativamente poucas sessões de treino, o que demonstra a boa capacidade de assimilação e aprendizagem desse grupo de alunos. No entanto, é realçar que apesar de existir outro grupo de alunos que não conseguiam acompanhar os restantes, não foi nenhuma surpresa pois não só eram alunos que estavam agora a começar a ter um contacto mais regular com a modalidade do que apenas nas aulas de EF, bem como o professor deve ser capaz de reconhecer e respeitar que cada aluno tem ritmos de aprendizagem diferente.

Assim, a partir daqui prevê-se que grande maioria dos alunos que nesta etapa já cumprem o Nível Introdução no final da próxima etapa é esperado que já cumpram parte do Nível Elementar, e os alunos que já cumprem o Nível Elementar será esperado que consolidem os critérios específicos deste nível para que nas próximas etapas comecem a desenvolver parte do Nível Avançado. Os alunos que já cumprem o nível avançado são claramente alunos com um nível muito bem consolidado, logo são identificados como “alunos-expert” que serão “boas auxiliares” para ajudar os outros alunos Introdução.

Outro dos objetivos que foi definido no início do planeamento foi “*Inscriver, no mínimo, 13 alunos no núcleo do DE na modalidade de Voleibol*” sendo que fiquei bastante satisfeito por ter sido atingido, visto que durante as semanas da primeira etapa foram inscritos 26 alunos no clube de Voleibol da escola. O número estabelecido inicialmente, foi no sentido de alcançar o número mínimo de alunos que é necessário para participarem nas competições.

Relação Tática e Técnica

A partir da 2ª Etapa, ou seja, a etapa das prioridades, foram identificadas como maiores dificuldades a nível das ações técnicas no desempenho do serviço (tipo ténis), e no remate (em suspensão), é estabelecido para todas as próximas sessões de treino implementar um conjunto de situação de jogo reduzido condicionado (ex. condicionar o tamanho do campo, ou zona de serviço, altura da rede) em que o foco será dado ao desenvolvimento dessas técnicas dentro do jogo. Isto é, a técnica e a tática mantêm-se sempre relacionadas,

visto que a técnica é uma ação motora que permite dar resposta a um problema tático como referido por Passos, Batalau & Gonçalves⁵ (Comédias Henriques, 2012, p.90).

Desta forma, a aprendizagem da técnica, através de exercícios analíticos justifica-se quando são identificados um conjunto de problemas analíticos, ou seja, problemas específicos de natureza biomecânica que os alunos não estão a conseguir realizar no jogo. Por exemplo, no serviço tipo ténis o principal problema que se conseguiu identificar e, que é reconhecido também no remate em suspensão, é o facto de os alunos não realizarem a ação do braço diretor (braço não dominante) após o lançamento da bola. Logo, importa selecionar um conjunto de exercícios que vão ao encontro deste problema, sendo que estas técnicas exigem um determinado nível de coordenação motora, a compreensão da estrutura global do movimento é mais facilmente compreendida pelos alunos através da demonstração do professor, ou por um aluno que apresente um nível mais avançado na execução da técnica, onde este trabalho baseia-se na exploração livre do gesto técnico (Bento, 1987).

Assim, o momento mais oportuno para a aprendizagem da técnica está diretamente relacionado com o reconhecimento do valor dessa técnica no contexto de jogo (Comédias Henriques, 2012).

Desta forma, segundo Tim Hopper⁶ revê-se a importância de o professor ter a capacidade de ajustar a focalização da tática para a técnica, na escolha das situações de aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos (Comédias Henriques, 2012, p.91).

Os restantes alunos, que já demonstram bom nível de desempenho destas técnicas, no mesmo exercício, realizaram um trabalho de manutenção das técnicas até agora aprendidas e dá-se, quando se justificar, introduz-se o desenvolvimento das técnicas mais avançadas, como por exemplo o serviço tipo ténis em suspensão, nos mesmos métodos de ensino referenciados anteriormente.

Para o trabalho das componentes táticas, nomeadamente da organização coletiva da equipa em campo, é importante referir que na grande maioria das sessões de treino do semestre, quando foi realizado jogo formal (6x6), normalmente na parte final do treino, o sistema de jogo utilizado foi o sistema 0:6:0, em que todos os alunos passam por todas as posições, não existindo permutações e o passador ser sempre aquele que se encontra na posição 3. Esta decisão foi tomada no sentido de este sistema ser utilizado por equipas onde o

⁵ Passos, P., Batalau, R., & Gonçalves, P. (2006). Comparação entre as abordagens ecológica e cognitivista para o treino da tomada de decisão no Ténis e no Rugby. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 305-317.

⁶ Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(7), 44-48.

nível técnico-tático é mais baixo e ainda se encontram na iniciação ao voleibol formal (Fraga, 1995), o que é o caso, visto que para a grande maioria destes alunos é o seu primeiro ano a jogar voleibol fora do contexto das aulas de Educação Física, para um contexto mais especializado da aprendizagem do Voleibol.

No entanto, com a rápida progressão dos alunos nas aprendizagens técnicas e táticas, justificou-se a decisão de utilizar um sistema de jogo mais especializado, no que diz respeito ao papel de certos jogadores, nomeadamente, a diferenciação entre os melhores alunos para realizarem a posição de distribuidor e os alunos que realizam melhor a posição de recebedores/atacantes.

Assim, comecei por introduzir o sistema, primeiramente, o sistema 4:0:2, onde existem dois passadores, no entanto, ainda não existe penetração, logo as dinâmicas de jogo, nomeadamente entre os jogadores são mais simples, passando progressivamente para um sistema de jogo 4:2:0, com dois jogadores universais, ou seja, que são ambos atacantes e passadores, e existe penetração. O distribuidor que se encontra na zona de defesa é aquele que vai penetrar a zona de ataque para realizar o passe, e o outro passador que está na zona de ataque, tem agora o papel de atacante.

Esta decisão foi tomada, com base na identificação das capacidades e potencialidades dos jogadores que temos na equipa. Isto é, existem jogadores, neste caso os dois passadores (dentro de campo) e mais dois passadores (digamos suplentes), para além de uma boa capacidade de passe claramente diferenciada dos restantes, também possuem características ofensivas de ataque bastante boas, permitindo manter sempre três atacantes na zona de ataque, tal como explicado por Fraga (1995). E também o nível dos restantes atacantes já permite que exista este tipo de definição do seu papel no jogo.

Desta forma, como são jogadores que tanto atacam como passam muito bem, são considerados como universais, encontrando-se na zona de ataque na posição 2 e na zona de defesa na posição 1. Sendo assim, é preferível jogar neste sistema, do que passar imediatamente para um sistema mais especializado como o sistema 5:1.

Assim, existem um conjunto de vantagens e desvantagens que Fraga (1995) aponta a este sistema 4:2:0:

Vantagens:

1. Permite ter sempre três opções de remate na zona de ataque;
2. Na transição defesa-ataque existe sempre a garantia de um passe de qualidade;

3. A eficácia dos blocadores é mais constante.

Desvantagens:

1. Como existem sempre dois passadores especialistas, a adaptação dos atacantes à forma de passe de cada um pode ser mais difícil.

Deste modo, para além dos exercícios critério utilizados para o desenvolvimento das técnicas específicas, serão trabalhados nesta próxima etapa, continuamente como até à data, jogos reduzidos condicionados de forma a trabalhar as diferentes fases de jogo, nomeadamente, principalmente a fase de jogo K1 (Serviço + Recepção + Distribuição + Ataque), onde os alunos demonstraram maiores dificuldades e, a fase K2 (Bloco + Defesa + Contra-Ataque), sendo o objetivo e focalização de cada situação de aprendizagem direcionada para aquela fase do jogo em específico (ex. treino fase K1: 4x4, jogo começa com serviço do treinador ou jogador de fora, a equipa deve receber de forma a colocar a “bola na mão” do distribuidor, de forma a este conseguir mais favoravelmente, passar para um dos três atacantes, e estes finalizarem em ataque cruzado).

Para além do sistema de jogo escolhido, isto é a organização das tarefas individuais e coletivas que os jogadores devem desempenhar durante o jogo, tendo sempre em consideração as características dos jogadores de forma a obter o máximo de eficácia nas diferentes ações de jogo (Fraga, 1995), senti também a necessidade de definir claramente, primeiramente comigo mesmo como queria que a equipa jogasse, para posteriormente conseguir melhor passar e explicar esses sistemas e princípios táticos aos jogadores.

Sistema de recepção ao serviço:

Como jogamos num sistema 4:2, existe sempre a libertação da recepção a dois jogadores, nomeadamente, o passador e um jogador atacante, logo a recepção ficará responsável por os outros quatro jogadores de campo.

Defesa ao ataque adversário:

Decidi definir um sistema 3:1:2, ou seja, em que o bloco é realizado por dois jogadores, (Fraga, 1995). Isto é, dos três jogadores na zona de ataque, dois jogadores ficam responsáveis por realizar o bloco, o jogador que não participa no bloco deve defender a pequena diagonal. O jogador na posição 6 fica responsável por fazer a proteção direta ao bloco. Os dois restantes jogadores, nas posições 5 e 1 ficam responsáveis por defender a zona mais recuada.

Proteção ao próprio ataque:

Sendo este o sistema referente às posições que os jogadores devem adotar, com o objetivo de defenderem a bola que pode ser refletida no bloco adversário, após o ataque da própria equipa, será utilizado um sistema 2:3, onde a primeira linha de defesa, junto do atacante, é formada pelo passador e o jogador da posição 6 e, a segunda linha que é formada pelos restantes três jogadores, pelo atacante que não realiza o ataque e os outros dois defesas que devem avançar no terreno de jogo (Fraga, 1995).

Por fim, com base nos sistemas e modelos de jogo escolhidos a serem tratados durante a 2ª e 3ª etapas do ano letivo, procurei escolher e definir alguns princípios táticos a serem utilizados durante o jogo e, alguns vão ser introduzidos e outros vão ser dado continuidade ao seu aperfeiçoamento durante as próximas sessões de treino. Importa referir que os princípios de jogo que serão mencionados são baseados nos apontamentos e documentos tratados na unidade curricular de Opção 1 – Especialização em Voleibol, lecionada pelo professor Miguel Pombeiro, no 3º ano da licenciatura em Educação Física e Desporto, da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona.

Assim, os princípios de jogo estabelecidos foram:

1. Intenção Serviço: Serviço é para dificultar e não “tudo ou nada”;
2. Intenção Recepção: recepção é “na mão” do distribuidor.
3. Distribuição: quando a bola está “na mão”, passe bola super (mais tensa), ou seja, jogar mais rápido nas pontas; quando a bola está “fora da mão”, passe bola alta;
4. Ataque: em remate atacar sempre para o fundo do campo junto das linhas; se não conseguir rematar, coloco a bola em passe para o fundo do campo junto das linhas;
5. Bloco: fechar sempre a diagonal com a mão de fora;
6. Defesa: Defender para o meio-campo; Indecisão: se não sei de quem é, então é minha;
7. Proteção (próprio ataque + bloco): a proteção é da responsabilidade de todos.

A partir da 3ª etapa, no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos no tratamento das competências, comportamentos, e atitudes específicas da modalidade de Voleibol, conseguiu-se identificar um nível bastante elevado e desenvolvimento bastante bom, face às expectativas iniciais, nas duas etapas anteriores. Isto é, durante esta etapa consigo afirmar que todos os alunos, regulares, na participação dos treinos de Desporto Escolar, do

escalão de Juvenis Masculinos, já cumpriam os critérios do nível Elementar e nível Avançado, o que permitiu dar continuidade à especificidade do trabalho que tinha sido iniciado na última etapa.

Desta forma, foi continuado o desenvolvimento do desempenho do serviço (tipo ténis), e no remate (em suspensão) nos alunos de nível Elementar, sendo estabelecido para todas as sessões de treino seguintes, implementar um conjunto de situação de jogo reduzido condicionado (ex. condicionar o tamanho do campo, ou zona de serviço, altura da rede) de forma a manter a referência do jogo formal (Gonçalves, 2009), em que o foco será dado ao desenvolvimento dessas técnicas dentro do jogo. Isto é, a técnica e a tática mantiveram-se sempre relacionadas.

Desta forma, para o continuo trabalho da aprendizagem da técnica, através de exercícos analíticos, em momentos pontuais das sessões de treino.

Os restantes alunos, que já demonstravam nível Avançado no desempenho destas técnicas, no mesmo exercíco, foi realizado um trabalho de manutenção das técnicas até agora aprendidas, bem como o desenvolvimento das técnicas mais avançadas, como por exemplo o serviço tipo ténis em suspensão, nos mesmos métodos de ensino referenciados anteriormente.

Assim, nesta etapa continuei a trabalhar o Sistema 4:2:0, tal como especificado por Fraga (1995), utilizando utilizar jogos reduzidos condicionados de forma a desenvolver as competências individuais e coletivas nas diferentes fases de jogo, nomeadamente, principalmente a fase de jogo K1 (Serviço + Recepção + Distribuição + Ataque), onde os alunos demonstraram maiores dificuldades e, a fase K2 (Bloco + Defesa + Contra-Ataque), sendo o objetivo e focalização de cada situação de aprendizagem direcionada para aquela fase do jogo em específico (ex. treino fase K1: 4x4, jogo começa com serviço do treinador ou jogador de fora, a equipa deve receber de forma a colocar a “bola na mão” do distribuidor, de forma a este conseguir mais favoravelmente, passar para um dos três atacantes, e estes finalizarem em ataque cruzado).

A partir da quarta etapa, ou seja, como produto foi principalmente direcionada para a consolidação, demonstração e aferição dos resultados esperados com base naquilo que foi desenvolvido e projetado ao longo das etapas.

Aqui foi dado como concretizado o objetivo final, ou seja, “todos os alunos inscritos cumprem o nível Introdução no tratamento da matéria de Voleibol”, o que vem reforçar o trabalho desenvolvido desde a primeira etapa, e o empenho e participação dos alunos nas sessões de treino. A aferição deste objetivo foi realizada através da observação dos alunos em

situação de jogo reduzido (4x4) e em situação de jogo formal (6x6), o que permitiu destacar alguns dos alunos que eram nível introdução, nesta etapa já cumpriam parte do nível avançado, ou seja, encontram-se aqui as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos para o próximo ano letivo. Pois, se queremos que promover as condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, através das diferentes metodologias, estilos de ensino (Mosston, & Ashworth, 2008) e adequação das diferentes estratégias de ensino associadas à eficácia da intervenção do professor (Carreiro da Costa, 1991; Lopes & Silva, 2016; Martins et al., 2017), deve-se ter uma noção de planeamento plurianual que permita alcançar os objetivos mais acertados, respeitando o melhor que possível os ritmos de aprendizagem e de progressão dos alunos (Crahay, 2002, p.310). Esta noção do planeamento plurianual permite ainda proporcionar um trabalho e desenvolvimento da modalidade dentro do núcleo do desporto escolar na escola.

Isto é, foi dada continuidade às situações de jogos reduzidos condicionados de forma a consolidar certos aspetos e ações táticas individuais e coletivas, e o trabalho das diferentes fases de jogo. No entanto, foi ainda realizado um conjunto de tarefas de forma a tentar corrigir aspetos que apresentavam maiores lacunas nas ações táticas individuais, ou seja, onde o foi dada ainda mais importância à necessidade de desenvolver um sentido de tomada de decisão mais acertado, pois em certos momentos jogo, quando a receção era mais frágil ou o passe pelo distribuidor não tinha sido bem orientado, e considerando que a pedido dos alunos nesta fase já estavam a introduzir jogadas combinadas entre os distribuidores e os jogadores atacantes, centrais, entradas e opostos, muitos destes tinham dificuldade em adaptar o gesto técnico para tentar intencionalmente ganhar o ponto, onde em maior parte dos casos só se preocupavam em dar continuidade ao jogo ou falhavam por completo por executar o movimento em esforço. Não que em certos momentos do jogo, por ser uma ação de recurso de forma a salvar a bola, a preocupação obviamente que é dar continuidade ao ponto e preparar a defesa, a dificuldade dos alunos estava em adaptar a sua ação de forma a dar resposta a um problema que decorre no jogo, isto é um problema de tomada de decisão, pois o domínio das habilidades técnicas desses mesmos alunos já se encontra no nível Elementar e Avançado.

Desta forma, recorri à perspetiva ecológica que reforça o papel das características do envolvimento, ou seja, ao constituírem um sistema de constrangimentos e de possibilidades de ação estas têm influência na capacidade de resposta do atleta, promovendo a exploração das soluções para os diferentes constrangimentos ao movimento (Graça & Mesquita, 2007; Graça & Mesquita, 2015). Assim, sendo o comportamento resultante dessa adaptação aos

constrangimentos, os professores funcionam como facilitadores, orientando os alunos a encontrar soluções através da exploração de diversas atividades, como referido por Passos, Batalau e Gonçalves⁷ (Comédias Henriques, 2012, p.100). O mesmo autor refere que é através da interação entre o envolvimento, o indivíduo e a tarefa que o aluno interprete a informação e tome a decisão mais ajustada, logo o processo de treino deve permitir que o atleta desenvolva essa capacidade de adaptação ao envolvimento.

Logo, dentro dos jogos reduzidos condicionados, por exemplo um jogo 4x4, com distribuidor fixo na posição 2, os jogadores de um lado preparam-se para defender um ataque colocado pelo treinador e a equipa do outro lado recebe serviços e tenta contruir a primeira fase do jogo. O treinador coloca uma bola, que pode ser um ataque, um amorti, pode ser um remate contra o bloco, o objetivo era que eles não só conseguissem reagir rápido, não deixar a bola cair no chão e de preferência passar a bola para o distribuidor. Outro exemplo de uma situação utilizada, foi o treinador lança a bola e o atacante deve primeiro analisar a trajetória da bola e depois avançar e realizar a chamada. Logo de seguida o treinador lança a bola para o primeiro distribuidor e passa para o mesmo atacante finalizar, e por fim realiza um terceiro remate, mas com um distribuidor diferente, ou seja, três passes diferentes, três momentos diferentes colocando em evidência a necessidade de se adaptar a diferentes trajetórias e necessidade de organizar a sua ação em função do envolvimento ou da tarefa. E os resultados foram bastante positivos, pois deixaram de reagir exageradamente na expectativa do passe perfeito, e passaram a desenvolver um melhor entendimento sobre a compreensão do jogo, analisando a posição do distribuidor, mas sobre a capacidade de resolver problemas que surgiam no jogo, sempre tendo em vista a finalização intencional.

Em suma, os resultados obtidos no final do ano, considerando a evolução dos diferentes grupos de alunos com níveis diferentes de aprendizagem, a grande maioria cumpre sem dúvida o nível Avançado, e alguns para lá deste. Estes resultados vêm realçar o empenho e a participação dos alunos que no início eram alunos Introdução e terminaram num nível elementar/avançado, os alunos que progrediram de um nível elementar para nível avançado, e os alunos avançados que não só se superaram, como também permitiram ajudar os colegas no seu processo de ensino aprendizagem.

⁷ Passos, P., Batalau, R., & Gonçalves, P. (2006). Comparação entre as abordagens ecológica e cognitivista para o treino da tomada de decisão no Ténis e no Rugby. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 305-317.

Atividades externas

A concretização das atividades externas do desporto escolar, neste caso, no desenvolvimento do quadro competitivo da CLDE de Sintra, só foi iniciada a partir da 3ª etapa, devido às incertezas de realização sobre as implicações higiénicas de controlo do vírus Covid-19.

No entanto, o quadro competitivo da fase local foi constituído por um total de sete grupos-equipa, sendo que a nossa equipa ficou atribuída a um grupo de quatro equipas.

Na primeira fase local foram realizados dois encontros/jornadas, sendo um deles organizado na nossa escola. Desta forma, permitiu desenvolver competências de organização de encontros competitivos de desporto escolar, a nível da realização dos planos de contingência, receção e orientação das restantes equipas, bem como todos os aspetos organizativos, desde a verificação dos materiais e equipamentos necessários, atribuição do campo de jogo e transições entre os mesmos.

Os jogos realizados na primeira fase local, permitiram identificar as potencialidades e necessidades de desenvolvimento da equipa e de alunos em específico. A nível do desenvolvimento da técnica e tática, foram identificadas necessidades a nível das ações táticas individuais. Outro aspeto que foi verificado como uma oportunidade de desenvolvimento, nas dimensões psicológicas e emocionais durante a competição. No entanto, estas dificuldades foram facilmente justificadas devido à grande maioria dos alunos terem participado pela primeira vez em competições deste tipo e sendo ainda juvenis de primeiro ano, o número de experiências e emoções que são expressas no jogo, que o treino não proporciona, foi uma mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, quando foi realizado o segundo encontro da fase local, foi verificado uma diferente atitude por parte dos alunos, no que diz respeito ao sentimento de competência (Deci & Ryan, 2000) o que permitiu verificar uma melhor cooperação e relacionamento entre os alunos e com a competição em si.

Devido aos bons resultados adquiridos nas duas primeiras fases locais, onde foi atingido o segundo lugar na fase local da CLDE de Sintra, foi conseguido o apuramento para a fase pré-regional de forma a tentar atingir as competições regionais. Todavia, foram realizados dois jogos, ganhando o primeiro contra uma das equipas apuradas da CLDE de Amadora-Cascais-Oeiras e perdendo o jogo contra a equipa da Escola Básica e Secundária Gama Barros, que já nos era familiar, não atingimos as competições regionais.

Aqui, foi importante intervir junto dos alunos de forma a transmitir aos alunos duas ideias fundamentais, que são difíceis de aceitar na cultura desportiva, não só nas competições federadas e ainda mais lamentável nas competições do desporto escolar (Coelho, 2016): 1) ganhar não é tudo nem a única coisa; 2) perder não constitui, obrigatoriamente, um fracasso. Desta forma, o importante a reforçar foi o sucesso e coletivo realizado pelos alunos, e esforço demonstrado para alcançar os objetivos estabelecidos.

Assim, foi importante orientar os alunos sobre o significado e relação entre vitória e derrota, pois apesar de terem perdido o jogo, não significa que não tenham ganho nada. Isto é, os alunos ganharam um melhor conhecimento sobre si próprio, ganharam respeito dos adversários, ganharam consciência de que o seu desenvolvimento continua, e compete ao treinador/professor reforçar o processo alcançado, as potencialidades e progressões reveladas pelos alunos, independentemente dos resultados competitivos obtidos (Coelho, 2016).

Segundo Camiré (2015), a competição no desporto infantojuvenil não deve ser entendida como uma oportunidade para obter resultados desportivos, mas sim uma via para promover a cooperação entre alunos de modo que todos tenham as mesmas oportunidades e retirem os benefícios de um desenvolvimento a longo prazo.

Em forma de síntese, para além de cumprido o objetivo de “*promover a participação nas competições a pelo menos 13 alunos*”, verificou-se que esta participação e envolvimento dos alunos, nas competições do desporto escolar, teve um papel construtivo no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos.

Aptidão Física

O trabalho de desenvolvimento da aptidão física teve por base um planeamento semelhante ao da lecionação, visto que apesar o foco desse trabalho fosse mais dirigido a capacidades motoras que estão mais diretamente relacionadas com a modalidade de Voleibol, ou seja, que são mais recrutadas durante o jogo, como a importância do trabalho da velocidade e a força explosiva, não se justificou negligenciar o desenvolvimento de umas capacidades motoras em relação a outras, pois tal como na EF um dos objetivos é o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, sendo aqui através da prática do Voleibol.

Logo, o trabalho de condição física começou a ser introduzido quando foi dada a sua necessidade, ou seja, a partir da 2ª etapa, na identificação das prioridades. Isto porque, enquanto em alguns alunos o facto da sua aptidão física já apresentar um nível de desenvolvimento razoável, estes conseguiam compensar os erros ou falhas na execução global das técnicas principais. Pelo contrário, identificou-se um grupo de alunos sobre o qual, o fraco

desenvolvimento das capacidades motoras estava a impedir a concretização da técnica, nomeadamente a força e a velocidade de reação.

Assim, a partir desta etapa foi realizado um trabalho de desenvolvimento da velocidade de reação, através de formas jogadas na parte inicial do treino, e o treino da velocidade de execução (Proença, 1989) foi desenvolvido na parte principal do treino nas transições entre os exercícios. Desta forma, ao promover o desenvolvimento da velocidade de execução, bem como a velocidade de repetição, exige um desenvolvimento da força explosiva.

O trabalho de desenvolvimento da força explosiva, foram utilizados os métodos pliométricos, devido aos seus benefícios a nível do aumento da potência muscular, força muscular, força óssea, equilíbrio, velocidade de movimento, agilidade e aumento do desempenho desportivo (Santos, 2009, p.27).

A organização dos exercícios foi feita segundo Raposo (2019, p.89-90): 1) exercícios com base nos saltos; 2) exercícios em séries com e sem sobrecarga; 3) alternância de exercícios de força explosiva com exercícios de velocidade. A carga de treino para o desenvolvimento da força explosiva foi sistematizada através de exercícios: a) saltos verticais com e sem corrida; b) saltos a pés juntos; c) saltos com mobilização de apenas uma perna; d) saltos associados a aparelhos adicionais (ex. bolas medicinais, barreiras, etc.).

Assim, o planeamento do treino pliométrico teve em consideração algumas das recomendações evidenciadas por Raposo (2019, p. 90): 1) no treino com jovens, deve organizar-se apenas uma sessão por microciclo, sendo que a realização do treino com exercícios com carga ou materiais apenas foi realizado uma vez por semana, na segunda sessão do microciclo. Nas outras sessões de treino, o volume de treino era mais reduzido, mas eram realizados exercícios de saltos sem cargas adicionais. Isto é, foi previsto principalmente na 3ª etapa, o desenvolvimento da força explosiva; 2) ter em atenção à forma de realização dos exercícios; 3) o volume de saltos consecutivos em cada uma das séries não deve ser superior a dez, sendo que foi algo que foi adotado na prescrição dos exercícios. Em termos de concretização o número de séries variou entre 3-5, e o número de repetições entre 6-10.

Raposo (2019, p. 91) identifica que a progressão da carga, a nível do volume dos saltos deve ser feita numa perspetiva plurianual de forma a preservar o desenvolvimento adequado do aluno, ou seja, verifica-se aqui as oportunidades e possibilidades de continuidade do desenvolvimento da força explosiva, e das restantes capacidades motoras, no próximo ano letivo.

O trabalho da flexibilidade foi realizado no final de cada sessão de treino, enquanto o trabalho da força resistente foi combinado com o treino pliométrico, na mesma sessão, justificando-se pelas questões da organização do processo de treino e da gestão do tempo de treino, possibilitando ainda assim resultados positivos (Santos, 2009, p.204). Sendo que a prescrição do treino da força resistência, seja força superior, inferior e média, foram realizadas entre 1-3 séries, com 10-15 repetições, pelo menos em duas sessões de treino não consecutivas (ACSM, 2014), de modo a respeitar as necessidades de recuperação e adaptação neuromuscular, sendo que a progressão da carga, a nível do volume de treino consoante o desenvolvimento dos alunos através das etapas do planeamento (Kraemer & Ratamess, 2004; Clayton et al., 2015). A diferenciação pedagógica foi baseada na adaptação dos exercícios conforme as capacidades e possibilidades dos alunos, visto que nem todos conseguiam realizar certos exercícios na forma prescrita, por exemplo os alunos que não conseguiam realizar extensões de braços na posição de prancha facial realizavam o exercício com os joelhos no chão, o que fez com que a evolução dos alunos se verificasse ao longo das etapas de aprendizagem até realizarem a execução global requisitada (Clayton et al., 2015).

Em conclusão, verificou-se que o trabalho de desenvolvimento da aptidão física permitiu compensar as dificuldades que certos alunos apresentavam na exercitação das técnicas e ações críticas do voleibol. Por outro lado, o planeamento realizado permitiu manifestar um nível de intensidade nas sessões de treino que provocou um melhor desempenho dos alunos no jogo, não só no treino, mas nos encontros competitivos.

3.2. Projeto - A influência do nível de jogo sobre a relação entre eficiência na manchete e a eficácia da receção do serviço

3.2.1. Conceptualização

O tema escolhido para o desenvolvimento do projeto baseou-se na influência do nível de jogo sobre a relação entre eficiência na manchete e a eficácia da receção do serviço.

Considerando que os gestos técnicos como modelos de execução standardizados, com a conseqüente evolução do jogo e uma análise biomecânica mais específica tornaram estas ações mais eficientes e mais eficazes (Gonçalves, 2009). Com isto, podemos verificar diferenças na execução da mesma técnica (*técnica ideal*) entre praticantes diferentes visto que, cada jogador adapta-a às suas características pessoais e à situação de jogo, logo verifica-se uma dimensão adaptativa das habilidades técnicas (Mesquita, Marques & Maia, 2001; Gonçalves, 2009).

Desta forma, o processo de formação do jovem atleta deve considerar os diferentes domínios das habilidades técnicas onde este aprende o “saber fazer” (eficiência) e consegue obter o resultado esperado dessa ação (eficácia), como também desenvolver a capacidade de ajustar estas ações às diferentes situações proporcionadas no jogo como verificado por Judith Rink⁸, (Mesquita, Marques & Maia, 2001).

Sendo que o Voleibol apresenta um nível de previsibilidade maior do que, por exemplo, os jogos desportivos coletivos de invasão, pois as ações de jogo são ligadas no sentido de obtenção do objetivo de jogo, onde existe defesa, preparação do ataque e ataque, onde o serviço é a única habilidade fechada pois realiza-se num contexto individual e relativamente estável (Gonçalves, 2009). Aqui as habilidades técnicas usadas para nos diferentes níveis de aprendizagem vão-se modificando com a evolução do jogador a jogar o jogo, ou seja, no início o serviço é realizado por baixo em vez do serviço por cima; a receção, a defesa e o ataque são prioritariamente realizados em passe em vez da manchete e do remate, respetivamente.

Logo, como a receção do serviço é a primeira ação de jogo que possibilita a preparação e construção do ataque, a sua qualidade influencia a eficácia das ações subsequentes (Cavalheiro & Tavares, 1998).

O estudo de Cavalheiro e Tavares (1998), com objetivo de analisar o grau de dependência da eficácia em relação à eficiência da manchete na receção do serviço, em oito equipas de Voleibol feminino do escalão de iniciados verificaram, não só, que a eficácia na receção do serviço é um fator decisivo no resultado do jogo, como os indicadores de eficiência da manchete demonstraram uma associação positiva com a obtenção de eficácia.

Também o estudo de Mesquita, Marques e Maia (2001) com o objetivo de analisar a dependência funcional da eficiência sobre a eficácia no passe em suspensão, na manchete e no serviço, em praticantes femininas do escalão feminino, concluíram que certos aspetos específicos da execução dessas habilidades técnicas (eficiência) demonstraram ter uma maior associação com o resultado obtido (eficácia) relativamente a outros, isto é, verificou-se que certos aspetos da realização da técnica são aspetos da realização técnica são imprescindíveis para a obtenção do sucesso, logo o processo de ensino de ensino-aprendizagem deve ter estes aspetos em consideração.

⁸ Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd Ed.). Times Mosby College Publishing, ST. Louis in Mesquita, I., Marques, A., & Maia, J. (2001). A relação entre eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 33-39.

3.2.2. Métodos

Assim, de forma a concretizar os objetivos deste projeto, os métodos a utilizar seriam semelhantes aos métodos destes últimos estudos referidos anteriormente, onde a amostra seriam os alunos e alunas do Desporto Escolar, do escalão de Juvenis Sub-18, com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos de idade e seriam observados os alunos em várias situações de jogo.

Seriam analisadas as duas análises de estudo, isto é: 1) o nível de jogo: serão separados em dois grupos, os alunos que já se encontram num nível de aprendizagem Elementar/Avançado e um grupo de alunos que ainda se encontram no nível Introdução.; 2) análise da eficácia: usando as tabelas adaptadas por Cavalheiro e Tavares (2003) de Coleman (1985), sendo a eficácia da receção classificada através de uma escala de 4 valores, sendo valor 0 (mínimo) e valor 3 (máximo), onde a eficácia do aluno ou aluna é avaliada pelas possibilidades de intervir no 2º Toque; 3) análise da eficiência: utilizando a grelha de observação, usada por Cavalheiro e Tavares (2003) sobre a eficiência do aluno ou aluna na receção do serviço, contendo a mesma os pormenores técnicos mais importantes na realização da manchete nas diferentes fases de: pré-contacto, deslocamento e contacto.

Assim, foram estabelecidos dois objetivos para a orientação e concretização do projeto:

1. Analisar a relação entre a eficiência e eficácia no desempenho da receção ao serviço entre níveis de jogo diferentes.
2. Identificar qual a fase de receção do serviço mais influência a sua eficácia em função do nível de jogo.

3.2.3. Balanço do projeto

Para efeitos de concretização do projeto, foram observados e analisados os resultados verificados através dos instrumentos utilizados no estudo de Cavalheiro e Tavares (2003), em dois momentos, no início do ano, ou seja, no fim da 1ª e princípio da 2ª etapa, e na quarta etapa.

Isto é, no início do ano de forma a identificar o nível de jogo dos alunos, foi utilizado um modelo competitivo por divisões, chamado “sobe e desce” (Gonçalves, 2009) em que a equipa que ganha “sobe” para a divisão superior e a equipa que perde “desce” de divisão, o que permite verificar os alunos que mais vezes estão nas divisões mais elevadas e os alunos que passam mais tempo nas divisões mais baixas. No entanto, devido às dificuldades de avaliação dos alunos do jogo devido à imprevisibilidade do jogo, e às dinâmicas do

desempenho coletivo (Comédias Henriques, 2012) foi realizada uma intervenção a nível da formação das equipas, onde os alunos identificados como alunos “destaque”, iriam jogar noutro grupo com alunos de níveis mais elevados, de forma a confirmar qual o seu nível de desempenho. Os critérios de avaliação utilizados foram referentes aos critérios descritos no PCEF, como já tinham sido aplicados na lecionação das aulas de EF.

Assim, ao identificar o nível de desenvolvimento dos alunos, facilitou a organização dos jogos reduzidos, sendo que foram criadas jogos entre equipas/grupos heterogéneos, bem como jogos entre equipas homogéneas, de forma a identificar certos aspetos que não podemos não observar pela influencia que o desempenho coletivo, logo o contexto pode não permitir ao aluno demonstrar certos comportamentos seja pela qualidade superior dos adversários ou pelas diferenças significativas entre os colegas de equipa (Comédias Henriques, 2012).

Os resultados identificados nos primeiros momentos de observação sugeriram que a fase de realização da manchete, no momento de receção do serviço, que tinha uma associação positiva na eficácia da receção foram as três fases, ou seja, na fase de pré-contacto, deslocamento e contacto, para os alunos de nível introdução. A fase de pré-contacto pois refere-se à fraca atitude corporal adotada pelo aluno quando a bola assume trajetória aérea. O deslocamento é essencial para garantir a eficácia da receção, e estando ligado à avaliação das características do serviço, ou seja, da trajetória da bola, eram as principais dificuldades destes alunos. A fase de contacto impedia a eficácia da receção, visto que este era realizado na zona das mãos e não entre os pulsos e os cotovelos. Já os alunos de nível elementar/avançado, a fase que estava a comprometer a eficácia da receção em certos casos foi o deslocamento, visto que ao nem sempre colocavam o corpo devidamente orientado com a trajetória da bola, o que fazia com que apesar do contacto ser razoavelmente bem concretizado a nível técnico, a bola não era enviada para a posição do distribuidor, obrigando este a deslocar-se da sua zona de distribuição.

Com o progresso realizado através das metodologias e estratégias de ensino utilizadas e referidas anteriormente, no balanço das etapas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, verificavam-se agora resultados diferentes. A diferença dos resultados provocada pelo progresso dos alunos, pois na quarta etapa do planeamento, todos os alunos já cumpriam o nível introdução no seu todo, portanto os alunos que eram alunos de nível introdução eram agora alunos de nível elementar/avançado, e os alunos anteriormente elementar/avançado, permitiram consolidar as aprendizagens do nível elementar e eram claramente alunos avançados.

Assim, os “novos alunos elementares” resolveram as dificuldades nas fases de pré-contacto, em adotarem uma atitude corporal mais ativa, no entanto a fase de deslocamento ainda comprometia a eficácia da receção ao serviço em alguns casos, muito devido pelas dificuldades da assimilação da trajetória da bola, o que por sua vez iria dificultar a fase de contacto com a bola. Os alunos, agora avançados, resolveram as dificuldades de deslocamento, visto que, as receções realizadas eram cada vez mais realizadas para a zona de distribuição, ou seja, permitiam ao distribuidor ter “bola na mão” em boas condições, possibilitando assim usufruir com mais facilidade todas as opções de ataque disponíveis.

Em suma, o estudo permitiu verificar que a principal fase de realização da manchete que estava a comprometer a qualidade e a eficácia da receção ao serviço, foi a fase de deslocamento, sem esquecer a importância da fase de pré-contacto para a eficácia das fases de deslocamento e de contacto pois muitas vezes podemos apenas observar e identificar que principal erro está no modo como o aluno contacta a bola, no entanto a dificuldade depende mais da ausência de qualidade na fase de pré-contacto e de deslocamento.

IV. Seminário

4.1. Conceptualização

4.1.1. Identificação do Problema

Com base na avaliação local, nomeadamente do trabalho desenvolvido pelo departamento de Educação Física, foi identificada, por alguns professores em reunião de grupo, a necessidade de atualizar o Projeto Curricular, em particular na área da Atividade Físicas, de forma repensar sobre as ações e critérios de avaliação de forma a ir ao encontro das dificuldades identificadas pelos professores na utilização dos mesmos instrumentos. Deste modo, estas dificuldades, levam inevitavelmente a outros problemas, como a variação das avaliações entre professores, devido a utilizarem critérios de avaliação diferentes, bem como, a existência de uma diferenciação do nível de exigência nas ações e critérios de avaliação utilizados pelos professores.

A título de exemplo e, para melhor compreensão do tipo de propostas que foram pensadas, apresento duas: 1) Atletismo – Normalizar os indicadores qualitativos e o indicador quantitativo, ou seja, avalia-se em primeiro lugar a presença na ação dos indicadores qualitativos que definem o nível do aluno e a confirmação desse nível é realizada com base no indicador quantitativo; 2) Ginástica de Solo e Aparelhos – normalizar as condições de realização e as penalizações aceites sem influenciar os nível de desempenho, por exemplo, na Corda definir explicitamente, o número de vezes que o aluno deve realizar as diferentes habilidades, quantas vezes pode parar a corda e quantas falhas pode ter sem penalizações e como se expressam essas penalizações que ultrapassam o que é aceite.

Como tal, dado o estado de desenvolvimento do Projeto Curricular de EF, realça-se agora a necessidade de refletir e debater sobre não só sobre a importância da definição do Projeto Educativo de EF, como estratégia de desenvolvimento da EF (Brás & Monteiro, 1998), mas para este estudo em específico sobre os aspetos críticos, que podem ser ajustados, melhorados e, outros que podem ser incluídos, de forma que o Projeto permita harmonizar as práticas educativas dos professores do grupo, reduzir a diferenciação das avaliações verificada e ainda, de realçar a necessidade da organização curricular servir tanto como um desafio no processo de aprendizagem dos alunos como também para o desenvolvimento profissional dos professores de EF.

4.1.2. Pertinência do Estudo

4.1.2.1. O currículo de Educação Física

Roldão (2013) reflete que a noção ou conceito de currículo, remete-nos para as questões que estão relacionadas com a natureza sócio histórica do currículo, sendo estas:

“Ensinar e aprender o quê? Porquê e para quê?”. Como tal, Carreiro da Costa (2009) refere que estas são questões que os professores de EF devem fazer, pois a definição de quais as competências e aprendizagens que se pretendem que os alunos desenvolvam, e para que servem (finalidades, objetivos), influenciam a forma como o currículo é visto, interpretado e aplicado pelos professores de EF.

Como tal, Roldão e Almeida (2018) referem que a eficácia da ação educativa depende da articulação curricular necessária entre: 1) currículo nacional; 2) projeto educativo; 3) projeto curricular, adotado por um conjunto de professores de cada turma ou grupo (Projeto Curricular desenvolvido pelo grupo de EF); 4) decisões a serem tomadas por cada professor na sala de aula.

Brás e Monteiro (1998) afirmam que de forma a concretizar e promover o desenvolvimento da EF, o elemento-chave para atingir esta finalidade, é crucial que em cada escola, sejam aplicados e cumpridos os Programas Nacionais de Educação Física, pois só assim podem servir como uma componente estratégica de desenvolvimento da disciplina de EF em cada escola.

Como está definido, os programas de EF funcionam como um guia para a ação do professor, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, partindo das finalidades, objetivos para cada ciclo e ano de escolaridade nas diferentes áreas de extensão de EF, devendo este funcionar “em coordenação com os professores de EF da escola” (Jacinto et al., 2001).

Carreiro da Costa (2005) reforça que o currículo representa apenas um modelo para a prática, pois considera-se a liberdade de atuação dos professores a partir do currículo texto, a partir da deliberação pedagógica do professor na seleção, organização e periodização dos objetivos ao longo do ano, como também no nível de exigência para atingirem os objetivos definidos.

Constatando-se a necessidade de tornar os objetivos do projeto curricular mais operacionais, existem um conjunto de vantagens pedagógicas do desenvolvimento deste tipo de objetivos (Landsheere, V., & Landsheere, G., 1976), sendo estes:

1. Escolha mais fácil das Atividades de Aprendizagem;
2. Crítica e melhoria mais acessíveis;
3. Planificação do ensino mais fácil;
4. Auxílio aos professores;
5. Perspetiva nítida do alvo a atingir;

6. Melhor avaliação dos Alunos;
7. Melhor avaliação dos professores.

Sendo assim, é importante que o Projeto Curricular de EF, funcione como um projeto de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mas também como um nivelador das igualdades, ou seja, na coerência de qual o nível de exigência, referido anteriormente, que os professores colocam aos seus alunos, e da equidade pedagógica de forma a tentar promover a todos os alunos as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso na disciplina.

Marques, Ferro, Martins, e Carreiro da Costa (2017) procuraram analisar, numa amostra composta pelos professores dum departamento de EF numa escola secundária que seguia as orientações dos PNEF, nomeadamente as relações entre as orientações educativas dos professores, o currículo e as aulas de EF, e constaram que apesar de se verificarem diferenças nas orientações educativas entre professores, este não impede que os professores não se comprometam a alcançar os mesmos objetivos. Visto que, os professores de EF partilhavam o mesmo compromisso sobre o que era importante ensinar e como seria organizada a aprendizagem para cada ciclo e ano de aprendizagem.

Deste modo, importa reforçar a importância de os professores atuarem em concordância com os critérios de avaliação estabelecidos no Projeto Curricular de forma a permitir que não se verifiquem os problemas de diferenciação da avaliação, e permitam garantir as mesmas oportunidades a todos os alunos, ao longo dos anos na escola ou agrupamento de escola, de um processo de aprendizagem contínuo e o sucesso na disciplina.

4.1.2.2. Importância do trabalho coletivo do Grupo de EF

Quando nos referimos à necessidade do trabalho coletivo dos professores do departamento para o desenvolvimento das finalidades estabelecidas pelos PNEF e que permita as oportunidades necessárias para que os alunos atinjam o sucesso na disciplina, penso que esta necessidade do trabalho cooperativo e colaborativo entre os diferentes membros do grupo é algo que deve ser reconhecido por qualquer pessoa, neste caso os professores de EF, como um pré-requisito necessário para que o desenvolvimento na EF na escola seja o mais desejável e necessário consoante o contexto e realidade encontrada na escola. Isto é, tal como nos Jogos Desportivos Coletivos identificamos a importância do desempenho coletivo para o alcance do sucesso dos alunos no jogo, considera-se também a importância do desempenho coletivo do Departamento de EF para o desenvolvimento da EF, para a harmonização do trabalho pedagógico dos professores dos procedimentos de avaliação, de forma a garantir a

normalização dos níveis de exigência de cada professor coloca aos alunos, como também proporcionar as mesmas oportunidades a todos os alunos de atingirem o sucesso na disciplina.

Pois, como sabemos para que a avaliação seja, como alguns autores referem, autêntica, é necessário desenvolver trabalho colaborativo entre os professores, dado que se cada um avalia os desempenhos e ações críticas no conjunto das matérias de forma diferente, não se consegue garantir a consistência da avaliação (Comédias Henriques, 2012).

Logo, importa refletir sobre a importância do trabalho colaborativo que vem sido reforçado pelos estudos que se preocupam em reforçar o desenvolvimento destas práticas para melhorar, não só o trabalho desenvolvido pelo grupo, como também, para o desenvolvimento da disciplina na escola.

O conceito de *Comunidade de Aprendizagem Profissional* (CAP) desenvolvido por Shirley Hord, tem sido demonstrado como um instrumento importante para analisar os modelos de práticas de trabalho colaborativo dos professores numa escola tendo em vista o sucesso dos alunos.

Costa (2015) apresenta um sumário das cinco dimensões que integram o conceito desenvolvido por Hord (2008), especificamente: *Crenças, Valores e Visão partilhadas* – são referentes ao conjunto de crenças partilhadas, neste caso, pelo grupo de EF, no que diz respeito à conceção de EF e ao sucesso dos alunos, onde o foco é aprendizagem dos alunos; *Liderança Apoiente e Partilhada* – os diretores e os professores, neste estudo o papel do Coordenador do Departamento, detêm autoridade partilhada para tomarem decisões; *Aprendizagem Intencional Coletiva* – centrando-se na necessidade de renovar a aprendizagem para dar resposta às necessidades do grupo e dos alunos (ex. formação interna); *Condições de Suporte* – podem ser estruturais (relativas a condições físicas como tempo, recursos materiais, etc.) ou relacionais (desenvolvimento interpessoal do grupo, e da abertura ao debate e discussão); *Prática Pessoal partilhada* – os membros do grupo refletem em conjunto e fornecem feedback de forma a melhorar as práticas individuais e de grupo (ex. observação e discussão de aulas).

No mesmo estudo, Costa (2015) preocupou-se em explorar as problemáticas identificadas a nível do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de EF como microssistema fundamental para a melhoria contínua da qualidade do ensino em sala de aula, bem como para a promoção do sucesso curricular dos alunos em EF, verificou que o processo de trabalho colaborativo permite que o grupo consiga desenvolver um conjunto de características coletivas, que sejam favoráveis e adequadas face à atitude de mudança ou esforço para

promover a qualidade das aprendizagens dos alunos, sendo que cabe ao líder do grupo, neste caso, aos coordenadores de EF, minimizarem não só os efeitos distintivos nas aprendizagens dos alunos, bem como em enaltecer as capacidades didáticas e pedagógicas dos membros que se encontram mais afastados da visão partilhada pelo grupo

Costa, Onofre, Martins, Marques e Martins (2013) um dos poucos estudos realizados em Portugal sobre a relação das CAP com a Educação Física, com objetivo de compreenderem a interação do trabalho coletivo do grupo de EF como CAP, com o trabalho do professor e o sucesso dos alunos, verificaram que os resultados relacionados com o trabalho coletivo como CAP apresentam uma relação positiva nas práticas letivas dos professores, nomeadamente:

Costa (2015) esclarece ainda que a ideia central das comunidades de aprendizagem profissional assenta na necessidade de a “escola a funcionar como comunidade de aprendizagem profissional representa uma rotura necessária e fundamental à norma geral das escolas ditas convencionais” de forma a fomentar o sucesso dos alunos na disciplina, através das relações socioprofissionais estabelecidas entre os professores de uma determinada realidade escolar.

No que diz respeito às relações entre os professores do grupo, Brás e Monteiro (1998) afirmam que “o grupo de Educação Física da escola é o berço da socialização da profissão” (p. III), ou seja, é reconhecida a necessidade de os professores partilharem um compromisso coletivo relativamente às conceções e opções curriculares, de forma a que instale uma “dinâmica de mudança”, sendo esta projetada e orientada pela avaliação das necessidades e da situação local, tendo em vista o sucesso dos alunos e o desenvolvimento da EF.

Neste sentido, os mesmos autores afirmam ser necessário adotar uma metodologia de trabalho de grupo, ou seja, que promova e enalteça, não só o desenvolvimento do trabalho dos professores mas, também as aprendizagens dos alunos, onde o trabalho coletivo deve apresentar certas características: *interação* – o grupo deve funcionar como uma unidade, na qual cada professor contribui de forma a adicionar novas competências favorecendo o desenvolvimento da EF; *compromisso* – sendo este desenvolvido através da colaboração dos professores sobre as opções curriculares a serem desenvolvidas plurianualmente, de forma a criar uma “cultura de escola” que valorize a importância da EF no currículo escolar e permita o seu desenvolvimento ao longo dos anos; *solidariedade* – reflete a necessidade dos professores respeitarem as opções definidas e aceites pelo grupo, com o objetivo de

desenvolver um clima agradável de trabalho coletivo, que valorize o trabalho e o contributo individual de cada professor no processo de definição dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados de forma a ir ao encontro dos objetivos e expectativas dos alunos, do grupo de EF e da escola.

Logo, com este projeto reconhece-se desde já, a importância de, em primeiro lugar, promover a discussão sobre certos aspetos no Projeto Curricular de EF que podem ser ajustados, incluídos ou modificados, com base nas diferentes componentes de operacionalização e desenvolvimento curricular já estabelecidos (Finalidades, Objetivos Gerais e Específicos em cada área, Orientações metodológicas e Avaliação) de forma a tornar os objetivos e critérios de avaliação para cada matéria e área de extensão da EF, mais fechados, ou seja, ainda mais específicos de forma a promover um melhor entendimento por parte dos professores do departamento de EF sobre o que deve e pode ser alcançado pelos alunos nessas matérias, sempre numa perspetiva plurianual.

Em segundo lugar e, não menos importante, este tipo de reflexão e análise do estado do trabalho do desenvolvido pelo departamento, permite promover o contributo das potencialidades e possibilidades de cada professor, de forma a perceber o porquê de estas intervenções serem relevantes para o desenvolvimento do trabalho coletivo do Departamento de EF, bem como para o desenvolvimento do currículo e da EF na escola.

4.2. Objetivo

Com base na avaliação do estado atual do desenvolvimento do Projeto Curricular de EF, o principal objetivo que se pretende atingir com este estudo será perceber qual a pertinência de tornar certas ações e critérios de avaliação ou objetivos de aprendizagem, em particular da área das Atividades Físicas, mais operacionalizados, fechados, ou seja, mais específicos, tendo em vista a harmonização da avaliação, o trabalho pedagógico dos professores, normalizando os níveis de exigência que os professores colocam aos seus alunos de forma a garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem e sucesso dos alunos na disciplina.

Com isto, importa conceber um conjunto de perguntas de partida, que nos permitem orientar o desenvolvimento do estudo em questão, sendo estas:

1. As ações, indicadores e os critérios de avaliação estabelecidos no Projeto Curricular são utilizados/aplicados de formas diferentes entre os professores?

2. Os indicadores de avaliação (quantitativos) devem variar entre os diferentes anos de escolaridade, nas matérias de Atletismo? Qual a relação entre os indicadores qualitativos e quantitativos na avaliação?
3. Qual a relevância em incluir uma nova situação de exercício na matéria de Patinagem, de forma determinar primeiramente o desempenho do aluno na capacidade de “patinar”?

4.3. Métodos

Como primeira fase/etapa do projeto de seminário foi dedicada à identificação dos principais problemas que seriam relevantes a serem tratados e utilizados como um tema de projeto de seminário que fosse relevante para o desenvolvimento do trabalho do departamento de EF da escola. Esta etapa envolveu ainda a pesquisa bibliográfica sobre o tema de forma a suportar cientificamente o projeto e ajudar a projetar o desenvolvimento do mesmo, bem como sobre a relevância do problema.

A segunda fase do projeto que será a próxima a ser implementada, ou seja, centrar-se-á na necessidade de entrevistar, informalmente, os professores sobre a forma/métodos que utilizam na realização das avaliações dos alunos, nomeadamente, nas matérias de Atletismo (Corrida de Barreiras e Lançamento do Peso), Ginástica de Aparelhos (Corda) e sobre a relevância de existir uma primeira situação de avaliação dos alunos na Patinagem, para posteriormente analisar as respostas dos professores e melhor reajustar o foco daquilo que será a aplicação do seminário junto do departamento de EF.

A terceira fase do projeto será a aplicação do seminário junto do departamento, de forma a promover a discussão e o debate sobre os principais temas a serem tratados e desenvolvidos com o seminário.

A quarta fase ou etapa do projeto, será destinada a realizar o balanço do seminário, verificando a aplicação prática que as conclusões retiradas no seminário podem ter no trabalho dos professores e, no trabalho do departamento de EF, bem como a realização dos ajustes desejados e necessários ao Projeto Curricular, com base nas conclusões retiradas pelo Seminário.

4.4. Balanço do projeto

De forma a realizar o balanço da atividade do Seminário realizado, importa discutir, em primeiro lugar, sobre os aspetos positivos e negativos da minha intervenção na preparação e apresentação do projeto ao DEF e, em segundo lugar, sobre o impacto do seminário, não só

nas dinâmicas provocadas entre os professores do grupo na discussão de forma a aferir a utilidade das propostas apresentadas.

No que diz respeito à minha intervenção, começando pelos aspetos menos positivos, penso que deveria ter tido um papel mais ativo na procura das opiniões e sugestões dos professores em relação às diferentes propostas que, eventualmente, foram apresentadas. Isto é, era importante que previamente à apresentação do Seminário ao DEF, era importante que as problemáticas de estudo fossem previamente apresentadas aos professores, não só para permitir numa primeira fase, ouvir as opiniões dos professores sobre as problemáticas em questão, como para moldar e especificar o projeto de forma a ir ao encontro das suas dúvidas e sugestões, visto que seria importante que os professores se fizessem sentir integrados no desenvolvimento das propostas que seriam apresentadas sobre a área das atividades físicas. No entanto, o que acabou por relativizar esta falha, foi o facto de já terem sido discutidas, em reuniões de departamento, a necessidade da operacionalização dos critérios de avaliação da área das atividades físicas, e alguns professores até apresentarem propostas que foram consideradas e incluídas no projeto, ou seja, permitiu atribuir um sentido de continuidade ao projeto que

Como tal, foi ainda realizada uma reunião com um dos professores do DEF, que já tinha realizado uma proposta para a inclusão do Ténis de Mesa no PCEF, de forma a complementar o desenvolvimento do conjunto de matérias das Raquetas. Esta reunião permitiu discutir com o professor sobre a posição do mesmo em relação à pertinência e justificação da inclusão da matéria do PCEF, e aferir em conjunto especificação dos critérios de avaliação.

Em relação aos aspetos positivos da minha intervenção, no que diz respeito à apresentação do projeto ao DEF, penso que consegui justificar de forma clara a importância do desenvolvimento do currículo e da operacionalização dos critérios de avaliação e objetivos de aprendizagem recorrendo a literatura que fosse relevante e útil para o projeto, isto numa fase mais expositiva da apresentação. Na segunda parte da intervenção, foram apresentadas apenas algumas das propostas realizadas, devido a questões de gestão de tempo, e após a apresentação de cada foi dada a oportunidade aos professores de expressarem os seus pontos de vista em relação à utilidade ou não, das mesmas.

Assim, no que concerne às dinâmicas de discussão criadas, penso que foi algo que foi gerado com naturalidade, realçando as competências dos professores, para discutirem e estarem confortáveis em expressarem as suas posições, e partilharem com os restantes

professores as suas experiências, o que é um aspeto importante para o desenvolvimento das práticas do grupo (Brás & Monteiro, 1998). No entanto, permitiu verificar que em algumas das propostas apresentadas, nomeadamente na normalização das condições de realização da Dança Livre, das Ginástica de Aparelhos e da Patinagem, foram as matérias onde se verificou uma maior diversificação de opiniões e de discussão sobre a utilidade dos critérios de avaliação apresentados. O que foi algo positivo, pois diferença de posições foi o que permitiu trazer ao debate as questões essenciais para o desenvolvimento, não só profissional e da disciplina, mas de forma a compreender concretamente aquilo que é verdadeiramente útil para a aprendizagem dos alunos. Considerando ainda as restantes propostas, relativas aos JDC, a inclusão do Ténis de Mesa como matéria complementar ao desenvolvimento das matérias de Raquetas e as matérias de Atletismo, estabeleceu-se um consenso sobre a pertinência das propostas apresentadas.

Refletindo sobre as dinâmicas relacionais e de partilha das práticas pessoais, promovidas pelo debate e pela discussão durante a apresentação do Seminário, permitiu confirmar que este DEF apresenta características que se atribuem a uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (Hord, 2008; Costa, 2015).

Em suma, os objetivos gerais foram alcançados, ou seja, foram promovidas as dinâmicas de discussão como forma de desenvolvimento da aprendizagem profissional do departamento e dos professores, como também os objetivos específicos foram alcançados, pois permitiram uma aferição da utilidade das propostas realizadas para a área das atividades físicas, como também um consenso sobre as mesmas de forma a estas serem integradas no PCEF, o que permite dar continuidade ao projeto e ao trabalho desenvolvido.

Conclusões

Sintetizam-se agora as principais ideias, conclusões, descobertas, certezas e duvidas levantadas durante o processo de estágio pedagógico que chega agora ao fim.

Importa recordar que o processo de estágio não foi apenas determinado pelas competências e aprendizagens realizadas durante o ano de estágio. O ano de estágio permitiu que se revelassem agora a experimentação e implementação prática das aprendizagens desenvolvidas desde a licenciatura até ao mestrado, revelando as principais possibilidades de desenvolvimento dos futuros professores, pois sendo este apenas o primeiro ano de contacto real com a realidade, da escola e das diferentes dimensões de intervenção do professor para além da Educação Física, o estagio pedagógico significa um ponto de partida para o desenvolvimento profissional do futuro professor.

Como tal, as aulas de EF devem suscitar e promover o desenvolvimento do aluno, bem como o interesse pela participação na cultura do movimento. Se me perguntarem agora se o trabalho do professor é um trabalho fácil, respondo que não. Não é fácil, devido a todas as características e variantes que o professor deve ter consideração de forma a garantir que o ensino é justo e eficaz para todos os alunos. Isto é, por muito perfeito que seja o planeamento, ou pelo menos que o pareça no papel, existem sempre variantes que interferem com a nossa conceção da aula ideal. E aqui surge a maior satisfação da lecionação, ou seja, as aulas não só colocam em prova as capacidades dos professores no que diz respeito na flexibilidade de reação e adaptação a novas situações que surgem em todas as aulas devido à relação dos alunos com as matérias, como também devem fazer ao professor questionar-se sobre quais os melhores caminhos a seguir para promover a aprendizagem dos alunos, pois este é o principal objetivo das aulas e do processo educativo, ou seja, é que os alunos aprendam e consigam transportar estas aprendizagens para a sua vida. Logo, devemos sempre refletir sobre a utilidade das diferentes opções ou decisões que pretendemos aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Desta forma, no que diz respeito ao balanço realizado ao longo deste trabalho penso que consegui identificar os pontos fortes do estágio, ou seja, que promoveram o meu desenvolvimento pessoal, como também identificar os pontos fracos, nomeadamente nas diferentes vertentes em certas áreas que eram expectáveis que tivessem sido desenvolvidas.

Começando pelo desenvolvimento realizado a nível da intervenção pedagógica, identifico as melhorias realizadas a nível da instrução, nomeadamente na capacidade de fornecer feedbacks mais específicos, relacionados com os objetivos de aprendizagem, que

ajudassem os alunos a entender o que estão a aprender e o que precisam de fazer para melhorar a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2016).

A nível do clima de aula, penso que foi a dimensão da intervenção onde consegui atingir um maior sucesso, pois desde as primeiras aulas, ao tentar conhecer os alunos, as diferentes personalidades, as relações de proximidade entre os alunos, e as dinâmicas relacionais que permitiam potenciar, ou não, a aprendizagem, consegui estabelecer uma relação de confiança e de respeito, onde os alunos sentiam-se confortáveis para partilhar as suas dúvidas e opiniões achavam oportuno, sendo que me preocupei sempre em ouvir os alunos e as suas preocupações, de forma a tentar adaptar o processo de ensino, quando justificável, de forma a conciliar aquilo que os alunos mais precisavam com aquilo que eles mais gostavam ou sentiam que necessitavam de mais tempo de aprendizagem.

No que diz à promoção destas aprendizagens, a nível da intervenção pedagógica, salientam-se os benefícios da realização do PTI, para a concretização e experimentação das implicações suscitadas pela lecionação de turmas de anos de escolaridade e recursos temporais diferentes, promovendo as adaptações pedagógicas e instrucionais necessárias a uma melhor gestão do tempo da aula, de modo a não comprometer o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Através da área do Seminário, permitiu desenvolver os conhecimentos relacionados com a importância do desenvolvimento do currículo de EF na escola, sendo algo que seria interessante estudar com maior profundidade, ou seja, a diferenciação nos critérios de avaliação estabelecidos pelos grupos e departamentos de EF nas diferentes escolas. No entanto, o projeto desenvolvido permitiu promover as dinâmicas desejáveis de debate e discussão, de forma a levantar e identificar os problemas que estavam a impedir ou pelo menos a comprometer o desenvolvimento do departamento e por consequência das práticas educativas dos professores de EF e até levantar outras problemáticas que podem vir a ser discutidas em futuros seminários.

No que diz respeito à liderança assumida nas diferentes áreas, afirmo que onde penso ter sido mais eficaz e conseguido retirar os maiores benefícios para o meu desenvolvimento pessoal, foram através das áreas da lecionação e do desporto escolar.

No que diz respeito às dinâmicas de intervenção a nível do Desporto Escolar, foi a área onde senti uma grande satisfação não só a nível da intervenção, mas na concretização dos objetivos que permitiram verificar os desenvolvimentos espectáveis, mas principalmente a satisfação dos alunos nas conquistas realizadas ao longo do ano letivo. Pois, o

desenvolvimento e progresso dos alunos foi claramente verificado e justificado nas competições realizadas, onde em 16 jogos realizados, apenas perdemos 4 jogos, sendo todas estas derrotas contra a equipa que eventualmente se apurou para as competições nacionais do desporto escolar. Sendo assim, para além da concretização dos objetivos estabelecidos, não podia estar mais realizado a nível das aprendizagens promovidas, na criação de uma forte cultura de aprendizagem cooperativa entre os alunos e das possibilidades de desenvolvimento identificadas para o próximo ano letivo.

A nível da lecionação, o trabalho realizado nas diferentes áreas permitiu desenvolver uma atitude séria e preocupada no desenvolvimento das aprendizagens referentes a cada uma das áreas, pois se descartarmos uma ou outra das três áreas de extensão de EF, deixamos de promover as finalidades que são previstas nos documentos orientadores nacionais (Jacinto et al., 2001).

Desta forma, no que diz respeito às áreas das atividades físicas e da aptidão física, verificou-se que as opções e decisões pedagógicas implementadas e as metodologias de avaliação utilizadas permitiram verificar o desenvolvimento desejável de todos os alunos, principalmente daqueles que apresentavam mais dificuldades no início do ano. Logo, importa salientar os progressos e a evolução do aluno nº 12, pois através do seu empenho e persistência na melhoria dos seus níveis de saúde, não só permitiu progredir para valores mais próximos de referência da Zona Saudável de Aptidão Física, como esta redução do seu peso e do seu IMC, facilitar a aprendizagem de novas competências e atitudes promovidas nas diversas atividades físicas experienciadas ao longo do ano.

Sobre a área dos conhecimentos, o planeamento e a organização das diferentes tarefas formativas e avaliativas permitiram, para além de promover os contextos de aprendizagem social e cooperativa para além da aula, mas promover o desenvolvimento dos conhecimentos destacados no projeto curricular de EF da escola, e relacioná-los com as restantes áreas. A justificação da organização utilizada foi muito suportada pelo desenvolvimento e as progressões identificadas através das diferentes tarefas de desenvolvimento. Assim, penso que o planeamento da área do conhecimento deve ser levado tão a sério como o das restantes áreas. Isto é, não se pode reduzir o desenvolvimento da área do conhecimento à leitura de artigos soltos, e verificação pontual, por um teste escrito, durante todo o ano letivo. Logo, o desenvolvimento dos conhecimentos deve ter não permitir aos professores verificarem os conhecimentos realizados, mas também promover uma dinâmica de aprendizagem na relação dos conteúdos a serem aprendidos.

No entanto, na área da lecionação foram identificados vários problemas de planificação que por si só, influenciaram em grande parte o tempo de prática disponível do aluno até aos momentos de avaliação estabelecidos. Isto é, apesar de todos os alunos terem atingido o sucesso na disciplina, se tivesse havido uma melhor orientação e aplicação do planeamento com vista as avaliações a serem realizadas, teria sido introduzido uma melhor regulação das intenções de prática durante as aulas, visto que os alunos saberiam exatamente quando seria realizada a avaliação, mas permitiria ter sido respeitado com maior eficácia os ritmos de aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades.

A área da Direção de Turma foi onde encontrei maiores dificuldades a nível da minha intervenção, tanto no que diz respeito na coordenação do trabalho do conselho de turma, de forma a promover a participação dos professores nos projetos a serem realizados. A realização do projeto da direção de turma, também não permitiu cumprir os objetivos e pressupostos determinados inicialmente, visto que não foi realizado o desenvolvimento dos conteúdos da Educação para a Cidadania, nomeadamente da Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável que seriam incluídos no projeto da Saída de Campo. Logo, a não implementação destes critérios na realização do projeto da saída de campo, não foram promovidas a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade desejadas nos projetos de realização na área da direção de turma.

No entanto, devido ao acompanhamento do processo dos alunos, através da relação com os restantes professores nas reuniões do conselho de turma e nas intervenções realizadas nas reuniões de encarregados de educação permitiu desenvolver um sentido confiança a nível da facilitação da compreensão aos restantes intervenientes do processo educativo, sobre os processos de alunos dos alunos identificados.

Em suma, ao conseguir identificar as fraquezas salientadas, as melhorias verificadas, as dúvidas e incertezas levantadas, penso que o processo de estágio permitiu que se iniciasse formalmente o meu processo de desenvolvimento profissional. Isto é, considera-se esta etapa como apenas o começo, onde para além dos progressos realizados, foram identificados as necessidades, possibilidades e potencialidades de desenvolvimento para se ser considerado um bom professor. Tal como fazemos o acompanhamento e regulação do processo de aprendizagem dos alunos, também o professor deve ser capaz de regular o seu próprio processo de aprendizagem, afirmando-se como um profissional reflexivo (Crum, 2002) de modo que consiga melhorar a sua intervenção e por consequência promover melhores contextos de aprendizagem para os seus alunos, sendo que na nossa área profissional o

progresso individual deve sempre promover o progresso coletivo da comunidade de professores de Educação Física que por consequência permite o desenvolvimento e afirmação da nossa área no currículo nacional.

Bibliografia

- American College of Sports Medicine [ACSM]. (2014). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription, Ninth Edition*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Australian Sports Commission (2007). *How to Change it. A guide to help coaches and teachers improve sport-related games*. Retirado a 6 de Dezembro, 2021, em https://www.clearinghouseforsport.gov.au/_data/assets/pdf_file/0010/864370/Change_It_guide.pdf
- Bailey, R., Cope, E., & Parnell, D. (2015). Realising the benefits of sports and physical activity: The human capital model. *Retos*, 28(1), 147–154.
- Bento, J. (1987). *O Voleibol na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Revista Horizonte*, 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.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, XV(86), Dossier.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *Staps*, 109, 25-39.
- Carreiro da Costa, F. (1991). Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9-27.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Mudar o Currículo não Significa Necessariamente Alterar as Práticas Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 269-300.
- Carreiro da Costa, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: um enfoque desde el contexto portugués. *Didáctica de la Educación Física*, 29, 8-27.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10-11, 135-151.
- Cavalheiro, J., & Tavares, F. (2003). A influência da eficiência da manchete sobre a eficácia da recepção do serviço, no jogo de voleibol. In I. Mesquita, C. Moutinho & R. Faria, *Investigação em Voleibol. Estudos Ibéricos*, (Eds., pp. 262-270). Porto: FCDEF-UP.

- Clayton, N., Drake, J., Larkin, S., Linkul, R., Martino, M., Nutting, M., & Tumminello, N. (2015). *Foundations of fitness programming*. Colorado Springs, CO: National Strength and Conditioning Association.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70-85.
- Coelho, O. (2016). *Pedagogia do Desporto*. Retirado a 20 de Janeiro, 2021, em https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123444/GrauII_02_Pedagogia.pdf/e2127f13-d9f7-da23-bb2a-c9cdf84853d0?t=1574941714969.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física – O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Clímaco, Lisboa.
- Costa, J. (2015). O trabalho coletivo do Departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas – A integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores. Tese apresentada ao departamento de Ciências da Educação na especialidade de Formação de Formadores para obtenção do grau de doutor, orientada por Marcos Teixeira Onofre, Lisboa.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 37, 61-80.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Crum, B. (2002). Funções e Competências dos Professores de EF: Consequências para a Formação Inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 23, 61-75.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport Exercise Psychology*, 11(4), 311-318.
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-Sided Games as a Methodological Resource for Team Sports Teaching: A Systematic Review. *International Journal of environmental research and public health*, 17(6), 1884.
- Fraga, F. (1995). *Conhecer o Voleibol*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark

motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 344-358.

Gonçalves, J. (2009). *Voleibol – Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In Tavares, F., *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a Jogar*. (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

Hord, S. (2008). Evolution of the professional learning community. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). *Programa nacional de educação física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kraemer, W. J., Ratamess, N. A., (2004) Fundamentals of resistance training: progression and exercise prescription. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(4), 674-88.

Landsheere, V., & Landsheere, G. (1976). Os objetivos operacionais. In Landsheere, V., & Landsheere, G (Ed) *Definir os objetivos da educação* (pp. 297-301). Moraes Editores.

Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J., & Silva, H. (2016). Tefs estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.

Marques, A., Ferro, N., Martins, J., Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(1), 100-111.

Marques, R. (2001). *O Diretor de Turma e a relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

- Mesquita, I., Marques, A., & Maia, J. (2001). A relação entre eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 33-39.
- Ministério da Educação [ME]. (1992). *A Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico*. Portugal: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários.
- Monteiro, D., Moutão, J., Batista, P., Cid, L. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e perceção de esforço dos atletas no futebol. *Motricidade*, 10(4), 94-104.
- Monteiro, D., Teixeira, D. S., Travassos, B., Mendes, P., Machado, S., Moutão, J., & Cid, L. (2018). Perceived Effort in Football Athletes: The Role of Achievement Goal Theory and Self-Determination Theory. *Frontiers in Psychology*, 9, 1575.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. (1st ed. online). Retirado a 12 de Dezembro, 2021, em https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf.
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa Educação Física*, 12, 75-97.
- Piéron, M. (1999). *Para uma enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Proença, J. (1989). O desenvolvimento da velocidade – Possibilidades, limitações e orientações metodológicas. *Revista Treino Desportivo*, 14, 45-52.
- Raposo, A. V. (2019). *Preparar e dirigir o treino de força com jovens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rendeiro, P., Martins, J., Torrado, P., Gomes, L., Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2016). Atividade física na adolescência: qual a importância do apoio e dos níveis de atividade física dos pais?. *Gymnasium*, 11(2), 297-303.
- Rodgers, W., & Loitz, C. (2008). The Role Of Motivation In Behavior Change. How Do We Encourage Our Clients To Be Active. *ASCM's Health and Fitness Journal*, 13(1), 7-12.
- Roldão, M. D. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Roldão, M. D. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In Machado, J., Alves, J. M. (org.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME).
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação – Ministério da Educação.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Santos, E. J. A. M. (2009). Efeitos do treino complexo, do treino pliométrico e do treino resistivo nos indicadores da força explosiva e a sua estabilidade nos períodos de destreino específico e de treino reduzido: um estudo em jovens basquetebolistas do sexo masculino. Tese apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para obtenção do grau de doutor, orientada por Manuel António Araújo da Silva Janeira, Porto.
- SHAPE. (2015). *The essential componentes of physical education*. Reston, VA: Society of Health and Physical Educators.
- Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2012). *Introduction to Physical Education, Sport and Exercise* (8ª ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Suchomel, T. J., Wagle, J. P., Douglas, J., Taber, C. B., Harden, M., Haff, G. G., & Stone, M. H. (2019). Implementing Eccentric Resistance Training—Part 2: Practical Recommendations. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 4(3):55, 1-20.
- Teixeira, D. S., Pelletier, L. G., Monteiro, D., Rodrigues, F., Moutão, J., Marinho, D. A., & Cid, L. (2019). Motivational patterns in persistent swimmers: A serial mediation analysis. *European Journal of Sport Science*, 20(5), 660-669.
- Thompson Coon, J., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J., & Depledge, M. H. (2011). Does participating in physical activity in outdoor natural environments have a greater

effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. *Environmental science & technology*, 45(5), 1761–1772.

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for Policy Makers*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 6 de 18 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho.

Outros Documentos

Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Massamá. (2018). *Projeto Curricular de Educação Física 2018-2021*. Massamá: Agrupamento de Escolas de Massamá.

Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Massamá. (2021). *CrITÉrios de Avaliação de Educação Física 2021-2024*. Massamá: Agrupamento de Escolas de Massamá.

Direção do Agrupamento de Escolas de Massamá. (2018). *Projeto Educativo de agrupamento 2018-2020*. Massamá: Agrupamento de Escolas de Massamá.

Direção do Agrupamento de Escolas de Massamá. (2017). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Massamá*. Massamá: Agrupamento de Escolas de Massamá.

Apêndices

Apêndice I – Plano 1ª Etapa Lecionação

Ano e Turma			11º		Professor João Ambrósio					Etapa				EROS			
Mês			Setembro				Outubro								Novembro		
Data			17	21	24	28	1	5	8	12	15	19	22	26	29	2	5
Aula nº			1	2	3	4	5	F	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Espaço			SA	SA	SA	SA	E4	F	E4	E2	E1	E3	E2	E4	E3	E1	E4
Unidade Didática			1														
Nº Aulas			14														
Recursos Espaciais			Sala de aula, Ginásio, Espaço Exterior, Pavilhão														
Recursos Temporais			14 Aulas de 90 minutos														
Objetivos Etapa			- Criação de rotinas e estabelecer regras de funcionamento das aulas; - Revisão das aprendizagens realizadas no ano letivo passado; - Identificar os alunos com mais dificuldades nas diferentes matérias. - Identificação das matérias prioritárias. - Prognosticar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. - Criação de clima agradável de aula favorável para a aprendizagem.														
Situações de Avaliação	Jogos Desportivos Coletivos	Voleibol	Em situação de jogo 4x4 (Campo 12mx6m; Rede 2,10m a 2,15m; Rotação se realizar 2 serviços c/sucesso), o aluno serve por baixo ou por cima para criar dificuldade ao adversário, recebe em passe ou em manchete para dar continuidade ao jogo, passa a bola para a zona de finalização e finaliza em passe colocado ou remate em apoio.														
		Basquetebol	Em situação de jogo 5x5 (Campo Normal 28mx15m) o aluno realiza marcação do adversário direto; liberta-se do adversário direto; trabalha para receber; passa e corta na direção do cesto; faz reposição; aclara ao drible; participa no ressalto ofensivo e defensivo.														
		Futebol	Em situação de jogo 5x5 (Campo Normal 40mx20m) o aluno receber, passar e conduzir com qualidade; tem capacidade de manter a posse de bola quando marcado; realiza desmarcações ofensivas e de apoio; aclara à desmarcação; realiza marcação direta.														
		Andebol	Em situação de jogo 5x5 (Campo reduzido 32mx18m) o aluno realiza marcação de vigilância/controla; demarca-se rapidamente após ganhar a posse de bola; colabora na circulação de bola, fazendo compensações ofensivas; explora horizontal e verticalmente o seu adversário direto.														
	Raquetas	Badminton	Em situação de jogo singulares (1x1) o aluno realiza serviço curto e comprido de forma a criar dificuldades ao adversário; desloca-se com rapidez e oportunidade, recuperando rapidamente a posição-base colocando-se corretamente para prosseguir o jogo com êxito; realiza com intencionalidade os batimentos clear, o lob, o drive, o remate e o amorti, criando dificuldades à receção.														
	Dança	Social	Dança a SALSA, em situação de Line Dance, com a organização espacial definida, fazendo coincidir os passos aos 1º, 2º e 3º tempos do compasso e o Tap ao 4º tempo do compasso, com o ritmo 1,2,3, Tap, realizando seqüências de três passos e um Tap, que combinem: - passos no lugar e progredindo à frente e atrás; - passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios; - passos cruzados pela frente ou por trás; - passos atrás ou à frente alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar e junção de apoios; - voltas à direita e à esquerda														
		Tradicional	O aluno escolhe uma dança tradicional e realiza os passos básicos da dança proposta para o nível de ensino com correção e ritmo (sem qualquer tipo de enganar), coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas na roda ou na linha.														
	Atletismo	Barreiras	Corrida de estafetas (60m) em competição, com partida de tacos, mantendo o ritmo das três passadas entre as barreiras durante toda a corrida, passando as barreiras com trajetória rasante, mantendo o equilíbrio, sem acentuada desaceleração.														

		Salto em altura	O aluno realiza salto em altura com Técnica de <i>Fosbury Flop</i> ; Aumenta a velocidade da corrida na entrada da curva; inclina o corpo para o interior da curva; Acompanha a impulsão enérgica e vertical com a elevação ativa dos ombros e braços; “Puxa” energeticamente as coxas com extensão das pernas (corpo em “L”) na fase descendente do voo; Receção de costas no colchão com braços afastados lateralmente. Fasquia 120cm rapazes e 110cm raparigas.	
		Lançamento do peso	Lança o peso de 3/4 kg de um círculo de lançamentos (6m), com a pega correta, encadeando o deslizamento com o lançamento. Desliza (de costas) com o ritmo de apoios curto e longo rasante ao solo. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão de perna, empurrando o engenho com extensão total dos segmentos e flexão da mão, trocando de pés, após a saída do peso, em equilíbrio.	
	Ginástica	Solo	Em sequência o aluno combina, com fluidez, as seguintes habilidades: Pino de cabeça, pino de braços seguido de enrolamento à frente (ou pino de braços seguido de ponte), cambalhota à frente engrupada, cambalhota à frente de pernas afastadas e estendidas, cambalhota atrás engrupada, cambalhota atrás com pernas estendidas e afastadas, cambalhota à frente saltada, roda, rodada, ângulo, bandeira, ponte.	
		Aparelhos	Minitramp olim	Realiza todos os saltos incluindo os saltos de nível avançado com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão.
			Trave Olímpica	Em sequência, realiza: entrada de eixo com chamada no reuther, marcha na ponta dos pés à frente e atrás, meia-volta com balanço de 1 pernas; volta com balanço de 1 perna (pivô); avião, salto a pés juntos engrupado, salto de gato, saída em rodada.
			Barra fixa	Em sequência, realiza com segurança e fluidez de movimentos: Subida de frente; Rolamento à frente; Balanços à frente e atrás; Balanços com meia-volta; Balanços à frente e atrás; Saída à frente em báscula.
			Boque Plinto	No plinto, com pelo menos 5 caixas, o aluno realiza quatro saltos, em que pelo menos um tem que ser com o plinto longitudinal (Salto Entre-mãos, Salto Eixo ou Roda) com chamada a pés juntos e receção equilibrada.
			Paralelas Simétricas	Em sequência, realiza: Balanços em apoio de mãos; subida de báscula comprida; posição angular em apoio manual; Pino de ombros; balanços em apoio braquial; saída simples à frente e à retaguarda.
			Corda	Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trs; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça; e saltos com a corda dobrada ao meio e movimentos de cruzamento à frente ou atrás e de rotação dupla da corda entre saltos, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda.
	Patinagem		Num percurso definido, realiza com correção e fluidez, e dentro do tempo definido (1min.), os seguintes elementos: Desliza para a frente em oitos, Curva com pés paralelos, Curva com cruzamento de pernas, Patina para a frente e abaixado, Salta com pés paralelos com receção igual, Viragem de frente para costas, Travagem de costas com “taces”, Salta de um pé para o outro, Desliza para trs com oitos e sem ajuda.	

Apêndice II – Plano Aptidão Física – 1ª Etapa

PLANEAMENTO ÁREA APTIDÃO FÍSICA												
Etapa	EROS – Avaliação Inicial											
Meses	Outubro										Novembro	
Semanas de Aulas	1	2	3	4	5	6						
Nº Aula	5	F	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Espaço	4	F	4	2	1	3	2	4	3			
Desenho do circuito/exercícios por opção do professor em função dos alunos	Programa A – Condição Física											
							Programa B – Condição Física					
	Resistência e Velocidade (Presente em todas as aulas)											
Objetivos do treino Aptidão Física para a 1ª ETAPA	- Desenvolvimento da Força Geral (Tronco/Braços e Pernas), Força Resistência, Força Explosiva (Multisaltos/Lançamentos), Velocidade, Resistência. - Realiza com correção técnica respeitando a carga de treino e os tempos de trabalho e de recuperação indicados pelo professo											
	Treino Força Resistente							Treino Força Explosiva				
Repetições por série	6-15							6-10				
Séries por sessão	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	
Tempo de Recuperação	30 seg. a 2 minutos											
Carga total por aula	30 repetições por cada exercício dos principais grupos musculares							30 saltos				
	Resistência							Velocidade				
Métodos de treino	Vai-vem com ritmo adaptável (Intervalado Intensivo) Corrida de Precisão (Método Contínuo)							Formas jogadas (Jogos de corridas, estafetas, etc.) Método Repetições				
Repetições por aula	30 repetições (percursos 20m)							(Máx. 10) Repetições por exercício				
Intensidade	Moderada a Vigorosa							Vigorosa				
Tempo de recuperação	Curto							60seg. a 90 seg.				
Carga total por aula	600m											

Ap3ndice III - Situa3es de Aprendizagem para 3rea de Aptid3o F3sica – 1ª Etapa

	Exercício		Momento da aula	Carga e Volume	Objetivo Terminal
Força Superior	Flexões de braços		Parte principal (transição) e fim da aula	3 séries	Aluno atinge a Zona Saudável de Aptidão Física
	Fundos			12 Repetições	
	Flexões de braços na barra fixa				
Força Abdominal	Abdominais		Parte principal (transição) e final da aula	3 x 15 repetições	
	Prancha			3 séries	
	“Barquinho”			45 segundos	
Força Inferior	Agachamento		Parte principal (Transição) / final	3 séries	
	Lunges			12 Repetições	
	Saltos	Para um plano elevado.	Parte inicial	3x 12 reps.	
		Sem progressão no terreno: Saltos joelhos ao peito			
Resistência	Vai-vem com ritmo adaptável; Corrida de Precisão (Método Contínuo)		Parte Inicial e Principal (Integrado)	30 percursos variação de ritmo por aula.	
Velocidade	Formas jogadas (jogos de velocidade); trabalho complementar e integrado com as outras matérias; Utilização de diferentes estímulos de partida de forma a treinar o tempo de reação.		Parte Inicial		
Flexibilidade	8 exercícios de flexibilidade utilizando método de treino estático que recrutem os principais grupos musculares.		Parte Final	3 séries 30 seg. por alongamento 1 min. descanso	

Apêndice IV – Exemplo Plano de Aula 1ª Etapa

Ano Letivo	21/22	Semestre	1º	Aula nº	5
Data	01/10	Turma	11ºB	Duração	90 min.
Hora	8:15h	Local	Espaço Exterior	Nº Alunos prev.	22

Objetivos da Aula

Geral:

- Revisão das aprendizagens das matérias de Atletismo (Barreiras), Futebol;
- Desenvolvimento geral de todas as capacidades motoras (Força resistente, força explosiva, velocidade)

Específico:

- 1) Barreiras:** o aluno realiza toda a corrida com fluidez sem perca acentuada de velocidade;
- 2) Futebol:** Em situação de jogo o aluno receber, passar e conduzir com qualidade; tem capacidade de manter a posse de bola quando marcado; realiza desmarcações ofensivas e de apoio; aclara à desmarcação; realiza marcação direta;
- 3) Aptidão física:** realiza os exercícios com correção técnica, respeitando a carga de treino e os tempos de trabalho e de recuperação indicados pelo professor.

Recursos Materiais

Balizas de futebol, bola de futebol, barreiras

Tempo	Tarefas/Situações de Aprendizagens	Organização	Objetivos Comportamentais Componentes Críticas
Inicial			
5 min	1. Trabalho de Resistência , com intensidade e ritmo de corrida progressivo. Carga: 20 repetições; Total: 400m percorridos.	Alunos alinhados na linha lateral do campo de futebol.	Realizam corrida numa direção e na oposta (Vai-Vem), percorrendo de cada vez uma distância de 20 m, sendo que o ritmo da passada e o sinal de partida é controlado pelo professor.
10 min	2. Trabalho de Condição Física . 2.1. Exercício de Velocidade (Apanhada) 3 Séries – 10 repetições Sobe e Desce no degrau Flexões de braços Saltos de pés juntos para cima do plano elevado. Fundos.	Partem ao estímulo do professor e o aluno que parte atrás tenta apanhar o colega que foge. Situação de exercício em Vagas : Alunos formam grupos de 3 elementos, sendo que enquanto um aluno realiza o exercício o outro recupera até ser a sua vez de realizar o exercício.	Realizam os exercícios com correção técnica, respeitando a carga de treino e os tempos de trabalho e de recuperação indicados pelo professor.

Principal	20min	3. Situação de jogo 5x5 Futebol em campo normal (40mx20m). Grupo dos rapazes (11 alunos, logo jogarão 5x5 + JOKER) Grupo das raparigas (10 alunas, jogam 5x5).	Apenas para esta parte da aula os grupos serão homogéneos, no que diz respeito ao género, ou seja, enquanto as raparigas realizam a corrida de barreiras os rapazes estão no campo a praticar futebol e vice-versa.	O aluno recebe, passa e conduz a bola com qualidade; tem capacidade de manter a posse de bola quando marcado; realiza desmarcações ofensivas e de apoio; aclara à desmarcação; realiza marcação direta;
	5min	4. No momento de rotação entre as áreas, será realizado um novo momento de trabalho de resistência igual ao realizado no início da aula. Nº percursos: 10; Total: 200m	Organização semelhante à inicial.	
	20min	5. Corrida de Barreiras Os alunos começam por realizar algumas corridas de treino de forma a se familiarizarem com a passagem nas corridas e aumentarem progressivamente a velocidade de corrida, para após destes momentos realizar duas tentativas de forma a registar o melhor tempo.	A pares realizam a corrida de barreiras, sendo a ordem de partida do professor.	O aluno realiza toda a corrida com fluidez sem perca acentuada de velocidade;
	10min	6. Trabalho Complementar de Condição Física 3 Séries – 8 repetições cada exer. Saltos a pés junto para plano elev. Flexões de braços em plano elev.	Semelhante à primeira situação de condição física.	Realizam os exercícios com correção técnica, respeitando a carga de treino e os tempos de trabalho e de recuperação indicados pelo professor.
Final		Retorno à calma (marcha) Alongamentos estáticos. Revisão/Conclusão da aula	Alunos dispersados à frente do professor para realizarem os alongamentos.	Realizam com correção os exercícios e ouvem atentamente o professor.

Apêndice V – Plano 2ª Etapa Lecionação

Plano 2ª Etapa - Prioridades	
Aptidão Física	Atividades Físicas
1. Desenvolvimento flexibilidade e força de resistência membros superiores.	2. Desenvolvimento dos conteúdos específicos (atitudes, competências e conhecimentos) dos <u>jogos desportivos coletivos de invasão.</u>
Objetivos	
- Elevação das capacidades motoras identificadas como prioritárias; - Manutenção do desenvolvimento das capacidades motoras nos restantes alunos; - Desenvolvimento das aprendizagens essenciais do Nível Introdução nas matérias identificadas como prioritárias.	
“Alunos-Problema”	
Flexibilidade: - Nº12 - Nº1 - Nº5 - Nº7 - Nº18 - Nº23 Força Superior: - Nº12 - Nº7	Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: - Nº2 - Nº18 - Nº20 - Nº24 - Nº15 - Nº3
“Alunos-expert”	
	- Nº9 - Nº16 - Nº17 - Nº19 - Nº21 - Nº22
Opções Metodológicas e Didáticas	
Flexibilidade: - Reforço do trabalho de Flexibilidade na parte	1) Reorganização dos grupos de trabalho nas aulas, de forma a ir ao encontro das necessidades dos “alunos-

final da aula. - Aplicação de um plano de treino de flexibilidade (6 semanas), através de alongamentos estáticos, recrutando os principais grupos musculares, mas especialmente exercícios específicos para os membros inferiores, pois foi nestes que se verificaram maiores lacunas de desenvolvimento. - Carga de treino: 8 exercícios 3 Séries; 30 segundos de alongamento; 1 minuto de descanso entre séries. Alunos-problema: deverão realizar este treino pelo menos mais 2 vezes durante a semana, de modo a ir ao encontro das recomendações da ACSM (2014), ou seja, realizar trabalho de flexibilidade 3-4 vezes por semana. Força superior: Ajuste no plano de treino realizado na primeira etapa do planeamento, nomeadamente na progressão da carga e volume dos exercícios escolhidos para o desenvolvimento da força de resistência dos membros superiores. Os alunos, e especialmente os alunos-critério, deverão tentar realizar este plano, pelo menos mais uma vez durante a semana, ou seja, realizam este treino 3 vezes por semana (ACSM, 2002) de forma a retirar benefícios desejados do plano de treino.	problema”, ou seja, formar grupos heterogéneos em função do nível de aprendizagem nas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos, de forma a utilizar, com critério, os melhores alunos, nas situações de jogo simplificadas e exercícios critério, para que estes possam garantir aos colegas que mais necessitam, melhores condições de aperfeiçoamento e êxito nas diferentes situações de jogo e nos conteúdos dos JDC (ex. Garantem maior qualidade nos passes, melhores e “mais claras” linhas de passe, garantem maior segurança de jogo, posse de bola, etc.) 2) Utilizar primordialmente situações de jogo modificadas (ex. reduzidas, simplificadas, condicionadas) a partir do jogo formal, de modo a manter a essência do jogo de referência, mas modificá-lo de forma a colocar em evidência aquilo que os alunos necessitam de aprender, ou seja, os aspetos técnico-táticos que ainda não conseguem realizar no jogo formal. 3) Serão utilizadas situações analíticas quando se identificarem pormenores técnicos específicos de natureza biomecânica que os alunos não conseguem resolver no jogo (ex. pega e armação de braço no andebol). Regra: treinar a técnica sempre em contexto de jogo pois para além da técnica permitir dar resposta a um problema tático e, ser uma ferramenta da tática, é no jogo que o aluno demonstra como faz e como utiliza essa mesma habilidade técnica.
---	--

Apêndice VI - Plano Aptid3o F3sica Aluno-cr3tico (Aluno n312) – 1ª e 2ª Etapa

	Objetivo Terminal		Reduzir 15% do IMC avaliado no in3cio do ano. Melhorar a presta3o nos testes de aptid3o f3sica.
	Objetivo Interm3dio		Realiza com corre3o t3cnica respeitando a carga de treino e os tempos de trabalho e de recupera3o indicados pelo professor
	Exerc3cio	Progress3es	Repeti3es
Força Superior	Flex3es de braços	Realiza na parede ou nas arma3es do campo de h3quei em patins	8
	Fundos	Realiza com perna fletidas	8
	Flex3es de braços na barra fixa	Realiza as flex3es de p3, ou ligeiramente inclinado, executando o movimento de puxar tocando com o peito na barra.	3
Força Abdominal	Abdominais	Com as m3os atr3s das costas, realiza a eleva3o do tronco retirando o contacto das omoplatas com o solo.	10
	Prancha	Realiza com joelhos no ch3o	20seg
	“Barquinho”	Joelhos fletidos, com m3os a segurarem os joelhos	20seg
Força Inferior	Agachamento	Realiza apoiado se necess3rio	8
	Lunges	Realiza apoiado se necess3rio	8 (cada perna)
	Saltos	Plano Elevado	Reduzir a altura da plataforma
		Sem progress3o (ex. Salto com joelhos ao peito)	10-15

Apêndice VII - Organização aulas teóricas para desenvolvimento Conhecimentos

1ªEtapa:

Na primeira aula da semana:

1. Durante a parte inicial da aula seria realizado um “**questionário diagnóstico**” (três perguntas de escolha múltipla e uma pergunta de resposta aberta sobre os tópicos centrais de cada tema), baseado nos textos de apoio, sobre os temas que vão ser apresentados (Área A: 1. Exercício Físico; 2. Métodos de avaliação da aptidão física;) de forma que demonstrem **o que sabem sobre** os assuntos e comecem a pensar sobre os mesmos;
2. Num segundo momento realizamos uma **apresentação** sobre os mesmos temas, com base nos testes de apoio;
3. De seguida, como um momento de pausa, aproveitamos para debatem os alunos sobre a **organização das aulas** (funcionamento das aulas; regras; formação de grupos; matérias e os respetivos objetivos de aprendizagem);
4. Num último momento, regressamos à área dos conhecimentos, onde os alunos realizam o mesmo teste e comparam as suas respostas face ao primeiro questionário, fazendo uma **síntese e reflexão** sobre o que foi abordado.

Para a segunda aula da semana:

1. Abordaríamos um ou dois temas da área B (1. Áreas do desporto; 2. Meio ambiente e atividades físicas), em que **serão facultados previamente os textos de apoio** sobre o respetivo tema (são entregues na primeira aula para terem tempo de estudar e refletir durante a semana) e que agora nesta aula os alunos realizam um resumo e pequena reflexão sobre o texto e/ou posteriormente teriam de responder a um conjunto de perguntas formuladas por eles ou por nós.
2. Num segundo momento realizaríamos uma **síntese e reflexão** geral sobre os temas que os alunos tiveram de estudar.

Para a terceira aula:

Para esta aula, o objetivo principal será os alunos, em grupo, refletirem e discutirem sobre o texto de apoio e os respetivos temas e tópicos levantados no mesmo. Isto é, iremos tratar de aprofundar os temas da educação para os valores na Educação Física e no Desporto.

Desta forma, para este efeito decidi utilizar uma das estruturas cooperativas primeiramente trabalhadas por Aronson (1978) e descrita por Leitão (2009) que através da reorganização dos grupos de trabalho apresenta-se como uma forma eficaz de organizar a turma e os diferentes grupos de alunos numa situação de trabalho em que “todos os alunos são igualmente valorizados”.

Assim, num primeiro momento é apresentado o tópico geral para todos os grupos são os temas da educação para os valores na Educação Física e no Desporto. De seguida, é atribuído a cada um dos membros de cada grupo um mini-tópico, ou seja, um dos diferentes tópicos apresentados pelo autor do texto.

Nós iremos ajudar os elementos dos grupos a compreender os objetivos, e as temáticas que vão ser aprendidas e como vão ser trabalhadas. Distribuiremos ainda o material informativo necessário para os alunos realizarem a tarefa.

Numa segunda fase, os grupos reorganizam-se em função dos sub-temas, ou seja, num grupo estão presentes os alunos que ficaram com o sub-tema 1, e assim sucessivamente, ao que Leitão (2009) chama de grupo de especialistas que têm o objetivo de aprofundar sobre o seu sub-tema antes de voltarem para o seu grupo inicial.

Passado o tempo destinado para a tarefa (20min) os alunos retornam ao seu grupo inicial, agora como especialistas num dos sub-temas, para partilharem com os outros membros do grupo, o que aprenderam. Desta forma, todos têm oportunidade de aprender e ensinar o que aprenderam e de aprender o que os outros alunos têm para lhes ensinar.

Desta forma, o principal objetivo com este exercício é os alunos aprofundem os temas que são propostos, tentando relacioná-los com as suas experiências na Educação Física e no Desporto infantojuvenil, e que sejam capazes de partilhar e discutir as ideias aprendidas em grupo.

Fichas de apoio aos Grupos

Grupo 1 – A realidade da “educação para os valores” na escola, nas aulas de Educação física e no Desporto Infantojuvenil (Pág. 70 – 71, 76).

1. Como vêm a importância da educação para os valores, para o vosso processo de formação e se, na vossa opinião, esses valores são devidamente tratados e abordados na escola.
2. O autor identifica um conjunto de conclusões de vários estudos realizados sobre o impacto da educação para os valores em contexto educativo e formativo das aulas e do treino de desporto infantojuvenil. Relaciona esses pontos identificados com a vossa experiência enquanto alunos e atletas.

Grupo 2 – Os responsáveis na promoção da “educação para os valores”. (Pág. 72 – 74, 76).

1. Qual o papel do professor/educador na promoção da educação para os valores?
2. Qual a vossa opinião em relação à ideia de que a educação moral e a educação para os valores devem ser realizadas livremente por cada um de nós, sendo que o professor não tem qualquer intervenção nesse processo?

Grupo 3 – A educação para os valores no desporto infantojuvenil (Pág. 74-75).

1. Quais as principais preocupações que o treinador deve ter de forma que o processo de treino e as práticas desportivas tenham significado na vida e no processo de socialização das crianças e jovens?

Grupo 4 – Como promover e garantir a aprendizagem dos valores e princípios do Espírito Desportivo (Pág. 76)

1. Comenta a seguinte afirmação relacionando-a com as preocupações pedagógicas que os professores e os treinadores devem ter para melhor promoverem o Espírito Desportivo e mais “boas práticas”: *“É óbvio que não é fácil modificarem-se comportamentos e atitudes”*.

Apêndice XIII – Plano Anual para área dos Conhecimentos

Data	Tarefas 1ºSemestre	Tema	Objetivos
14/12	<u>Resumo do texto de apoio</u> (Gonçalves, 2005). Tempo de concretização: 45min. - Ocupar 1 folha (frente e verso). - Não copiar frases do texto sem realizar a citação.	Ética e “Fair Play”: o que é	Demonstração da leitura e interpretação do texto.
21/12	<u>Teste</u> Tempo de concretização: 60min.	Ética e “Fair Play”: o que é	Demonstração dos conhecimentos abordados até à data.
Data	Tarefas 2ºSemestre	Tema	Objetivos
25/02	1. <u>Realizar teste com base no texto de apoio sobre a força</u> (Testar conhecimentos). 2. <u>Alunos</u> têm que realizar 10 perguntas: 5 de resposta aberta + 5 de escolha múltipla com quatro possibilidades e só uma correta; com as respetivas respostas e entregar ao professor numa folha A4 no dia de realização do teste (Desenvolver conhecimentos)	As capacidades motoras: a Força: Tipos; organização da carga; métodos de treino; - avaliação.	- Demonstração dos conhecimentos relativos à capacidade motora – Força – tipos de força, organização da carga e métodos de treino. - Criação de um treino de força, utilizando um dos métodos abordados.
15/03	3. <u>Trabalho Grupo</u> (Grupos de 2 elementos – Desenvolvimento dos conhecimentos) <u>1º Momento Individual</u> : Alunos entregam um trabalho individual, em formato Power Point, sobre a <i>Força</i> : Tipos; organização da carga e os métodos de treino, com base nos documentos facultados pelo professor.		

	Devem tentar procurar, pelo menos, mais uma referência bibliográfica. <u>2ºMomento Grupo:</u> Um elemento de cada grupo envia, também em formato Power Point, o plano de treino que criaram, bem como a justificação de: qual o método de treino escolhido, os exercícios e a carga que escolheram. Após verificação do professor, cada grupo terá uma aula para apresentar aos colegas o plano de treino que criaram. <u>Aplicar o plano de treino em 3 minutos.</u> <u>Já têm as normas APA.</u>		
13/05	<u>Teste Global</u>		Demonstração dos conhecimentos abordados ao longo do ano.

Apêndice IX – Organização dos Conhecimentos 2º Semestre

1. Teste:

Os alunos têm que realizar 10 perguntas: 5 de resposta aberta + 5 de escolha múltipla com quatro possibilidades e só uma correta; com as respetivas respostas e entregar ao professor numa folha A4 no dia de realização do teste, à mão ou em computador, sem estar riscada e com a devida apresentação como documento de trabalho (douta forma o trabalho não será aceite e considerado não realizado). Cada resposta errada ou inadequada desconta 0,5 valores da nota do teste – **11ºB**: 25 de Fevereiro.

2. Trabalho:

2.1. Individual - 60% (12 valores)

A. Realizar um trabalho em formato de apresentação Power Point, sobre a Força, respeitando o seguinte modelo:

1º Slide: Capa com identificação do(a) aluno(a), turma, escola e data.

2º-3º slides: O que é a Força, fatores que a influenciam e vantagens e desvantagens do seu trabalho (2 valores);

4º-5º-6º slides: Que tipos de Força existem e a sua definição e as suas características (2 valores);

7º slide: A importância da carga e dos tipos de carga no trabalho da Força (2 valor);

8º-9º-10º slides: Os métodos de Treino – apresentar, pelo menos, 3 métodos diferentes, um slide para cada método (2 valores);

11º-12º-13º slides: Principais Testes de Avaliação considerando a Força Superior (braços e tronco), a Força Média (abdominais) e a Força Inferior (pernas). Referir para cada caso pelo menos dois testes, explicando-os e que resultados utilizam (2 valores);

14º slide: Referências Bibliográficas (Normas APA – 1 valor).

Respeito pelas normas de apresentação (1 valor);

B. Data de Entrega do trabalho: **11º B**: 8 de Março.

C. Utilização de, pelo menos, **três elementos Bibliográficos**: 2 fornecidos pelo professor + **1 da responsabilidade dos alunos** (1 valor) (têm que estar referidos corretamente na bibliografia – 1 valor)

2.2. Grupo - 40% (8 valores)

A. Cada grupo de trabalho deve realizar, e entregar em formato de apresentação Power Point, uma proposta de um plano de treino para o desenvolvimento da Força, que seja possível realizar na aula de Educação Física, respeitando o seguinte modelo:

1ºSlide: Capa com identificação dos elementos do grupo, turma, escola e data;

2º-3º- 4º slides: Proposta do Plano de Treino com três exercícios: um para a Força Superior, um para a Força Média e outro para a Força Inferior. Para cada exercício criar um “*bilhete de identidade*” com os seguintes elementos: a) Ilustração e descrição do exercício; b) Tipo de Força que se trabalha; c) Número de repetições; d) Número de séries; e) Duração do intervalo entre séries; f) Método de treino; g) Momentos da aula que seria realizado o treino; (6 valores)

5ºslide: Referências Bibliográficas (Normas APA – 1 valor)

Respeito pelas normas de apresentação (1 valor);

B. Data de Entrega do trabalho: **11º B**:15 de Março.

C. Utilização de, pelo menos, **três elementos Bibliográficos**: 2 fornecidos pelo professor + **1 da responsabilidade dos alunos** (1 valor) (têm que estar referidos corretamente na bibliografia - 1 valor). Podem ser as mesmas referências utilizadas no trabalho individual.

Apêndice X – Avaliação Global 1º Semestre

11º B -1º SEMESTRE	MATÉRIAS		APTIDÃO FÍSICA			CONHECIMENTOS				Média F+H		
Nº	Matérias	Nível	ZSAF	TOTAL	NÍVEL	Resumo 1	Teste 2	Média	Nível		NÍVEL	NOTA
1	3E+3A	5	7,5	17,8	4	18,90	18,90	18,9	5	18,3	5	19
2	1NI+2I+2E+1A	2+	8	19,0	5	15,80	11,00	12,6	3+	15,8	4	15
3	1I+5E	4	8	13,0	3	13,50	12,50	12,8	3+	12,9	3	13
4	1I+4E+1A	4	8	16,0	4	13,40	8,10	9,9	3-	12,9	4	14
5	2I+3E+1A	4	7	14,8	4	12,40	15,90	14,7	4	14,7	4	15
7	3I+2E+1A	3	5	8,3	2	12,40	7,60	9,2	3-	8,7	2+	10
8	4E+2A	5	8	19,0	5	19,00	14,50	16,0	4	17,5	5	18
9	3E+3A	5	8	16,5	4	14,40	7,50	9,8	3-	13,2	4	15
10	1I+4E+1A	4	8	14,8	4	17,00	10,30	12,5	3	13,7	4	15
11	3E+3A	5	8	14,0	3	13,00	4,50	7,3	2	10,7	3	12
12	1NI+2I+2E+1A	3	1	3,5	1	18,00	7,90	11,3	3	7,4	2 / 3	10
14	14,6	4		14,7	4			16,7	4	15,3	4	16
15	3E+3A	5	8	16,5	4	19,00	15,00	16,3	4	16,4	4+	17
16	4E+2A	5	8	19,0	5	19,00	20,00	19,7	5	19,3	5	19
17	1I+4E+1A	5	7	14,3	3	16,70	10,00	12,2	3	13,2	3+	15
18	2I+3E+1A	4	6	14,8	3	15,90	11,80	13,2	3	14,0	3+	15
19	3E+3A	5	8	20,0	5	16,80	11,90	13,5	4-	16,8	5	18
20	1I+3E+2A	4	8	17,5	4	18,00	18,90	18,6	5	18,1	4+	18
21	3E+3A	5	8	15,9	4	15,70	14,50	14,9	4	15,4	4	17
22	2E+4A	5	7	20,0	5	17,00	12,50	14,0	4	17,0	5	18
23	1I+3E+2A	4	7,5	14,1	4	14,00	6,00	8,7	2+	11,4	3+	13
24	1I+3E+2A	4	8	19,5	5	15,80	17,00	16,6	4	18,1	4	17

Ap3ndice XI - Plano Aptid3o F3sica - 3^a/4^a Etapa

	Exercício		Momento da aula	Carga e Volume	Objetivo Terminal	
Força Superior	Flexões de braços		Parte principal (transição) e fim da aula	3 séries	Aluno atinge a Zona Saudável de Aptidão Física	
	Fundos			15 Repetições		
	Flexões de braços na barra fixa					
Força Abdominal	Abdominais		Parte principal (transição) e final da aula	3 x 15 repetições		
	Prancha			3 séries		
	“Barquinho”			45 segundos		
Força Inferior	Agachamento		Parte principal (Transição) / final	3 séries		
	Lunges			15 Repetições		
	Saltos	Para um plano elevado.	Parte inicial	3x 12 reps.		
		Saltos joelhos ao peito				
Resistência	Vai-vem com ritmo adaptável; Corrida de Precisão (Método Contínuo)		Parte Inicial e Principal (Integrado)	30 percursos variação de ritmo por aula.		
Velocidade	Formas jogadas (jogos de velocidade); trabalho complementar e integrado com as outras matérias; Utilização de diferentes estímulos de partida de forma a treinar o tempo de reação.		Parte Inicial			
Flexibilidade	8 exercícios de flexibilidade utilizando método de treino estático que recrutem os principais grupos musculares.		Parte Final	3 séries 30 seg. por alongamento 1 min. descanso		

Apêndice XII – Plano Progressão Aptidão Física Aluno nº12 – 3ª/4ªEtapa

	Objetivo Terminal		Reduzir 15% do IMC avaliado no início do ano. Melhorar a prestação nos testes de aptidão física.
	Objetivo Intermédio		Realiza com correção técnica respeitando a carga de treino e os tempos de trabalho e de recuperação indicados pelo professor
	Exercício		Progressões Repetições
Força Superior	Flexões de braços		Realiza na parede ou nas armações do campo de hóquei em patins
	Fundos		Realiza com perna fletidas
	Flexões de braços na barra fixa		Realiza as flexões de pé, ou ligeiramente inclinado, executando o movimento de puxar tocando com o peito na barra.
Força Abdominal	Abdominais		Com as mãos atrás das costas, realiza a elevação do tronco retirando o contacto das omoplatas com o solo.
	Prancha		Realiza com joelhos no chão
	“Barquinho”		Joelhos fletidos, com mãos a segurarem os joelhos
Força Inferior	Agachamento		Realiza apoiado se necessário
	Lunges		Realiza apoiado se necessário
	Saltos	Plano Elevado	Reduzir a altura da plataforma
		Sem progressão (ex. Salto com joelhos ao peito)	Saltitar, saltos laterais,

Apêndice XIII – Avaliação Global 2º Semestre

11º B -2º SEMESTRE	MATÉRIAS		APTIDÃO FÍSICA			CONHECIMENTOS							Média F+H		
Nº	Matérias	Nível	ZSAF	TOTAL	NÍVEL	Resumo	Trabalho	Teste1	Teste2	Teste3	Média	Nível		NÍVEL	NOTA
						1	1	2	2	2					
1	3E+3A	5	6,5+1	18,3	5	18,9	18	18,9	19,2	18	18,6	5	18,4	5	19
2	3I+2E+1A	4	7+1	19,0	5	15,8	16,5	11	14,9	17	14,9	4	17,0	4	17
3	1i+3E+2A	4	6,5+1	13,4	3	13,5	16,5	12,5	13,8	19	15,1	4	14,2	4	15
4	1I+1E+4A	4	7+1	18,5	5	13,4	15	8,1	4,9	14	10,7	3	14,6	4	16
5	3I+2E+1A	4	5+1	14,8	4	12,4	15,5	15,9	15,8	12	14,4	4	14,6	4	16
7	1I+4E+1A	4	6+0	10,0	3	12,4	16	7,6	8,7	17	12,1	3	11,1	3	13
8	4E+2A	5	7+1	18,6	5	19	19	14,5	18,8	19	18,0	5	18,3	5	19
9	2E+4A	5	7+1	16,9	4	14,4	17,5	7,5	6,2	15	11,7	3	14,3	4	16
10	4E+2A	5	7+1	17,8	4	17	19,5	10,3	18,9	19	16,8	4	17,3	4+	17
11	2E+4A	5	7+1	14,6	4	13	17	4,5	4,6	17	10,8	3	12,7	4	14
12	1NI+1I+4E	3-	2+0	4,3	1	18	18	7,9	8,2	12,5	12,4	3	8,3	2+	12
14				1,0	0	18	18,5	16	18,3	20	18,2	5	9,6		17
15	4E+2A	5	7+1	18,3	5	19	17,5	15	19,5	18	17,8	5	18,0	5	19
16	3E+3A	5	7+1	20,0	5	19	19,5	20	20	19	19,5	5	19,8	5	20
17	4E+2A	5	7+1	17,8	4	16,7	17	10	9,7	19	14,2	4	16,0	4+	17
18	2I+3E	3	6+1	16,8	4	15,9	17,5	11,8	11	15	14,0	4	15,4	3+	15
19	2E+4A	5	7+1	20,0	5	16,8	17,5	11,9	18,7	18	16,5	4	18,3	5	19
20	1I+3E+2A	4	7+1	18,5	5	18	19	18,9	19,3	19	18,9	5	18,7	4+	18
21	1E+5A	5	7+1	17,1	4	15,7	19	14,5	19,3	18	17,3	4	17,2	4+	18
22	1E+5A	5	7+1	20,0	5	17	19	12,5	14,7	20	16,5	4	18,2	5	19
23	1i+3E+2A	4	6,5+1	15,1	4	14	17	6	10,9	10	11,1	3	13,1	4	14
24	3E+3A	5	7+1	20,0	5	15,8	18	17	19,6	20	18,2	5	19,1	5	19

Apêndice XIV – Exemplo Sessão treino Voleibol 2ª/3ª Etapa

Ano Letivo	21/22	Semestre	1º	Aula nº	5
Data	01/10	Turma	11ºB	Duração	90 min.
Hora	8:15h	Local	Espaço Exterior	Nº Alunos prev.	22

Objetivos da Aula	Geral: -Desenvolvimento das aprendizagens do nível Introdução e Elementar/Avançado. -Desenvolvimento Aptidão Física (Força resistente, força explosiva, velocidade) Específico: 1. Realiza ataque em remate cruzado (ELEM/AVAÇ.) ou remate em apoio (INTRO); 2. Adota posição fundamental e comunicação ativa durante as situações de jogo. 3. Equipa consegue pontuar na fase K1 (side-out);
Recursos Materiais	Bolas de voleibol, cones

Tempo	Tarefas/Situações de Aprendizagens	Organização	Objetivos Comportamentais Componentes Críticas
Inicial			
5 min	1. Corrida contínua com realização de exercícios de mobilização articular. 2. Trabalho de Condição Física. 2.1. Exercício de velocidade (tempo de reação). 2.2) 3 Séries 12 Agachamentos 12 Flexões de braços 10 Saltos c/joelhos ao peito 15 Abdominais.	Alunos correm à volta do campo de voleibol. Partem ao estímulo do professor. Situação de exercício Individual: Alunos dispersados e afastados uns dos outros, em frente ao professor.	Concentração na tarefa e realizam os exercícios indicados pelo professor com correção técnica. Realizam os exercícios com correção técnica, respeitando a carga de treino e os tempos de trabalho e de recuperação indicados pelo professor.
5 min			
Principal			
10 min	3. Situação 1+1 3.1. “Aquecimento” com bola; realizar a dois toques: passe + auto-passe; machete + passe; realizar as mesmas técnicas a 1 toque; 3.2. Exercício Deslocamentos Um aluno lança a bola para o colega, em que este deve deslocar-se rapidamente para o	Alunos formam pares e colocam-se um de cada lado da rede. Alunos formam pares e colocam-se frente a frente, paralelamente à rede.	Colocação no ponto de queda da bola; Apoios orientados para onde quer passar a bola.

20min	ponto de queda da bola, e orientar os apoios para devolver a bola em passe e em manchete.		
	4. Situa3o de jogo 2x2 ou 3x3 (SISTEMA SOBE-DESCE) (depende do n3mero de alunos) 3 toques obrigat3rios 1º Serviço obrigat3rio por baixo; Finaliza3o em passe colocado.	Jogos de 5 minutos; a equipa que ganha “sobe” no campo e a equipa que perde “desce”.	Serviço por baixo ou por cima (t3nis) direcionado (para zona de dif3cil recep3o); Recep3o dirigida para um companheiro; Passe intencional; Finaliza3o em passe colocado; Comunica constantemente com os colegas.
	5. Exerc3cio Defesa + Ataque Professor coloca uma bola em ataque, o aluno defende, passando a bola para a zona do distribuidor, este passa e o atacante remata para a zona delimitada (cruzado e/ou linha).	Em fila, cada aluno por ordem, defende, e de seguida remata para zona delimitada pelo professor (cruzado ou 3 linha)	Recep3o dirigida para um companheiro; Passe intencional; Finaliza3o em remate em apoio (alunos introdu3o) ou remate em suspens3o (alunos elem/avan); comunica constantemente com os colegas
20min	6. Jogo 4x4 (Treinar Side-Out) Professor e alunos que est3o de fora colocam bola em serviço. A equipa deve conseguir receber, passar e finalizar o ponto. Se ganharem ponto em side-out, recebem uma “bola de compensa3o”.	4 alunos dentro de campo (1 distribuidor fixo, 1 central e dois atacantes). 2 alunos de fora que entram quando um dos alunos que est3 dentro de campo remata.	Rece3o e passe com qualidade; Finalizar de acordo com o posicionamento do advers3rio (remate, amorti, passe colocado); Protege o pr3prio ataque; comunica constantemente com os colegas.
15min	7. Jogo 6x6 Professor coloca bola de ataque de v3rias dire3es, em que os alunos devem receber e construir o ataque. Quando 3 fase de Side-out (K1), se ganharem ponto nesta fase de jogo, recebem uma bola de compensa3o.		Rece3o e passe com qualidade; Finalizar de acordo com o posicionamento do advers3rio (remate, amorti, passe colocado); Protege o pr3prio ataque; Realiza bloco. Comunica constantemente com os colegas.
Final	Retorno 3 calma (marcha)	Alunos dispersados 3 frente do professor para realizarem os alongamentos.	Realizam com corre3o os exerc3cios e ouvem atentamente o professor.
5min.	Alongamentos est3ticos. Revis3o/Conclus3o da aula.		

Ap3ndice XV – Semin3rio: Propostas de Desenvolvimento 3rea das Atividades F3sicas

1) Jogos Desportivos Coletivos

- a. Futebol – De acordo com os Preceitos Regulamentares e as t3cnicas do Futsal ou do Futebol, cooperando e aceitando as decises de arbitragem, o aluno:

SITUA3O DE AVALIA3O			
SITUA3O DE AVALIA3O		SITUA3O DE AVALIA3O	
4x4 (Gr + 3x3 + Gr) ou 3+1x3+1 (<u>Espaço amplo</u>) ou 3x3 (Sem Gr)		5x5 (Gr+4x4+Gr) ou 4+1x4+1 (Campo Normal)	5X5 (Gr+4X4+Gr) ou 7x7 (Gr+6x6+Gr)
PARTE INTRODUT3RIO: ✓ Recebe a bola com travagem e semitravagem ✓ Enquadra-se ofensivamente ✓ Desmarca-se oportunamente; ✓ Remata se tem a baliza ao alcance.	INTRODU3O: ✓ Demonstra na realiza3o que conhece as regras principais (in3cio recomeço, golos, foras, cantos, faltas e penalty) e o objetivo do jogo. ✓ Recebe a bola e enquadra-se; ✓ Remata; ✓ Passa; ✓ Conduz a bola; ✓ Assume atitude defensiva entre o seu atacante direto e a baliza	ELEMENTAR: ✓ Demonstra na realiza3o que conhece as regras principais (in3cio recomeço, golos, foras, cantos, faltas e penalty) e o objetivo do jogo. ✓ Remata; ✓ Passa; ✓ Conduz a bola; ✓ Desmarca-se para oferecer linhas de passe na dire3o da baliza ou e apoio; ✓ Aclara; ✓ Marca o seu atacante para dificultar a a3o ofensiva.	AVANÇADO: A3es t3cnico-t3ticas individuais e coletivas garantindo segurança no ataque: ✓ Remata, passa e conduz a bola com oportunidade; ✓ Penetra; ✓ Desmarca-se no mesmo corredor ou em diagonal; ✓ Dribla ou finta para progredir no terreno; A3es t3cnico-t3ticas individuais e coletivas defensivas: ✓ Pressiona o portador da bola. ✓ Cria situa3es de superioridade num3rica defensiva (marca3o individual e 3 zona). ✓ Fecha as linhas de passe.

- b. Voleibol - De acordo com os Preceitos Regulamentares, cooperando e aceitando as decisões de arbitragem, o aluno:

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO			
SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO		SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	
Situação Exercício Critério Pares (1+1) ou 2+2 com serviço	2x2 ou 3x3	4X4 (Campo Reduzido 12mx6m)	4X4 (Campo Reduzido 12mx6m) ou 6x6 (Jogo Formal)
PARTE INTRODUTÓRIO: Desloca-se colocando-se debaixo da trajetória da bola; ✓ Serve por baixo; ✓ Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima.	INTRODUÇÃO: ✓ Demonstra na realização que conhece as regras principais (2 toques, toques consecutivos, transporte, rotação) e o objetivo do jogo. ✓ Serve por baixo; ✓ Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima; ✓ Envia a bola para o outro campo	ELEMENTAR: ✓ Demonstra na realização que conhece as regras principais (2 toques, toques consecutivos, transporte, rotação) e o objetivo do jogo. ✓ Serve por baixo; ✓ Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima; ✓ Passa a um colega; ✓ Finaliza em remate (em apoio) ou passe colocado.	AVANÇADO: Ações técnico-táticas individuais e coletivas de ataque: ✓ Serve por baixo ou por cima tipo ténis de modo a dificultar a receção. ✓ Passa para finalizar; ✓ Remata ou faz amorti; Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: ✓ Recebe o serviço em manchete ou com duas mãos por cima; ✓ Protege o ataque; ✓ Na defesa posiciona-se para executar passe ou manchete

2) Ginástica de Aparelhos

a. Corda

PARTE INTRODUTÓRIO: ✓ Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo coma rotação da corda para a frente e para trás, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda ✓ Realiza cada tipo de salto pelos menos 3 vezes.	INTRODUÇÃO: ✓ Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trás; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda. ✓ Realiza cada tipo de salto pelo menos 5 vezes.	ELEMENTAR: ✓ Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trás; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça; e saltos com a corda dobrada ao meio e movimentos de cruzamento à frente ou atrás, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda. ✓ Liga os movimentos giratórios à frente com os saltos à corda ✓ Realiza cada tipo de salto pelos menos 8 vezes, com exceção dos saltos com a corda dobrada e os movimentos de cruzamento e de rotação dupla que devem ser realizados pelo menos 2 vezes.	AVANÇADO: ✓ Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trás; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça; e saltos com a corda dobrada ao meio e movimentos de cruzamento à frente ou atrás e de rotação dupla da corda entre saltos, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda. ✓ Realiza cada tipo de salto pelos menos 10 vezes, com exceção dos saltos com a corda dobrada e os movimentos de cruzamento e de rotação dupla que devem ser realizados pelo menos 3 vezes.
Regras de Realização do Exercício			
De forma a cumprir o nível, o aluno deve realizar os diferentes saltos e o número de repetições definidas; Para o Nível Introdução, o aluno pode parar a corda 6 vezes (duas para inverter o sentido da rotação da corda, e quatro possíveis falhas); Para o Nível Elementar, o aluno pode parar a corda 5 vezes (duas para inverter o sentido da rotação da corda, e três possíveis falhas); Para o Nível Avançado, o aluno pode parar a corda 4 vezes (duas para inverter o sentido da rotação da corda, e duas possíveis falha); Se o aluno ultrapassar o número de vezes que pode parar a corda e/ou falhas que pode fazer, apesar de conseguir eventualmente realizar a habilidade, prejudica o nível. (Exemplo: Realiza todos os saltos do nível avançado, mas			

parou a corda 4 vezes, desce para um n3vel Avançado -)

b. Trave

Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D
✓Entrada a 1 p3 com chamada no reuther; ✓Entrada de eixo com chamada no reuther; ✓Marcha na ponta dos p3s 3 frente e atr3s (pelo menos 5 passos em cada dire3o).	✓Meia volta com balanço de 1 pernas; ✓Volta com balanço de 1 perna (piv3); ✓Avi3o.	✓Salto de gato; ✓Salto a p3s juntos engrupado; ✓Cambalhota 3 frente com sa3da de pernas afastadas	✓Sa3da em salto em extens3o com meia pirueta; ✓Sa3da em rodada.
Regras de Realiza3o do Exerc3cio			
N3vel Introdu3o: N3o pode cair mais que duas vezes; A subida para a trave pode ser realizada com ajuda ou apoio; N3vel Elementar: N3o pode cair mais do que uma vez; A subida para a trave pode ser realizada em apoio. N3vel Avançado: N3o pode cair nenhuma vez durante a realiza3o da sequ4ncia; A subida para a trave tem de ser realizada obrigatoriamente com salto. Se o aluno ultrapassar o n3mero de vezes que pode cair, apesar de conseguir eventualmente realizar as habilidades, penaliza o n3vel (Exemplo: Realiza todas as habilidades do n3vel avançado, mas caiu 1 vez, desce para um n3vel Avançado -) Regras: 1- Realiza todas habilidades do N3vel Avançado, mas cai uma vez = Avançado – 2- Realiza todas habilidades do N3vel Avançado, mas cai mais que uma vez = Elementar + 3- Realiza todas as habilidades do N3vel Elementar, mas cai mais que uma vez = Elementar – 4- Realiza todas as habilidades do N3vel Elementar, mas cai mais que duas vez = Introdu3o + 5- Realiza todas as habilidades do N3vel Introdu3o, mas cai mais do que duas vezes = Introdu3o – 6- Realiza todas as habilidades do N3vel Introdu3o, mas cai mais do que duas vezes = N3o Introdu3o			

3) Dança Livre

Ação a realizar: realiza uma coreografia em grupos de 3 ou 4 alunos utilizando uma música à sua escolha e um tipo de Dança da sua preferênci com a duração de um minuto (7º e 8º anos), 1 minuto e meio (9º e 10º anos) e dois minutos (11º e 12º anos).

INTRODUÇÃO: ✓ Realiza a coreografia com correção e ritmo adequando os movimentos ao tema musical. ✓ Realizar pelo menos 4 passos ou outras ações diferentes, com duas variações de ritmos e dois planos de movimentação do grupo, com correção e ritmo adequando os movimentos ao tema musical.	ELEMENTAR: ✓ Realiza a coreografia com correção, ritmo e sincronização, adequando os movimentos à marcação musical e apresentando-se vestidos de acordo com o sentido da música. ✓ Realizar pelo menos 6 passos ou outras ações diferentes, com duas variações de ritmos e dois planos de movimentação do grupo, com correção e ritmo adequando os movimentos ao tema musical.	AVANÇADO: ✓ Realiza a coreografia com correção, ritmo, sincronização e elegância utilizando movimentos criativos e adequados ao tema e ambiente musical selecionado e apresentando-se vestidos de acordo com o sentido da música. ✓ Realizar pelo menos 8 passos ou outras ações diferentes, com duas variações de ritmos e quatro planos de movimentação do grupo, com correção e ritmo adequando os movimentos ao tema musical.
--	---	--

4) Atletismo

a. Lançamento do Peso

Ação a realizar: Lançamento do peso de 4 kg (rapazes) 3 kg (raparigas) no secundário;
 3 Kg rapazes e 2 kg raparigas no básico

PARTE INTRODUTÓRIO ✓ Lança a bola (tipo ténis) dando três passadas de balanço em aceleração progressiva, com o braço fletido e o cotovelo mais alto que o ombro (na direção do lançamento);	INTRODUÇÃO: Realizando um lançamento, pelo menos, de 5 metros: ✓ Lança de lado e sem balanço ✓ Peso apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto ao pesoo ✓ Flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna. ✓ Empurra o peso para a	ELEMENTAR: Realizando um lançamento, pelo menos, de 5,5 metros: ✓ Lança o peso de costas (duplo apoio) e sem balanço ✓ Peso apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto ao pesoo ✓ Flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna ✓ Roda e avança a bacia do lado do peso	AVANÇADO: Realizando um lançamento, pelo menos, de 6 metros: ✓ Pega corretamente o peso ✓ Inicia a fase de preparação de costas para a zona de lançamento, apoiado na perna da frente, com o tronco paralelo ao chão ✓ Encadeia o deslizamento com o lançamento ✓ Desliza (de costas) com os
---	--	---	--

✓ Realiza Lançamento Frontal com pés destacado com peso 2kg,	frente e para cima ✓ Extensão da perna e braço do lançamento ✓ Avanço da bacia ✓ Cotovelo afastado em relação ao tronco.	✓ Extensão total (das pernas e do braço do lançamento) ✓ Empurra o engenho para a frente e para cima ✓ Mantém o cotovelo afastado em relação ao tronco.	apoios rasantes ao solo. ✓ Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão da perna ✓ Empurra o engenho com extensão total dos segmentos e flexão da mão ✓ Troca de pés, após a saída do peso, em equilíbrio.
---	---	---	---

Tabelas de Avaliação Indicador Quantitativo

	5º/6ºAnos	7º/8ºAnos	9º/10ºAnos	11º/12ºAnos
Introdução	4,5m	5m	5,5m	6m
Elementar	5m	5,5m	6m	6,5m
Avançado	5,5m	6m	6,5m	7m

Justificação: Dado que o desenvolvimento das qualidades físicas e, consequentemente, das técnicas corporais estão dependentes dos níveis de maturação nervosa, óssea e muscular (Coelho, 2000) no que diz respeito às matérias das atividades físicas onde as capacidades motoras têm um recrutamento muito mais acentuado e precoce (como nas matérias do Atletismo e da Ginástica) ao contrário de outras matérias que exigem um recrutamento mais tardio (como casos dos Jogos Desportivos coletivos). De forma a concretizar este raciocínio, sendo a Força a capacidade motora que impede ou possibilita o desenvolvimento da técnica do Lançamento, é importante recordar que a “base estrutural biológica da força é a musculatura”, 35% da massa corporal da mulher é constituída por músculos e nos homens, 40%. Logo, quando nos referimos aos nossos alunos, crianças e jovens, que se encontram nas fases de puberdade e início da pós-puberdade, sobre este tópico o que a literatura reforça, é o facto de os rapazes durante a puberdade aumentarem a força em paralelo com o aumento da idade e estabilizarem este crescimento na fase pós-pubertária, apresentando-se “significativamente mais fortes que as raparigas na parte superior do corpo”, enquanto que nas raparigas, os ganhos de força estabilizam durante a puberdade (Cunha, 2016). Logo, é importante que os processos de maturação e estes factos sejam tidos em consideração na diferenciação dos indicadores quantitativos do lançamento do peso, neste caso, no Lançamento do Peso, ao longo dos diferentes ciclos e anos de escolaridade.

Referências:

Coelho, O. (2000). Os “caminhos” da aprendizagem desportiva: ensinar bem ou ensinar mal? In *Centro de Estudos e Formação Desportiva (Ed.)*, *O Melhor da Revista Treino Desportivo*, (pp. 61-79).

Cunha, P. (2016). *Teoria e Metodologia do Treino – Modalidades Coletivas*. Instituto Português do Desporto e Juventude. https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/GrauI_07b_MetodologiaCol.pdf/848b7841-202f-1c8e-2b7f-7efd6e3e5b85?t=1574941453357

Concretização da Relação entre os Indicadores Quantitativos e Qualitativos:

Distância Técnica	Introdução	Elementar	Avançado
Introdução	I	I+	E-
Elementar	I+	E	E+
Avançado	E-	E+	A

“Avaliar em primeiro lugar é a presença na ação dos **indicadores qualitativos** que definem o nível do aluno e a confirmação desse nível só ocorre se o **indicador quantitativo** for cumprido”, visto que o indicador quantitativo é fortemente influenciado pelo desenvolvimento das capacidades condicionais, nomeadamente da Força, sendo a sua manifestação e desenvolvimento influenciado pelos estádios dos processos de maturação e crescimento das crianças e dos jovens. Logo, importa primeiramente avaliar e reforçar a aprendizagem e concretização da técnica correta, e progressivamente valorizar o trabalho de desenvolvimento da força ao longo do processo de aprendizagem que permitirá ao aluno não só melhorar a sua técnica de lançamento, como consequentemente atingir níveis mais avançados na avaliação.

5) Patinagem

Introdução Exercício Critério centrada na fluidez e no domínio do **patinar**, com base na corrida de patins, que coloque desafios aos alunos de acordo com o ano de escolaridade e com o seu nível de desempenho.

Descrição Exercício: Realizar em **três ou cinco minutos**, considerando o percurso do vaivém “x” número de percursos que devem ser variáveis e em progressão para o nível de desempenho e o ano de escolaridade.

Avaliação Prova Vai-vem “a patinar” 5 minutos:

	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Introdução	10	12	14	16	18	20
Elementar	20	22	24	26	28	30
Avançado	30	32	34	36	38	40

É desejável:

1. Normalizar como exercício-critério o percurso de patinagem, considerando a dimensão do percurso, as habilidades a realizar, o tempo que os alunos demoram a realizar o percurso e quais as habilidades comuns e as que os alunos podem e devem integrar no percurso.
2. Relacionar as duas tarefas e a sua valorização ao longo dos anos de escolaridade de acordo com as seguintes regras: em primeiro lugar valorizar a fluidez da patinagem e em segundo lugar introduzir o domínio das habilidades em simultâneo com o patinar (para se ter mais tempo de aprendizagem).

Crítérios de Avaliação Patinagem considerando as duas tarefas:

7º e 8º anos	9º e 10º anos	11º e 12º anos
Para Introdução: tem que ter Introdução obrigatoriamente no exercício de corridas, podendo ter NI nos percursos dos Patins; Para Elementar ou Avançado: tem que ter Elementar ou Avançado no exercício de corridas não podendo ter mais do que um nível abaixo no outro exercício	Para Introdução: tem que ter Introdução nos dois exercícios; Para Elementar ou Avançado: tem que ter um dos dois nesse nível e o outro não pode ser inferior a um nível.	Para Introdução: tem que ter Introdução nos dois exercícios. Para Elementar ou Avançado: tem que ter obrigatoriamente esse nível no exercício do percurso de habilidades e não pode ter menos do que um nível abaixo no exercício de corrida.
7º e 8º anos	9º e 10º anos	11º e 12º anos
Avançado : 9 Hab. em < 85s Avançado – : 8 Hab em < 85s Elementar + : 7 Hab em < 85s Elementar : 6 Hab em < 85s Elementar - : 5 Hab em < 85s Introdução + : 4 Hab em < 90s Introdução : 4/3 Hab em < 90s Introdução - : 3/2 Hab > 90s	Avançado : 10 Hab. em < 75s Avançado – : 9 Hab em < 75s Elementar + : 8 Hab em < 75s Elementar : 7 Hab em < 75s Elementar - : 6 Hab em < 75s Introdução + : 5 Hab em < 80s Introdução : 5/4 Hab em < 80s Introdução - : 4/3 Hab > 80s	Avançado : 11 Hab. em < 60s Avançado – : 10 Hab em < 60s Elementar + : 9 Hab em < 60s Elementar : 8 Hab em < 60s Elementar - : 7 Hab em < 60s Introdução + : 6 Hab em < 70s Introdução : 5/6 Hab em < 70s Introdução - : 4/5 Hab > 70s

Regras de Realização do Exercício
Cada toque num pino ou num cone penaliza mais 2 segundos.
Cada mais cinco segundos penaliza um nível.

Porquê realizar o Percorso por tempo?

- 1- Medir e comparar objetivamente a capacidade de os alunos realizarem as diferentes habilidades em percurso dentro do tempo estabelecido para os diferentes níveis. Isto é, permite diferenciar os grupos de alunos em que é a dificuldade em atingir o nível desejado, reside no domínio do patinar, ou na realização das diferentes habilidades.
- 2- Impor desafio na realização do percurso, salientado o domínio do patinar, previamente desenvolvido e avaliado anteriormente;

Propostas de Hipóteses aos Professores:

- 1- A escolha do tempo do exercício critério (Vai-vem), é deixado ao critério de cada professor;
- 2- 7º e 8º anos realizam o Vai-vem em 3 minutos; 9º até 12º anos realizam a prova em 5 minutos (adaptar o indicador às características e possibilidades de desenvolvimento dos alunos, mantendo a presença da capacidade motora da Resistência durante o exercício).

6) Raquetas

- a. Ténis de Mesa – De acordo com as Regras regulamentares, cooperando com os colegas e aceitando as decisões da arbitragem, o aluno:

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO		SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	
Situação de Jogo em cooperação (1+1), batendo e devolvendo a bola o máximo número de vezes:	Situação de Jogo em cooperação (1+1) ou competição (1x1):	Situação de Jogo Singulares (1x1)	
PARTE INTRODUTÓRIO: ✓ Demonstra na realização que conhece o objetivo do jogo. ✓ Cooperar com os companheiros, promovendo o êxito pessoal e do grupo, admitindo as opções e falhas dos colegas. ✓ Inicia o jogo, deixando	INTRODUÇÃO: ✓ Demonstra na realização que conhece o objetivo do jogo e o sistema de pontuação do jogo de singulares; ✓ Cooperar com os companheiros, promovendo o êxito pessoal e do grupo, admitindo as opções e falhas dos colegas. ✓ Serve de forma	ELEMENTAR: ✓ Conhece a regulamentação básica e o sistema de pontuação do jogo de singulares; ✓ Serviço curto ou comprido, tentando dificultar a receção do adversário; ✓ Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver a bola. ✓ Recupera a posição base	AVANÇADO: ✓ Conhece a regulamentação do Ténis de Mesa e arbitra um jogo de singulares de acordo com ela; ✓ Posiciona-se com correção e oportunidade, conforme o batimento que vai executar ou a ação do adversário. ✓ Serve criando sempre dificuldades ao adversário, alternando o lado (direita ou

cair a bola na mesa para a bater de seguida em condi33es do companheiro a poder devolver. ✓ Desloca-se para devolver a bola; ✓ Executa devolu33o simples, de modo a dar continuidade ao jogo.	regulamentar. ✓ Desloca-se para devolver a bola e recupera a posi33o base; ✓ Mant3m a pega correta da raqueta (pega cl3ssica – <i>Shakehand</i>) ✓ Executa devolu33o simples 3 direita e 3 esquerda, tentando baixar a trajet3ria da bola.	ap3s batimento; ✓ Mant3m a pega correta da raqueta, utilizando ambas as faces, consoante a dire33o da bola; ✓ Devolu33o simples 3 direita e de rev3s, utilizando diferentes dire33es e trajet3rias para dificultar a a33o do advers3rio;	rev3s) e variando a profundidade, as trajet3rias e os cortes (por baixo ou lateral) na bola; ✓ Seleciona e realiza batimentos de defesa e de ataque conforme a trajet3ria da bola e a posi33o do advers3rio, designadamente: a) a defesa alta; b) o smash; c) o topspin; d) o amortie; e) o corte por baixo (underspin). ✓ Varia o sistema de jogo, atacando e defendendo e introduz mudan3as de velocidade e de dire33o, por forma a dificultar a a33o do advers3rio.
--	--	---	---

Avalia33o Raquetas:

- ✓ Introdu33o T3nis de Mesa nos 53, 73 e 103 anos no pr3ximo ano letivo (2022/23), e assim sucessivamente ao longo do ciclo de 3 anos, de forma a generalizar os crit3rios.
- ✓ Os crit3rios de avalia33o s3o semelhantes 3 rela33o realizada para a avalia33o do aluno nas mat3rias de Atletismo e Gin3stica;
- ✓ Assim, implica que os alunos sejam avaliados nas mat3rias de Badminton e T3nis de Mesa;
- ✓ Para ser avaliado como N3vel Introdu33o, o aluno tem que ter Introdu33o obrigatoriamente numa das mat3rias, podendo ter NI na outra mat3ria;
- ✓ Para ser avaliado como N3vel Elementar ou Avan3ado, tem que ter Elementar ou Avan3ado numa das mat3rias, n3o podendo ter mais do que um n3vel abaixo na outra mat3ria.

Apêndice XVI – Reflexão Torneio Inter-turmas Voleibol

O torneio inter-turmas foi realizado nos dias 21 e 22 de Dezembro de 2021, para o ensino básico e secundário, respetivamente.

Visto que, enquanto estagiários, estamos responsáveis, juntamente com o professor orientador José Monteiro, do núcleo de Desporto Escolar de Voleibol, foi-nos encarregue as tarefas de organizadores e coordenadores do torneio.

Deste modo, irei refletir brevemente sobre os aspetos positivos do torneio, aspetos negativos e quais as áreas que podemos melhorar e ajudar a melhorar na realização dos próximos torneios a serem realizados na escola.

Pontos Negativos

- A organização deveria ter sido mais antecipada, nomeadamente, a logística dos materiais e instrumentos necessários para a realização do torneio;
- Maior contacto com os restantes professores do departamento de EF, num primeiro instante, em confirmar as turmas inscritas no torneio, visto que duas turmas foram propostas para serem inscritas, mas as fichas de inscrição não foram registadas. Em segundo lugar, talvez envolver mais os restantes colegas na organização do torneio, de forma a refletir sobre o regulamento do torneio (regras, constituição das equipas, formas de jogo etc.).
- A preparação e escolha dos árbitros devia ter sido mais rigorosa, de modo a escolher os alunos mais bem preparados para arbitrar, principalmente para o torneio do ensino secundário onde a arbitragem tende a ser mais questionada. No entanto, fiquei bastante satisfeito com a prestação dos alunos participantes na organização e fiquei com a sensação de que também eles aproveitaram a experiência.

Pontos Positivos

- Penso que demonstrei boa capacidade de organização dos quadros e calendários competitivos;
- Razoável/Boa coordenação das equipas, árbitros e pessoas envolvidas na organização do torneio, visto que não tivemos problemas a nível da organização dos materiais e da distribuição dos árbitros responsáveis por cada campo.
- Boa capacidade de superação, durante a realização do torneio, visto que, face aos problemas que surgiram, nomeadamente da coordenação dos horários dos

jogos, faltas de comparência das equipas, etc., conseguimos adaptar-nos, e no segundo dia estes problemas foram mais bem previstos e preparámo-nos melhor para eles.

A melhorar:

- Planeamento antecipado do torneio;
- Preparação dos árbitros e pessoas envolvidas no torneio, isto é, na explicação das regras e responsabilidades específicas para os diferentes árbitros (1º árbitro, 2º árbitro, árbitro de mesa).

Sugestões:

- Tal como referido durante a realização do torneio, tornar a possibilidade de a final, do torneio do ensino secundário, ser realizado em 3 sets obrigatórios (0-25; 0-25 e 0-15 pontos) em vez de ser realizado por tempo. No entanto, penso que para a aplicação desta possibilidade, o nível de aprendizagem dos jogadores, e o nível de jogo das equipas devem justificar esta decisão.
- Presença dos professores de EF nos campos de jogo, de forma a auxiliar os alunos-árbitros, não na tomada de decisão dos alunos, mas de forma a sentirem-se mais apoiados e seguros nessa tomada de decisão, e também de forma ajudar a controlar e prevenir comportamentos incorretos.

Em suma, penso que a oportunidade de organizar e coordenar um torneio deste tipo, foi uma mais-valia para a minha formação enquanto estagiário e possivelmente, futuro professor, visto que, a organização deste tipo de eventos é algo que nos vamos deparar com frequência na escola, sejam competições interturmas ou interescolares e, ao passarmos por esta experiência, que foi positiva, na qual tive a oportunidade de desempenhar os diferentes papeis e funções disponíveis (organizador, gestor e coordenador), permitiu contribuir para a minha aprendizagem enquanto professor. Ainda assim, estes eventos são também uma mais-valia não só para o Departamento de EF, pois demonstra a capacidade enquanto grupo para organizar e dinamizar as oportunidades de prática desportiva dos alunos na escola, bem como promover o gosto dos alunos por essa mesma prática desportiva, cativando um maior número de alunos para integrarem as atividades disponíveis pelo núcleo do Desporto Escolar.