

JOÃO GAMEIRO ALPALHÃO VALENTIM COMPÕETE

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXTERNATO MARISTA DE
LISBOA**

Orientador Universitário: Professor Doutor João Comédias

Orientador de Escola: Professor Bruno Oliveira

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

Lisboa

2021

JOÃO GAMEIRO ALPALHÃO VALENTIM COMPÕETE

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXTERNATO MARISTA DE
LISBOA**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 25 de Março de 2021, com Despacho de Nomeação de Júri Nº 85/2021, de 22 de Março de 2021, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Professor Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

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

Lisboa

2021

Agradecimentos

Ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã por todo o apoio incansável e motivação que me deram ao longo de todo este percurso. Sem eles, nada disto seria possível.

Ao professor Bruno Oliveira, orientador da escola, por todo o conhecimento, experiência e competência que contribuíram, em larga escala, para a minha evolução e aprendizagem.

Ao professor Doutor João Comédias, orientador universitário, por todo o aconselhamento, apoio e disponibilidade que demonstrou durante o processo de estágio.

Ao professor Jorge Mira pelas pequenas ajudas preciosas que em muito facilitaram a eficácia do trabalho realizado em certas alturas do estágio.

À Maria, minha colega de estágio, por toda a compreensão e paciência nos momentos de pressão e de partilha, felicidade e alegria nos momentos de conquista.

A todo o GEF e ao Joaquim pela integração no seio de professores e por toda a ajuda que disponibilizaram desde o primeiro momento.

Aos funcionários da escola, especialmente à Vera, à D. Gina e ao Sr. João pelo auxílio prestado quando assim o necessitava e por todas as conversas, momentos de descontração e risadas que partilhámos.

Especial agradecimento aos alunos do 10º1B e da equipa de pré-competição de natação da ADM, por toda a afetividade que transmitiram durante o ano letivo. Ficaram marcados como aqueles com quem iniciei a experiência enquanto professor.

Àqueles que considero realmente amigos. Àqueles que sempre me apoiaram.

À Rita por toda a paciência, compreensão e amor. Sempre soube dizer as palavras certas, nas alturas certas que me motivaram a querer ser melhor todos os dias.

Resumo

O estágio pedagógico consiste num longo processo de escolha de opções didáticas e pedagógicas onde há uma sistemática reflexão, análise e avaliação das decisões tomadas ao longo de um ano letivo.

O documento apresentado espelha de forma crítica muitas dessas decisões que foram tomadas nas quatro áreas de intervenção, Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

A Lecionação foi operada única e exclusivamente no seio da mesma turma que teve como suporte um planeamento estruturado cautelosamente a fim de diferenciar, da melhor forma possível, o ensino dos grupos de alunos, recorrendo às estratégias de ensino incluindo as demonstrações práticas.

A Direção de Turma, também centrada na mesma turma, teve como ponto alto a Saída de Campo onde os alunos beneficiaram de um conjunto de atividades multidisciplinares que contribuíram para a aprendizagem dos mesmos.

O Desporto Escolar realizado na modalidade de natação, ajudou bastante no crescimento da instituição pela aposta feita durante o ano letivo, nomeadamente no aumento quantitativo de atletas que de forma progressiva evoluíram a fim de representar a ADM nos encontros competitivos.

O Seminário foi realizado em função da realidade observada dentro da comunidade escolar, onde foram apresentadas ideias de inovação e melhoria às estratégias e métodos praticados.

Ao longo do documento são apresentadas e refletidas muitas decisões tomadas sempre com o propósito de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como melhorar a eficácia de toda a comunidade escolar.

Palavras-Chave: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar, Seminário, Ensino-Aprendizagem

Abstract

The pedagogical internship consists in a long process of choosing didactic and pedagogical options where there is a systematic reflection, analysis and evaluation of the decisions taken over the course of an academic year.

The document presented critically reflects many of these decisions that were made in the four areas of intervention, Teaching, Class Direction, School Sports and Seminar.

The Teaching was operated exclusively within the same class that was supported by a careful planning to differentiate, in the best possible way, the teaching of the groups of students, resorting several times to practical demonstrations.

The Class Direction, also centred on the same class, had as a highlight the Field Activity where students benefited from a set of multidisciplinary activities that contributed to their learning.

The School Sport carried out in the swimming modality, helped a lot in the growth of the institution by the bet made during the school year, namely in the quantitative increase of athletes that progressively evolved in order to represent the ADM in the competitive meetings.

The Seminar was held according to the reality observed within the school community, where ideas for innovation and improvement in the strategies and methods practiced were presented.

Throughout the document, many decisions are made and reflected, always with the purpose of benefiting the student's teaching-learning process, as well as improving the effectiveness of the entire school community.

Keywords: Teaching, Class Direction, School Sports, Seminar, Teaching-Learning

Abreviaturas

ADM – Associação Desportista Marista

AE – Aprendizagens Essenciais

AEEP – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular

CN – Ciências Naturais

DE – Desporto Escolar

DGE – Direção Geral de Educação

DT – Direção de Turma

EF – Educação Física

EML – Externato Marista de Lisboa

EROS – Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso

FH – Formação Humana

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

OE – Orientador de Escola

OU – Orientador Universitário

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PHF – Posição Hidrodinâmica Fundamental

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

PVC – Partidas, Viragens e Chegadas

SBV – Suporte Básico de Vida

SC – Saída de Campo

UD – Unidade Didática

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução	11
Capítulo 1 - Lecionação.....	21
Introdução	22
Educação Física no EML	26
Caracterização da Turma	28
1ª Etapa	32
2ª Etapa	56
3ª Etapa	67
4ª Etapa	75
Professor a Tempo Inteiro (PTI)	79
Capítulo 2 - Direção de Turma	85
Caracterização da Turma	87
1ª Etapa	92
2ª Etapa	93
3ª Etapa	95
4ª Etapa	98
Saída de Campo	101
Capítulo 3 - Desporto Escolar	109
Introdução	110
Caracterização do Grupo	111
1ª Etapa	116
2ª Etapa	119
3ª Etapa	127
4ª Etapa	135
Capítulo 4 - Seminário.....	139
Introdução	140
1ª Etapa	145
2ª Etapa	146
3ª Etapa	148
4ª Etapa	152
Conclusão	157
Bibliografia.....	164
Referências Legislativas	170

Apêndices	CLXXII
Apêndice 1 – Organigrama do EML.....	CLXXIII
Apêndice 2 – Explicação do Sistema de Avaliação de EF	CLXXV
Apêndice 3 – Planeamento da 1ª Etapa da Lecionação	CLXXVI
Apêndice 4 – Alunos de Referência	CLXXVIII
Apêndice 5 – Ficha de Aptidão Física	CLXXIX
Apêndice 6 – Objetivos da 3ª Etapa da Lecionação	CLXXXI
Apêndice 7 - Objetivos da 4ª Etapa da Lecionação	CLXXXIV
Apêndice 8 – Avaliação Final.....	CLXXXVII
Apêndice 9 - Descrição das aulas PTI	CXCI
Apêndice 10 – Descrição das atividades da SC	CXCIII
Apêndice 11 – Guião do Brasão (Bom-Dia).....	CXCIX
Apêndice 12 – Marcas Pessoais.....	CC
Apêndice 13 – Cartão de Atleta	CCIII
Apêndice 14 – Prova de Orientação	CCIV
Apêndice 15 – Cadeia de sobrevivência de SBV.....	CCVI
Apêndice 16 – Questionário de Satisfação	CCVII
Anexos.....	CCX
Anexo 1 – Programa da Unidade Curricular de Estágio.....	CCXI
Anexo 2 – Critérios de Avaliação de EF no EML	CCXII
Anexo 3 – Atitudes e Valores	CCXIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Horário Letivo	17
Tabela 2 - Plano Geral de Estágio	19
Tabela 3 - Plano Anual de Lecionação	31
Tabela 4 - Alunos Críticos.....	39
Tabela 5 - Alunos Referência	40
Tabela 6 - Orientação para a formação de grupos	41
Tabela 7 - Dificuldades nos JDC (após Av. Inicial).....	44
Tabela 8 - Objetivos dos JDC (após Av. Inicial).....	46
Tabela 9 - Dificuldades na Ginástica (após Av. Inicial).....	47
Tabela 10 - Objetivos da Ginástica (após Av. Inicial)	49
Tabela 11 - Dificuldades do Atletismo (após Av. Inicial).....	50
Tabela 12 - Objetivos do Atletismo (após Av. Inicial).....	50
Tabela 13 - Dificuldades Raquetes (após Av. Inicial).....	51
Tabela 14 - Objetivos das Raquetes (após Av. Inicial)	52
Tabela 15 - Dificuldades na Natação (após Av. Inicial).....	53
Tabela 16 - Objetivos da Natação e Dança (após Av. Inicial)	54
Tabela 17 - Comparação de desempenho (aluna nº1 e nº7)	57
Tabela 18 - Orientação para a formação de grupos após 2ª etapa	65
Tabela 19 - Horário PTI.....	80
Tabela 20 - Planeamento Anual da DT	91
Tabela 21 - Objetivos da Saída de Campo	102
Tabela 22 - Escalões Desportivos.....	112
Tabela 23 - Plano Anual do DE.....	115
Tabela 24 - Plano Anual do Seminário.....	144
Tabela 25 - Análise das Hipóteses de Articulação	149
Tabela 26 - Proposta de Plano de Aula (SBV)	151

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Respostas às questões (1 a 9)	154
Gráfico 2 - Resposta à questão 10	154

Introdução

Ser professor é uma profissão diferente das restantes, com características muito próprias e com grande responsabilidade tanto na formação, como no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Bonito e Trindade (2008, p.1) complementam quando referem que “a carreira de um professor é (...) um processo de aprendizagem que se concretiza por vários estádios da vida, articulando o papel de docente com outras funções, e no qual o sujeito está consciente das decisões que adota para marcar o seu próprio rumo profissional”.

O Relatório de Estágio (RE) que se apresenta tem como principal foco mostrar todo o conjunto de atividades e decisões que foram tomadas durante o processo de estágio pedagógico, bem como todo o desenvolvimento pessoal e profissional agregado ao mesmo, que foi realizado no ano letivo de 2018/2019 no Externato Marista de Lisboa (EML).

O estágio pedagógico é realizado no 2º ano de Mestrado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e é dividido em quatro áreas fundamentais – Lecionação, Desporto Escolar, Direção de Turma e Seminário. Em cada uma destas áreas, o professor estagiário é avaliado de acordo com cinco critérios de avaliação – Cooperação, Projetos, Cientificidade, Avaliação Formativa e Atitude Profissional (anexo 1). Na área da lecionação este último critério compreende os parâmetros AGIC (Avaliação, Gestão, Instrução e Clima)

De forma sucinta e para fins de estágio pedagógico, a Lecionação é todo o processo de ensino-aprendizagem diretamente relacionado com as aulas de Educação Física. Nesta área o professor estagiário assume uma turma do orientador de escola (OE) – no meu caso tratou-se do 10º 1B - em que assume total responsabilidade na elaboração do planeamento anual, das unidades didáticas e planos de aula, bem como de todo o processo de avaliação dos alunos. Tal como mencionam Bom e Brás (2003, p.9), “interessa que o estagiário aprenda a elaborar em cada turma o respetivo plano de lecionação, tendo por referência os Programas de Educação Física e atendendo às aptidões e necessidades educacionais dos alunos”. Também englobado nesta área surge o Professor a Tempo Inteiro (PTI). Este momento consiste numa simulação de um contexto real de um professor, isto é, um horário completo em que o professor estagiário assume, por uma aula, a responsabilidade de algumas turmas dos vários elementos do grupo de Educação Física (GEF).

No Desporto Escolar (DE), o professor estagiário coopera com um professor designado num grupo/núcleo de uma determinada modalidade. No meu caso optei pela modalidade de Natação pela liga o que sempre tive   mesma.   semelhança da área anterior, o professor estagiário assume uma parte da responsabilidade, juntamente com o professor designado, na elabora o dos planeamentos que orientam os mesmos a alcançar os objetivos traçados após uma avalia o inicial, ou seja, o estagiário tem de mostrar capacidade em “elaborar e realizar um plano de treino para uma equipa de jovens, ser capaz de orientar jovens em forma o numa situa o competitiva (...)” (Bom & Brás, 2003, p.10) tendo em vista os objetivos traçados.

Na Dire o de Turma (DT), o professor estagiário tem como principal foco a rela o com os professores de todo o conselho de turma (CT), principalmente com a diretora de turma no sentido de identificar e resolver problemas que surjam ao longo do ano que estejam diretamente relacionados com a turma, de outro modo, o professore estagiário tem de se autoproclamar como um “segundo diretor de turma” ajudando o diretor de turma nos assuntos relacionados com a turma. Marques¹ (citado por Alho e Nunes, 2009, p.150) refere-se ao diretor de turma como “o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de matura o, de orienta o e de comunica o entre professores, alunos e pais”.

De referir que de acordo com os regulamentos da escola, enquanto professor estagiário não sou autorizado a participar nas reuniões finais de avalia o, nem nas reuniões de pais e encarregados de educa o, pelo que enfrentamos algumas condicionantes no processo da DT.

Nesta  rea engloba-se a Saída de Campo, isto  , um momento organizado e estruturado pelo núcleo de estágio (no EML realizado para o 10  ano de escolaridade inteiro) que apesar de ser fortemente relacionada com a disciplina de EF,   realizada com o intuito de promover a interdisciplinaridade de acordo com os conteúdos lecionados nas restantes disciplinas do currículo escolar dos alunos. Este momento foca-se essencialmente na área da DT, no entanto também está intimamente relacionada com a área da Leciona o pela diversidade de atividade física que   imposta durante toda a saída de campo.

A  rea do Seminário implica que o professor estagiário, perante o GEF, apresente um problema que foi identificado no decorrer do ano letivo, bem como propostas de resolu o do mesmo, ou seja, implica trabalho de pesquisa e investiga o

¹Marques, R. (2002) O director de turma e a rela o educativa. Lisboa: Editorial Presença.

em prol de um problema que afeta o funcionamento normal do GEF. De acordo com o programa de Estágio, este ano, cada professor estagiário é responsável pela apresentação de um seminário. Segundo Bom e Brás (2003, p.11) “O trabalho de seminário permite que o estagiário (...) cultive essa atitude de estudo e uma prática de investigação da realidade e da sua intervenção, para apresentar e discutir no Grupo (...)”

Durante todo o processo de estágio e, principalmente, no início do mesmo o papel do Orientador de Escola (OE) foi fundamental na orientação e no desenvolvimento das competências e habilidades enquanto profissional da área de EF. A interação existente durante todo o processo de estágio foi seguindo, gradualmente, uma lógica de autonomia à medida que, enquanto professor estagiário, fui sentindo mais competência e profissionalismo. Tanto na elaboração dos planeamentos anuais, das UD e das aulas, o OE foi uma peça crucial para que o início do ano letivo ocorresse de uma forma pacífica e tranquila.

Outro aspeto fundamental prende-se com toda a supervisão que o OE realizou durante cada aula, para que após as mesmas obtivesse feedback e conseguir fazer a reflexão dos aspetos positivos e negativos. Complementando, a supervisão pedagógica passa então por um processo de interação consigo e com os outros, onde se inclui processos de observação e reflexão com o professor orientador (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996)

Supervisão é o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares² citado por Amaral, Moreira & Ribeiro 1996, p.92)

O Orientador Universitário (OU) também com um papel importante, acompanhou algumas das aulas lecionadas, dando feedback dos aspetos positivos e negativos, e dando orientações em todo o processo teórico do estágio pedagógico, quero com isto dizer, todos os suportes escritos entregues ao longo do ano letivo.

De modo a contextualizar de forma mais detalhada, o EML incorpora a comunidade Marista – constituída por escolas espalhadas pelo mundo inteiro – e é regida pela fé cristã. Assim, a missão e visão que esta associadas ao Externato têm em conta a religião cristã. O EML é uma das escolas pertencentes à província de Compostela (constituída por 10 escolas no total).

O Externato preza muito pelo sucesso dos alunos, mas também pela sua formação humana e aquisição de todos os valores inerentes à mesma, para que os alunos

²Alarcão, I., Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Almedina

se integrem na sociedade. É composto por todos os ciclos de ensino (desde a pré-escolar ao ensino secundário), sendo que os alunos até ao 4º ano de escolaridade se encontram num local da escola específica para os mesmos, de modo a que não haja interação destas crianças com as mais velhas, precisamente pela discrepância das idades e, também, pelos horários que têm.

A Escola funciona segundo uma hierarquia (apêndice 1), no entanto, apesar do diretor da escola ser a figura máxima do EML, não significa que este tome todas as decisões afetivas aos Externato, muito pelo contrário, existe um conjunto de pessoas que tomam as decisões mediante os departamentos e funções que têm e as fazem chegar ao conselho diretivo para aprovação ou não e consequente formalização. Por exemplo, as decisões tomadas em GEF são discutidas e, posteriormente, levadas a conselho pedagógico e diretivo pelo delegado de EF.

Caracterização da Escola

No que respeita à EF e ao seu funcionamento como é referido por Guimarães, Pellini, Araújo e Mazzini (2001, p.19) esta, “como qualquer outra disciplina, tem responsabilidade na concretização do processo de formação e desenvolvimento de valores e atitudes, por essa razão, deveria considerá-lo como parte dos seus conteúdos de ensino”, assim, a Escola oferece uma variedade de recursos para que cada aluno usufrua das melhores condições possíveis em prol do seu desenvolvimento.

Estão definidos 6 espaços de aula possíveis – 2 interiores (dentro do pavilhão desportivo), 2 exteriores, sala de judo (frequentemente utilizado para as aulas da pré-escolar) e, ainda, a piscina.

O Interior A corresponde a 1/3 do pavilhão desportivo juntamente com o palco (utilizado maioritariamente para a matéria de Ténis de Mesa). O Interior B, ocupa os 2/3 restantes do pavilhão desportivo. Todas as matérias são exequíveis nestes dois espaços, pelo que com mais ou menos adaptações todos os alunos experienciam as diversas matérias nos espaços interiores. O Exterior A é constituído por 3 campos de futebol reduzidos em que um destes tem tabelas de basquetebol incorporadas. O Exterior B é essencialmente constituído por 1 campo de futebol com as dimensões oficiais de 5x5, uma caixa de areia e ainda um campo com duas balizas de dimensões bastante reduzidas. Ambos os espaços exteriores contêm duas a três pistas de atletismo que percorre, como referido, os dois espaços de aula.

Uma crítica que faço aos recursos materiais e à lecionação realizada no EML é a existência de uma parede de escalada no Interior B, mas que por questões de segurança (inexistência de cordas em condições ou degradação das pedras de apoio) não é utilizada e, conseqüentemente, não se leciona a matéria do ramo das Atividades de Exploração da Natureza – a Escalada. A sala de judo, tal como referido é maioritariamente utilizada para aulas de pré-escolar, pelo que tem bastante material didático para o trabalho das destrezas tanto da motricidade grossa, como da motricidade fina dos alunos mais pequenos. Esta sala é, quando possível, utilizado pelas outras turmas caso as condições climatéricas não permitam a realização da aula no exterior e/ou existam muitas turmas a ter aulas em simultâneo. Já a piscina, não tem muito que dizer, no máximo estão duas turmas em simultâneo nesse espaço, e cada turma (a partir do 3º ciclo), de acordo com o roulement, tem aula de EF na piscina quinzenalmente.

Por fim, o Externato contempla a Associação Desportiva Marista (ADM), isto é, um clube desportivo de carácter federado e não federado (consoante as modalidades) e engloba o futsal, o voleibol, a natação e a ginástica. De salientar que o DE realizado em regime de estágio remete para a natação da ADM.

Tanto o EML, como a ADM regem o seu funcionamento em função dos valores definidos pela comunidade Marista e discriminados no Projeto Educativo do Externato, pelo que são cooperantes, também, nesse sentido.

Horário Semanal e Plano Geral de Estágio

Como referido anteriormente fiquei responsável pela lecionação da turma 10º 1B e optei pela modalidade da Natação como DE. Em baixo apresento o horário semanal com as principais atividades em que diretamente estive envolvido (tabela 1). Sombreado a verde estão referenciadas as aulas relativas à minha turma, bem como os treinos de DE de Natação. Sem sombreado estão as aulas da colega de estágio e do orientador de escola, às quais tenho de assistir e participar.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h10	EF (10º 1A)		EF (10º 1A)		EF (10º 1B) (8h10 - 9h40)
8h55					
10h00					
10h45					
11h50	Reunião com OE	EF (11º 1A)	EF (10º 1B) (11h50 - 13h20)		EF (11º 1A)
12h35					
ALMOÇO					
14h10					
15h05					
16h10		FH (10º 1B) (16h10 – 16h55)			
17h30		DE - Pré Competição (17h30 – 19h)		DE - Pré Competição (17h30 – 19h)	
19h00					

Tabela 1 - Horário Letivo

Legenda:

EF – Aulas de Educação Física

DE – Treinos de Natação (Desporto Escolar)

FH – Aulas de Formação Humana com a minha turma

OE – Orientador de Escola

10º 1A – Aulas de responsabilidade da Maria Cóchinha

10º 1B – Aulas da minha responsabilidade

11º 1A – Aulas de responsabilidade do núcleo de estágio

Como se pode verificar no quadro anteriormente apresentado, o facto das aulas de EF serem todas espaçadas permitia ter feedback do OE imediatamente após o término das aulas. De um modo geral, na minha opinião o horário é bastante favorável para o trabalho reflexivo após as aulas, uma vez que, pelo mesmo motivo anteriormente apresentado, existem sempre dois tempos letivos mais intervalos para balancear a aula

e/ou o treino. Todas as segundas feiras havia uma pequena reunião com o OE para falar de todo o processo até à data, receber feedback tanto da lecionação, mas também dos suportes escritos realizados até à data e também de outros assuntos relativos ao estágio pedagógico. Eram reuniões sensivelmente com 1 hora de duração, mas nem sempre ocorriam. Caso fosse consensual que não haveria necessidade de reunir, então abdicávamos da mesma. Nos períodos de entregas de documentos, muitas vezes reuníamos mais que uma vez por semana com o intuito de discutir e corrigir estes documentos, tendo a opinião e feedback do OE.

Em forma de complemento e de modo a gerir todo o processo de estágio desde o princípio do ano letivo, elaborei um planeamento que mostra todo o plano geral do estágio nas quatro áreas. Esse quadro que é apresentado de seguida (tabela 2) foi alterado algumas vezes durante o ano letivo mediante o decorrer natural das atividades e cumprimento ou não dos objetivos estipulados.

João Compõete 2018/2019	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	
		1ª Etapa - Prognóstico	2ª Etapa - Prioridades			3ª Etapa - Progresso			4ª Etapa - Produto		
Lecionação		1ª UD - Avaliação Inicial	2ª, 3ª e 4ª UD			5ª, 6ª e 7ª UD			8ª e 9ª UD		
							PTI				
Desporto Escolar							1º Festival Susana Barroso	Festival de Natação do Jamor	Estágio da Pré- Competição	2º Festival Susana Barroso	Festival de Natação da AEEP
Direção de Turma			Reunião Intercalar - 1º Período				Reunião Intercalar - 2º Período	Celebração da Palavra	Saída de Campo	Atividade de Solidariedade	
Seminário			Identificação do problema			Trabalho de Campo; Preparação do Seminário				<u>Apresentação Seminários</u>	Formalização das propostas de seminário
Estágio Pedagógico	1ª Conferência de Zona	2ª Conferência de Zona			3ª Conferência de Zona				4ª Conferência de Zona		

Tabela 2 - Plano Geral de Estágio

Legenda:

PTI – Professor a Tempo Inteiro

UD – Unidade Didática

AEEP – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular

A maioria das atividades e momentos em cima apresentados estão agendados desde o início do ano letivo. No entanto, apesar de agendadas desde o início do ano letivo, algumas sofreram alterações no decorrer do ano, mediante fatores que impossibilitaram a realização dessas atividades e/ou momentos na data inicialmente prevista.

De acordo com Bom et al. (1989), a disciplina de EF acarreta múltiplas finalidades a atingir no final da escolaridade, segundo as quais se rege a lecionação da disciplina. Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno, promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas, promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social, entre outras.

Para finalizar, e projetando o RE, todas as áreas que daqui em diante serão abordadas serão apresentadas com uma estrutura base idêntica, isto é, juntamente com a apresentação dos objetivos definidos, referenciarei os procedimentos realizados, bem como os resultados obtidos

Capítulo 1 - Lecionação

Introdução

Sendo a EF uma disciplina com bastante história e importância no EML, o responsável da aula deve garantir que a sua lecionação vai ao encontro das dificuldades e objetivos de cada aluno, fazendo-os superar-se aula após aula.

A minha experiência enquanto responsável da turma teve como principal foco a melhoria e elevação das capacidades e conhecimentos dos alunos nos diferentes conteúdos abordados e estabelecidos pelo Externato, que vai ao encontro do que é expresso nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), ou seja, o grupo de EF da escola adotou os critérios de avaliação descritos nos programas quase na totalidade (existem algumas diferenças nomeadamente na matéria da natação), bem como os objetivos para cada matéria em função do ano letivo lecionado.

Durante todo o processo de lecionação tentei adotar um ensino que fosse sistemático e intensivo, e que promovesse nos alunos um processo de aprendizagem rigoroso a aplicar sistematicamente na aquisição dos conhecimentos e competências.

Numa fase inicial procurei definir desde logo as rotinas para que os alunos compreendessem de forma rápida e clara o sistema de funcionamento e organização das aulas, bem como os objetivos estipulados para que existisse uma ligação dos novos conhecimentos apresentados com os aprendidos nos anos anteriores. Numa fase de orientação da prática dos alunos foquei-me essencialmente nas dificuldades que os estes apresentavam, nos erros mais críticos que realizavam, dando *feedbacks* sistemáticos a cada um dos elementos da turma, deste modo utilizo o que segundo Quina, Costa e Diniz (1995, p.10) referem ser a “principal fonte de informação que (...) põe à disposição dos alunos (...) os dados necessários para a produção e fixação de respostas motoras adequadas”. Por fim, numa fase de mais autonomia promovi atividades e exercícios que sendo do agrado dos alunos promovia, também, as aprendizagens necessárias à automatização e ao domínio dos conhecimentos base (Azevedo, 2012).

O planeamento por etapas (Bom et. al, 1989) foi a base deste ano letivo. Desta forma consegui organizar e estipular objetivos para todas as atividades físicas, capacidades físicas e conhecimentos propostos pelo Externato. Este planeamento divide-se em quatro etapas – prognóstico ou etapa de receção e orientação para o sucesso (EROS), prioridades, progresso e produto.

A primeira etapa - Prognóstico - é essencialmente caracterizada pela avaliação inicial. É nesta altura inicial do ano letivo que surge a necessidade de orientar o processo

de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). A avaliação inicial assume como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar (Araújo, 2017), isto é, quando fiz as revisões das aprendizagens do ano transato e o recolhi as informações necessárias para que no fim desta etapa conseguisse definir os principais objetivos a atingir a curto e médio prazo (no final de cada etapa e no final do ano).

A segunda etapa – Prioridades – caracteriza-se pela aposta e foco principal nas matérias ou nas atividades físicas que os mais alunos apresentam mais dificuldades. Nesta etapa utilizei regularmente alunos mais aptos como ajuda direta aos alunos menos aptos nas determinadas matérias.

Na terceira etapa – Progresso – espera-se que se evidencie uma diferença significativa nas aptidões e habilidades dos alunos nas várias matérias de acordo com as tarefas propostas nas aulas. Nesta fase aumentei a complexidade das tarefas de modo a que os alunos se aproximassem um pouco mais dos objetivos definidos por mim.

Por fim, a quarta etapa – Produto – consiste na aferição de todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, comparando o desempenho de cada aluno com os objetivos definidos. Nesta etapa, tendo em conta a evolução apresentada pela turma, optei por uma dinamização diferente das aulas (que explicarei mais à frente) com o intuito de promover mais interesse e empenho nas tarefas.

Toda a minha prática foi definida em função das decisões enraizadas no núcleo do grupo de professores de EF da escola, decisões estas que são consonantes com as metas de aprendizagem estipuladas e descritas nos PNEF. No caso das atividades físicas e aptidão física tudo estava bem definido, exequível e em prática. Na área dos conhecimentos, foi introduzido o conteúdo do suporte básico de vida (SBV) nas aprendizagens essenciais (AE) do 10º ano e dada essa alteração para o início do ano letivo, apesar de estar tudo alinhavado e definido, não existia um guião de orientação pedagógica para a abordagem dos respetivos temas propostos, dentro do grupo de EF. Assim, a avaliação desta área baseou-se exclusivamente em conteúdos e conhecimentos de aula, o que não corresponde de todo ao programa de conhecimentos definido e descrito nas AE.

Para que os alunos consigam tirar o maior proveito das aulas em prol do seu desenvolvimento nas várias matérias lecionadas nas aulas de EF são necessárias condições que o permitam. Assim, para que haja uma variedade de matérias abordadas num curto espaço de tempo, o roulement determinou que cada turma alterna de espaço de aula quinzenalmente precisamente para oferecer condições e outro tipo de recurso espacial à prática de outras matérias que não se adequam tanto noutros espaços (exemplo:

o salto em comprimento apesar de ser viável dentro do pavilhão de forma adaptada, é bastante mais produtivo aquando a sua realização no espaço exterior devido à caixa de área).

O GEF define 5 espaços diferentes para a realização das aulas da disciplina. 2 espaços interiores (no pavilhão desportivo), 2 espaços exteriores e a piscina. Para além destes espaços, ainda havia uma sala de judo, sala de dança e uma sala de karaté que não sendo atribuídas no roulement poderiam ser utilizadas para pequenas tarefas específicas caso fosse desejado, dadas as condições apresentadas e o tipo de material que existia nesses espaços. São espaços alternativos, também, para dias em que as aulas eram condicionadas pelas condições atmosféricas. Para além destes espaços alternativos, em caso de impossibilidade de realização da aula nos espaços exteriores, pode recorrer-se à divisão de um dos espaços interiores em dois para a incorporação de uma turma no mesmo, ficando 3 turmas no pavilhão desportivo.

O sistema de avaliação sofreu algumas modificações comparativamente aos anos transatos, pelo que neste ano houve uma tentativa, por parte do GEF, de alterar e encontrar um sistema que facilitasse o trabalho aos professores e que, em simultâneo, não prejudicasse os alunos e extraísse deles o seu verdadeiro valor. É certo e sabido que é através das avaliações que nós, professores, conseguimos definir objetivos, decidir e planear as prioridades dos alunos, etc.

(...) a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem (Carvalho, 1994, p.137)

Deste modo, o processo de avaliação divide-se em 4 componentes – atividades físicas, aptidão física, conhecimentos e atitudes. As atividades físicas dizem respeito a todos os desempenhos nas matérias abordadas em aula, as aptidões físicas aos testes do *FitEscola*, os conhecimentos remetem para todos os conteúdos teóricos aprendidos no decorrer do ano letivo e as atitudes refletem todos os comportamentos que os alunos demonstram e praticam face às aulas de EF.

De forma a que os alunos obtenham o maior sucesso possível, tanto nas atividades como nas aptidões físicas os alunos são sujeitos a situações-prova definidas pelo GEF (respeitando o descrito nos PNEF). Já nos conhecimentos, dentro de muitas opções viáveis, os alunos foram submetidos a uma prova escrita com uma classificação máxima de 20 valores. Uma particularidade definida pela GEF em relação a esta área dos

conhecimentos é que uma vez cumpridos os requisitos estipulados, os alunos não terão mais nenhum momento de avaliação nesta área.

A avaliação da disciplina de EF é definida em patamares (anexo 2), sendo que cada área tem o seu contributo para a avaliação final dos alunos. De uma forma sucinta, os patamares são definidos de acordo com os desempenhos que os alunos têm nas atividades físicas, isto é, cada patamar exige o um determinado nível de competências em várias matérias de aula. Os alunos são diferenciados dentro dos patamares (1-5 valores, 6-9 valores, 10-13 valores, 14-17 valores e 18-20 valores) mediante os desempenhos nas outras 3 áreas, isto é, em cada uma das 3 áreas, se alcançado um desempenho mínimo definido, os alunos são bonificados em 1 valor. Na aptidão física os alunos são bonificados caso alcancem sucesso em todos os testes do *FitEscola* avaliados. Nos conhecimentos os alunos terão o acréscimo de 1 valor caso alcancem uma classificação igual ou superior a 14,5 valores no teste escrito. Na área das atitudes os alunos conquistam o bónus caso alcancem uma classificação igual ou superior a 16 valores (de acordo com a grelha de atitudes definida pelo GEF (anexo 3).

Este modelo de avaliação foi introduzido e testado pela primeira vez neste ano, pelo que foi revelando algumas fragilidades no momento de avaliar efetivamente os desempenhos e competências dos alunos.

Na minha opinião, julgo que não foi de todo o sistema mais eficaz e realista na representação dos desempenhos dos alunos, uma vez que ao longo do ano letivo e tento em conta a experiência que fui tento nos momentos de atribuições de notas, creio que os critérios de avaliação eram demasiado acessíveis em algumas matérias o que levou a uma irreabilidade nas classificações de cada aluno. Eram critérios que beneficiavam os alunos e os colocavam em patamares superiores.

Por exemplo, dois alunos com padrões físicos, competências e habilidades completamente dispares conseguem alcançar uma classificação relativamente semelhante devido às premiações que existiam nomeadamente na área dos conhecimentos e das atitudes, que equivale automaticamente a 2 valores de bónus dentro do patamar de nota. Concretamente, no final do ano letivo tive um aluno com competências e habilidades acima da média com classificação final de 18 valores (quinto e último patamar) e uma aluna com competências e habilidades bastante inferiores do aluno referido, que terminou o ano letivo com uma classificação de 17 valores (quarto patamar).

Portanto, uma diferença tão significativa de competências e desempenhos práticos, de acordo com o sistema de avaliação, pode representar uma diferença de apenas um valor. Na minha opinião é uma diferença injusta uma vez que estamos numa disciplina que avalia e testa essencialmente as capacidades, habilidade e desempenhos dos alunos nas várias matérias práticas.

Sou apologista que se deve reconhecer o esforço dos alunos na componente teórica e nas atitudes que estes mostram em aula, no entanto, creio que deveria de existir um sistema que de certa forma oferecesse alguma subjetividade e critério ao professor responsável da turma para que este conseguisse diferenciar os alunos pelas competências demonstradas, tanto na aptidão física como nas atividades físicas.

Educação Física no EML

Desde a sua génese, o EML sempre deu muita primazia ao desporto, atividade física e, conseqüentemente à disciplina de EF.

Posto isto, a EF ganha extrema importância para o desenvolvimento motor, mas também emocional e psicológico. Para além disso, promove a aquisição de valores associados à ideologia do Externato.

“(…) a atividade física tem sido, ao longo dos tempos, sob diversas formas, um fator relevante em todas as culturas. Na sua vertente formal e institucional de Educação, a “Educação Física” tem sido, por isso, considerada uma importante componente do processo educativo. (Hardman³ citado por Bayo & Diniz, 2010, p.64)

A EF no EML, tal como nas outras escolas espalhadas pelo país inteiro está dividida em atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Ora, no Externato são as atividades físicas que definem o intervalo de nota a que um aluno pode candidatar-se, sendo que serão as outras duas componentes mais as atitudes dos alunos que discrimina a nota dentro do tal intervalo ou patamar de nota. Todo este sistema e lógica está explícito nos critérios de avaliação do EML e sucintamente explicado no apêndice 2.

As aulas de EF seguem um roulement que altera quinzenalmente, sendo que dentro destes quinze dias, umas das aulas é sempre na piscina. Deste modo, todos os professores conseguem planear atempadamente, já que o roulement é elaborado no início

³ Hardman, K., (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 19/20, 11- 35

do ano letivo e segue uma lógica sequencial de rotação, e permite a que cada turma passe por todos os espaços de aula existentes.

De acordo com os PNEF, a organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade da EF que não pode ser descurada, sob pena de prejudicar o desenvolvimento dos alunos, designadamente ao nível das possibilidades de desenvolvimento da Aptidão Física e do seu efeito sobre a Saúde (Bom et al., 1989). Deste modo e seguindo a premissa referida, no EML todas as turmas têm um horário de EF que permite a que nunca hajam mais de 5 turmas em simultâneo (excluindo 1º ciclo e inferior que ocupam espaço de aula designado para os mesmos – sala de judo ou têm aulas da parte da tarde) e, ainda, que tenham aulas em dias não consecutivos.

Quanto ao currículo apresentado e oferecido aos alunos, a matéria de Natação torna-se nuclear pelo facto do EML possuir uma piscina própria. Em relação a esta matéria, e puxando novamente os horários, na piscina estão, no máximo, duas turmas em simultâneo. De notar que a piscina tem 25 metros e 5 pistas, pelo que tem de haver adaptações de espaço para o caso referido. Uma diferença existente no EML em comparação com outras escolas é a lecionação do Andebol, isto é, no ensino secundário não se leciona a matéria de andebol por opção de grupo há largos anos, no entanto, dadas as provas de aferição que se verificam nos anos de escolaridade inferiores, já se leciona esta matéria no 7º ano com o intuito de dar continuidade à lecionação da mesma daí em diante. Na minha opinião, o facto de não se lecionar Andebol é prejudicial par ao desenvolvimento dos alunos, uma vez que deste modo os alunos não adquirirem as competências e habilidades específicas do Andebol, que apesar de semelhantes com algumas matérias, nunca são iguais. Acredito vivamente que a exigência do domínio de certas competências por parte dos alunos para as provas de aferição vá beneficiar os mesmos, visto que desta forma, o GEF será forçado a integrar a matéria em causa e que, logicamente, deveria dar continuidade à mesma em todos os anos de escolaridade seguintes.

Por fim, o GEF é constituído por 10 professores com mais de 10 anos de experiência todos eles, o que, teoricamente, garante mais qualidade no processo de ensino aprendizagem dos alunos, no entanto, há professores que pela idade avançada, na minha opinião, estão muito acomodados aos métodos e estratégias que adotavam há cerca de 20/30 anos, ou seja, não progrediram nem inovaram significativamente no seu processo de lecionação desde então.

Caracterização da Turma

A turma – 10º1B – era constituída por 28 alunos, dos quais 14 eram rapazes e 14 eram raparigas. Uma divisão bastante equilibrada tanto a nível de género como a nível de aptidão e habilidades motoras, como irá ser descrito mais detalhadamente à frente. Este número de alunos oferece uma certa facilidade por exemplo na formação de grupos (uma vez que são número par) ou até mesmo na dança, isto porque maior parte das danças são dançadas a pares mistos e tendo esta divisão de géneros permite que todos tenham par.

No início do ano letivo a turma era constituída por 29 alunos, no entanto no final do 1º período o aluno nº4 e nº15 abandonaram a turma (troca de turma), pelo que em nenhum momento do documento serão referenciados dados ou avaliações relativas a estes alunos. A meio do 1º período o aluno nº30 ingressou na turma proveniente de outra, pelo que no início do 2º período a turma estagnou nos 28 alunos referidos anteriormente.

De todos os alunos, a turma tinha 1 aluna com dislexia e 2 alunos com défice de atenção, sendo que um deles tinha um problema de gaguez. Falando um pouco mais ao detalhe sobre estes alunos, a dislexia da aluna em questão não afetava significativamente o desempenho motor da mesma nas aulas de EF, pelo contrário, a aluna superou-se bastante nas dificuldades que apresentava e demonstrou grande interesse e disponibilidade, alcançando uma classificação final de ano bastante positiva. A única particularidade tida em conta foi nos momentos teóricos em que esta aluna, pelas dificuldades de leitura e escrita teve adaptações, isto é, realizou o teste escrito coma ajuda de um programa de computador em que lia as questões do teste apresentado, para além de ter tido mais tempo para a realização do mesmo. Os alunos com défice de atenção revelaram um índice de distração bastante elevado muitas vezes, embora num desses alunos fosse mais notória essa distração com conversas constantes e desvios à tarefa. Apesar disso, ambos os alunos foram melhorando ao longo do ano letivo e demonstraram evolução tanto a nível das matérias, como a nível de concentração e interesse. Após conversas dentro do conselho de turma e com o professor e orientador ficou decidido que não eram necessárias adaptações curriculares para qualquer um destes alunos.

Tratando-se de uma turma de 10º ano é normal que haja um ingresso de muitos alunos novos na escola e, por conseguinte, na turma. A minha turma em concreto teve um ingresso de 12 alunos novos, provenientes de 4 outras escolas diferentes – correspondendo quase a metade da turma. Para além disso, os restantes alunos eram provenientes de turmas distintas do 9º ano de escolaridade e ainda 1 aluno repetente o

que, apesar de se conhecerem, evidenciaria alguma falta de rotinas entre eles. Portanto, houve um desafio enorme, desde logo, com a inclusão dos novos alunos e criação de rotinas dentro da turma.

Após preenchida uma ficha de registo biográfico, no início do ano letivo, deparei-me com uma turma em que a maioria dos alunos praticava desporto onde apenas duas alunas não o faziam regularmente e/ou de carácter federado, curiosamente as duas alunas que demonstrariam menos predisposição para as aulas e para a prática nas mesmas (algo que falarei mais à frente, tal como as medidas aplicadas). Deste modo, sabendo as modalidades praticadas por cada aluno consegui articular as aprendizagens de todos com esse facto, promovendo a ajuda entre os alunos mais aptos e os que tinham mais dificuldades. Também com a ficha em questão fiquei a saber que 1 aluna tinha uma lesão no pé esquerdo que lhe dificultava a realização de atividades com muito impacto como a ginástica de aparelhos ou o teste de resistência do vai e vem, pelo que adaptei a sua prática até ter a lesão resolvida.

Durante o ano letivo optei por lecionar as diversas matérias com base num planeamento por etapas, isto é, dividido nas 4 etapas anteriormente referidas.

O planeamento é um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem e que está dependente de objetivos, isto é, sem o segundo não existe lógica no primeiro.

“(...) os professores precisam de ser especialistas do ensino e da aprendizagem, conhecer várias maneiras de ensinar e de aprender, para que se tornem especialistas em aprendizagem diferenciada para poderem ensinar os seus alunos a encontrar as formas mais eficazes de rentabilizar a aprendizagem e aumentar o sucesso educativo” (Silva & Lopes, 2015, p.71).

Ora, as aprendizagens dos alunos são indissociáveis do desempenho e competência do professor, que por sua vez está relacionada com a sua capacidade de se adaptar às circunstâncias que surgem na turma. Crahay (2013, p.16) refere que “o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem alcançados por todos”.

Posto isto e seguindo a lógica apresentada, um planeamento deve ser o elaborado da forma mais cautelosa possível para que exista uma diferenciação das aprendizagens e não cair no engodo de dar a mesma tarefa a todos os alunos e pensar em dar as mesmas oportunidades a todos.

(...) garantir uma igualdade de oportunidades não significa proporcionar a todos os alunos as mesmas situações de aprendizagem. Significa, antes, ser capaz de encontrar a especificidade das necessidades individuais, e de lhes corresponder adequadamente” (Costa & Onofre, 1988, p.94)

Dadas as circunstâncias com que me deparei ao longo do ano letivo, todas as dificuldades, evoluções, imprevistos, etc..., o planeamento inicialmente previsto sofreu várias modificações. Aqui, evidencia-se uma avaliação formativa constante na medida em que, segundo Bloom, Hastings e Madaus⁴ esta serve para “ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (citado por Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p.97), complementado com Perrenoud (1999, p.174) quando cita que a “avaliação formativa aparece então como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de diferenciação”. Deste modo, é fundamental que seja feita uma revisão constante aos planeamentos realizados. Aliás, a meu ver, caso um planeamento não sofra alterações durante um longo período significa que algo está errado e que não se estão a fazer as coisas devidamente.

Assim, o plano anual que realizei para a turma foi realizado e modificado etapa a etapa. Obviamente que fiz uma previsão e especulação sobre o que poderia e queria que viesse a acontecer um período para longínquo, no entanto, muito se alterou (tabela 3)

⁴Bloom, B.; Hastings, J.; Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

EML 2018/2019	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
	1ª Etapa - Prognóstico		2ª Etapa - Prioridades			3ª Etapa - Progresso			4ª Etapa - Produto	
Lecionação	1ª UD - Avaliação Inicial		2ª, 3ª e 4ª UD			5ª, 6ª e 7ª UD			8ª e 9ª UD	
Objetivos	_ Avaliação Inicial. _ Rever as aprendizagens do ano transato. _ Identificar as dificuldades (tanto nas atividades como aptidão física). _ Identificar os alunos com mais dificuldade _ Identificar as matérias problemática na turma. _ Identificar os alunos de referência em cada uma das matérias (se existirem). _ Rotinar a turma para os hábitos exigidos _ Apresentar as normas, programas e critérios de avaliação em EF. _ Definir objetivos específicos individuais detalhados para a etapa seguinte e prever os da 3ª e 4ª etapa.		_ Diferenciar o ensino: 1) Focar principalmente nas matérias prioritárias. 2) Estruturar grupos heterogêneos 3) Utilizar maioritariamente o trabalho orientado, com ajudas e demonstrações constantes, e recurso a alunos de referência. _ Aumentar a taxa de sucesso nas capacidades físicas. _ Reestruturar detalhadamente os objetivos específicos para a 3ª etapa. _ Ter as alunas 1 e 7 com índices de empenho superiores			_ Consolidar as matérias abordadas na etapa anterior. _ Diferenciar o ensino: 1) Introdução de tarefas e exercícios mais complexos. 2) Introdução da homogeneidade nos grupos de trabalho. 3) Aumentar o trabalho autónomo dos alunos 4) Aumentar a utilização do feedback à distância. _ Reestruturar os objetivos específicos para a última etapa.			_ Consolidar e aplicar todas as habilidades adquiridas ao longo do ano letivo: 1) Aumentar significativo de tarefas em situação de prova. _ Comparar do desempenho demonstrado com os objetivos definidos. _ Todos os alunos com sucesso em pelo menos 1 JDC _ Todos os alunos com sucesso em pelo menos 1 Ginástica _ Todos os alunos dentro da ZSAF em todos os testes da bateria do FitEscola	

Tabela 3 - Plano Anual de Lecionação

1ª Etapa

No dia 14 de Setembro de 2018 lecionei a minha primeira aula. Este foi o primeiro dia de um ano letivo que viria a ser dos mais importantes para mim, até à data, pelas responsabilidades que tive de assumir e, principalmente, pelo desafio que me fez adquirir e desenvolver muitas competências das quais não sabia ser capaz. Foi o primeiro contacto que tive com os meus alunos e, como tal, esta aula não passou da típica aula de apresentações em que fiz questão de me apresentar da mesma forma da que pedi aos alunos que o fizessem.

Para além de uma sucinta apresentação em que pedi o nome, carreira desportiva (para ficar desde logo com a ideia se existiam atletas ou não e de que modalidades), e uma qualidade e defeito (para ficar a saber que tipo de personalidades tinha à minha frente), quis saber um pouco mais sobre cada aluno e, como tal, distribui uma ficha de registo biográfico. Após estes momentos, e mais diretamente ligado a questões de ordem escolar e de Educação Física, dei a conhecer aos alunos os critérios de avaliação da disciplina para que todos, sem exceção, definissem objetivos individuais para alcançar até ao final do ano.

Antes de mais nada é fundamental saber a importância que os objetivos, planeamentos e balanços têm para o sucesso de cada etapa e do ano letivo em si. Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser regido por objetivos. São com base nestes que elaboramos planeamentos, escolhemos as tarefas mais adequadas e realizamos os balanços. Os objetivos são uma peça fundamental para que os alunos se superem e alcancem o sucesso. O planeamento ganha, também, protagonismo na condução para o sucesso do processo de aprendizagem já que orienta o mesmo na medida em que descreve detalhadamente como, quando e durante quanto tempo no dedicamos e focamos em determinado exercício ou matéria. Por fim, os balanços são relevantes para a reestruturação dos planeamentos e/ou objetivos. Por outras palavras, os balanços revelam a comparação dos acontecimentos expectáveis com os reais de um determinado tempo, bem como uma análise de todos os comportamentos adequados e inadequados à eficácia do ensino.

Esta primeira etapa caracterizou-se, essencialmente, pela avaliação inicial que tem como principais objetivos diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994).

O início foi complicado dada a falta de prática e inexperiência que me assombrava durante os primeiros momentos deste processo. No entanto, a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos (Carvalho, 1994) elevou-me para a elaboração do planeamento que me acompanhou e facilitou a lecionação, durante toda a etapa.

O período de avaliação inicial teve a duração de 6 semanas, ligeiramente acima do descrito nos PNEF, isto é, num período relativamente alargado de 4 ou 5 semanas (Bom et al., 1989), e dado o curto período de tempo definido, um dos meus principais objetivos, desde logo, passou por estabelecer rotinas e regras com os alunos (Siedentop, 1998) para que as aulas tivessem um clima favorável para a eficácia do ensino. Todo este processo de avaliação inicial, para além de todo o conhecimento que tinha, foi, também, baseado no protocolo de avaliação inicial (PAI) do EML, que me ajudou durante todo este período. Apesar do principal foco nesta etapa ser a recolha de informação relativa às competências dos alunos nas diversas áreas (tanto atividades, como aptidão física), nunca me afastei da avaliação formativa, que segundo Fernandes (2006) se trata de um avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos, já que esta ajuda “o professor a ensinar e o aluno a aprender” (Perrenoud, 1999, p,173), isto é, apesar de estar a tirar notas sobre as dificuldades e facilidades dos alunos estive sempre à disposição para corrigir e ajudar a melhorar os mesmos nas diferentes tarefas. Para tal, o *feedback* foi uma constante nas aulas pois “contribui para o aperfeiçoamento da prestação do aluno e, como tal, produz efeitos benéficos no processo de aprendizagem” (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, p.60). Este período de avaliação inicial foi importante na medida em que consegui aferir, de acordo com a capacidades e aptidões de cada aluno, se os objetivos anuais para cada matéria seriam exequíveis para os alunos ou não. Obviamente, como será referido mais à frente, muitos alunos facilmente alcançaram os objetivos descritos pelo GEF para cada matéria, mas outros mostraram bastante dificuldade ou não conseguiram sequer alcançá-los.

Um dos primeiros grandes desafios foi a constituição dos grupos para as aulas de avaliação inicial. Apesar de não ter um impacto significativo nas matérias de caráter individual, nos JDC é um aspeto que se revela decisivo. Como tal, recorri às informações obtidas na primeira aula e defini grupos tendo em conta os atletas federados nas modalidades desportivas e, de modo a equilibrar ao máximo a distribuição dos alunos, tive em consideração o género e as estaturas físicas de cada um. Obviamente que, dado o desconhecimento sobre as competências dos alunos, fiz bastantes alterações nos grupos

durante as tarefas para anular eventuais desequilíbrios e, também, para observar certos alunos em contextos diferentes (com outros colegas).

Esta primeira etapa (apêndice 3) é praticamente toda ela realizada em função das situações provas, isto é, no modelo de avaliação de cada uma das matérias relativamente ao nível mais baixo de sucesso (nível introdução). Como referido anteriormente, este período não foi exclusivamente dedicado à avaliação inicial. Foi também fundamental para o início do desenvolvimento das capacidades dos alunos mesmo durante esse mesmo período. Como? Enquanto fazia os registos de cada aluno, promovi bastantes vezes *feedbacks* descritivos, prescritivos (Quina, Costa & Diniz, 1995) de modo a que os alunos corrigissem os erros e, simultaneamente, eu concluía se era um erro momentâneo ou se se tratava de alguma falha constante (neste caso anotava a dificuldade para, futuramente, trabalhar no aperfeiçoamento da mesma).

A avaliação inicial é fundamental para planear em conformidade com dados recolhidos e interpretados, projetando assim um enino diferenciado, com diferentes percursos, em função das necessidades e possibilidades dos alunos, visando o sucesso dos mesmos (Araújo, 2017), deste modo e com base nos registos que retirei durante o período de avaliação inicial consegui definir as prioridades da turma (e algumas delas individuais) e projetar o resto do ano letivo em função das dificuldades e facilidades demonstradas por cada aluno. Após concluída esta etapa, consegui selecionar alguns alunos que, dadas as suas competências nas matérias de aula ou testes de aptidão física foram utilizados e designados como alunos de referência, isto é, alunos que me ajudaram nas demonstrações de exercícios e, também, ajudaram os colegas menos aptos durante as tarefas de aula (apêndice 4)

Tal como os processos de avaliação formal e contínua ao longo do ano letivo, a avaliação inicial requer um conhecimento bastante detalhado dos critérios de avaliação em vigor para classificar os desempenhos de cada aluno nas diversas matérias. No entanto, nem todas as matérias são simples de observar e avaliar, isto é, os JDC são caracterizados pela “abertura, incerteza e imprevisibilidade” (Comédias, 2012, p.115) inerentes ao próprio jogo, o que torna a sua avaliação bastante mais complexa. Situação esta que não se verifica nas ginásticas, atletismo ou natação em que existe um conjunto de padrões técnicos ou elementos que, enquanto professor, já sei que o aluno vai realizar obrigatoriamente.

Deste modo, dada a incerteza e imprevisibilidade que cada jogo acarreta, obviamente que nomeadamente os JDC foram avaliados em múltiplas situações jogadas.

Enquanto professor, a avaliação que realizei a cada aluno ou grupo de alunos foi formada com base na realização de certas habilidades técnicas e táticas em situação de jogo, uma vez que, de acordo com Comédias (2012, p.112) “só a interpretação do uso das habilidades em situação, garante que se avalie a qualidade do seu contributo para a resolução dos vários e complexos problemas que ocorrem no jogo”. Quer isto dizer que a avaliação de um aluno não deve ser idealizada consoante exercícios analíticos, mas sim de consoante todas as ações técnico-táticas que este realiza numa situação de jogo com a presença de todos os fatores inerentes ao mesmo.

No que respeita às atividades físicas, todos o processo de avaliação inicial baseou-se única e exclusivamente no nível Introdução, ou seja, apenas me preocupei em saber quais os alunos que cumpriam os requisitos do nível em questão ou não. Para tal, recolhi as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos que não apresentavam competências para o sucesso, para na etapa seguinte escolher cautelosamente os objetivos e exercícios mais adequados para cada grupo de alunos.

Por sua vez, na área da aptidão física, após a realização dos testes da bateria do *FitEscola* ficou evidenciado, de forma clara, quais os alunos com mais dificuldade nos diversos testes propostos. Optei logo por prescrever uns ligeiros treinos físicos para os alunos que apresentaram insucesso nesta componente (apêndice 5), obviamente, em função das dificuldades para que num segundo desempenho se notassem melhorias, sempre com o objetivo de alcançar a ZSAF.

Na impossibilidade de dedicar 100% do tempo de aula ao trabalho da aptidão física optei por prescrever alguns exercícios, essencialmente de força superior e flexibilidade de ombros a alguns alunos que demonstravam algumas dificuldades. Segundo Dias et al. (2005) o aumento dos níveis de força muscular ocorre, aparentemente, de forma mais acentuada durante as primeiras semanas de treino. Isto quer dizer que, dadas as exigências para bateria de testes do *FitEscola*, os alunos que não conseguiram alcançar o sucesso nos testes, caso realizassem os exercícios prescritos iriam alcançar facilmente o sucesso nos testes com dificuldades. Este facto que se viria a confirmar mais à frente aquando nova realização dos testes físicos, em que todos os alunos com dificuldades de força superior e abdominal alcançaram o sucesso com um à vontade significativo.

Na área dos conhecimentos, nesta primeira etapa de avaliação inicial, foquei-me essencialmente em expor os principais aspetos (regras, aspetos técnicos e táticos, etc...) de cada uma das matérias aquando da respetiva primeira abordagem, deste modo, para

além de fazer uma revisão de todo este conteúdo com os alunos estava, também, a passar matéria essencial para a componente teórica avaliada no final do 1º período (durante a etapa das prioridades).

Apesar das AE descreverem quais os conteúdos programáticos a abordar, neste caso, no 10º ano de escolaridade, o GEF optou por não se lecionar os mesmos precisamente pela falta de orientação e/ou formação em alguns desses conteúdos (SBV, p.e). Assim, ficou definido, como anteriormente está descrito, fazer uma abordagem mais relacionada com as atividades físicas em si. Adotei um sistema de descoberta guiada uma vez que “visa solicitar e reforçar a dimensão cognitiva do aluno” (Quina, 2009, p.57).

No estilo por descoberta guiada, o professor define o tema a ser aprendido. Em seguida fixa a sequência das etapas a seguir - estas consistem em perguntas ordenadas de maneira que possam conduzir o aluno lenta, gradual e seguramente até ao resultado final. Cada pergunta baseia-se sempre na resposta dada à questão precedente. (Quina, 2009, p.57)

Nesta primeira etapa, tive apenas uma aula no espaço exterior, pelo que aproveitei ao máximo para analisar as potencialidades e capacidades dos alunos no Jogos Desportivos Coletivos e em algumas disciplinas do Atletismo, isto porque os espaços exteriores ofereciam mais e melhores condições para a prática das matérias em cima referidas. Pois bem, no basquetebol, dada a existência de apenas um campo e o número de alunos por grupo, optei por realizar dois jogos simultâneos de 3x3 apenas numa tabela. Como os grupos eram de 10 elementos, nesta fase inicial, dividi o grupo num jogo de 3x3 e outro de 2x2 em que as equipas rodavam após uma equipa marcar 4 pontos (equivalente a dois cestos) no jogo de 3x3. As equipas eram alteradas muitas vezes consoante a minha necessidade de averiguar algum pormenor ou capacidades dos alunos, no entanto, haviam equipas previamente feitas, pelo que na minha ausência, os alunos sabiam como se organizar. No futebol, cada equipa teriam um elemento de fora que rodava com um colega a cada ataque. Uma vez que os campos do espaço exterior em questão eram reduzidos, adequavam-se perfeitamente à situação de jogo de 4x4 com guarda-redes. Tal como no basquetebol, também aqui promovi algumas alterações e trocas de equipas de modo a aferir aspetos técnicos e táticos de cada aluno. No que respeita ao atletismo, optei por abordar barreiras e estafetas em sistema de circuito, isto é, os alunos realizavam o percurso de barreiras e seguiam para o processo de transmissão de testemunho nas estafetas.

Os espaços interiores ofereciam uma variedade de opções didáticas, com mais ou menos adaptações todas as matérias poderiam ser abordadas.

No voleibol, optei sempre pelas situações 2+2 com o simples objetivo de sustentação de bola, em que dentro do grupo promovia alguma competição para ser mais desafiante e para os alunos se interessarem mais, isto é, o grupo estava dividido em equipas que teriam de fazer o maior número de transições de rede possíveis para determinar o vencedor. No entanto, defini para os alunos que demonstraram mais dificuldades, principalmente na deslocação para o ponto de queda da bola, uma situação de jogo de 1+1 com utilização exclusiva do toque de dedos, e com a condicionante de agarrar a bola antes de realizar um auto-passe, desta forma ganharia uma noção mais clara do posicionamento relativamente à bola.

As ginásticas eram facilmente realizadas, pelo que estiveram presentes em praticamente todos os meus planos de aula do ano letivo incluindo nos da 1ª etapa.

A ginástica de solo após a primeira aula em que esta foi abordada consegui imediatamente aferir as dificuldades de cada aluno e trabalhar nas mesmas desde logo – nomeadamente o apoio facial invertido e o rolamento à retaguarda. Após aferir as dificuldades apresentadas, as aulas dedicadas à ginástica de solo baseavam-se em progressões desses dois elementos gímnicos, nos alunos que apresentavam dificuldades, obviamente, e os restantes estariam a aperfeiçoar algum elemento gímnico, trabalhar a fluidez do esquema ou a iniciar o trabalho dos elementos gímnicos do nível seguinte.

A ginástica de aparelhos também bastante presente nas minhas aulas, levou um pouco mais de tempo para aferir as capacidades dos alunos já que não me limitei apenas a um ou dois saltos de cada aluno para concluir a sua avaliação, pelo que dediquei algum tempo a essa estação de trabalho.

Por sua vez, não dei muita atenção à ginástica acrobática pela semelhança com a ginástica de solo, isto é, as figuras exigidas tinham como requisito a realização no apoio facial invertido, pelo que através nas prestações dos alunos no solo, consegui presumir quem tinha dificuldades ou não na acrobática.

Nos desportos de raquetes, defini exclusivamente situações de jogo de 1+1, tanto no badminton, como no ténis de mesa. Também aqui se aplicou o fator competitivo entre pares, sendo que aqui ganharia o par que primeiro chegasse às 10 transições de rede.

Quando o primeiro par alcançasse tal marca, cada elemento do par trocava para o par à sua direita, de modo a promover muitos jogos com vários pares diferentes num curto espaço de tempo.

Após aferidas as principais dificuldades, no badminton coloquei uma marca definida por cones em que os alunos teriam de bater o volante para trás dessa mesma

marca, só assim conseguiriam realizar a técnica de lob – isto porque o lob foi das principais dificuldades apresentadas. Para facilitar, todos os alunos teriam de apontar a raquete para trás de modo a promover a rotação do tronco dos alunos para mais facilmente enviarem o volante para a zona desejada.

Já no ténis de mesa, para promover os batimentos corretamente e, também, os deslocamentos, cada par trocava bolas de direita exclusivamente e, posteriormente, apenas de esquerda. Num segundo momento, alternavam os batimentos de direita com os de esquerda de modo a que cada aluno fosse obrigado a deslocar-se para apanhar e bater na bola.

A dança foi introduzida desde logo como revisão para uns e aprendizagem para outros (principalmente alunos novos na escola). De facto, os problemas que emergiram foram rapidamente corrigidos, pelo que ao fim de 2 ou 3 aulas, os alunos já dançavam o regadinho de forma consistente e fluida, pelo que as aulas que se seguiram serviram apenas de aperfeiçoamento para o momento formal de avaliação.

As disciplinas do atletismo não realizadas no espaço exterior sofreram algumas adaptações. Uma vez que o pavilhão não tem nenhuma caixa de areia, utilizei um colchão de quedas para a queda do salto em comprimento, já o lançamento do peso iniciei a sua abordagem com bolas de ténis uma vez que não degradavam o pavimento do pavilhão. Ambas a disciplinas não revelaram grandes problemas por parte dos alunos, pelo que tiveram menos dedicação ao longo do ano. Já o salto em altura, inicialmente com o salto de tesoura, maior parte da turma não revelou problemas pelo que não demorou muito até à introdução do *fosbury flop*.

A natação foi uma matéria desafiante para mim uma vez que sendo a minha área preferencial consegui incentivar e promover uma grande evolução nos alunos com maior dificuldade. As primeiras aulas foram exclusivamente dedicadas às situações prova de cada nível. Após aferidos os principais problemas da turma, dividi os alunos por níveis para diferenciar o tipo de trabalho a realizar nas aulas, obviamente, em função dos objetivos traçados.

Em forma de balanço, a primeira etapa do ano letivo foi um pouco atribulada, consequência de toda a inexperiência e falta de prática que tinha agregada ao pensamento de não saber fazer nada.

Tendo em conta os objetivos traçados para esta etapa (mencionados anteriormente no quadro 1), posso concluir que o primeiro objetivo foi alcançado. Realizei a avaliação inicial na maioria das matérias do programa, com mais ou menos

difficuldade, mas cumpri com o planeamento estipulado. Relativamente às revisões das aprendizagens dos anos transatos, sinto que o consegui fazer. Agreguei este objetivo ao primeiro, conseguindo tirar informações sobre as competências de cada um, e simultaneamente, rever aspetos próprios de cada matéria.

O terceiro objetivo – identificação das dificuldades dos alunos – foi, também, alcançado. Aliás, foi através de todas as anotações retiradas que se basearam os objetivos específicos da turma em cada matéria. As dificuldades apresentadas pelos alunos foram muito semelhantes, pelo que facilitou a formação dos grupos em função das mesmas.

Consequentemente, consegui identificar os alunos com mais dificuldades na turma, com isto refiro-me aos alunos que devido às dificuldades não conseguiram cumprir os requisitos exigidos para o primeiro patamar de sucesso (tabela 4).

Matérias	Alunos
Basquetebol, Futebol e Badminton	1, 2, 5, 6, 7, 23, 24, 25, 26
Ginástica de Solo e/ou Aparelhos	1, 2, 5, 6, 7, 23, 24, 25, 26
Voleibol	1, 5, 6, 7, 23, 24, 26
Natação	1, 2, 24, 25, 26
Ténis de Mesa	1, 5, 6, 7, 23, 24, 25, 26

Tabela 4 - Alunos Críticos

No quadro acima apresenta-se, de forma detalhada, quais os alunos que demonstraram mais dificuldades, bem como as matérias que defini como prioritárias para esses mesmos alunos.

Verifica-se que, efetivamente, os JDC, desportos de raquete e as ginásticas foram as matérias que levantaram mais problemas para estes 9 alunos que identifiquei como sendo críticos. Apesar da natação ser a matéria com menor taxa de insucesso, pela obrigatoriedade que o GEF atribuiu à mesma, defini-a como prioritária.

O trabalho planeado e realizado para estes alunos, após a etapa de prognóstico, foi direcionado e focado maioritariamente para as matérias em questão. Na impossibilidade de abordar todas estas matérias com qualidade em simultâneo, optei por privilegiar as ginásticas, pela facilidade de criar um espaço de prática, badminton, basquetebol e voleibol, sendo que dei mais ênfase ao último, uma vez que os alunos revelaram mais potencial de sucesso.

Independentemente das dificuldades apresentadas na generalidade da turma, seria incompetência minha desvalorizar e não dar importância aos alunos que não revelam

dificuldades nestas matérias. Assim, como vai ser explícito mais adiante, num grupo de alunos menos competentes priorizei o voleibol pelo maior potencial de sucesso que estes apresentaram, a par das ginásticas mencionadas. Por sua vez, para os outros alunos foquei a aprendizagem no futebol e basquetebol, a par da ginástica de solo e aparelhos.

Na impossibilidade de abordar todas as matérias com qualidade durante o período letivo, obviamente que tive de fazer escolhas e prioridades consoante as competências de cada grupo de alunos. Apesar de ter tomada uma decisão relativa às prioridades, não anula a participação e abordagem às matérias consideradas não prioritárias.

Por outro lado, também marquei alguns alunos, que pelo seu desempenho, tornaram-se em “alunos referência” (tabela 5) no que respeita à organização da aula, isto é, ajudam nas demonstrações dos exercícios pelas facilidades apresentadas nas matérias em questão e, também, servem de ajuda crucial aos alunos menos hábeis dentro do grupo de trabalho.

	Matérias	Alunos de Referência
J.D.C.	Futebol	-
	Basquetebol	18, 19, 27 e 29
	Voleibol	3, 9 e 22
Ginástica	Solo	3, 9, 21 e 29
	Acrobática	-
	Aparelhos	3, 9, 21, 27 e 29
Outros	Ténis de Mesa	17
	Badminton	3, 9, 18 e 27
	Natação	6
	Dança	-

Tabela 5 - Alunos Referência

Tendo em conta os dados acima apresentados elaborei três níveis (tabela 6) que me facilitaram a organização das aulas e todo o planeamento para cada etapa. Estes grupos foram elaborados em função das dificuldades e desempenhos dos alunos pelo que, numa fase posterior, tornou-se mais simples a distribuição dos alunos pelos grupos de trabalho em função dos objetivos para cada aula ou unidade didática.

Nível	Alunos	Característica
Nível I	1, 2, 5, 6, 7, 8, 17, 20, 23, 24, 25, 26	Dificuldades severas na maioria das matérias,

		implicando planeamento no sentido de cumprir os critérios de nível introdução.
Nível II	10, 11, 12, 13, 14, 16, 22, 28, 30	Desempenho equilibrado, apresentando dificuldades em alguns aspetos de certas matérias e, simultaneamente, facilidades noutras, implicando um planeamento no sentido da aprendizagem de novas habilidades e da resolução das dificuldades.
Nível III	3, 9, 18, 19, 21, 27, 29	Aptidão e desempenho elevados na maioria ou totalidade das matérias, implicando planeamento no sentido da aprendizagem de novas habilidades e, também, de apoio aos alunos com mais dificuldade.

Tabela 6 - Orientação para a formação de grupos

Todos os alunos do nível I apresentaram dificuldades severas na maioria das matérias do programa. Apesar de ter existido uma ligeira diferença nas dificuldades apresentadas, optei por colocar estes 12 alunos neste grupo pela falta de consistência ou má consolidação das habilidades demonstradas.

O nível II é aquele em que se verificaram mais diferenças entre os alunos. Fizeram parte deste grupo alunos, que apesar de algumas dificuldades problemáticas, enquadravam-se melhor neste grupo que no anterior. Aliás, apesar dessas dificuldades demonstradas, esses alunos em causa revelavam muito mais habilidade e empenho que os do nível I e mais, revelavam desempenhos satisfatórios na maioria das matérias.

Obviamente que uns mais que outros, no entanto, julgo ter sido a opção mais acertada dados os objetivos definidos.

Como vai ser visível mais adiante, alguns destes alunos vão ser enquadrados em objetivos e tarefas mais simples e, noutras matérias em objetivos mais desafiantes e com um grau de dificuldade superior, precisamente pelo desempenho mostrado em cada matéria.

Por fim, o nível III é constituído pelos alunos que estavam num nível de desempenho claramente superior comparativamente aos demais. Aqui volta a haver um equilíbrio, isto é, são alunos com competências muito idênticas e que revelaram bastante à vontade na maioria ou totalidade das matérias. Salvo dois destes alunos que revelavam algumas dificuldades na ginástica de solo, julguei não ser motivo suficiente para não os integrar neste grupo. Obviamente que a aprendizagem destes alunos foi enquadrada com objetivos mais desafiantes, na tentativa de existir alguma taxa de evolução.

Ressalvar que apesar de considerar as cinco matérias referidas como prioritárias, não implica que todos os alunos tivessem dificuldades severas nestas matérias. Trata-se de um levantamento geral dos desempenhos coletivos, pelo que, cada grupo de nível teve objetivos e tarefas distintas durante a maioria o ano letivo.

Tendo em conta os critérios de avaliação definidos pelo GEF decidi, numa fase inicial do processo de ensino-aprendizagem, priorizar a matéria do voleibol. Esta decisão torna-se evidente principalmente no grupo de nível I e em alguns alunos do grupo de nível II. Optei por seguir esta estratégia uma vez que era exigido aos alunos terem pelo menos 1 JDC no nível Introdução o que agregado ao facto de esta matéria (dos JDC) ser aquela em que os alunos com mais dificuldades apresentavam um potencial de sucesso mais elevado culminou na decisão acima referida.

Não quer isto dizer que dei ênfase ao voleibol em detrimento dos demais JDC. Sempre que o espaço de aula o permitiu, proporcionei aos alunos a abordagem a dois JDC (voleibol e basquetebol, muitas vezes utilizado).

Deste modo, tendo em conta o quadro apresentado, a tarefa de distribuição e organização de grupos de trabalho nas aulas ficou bastante mais facilitado. Procurei heterogeneidade nos grupos, numa fase inicial. Assim, cada grupo de trabalho era constituído por alunos dos três níveis de competências.

Sendo que o número de alunos da turma me permitiu constituir um grupo de 6 alunos e três grupos de 8 alunos vim a definir que o primeiro grupo (com menos alunos) seria constituído por 4 alunos do nível III e 2 alunos do nível I para que conseguisse

oferecer mais qualidade ao trabalho dos 2 alunos mais fracos com a ajuda dos 4 alunos mais hábeis e, simultaneamente, que estes últimos evoluíssem uns com os outros. Por sua vez, os restantes grupos viriam a ser constituídos essencialmente por alunos de nível I e II, distribuídos de forma lógica e racional, contando com a presença de um aluno de nível III em cada grupo.

Outro objetivo que considero ter sido alcançado está relacionado com a apresentação das normas e critérios de avaliação, e com a criação de rotinas e hábitos favoráveis à aula. O primeiro caso, creio que ficou bem explícito e claro logo na primeira aula, no entanto, ao longo das aulas fui explicando e vincando a importância do desempenho e dedicação dos alunos para a obtenção de uma classificação desejada. Por sua vez, as rotinas e hábitos foi algo que demorou mais tempo que o previsto, no entanto, os alunos perceberam a forma como eu quis que as aulas decorressem, facilitando todos os processos de arrumação, rotação e instrução.

Um problema sobre o qual me debrucei nas etapas seguintes foi mesmo a questão do *feedback*, isto é, senti que os meus *feedbacks* não eram eficazes, talvez por não ser preciso e claro o suficiente. Sendo assim, tentei ser mais assertivo daqui em diante e aumentar o número de instruções à distância.

Por fim, com os resultados e conclusões retiradas desta primeira etapa consegui definir as prioridades e objetivos mais específicos para determinados grupos de alunos e/ou alunos em especial. Nos quadros que se seguem são apresentados os resultados da avaliação mais detalhados, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos que não cumpriam os requisitos relativos ao primeiro nível de sucesso (Introdução) – as matérias não apresentadas não revelaram dificuldades por parte da turma.

As principais dificuldades apresentadas pelos alunos (tabela 7) serviram como base para a elaboração dos objetivos específicos destes grupos de alunos. Os alunos que demonstraram mais facilidade nas suas habilidades motoras incorporam um outro grupo com objetivos mais direcionados para os níveis seguintes, consoante a matéria e as aptidões dos mesmos.

Jogos Desportivos Coletivos	Matérias	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28
	Basquetebol	_Lançamento na passada _Receção de bola com as duas mãos _Acompanhamento do processo ofensivo (espaços vazios)	
	Matérias	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 22, 23, 24, 25, 26, 28
	Futebol	_Controlo de bola sem pressão _Acompanhamento do processo ofensivo (espaços vazios) _Passar e desmarcar	
	Matérias	Alunos	1, 5, 6, 7, 8, 17, 20, 23, 24, 26
	Voleibol	_Deslocamento para o ponto de queda da bola _Sustentação de bola _Toque de dedos alto na direção do colega	

Tabela 7 - Dificuldades nos JDC (após Av. Inicial)

Começando pelos Jogos Desportivos Coletivos, nomeadamente pelo Basquetebol, considerado um jogo de invasão (Almond⁵ citado por Comédias, 2012) dentro dos inúmeros erros apresentados durante a avaliação inicial, destaquei os que se destacaram evidentemente pelo impacto significativo que tinham na incapacidade dos alunos em jogar. O lançamento de passada inexistente aquando espaço livre na direção do cesto ou a sua realização incorreta (com os apoios trocados ou demasiados apoios sem drible), a incorreta receção da bola, ou seja, os alunos referenciados em cima limitavam-se a dar uma chapada na bola para a amortecer ao invés de a agarrar com as duas mãos, e a existência excessiva de espaços vazios, isto é, os alunos passavam a bola mas não se desmarcavam, ou simplesmente um colega ganhava o ressaltado defensivo e os mantinham-se estáticos sem movimentos de progressão no sentido de ocupar zonas desocupadas.

No Futebol, também considerado jogo de invasão na medida em que para que o objetivo de pontuar se concretize, uma equipa invade o campo da equipa adversária (Oslin et al., 1998⁶; Garganta, 1998⁷ citado por Comédias, 2012) as dificuldades apresentadas assemelham-se bastante com o Basquetebol. A ausência de desmarcação, seja após um passe ou numa transição defesa-ataque, muitos dos alunos permaneciam estáticos

⁵Almond, L. (1986b). Reflecting on themes: A games classification. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 71-72). Loughborough: University of Technology

⁶Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.]

⁷Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (3ª ed) (pp. 11-26). Porto: FCDEF.

demonstrando pouca cultura tática inerente ao jogo em si. O controlo de bola muito fraco, muitas vezes derivado de uma fraca receção de bola. Estas duas matérias, dada as dificuldades apresentadas foram consideradas prioritárias, como já referido anteriormente.

O Voleibol difere dos JDC anteriormente apresentados uma vez que é um jogo em que as duas equipas estão divididas por uma rede, isto é, não há contacto direto entre os adversários. Aqui, segundo Mesquita⁹ a utilização da técnica está mais referenciada aos modelos de execução (citado por Comédias, 2012, p.135).

Nesta matéria os alunos demonstraram mais competências comparativamente com as outras. Aliás, alguns dos alunos que demonstraram dificuldades, previsivelmente as anulariam num curto período de tempo. No entanto, dada a falta de noção tática dos alunos, muitas vezes o toque de dedos não era executado nas melhores condições, ou seja, atraso na chegada ao ponto de queda da bola derivada da tal falta de noção tática e da trajetória da bola, isto que levava os alunos a realizar o toque de dedos ao nível do peito impedindo que a bola ganhasse uma trajetória alta e favorável aos colegas, ganhando uma trajetória na direção do chão ou contra o corpo do colega.

Posto isto, a sustentação de bola obviamente que era comprometida precisamente pela falta de técnica e noção tática dos alunos. No entanto, como disse, muitos destes alunos ao fim de 2/3 aulas corrigiram este problema.

Deste modo, em conformidade com o acima descrito e apresentado, defini os objetivos para a 2ª etapa (tabela 8) juntamente com um conjunto de exercícios que serviram de base para a melhoria da competência e para alcançar os objetivos definidos.

⁹Mesquita, I. (2000). Modelação do Treino das Habilidades Técnicas nos Jogos Desportivos. In J. Garganta (Ed.), *Horizontes e Órbitas no Treino dos Jogos Desportivos* (pp. 63- 73). Porto: FCDEF-UP.

Jogos Desportivos Coletivos	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28	Exercícios Tipo
	Basquetebol	<i>Em situação de jogo 2 x 1:</i> _Lançamento na passada _Receção de bola com as duas mãos _Acompanhamento do processo ofensivo (espaços vazios)	_Exercício analítico de lançamento na passada (referência com cones) _Exercício analítico de passe e receção estático e em andamento (com drible) _Situação de superioridade numérica (2x1) numa tabela
	Alunos	3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Basquetebol	<i>Em situação de jogo 3 x 3:</i> _Ajuda no processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais fracos _Passe e corte	_Situação de superioridade numérica (2x1) numa tabela - <u>ajuda aos alunos mais fracos</u> _Situação de jogo em superioridade numérica (3x2) numa tabela
	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 22, 23, 24, 25, 26, 28	Exercícios Tipo
	Futebol	<i>Em situação de jogo 2 x 2 c/GR ocasional:</i> _Controlo de bola sem pressão _Acompanhamento do processo ofensivo (espaços vazios) _Passar e desmarcar	_Exercício analítico de condução e controlo de bola com remate à baliza (circuito com recurso a cones) _Exercício analítico de passe e receção a pares _Situação de jogo 2x2 c/GR ocasional (superioridade numérica)
	Alunos	3, 9, 10, 11, 12, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Futebol	<i>Em situação de jogo 3 x 3 c/GR ocasional:</i> _Ajuda no processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais fracos _Desmarcação ofensiva (de rutura e apoio) _Receção com enquadramento ofensivo	_Situação de jogo 2x2 c/GR ocasional (superioridade numérica) - <u>ajuda aos alunos mais fracos</u> _Situação de jogo 3x3 c/GR ocasional (superioridade numérica)
	Alunos	1, 5, 6, 7, 8, 17, 20, 23, 24, 26	Exercícios Tipo
	Voleibol	<i>Em situação de jogo 2 + 2:</i> _Deslocamento para o ponto de queda da bola _Sustentação de bola _Toque de dedos alto na direção do colega _Serviço por baixo	_Exercício analítico de auto-passe-passe a pares (com e sem rede) _Exercício analítico de serviço por baixo na direção do colega _Situação de jogo de cooperação 2+2 com sustentação de bola visível
	Alunos	2, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30	Exercícios Tipo
	Voleibol	<i>Em situação de jogo 2 x 2:</i> _Ajuda no processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais fracos _Serviço por cima em apoio _Finaliza com intenção	_Situação de jogo de cooperação 2+2 - <u>ajuda aos alunos mais fracos</u> _Exercício analítico de serviço por cima para alvo marcado no chão _Situação de jogo 2x2 com passe, manchete e remate apoiado

Tabela 8 - Objetivos dos JDC (após Av. Inicial)

Ginástica	Matérias	Alunos	1, 2, 6, 7, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28
	Solo	_Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente com e sem ajuda _Rolamento atrás engrupado	
	Matérias	Alunos	1, 2, 6
	Acrobática	_Apoio facial invertido na figura a pares	
	Matérias	Alunos	1, 2, 5, 6, 8, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 30
	Aparelhos	_Receção controlada _(MT) Mais impulsão _(PL) Elevação da bacia, no salto ao eixo; Colocação das mãos	

Tabela 9 - Dificuldades na Ginástica (após Av. Inicial)

O quadro acima apresentado mostra de forma resumida as dificuldades mais comuns na maioria dos alunos que não cumpriam os requisitos do nível Introdução no grupo das ginásticas (tabela 9).

Começando pela ginástica de solo, como referido anteriormente, foi definida como prioridade dado o número de alunos com dificuldades. A maioria dos alunos apresentada deficiências significativas na realização do rolamento à retaguarda engrupado, pelos mais variados motivos, seja pela posição instável da cabeça no momento da execução gímnica, pela instabilidade dos membros superiores aquando a necessidade de suporte dos mesmos para a realização do rolamento ou ambos.

De facto, este foi um problema verificado pela quase totalidade dos alunos deste grupo. No entanto, em alguns desses alunos, também o apoio facial invertido por si só se revelou uma entrava na realização do esquema gímnico, fosse pela falta de estabilização da zona lombar/core, levando ao arqueamento prejudicial das costas ou pela posição errada das mãos. A maioria dos alunos deste grupo alegou ao medo da realização destes elementos gímnicos precisamente por traumas anteriores, durante outras aulas de EF ou durante a infância, pelo que houve especial atenção na seleção de progressões e nas ajudas para que o receio fosse neutralizado ao máximo.

Na ginástica acrobática, tal como referido anteriormente, foi feito um pressuposto com base nos resultados e dificuldades da ginástica de solo, isto porque as figuras exigidas para o nível Introdução englobavam diretamente a realização do apoio

facial invertido (que apesar de ser com auxílio na zona da bacia, exigia a noção de verticalidade corporal e outro pressupostos técnicos como a colocação das mãos, por exemplo), daí apenas 3 alunos se encontraram como “críticos” nessa matéria.

Por fim, a ginástica de aparelhos, também considerada matéria prioritária. Aqui, alguns destes alunos apesar de uma execução dos saltos (minitrampolim e plinto) satisfatória e dentro do exigido, acabaram por mostrar insucesso nos mesmos devido às repetidas falhas nas receções dos mesmos, ou seja, não se tratou de um único momento mas sim de uma constante incapacidade de travar a velocidade horizontal. O resto dos alunos presentes neste grupo, revelaram bastante dificuldade na execução dos saltos. No minitrampolim, a falta de impulsão impedia que os alunos se elevassem o suficiente para a execução do salto, nomeadamente a carpa e engrupado. No plinto ou boque, também muitas dificuldades na realização do salto ao eixo (sem ajuda) pela deficiente chamada e falta de impulsão no reuther que os impedia de elevar a bacia, por exemplo, no momento da passagem do aparelho acabando por ficar sentados em cima do mesmo.

Posto isto, e tendo em consideração todas as dificuldades apresentadas, defini objetivos reais e exequíveis para os grupos de alunos. Sendo matérias de caráter individual (exceto a acrobática) facilmente conseguia diferenciar o ensino. Juntamente com os objetivos, a tabela 10 apresenta, também, alguns exercícios utilizados para combater as dificuldades dos alunos e ajudar a alcançar os objetivos dos mesmos.

Apenas salientar que a ginástica acrobática não apresenta objetivos uma vez que dada a relação direta com a ginástica de solo e uma vez que foi uma das matérias não lecionada durante o período da avaliação inicial. Assim, o único objetivo inerente a esta matéria diz respeito ao primeiro contacto ou à experimentação das figuras acrobáticas.

Ginásticas	Alunos	1, 2, 6, 7, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28	Exercícios Tipo
	Solo	<i>Em situação de elementos gímnicos isolados</i> _Apoio facial invertido com ajuda _Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente com ajuda _Rolamento atrás engrupado	_Apoio facial invertido contra a parede/colchão de quedas vertical _Rolamento atrás engrupado com ajuda de bancos suecos _Rolamento atrás engrupado com ajuda
	Alunos	3, 5, 8, 9, 10, 11, 16, 21, 22, 25, 29, 30	Exercícios Tipo
	Solo	<i>Em situação de esquema gímnico:</i> _Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente sem ajuda _Roda e Rondada _Fluidez do esquema gímnico	_Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente com ajuda do plinto e colchão de quedas e/ou professor/colega _Roda com ajuda do colchão de quedas vertical/parede _Esquema gímnico
	Alunos	1, 2, 5, 6, 8, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 30	Exercícios Tipo
	Aparelhos	_Receção controlada _Chamada a dois pés (reuther ou MT) _Salto ao eixo no boque _Salto em extensão, engrupado e meia pirueta no MT	_Salto de uma superfície elevada para um colchão _Chamada para um colchão de quedas seguido de 3 saltos no mesmo _Saltos com ajuda do professor
	Alunos	3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 27, 28, 29	Exercícios Tipo
	Aparelhos	_Carpa no MT _Salto ao eixo e entre mãos no plinto longitudinal	_Saltos com ajuda do professor e/ou sem ajuda

Tabela 10 - Objetivos da Ginástica (após Av. Inicial)

Atletismo	Matérias	Alunos	1, 6
	Salto em Altura	_Chamada com o pé exterior	

Tabela 11 - Dificuldades do Atletismo (após Av. Inicial)

O atletismo é uma matéria que por si só engloba muitas disciplinas, no entanto, de todas elas que foram lecionadas na avaliação inicial, apenas no salto em altura houve alunos que revelaram dificuldades que condicionavam a execução do salto em si. Isto acontece já que os critérios de avaliação para cada uma dessas disciplinas, na minha ótica, estão ligeiramente facilitados.

Assim, como pode ser visível na tabela 11, acima apresentada, apenas dois alunos revelaram uma pequena dificuldade constante que condicionava significativamente a execução do salto, isto é, não realizavam a chamada com o pé correto (exterior em relação à fasquia). No entanto, apesar de ser um erro constante, achei (e muito bem) que seria facilmente resolvido e que poderia avançar rapidamente com estes dois alunos.

Tendo em conta o apresentado, defini objetivos específicos para os alunos juntamente com os exercícios (tabela 12) que serviram de base para a resolução dos problemas dos alunos, no sentido de alcançar os objetivos.

Atletismo	Alunos	1, 6	Exercícios Tipo
	Salto em Altura	<i>Em situação analítica e faseada:</i> _Chamada com o pé exterior _Extensão dos membros inferiores	_Execução do movimento correto sobre uma corda colocada no chão
	Alunos	Restantes	Exercícios Tipo
	Salto em Altura	_Salto de tesoura	_Salto de tesoura

Tabela 12 - Objetivos do Atletismo (após Av. Inicial)

Raquetes	Matérias	Alunos	1, 5, 6, 7, 13, 23, 24, 25, 26
	Ténis de Mesa	_Pega clássica _Deslocamentos (laterais)	
	Matérias	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 13, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28
	Badminton	_Pega da raquete _Realização da técnica de lob (batimento em cima da cabeça) _Deslocamento para o ponto de queda do volante	

Tabela 13 - Dificuldades Raquetes (após Av. Inicial)

Nos desportos de raquetes, algumas dificuldades apresentadas foram semelhantes em ambas as matérias (tabela 13).

Começando pelo ténis de mesa, a pega clássica (requisito exigido para cumprir o nível Introdução) foi claramente o maior problema dos alunos. Muitos alunos alegavam que não lhes dava jeito jogar com esta pega, outros alegavam que nunca tinham aprendido a pega da raquete dessa forma. Deste modo, o processo de adaptação à pega foi complicado para alguns alunos. Outra dificuldade apresentada prendia-se com os movimentos laterais para bater na bola e dar continuidade ao jogo, isto é, muitos alunos simplesmente desistiam da bola alegando que não a alcançavam. Obviamente que a maior causa para isso era o facto desses alunos ficarem plantados no mesmo lugar durante toda a jogada.

Já no badminton, a pega da raquete também se mostrou um problema apesar de não ser tão notória como no ténis de mesa. No entanto, alguns alunos pegavam na raquete com o dedo indicador estendido ao longo do cabo da raquete impedindo que o aluno adequasse o tipo de pega consoante a trajetória da bola. Outra dificuldade, tal como no ténis de mesa, foi o movimento na direção do volante para o bater para o colega. Agregado a este problema estava a deslocação para o ponto de queda do volante.

Estes dois problemas juntos levavam a que os alunos quando se moviam na direção da trajetória do volante realizassem um batimento totalmente descabido (de costas para a rede, por exemplo) totalmente desequilibrados.

Por último, a realização do lob apresentava algumas deficiências, isto é, o batimento era realizado à frente da cabeça com o braço fletido ao invés de em cima da cabeça com o braço estendido. Também não se verificava a rotação do tronco para ajudar a projetar o volante na direção da linha final do campo do colega. Portanto, estes dois

aspectos afetaram bastante o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a fluidez dos jogos.

Assim, tendo em conta estes problemas, tal como nas outras matérias, defini objetivos específicos para cada grupo de alunos na tentativa de os motivar na busca do sucesso e na neutralização das dificuldades apresentadas. Os exercícios agregados aos objetivos serviram de base para o funcionamento da leção destas matérias, no entanto, não significa que não tivessem sido realizados outros exercícios para além desses, de acordo com o desenvolvimento e dificuldades dos alunos (tabela 14).

Raquetes	Alunos	1, 5, 6, 7, 13, 20, 23, 24, 25, 26	Exercícios Tipo
	Ténis de Mesa	<i>Em situação de jogo 1 + 1:</i> _Pega clássica _Deslocamentos laterais _Serviço corretamente executado	_Exercício analítico de batimentos de direita e de revés (sem continuidade de jogo) _Situação de jogo 1+1 (exclusivamente de direita ou revés)
	Alunos	2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Ténis de Mesa	<i>Em situação de jogo 1 x 1:</i> _Batimento em top spin de direita e de revés _Serviço corretamente executado	_Situação de jogo 1+1 (exclusivamente de direita ou revés) _Situação de jogo 1x1
	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 13, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28	Exercícios Tipo
	Badminton	<i>Em situação de jogo 1 + 1:</i> _Rotação do tronco no Lob _Batimento em cima da cabeça _Pega adequada ao batimento	_Exercício analítico de batimentos, colocando o volante atrás de uma marca definida _Situação de jogo 1+1 (exclusivamente com Lob)
	Alunos	3, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Badminton	<i>Em situação de jogo 1 x 1:</i> _Ajuda no processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais fracos _Escolha do batimento em função da trajetória do volante, executando-o corretamente	_Situação de jogo 1+1 (exclusivamente com Lob) _Situação de jogo 1x1

Tabela 14 - Objetivos das Raquetes (após Av. Inicial)

Outros	Matérias	Alunos	1, 24, 25, 26
	Natação	_Respiração lateral na técnica de crol _Salto de cabeça	

Tabela 15 - Dificuldades na Natação (após Av. Inicial)

A Natação, na minha opinião, tem uma grande vantagem em relação às restantes matérias da EF, isto é, sendo a única matéria que só pode ser lecionada num espaço específico e uma vez que cada turma tem aula na piscina quinzenalmente, os alunos têm um tempo de prática de natação bastante maior que qualquer outra matéria. Aquando a aula na piscina, os alunos dedicam-se única e exclusivamente à Natação garantindo pelo menos 60 minutos de prática efetiva desta matéria em questão. Assim, dado que a Natação está presente desde a pré-escolar nas aulas de EF, os alunos que frequentam o EML há vários anos apresentam um nível muito bom no meio aquático.

Como se pode observar na tabela 15, apenas 4 alunos apresentaram dificuldades significativas que os impedem de alcançar o sucesso na matéria.

O nível Introdução exige que o aluno realize um percurso de 25 metros na técnica de crol ou costas (pelo menos uma delas) e que realize o salto de cabeça do muro ou do bloco. Começando pelo salto de cabeça, todos os alunos em questão apresentaram dificuldades nesse aspeto. Fatores como o medo ou nunca terem realizado esse salto estão na origem dessas dificuldades. O maior erro associado à dificuldade prende-se com a cabeça levantada com o olhar direcionado para a frente ao invés de estar com o queixo junto ao peito com o olhar direcionado para baixo.

Salientar que havia mais um aluno (nº2) que apresentava dificuldades no salto de cabeça, também, no entanto era o aluno que mais se aproximava tecnicamente do salto correto, pelo que não o inseri neste grupo de alunos.

A segunda dificuldade prendia-se com a respiração no nado de crol. Apesar de nenhum destes alunos apresentar dificuldade na técnica de costas e com isto cumprir metade do exigido par ao nível Introdução, optei por colocá-los neste grupo de alunos pela deficiente respiração na técnica de crol. Isto é, estes alunos realizavam constantemente a respiração frontal ao invés de realizar a mesma lateralmente.

Deste modo, defini objetivos específicos para cada grupo de alunos, juntamente com exercícios tipo que serviram de base para a neutralização das dificuldades apresentadas e na busca desses mesmos objetivos definidos (quadro 14)

Outros	Alunos	1, 2, 24, 25, 26	Exercícios Tipo
	Natação (wI)	<i>Em situação de nado contínuo durante 25 metros:</i> _Salto de cabeça _Respiração lateral na técnica de crol	_Progressões do salto de cabeça (sentado, de joelhos, agachado) _Progressões de respiração lateral (com braços fixos ou a rodar)
	Alunos	5, 10, 12, 13, 14	Exercícios Tipo
	Natação (wE)	<i>Em situação de nado contínuo durante 25 metros:</i> _Pernada de bruços realizada corretamente (pés orientados para fora) _Braçada de bruços realizada corretamente (cotovelos até à linha dos ombros)	_Trabalho isolado das pernas (dentro e/ou fora de água) _Trabalho de braços com pernas de crol ou mariposa
	Alunos	3, 6, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30	Exercícios Tipo
	Natação (wA)	<i>Em situação de nado contínuo durante 50 metros:</i> _Aperfeiçoamento da técnica de bruços e mariposa _Viragens de estilos executadas corretamente (100 metros estilos)	_Trabalho de pernas e braços das respetivas técnicas de nado _Trabalho específico das viragens entre técnicas
	Alunos	Todos	Exercícios Tipo
	Dança	Execução do regadinho corretamente - ritmo correto, entrada correta e movimentos técnicos corretos	_Execução da dança em pequenas rodas de 4 pares - mais facilidade de feedback (professor)

Tabela 16 - Objetivos da Natação e Dança (após Av. Inicial)

A Natação é uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento dos alunos e o seu ensino deve ser coerente com os níveis pedagógicos (Lima⁹ citado por Macedo, Medirda, Massetto, Grillo & Merida, 2009) de cada um.

Aqui, dada a divergência nos desempenhos dos alunos, optei por dividir a turma em 3 grupos (um grupo que trabalhava para o nível Introdução, outro para o nível Elementar e outro para o nível Avançado). Este trabalho era feito por pistas e como havia muitos alunos com um desempenho perto do nível Avançado, defini 3 pistas de trabalho para estes alunos, 1 pista de trabalho para os alunos que trabalhavam para o nível Introdução e 1 pista para os alunos que trabalhavam para o nível Elementar.

A dança, apesar de não ter revelado grandes dificuldades ao longo das aulas de avaliação inicial, optei por trabalhar um pouco mais a dança do regadinho de modo a dar mais possibilidade aos alunos de aperfeiçoarem alguns detalhes e para que alguns aspetos melhorassem – ritmo correto na execução dos passos da coreografia, entrada correta na música e a própria realização técnica dos passos da dança.

Como está apresentado no quadro 14, optei por realizar a dança em pequenas rodas de 4 pares de modo a ser mais fácil de oferecer feedback aos alunos.

Em forma de balanço, com base no acima referido, ficou evidente que de uma forma geral, a turma apresentou algumas dificuldades na maioria das matérias. Obviamente que alguns alunos não revelaram tais dificuldades, muito pelo contrário, mostraram bastante competência no que respeita aos padrões técnicos e/ou táticos, consoante as matérias e os objetivos de cada uma.

Deste modo, todos estes objetivos acima mencionados e elaborados em conformidade com os desempenhos dos alunos na avaliação inicial, serviram de suporte a todo o planeamento da 2ª etapa e, conseqüentemente à evolução que se viria a verificar no final da mesma.

Os grupos de trabalho durante esta 1ª etapa foram constantemente alterados, nomeadamente durante as aulas para que conseguisse avaliar o desempenho de certos alunos em contextos de jogo diferentes. No entanto, tal facto permitiu-me conhecer melhor cada aluno e, assim, elaborar os grupos de nível que me orientaram na distribuição dos alunos pelos grupos de trabalho para a etapa seguinte, tal como apresentado anteriormente.

Todos os objetivos elaborados, bem como a distribuição dos alunos foram cautelosamente pensados para que na etapa das prioridades fosse realizado um trabalho o

⁹Lima, W. (2006). *Ensinando natação*. São Paulo: Phorte.

mais eficaz e produtivo possível no sentido de potenciar o desenvolvimento de cada aluno nas matérias que tinham mais dificuldades.

2ª Etapa

De acordo com Carvalho (1994), a especificação de cada uma das etapas do plano anual só deve ocorrer após a avaliação da etapa de ensino-aprendizagem anterior, portanto, a 2ª etapa – prioridades - foi toda ela planeada e organizada considerando todo o processo realizado e desenvolvido no decorrer da etapa anterior. Tal como o nome indica, esta etapa foi essencialmente focada nas dificuldades dos alunos de modo a resolver as prioridades da turma.

Sempre alertei os alunos que estaria disponível para esclarecer qualquer tipo de dúvida que tivessem e ajudar em qualquer situação, pelo que de forma a elevar a motivação e potenciar o sucesso dos alunos optei por, livremente, facultar todas as minhas anotações e conclusões retiradas durante o período da avaliação inicial, assim, para além dos alunos mostrarem interesse e vontade de melhorar, estes poderiam, também, definir objetivos individuais com foco nas principais dificuldades.

O balanço desta etapa, tal como em todas as outras, é fundamental para o professor já que permite uma análise de todos os comportamentos e verificação das aprendizagens consolidadas e objetivos alcançados. Assim, com base no balanço feito da primeira etapa – prognóstico – para além das ilações e objetivos definidos já descritos anteriormente, defini ainda mais 5 objetivos a longo prazo, isto é, problemas que quis ver resolvidos até ao final do ano letivo. O primeiro objetivo que defini remete para o empenho de duas alunas que durante todo o processo de avaliação inicial revelaram índices de distração elevados por estarem no mesmo grupo de trabalho com constantes conversas e comportamentos desvio à tarefa – ter as alunas 1 e 7 mais empenhadas nas aulas. Os restantes objetivos estão intimamente relacionados com os desempenhos dos alunos em cada matéria ou área. Assim, tendo em conta os requisitos exigidos para obter sucesso em EF, defini dois objetivos para o grupo de matérias “exigidas” e um objetivo para a área da condição/aptidão física. Nos JDC, – ter todos os alunos com pelo menos um JDC em nível I no final do ano letivo – na Ginástica – ter todos os alunos com nível I na ginástica de solo ou aparelhos no final do ano letivo – e na área da aptidão física – ter todos os alunos na ZSAF em todos os testes do FitEscola no final do ano letivo.

Relativamente ao primeiro objetivo apresentado, a estratégia utilizada passou pela colocação das duas alunas em questão em grupos de trabalhos diferentes, deste modo não haveria a tendência para se distraírem reciprocamente e involuntariamente prejudicarem o seu próprio desenvolvimento.

Desta forma, o impacto que a falta de empenho eventualmente tivesse seria notório dentro do trabalho do próprio grupo, tendo chegado a acontecer em algumas situações esporádicas, os próprios colegas chamarem à atenção uma das alunas referidas.

No que respeita ao desempenho derivado do aumento do empenho nas aulas, as alunas evoluíram significativamente em relação aos desempenhos mostrados na avaliação inicial. Na tabela 17 podemos comparar os resultados obtidos na avaliação inicial com os resultados obtidos no final do 1º e 2º períodos (períodos que a 2ª etapa incorporou).

Matérias	Avaliação Inicial		2ª Etapa	
	Nº1	Nº7	Nº1	Nº7
Futebol	NI	NI	NI	NI
Basquetebol	NI	NI	NI	NI
Voleibol	NI	NI	NI	I
G.Solo	NI	NI	NI	I
G.Aparelhos	NI	I	NI	I
G.Acrobática	NI	I	NI	I
Ténis de Mesa	NI	NI	NI	NI
Badminton	NI	NI	NI	I
Natação	NI	E	I	E
Atletismo	NI	I	I	I
Dança	I	I	I	I

Tabela 17 - Comparação de desempenho (aluna nº1 e nº7)

Relativamente aos restantes objetivos, serão devidamente analisados e expostos mais detalhadamente aquando o balanço da última etapa que culmina no final do ano letivo, no entanto, alguns dos alunos críticos revelaram progressos significativos, culminando num sucesso parcial destes objetivos no final do 2º período.

Esta 2ª etapa teve a duração de aproximadamente 9 semanas, isto é, todo o período até ao final do 1º período após o término do *prognóstico* e mais 2 semanas após o início do 2º período. Durante este processo o planeamento dividiu-se em 3 unidades didáticas (2ª, 3ª e 4ª UD).

Tal como mencionado anteriormente, um dos meus principais focos nesta etapa foram as matérias prioritárias e, simultaneamente, os alunos com mais dificuldades nas diversas atividades físicas. Assim, a minha estratégia no início da etapa, nos JDC, centrou-se em lecionar o voleibol, porquê? Por ser o JDC em que os alunos com muitas dificuldades apresentavam maior potencial de desenvolver e melhorar as competências exigidas para o sucesso na matéria em si, tal como referido anteriormente.

No que respeita ao trabalho das matérias prioritárias, no início, centrei-me mais nas ginásticas de solo e aparelhos pela facilidade em criar uma estação dedicada às mesmas, e sempre que possível o basquetebol, também. Salientar que as atividades foram planeadas de acordo com os objetivos e prioridades, mas tendo sempre em consideração o *roulement* atribuído à turma, pelo que optei por proporcionar as melhores condições de trabalho nas matérias acima referidas.

De forma mais detalhada, nesta etapa o voleibol foi muito utilizado numa lógica de aquecimento específico com o objetivo de introdução da matéria na aula e, também, exercitação e consolidação de aspetos técnicos inerentes à mesma.

Para além disso, procurei promover situações de jogo de cooperação e de competição dentro de cada grupo de trabalho mediante o nível de cada aluno ou grupo de alunos. Neste início de diferenciação pedagógica limitei-me a situações de jogo reduzido de 2+2 e/ou 2x2, sendo que na primeira o principal objetivo era sempre a manutenção da bola no ar, de forma jogável, utilizando exclusivamente toque de dedos e serviço por baixo para iniciar cada jogada. Já na situação competitiva, o principal objetivo era marcar ponto utilizando toque de dedos e manchete, podendo realizar o primeiro em suspensão em situação de ataque (3º toque), e iniciando cada jogada com serviço por baixo ou por cima.

A ginástica de solo e de aparelhos sendo de carácter individual tornou-se mais fácil de dar apoio e diferenciação a cada aluno de acordo com as dificuldades apresentadas.

Deste modo, a ginástica de solo tinha como principal objetivo o trabalho específico dos elementos gímnicos em que cada aluno apresentava dificuldades e, para os alunos com mais à vontade, o único objetivo era o trabalho da fluidez da sequência em si. Para os alunos com mais dificuldades, tal como referido anteriormente, o trabalho centrou-se essencialmente no apoio facial invertido e no rolamento engrupado à retaguarda.

Assim, para o primeiro elemento gímico, coloquei os alunos a executar o apoio invertido com o apoio da parede ou um colchão de quedas na vertical. No decorrer da progressão pedagógica, alguns alunos tinham dificuldade em manter o corpo empranchado, dobrando as costas e embatendo com as mesmas no colchão. Para resolver este problema, coloquei-me ao lado dos alunos colocando a minha mão na omoplata dos mesmos para evitar que curvassem as costas.

No segundo elemento referido, utilizei um prisma triangular de esponja para que os alunos mais facilmente rolassem com a ajuda da gravidade. A maior dificuldade dos alunos, nesta situação, prendia-se com o receio involuntário que tinham de realizar o rolamento, no entanto, com a minha ajuda e após a primeira tentativa com êxito, o receio foi ultrapassado. Este exercício foi o que me preocupou menos, uma vez que passado algumas tentativas, os alunos já realizavam o exercício de forma autónoma ou até mesmo tentavam realizar o rolamento no chão. Neste último caso estive presente o máximo que pude de modo a ajudar com o apoio da cabeça e das mãos no chão.

A ginástica de aparelhos centrou-se essencialmente na execução o mais próximo da perfeição dos saltos exigidos para o primeiro nível de sucesso quer no minitrampolim, quer no plinto.

Um grande número de alunos revelou grande facilidade na execução aquando o momento da avaliação inicial, pelo que, tal como mencionado anteriormente, dei autonomia a estes alunos de saltares e tentarem melhor um aspeto ou outro que nem sempre saía nas melhores condições, como a receção por exemplo. Já os alunos que apresentaram severas dificuldades optei por ir às partes, ou seja, focar numa primeira instância nos saltos do plinto e posteriormente passar ao minitrampolim.

Isto não significa que estes alunos realizassem exclusivamente saltos no plinto numa aula e minitrampolim noutra, mas sim que eu iria ajudar e dar mais apoio ao plinto ou ao minitrampolim. No plinto, o erro que mais frequentemente se verificava era a colocação das mãos e, muitas vezes a fraca impulsão no reuther que agregado ao receio dos alunos em magoarem-se, dificultou as ajudas.

No entanto, a utilização de marcas onde os alunos teriam de colocar as mãos foi suficiente para que os mesmos melhorassem substancialmente o salto em si. A partir do momento em que os alunos conseguiam com ou sem ajuda realizar o salto com sucesso, a sua confiança aumentou ao ponto de alguns destes ao fim de duas ou três aulas conseguirem realizar o salto de forma autónoma sem ajuda. Já no minitrampolim, os problemas identificados prendiam-se essencialmente com a chamada e respetiva

impulsão no aparelho, pelo que com a utilização de feedbacks prescritivos constantes, os alunos foram melhorando salto após salto até alcançar uma execução de salto suficiente.

Estas três matérias por serem aquelas com mais importância nestas UD's surgem na maioria das aulas, por vezes surgem as três, outras aulas apenas uma ou duas matérias referidas. Mais à frente farei referência, no entanto, foram notórias melhorias em alguns alunos, principalmente naqueles que revelavam algumas dificuldades.

Nas restantes matérias abordadas nesta etapa, começando pela dança, esta foi essencialmente trabalhada no início da aula como forma de aquecimento já que facilitava a instrução e feedbacks para a turma toda.

Assim, optei por dar continuidade ao trabalho iniciado na 1ª etapa e aperfeiçoar alguns aspetos do regadinho para que, deste modo, os alunos estivessem o mais próximo que eu pretendia no momento da avaliação. Só após acreditar que todos estariam ao nível que eu exigi, dei o passo seguinte e introduzir a dança do sariquité. Esta última dança já era conhecida para alguns alunos da turma, no entanto, a maioria dos alunos novos no EML não a conheciam de todo. Nesta dança, de acordo com o número de aluno da turma, elaborei 3 rodas distintas (2 delas com 5 pares e uma outra com 4 pares) para que fosse mais fácil a compreensão da dança.

Na natação, dividi a turma por grupo de nível. Cada nível com objetivos diferenciados e com um professor exclusivamente dedicado ao seu trabalho. O facto de cada nível ter um professor atribuído, facilitou bastante a questão das instruções e feedbacks. Todos os planeamentos foram elaborados por mim, pelo que em todas as aulas todos os grupos de trabalho tinham um componente da aula semelhante, ou seja, uma parte de trabalho de pernas e uma parte de trabalho de braços. Depois deste trabalho comum, cada grupo de nível realizava trabalho específico consoante os objetivos traçados.

Relativamente aos JDC, e especificamente ao futebol, inicialmente tinha previsto elaborar situações de jogo de 2x2 + GR ocasional, ou seja, haveria sempre uma situação de superioridade numérica no momento de ataque. No entanto, após uma primeira tentativa optei por alterar a abordagem ao futebol.

Deste modo, optei por colocar uma situação de jogo de 4x2 + GR, sendo que dois alunos estariam sempre incorporados no processo atacante servindo de apoios fixos ao processo ofensivo de cada equipa. Isto possibilitou que cada jogador tivesse sempre três opções de passe. Para alguns alunos condicionei o jogo colocando defesa sombra, de modo a que estes tivessem tempo para controlar a bola e visualizar o jogo e,

consequentemente, decidir da maneira mais adequada. Para além disto, para que os alunos mais aptos tivessem margem de progressão, optei por fazer um trabalho diferenciado em algumas situações de aquecimento e, também, em algumas aulas.

Primeiramente, nos aquecimentos, os alunos mais aptos jogam à rabia com alguns condicionalismos, isto é, número de toques na bola limitados, espaço de jogo mais reduzido, por exemplo, enquanto que os alunos com mais dificuldade trabalhavam analiticamente o controlo e condução de bola e o passe. Numa fase mais avançada, os alunos mais aptos realizam situações de jogo reduzido consoante o número de alunos, ou seja, 2x2 ou 3x3, enquanto que os alunos com mais dificuldade realizavam um circuito que exigia um conjunto de destrezas inerentes ao jogo de futebol, tal como o remate, a condução de bola, entre outras...

Já a abordagem ao basquetebol apenas surge a metade da etapa. Tal como no futebol, optei por dar especial ênfase às situações de superioridade numérica para que, deste modo, os alunos com mais dificuldades desenvolvessem uma capacidade de compreensão do jogo. Assim, iniciei a abordagem com situações de jogo de 2x1. Para os alunos com mais dificuldades optei por colocar defesa sombra para que conseguissem levantar a cabeça mantendo drible e visualizar o jogo.

Tal como no futebol, em algumas aulas os alunos com mais dificuldades iniciavam a abordagem ao basquetebol com situações analíticas de lançamento na passada e drible, libertando espaço para que os alunos com mais aptidão trabalhassem em situação de jogo 2x2 ou até mesmo 3x3 consoante o número de alunos.

De um modo geral, acredito que as decisões tomadas tiveram o impacto pretendido nos alunos e no desenvolvimento dos mesmos nesta matéria, no entanto, a impossibilidade de uma evolução abrupta num curto espaço de tempo, este tipo de abordagem ao futebol e basquetebol permaneceram praticamente o ano inteiro, com algumas ligeiras alterações.

Relativamente às matérias de raquetes, no ténis de mesa e badminton as situações de jogo e objetivos foram bastante idênticas, ou seja, optei por dentro do mesmo grupo de trabalho implementar um sistema de rotação que permitisse os alunos de jogarem com todos os elementos do seu grupo. Dentro do grupo os elementos com mais dificuldade tinham como objetivo realizar troca de bola ou volante o máximo de tempo possível, contanto o número de transições de rede por jogada, utilizando exclusivamente a técnica de lob (badminton) ou batimentos de direita ou revés (ténis de mesa), enquanto que os alunos com mais aptidão jogavam numa situação de jogo de 1x1 até aos 6 pontos,

momento em que se realizavam as trocas de par. Deste modo, os alunos com mais dificuldade teriam a ajuda dos alunos com mais facilidade e, simultaneamente, acabariam por ter estímulos diferentes derivado da forma de jogar de cada colega.

Por fim, no atletismo, visto que não levantou muitas dificuldades aos alunos aquando momento da avaliação inicial, decidi dar menos importância apesar de surgirem esporadicamente disciplinas da matéria em si. Sempre que aparecem nas aulas tem como objetivo a introdução de uma técnica nova ou aperfeiçoamento da mesma de modo a que os alunos tenham o estímulo referente às várias disciplinas do atletismo.

No lançamento do peso, decidi começar a abordagem à técnica de lançamento com deslize com recurso a bolas de ténis pela sua leveza e para que não afetasse diretamente a execução correta da técnica. Já o salto em altura optei por dar continuidade ao salto de tesoura, aperfeiçoando alguns pormenores como a extensão das pernas e, simultaneamente, colocando competição dentro do grupo de trabalho, aumentando a fasquia à medida que todos passassem a altura proposta.

Quanto à área da aptidão física, de forma a desenvolver alguns índices de força, nomeadamente superior, e manter níveis de resistência, força média e inferior decidi apresentar um pequeno circuito de condição física a realizar no início das aulas, obviamente após o aquecimento, onde constavam exercícios específicos com foco nessas capacidades físicas.

Deste modo, decidi realizar um treino de alta intensidade designado de TABATA (Tabata, 2019) que consistia na realização de 8 exercícios diferentes durante 20 segundos cada um, com 10 segundos de descanso entre cada exercício. Alguns alunos, por apresentarem limitações físicas realizavam na mesma o circuito com algumas adaptações.

Para além deste circuito, durante as transições de estações na parte principal da aula, os alunos 1, 5, 6 e 7 tinham uma tarefa complementar de realizar 5 extensões de braços de modo a melhorar os índices de força superior e, assim, conseguirem alcançar mais rapidamente o sucesso no teste do FitEscola.

Para que a melhoria e o trabalho da aptidão física não se centrasse apenas e exclusivamente nas aulas de Educação Física, para os alunos que apresentassem um ou mais testes do FitEscola abaixo dos valores exigidos para o sucesso nos mesmos, prescrevi um conjunto de exercícios (apêndice 5) para que os alunos em causa realizassem todos os dias em casa. Esta prescrição de exercícios obviamente foi baseada nas dificuldades dos alunos e, como tal, escolhi exercícios de baixa complexidade de modo a

atenuar possíveis erros de postura aquando a realização dos mesmos fora da escola (sem a minha presença).

Na área dos conhecimentos, dado o sistema de avaliação dos mesmos definido pelo GEF, isto é, os alunos ficam isentos de outro qualquer momento de avaliação caso obtenham um resultado igual ou superior a 14,5 valores no teste escrito, decidi dar especial importância à preparação desse momento escrito para que os alunos conseguissem tirar o máximo de proveito do sistema adotado pelo GEF.

Assim, durante as aulas, aquando as abordagens às diferentes matérias, esporadicamente fazia um enquadramento teórico com duplo sentido. Primeiro para que os alunos entendessem e compreendessem melhor os exercícios e o pretendido nos mesmos, e segundo, para que os alunos efetivamente se preparassem para o momento de avaliação escrito.

De modo a preparar os alunos para o teste escrito, também na última aula antes dessa avaliação, realizei numa pequena parte da aula um momento de revisões em que fiz esclarecimentos à cerca de eventuais dúvidas que existissem.

Após o momento de avaliação escrito, à exceção de dois alunos, todos obtiveram um resultado superior a 14,5 valores. Para os dois alunos em causa, ficou decidido em GEF que realizariam um trabalho escrito sobre um ou mais temas a escolher pelo professor de modo a que estes alunos revelassem bem os conhecimentos pretendidos pelo programa e, assim, obterem sucesso na área dos conhecimentos e alcançar o valor “extra” dentro do patamar de avaliação.

Em modo de balanço, comparando a realidade obtida no final da etapa com os objetivos traçados no início do ano, creio que consegui cumprir o que pretendia.

A diferenciação pedagógica (Crahay, 2013) está presente quando decidi ajustar o ensino consoante as dificuldades apresentadas por cada aluno, principalmente nas ginásticas e nos JDC. Este objetivo que está agregado ao foco nas matérias principais, isto é, foi nestas matérias que apresentei um maior grau de diferenciação no ensino para os alunos ou um grupo de alunos em específico.

Quanto à estruturação dos grupos heterogêneos, obviamente que dadas as dificuldades reveladas pelos alunos nas diversas matérias no momento da avaliação inicial, vi-me forçado a reestruturar os grupos de trabalho para que os alunos menos aptos tirassem proveito do trabalho com os mais hábeis nas diversas matérias. E assim foi, cada grupo de trabalho constituído por 6 a 8 alunos revelava um grau de heterogeneidade que

permitisse os alunos com mais dificuldades aprender com os alunos mais fortes e, simultaneamente, que este aprendessem e melhorassem trabalhando uns com os outros.

Relativamente aos aumentos da taxa de sucesso nos testes de aptidão física, de facto, existiram melhorias. No entanto, no que respeita aos testes de flexibilidade, nenhum dos alunos com dificuldades revelou melhorias significativas, pelo que este aspeto continuou a ser um dos focos principais na etapa seguinte. Realçar, também, que 3 das 4 alunas que não cumpriam o valor exigido para o sucesso do teste de força superior, de facto conseguiram superar as suas marcas e, obter o sucesso no respetivo teste. De qualquer modo, estas alunas continuaram sob a minha atenção e com indicações para continuar a realizar o conjunto de exercícios prescritos.

A utilização maioritária de trabalho orientado foi uma constante, principalmente nas ginásticas. Primeiro com as ajudas que prestava a cada aluno que assim necessitasse e, segundo, com a ajuda e demonstração de alguns alunos referência. Decidi dar especial atenção às ginásticas nesta questão do trabalho orientado para que os alunos não tivessem receio e se sentissem seguros na realização dos movimentos ou ações gímnicas propostas.

Como foi visível anteriormente, de facto as alunas 1 e 7 depois de separadas começaram a revelar índices de desempenho bastante superiores, culminando na melhoria progressiva de aspetos essenciais para o sucesso em algumas matérias.

Estes objetivos serviram de orientação, tanto para mim como para cada grupo de alunos. Orientou-me no sentido da elaboração e reestruturação dos planeamentos para a etapa seguinte e, obviamente na proposta adequada das tarefas para cada aula ou unidade didática. Por sua vez, orientou os alunos a estarem contextualizados com o progresso que os próprios estariam a realizar, estando o máximo informados sobre cada dificuldade, prioridade ou evolução.

Tanto nesta etapa como nas que se precederam, os grupos de trabalho foram elaborados e reestruturados, sempre que necessário, em função dos desempenhos e progressos dos alunos.

Após esta etapa, e tendo em conta todos os objetivos propostos que foram alcançados, vi a necessidade de reajustar os grupos de trabalho de forma a conseguir individualizar e diferenciar cada vez mais o ensino de cada um dos grupos

Nível	Alunos	Característica
Nível I	1, 2, 6, 20, 23, 24, 26	Dificuldades severas na maioria das matérias, implicando planeamento no sentido de cumprir os critérios de nível introdução.
Nível II	5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 25, 28, 30	Desempenho equilibrado, apresentando dificuldades em alguns aspetos de certas matérias e, simultaneamente, facilidades noutras, implicando um planeamento no sentido da aprendizagem de novas habilidades e da resolução das dificuldades.
Nível III	3, 9, 18, 19, 21, 27, 29	Aptidão e desempenho elevados na maioria ou totalidade das matérias, implicando planeamento no sentido da aprendizagem de novas habilidades e, também, de apoio aos alunos com mais dificuldade.

Tabela 18 - Orientação para a formação de grupos após 2ª etapa

Na tabela em cima pode observar-se um reajustamento bem claro dos três níveis. No nível I continuaram os alunos que revelaram maiores dificuldades na generalidade das matérias, no nível II onde se apresentam os alunos que revelam um equilíbrio de competências nas matérias do currículo existiram as principais alterações. Dadas a evoluções ao longo da etapa e face aos desempenhos apresentados os alunos 5, 7, 8, 17 e

25 passaram a integrar este nível na tentativa de estimular ainda mais as aprendizagens dos mesmos. Por sua vez, no grupo III mantiveram-se os alunos que estão claramente acima da média.

Tal como referido, elaborei esta divisão com fim a orientar a minha prática e estratégia de ensino para que este fosse o mais eficaz possível. Numa fase inicial da aprendizagem, isto é, nesta 2ª etapa, vigorou a heterogeneidade nos grupos de trabalho, estes que foram criados e estruturados tendo em conta as dificuldades e facilidades de cada aluno e, obviamente, baseando os mesmos nesta divisão. Ressalvar que, gradualmente, passou a vigorar um trabalho por grupos de nível, isto é, a homogeneidade começou a fazer mais sentido com o que viria a ser a evolução dos alunos ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, os alunos de nível semelhante passaram a trabalhar e ajudar-se uns aos outros no sentido de todos estarem contextualizados no processo de aprendizagem.

Efetivamente alguns alunos revelaram mais progressos que outros, no entanto, notou-se que a maioria ou até mesmo a totalidade da turma revelou melhorias, pelo que os objetivos e desafios para cada grupo de nível foram alterados e adequados consoante o estado de evolução de cada aluno.

Tendo em conta todo o processo e tudo o sucedido durante esta etapa decidi reestruturar alguns objetivos para a etapa seguinte, de modo a promover ainda mais o desenvolvimento de cada aluno (apêndice 6).

Importa aqui evidenciar o reajuste de alguns dos objetivos e das condições de realização dos mesmos que salientam a melhoria e a evolução dos alunos nas matérias abordadas. Apesar de três ou quatro alunos do grupo de nível I não terem demonstrado uma evolução semelhante aos demais optei por desafiá-los com tarefas ligeiramente mais complexas e dinâmicas, isto é, integrá-los cada vez mais nas situações de jogo reduzidas para que deste modo tivessem o estímulo necessário à aquisição das competências desejadas, embora com algumas condicionantes para facilitar em alguns aspetos.

À semelhança da etapa anterior, os objetivos aqui apresentados foram reajustados em função da evolução e progresso dos alunos no decorrer de toda a etapa, pelo que é com base nestes que reestruturei todo o planeamento para a etapa seguinte.

3ª Etapa

A 3ª etapa – *progresso* – é um ponto de viragem no processo de ensino aprendizagem dos alunos, isto é, nesta etapa procurei essencialmente a transição da prática dirigida/orientada para uma prática cada vez mais autónoma para que pudesse apoiar com mais eficácia os alunos que realmente necessitavam de ajuda e orientação.

Também nesta etapa intensificou-se a diferenciação de ensino em cada aula e em cada matéria, já que optei por alterar os grupos de trabalho e garantir uma homogeneidade suficiente para que os alunos do mesmo nível de competência tivessem as condições necessárias para evoluir nas diversas matérias. Para complementar, esta etapa também tinha como principal objetivo aumentar a complexidade das tarefas propostas nas aulas e, consequentemente, evoluir cada competência dos alunos nas diversas matérias.

No início desta etapa, após uma reflexão e balanço da etapa anterior, todos os alunos com dificuldades cumpriram os objetivos que tinha traçado para os mesmos, isto é, dominar minimamente as competências de cada JDC e dos desportos de raquete. Deste modo tornou-se mais fácil integrar esses alunos em situações de jogo de competição mesmo que diferenciadas dos outros alunos. Foi, portanto, um grande passo na evolução destes alunos.

Esta etapa está dividida em 3 UD's e tendo em conta as prioridades da turma definidas após a avaliação inicial continuei a dar especial atenção às ginásticas de aparelhos e solo. Com os progressos obtidos no voleibol decidi focar o trabalho dos JDC mais no basquetebol e no futebol em simultâneo, dando continuação ao trabalho do voleibol. Deste modo, os alunos que tinham mais dificuldades no voleibol conseguem manter-se no nível apresentado e, simultaneamente, evoluir no basquetebol e futebol. Também no badminton, dadas as melhorias que os alunos apresentaram, decidi que estes já estavam suficientemente preparados para dar o próximo passo na aprendizagem e integrá-los nas situações de jogo competitiva.

A turma estava a evoluir satisfatoriamente nas diversas matérias, pelo que todos deviam ser sujeitos a novos estímulos para evoluir ainda mais. Assim sendo, como já referido, reestruturei os grupos de trabalho tornando-os mais homogêneos. Em cada matéria, os objetivos para cada grupo eram diferenciados de modo a que todos estivessem a trabalhar para o mesmo, promovendo a entreajuda entre os elementos de cada grupo.

No voleibol foi notório um trabalho notoriamente mais complexo. Os alunos com mais dificuldade, juntos num grupo, uma vez que dominadas as capacidades mínimas

do jogo, trabalham essencialmente em sistema de jogo 2x2 de modo a dar continuidade ao jogo de cooperação realizado na etapa anterior.

No caso de existirem alunos de fora, como aconteceu, esses alunos ficariam a realizar situação de jogo de cooperação 1+1 com o simples objetivo de sustentar o máximo de tempo a bola no ar utilizando toque de dedos e manchete exclusivamente.

Por sua vez os grupos com os alunos mais fortes subiram a complexidade do jogo, sendo que a tarefa proposta passou pela familiarização com o jogo 4x4 com todas as técnicas existentes a serem possíveis de utilizar.

O principal objetivo deste jogo era a realização obrigatória dos 3 toques possíveis por jogada, valorizando com mais um ponto extra todos os ataques executados com remate em apoio ou suspensão. Uma regra que impus nas primeiras abordagens a este jogo foi a existência obrigatória do bloco da equipa defensiva aquando o ataque da equipa atacante, caso contrário o ponto seria automaticamente atribuído à equipa que atacou.

No basquetebol, optei por arriscar introduzir o jogo de superioridades numérica 3x2 em sistema de rotação. Este exercício implicava a existência de alunos fora do jogo em si, mas sempre atentos para entrar em jogo, isto é, após cada transição defesa-ataque, os alunos que se encontravam de fora assumiriam a posição defensiva na transição atacante posterior.

Este exercício tinha duplo sentido, o primeiro dos quais trabalhar as competências inerentes ao jogo de basquetebol, sejam elas técnicas ou táticas, e segundo para trabalhar os índices de resistência dos alunos já que este jogo se assemelhava ao teste do *FitEscola* do vaivém.

Nos grupos dos alunos mais fortes, rapidamente fiz a transição para a situação de jogo 3x3 em campo reduzido dadas as facilidades de praticamente todos esses alunos em ler e compreender o jogo e, também, executar as técnicas corretamente. Por sua vez, o grupo dos alunos com mais dificuldades, no início desta abordagem pensei que talvez fosse demais pela incompreensão de jogo demonstrada, no entanto, retroceder também iria facilitar demasiado estes alunos.

Assim, continuei a insistir nas situações de 3x2, obviamente com uma atenção redobrada e dando muito feedback, até que ao fim de alguma persistência tudo entrou nos eixos satisfatoriamente. Um jogo mais lento, mas o objetivo de jogar e compreender o jogo estava lá.

Por fim, a abordagem ao futebol surge com mais força no final da etapa. De facto, dadas as dificuldades que surgiram acabou por ser a matérias dos JDC que menos alterou a complexidade das tarefas. Continuei a apostar nas situações de superioridade numérica, mas desta feita sem apoios laterais.

No grupo dos alunos com mais dificuldades, permaneci com a lógica do 2x2 com GR ocasional em campo reduzido. De facto, apresentou-se como um jogo lento, mas tal como no basquetebol, o meu principal objetivo aqui seria a compreensão do jogo em si, principalmente no respeito a desmarcações e ocupação dos espaços vazios na transição defesa-ataque.

Após alguma persistência, arrisquei com este grupo uma situação de jogo 2x2 sem GR em que as balizas eram alvos, isto é, 4 cones na linha final. Foi um estímulo diferente para estes alunos, talvez tenha sido um passo demasiado grande, no entanto, acho que foi uma experiência que os alunos puderam aplicar os conhecimentos técnico-táticos que foram adquirindo.

Portanto, não posso dizer que desgostei, pelo contrário. Foi notório o esforço por parte destes alunos em querer jogar o jogo. Já nos grupos com alunos mais hábeis, propus situações de 3x3 com GR ocasional, no entanto, rapidamente passei para situações de 4x4 com GR. Não que todos os alunos estivessem nas condições ideais, no entanto, os colegas com mais facilidade nas matérias foram uma peça chave na evolução das capacidades desses alunos.

As ginásticas, sendo as matérias com mais predominância nas aulas, não só pela facilidade de enquadrar uma estação da mesma em todos os espaços de aula, mas também pela necessidade dos alunos, foi aquele grupo de matérias que refletiu mais evolução dos alunos.

Na ginástica de aparelhos, houve a introdução aos saltos mais avançados no MT e no plinto. De facto, muitos alunos demonstraram à vontade suficiente para iniciar o trabalho destes mesmos saltos. A agilidade e capacidade física destes alunos fez com que estes saltos fossem dominados satisfatoriamente no espaço de 3 ou 4 aulas. Salientar que dado o risco destes saltos, os alunos só os poderiam realizar com a minha ajuda ou supervisão.

Os alunos com mais dificuldades nestas matérias, obviamente que continuaram o trabalho que vinham a realizar até ao momento dos saltos do nível introdução. De facto, estas foi das matérias em que os alunos tiveram mais dificuldades ao longo do ano, pelo

que sempre me exigiu a ter uma presença regular com este grupo nos saltos, fosse para ajudar, observar os progressos ou dar feedback.

A ginástica de solo teve uma particularidade. Muitos alunos dos grupos com mais facilidade apresentavam algumas dificuldades nesta matéria. Alguns por receio e/ou traumas que ganharam e que os impedia de realizar os elementos gímnicos da melhor maneira. Pelo contrário, o grupo com os alunos com mais dificuldades apresentava, na sua maioria, facilidade nesta área.

Uma das aulas deste grupo, inclusive demonstrou competências de nível elementar nesta matéria. A ginástica de solo centrou-se essencialmente no trabalho dos elementos gímnicos do esquema pretendido com recurso a progressões pedagógica e ajudas. Em qualquer um dos grupos procurei estar o mais presente possível, nunca descorando do resto da aula, de modo a auxiliar ao máximo os alunos e as suas dificuldades.

As principais dificuldades prendiam-se no apoio facial invertido com rolamento à frente e no rolamento atrás engrupado, e em alguns casos a roda (corresponde ao esquema de nível elementar) e o rolamento à frente de pernas afastadas. Curiosamente, a maioria dos alunos que se propôs a realizar o esquema de nível elementar, conseguiu executá-lo sem qualquer dificuldade.

Os alunos que não o conseguiram executar foi devido, principalmente, a este último rolamento referido. Especificamente, para cada dificuldade de rolamentos, o problema prendia-se essencialmente com a posição da cabeça e com o deficiente apoio das mãos durante o movimento.

Para tal, o triângulo (material de esponja com formato triangular) facilitou a progressão dos alunos já que fazia com que os movimentos dos alunos fossem executados a favor da gravidade, facilitando o rolamento. O apoio fácil invertido foi essencialmente trabalhado contra um colchão ou contra uma parede de modo a dar noção aos alunos da verticalidade do corpo para posteriormente com a minha ajuda realizar o elemento referido e o respetivo rolamento à frente.

A ginástica acrobática foi, de facto, a menos trabalhada por opção. Dadas as facilidades da maioria dos alunos na ginástica de solo, decidi não apostar muito na acrobática. De facto, a execução das figuras de nível introdução exigiam o domínio dos elementos gímnicos da ginástica de solo, pelo que todas as abordagens à acrobática foram numa lógica de experiência e trabalho conjunto. Apesar das poucas abordagens, sempre que era matéria de trabalho na aula, fiz questão de dar o apoio quer nas ajudas, quer nos

feedbacks aos alunos para uma execução das figuras o mais aproximado possível do desejável.

Nos desportos de raquetes, o meu principal objetivo foi a continuação do jogo competitivo para os grupos de alunos mais hábeis e a introdução deste mesmo jogo no grupo de alunos com mais dificuldade com a preocupação de manter o padrão técnico correto, isto é, com batimentos perto da rede e não em balão, por exemplo o ténis de mesa, ou com a pega e adequação do posicionamento corporal para o batimento no caso do badminton.

De facto, foi neste último que os alunos mostraram uma evolução mais notória, tornando mais fácil a introdução do jogo formal de 1x1. Apesar de ser um jogo muito defensivo, sem muitas situações de ataque evidente, os alunos jogavam com o objetivo de marcar ponto e não de facilitar o jogo ao colega.

Preocupe-me essencialmente em manter os padrões técnicos do lob bem assentes para que os alunos não se limitassem a realizar batimentos em frente à cara, mas sim puxar a raquete bem para trás do corpo com rotação do mesmo para imprimir a trajetória mais difícil para o adversário.

Nos grupos em que os alunos mostravam mais facilidade, em algumas aulas, para promover outros estímulos, propus o jogo a pares para que os alunos soubessem e compreendessem o jogo de 2x2, isto é, saberem que não estão sozinhos no campo deles, e essencialmente saber comunicar e trabalhar em equipa.

Quanto ao atletismo, visto ter sido aquele conjunto de matérias em que os alunos demonstraram mais facilidade acabou por ser a vertente com menos atenção ao longo da etapa. De facto, apenas cada matéria do atletismo surge uma ou duas vezes ao longo do planeamento. No entanto, no salto em altura foi onde se verificou mais progressão dos alunos já que houve uma introdução ao *fosbury flop* para todos os alunos.

Seguindo a lógica do salto de tesoura, utilizei progressões pedagógicas para chegar ao salto propriamente dito com a sua execução o mais próxima do pretendido. Desde um mero salto de costas para o colchão de quedas, até ao salto propriamente dito com a ajuda de um *reuther* para ajudar na impulsão do aluno, passando por tarefas de corrida de aproximação à fasquia, os alunos foram progredindo positivamente na matéria que poderia levantar mais dificuldades aos mesmos.

No que respeita à corrida de barreira e estafetas, propus aos alunos uma tarefa que promovesse a competição entre eles, isto é, montei um pequeno circuito com um corredor de 3 barreiras e um corredor vazio por equipa para realizarem a execução da

transposição das barreiras e, no corredor vazio, com as respetivas zonas marcadas, realizar as transmissões do testemunho. Por fim, o lançamento do peso funcionou no mesmo sistema, ou seja, os alunos executavam o lançamento e registavam a marca da distância de cada um, competindo os alunos entre eles.

A dança, foi das matérias que mais avanços teve. Nesta etapa fiz a abordagem a três danças, especificamente a continuação do sariquité e a introdução à rumba quadrada e cha cha cha. Na dança tradicional, para conseguir os feedbacks mais eficazes, optei por dividir a turma em várias rodas e com trocas constantes de par.

Nas danças latinas, alinhei os rapazes de um lado e as raparigas do outro, frente a frente e numa primeira abordagem a ensinar cada passo sob o estilo de comando, tanto para rapazes como para raparigas.

Posteriormente, com as pegas corretas, os alunos realizavam a dança a pares, também com trocas constantes de parceiro. Tanto numa dança como na outra, foquei-me essencialmente nos passos básicos para, posteriormente progredir para os passos mais avançados.

Por fim, no que respeita à natação, o trabalho manteve-se igual à etapa anterior com a simples diferença de que com as progressões e evoluções apresentadas por alguns alunos, decidi colocar os mesmos a trabalhar para um nível superior.

Com isto, estes alunos experienciaram novos estímulos e aprendizagens novas que em alguns casos surtiu efeito. Especificamente uma aluna que no início do ano apresentava um nível muito fraco nas competências aquáticas e com o trabalho realizado ao longo do ano, acabou por cumprir com as exigências e critérios do nível elementar.

Relativamente à aptidão física, de modo a manter os níveis físicos de uns e melhorar os índices de outros decidi, no início de algumas aulas, dar continuidade ao trabalho realizado na etapa anterior. Complementar aos planos físicos prescritos para os alunos com mais dificuldades nos testes do FitEscola, a turma realizava o circuito de condição física com o simples objetivo referido anteriormente.

Esta etapa ficou marcada por algumas melhorias na aptidão física de alguns alunos, no entanto, ainda afastado do que eu desejava. Deste modo, tal como referido, no início da maioria das aulas, elaborei um circuito em formato de “*TABATA*” (20 segundos de exercício com 10 segundo de intervalo, durante 4 minutos – total de 8 rondas de exercícios) para que os alunos tivessem oportunidade de manter e, em alguns casos, melhorar a aptidão física. O principal objetivo foi o desenvolvimento da resistência dos alunos para uma consistência mais elevada na realização das tarefas de aula, e uma vez

que as principais dificuldades se centralizavam na força de membros superiores e abdominal, este tipo de trabalho teve uma prioridade mais elevada, contudo o trabalho de força inferior também estava presente. Para além do trabalho de força, ainda que ligeiro, o treino de *TABATA* influencia significativamente o aumento da capacidade aeróbia (Imanudim & Sultoni, 2017)

No que respeita a área dos conhecimentos, dados os critérios de avaliação definidos pelo GEF, a quase totalidade da turma ficou dispensada de momentos de avaliação de conhecimentos, já que obtiveram uma classificação dentro do exigido pelos critérios, no entanto, dois alunos da turma ficaram com esta área pendurada, não por terem obtido uma classificação negativa mas sim por não terem atingido a nota exigida pelos critérios de 14,5 valores no momento escrito.

Deste modo, estes alunos durante o 2º período, isto é, durante parte da etapa anterior e desta etapa tiveram, até a uma data definida por mim, a responsabilidade de realizar um trabalho sobre os temas que mais dificuldades demonstraram no teste escrito, obviamente com o meu aval, na tentativa de melhorar a classificação anterior e, assim, alcançar a nota exigida para obter o bónus dos conhecimentos na classificação final do ano.

Esta etapa coincidiu com o final do 2º período escolar, pelo que durante a mesma foram realizados momentos formais de avaliação nas diversas matérias abordadas nas aulas. No entanto, não significa que me tivesse baseado exclusivamente nesses momentos para definir as capacidades e evolução dos alunos nas respetivas matérias, pelo contrário, todos os alunos estavam sujeitos a uma avaliação contínua pelo que todo o empenho, dedicação e evolução demonstrada nas aulas ao longo da etapa e ao longo do ano inteiro foram devidamente valorizadas.

Em forma de balanço, fiquei bastante agradado com toda a evolução dos alunos em geral. Na realidade, esta mesma evolução é muito mais notória nos alunos que demonstraram severas dificuldades no princípio do ano letivo, não que os alunos mais hábeis não tenham evoluído, mas de facto a margem de progressão destes alunos é significativamente mais reduzida que os anteriormente referidos.

Deste modo, optei por estruturar a 4ª e última etapa num sistema de “lazer” e diversão misturada com a aprendizagem e evolução. Mais à frente será devidamente explicado, no entanto, adiantar que dada a aquisição de competências básicas nas diversas matérias por parte daqueles alunos mais problemáticos, decidi avançar com torneios intra-

turma e, assim, promover a diversão conjugada com a melhor disposição possível para aprender de cada aluno.

Comparando os resultados obtidos com os objetivos traçados para esta altura do campeonato, de facto, esta etapa foi maioritariamente de consolidação das matérias e competências trabalhadas na etapa anterior, embora com algum acréscimo na complexidade das tarefas propostas. No entanto, foram apostas bem conseguidas, às quais os alunos com mais ou menos dificuldades se adaptaram.

Noutras matérias, obviamente que o desenvolvimento só acontece com a inovação e com a alteração do plano e estímulo apresentado ao aluno, deste modo, tendo em conta o mesmo objetivo da etapa anterior ou com vista a objetivos totalmente diferentes, consegui introduzir com sucesso todo o tipo de tarefas com um grau de complexidade superior às apresentadas e realizadas até então, tal como dito anteriormente.

Para que todos os alunos pudessem tirar proveito destas novas exigências de complexidade creio que a homogeneidade dos grupos de trabalho foi um aspeto crucial para o sucesso. Aliás, com a utilização de grupos de nível, os alunos apresentavam mais predisposição nas tarefas precisamente porque estavam a trabalhar as capacidades mais avançadas de cada um com os colegas que correspondiam de igual forma, parecendo que não, a motivação de cada aluno aumenta e, consequentemente afeta positivamente toda a prestação e empenho nas aulas.

Proveniente deste aspeto falado e descrito anteriormente, os alunos consequentemente trabalhavam autonomamente porque na realidade eles queriam era jogar e sentir-se bem a fazer o que mais gostavam.

Deste modo consegui implementar o trabalho mais autónomo da turma e, claro, consegui focar mais atenção no grupo de nível mais fraco. Foi devido a este pequeno detalhe que foi notória a evolução significativa dos alunos deste grupo. Precisamente por passar mais tempo com este grupo de trabalho, vi-me forçado e com sucesso a distribuir indicações e dar instruções à distância a todos os outros grupos

Tendo em conta todo o processo e percurso dos alunos até então, reestruturei os objetivos para a 4ª e última etapa do ano letivo (apêndice 7). No entanto, a maioria das matérias foi abordada num formato de torneios para conseguir apurar os resultados e desempenhos dos alunos. Esta decisão ficou facilitada uma vez que, a meu entender, todos os alunos (uns melhores que outros) estariam em condições para a integração e participação nestes torneios.

O objetivo principal seria colocar os alunos em situações de prova para apurar os resultados de cada um e, simultaneamente, proporcionar situações de jogo competitivas a fim de promover mais empenho e motivação nos alunos. Desta forma, conseguiria cruzar o que seria a minha função de avaliação em contexto de jogo com a vontade dos alunos em jogar.

No voleibol, por exemplo, o facto de realizar um torneio de 4x4 ou no badminton 1x1, ou até mesmo no futebol um torneio de 4x4 com GR, iria fazer com que conseguisse comparar a evolução das competências dos alunos face ao início do ano e apurar os resultados finais em situações de jogo competitivo.

4ª Etapa

A quarta e última etapa – produto – é o culminar de um ano de trabalho e dedicação para a resolução das dificuldades demonstradas. Devido ao curto tempo do 3º período, e baseando o planeamento nos objetivos já alcançados e competências dos alunos, esta etapa foi essencialmente em formato de torneio na maioria das matérias – voleibol, futebol, ténis de mesa e badminton – já o basquetebol não foi abordado em formato de torneio por opção, uma vez que perspetivei que não haveria tempo para concluir todos os torneios caso realizasse este.

Esta etapa final coincidiu integralmente com a duração do 3º período, pelo que dividi as aulas do mesmo em 2 UD's cada uma delas com 8 aulas previstas, no entanto apenas lecionei 7 aulas em cada UD devido ao feriado de 1 de Maio e ao Dia de Champagnat – evento escolar anual. Desta forma, planeei toda esta etapa tendo em conta esse aspeto.

De modo a facilitar a organização das aulas, alterei os grupos de trabalho de modo a que cada equipa de 4 alunos ficasse sempre na mesma estação de trabalho para ser mais eficaz a mobilização desses mesmos alunos aquando a realização de um jogo do torneio de JDC. Nos torneios de raquetes, os grupos do torneio eram de 6 e 8 alunos, pelo que os formei tendo em conta as equipas dos JDC. Deste modo, as equipas andariam sempre “juntas” nas áreas de trabalho.

Tendo em conta o planeamento elaborado, a primeira abordagem de todas as matérias foi numa lógica de revisões do realizado no final do período e etapa anterior. Após este momento, iniciei os momentos de avaliação da maioria das matérias de forma gradual e prolongada, isto é, para ter dados fidedignos das reais capacidades dos alunos,

as avaliações foram realizadas em várias aulas de modo a não apressar todo o processo e poder registar dados irreais.

Nos JDC, tanto o futebol como o voleibol foram avaliados em formato de torneio, isto é, em situação de jogo 4x4 em ambos os casos. Apesar de alguns dos alunos poderem estar num contexto de aprendizagem descontextualizado, optei por integrá-los à mesma por dois motivos.

Primeiro porque as capacidades que apresentavam em ambas as matérias não seriam melhoradas num curto espaço de tempo como o desta etapa, e segundo porque seria um estímulo diferente do que esses alunos estavam habituados a praticar ao longo do ano letivo, o que os motivou e levou a uma experiência prazerosa e lúdica. Aliás, este torneio para além de uma situação de avaliação, tinha como principal objetivo dar um contexto de jogo diferente do normal durante o ano letivo e que todos os alunos experienciassem cada matéria de forma mais competitiva e, simultaneamente divertida.

Já o basquetebol, apesar de não ter sido abordado em regime de torneio, mantive os padrões de exigência da etapa anterior, isto é, o jogo de superioridade numérica e, posteriormente o jogo reduzido de 3x3. A única diferença neste processo de aprendizagem foi a utilização mais frequente da situação de jogo em igualdade numérica em comparação com a etapa anterior.

Também aqui, apesar dos alunos mais fracos poderem estar numa situação de aprendizagem mais avançada que as próprias capacidades são capazes, foi uma forma de experienciarem o formato de jogo mais próximo da realidade. Em alguns casos, esses alunos eram sujeitos a defesa sombra, de modo a terem contacto com a bola, poderem pensar e executar sem estar preocupados com a proteção de bola.

As ginásticas funcionam de igual modo (apenas a ginástica de solo e aparelhos foram abordadas por opção), isto é, os alunos executavam os saltos conforme as capacidades dos mesmos, sempre com a minha supervisão, principalmente os saltos mais avançados, e aula após aula eu retirava indicações e dados respetivos às prestações e evoluções de cada um.

Desta feita, os alunos eram avaliados de forma gradual. Uma particularidade da ginástica de solo foi a não realização da avaliação de alguns alunos, ou seja, dadas as facilidades e desempenhos que tinham vindo a ter ao longo do ano, optei por economizar tempo de avaliação nesta matéria, observando os esquemas dos alunos em que queria esclarecer algumas dúvidas quanto à capacidade dos mesmos, ou eventualmente confirmar a evolução dos alunos em causa.

No atletismo, apenas o salto em altura foi alvo de avaliação e abordagem durante esta última etapa. Primeiro para observar e confirmar a evolução dos alunos na técnica de salto *Fosbury Flop*, e segundo porque não dei tempo suficiente aos alunos para praticarem e treinarem a respetiva técnica de salto na etapa anterior. As outras disciplinas do atletismo, pela facilidade inscrita nos critérios de avaliação à cerca das mesmas e pelo curto espaço de tempo que o 3º período tinha, optei por deixar de parte.

A natação e a dança foram abordadas no mesmo sentido, isto é, numa primeira instância com o objetivo de rever os conteúdos e capacidades demonstradas na etapa anterior para, posteriormente, iniciar os momentos de avaliação. A dança sempre numa lógica de aprendizagem e, simultaneamente, de aquecimento era complementada com alguns jogos lúdicos como o jogo do galo com coletes, ou algum aquecimento específico de ginástica competitivo.

Na primeira aula do período abordei duas matérias que não estão previstas no programa do EML para o 10º ano – orientação e tag rugby.

A sua introdução deveu-se à saída de campo que se iria realizar dias após a sua abordagem. Tanto numa como na outra, o principal objetivo era dar a conhecer as regras básicas e como jogar, no caso do tag rugby e, dar a conhecer os símbolos e ler um mapa, no caso da orientação.

E assim foi, tanto na minha turma como em todas as turmas do 10º ano, o grupo de estágio preparou em conjunto com o outro professor com turmas do mesmo ano um par de atividades que desse a oportunidade dos alunos as experienciassem antes da ida para a saída de campo agendada para todas as turmas de 10 ano. Especificamente, dividi a turma a metade.

Um grupo realizou um pequeno percurso de orientação a pares dentro do pavilhão desportivo onde os pontos representados no mapa eram códigos apenas e, o outro grupo teve uma abordagem muito simples de uma situação de 4x4 de tag rugby com três equipas a jogar, ou seja, uma equipa ataca, outra defende e outra está de fora.

Após cada jogada, as equipas rodavam, sendo que a equipa que estava de fora entrava para funções defensivas, a equipa atacante ficava fora de campo e a equipa que defendia assumia funções ofensivas. No final do tempo estabelecido para a atividade, concluía-se qual a equipa que fez mais ensaios.

A área da aptidão física esteve presente de forma discreta, quero com isto dizer que não foi trabalhada de forma direta como na etapa anterior. Desta vez, todas as capacidades físicas dos alunos eram trabalhadas nos torneios (resistência, força, flexibilidade). Como

todos os alunos apresentaram sucesso nos vários testes da bateria do FitEscola, optei por não avaliar qualquer aluno neste âmbito.

Por sua vez, a área dos conhecimentos, como referido anteriormente, ficou arrumada uma vez que todos os momentos de avaliação teórica definidos pelo GEF já tinham ocorrido e, assim, todos os alunos estariam dispensados dessa avaliação neste 3º período.

Em forma de balanço, salientar que todos os objetivos definidos na 2ª etapa das prioridades, foram alcançados. Todos os alunos com sucesso em pelo menos 1 JDC, todos os alunos com sucesso em pelo menos 1 Ginástica, todos os alunos dentro da ZSAF em todos os testes da bateria do FitEscola o que conduziu muitos alunos ao último patamar de classificação final (Apêndice 8).

Nesta etapa foi visível a utilização maioritária de exercícios e tarefas em situação prova. Aliás, todos os torneios realizados foram em formato de situação prova seja de nível introdução ou elementar, bem como os esquemas de avaliação das ginásticas. Assim, conclui-se que todos o processo de aprendizagem e consolidação dos alunos foi realizado em formato de situações prova, à exceção do basquetebol que em alguns momentos foi abordado sob situações de jogo em superioridade numérica.

Com base em todo o percurso realizado tanto por mim, mas principalmente pelos alunos acho que é viável afirmar que apesar de algumas reestruturações normais durante o ano letivo, a maioria dos objetivos traçados tanto a nível pessoal, de turma ou individuais foram alcançados, deixando uma marca bastante positiva em todo este ano letivo no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de todos.

Um aspeto que ressalvo foi ter tentado encaixar muitas matérias no planeamento. Acredito que isso tenha prejudicado a aprendizagem dos alunos, principalmente dos menos competentes e com mais dificuldades. De facto, deveria ter-me focado muito mais na resolução das dificuldades de algumas matérias ao invés de querer resolver tudo num curto espaço de tempo.

De qualquer modo, apesar de achar que alguns alunos não atingiram o potencial máximo das suas capacidades, até os alunos com mais dificuldades conseguiram evidenciar melhorias significativas em múltiplas áreas do programa de EF.

Professor a Tempo Inteiro (PTI)

Na 3ª etapa realizei o PTI. Um momento contemplado no processo de estágio que permite ao estagiário executar com a mesma autonomia e grau de responsabilidade as tarefas atribuídas à função de docente (Bom e Brás, 2003) em que tive a oportunidade de experienciar e exercer, durante uma semana, um horário completo de um professor de EF.

Segundo Sacristán¹⁰ a profissionalismo pedagógico é a “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Bom e Brás, 2003, p.1)

Deste modo, encarei o projeto do PTI como uma excelente oportunidade de melhorar as minhas capacidades enquanto professor no que diz respeito à dimensão AGIC, nomeadamente ao nível da instrução. Quina, Costa e Diniz (1995, p.10) referem que o “feedback (...) assenta não só na quantidade (...) mas também na qualidade e pertinência da informação que veicula.”

De facto, uma dificuldade que foi sendo evidenciada até à data prendia-se, efetivamente, com o *feedback* à distância. Apesar de ser um aspeto que foi melhorando ao longo do ano letivo, considerei que ainda não era suficiente e que seria um momento adequado para o trabalhar.

A par do meu objetivo de aprimorar as minhas capacidades na dimensão do AGIC, também quis fortalecer a conexão e cooperação com os elementos do GEF. Bom e Brás (2003, p.7) defendem que “o agrupamento por áreas científicas e disciplinas deve ser motivo de cooperação”.

Por fim, e não menos importante, quis adequar os comportamentos e atitudes em função da faixa etária dos alunos. Independentemente da personalidade e forma de ensino, um professor tem de ter a capacidade de se ajustar mediante os contextos com que se depara, nunca colocando em causa o processo de aprendizagem do aluno.

Tendo em conta as dificuldades que procurei trabalhar, de uma forma racional e lógica escolhi turmas de todos os ciclos de ensino dando privilégio a turmas do 1º e 3º ciclo, pela disparidade de idades e diferença comportamental que, tradicionalmente, se verificam. A tabela 19, apresentada abaixo, espelha o que foi o meu horário do PTI.

¹⁰Sacristán, J. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. Nóvoa A. *Profissão de Professor*. (1ª ed. Cap. 3, pp.63-92). Porto: Porto Editora

1º ciclo		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
	8h10 - 8h55	6ºA (Ext)		12º1A (Int B)	8ºB Ext)	<u>10º1B</u>
8h50 - 9h50	8h55 - 9h40	6ºA (Ext)	3ºB (Int.A)	12º1A (Int B)	8ºB Ext)	<u>10º1B</u>
	10h - 10h45			9ºA (Int B)		
	10h45 - 11h30			9ºA (Int B)		
	11h50 - 12h35			<u>10º 1B</u>		9ºC (Int A)
	12h35 - 13h20			<u>10º 1B</u>		9ºC (Int A)
	14h20 - 15h05	7ºA(Int.A)	7ºC (Int.A)			
14h30 - 15h30	15h05 - 15h50	7ºA (Int.A)	7ºC (Int.A)		3ºA (Int B)	
15h30 - 16h30	16h10 - 16h55				2ºA (Int)	4ºB (Int)

Tabela 19 - Horário PTI

Como se pode constatar, a minha intervenção centrou-se em turmas de todos os ciclos de ensino, no entanto, surgem maioritariamente turmas do 1º e 3º ciclo. O sombreado verde representa os horários das turmas do 1º ciclo. No EML as aulas desse ciclo têm a duração de 1 hora pelo que são encaixadas no horário escolar de EF de forma a não coincidir com as aulas dos restantes ciclos de escolaridade (maioritariamente são realizadas à tarde).

A preparação das aulas começou cerca de duas semanas antes do período definido para a realização do PTI através de conversas com os professores de EF das turmas procurei saber algumas informações que considerei serem relevantes de modo a elaborar e discutir o plano de aula em sintonia com a processo de aprendizagem de cada turma.

No apêndice 9 mostra-se uma breve descrição de cada aula lecionada durante este período. Os aquecimentos das aulas ficaram ao meu critério, pelo que optei, em todas as turmas, pela realização de jogo didáticos que promovessem a competição entre os alunos (estafetas com condicionantes, jogo do galo com coletes, jogo dos passes, etc...

Em todas as aulas foi entregue ao professor da turma uma folha de registo de modo a que este fizesse uma avaliação do meu desempenho, anotando as principais dificuldades apresentadas e os aspetos positivos durante a aula.

De um modo geral e após uma análise das folhas de registo que cada professor preencheu, um dos problemas que se verificou nas primeiras aulas foi claramente o feedback à distância, isto é, apenas estava focado na tarefa que supervisionava. Este aspeto melhorou exponencialmente, sendo que acabei a semana com elogios relativos ao feedback global. No que respeita ao processo de instrução, todos os professores valorizaram esses aspetos, como por exemplo a instrução inicial clara e eficaz, a instrução

final, com um resumo da aula a realçar os aspetos positivos e negativos da aula e, principalmente as ajudas práticas foram bastante elogiadas.

A gestão da aula foi igualmente elogiada, no entanto, a nível pessoal achei que em algumas aulas tive alguns problemas com a gestão do tempo, isto é, estações com mais tempo de prática que outras para alguns grupos. Este problema ocorreu nos primeiros dois dias do PTI, uma aula em cada um desses dias, no entanto, a partir daí tive sempre a preocupação de fazer essa gestão o melhor possível.

O PTI, na minha ótica, é uma semana muito exigente para o professor estagiário. Acarreta muita responsabilidade, exige uma proatividade mais intensa e, acima de tudo, traz muitas mais-valias para a formação do estagiário.

Pessoalmente, senti que este processo me fez crescer, me fez adaptar comportamentos e atitudes perante os alunos e as suas dificuldades. Forçou-me a improvisar em muitas situações com as quais não esperava de todo. O PTI foi importante para mim em múltiplos contextos, nomeadamente no planeamento e comunicação com os professores de cada turma ou até mesmo na adequação de comportamentos. Apesar de um pouco ansioso com toda a responsabilidade a que ia ser sujeito, o PTI fez-me viver o que realmente é ser professor de EF, onde os intervalos parecem não existir e o descanso é uma miragem. Entre montar e desmontar aulas, dava por mim com os alunos prontos para o início da prática.

Um aspeto que considero fundamental para que haja respeito na relação aluno-professor, principalmente em turma que não estavam comigo habitualmente, é toda a ligação, afetividade e conexão que procurei criar com os alunos. Segundo Costa (2015, p.556) é fundamental que haja um “aprofundamento das relações entre professores e alunos, mas sem que tal comprometa os seus tempos de aprendizagem nem se sobreponha ao sucesso dos alunos”.

Deste modo conseguia ter os alunos atentos e concentrados. Enquanto que com turma mais velhas procurei atividades mais prazerosas e divertidas com competição (quando possível), para promover o empenho, já nas turmas mais novas tentei incutir a atividade física como brincadeiras de recreio. Objetivos bem claros, em circuitos ou com alvos (no caso dos desportos coletivos). Aqui interessava-me mais o ganho da noção corporal e a multilateralidade ao invés dos aspetos técnicos na ginástica ou desportos coletivos.

Segundo Roldão¹¹ “o trabalho colaborativo dos professores visa alcançar com maior eficácia e eficiência os objetivos delineados (...) e potenciar a aprendizagem profissional pela interação entre os professores” (Costa, 2015, p.42). Deste modo, acredito que o próprio GEF tenha beneficiado com o PTI, nomeadamente os professores responsáveis pelas turmas que me responsabilizei, primeiro por todo o trabalho colaborativo que foi feito neste processo, pela partilha que existiu entre ambas as partes no sentido de colaborar o melhor possível para melhorar o processo de aprendizagem de todos. Segundo porque conseguiram ver a própria turma de fora, ter uma visão mais alargada de todo o desenrolar da aula, e por último porque acredito que consegui dinamizar algumas tarefas de forma diferente ou habitual, o que de certo modo pode ter ajudado a inovar ou a dar ideias para as várias abordagens nas aulas.

Sarmiento et al. (1999, p.1) referem-se à supervisão pedagógica “como um processo fundamental na formação, na prática pedagógica”. Assim, creio que retirei múltiplos benefícios, não só pela experiência em si, mas também pela constante observação, supervisão e análise dos vários professores do GEF que me ressaltaram certos aspetos fulcrais a uma prática mais eficaz.

Em modo de conclusão, os objetivos traçados para o PTI foram alcançados.

A minha abordagem perante alunos de secundário foi, tal como deveria de ser, totalmente diferente da abordagem que tinha com alunos de 1º ciclo. A forma de falar e exigência foi totalmente diferente de turma para turma, também tendo em consideração os comportamentos dos alunos. Um aspeto que ressalvo foi a apreciação bastante positiva da maioria dos professores no que respeita à ligação e afetividade criada com os alunos que conduziram a um respeito mútuo entre professor e alunos e, que de certo modo cativou o interesse e motivação para a realização das tarefas.

Relativamente aos *feedbacks*, tal como foi referido, houve uma evolução nesse sentido. A instrução foi um dos aspetos que procurei focar no âmbito do AGIC. Através da apreciação geral dos professores e, também, de uma autoavaliação, senti que as instruções dadas foram gradualmente mais claras e assertivas, para além de ter existido um maior número de *feedbacks* à distância aula após aula.

Considero que o trabalho colaborativo com a maioria dos professores do GEF me fez aproximar e sentir mais à vontade dentro do núcleo de professores.

¹¹Roldão, M. (2007). Questões e razões: Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*, 71, 24-29

Certamente que gostaria de ter repetido a experiência, não só pela vivência, mas também de modo a analisar a evolução que eventualmente existiria comparada com esta primeira vez.

Em forma de conclusão, a minha intervenção na área da lecionação, de uma forma abrangente, trouxe muitos benefícios pessoais. A experiência e aventura que vivi fizeram deste ano letivo um dos mais marcantes da minha vida até ao momento pela responsabilidade que me foi exigida e elo forte impacto que as decisões tomadas tiveram no desenvolvimento dos alunos.

Foi essencialmente nesta área que explorei, trabalhei e adquiri muitas capacidades inerentes à prática profissional da Educação Física que me permitiram desenvolver uma personalidade mais madura e que muito contribuíram para as vitórias que fui alcançando, juntamente com a turma, durante todo o ano letivo.

Creio que esta primeira experiência foi um processo, naturalmente, crescente. Inicialmente a inexperiência afetou as decisões tomadas, no entanto, foi um aspeto que gradualmente foi sendo colmatado com o meu crescimento pessoal e profissional. Acredito que o desenvolvimento dos alunos se refletiu neste processo de maturação profissional. As alterações feitas às estratégias e métodos utilizados no processo de aprendizagem dos alunos derivadas às autorreflexões, feedbacks diários e experiência beneficiaram significativamente a eficácia de aprendizagem da turma.

O resultado que tanto eu como os alunos da turma alcançámos, mostram que a consistência e empenho no trabalho realizado dão frutos mais tarde ou mais cedo. É gratificante chegar ao final do ano letivo, refletir e ver a evolução dos alunos nas várias matérias derivadas às decisões tomadas ao longo das aulas. Todas as ajudas que de uma forma ou outra deram aos alunos um perceção diferente nas execuções dos exercícios, todos os feedbacks que permitiram aos alunos corrigir pequenos erros fulcrais aos sucesso de determinada tarefa ou movimento ou até mesmo todas as ações pedagógicas de liderança, avaliação ou planeamento (organização de grupos, condicionantes nos exercícios, confiar e dar autonomia nas tarefas, etc...) que de forma discreta, aos olhos dos alunos, os fizeram melhorar aula após aula, fosse na ginástica, dança ou voleibol.

A prática exercida pelo estagiário traz inúmeras vantagens, a meu ver. Vantagens a nível pessoal, vantagens para os principais intervenientes no processo de aprendizagem do estagiário (alunos), mas também para o meio que nos rodeia. Acredito que uma parte constituinte da escola como o GEF tenha múltiplos benefícios com a presença de estagiários. Desde logo a possibilidade de surgirem ideias e práticas novas, mais

atualizadas e quiçá mais eficazes do que as praticadas até então. A possível observação, orientação e avaliação que cada um dos membros do GEF pode fazer, com o intuito de ajudar o estagiário a evoluir é, também, um fator muito significativo que se pode retirar com a presença do estagiário.

Capítulo 2 - Direção de Turma

O diretor de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais (Marques¹² citado por Alho & Nunes, 2009), complementando, é, também, aquele que mantém uma relação de maior proximidade quer com alunos, quer com as famílias o que possibilita a recolha de informações importantes do contexto sociofamiliar e escolar da vida dos alunos e posterior integração nas estruturas da escola (Alho e Nunes, 2009)

A meu ver, é fundamental que um diretor de turma tenha a uma capacidade de gestão e de interação bastante vincada, isto é, uma função determinante onde se engloba a relação com os alunos, com os encarregados de educação e com todos os professores do conselho de turma (Boavista e Sousa, 2013), uma vez que apenas e só desta forma existe um equilíbrio e coerência nas tomadas de decisão que afetam diretamente a educação e formação humana de cada aluno.

No papel de estagiário de EF, acompanhei o trabalho do Diretor de Turma na função de “mediador curricular” (Favinha, Góis & Ferreira, 2012, p.3) e “gestor pedagógico” (Gil e Machado, 2015, p.393), isto é, na deteção e resolução de problemas relacionados com cada aluno de turma. Cada aluno é único, pelo que tem de existir um tratamento diferenciado mediante os (eventuais) problemas que surjam, independentemente do motivo que os provoque.

Tendo em conta o referido anteriormente, dada a complexidade e exigência da função de “mediação” (Clemente & Mendes, 2013, p.71) é necessário e fundamental “envolver todos os atores num compromisso de mudança, perspetivando a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Harris, Hopkins & Leithwood¹³ citado por Boavista & Sousa, 2013, p.81). Desta premissa era expectável que mesmo não tendo qualquer tipo de experiência ou eventualmente uma capacidade de liderança ao nível da diretora de turma, a minha ajuda/coadjuvação facilitasse a realização de algumas tarefas de menor exigência e, consequentemente, uma resolução mais rápida e eficaz de muitos problemas que fossem surgindo.

Seguindo a ideia de Elbaz¹⁴ (citado por Gomes, Pereira, Graça, Queiróz & Batista, 2014, p.37) quando refere que “o conhecimento profissional dos professores é um conhecimento essencialmente prático, que resulta de saberes experienciais e saberes práticos integrados de forma diferenciada por cada professor”, imaginava-se que fosse

¹²Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença

¹³Harris, A., Hopkins, D. & Leithwood, K. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27- 42.

¹⁴Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Croom Helm

uma aprendizagem gradual e que, com o avançar do ano letivo, os processos de resolução fossem cada vez mais rápidos e eficazes.

De modo a facilitar estes processos e compreender a realidade existente na turma, todas as semanas, às terças feiras, assumia parte da responsabilidade na gestão e organização da aula de Formação Humana, isto é, uma disciplina com objetivos direcionados para o desenvolvimento do aluno como parte integrante da sociedade, transmitindo os valores e ideologias relacionadas com o próprio, com os outros e com o meio externo, independentemente dos contextos onde está inserido (por exemplo, os alunos de religião muçulmana num contexto cristão) e, claro está, resolver e abordar assuntos relacionados com a turma.

Apesar do diretor de turma se assumir como o principal responsável quando se refere a turma, dada a minha presença e integração no seio da mesma, assumi e acompanhei grande parte das decisões, problemas e atividades que envolveram direta ou indiretamente a turma.

“(…) surge como líder intermédio, desempenhando um papel de charneira entre a escola e a comunidade, sendo muito importante a sua ação no que diz respeito à coordenação de todos os docentes do conselho turma, à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua plena integração no ambiente escolar, e ao relacionamento estabelecido entre a Escola, Encarregados de Educação e a Comunidade” (Ferreira, 2014, p.7-8)

Existe um conjunto de atividades previstas e tradicionalmente realizadas, dinamizadas e apresentadas no EML seja para a turma, pais e/ou comunidade escolar. Em algumas destas atividades fiz parte integrante, direta ou indiretamente, de modo a que tudo corresse dentro do previsto e dentro dos prazos estipulados, noutras apenas assumia papel de ajudante, não estando de todo integrado na organização dessas mesmas atividades.

Caracterização da Turma

A turma que acompanhei durante todo o ano letivo foi, como referido anteriormente, o 10º 1B. Constituída por 28 alunos, dos quais 14 do género masculino e 14 do género feminino. A turma, após o final do 1º período, o número de alunos sofreu alterações com a saída de dois alunos e entrada de um aluno novo, chegando então aos 28 alunos que terminaram o ano letivo, como referido.

Dentro da turma há alguns alunos com dificuldades diagnosticados. Os casos mais preocupantes prendem-se com uma aluna com dislexia, um aluno com gaguez e dois

alunos com défice de atenção. Tanto a aluna com dislexia e os dois alunos com défice de atenção têm algumas alterações no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a duração na realização das provas de avaliação escrita, isto é, cada um destes alunos dispõe de 10 minutos adicionais para realizar as provas por cada 45 minutos de aula correspondente à disciplina em avaliação (aula de 90 minutos corresponde a 20 minutos adicionais).

Para além disso, a aluna com dislexia tinha indicações vindas da direção e psicólogos escolares para realizar estes testes escritos com recurso a um programa específico de computador que facilitava a leitura dos mesmos. Assim sendo, cada professor teria de garantir uma *pen* com o documento escrito do teste para disponibilizar à aluna em questão no momento da avaliação, no entanto, a aluna escrevia as respostas numa folha de ponto como os demais colegas da turma. Apesar disto, nenhum destes alunos teve adaptações no currículo.

Após uma análise conjunta com as psicólogas do EML, o conselho de turma decidiu em não fazer as adaptações curricular. Por sua vez, o aluno diagnosticado com gaguez, não revela qualquer dificuldade cognitiva ou motora, no entanto, a maior preocupação do conselho de turma com este aluno seria a reação dos colegas perante esta dificuldade de dicção e com a própria reação do aluno em questão perante tais

Mais concretamente na EF, nenhum dos alunos da turma apresentava condicionamento motor ou algum problema que pudesse colocar em risco a sua integridade física, pelo que ninguém foi alvo de adaptações curriculares na disciplina em causa. Relacionando os problemas diagnosticados anteriormente com a disciplina de EF, não surgiram quaisquer problemas uma vez que a componente teórica realizada na disciplina de EF tinha uma duração prevista de 60 minutos e toda a turma concluiu o teste escrito muito antes do tempo estipulado.

A minha intervenção na área da DT começou efetivamente mais tarde que a área da lecionação. Tendo isto em conta, e uma vez que este facto não teve implicações significativas no processo de estágio optei por dividir as etapas do ano letivo de igual modo (tabela 20).

Nesta área, a preparação de algumas atividades ou tarefas foi dividida pelas etapas para uma melhor gestão e processo de organização. Salientar as atividades mencionadas anteriormente e a sua preparação que se revelaram um meio pedagógico bastante útil na aquisição de valores associados ao compromisso da escola perante os seus alunos.

Uma das condicionantes que surgiram ao longo do ano foi a impossibilidade de contactar com os Encarregados de Educação dos alunos, como já foi referido. Parecendo que não, enquanto estagiário vi-me impossibilitado de interagir pessoal e presencialmente com os responsáveis diretos de cada aluno na tentativa de reportar eventuais progressos, retrocessos, problemas ou outro tipo de assunto. Apesar de trocar informações ao longo do ano com a diretora de turma é sempre diferente comparativamente a trocar essa informação com os EE.

Relativamente à preparação e organização das tarefas planeadas anualmente, pessoalmente gosto de definir objetivos e iniciar esse processo com algum tempo de antecedência de modo a discutir qualquer tipo de ideia seja com a diretora de turma ou orientador de estágio. Obviamente que cada atividade tem o seu grau de complexidade, grandeza e potencial impacto, pelo que o tempo de preparação e organização deve ser proporcional aos mesmos fatores referidos. Uma dinamização de atividades em aula requer uma preparação menos atempada e menos exigente que Saída de Campo, por exemplo.

Todas as atividades planeadas vão ser detalhadamente explicadas mais à frente, bem como todos os processos de organização inerentes aos mesmos, de modo a entender melhor como foi o ano letivo na área da DT.

Como já referido anteriormente, apesar de ter acompanhado e ter feito parte na elaboração e dinamização de certas atividades, de acordo com o regulamento do EML, e dada a proteção de dados dos alunos, enquanto estagiário não era autorizado a participar nas reuniões finais de período nem reuniões de pais e Encarregados de Educação, podendo apenas participar e assistir às reuniões intercalares de avaliação. Dada esta particularidade, todas as decisões e assuntos abordados nessas reuniões teriam de ser falado com a própria diretora de turma, portanto, a relação com a mesma foi-se fortificando com o passar do ano letivo.

Um dos maiores desafios do diretor de turma é, sem dúvida, gerir com eficácia e compromisso toda a relação com e entre as três partes essenciais no contexto escolar (alunos, conselho de turma e encarregados de educação) para que tenha sucesso nas suas funções. Sendo que o conselho de turma e os próprios alunos eram as duas partes com as quais facilmente tinha interação para resolver qualquer situação, a preocupação que aqui se levantou foi, precisamente, a interação inexistente com os pais – medida tomada pelo EML.

Pessoalmente, sou da opinião que esta medida de funcionamento do EML prejudica em larga escala o professor estagiário já que me impediu de comunicar diretamente com os encarregados de educação no sentido de expor o meu ponto de vista sobre determinadas situações, partilhar os problemas que surgiram no seio da turma e pôr todos a par da sugestões de resolução desses mesmos eventuais problemas. Para além disso, sou da opinião que os próprios encarregados de educação deveriam conhecer os principais intervenientes na tomada das decisões no que respeita à turma, à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar.

Seguindo a ideia de Gomes, Antunes, Martins e Sarmento (2012, p.232) a relação com os pais é feita de maneira formal através de “reuniões efetuadas no âmbito do horário de atendimento e nas reuniões com o coletivo de pais” de forma a discutir assuntos relevantes inerentes ao desenvolvimento de cada aluno.

“(...) as reuniões com os pais são importantes mas são mais para entrega de avaliações e discussão de assuntos coletivos, mas depois acho muito mais importante as reuniões semanais ou telefonar quando acontece alguma coisa e falar individualmente com aquele encarregado de educação, até porque muitas vezes na reunião geral de pais, os pais não querem expor assuntos que são pessoais, não é?” (Gomes, Antunes, Martins & Sarmento, 2012, p.232)

Dada a importância demonstrada na interação com os pais e encarregados de educação e, visto que exerci uma coadjuvação com a diretora de turma, creio que era fundamental inverter esta medida tomada pelo EML no que respeita à permissão de interação dos estagiários com os responsáveis máximos de cada aluno. Ressalvar que neste contexto, o professor estagiário acaba por ser uma peça integrante na turma, não apenas como professor de EF, mas também em assuntos mais internos

EML 2018/2019	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
	1ª Etapa - Prognóstico		2ª Etapa - Prioridades			3ª Etapa - Progresso			4ª Etapa - Produto	
Objetivos	_Integrar os novos alunos no núcleo da turma. 1) Dinamização de pequenas atividades de grupo em aula. 2) Dia do 10º ano _Identificar e resolver os principais problemas intra-turma.		_Incutir os valores Maristas nos alunos 1) Dinamização de pequenas atividades de grupo em aula 2) Visualização e reflexão de pequenos vídeos demonstrativos. _Iniciar da preparação da Saída de Campo 1) Reunir com responsáveis do ensino secundário e de estágio 2) Averiguar possíveis datas, locais e horários possíveis.			_Estruturar os principais objetivos e detalhes da Saída de Campo _Iniciar a preparação do projeto solidário 1) Definir os objetivos do projeto. 2) Averiguação dos locais disponíveis e apropriados para o efeito _Iniciar a preparação e dinamizar o evento da celebração da palavra. 1) Distribuição de tarefas pelos alunos			_Dinamizar Saída de Campo _Dinamizar projeto solidário escolhido pela turma	

Tabela 20 - Planeamento Anual da DT

1ª Etapa

A primeira etapa é marcada pelo primeiro contacto com os alunos da turma.

Previsto no plano anual de atividades do EML, o primeiro grande momento foi o designado *dia do 10º ano* realizado com um objetivo integração dos alunos novos na escola e o convívio entre alunos do ano de escolaridade referido.

Esta atividade consistiu numa descida do Rio Mondego em canoa e teve a duração de um horário diário. Por motivos de saúde não pude participar e acompanhar a turma e os alunos do 10º ano nesta atividade, pelo que vi adiado o primeiro contacto com os que viriam a ser os meus alunos, no entanto, relatos de professores que estiveram na atividade salientaram a convivência e o clima excecional que existiram no decorrer de toda a atividade.

Um dos objetivos principais para esta etapa era sem dúvida a integração, no seio da turma, dos novos alunos. Na turma, sensivelmente metade dos alunos eram novos na escola e, provenientes de várias escolas diferentes. Com isto, havia uma certa preocupação no intuito das relações sociais entre os alunos. Certamente que este “problema” se resolveria com o tempo, já que os alunos passavam a maioria do dia juntos nas diversas aulas que constituíam o horário escolar da turma, para além de todo o conjunto de atividades a que os alunos eram sujeitos na dinamização dessas mesmas aulas. No entanto, de modo a que esse tempo fosse o mais reduzido possível, em conjunto com a Diretora de Turma, dinamizámos algumas atividades dentro da sala de aula que promovesse a interação direta com os alunos novos.

A minha única oportunidade de realizar atividades com a turma fora do contexto das aulas de EF era mesmo nas aulas de Formação Humana, no entanto, nem mesmo nestas aulas conseguia ter muito espaço de manobra já que estas aulas eram utilizadas praticamente na sua totalidade para a discussão, abordagem e resolução de assuntos pendentes e/ou problemas que envolvessem diretamente a turma. Apesar disso, o tempo que tive tentei aproveitar da melhor forma possível.

Assim, a atividade referida, dado o pouco tempo que tive para a dinamizar, foi dividida em duas aulas para cumprir com os objetivos integrais da mesma. Para além de exigir uma comunicação diferente do habitual, os alunos teriam de se concentrar em cada elemento do grupo para chegarem a um fim comum o mais rápido possível. O jogo consistia em desvendar uma frase previamente escolhida através da comunicação não verbal. Cada aluno tinha um papel com uma única palavra ficando à responsabilidade do

mesmo, através de uma estratégia à escolha, dizer a sua palavra aos restantes membros do grupo, de modo a que no fim, depois de saberem as palavras todas, organizassem uma frase lógica ordenando as palavras.

Em cada aula foi abordado um tema diferente prontamente refletido no final da atividade. Os temas faziam referência à cooperação/trabalho de equipa e ao respeito pelo outro. Dois fatores determinantes na integração dos novos alunos no seio da turma.

Um dos problemas que tanto eu como a Diretora de Turma receávamos era o afastamento social de algum aluno, fosse ele novo na escola ou não, pelas características do mesmo. Alunos mais introvertidos poderiam ser aqueles que estariam mais propensos a que isso acontecesse, no entanto, não só pelos relatos dos outros professores referentes à organização e dinamização das próprias aulas, mas também pelo convívio entre os alunos que se verificava nos tempos de intervalo, ambos chegámos à conclusão que, de facto, esse não seria um problema com que nos viríamos a preocupar.

2ª Etapa

Pessoalmente, considerei esta etapa uma continuação da etapa anterior por dois motivos. Primeiro porque tanto eu como a Diretora de Turma concordámos em manter a dinamização das pequenas atividades em aula para desenvolver ou refletir certos valores inerentes aos princípios sociais e escolares. E segundo, porque era uma altura do ano onde poderiam surgir alguns problemas nos alunos por ser o início dos momentos de avaliação das várias disciplinas e a sobrecarga de estudo ia acentuar-se, criando algum stress nos alunos e consequentemente afetar o desempenho e, eventualmente, os níveis de concentração nos mesmos.

O início desta etapa coincidiu praticamente com a reunião intercalar de turma. Como já referido, era o único momento em que podiam discutir presencial e ativamente os problemas relativos à turma, bem como sugerir eventuais soluções para os mesmos. Esta reunião teve como principal objetivo identificar os alunos que por motivos de comportamento e/ou classificativo levantavam preocupação para, posteriormente, com todos os professores do Conselho de Turma encontrar uma solução viável para atenuar progressivamente essa mesma preocupação. Além disto, esta reunião serviu, também, para fazer um levantamento dos desempenhos, atitudes e integração dos alunos que no início do ano letivo foram referenciados como alunos a ter em atenção pelas suas limitações ou condicionalismos cognitivos.

A reunião teve alguns alunos falados ao detalhe por diversos motivos, no entanto, a questão do comportamento esteve várias vezes em cima da mesa associado aos alunos com piores desempenhos nas avaliações e atividades de aula. A solução definida para tentar atenuar este problema e, subir os índices de desempenho e notas dos alunos referenciados passou pela mudança da planta de sala de aula para que estes alunos partilhassem a carteira com um colega exemplar, isto é, com boas prestações nas avaliações, com índices de concentração agradáveis que de certo modo os ajudassem a melhorar. Foi uma medida que mostrou resultados, embora nalguns alunos melhor que noutros, mas todos revelaram melhorias.

Na minha opinião, dada a altura do ano letivo, creio ter sido uma boa estratégia na medida em que tanto eu, como todo o conselho de turma já conhecia melhor os alunos, o que possibilitou a junção de alunos da confiança dos professores com os alunos que revelavam dificuldades de forma mais eficaz. Esta medida ajudou, também, a uma integração mais profunda dos alunos novos na turma, o que é um ponto bastante positivo a retirar, também. Ao longo do ano letivo a planta de sala de aula foi sendo alterada consoante a DT assim achasse necessário sempre com o objetivo de melhorar o rendimento escolar dos alunos.

Tendo em conta os objetivos definidos no início do ano para este momento letivo, e considerando o que foi referido anteriormente, em conjunto com a Diretora de Turma optámos por dar seguimento ao trabalho iniciado na etapa anterior. A dinamização de atividades de reflexão manteve-se, sempre que possível, na organização das aulas de Formação Humana da turma. À semelhança da primeira atividade realizada, também esta foi dividida em duas sessões pelo tempo disponível para a dinamização da mesma.

A turma foi dividida em 4 grupos de trabalho (o mesmo nas duas abordagens/aulas) e o objetivo da atividade era meramente de reflexão. Tendo por base temas como a *“respeito pelo outro”*, *“fair-play”*, *“concentração”* e *“ajudar o outro”* e após uma pesquisa antecipada, decidi recorrer a vídeos elucidativos a estes mesmos tópicos. Como se procedeu a atividade? Antes de qualquer tipo de conversação ou discussão, pedi aos alunos que em silêncio assistissem a 2 pequenos vídeos e, posteriormente, entre o grupo dialogavam sobre os mesmos. O objetivo passou por partilhar as principais ideias que o grupo considerou relevante para discutir como turma cada um dos vídeos. No final, de forma totalmente opcional, os alunos partilharam algumas histórias pessoais relacionadas com o âmbito dos pequenos vídeos. Esta

atividade ajudou a turma a unir-se e a confiar um pouco mais nos outros, tentando que os alunos mais introvertidos se expressassem um pouco mais do que o habitual.

Esta acabou por ser a única atividade dinamizada nesta etapa dado o pouco tempo que tive para a realização de outros momentos semelhantes, no entanto, creio que foi uma atividade bastante benéfica para a turma no que respeita a todos os objetivos inerentes à mesma e à interação entre os alunos.

3ª Etapa

Esta etapa marca o virar de uma página na área da DT uma vez que é nesta que começam a definição de objetivos concretos para a Saída de Campo, bem como de todos os detalhes inerentes à organização e dinamização da mesma. Também fica marcada pelo início da organização dos eventos escolares previstos no plano anual que diretamente envolvem a participação da turma.

Um aspeto menos positivo foi a diminuição significativa da minha intervenção direta com os alunos nas aulas de Formação Humana, isto é, a dinamização de atividades lúdicas com objetivos delineados. Isto acontece derivado ao referido em cima. Para além de todos os assuntos que a Diretora de Turma assume a responsabilidade de resolver e abordar perante os alunos, o facto de ser o início de um período com várias atividades escolares dificultou a minha intervenção. O pouco tempo que tinha “livre” passou a ser ocupado e atribuído à organização e preparação dos eventos já referidos.

De facto, os eventos escolares como a Celebração da Palavra ou o Projeto Solidário, tal como outro qualquer momento festivo na escola é encarado com muita seriedade e entrega promovendo um empenho significativo por parte de todos os alunos. Pela importância de cada evento no seio escolar, todos os responsáveis de turma e os alunos da mesma procuram desempenhos e esforços a roçar a perfeição para que todos fiquem bem vistos aos olhos da comunidade escolar e/ou familiares, e claro, para sentirem bem-sucedidos após todo o trabalho realizado.

Começando pela Celebração da Palavra, este momento remete para uma atividade de cariz religioso (celebração da palavra de Deus) organizado exclusivamente pelos alunos apenas com a ajuda dos professores (neste caso, a Diretora de Turma e eu) caso seja necessário, direcionada essencialmente para os pais dos alunos (os que pudessem estar presentes) e professores do conselho de turma (os que pudessem estar

presentes). Todas as ideias, organização, preparação, convites e dinamização são da inteira responsabilidade dos alunos.

Sendo uma atividade relativamente pequena exclusivamente da turma, isto é, cada turma tem a sua atividade, com pouca logística de organização, em consenso com a Diretora de Turma achámos que 3 a 4 aulas de Formação Humana fossem suficientes para trabalhar e focar a atenção dos alunos exclusivamente na preparação da atividade. Complementando com o trabalho que os alunos voluntariamente realizavam fora do período de aulas – a tal seriedade com que os alunos encaram estes momentos – o tempo estipulado pelos professores revelou-se ser suficiente para tal.

O processo de organização e preparação da atividade foi muito simples. A turma dividiu-se em grupos de trabalho, e entre os alunos decidiram as tarefas para cada um desses mesmos grupos. Um grupo ficou responsável pela seleção e dinamização dos momentos musicais da “cerimónia”, outro grupo responsabilizou-se pela seleção e leitura de alguns excertos d’ “A Bíblia” consoante as ideias e temas definidos pela turma, outro grupo ficou encarregado da realização e distribuição dos convites da atividade, para além disto, tarefas como a realização de um texto introdutório à cerimónia relacionado com o tema escolhido bem como a analogia do mesmo com a turma, definir a estrutura de toda a atividade (ordenar a intervenção de cada grupo de alunos na atividade), trabalhar nas lembranças a oferecer no final da atividade a todos os presentes, todas estas tarefas ficaram à responsabilidade de um grupo de trabalho com vista a dinamizar a atividade da forma mais organizada e perfeita possível.

Tal como referido, tanto eu como a Diretora de Turma pouca ou nenhuma intervenção tivemos no processo e gestão de tarefas dos alunos durante as aulas, no entanto, por reparar-mos que alguns grupos de trabalho mostravam estar sem ideias ou com dificuldades no trabalho, acabámos por ser questionados diversas vezes pelos alunos sobre a nossa opinião ou a solicitar algumas ideias que achássemos viáveis para incorporar na atividade.

Os principais objetivos que toda a atividade em si tinha centravam-se essencialmente nos valores que o Externato pretende passar e fomentar em todos os alunos que compõem a comunidade Marista e, acima de tudo, de forma mais pessoal, tanto eu com a Diretora de Turma queríamos que todo este processo de preparação, organização e dinamização fosse ao encontro dos aspetos e valores abordados nas aulas e nas pequenas atividades que forma dinamizadas ao longo das primeiras duas etapas. De facto, o trabalho de equipa/cooperação foi um fator chave para o sucesso da atividade,

principalmente na organização da cerimónia, também o respeito pelo outro foi importante em dois momentos... o primeiro evidenciou-se dentro dos próprios grupos de trabalho, isto é, todos os elementos de cada grupo respeitavam as opiniões e ideias dos colegas, bem como dos outros grupos de trabalho que apesar de terem designadas tarefas diferentes, representavam o trabalho global da turma e, o segundo evidenciou-se no trabalho de grupo em si durante as aulas, ou seja, todos respeitavam o trabalho e não perturbavam a concentração dos colegas. Todos queriam aproveitar o pouco tempo de aula ao máximo para adiantar o mais possível o trabalho, pelo que o respeito foi essencial. Outro aspeto fundamental foi o facto de os alunos procurarem ajudar-se uns aos outros. Nos últimos momentos das aulas designadas para a atividade, cada grupo falava e discutia sobre os principais progressos, ideias e estratégias que optaram por utilizar para que toda a turma ficasse a par da evolução do processo. Neste tempo dedicado a esse efeito, os alunos interagiam uns com os outros de forma educada e civilizada provocando um minidebate sobre possíveis ideias que poderiam ser ainda melhores para a atividade.

Após todo o processo pré-celebração em que todos os alunos mostraram empenho e dedicação nas suas tarefas, chegou o dia em que iriam pôr em prática todo o trabalho realizado. Na minha opinião, apesar não ter qualquer tipo de referência sobre esta atividade e independentemente de qualquer ideia que pudesse vir a criar na minha cabeça, tendo em conta o acompanhamento que fiz à turma e que estava a par do que se iria passar no momento da celebração, acho que foi uma atividade especial e irrepetível, pela emoção e sentimento que todos os alunos e a atividade em si passaram e transmitiram a todos os presentes.

Honestamente, creio que os principais objetivos que havia para cumprir centravam-se exclusivamente no período de preparação, pelo que a atividade em si foi como que o revelar de todo o trabalho realizado e, acima de tudo, que os alunos se divertissem e se sentissem orgulhosos pelo que estavam a fazer já que era o momento deles e só deles.

Passando para o próximo objetivo traçado para esta etapa, o início da abordagem e preparação do projeto solidário. Trata-se de uma ação realizada pela turma, de carácter opcional e solidário (como o próprio nome indica) que tem como principal objetivo a realização de um ato solidário perante a sociedade de modo a contribuir para uma comunidade mais unida e prestável para com o próximo.

Considero esta atividade, sem dúvida, aquela que permite uma maior liberdade e menor supervisão no processo de preparação e organização. Por ser uma dinamização

de pequena dimensão acaba por exigir um esforço mais leve. Basicamente, numa primeira instância, os alunos optam por participar ou não na atividade para que nós, professores, conseguíssemos organizar os processos mais logísticos, ou seja, autorizações e comunicações para os Encarregados de Educação dos alunos interessados ou até mesmo todos os processos relacionados com a informação transmitida aos coordenadores e direção. Após estes pequenos detalhes é simples... os alunos escolhem o quê, a quem e onde querem fazer a atividade.

Enquanto professores, a nossa função passava por auxiliar os alunos nessas decisões, dar ideias e pouco mais. Salientar que esta atividade, sendo da inteira responsabilidade dos alunos, estes deslocaram-se sozinhos para o local escolhido (pelo menos foi o que se verificou no caso da minha turma).

Apesar de se tratar de uma atividade de pequena dimensão, como já referido, o processo de preparação levou mais tempo que o previsto. Aliás, segundo a Diretora de Turma, são atividades com uma preparação antecipada precisamente pelas mudanças repentinas que acontecem todos os anos. Refiro-me a interesses e desistências súbitas de alunos na participação do projeto ou mudanças repentinas das datas previstas, impossibilidade de realizar a atividade no local escolhido por motivos da instituição em causa, etc... motivos estes que requerem uma reestruturação dos planos delineados até ao momento, daí a antecedência no processo organizativo.

Após algumas semanas, e chegando mais perto do final da etapa, nós professores começamos a pressionar os alunos para que definissem realmente quais as intenções dos mesmos. Dentro de ideias como uma recolha de lixo voluntária num parque ou praia, visitar um lar de idosos e interagir com os mesmos, distribuir bens essenciais a sem-abrigos e a animais abandonados, muitas outras ideias surgiram, no entanto pelas logísticas de transporte e recursos, a ideia de visitar um lar de idosos acabou por se sobrepor às demais sendo levada a cabo no decorrer da etapa seguinte. Tratava-se de um lar a 5 minutos do EML, a pé e onde a ideia passava pela criação de diálogo e eventualmente fazer alguns jogos com os idosos, no espaço de 1 hora e meia / 2 horas.

4ª Etapa

A 4ª e última etapa é o culminar de todos os processos de preparação e organização realizados no decorrer do ano letivo. Muitas alterações, muitos

replaneamentos que fazem de cada atividade realizada nesta etapa impactante no núcleo da turma.

Para esta etapa apenas estavam definidos dois objetivos que se correlacionavam com o planeamento anual da turma. Refiro-me à dinamização da Saída de Campo, conforme todo o trabalho realizado até então, e do Projeto Solidário que embora não tivesse estado presente na atividade em si e não ter tido uma intervenção significativa está englobado no plano anual de turma e, como tal, é assunto relativo à DT.

Começando pelo Projeto Solidário, tal como referido, os alunos ficaram totalmente responsáveis por si próprios na realização e dinamização da atividade no Lar de Idosos. Após a atividade, e numa das aulas de Formação Humana, os alunos que participaram na ação solidária tomaram algum tempo da aula referida para partilhar e explicar o que foi feito durante todo o período que dedicaram aos idosos. “Significa muito para pessoas que passam os dias fechados dentro de um lar (...) foram pequenos gestos que realmente fizeram a diferença e extraíram dos idosos expressões raras, como um sorriso ou uma conversa com mais de 5 minutos” (relatos de duas alunas que realizaram a atividade solidária).

Obviamente que os principais objetivos desta atividade se centravam no processo de preparação do mesmo. Responsabilizar os alunos pela organização das tarefas e resolução de problemas que estivessem ao alcance deles, a cooperação evidenciada entre todos os participantes na troca de ideias e opiniões, etc..., no entanto, também a própria atividade visava por em prática, por assim dizer, os valores que tentámos e continuamos a tentar passar aos alunos.

Tratando-se de uma faixa etária que pode levantar alguma preocupação no que respeita ao estado físico e/ou mental das pessoas, independentemente das atividades ou interações que os alunos fossem ter com os idosos, teriam de ter um grau de paciência superior àquele que costumam ter, compreensão no que toca às limitações de cada um dos idosos e, essencialmente, respeito pelas pessoas e pelo espaço.

De facto, tanto para mim, como para a Diretora de Turma, o comportamento e as atitudes dos alunos nunca estiveram em causa nem nunca levantaram preocupação precisamente por conhecermos cada um dos alunos. O mais interessante e cativante seria saber e ouvir como é que cada um encarou a visita ao lar, o contacto com os idosos e, acima de tudo, como é que se tinham sentido ao realizar uma ação solidária.

Considerando os objetivos traçados no início do ano e aqueles que, entretanto, foram alterados e dadas as condicionantes com que os estagiários eram confrontados creio

que foi um ano bastante positivo na medida em que os objetivos foram alcançados com sucesso.

Embora gostasse de ter tido mais impacto nesta área da DT isso não me foi possível, no entanto, comprometi-me e realizei tudo o que estava ao meu alcance e dentro do que estava autorizado para que na vertente de turma tudo corresse e se resolvesse com a máxima prontidão e melhor maneira possível.

Em modo de conclusão, as atividades que os alunos demonstraram mais interesse e satisfação em ter experienciado foi precisamente o tag-rugby e o minigolfe. Em relação aos objetivos propostos, todos foram cumpridos, tornando a saída de campo um momento do processo de estágio bem conseguido. Considerando a atividade uma das mais desafiantes para mim no ano de Estágio, principalmente no que respeita à sua preparação e todo o processo associado ao próprio dia da atividade, retiro diversos benefícios que me ajudaram a desenvolver e consolidar muitas competências, nomeadamente organizacionais, que me ajudarão, certamente, em futuras atividades semelhantes.

Fazendo um pequeno balanço do que foi o ano letivo nesta área uma das grandes dificuldades que senti ao longo do ano foi a comunicação com os outros professores do conselho de turma, à exceção de dois professores, a minha interação com os demais foi muito complicada por diversos motivos. Este problema foi, também, evidenciado entre todo o conselho de turma indo ao encontro do que afirmam Raposo e Maciel (2005, p.309) quando referem que “a dificuldade nas interações entre os professores é uma realidade da cultura escolar observada (...)”.

Saída de Campo

A Saída de Campo (SC), na minha opinião é o ponto alto da área da DT.

Não só pela dimensão da atividade em si e todos os recursos necessários para a realização da mesma, mas também, e principalmente, pela contextualização escolar que a atividade apresenta. Há que ressaltar que os principais alvos desta atividade são única e exclusivamente os alunos e é em prol do desenvolvimento dos mesmos que esta atividade é dinamizada com o máximo de esforços possíveis.

Desde cedo me preocupei com a organização da SC para que tudo fosse atempadamente discutido e resolvido com as respetivas pessoas e responsáveis de modo a que tudo fosse dinamizado o mais próximo da perfeição possível. Ressaltar que a SC é uma atividade realizada no âmbito da área da DT e, simultaneamente, da Lecionação. Agregado a atividade estiveram objetivos inerentes à disciplina de EF (mas também outras) e, também à própria turma e alunos do 10º 1B, no meu caso.

Antes de mais, a SC é uma atividade com um grau de importância elevado na medida em que “facilitam a interação dos alunos com o meio ambiente” (Oliveira, Antunes & Soares, 2012, p.1) e estreitam “as relações de estima entre o professor e alunos” (Viveiro & Diniz, 2009, p.4). O facto de ser uma atividade no exterior, em contacto com a Natureza, permite que os alunos fujam à rotina da sala de aula e tenham mais motivação para a aquisição de conhecimento.

Esta atividade, tal como mencionado anteriormente, tem um grau de complexidade elevado uma vez que, segundo Viveiro e Diniz (2009, p.4) compreende não só a sua dinamização, mas, também, “todas as fases de planeamento (...) execução (...) exploração de resultados (...) e avaliação.”

Assim sendo, de forma a organizar toda a SC ao detalhe de forma atempada, o grupo de estágio iniciou a preparação da atividade na 2ª etapa. Aqui, queríamos essencialmente pôr algumas hipóteses em cima da mesa para mais tarde discutir com os responsáveis e pessoas indicadas. Notar que sendo uma atividade de exterior fizemos questão de planear a mesma para o final do ano uma vez que a probabilidade de ter condições atmosféricas mais favoráveis era significativamente mais elevada.

Não faria sentido planear seja o que fosse sem primeiro reunir com alguns coordenadores e responsáveis, para nos facultarem alguma informação relevante para a realização da atividade, nomeadamente possíveis datas (tendo em conta os momentos de avaliação dos alunos, atividades previstas no plano anual do EML e, também, outras

visitas de estudo já agendadas) e possíveis locais de atividade (tendo em conta as despesas que poderiam levantar). Para além disso, é essencial definir objetivos que sirvam de orientação à estruturação de toda a atividade.

Todo o processo de organização prolongou-se durante a 3ª e 4ª etapa sempre de forma gradual e exponencial. Quanto mais próximos da data que viria a ser selecionada, mais confirmações e certezas íamos tendo e, mais aspetos ficavam esclarecidos, resolvidos e definidos.

O início da 3ª etapa ficou marcada pela definição, mais clara, dos principais objetivos para a SC tanto para os alunos em geral, como exclusivamente para a minha turma. Assim, a tabela abaixo (tabela 21) apresenta de forma simples e concisa quais os principais objetivos que intencionei alcançar com esta atividade.

Saída de Campo	10º 1B (Direção de Turma)
_Realizar atividades físicas não contempladas no programa de EF	_Aumentar a proximidade na relação professor-aluno
_Incorporar conteúdos de outras disciplinas (Multidisciplinaridade)	_Aumentar a proximidade na relação aluno-aluno
_Incorporar o projeto escolar <i>Eco Escolas</i>	_Consciencializar os alunos para o sentido de responsabilidade (fora do EML representam a escola)
_Consciencializar dos benefícios de uma alimentação saudável para a vida quotidiana	_Fomentar a comunicação com os alunos das outras turmas, de forma ativa e participativa.
_Convivência dos alunos das várias turmas	
_Contactar com o meio ambiente/Natureza	

Tabela 21 - Objetivos da Saída de Campo

Optei por dividir os objetivos em duas partes na medida em que alguns deles apenas foram definidos por mim de forma coerente e lógica tendo em conta o contexto vivido dentro da turma. Obviamente que todos os objetivos definidos para a SC também incluem os alunos da minha turma.

Antes de abordar em detalhe cada um dos objetivos e como se estruturou e dinamizou a SC para alcançar os mesmos, importa referir e ressaltar a importância na escolha do local de realização da atividade de campo.

“A escolha do local para uma aula de campo também é importante. Quanto maior for a diversidade do ambiente escolhido para o estudo, maior a gama de

conteúdos que poderão ser tratados, enriquecendo-se assim, o contexto das aulas” (Viveiro & Diniz, 2009, p.6)

É fundamental analisar as opções viáveis em conformidade com os objetivos definidos. Logicamente, apenas ponderámos explorar locais onde existisse contacto com a Natureza e que, simultaneamente, nos permitisse dinamizar atividade de exploração da natureza e outras fora do programa escolar, misturando conteúdos de outras disciplinas do currículo dos alunos.

A SC é uma atividade de carácter obrigatório para as turmas de 10º ano, pelo que apenas e só com uma justificação muito forte e plausível algum aluno estaria autorizado a não comparecer e participar na mesma. Uma vez que todos os custos da SC ficaram a cargo dos alunos, obviamente que procurámos realizar a atividade de campo num local o mais perto possível do Externato de modo a não exigir um valor financeiro elevado. Como refere Viveiro e Diniz (2009, p.8) “os problemas financeiros que impossibilitam o custo do transporte podem ser contornados com a realização de atividades próximas do ambiente escolar”.

De forma a facilitar e não exigir elevados custos aos alunos em prol da realização de uma atividade obrigatória, procurámos ter o menor gasto possível. Assim, os únicos gastos que a atividade implicou foram exclusivamente no meio de transporte dos alunos para o local e de regresso para o Externato e na dinamização de uma atividade de exploração de Natureza (que ficou a cargo de profissionais especializados), tudo o resto (alimentação, recursos materiais e humanos) ficou de nossa responsabilidade arranjar uma solução viável e agradável.

Todos estes aspetos acima referidos foram tratados e resolvidos durante o início da 3ª etapa da DT. Ficou definido, após algumas reuniões com a coordenação de secundário e coordenador de estágio, que o local mais indicado (que fosse viável para trabalhar os objetivos pretendidos) à realização da SC fosse o Complexo Desportivo do Jamor, pela vasta área de espaços verdes gratuitos que oferece e, também, pela diversidade de atividades que nos permite realizar. Tendo em conta as disponibilidades das turmas, propusemos três datas possíveis para que a coordenação analisasse as mesmas e definir um dia para a realização da SC. O dia escolhido viria a ser 30 de Abril.

A SC teve a duração de um dia escolar completo. Pela exigência de tempo que a atividade necessitava, uma situação complicada de resolver foi a disponibilização de recursos humanos para auxiliar na dinamização das atividades que compunham a SC. Eram necessários professores para serem responsáveis e acompanhar os grupos nas

deslocações entre atividades e professores para a própria dinamização das atividades em si. Prevíamos que iríamos necessitar de pelo menos 12 a 15 professores para estas tarefas.

Foram questionados professores de EF e de outras disciplinas de cada turma e, também, alguns professores integrados no projeto *Eco Escolas*. Não foi uma tarefa fácil e foi dos problemas que mais tempo demorou a resolver uma vez que muitos dos professores que questionámos se mostraram indisponíveis, maioritariamente pela mesma razão. De facto, sendo uma atividade que ocupava o dia inteiro, tornava muitos dos professores indisponíveis uma vez que estes lecionavam outros anos de escolaridade, inclusive 9º, 11º e 12º anos, e dado os atrasos nas matérias e as poucas aulas no 3º período tornava cada aula imprescindível. Mesmo assim, com algumas adaptações de horários, conseguimos arranjar um número suficiente de professores para uma dinamização das atividades com organização.

Até ao final da 3ª etapa demos prioridade à elaboração, estruturação e organização das atividades. Era fundamental definir os grupos, escolher as atividades que se enquadravam melhor nos nossos objetivos, de que forma dinamizávamos essas mesmas atividades, etc...

Assim, ficou definido que a SC iria englobar atividades de tag-rugby, minigolfe, arborismo e orientação (não inscritas nos programas de EF da escola) futebol e ori-cones (vertente da orientação) – estas ligadas à atividade física. Para além destas, tendo em conta os restantes objetivos, a proposta final englobava, também, um Quizz multidisciplinar, uma atividade de Listening em inglês, uma atividade relativa à Nutrição/Alimentação Saudável e uma outra atividade ligada ao projeto Eco Escolas.

De modo a cativar ainda mais o interesse dos alunos decidimos introduzir a tecnologia, pelo que o Quizz foi realizado com recurso ao telemóvel dos alunos e a atividade do projeto Eco Escolas foi realizada com recurso à robótica (apêndice 10).

A atividade de orientação e arborismo ficou ao encargo de monitores especializados que acompanharam os alunos na realização dessas atividades. Já a dinamização do minigolfe foi da nossa responsabilidade. De resto, todas as outras atividades que constam na Saída de Campo foram totalmente dinamizadas por nós com recurso ao nosso material (exceto no minigolfe em que o clube do Jamor nos emprestou o material necessário).

As atividades foram repartidas em dois momentos, isto é, 3 dos 6 grupos formados passavam a parte da manhã a realizar as atividades de arborismo e orientação no Parque Aventura do Jamor, enquanto que os outros 3 grupos realizavam as atividades dinamizadas diretamente por nós. Da parte da tarde invertiam-se as atividades para que todos os alunos tivessem as mesmas experiências.

No que respeita à elaboração dos grupos, reunimos previamente com o professor de EF responsável pelas outras turmas do 10º ano para discutirmos qual a melhor divisão de alunos para uma dinamização organizada e disciplinada das atividades. Os grupos eram compostos por aproximadamente 24 elementos das várias turmas, o que permitiu o convívio entre os alunos. Cada grupo (6 no total) era constituído por 4 equipas (cada equipa constituída por 6 ou 7 elementos). Os grupos foram elaborados essencialmente para a distribuição pelas várias atividades, sendo que as equipas competiam diretamente entre si dentro do mesmo grupo e, de forma indireta, com as restantes equipas dos outros grupos.

As atividades de exploração de Natureza foram introduzidas e escolhidas com o propósito de, tal como definido nos objetivos, possibilitar aos alunos a vivência e prática de atividades em contacto com a Natureza em si. Segundo Ewert e Hollenhorst¹⁵ (citado por Marinho, 2008, p.188) a “atividade de aventura é a busca deliberada pelo risco e a incerteza do resultado. O risco adquire um papel significativamente importante no que tange à satisfação com a experiência, sendo que o desejo de participar pode diminuir se tais riscos não existirem”. Igualmente, o excesso de risco em uma aventura pode resultar na diminuição da satisfação e, até mesmo, na perda do desejo de participação.

O arborismo e a orientação foram duas atividades que considerámos serem completas e que ofereciam uma experiência de risco aos alunos.

Um dos principais fatores que procurámos colocar em todas as atividades foi a competição, para que existisse um empenho acrescido e, também, a diversão e lazer. Segundo Marinho (2008, p.182) “O lazer (...) parece ser um interessante ponto de partida para aguçar a compreensão das mais variadas relações que se estabelecem, a cada dia, entre os seres humanos”.

Considereei que tanto o fator da competição, como da diversão/lazer possibilitaria um aumento da convivência, confiança e, acima de tudo, da relação entre os alunos. Este facto que ia e foi ao encontro de um dos objetivos que tracei e defini para a minha turma.

¹⁵Ewert, A., & Hollenhorst, S. (1989). Testing the adventure model: Empirical support for a model of risk recreation participation. *Journal of leisure research*, 21(2), 124-139.

Nesta Saída de Campo, todas as atividades pensadas tinham um modelo de organização que permitisse guiar os alunos a um objetivo final, ou seja, para que os alunos sentissem e mostrassem o máximo de empenho possível, fizemos da Saída de Campo uma pequena competição. Portanto, cada atividade tinha um sistema de pontuação que nos possibilitasse distinguir os desempenhos de cada equipa no final da Saída de Campo.

A relação professor-aluno foi um aspeto em foco e prioritário, nomeadamente na minha turma. Senti que seria uma atividade bastante favorável para que a proximidade fosse ainda maior entre mim e os meus alunos. É fundamental que o professor demonstre conhecimento sobre a atividade em si, como a sua organização ou o ambiente onde a mesma está inserida, a fim de dar confiança aos alunos e motivá-los a aprender ao máximo, bem como explorar e orientar as atividades antes, durante e após a SC.

Deste modo, perante esta responsabilidade e conhecimento, a relação entre professor-alunos consolidou, fortaleceu e acima de tudo, senti que os alunos confiavam ainda mais em mim. Para além disso, durante toda a SC e no decorrer de todos os momentos da mesma tive sempre a preocupação de abordar, não só, mas principalmente, os alunos da minha turma com o intuito de avaliar a satisfação e opinião dos mesmos, o que ajudou ainda mais à nossa aproximação.

Tradicionalmente, no EML, no início de cada dia letivo realiza-se uma pequena atividade designada de “*Bom-Dia*”, ou seja, uma pequena tarefa com os alunos com o intuito de preparar os alunos para as aulas, ou de refletir sobre algum assunto ou tema definido ou até mesmo ler e discutir um excerto da Bíblia.

Neste caso, para seguir os valores Maristas, optámos por realizar essa rotina misturando alguma diversão e interação entre os alunos e, que simultaneamente, responsabilizasse os alunos.

De forma sintética, cada equipa tinha um brasão que foi preenchido de acordo com as indicações inscritas num folheto (apêndice 11) lidas pelo responsável de cada grupo. Portanto, esta atividade foi realizada de forma independente por cada grupo. O brasão de cada equipa serviu como material de registo de pontuações de cada atividade realizada pelo que teria de andar sempre com a equipa para que no final fossem entregues aos responsáveis da Saída de Campo.

A Saída de Campo, sem sombra de dúvidas, foi desde o início da sua preparação a atividade que previsivelmente tivesse mais impacto nos alunos. Pela natureza da própria Saída de Campo de ordem essencialmente física, pelo contacto que existiu entre alunos e

professores, pelo contacto que a atividade proporcionou entre os alunos e por todas as vivências e experiências a que foram sujeitos ao longo do dia.

Após a realização da atividade, todos os participantes (professores e alunos) foram submetidos a um questionário de satisfação de modo a analisar os resultados obtidos na saída de campo.

De um modo geral, alguns aspetos que considero bastante positivos destaco a implementação do brasão que acompanhou, durante toda a atividade, as equipas, para fins de registo de pontuação, a envolvimento de todos os professores na atividade e toda a disponibilidade que demonstraram na resolução de problemas, a dinamização do minigolfe, que sendo algo diferente do comum, atraiu imenso os alunos e o cumprimento dos horários de todas as estações. No entanto, a tecnologia teve algumas falhas, o que limitou um pouco uma das atividades em algumas equipas, também os recursos humanos disponíveis na parte da tarde, isto é, muitos dos professores só tinham disponibilidade na parte da manhã, e a atividade de arborismo e orientação que apresentou algumas falhas na sua organização.

Em forma de conclusão, a minha intervenção na área da DT não foi fácil. O início do ano letivo foi bastante confuso no que respeita à organização e gestão de aspetos relacionados com a turma já que demorei algum tempo para me integrar e inteirar do funcionamento da mesma.

Naturalmente que todo este processo de adaptação e conhecimento foi orientado e facilitado pela diretora de turma tendo como fim a minha integração no seio do conselho de turma e dos próprios alunos fora do âmbito da EF.

A minha intervenção foi muito limitada quando comparada com as outras áreas de estágio, no entanto, consegui retirar bastantes benefícios desta experiência mais interna. Aqui, tive de coadjuvar a DT e assumir responsabilidades com as quais estava totalmente desconfortável pela inexperiência em tais exigências.

O processo de adaptação ocorreu de forma exponencial, quanto mais conhecia e percebia do funcionamento interno, mais rapidez e eficácia demonstrava na tomada de decisões. A nível pessoal, sinto que adquiri e desenvolvi certas competências de liderança, responsabilidade e comunicação que aumentaram a eficácia e assertividade da minha intervenção não só na DT, como nas outras áreas e vida pessoal. Por consequência, acredito que os alunos tenham ganho mais confiança para a realização de tarefas diárias exigidas, seja em que contexto for. Para além disso, senti que muitos alunos moldaram as suas atitudes em conformidade com a minha intervenção e com os padrões da escola.

De um ponto de vista mais prático, a saída de campo foi, sem dúvida, o ponto alto da minha intervenção na DT. O facto de ter assumido inteira responsabilidade na organização de uma atividade de grande dimensão, com a dinamização de inúmeras atividades, durante um dia escolar completo, para mais de uma centena de alunos de turmas diferentes mudou a minha forma de encarar os desafios, de gerir o meu tempo e, acima de tudo, a minha capacidade de organização.

Logicamente que foi uma atividade direcionada para o desenvolvimento dos alunos tanto físico, psicológico e emocional. Creio que a atividade em si beneficiou em larga escala todos os alunos participantes na medida em que foram exploradas e exigidas competências e valores pouco habituais nas aulas diárias. O sentido de responsabilidade e organização, trabalho de grupo, relação pessoal com colegas de outras turmas, a versatilidade de pensamento dada a multidisciplinaridade presente na atividade e, acima de tudo, a confiança nos colegas. Não basta saber trabalhar em equipa, mas também saber confiar no grupo de trabalho. Acredito que a saída de campo tenha sido uma valia enorme para os alunos, até mesmo pelo feedback que os próprios transmitiram durante e após a atividade, até porque a diversão e o prazer associados à aprendizagem fazem de uma atividade ainda mais bem-sucedida.

Uma atividade desta dimensão, apesar de ser organizada pelo núcleo de estágio, seria impossível ser dinamizada sem o apoio de outros professores. Seja para o acompanhamento e responsabilização dos alunos, dinamização de atividades, etc... posto isto, acredito vivamente que esta exigência de recursos humanos, de certo modo, tenha contribuído para um fortalecimento da ligação entre professores do EML num contexto extraescolar. O trabalho coordenado de professores num ambiente de natureza e ar livre, em tarefas e funções pouco habituais possibilitou uma interação diferente e, a meu ver, bastante benéfica para todos os professores.

Capítulo 3 - Desporto Escolar

Introdução

Segundo Bom e Brás (2003) o DE é importante para a formação inicial dos professores pelo impacto que tem no desenvolvimento dos alunos. Os seus objetivos centram-se, principalmente, no ensino e na pedagogia, não descurando a competição (Resende et al., 2014)

De acordo com a Direção Geral de Educação (DGE) é um projeto que “visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”.

Sendo uma atividade de prática voluntária (Resende et. al, 2014), gratuita e orientada por profissionais qualificados (Slack e Parent¹⁶ citado por Resende et al, 2014), o DE para além de uma participação competitiva, pretende contribuir para o desenvolvimento pessoal dos jovens alunos fomentando competências sociais e valores morais inerentes à prática desportiva.

“A importância do Desporto Escolar na vida dos jovens deve ser valorizada. Assume também importância na dimensão cívica pois a atividade física e desportiva permite aos jovens um contato direto com elementos da cultura desportiva essenciais para além das fronteiras do desporto e da escola – a aprendizagem das regras da cooperação e da competição saudável, dos valores da responsabilidade e do espírito de equipa, do esforço para atingir metas desejadas ou da importância de cumprimento de objetivos individuais e coletivos.” (Resende et. al, 2014, p.9)

A vitória, sendo a superação sobre os adversários, é um fator motivador para qualquer criança. No entanto, ganhar não é tudo e perder não constitui, necessariamente, um fracasso (Quina, 2003). A prática desportiva neste contexto, nomeadamente para as crianças, traz muitos outros fatores positivos como pertencer a um grupo, relacionar-se com os companheiros e fazer amizades, elevar as capacidades e habilidades, participar e dar o seu contributo esforçado e empenhado (Coelho¹⁷ citado por Quina, 2003) O EML não tem uma participação efetiva no contexto do DE. Embora apresente um contexto de atividades desportivas extracurriculares, estas estão associadas à ADM (como que um clube desportivo associado à escola em si).

Das diversas modalidades ou atividades que constituem a ADM umas são de carácter federado/competitivo e outras apenas de carácter lúdico e como ocupação efetiva de tempo livre.

¹⁶Slack, T., & Parent, M. (2006). Understanding sport organizations: the application of organization theory (2ª ed.). Champaign: Human Kinetics

¹⁷Coelho, O. (1988): *Pedagogia do Desporto*, Livros Horizonte, Lisboa]

A minha opção recaiu na Natação por ser uma modalidade desportiva à qual estive ligado durante a maioria da minha carreira enquanto atleta. Decidi encarar isto como o grande desafio na medida em que iria estar, pela primeira vez, com funções de orientação e ajuda no processo de treino e evolução dos atletas. A natação como treino desportivo na ADM é constituído por uma equipa de pré-competição, equipa esta que fez parte integral do meu processo de estágio. Foi nesta equipa que, juntamente com o professor principal, traçámos os planeamentos e objetivos anuais bem como todo o acompanhamento individual e coletivo.

A natação como modalidade desportiva não tem um grande historial. De facto, a equipa de pré-competição é um projeto que foi criado há muito pouco tempo pelo que ainda está numa fase muito embrionária do seu crescimento. A natação na ADM sempre foi falada e conhecida pelas aulas de aprendizagem das técnicas de nado ou de adaptação ao meio aquático. No entanto, o principal objetivo da ADM para a natação será efetivamente crescer quanto ao número de atletas que representam a pré-competição, para mais tarde se faça a passagem para um regime competitivo e federado.

O facto do EML possuir uma piscina própria é bastante útil e favorável pelas razões óbvias, isto é, não exige transporte para qualquer outra instalação para os momentos de treino, por exemplo.

O carácter lúdico é, também, fundamental para o desenvolvimento das crianças. Sou da opinião que os alunos se sentem mais motivados a aprender num contexto que envolva algumas brincadeiras ou tarefas mais lúdicas e competitivas de forma esporádica. O foco em rotinas de treino exigentes e inflexíveis, embora que orientadas para o desenvolvimento dos alunos, podem levar ao desinteresse e ao abandono da prática desportiva.

Ao longo deste capítulo vou expor detalhadamente as principais opções tomadas, os problemas e a resolução para os mesmos, bem como todos os acontecimentos relevantes que ocorreram durante o acompanhamento da equipa ao longo do ano letivo. Relatar a evolução e as estratégias utilizadas para potenciar ao máximo as capacidades dos atletas, bem como os objetivos traçados para a época desportiva.

Caracterização do Grupo

O núcleo de Natação de pré-competição iniciou o ano letivo com 9 alunos. Durante o ano letivo a equipa cresceu contabilizando um total de 16 alunos no final da

época desportiva. As idades dos alunos variavam entre os 7 e os 11 anos, pelo que dentro do grupo havia alunos de 3 escalões desportivos (Cadetes A, B e C). Salientar que dos 9 alunos que iniciaram o ano letivo na equipa, 6 já pertenciam à equipa no ano letivo transato, pelo que já havia referências dos mesmos sobre a qualidade técnica e potencialidades.

Escalão	Idade
Cadete C	7/8 anos
Cadete B	9/10 anos
Cadete A	11 anos

Tabela 22 - Escalões Desportivos

As idades apresentadas na tabela acima são relativas ao início do ano letivo, isto é, para fins de categorização dos alunos é contabilizada a idade que cada um tem no início do ano letivo.

A maioria dos alunos que faziam parte do grupo (contabilizando os 16 atletas com que terminou a época) era alunos do EML sendo que apenas 3 desses atletas cumpriam o seu percurso escolar noutro estabelecimento de ensino.

Apesar de ser um grupo de pré-competição, que presumivelmente tem mais potencial e qualidade técnica que as crianças que frequentam as aulas de natação, os atletas em questão ainda estavam numa fase muito precoce da aprendizagem das técnicas de nado e da aquisição das capacidades físicas.

Assim, todo o ensino e processo de aprendizagem que orientamos durante o ano letivo aos atletas foi no sentido da melhoria e conquista pessoal dos mesmos, de modo a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem de cada aluno Heacox (2006). Para tal, tanto eu como o professor principal da equipa, em conjunto tentámos analisar cada atleta e extrair o melhor de cada um deles.

Para Adrian e Cooper¹⁸ existem dois tipos de análise da técnica desportiva, a “análise qualitativa e a quantitativa” (Barbosa, 2007, p.7). A análise quantitativa, como o nome indica consiste na análise de marcas pessoais, neste caso, o tempo de cada aluno na distância estipulada. Foi uma análise utilizada numa fase mais adiantada do ano letivo, no entanto, como as crianças são sempre um pouco competitivas, foi utilizada de forma ligeira e misturada com a qualitativa no período da avaliação inicial, o que também nos

¹⁸Adrian, M. & Cooper, J., (1995). *Biomechanics of Human Movement*. Indianapolis, Indiana: Cenchmark Press

ajudou a definir certas metas para que os alunos estivessem focados e motivados para se empenharem o máximo possível, principalmente nos treinos.

A análise qualitativa consiste na “observação sistemática” (Knudson e Morrison¹⁹ citado por Barbosa, 2007, p.7) (...) e surge associada à capacidade de deteção e análise do erro técnico” (Campaniço e Silva²⁰ citado por Barbosa, 2007, p.7). Mais, segundo Soares, Fernandes, Carmo, Santos Silva & Vilas-Boas (2001, p.22) “a avaliação qualitativa da técnica é um instrumento comumente utilizado no dia a dia do treino da natação”. Foi centrada nesta que conseguimos traçar a maioria dos objetivos específicos e estruturar o planeamentos de treinos e etapas tendo em vista o aprimoramento e/ou introdução de cada técnica de nado, aliás, como será referido mais à frente, esta foi a ideologia utilizada no momento da avaliação inicial, ou seja, identificar dos erros técnicos que tiram eficácia ao nado rudimentar dos alunos.

Para garantir uma eficácia e qualidade da aprendizagem este processo ganha extrema relevância, tal com refere (Barbosa, 2007) quando afirma que a capacidade de observação, a capacidade de identificação e a capacidade de intervenção face aos erros técnicos, por parte dos professor de natação, são fatores decisivos para um aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pelo que demos especial atenção ao primeiro momento do ano – a avaliação inicial – para que conseguíssemos retirar o máximo de informações possíveis relativas aos padrões técnicos de cada atleta e posteriormente, compará-los com os padrões corretos de execução de nado e, também, para conseguirmos traçar os principais objetivos e prioridades para o grupo.

Tendo em conta que se trata de um modelo aproximando da competição, obviamente que nada melhor que estimular os atletas senão com os momentos competitivos propriamente ditos. Também considerando todos esse momento previsto foi mais fácil de planear e estruturar a época desportiva com vista a que todos os atletas se apresentassem nas melhores condições para essas provas. Apesar de serem momentos essencialmente de convívio e experiência, as crianças encaram estes eventos com uma grande expectativa e nervosismo por quererem ganhar e dar sempre o melhor deles. Como treinador/professor deles.

Em baixo apresento o plano anual (tabela 23) que serviu de apoio à planificação de treino e estruturação de objetivos. Apesar de alguns objetivos terem sido estabelecidos

¹⁹Knudson, O. & Morrison, C (1997). *Qualitative analysis of human movement*. Champaign, Illinois: Human Kinetics

²⁰Campaniço, J. & Silva, A. (1998). Obseivação qualitativa do erro técnico em Natação. In A. Silva & J. Campaniço (eds.), *Seminário Internacional de Natação* (pp. 47-92). Vila Real: Edições da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.

no início do ano letivo, outros foram, entretanto, acrescentados mediante as dificuldades e/ou facilidades apresentadas pelos atletas, e também consoante a entrada de novos atletas. De facto, este foi um ano de transição em que, tal como dito anteriormente, o principal foco foi o aumento do número de atletas na equipa da pré-competição, no entanto, este motivo não fez descorar do processo de desenvolvimento dos atletas que já faziam parte integrante da equipa desde o ano transato.

Tal como nas áreas anteriormente abordadas, também o DE foi dividido em etapas. A grande dúvida que surgiu aquando a realização do planeamento anual foi a utilização ou não de um planeamento por etapa ou um planeamento periodizado. Optei por dividir o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos atletas por etapas. A explicação prende-se essencialmente com os momentos competitivos em que a natação da ADM estava diretamente ligada, ou seja, com base no planeamento anual abaixo apresentado, podemos verificar que os momentos competitivos apenas começam a surgir no mês de Fevereiro, pelo que os atletas estão sem estímulo competitivo durante sensivelmente 4 meses. Para além disso, o planeamento por etapas foi a melhor opção pois o principal foco com o grupo de trabalho foi a aquisição e melhoria das competências que fazem parte integrante do desenvolvimento desportivo dos atletas e não os resultados desportivos.

Assim, e para finalizar, enquanto treinadores tentámos planear e estruturar a época letiva em consonância com os principais objetivos e, simultaneamente dar um pouco de prazer e diversão aos atletas porque afinal de contas, sendo crianças também precisam de brincar. Aliás, tendo experiência como atleta durante muitos anos, sou da opinião que é com a brincadeira que as crianças atingem uma adaptação ao meio aquático e controlo corporal dentro de água nos vários eixos do movimento humano, o que contribui em larga escala para um potencial de desenvolvimento bastante mais elevado.

Planeamento Anual época 2018/19																																									
Grupo de Pré competição de Natação ADM																																									
Datas	Meses	Out				Nov				Dez					Jan				Fev				Mar					Abr				Mai				Jun					
	Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
Calendário Competitivo	Susana Barroso																				X												X								
	AEEP																																				X				
	Jamor																																								
	Estágio																						X																		
Etapas		Prognóstico				Prioridades									Progresso										Produto																
Foco de Desenvolvimento		Avaliação Inicial				Trabalho de resistência Trabalho de força Consolidação das partidas e viragens de crol, costas Aperfeiçoamento das técnicas de bruços, crol e costas Consolidação da PHF									Continuação do trabalho de força e resistência aeróbia. Trabalho de velocidade Consolidação dos aspetos técnicos específicos das técnicas de crol, costas e bruços Iniciação e consolidação da técnica de mariposa Período competitivo - em sobrecarga, aproximação dos melhores tempos										Período pré-competitivo - Trabalho dos aspetos chave para os momentos de competição Período competitivo - melhoria das marcas individuais (período competitivo mais importante da época)																
Datas de testes									15´								30´										30´														

Tabela 23 - Plano Anual do DE

1ª Etapa

A primeira etapa – *prioridades* – à semelhança das outras áreas foi o primeiro contacto que tive com os atletas da equipa do grupo da pré-competição, onde pude retirar as primeiras impressões à cerca da caracterização do grupo e de cada atleta individualmente.

O início do trabalho com a equipa foi tardio. Datava início de Outubro quando iniciei o processo de estágio nesta área já que as primeiras duas semanas do ano letivo foram de conhecimento e decisão do núcleo e modalidade que viria a integrar para fins de estágio. Apesar disso, o impacto foi praticamente nulo já que todo o planeamento e avaliação pouco ou nada foram afetados.

Posto isto, creio que a minha chegada foi uma mais valia em todos os aspetos. Logicamente que tendo dois professores, existe uma eficácia maior no que respeita ao *feedback* e à atenção dada ao grupo comparativamente à presença exclusiva de apenas um professor. Em segundo lugar, promoveu uma discussão sobre planeamentos e objetivos com o professor responsável. Por fim, dada a experiência desportiva que tive ao longo de vários anos, todo o processo de treino ficou mais facilitado pelo meu conhecimento técnico e teórico das competências e detalhes inerentes à natação em si, fazendo deste aspeto uma vantagem.

O primeiro grande objetivo foi a realização da avaliação inicial, logicamente. Para tal tanto, quisemos anotar as principais dificuldades de cada atleta (análise qualitativa) e, posteriormente, realizar cronometragens na distância de 25 metros para, futuramente, averiguar as evoluções provenientes do trabalho realizado nas sessões de treino.

O processo de avaliação inicial teve, então, dois momentos coerentes com os dois tipos de análises referidos anteriormente, isto é, uma primeira análise em que foi feito o levantamento dos padrões técnicos de cada atleta, e um segundo momento de recolha das marcas pessoais numa determinada distância.

Existe uma necessidade de conhecer a habilidade aquando da observação, dos seus objetivos e dos fatores condicionantes, a fim de saber identificar e detetar desvios ao modelo mais eficiente de execução da habilidade (Barbosa, 2005). Assim, a primeira observação serviu essencialmente para verificar os padrões técnicos dos atletas antigos e, principalmente para avaliar as potencialidade e padrões técnicos dos atletas novos para

que após a identificação dos erros, se defina a melhor forma de intervenção, no sentido da sua correção (Barbosa, 2005).

“A capacidade de observação, a capacidade de identificação e capacidade de intervenção face aos erros técnicos, por parte do professor de natação, são fatores decisivos para um aumento da qualidade do processo ensino-aprendizagem.” (Barbosa, 2005, p.4)

Estas observações foram realizadas ao longo dos diversos treinos e realizadas várias vezes. Este período serviu não apenas para uma avaliação inicial, mas simultaneamente para a correção dos padrões técnicos e desenvolvimento dos alunos, sendo também uma estratégia para comparar o estado inicial com o estado no final da etapa e conseguir ver a evolução de cada um dos atletas.

Os treinos nesta primeira etapa foram essencialmente planeados para a realização de séries de pequenas distâncias (25 e 50 metros) com o propósito de obter uma intervenção de instrução e correção mais eficaz e mais pronta para que cada atleta fizesse as alterações ao padrão técnico recomendadas pelos professores nas restantes séries da tarefa. Para além do nado rudimentar, observámos a qualidade na realização dos outros aspetos técnicos determinantes para uma eficácia e rapidez de nado que permitem ganhar vantagem sobre os adversários. Refiro-me às partidas, viragens e chegadas (PVC), e à posição hidrodinâmica fundamental (PHF). Todos estes aspetos foram observados em simultâneo com o nado das técnicas e, no caso dos três primeiros também em situação analítica com tarefas exclusivamente de partidas, viragens ou chegadas à parede.

O segundo momento desta avaliação inicial foi baseado na análise quantitativa. Foram feitas tiragens de tempo nas distâncias de 25 metros Livres (L), Costas (C) e Bruços (B) (apêndice 12).

Este momento teve vários propósitos, sendo o primeiro registar o desempenho de cada atleta nas distâncias referida para, posteriormente, estabelecer objetivos quantitativos individuais e, para haver um termo de comparação após nova tiragem de tempo e aí verificar a evolução de carácter quantitativo de cada atleta. Serviu, também, para dar uma noção a cada atleta do potencial que cada um tem e responsabilizá-los a estabelecer objetivos individuais, ou seja, questionar os mesmos que marcas seriam realistas e viáveis de atingir no final da época letiva ou em determinada prova.

Apesar de os atletas serem novos e não terem a experiência necessária para expectar ou prever tais objetivos, pelo menos conseguimos que os alunos se concentrem e foquem num tempo que gostariam de atingir naquela prova em específico ou na próxima tiragem de tempos.

Por fim, uma última tarefa com a qual nos preocupámos desde o início do ano letivo foi a procura constante de alunos que mostrassem potencial para ingressar no grupo da pré-competição seja de imediato ou para a época seguinte. Este último caso verificou-se em algumas situações, uma vez que as crianças em questão eram muito novas e/ou ainda não tinham adquiridas as competências suficientemente trabalhadas ao ponto de as sujeitar a uma carga de treino gradual ao longo do ano letivo, no entanto, uma vez que se tratam de crianças que usufruíam dos serviços de aulas de natação, os professores responsáveis foram avisados do possível potencial desses alunos para que nos reportassem a evolução dos mesmos ao longo do ano.

Tal como referido, a nossa observação foi ao encontro do principal objetivo para este grupo. O aumento do número de atletas que, durante o ano letivo (como será clarificado mais à frente), passou de um objetivo a uma realidade. No entanto, a nossa única possibilidade que nos condicionava era a exclusividade de observação centrada nos alunos das aulas de natação (ou então por interesse das crianças fora do âmbito das aulas). Apesar disso, foi captado um número satisfatório e a atingir o limite de alunos para o nosso grupo da pré-competição. A maioria desses novos ingressos registaram-se nesta primeira etapa.

Ensinar e aperfeiçoar as técnicas de nado são atos pedagógicos que devem sempre orientar-se para a preparação do quadro de competências específicas do nadador (Conceição et al., 2010). Chegando ao final da etapa, foi feito um levantamento das dificuldades reveladas pelos atletas na componente técnica e visto que os atletas estão numa faixa etária onde o foco é essencialmente na aquisição do padrão técnico correto, para a etapa seguinte a prioridade foi, efetivamente, melhorar a eficiência dos movimentos técnicos de todas as técnicas de nado. Segundo Conceição et al. (2010, p.2) “a aquisição da técnica é uma forma de melhorar a eficiência do movimento e, consequentemente, a prestação motora”.

De todas as dificuldades apresentadas, a técnica de bruços foi, sem dúvida, aquela que mais debilidades apresentou. De facto, a mecânica do movimento da técnica de bruços é mais complexa comparativamente às outras técnicas da natação pura desportiva (Takagi, Sugimoto, Nashjima & Wilson, 2004), deste modo, o aperfeiçoamento da técnica de bruços, nomeadamente no que respeita à coordenação dos membros inferiores com os membros superiores, foi considerada uma prioridade para a etapa seguinte.

Para além disso, a necessidade do trabalho de PVC ficou bastante evidenciado. Após uma conversa com o professor responsável, estas componentes foram alvo de trabalho árduo no ano transato, mas ao que pareceu, a maioria dos atletas “desaprendeu” de as executar com a devida cautela e técnica.

Uma das estratégias adotadas par a realização constante das viragens em particular foi a adoção de uma regra comportamental que implicava a realização da viragem em todas as paredes. Caso algum dos alunos não a executasse seja a *crol* ou costas, a tarefa em questão seria repetida.

Assim, foi possível traçar os objetivos da próxima etapa.

O ensino da natação tem se caracterizado pela sistematização de rotinas das chamadas sequência pedagógicas compostas por conteúdos pré-determinados para a aprendizagem técnica dos quatro estilos da natação competitiva Fernandes e Lobo da Costa (2006). Partindo desta ideia, o processo de aprendizagem ou melhoria do padrão técnico dos quatro estilos de nado segue ou deve seguir uma sequência lógica de progressões que permita a aquisição dos aspetos fundamentais de cada técnica.

“Quando o ensino é focado no produto, aspetos como a etapa de desenvolvimento da habilidade do nadar em que o aluno se encontra, a sua faixa etária, os seus interesses e possibilidades físicas particulares não são considerados, o que pode tornar a aprendizagem da natação um processo monótono e sem significado para quem aprende e repetitivo e desinteressante para quem ensina” (Fernandes & Lobo de Costa, 2006, p.5)

2ª Etapa

Esta segunda etapa, das prioridades, na minha opinião foi encarada como uma transição crucial no desenvolvimento dos atletas. Foi nesta etapa que se verificou o realismo e viabilidade dos objetivos traçados no início do ano letivo, mediante todas as ilações retiradas no final da etapa anterior.

Para alguns atletas do grupo da pré-competição, esta foi ainda uma etapa de adaptação pela sua integração tardia no núcleo de natação. De facto, nesta etapa das prioridades a captação de atletas continuou, pelo que no início da mesma ainda não se contabilizava o número de atletas com que o grupo iria terminar a época desportiva, isto é, três dos atletas apenas entraram para o grupo no início ou até mesmo no meio desta etapa.

Conjuntamente com o professor responsável, definimos que só integrávamos atletas novos no grupo até ao final desta etapa, não por seletividade mas pelo simples

facto de que não fazia sentido integrar atletas novos a meio do ano letivo, atletas esses que teriam de passar por um processo de adaptação fisiológica às exigências de treino (mais intensidade, volume e duração que as aulas de natação extracurricular), para além do pouco espaço que iríamos tendo, achámos que colocar mais atletas que ainda não conseguiriam acompanhar os demais poderia prejudicar o trabalho e desempenho de todos.

Todas as potenciais crianças que evidenciassem capacidade para ingressar na equipa, assim o seriam no ano letivo que se precedesse. Após o mencionado, no final desta etapa contabilizámos os 16 atletas com que iríamos trabalhar e apostar para desenvolver as suas competências ao longo da época desportiva.

Como referido anteriormente (na etapa anterior), o principal objetivo a cumprir para esta etapa, para além dos objetivos traçados no início do ano letivo para este momento do ano letivo, foi a melhoria do padrão técnico de crol, costas e bruços seguindo esta lógica sequencial, melhoria das PVC e, também, a melhoria de marcas pessoais consoante as tiragens de tempo realizadas e conforme as capacidades de cada atleta.

Segundo Barbosa et al. (2015) a primeira abordagem às técnicas, o primeiro contacto que os aprendizes têm com as técnicas deve ser planeado e executado segundo o “método analítico”, isto é, inicialmente há uma racionalização e decomposição da habilidade em diversas parcelas mais simples (Barbosa et al., 2015) realizando exercícios decompondo a técnica nas suas partes, por exemplo tarefas de pernas ou de braços, de aproximação ou saída da parede, apenas, portanto dividir em parte para chegar a um todo.

Na minha perspetiva, este método referido não é de todo aplicado com o contexto em que se refere. Obviamente que no processo de treino há uma pequena parte do treino que consiste no trabalho específico dos membros isolados, mas numa ótica de desenvolvimento e ganho de força e/ou resistência muscular, nunca numa lógica de aprendizagem de nado. No entanto, este método é utilizado com frequência nos treinos com variações na intensidade exigida.

Posteriormente à utilização desse método, segundo Barbosa et al. (2015) introduz-se o método sintético, isto é, de forma resumida, o início da junção das partes. É o momento em que aos aprendizes coordenam os movimentos corporais, ainda que com alguma estranheza com o objetivo de aproximar o máximo possível do nado rudimentar propriamente dito.

Este método é especialmente utilizado quando o objetivo do exercício é enfatizar ou trabalhar um aspeto específico do padrão mecânico da técnica de

nado, os designados *drills*, ou seja, progressões. Existem múltiplos exercícios viáveis para trabalhar dificuldades ao nível do alinhamento corporal, respiração, coordenação dos membros inferior com os superiores, etc... que são constantemente utilizados no processo de treino.

As progressões técnicas, ou *drills* são, segundo Marinho²¹ tarefas motoras com o objetivo de aumentar a eficiência técnica (Barbosa et al., 2015), por outras palavras são adaptações ao nado rudimentar que permite aos atletas concentrarem-se num aspeto em concreto e realizar os movimentos mecânicos de forma lenta a moderada, pois o objetivo nunca é realizar rápido, mas sim com qualidade. Obviamente que consoante os objetivos do treino ou o nível de competências do grupo à nossa frente, estes exercícios são mais ou menos utilizados. É possível e extremamente útil numa fase inicial da aprendizagem das técnicas, a dinamização e elaboração de sessões de treino exclusivamente à base de tarefas seguindo o método analítico ou sintético.

Por fim, surge o método global (Barbosa et al., 2015) que como o nome indica é a globalização da técnica, isto é, a representação do todo. Pode representar-se este método pelo nado rudimentar das técnicas e é com recurso a este método que grande parte do treino é realizado, principalmente em tarefas de resistência aeróbia, anaeróbia e de velocidade. Não é por um atleta apresentar capacidades suficientes para o nado rudimentar das técnicas que não necessita de recorrer a tarefas mais “fáceis” ou “básicas” correspondentes aos métodos anteriormente descritos, muito pelo contrário, todos conseguimos ser um pouco melhores do que o que somos no momento, seja a nível técnico, seja a nível de força, resistência, etc... portanto, consoante o objetivo escolhemos as tarefas que melhor se adequam a esse propósito, seja com mais ou menos intensidade, complexidade ou volume.

Falando especificamente do grupo da pré-competição com que trabalhei, de facto, eram crianças novas a dar os primeiros passos na natação, pelo que todas as tarefas apresentadas e planeadas foram sempre adequadas aos níveis de força, resistência e, obviamente, às necessidades dos mesmos. De que adianta propor uma tarefa de nado rudimentar ao grupo quando a maioria não tem um alinhamento corporal correto na técnica de *crol*? De que adianta realizar uma tarefa de elevado volume se os atletas não aguentam mais que 100 metros consecutivos com o mínimo de exigência pedida? Mais vale recorrer aos exercícios de *drills* ou a distâncias mais curtas para que os desempenhos

²¹Marinho, D. (2003). O treino da técnica. Espelho d'Água. *Revista de Natação do Clube Fluvial Vilacondense*. 11, 12-13

não sejam afetados, para que não prejudique o resto do treino e, principalmente, para não automatizar gestos errados na mecânica do movimento das técnicas.

Tendo em vista os objetivos traçados para esta etapa, começando pelo trabalho de resistência e força, a estratégia utilizada foi semelhante à apresentada na etapa anterior. Considerámos que tínhamos entrado num momento de transição, ou seja, é nesta etapa que real e efetivamente começa o trabalho devidamente estruturado com os objetivos bem traçados. Assim, a estratégia de manter as distâncias de nado por série entre os 25 e os 50 metros pareceu-nos, a nós, ser a opção mais rentável e eficaz no processo de aperfeiçoamento das técnicas e ganhos de força e resistência gradual. Apesar de parecerem distâncias insignificativas para o ganho de tais capacidades físicas, tendo em conta que se trata de um grupo de crianças com média de idade entre os 9 e 10 anos, é de esperar que ao fim de algumas séries ou repetições intervaladas, os alunos comecem a acusar alguma fadiga proveniente dos baixos índices de resistência e/ou força. Portanto, a maioria das tarefas foi à base de séries de 25 ou 50 metros.

Obviamente que o principal foco para este início de etapa era realmente o aperfeiçoamento das técnicas de nado. Assim sendo, tal como referido anteriormente, para corrigir defeitos nos gestos técnicos ou aperfeiçoar os mesmos, nada melhor que recorrer a exercícios de progressão (*drills*). E assim foi, no início da etapa os treinos eram essencialmente à base de tarefas de *drills* e um pouco de trabalho isolado de membros inferiores e superiores. Deste modo, acabaríamos por trabalhar e focar todos os aspetos que traçámos como objetivos.

De forma a rentabilizar ao máximo o tempo total de treino e o tempo potencial de aprendizagem dos alunos, muitas vezes recorria aos *drills* como forma de aquecimento e, assim, garantir mais volume e tempo de prática efetiva em trabalho técnico específico de cada estilo de nado. Aliás, o uso de *drills* técnicos durante o aquecimento pode, inclusive, aumentar a eficiência de nado em tarefas de distâncias mais longas (Neiva, Marques, Barbosa, Izquierdo & Marinho, 2014).

A técnica de *crol*, do ponto de vista mecânico é, sem dúvida, a técnica mais económica (Conceição et al, 2010), isto significa que é a técnica de nado que implica menos gasto energético para atingir certa velocidade de nado comparativamente às restantes. Dado este facto, a técnica de *crol* surgia com bastante regularidade nas sessões de treino, para além de ter sido a primeira técnica em que incidi com mais afinco no início da etapa.

A técnica de costas é muito similar à técnica de *crol* pelo que todas as progressões (*drills*) realizado para a melhoria de uma técnica, facilmente eram adaptáveis à outra. Como referido anteriormente, estas duas técnicas eram aquelas que os alunos mais à vontade demonstravam, pelo que verificou uma aproximação mais exponencial ao pretendido comparativamente à técnica de braços.

A técnica de braços é mais complexa pela diferença mecânica dos movimentos característicos da mesma. A coordenação entre membros inferiores e membros superiores é muito importante na técnica de braços (Tagashi et al., 2004) para que haja um nado rudimentar o mais eficaz e económico possível. Um dos problemas que se verificou na maioria dos alunos foi essa mesma debilidade de coordenação dos membros superiores com os inferiores.

Posto isto, o trabalho desta técnica foi, numa fase inicial, essencialmente à base de progressões técnicas específicas para a coordenação dos dois segmentos corporais. Esta dificuldade na coordenação devia-se essencialmente a debilidades na biomecânica dos membros inferiores (nomeadamente o movimento dos pés – lateralidade dos pés inexistente), dos membros superiores (nomeadamente com a braçada a ser realizada até à barriga ao invés de até ao peito) e do alinhamento corporal horizontal. Realizei, tal como referido, variados *drills* de modo a corrigir esses erros técnicos, para depois recair sobre os pequenos detalhes associados a um nado rudimentar mais eficaz e eficiente.

Na técnica de braços, o nadador tem de evitar perder aceleração ao máximo durante a fase não propulsiva (ou deslize) adotando uma posição que ofereça a menor resistência possível na água (Tagashi et al., 2014), deste modo o nado rudimentar de braços é mais suave, económico e rápido.

De facto o trabalho com recurso às progressões é bastante útil para focar um aspeto em particular, seja ele o alinhamento corporal, a coordenação dos membros superiores com a respiração, etc... no entanto, também é necessário recorrer ao trabalho global, isto é, realizar tarefas de nado rudimentar para sobressaírem as alterações ou correções que advêm do trabalho de *drills*. Os atletas acabavam por passar por todo o tipo de trabalho sugerido para a aprendizagem ou aperfeiçoamento de uma técnica. O treino era composto por um aquecimento e recuperação essencialmente à base de nado rudimentar, bem como tarefas de aquecimento específico (trabalho de pernas e/ou braços) e, claro está, pela tarefa principal que podias agregar várias tarefas (trabalho de *drills*, nado rudimentar ou até mesmo pernas ou braços) com intensidades variadas consoante o objetivo da mesma.

A posição hidrodinâmica fundamental (PHF), as partidas, viragens e chegadas são quatro aspetos que fazem a diferença em qualquer tipo de nado. O objetivo de qualquer nadador é percorrer uma distância pré-determinada no menos tempo possível cumprindo com todos os regulamentos impostos para a prova em questão. Obviamente que o padrão técnico agregado aos índices físicos de um atleta podem favorecer o mesmo quando comparado com outros adversários ou vice-versa. Assim, para além do referido, há que realizar todos os mecanismos técnicos equilibrando a rapidez, eficácia e economia de esforço.

A posição que o atleta assume na saída da parede ou quando entra na água pode ser a diferença entre uma excelente e uma boa partida ou viragem. Lyttle e Blanksby²² mostraram que a velocidade que o atleta atinge imediatamente após a entrada na água ou saída da parede em bem mais elevada comparativamente com a velocidade que se atinge na realização dos batimentos subaquáticos (Sanders & Byatt-Smith, 2001), pelo que é fundamental definir bem uma posição corporal o mais hidrodinâmica possível de modo a que a água produza a menos resistência possível.

Complementarmente ao referido, apressar o início dos batimentos subaquáticos leva a uma perda de velocidade após uma viragem ou partida precisamente pelo desalinhamento corporal (Sanders & Byatt-Smith, 2001) que inevitavelmente ocorre para a realização de uma viragem ou partida. Tendo em conta o referido, é fundamental garantir uma PHF o mais alinhada possível para tirar o maior proveito possível das partidas e viragens.

O avanço do nosso corpo dentro na água é claramente contrariado pela resistência que a mesma aplica sobre as superfícies corporais, assim temos de procurar realizar os gestos técnicos oferecendo sempre a menor resistência possível, tal como defende Barbosa, Keskinen, e Vilas-Boas²³ (citado por Ramos et al., 2012), que para permitir uma melhor performance, o nadador deverá minimizar o arrasto hidrodinâmico (não sendo exceção, as fases de partida e viragem) devendo adotar uma posição o mais hidrodinâmica possível. A PHF é a “posição corporal o mais alinhada possível enquanto se desloca na água” (Ribeiro, 2006, p.11) e sendo impossível promover deslocamento numa posição estática ou totalmente alinhada, os atletas têm de procurar deslocar-se causando o menor arrasto possível na água. Todo o trajeto realizado debaixo de água, seja

²²Lyttle, A., & Blanksby, B. (2000). A look at gliding and underwater kicking in the swim turn. In ISBS-Conference Proceedings Archive.

²³Barbosa, T. M., Keskinen, K., & Vilas-Boas, J. P. (2006). Factores biomecânicos e bioenergéticos limitativos do rendimento em natação pura desportiva. *Motricidade*, 2(4), 201-213

nas partidas ou nas viragens deve ser o mais aproximado possível da PHF de modo a que os atletas percam a menor velocidade possível.

Assim, por ser um aspeto corporal impactante no nado de qualquer técnica, nós professores após verificar algumas falhas na PHF dos atletas (corpo desalinhado, membros superiores fletidos ou a cabeça levantada) definimos que esta componentes teria de ser resolvida o mais rapidamente possível. Como? Em cada tarefa do treino, era exigido que os atletas realizassem as saídas das paredes o mais esticados possíveis, sendo que inclusive recorremos a umas brincadeiras competitivas de deslize subaquático para que os atletas reparassem na importância de uma PHF bem feita.

Nesta fase inicial das prioridades, e também ao longo do ano, quando necessário ou aquando a introdução de exercícios ou técnicas novas, em consenso de treinadores, optámos por recorrer às exemplificações práticas, isto é, eu realizar o movimento pretendido para que os atletas tivessem uma referência visual de modo a facilitar a execução dos movimentos por parte dos atletas. Na minha opinião, creio que foi uma estratégia bastante impactante e bem-sucedida por dois motivos. Primeiro porque, como já referido, os atletas teriam uma referência visual que tentariam “copiar”. Segundo, porque qualquer atleta, principalmente crianças, gostam de ver os professores exemplificar e mostrar como se faz.

Na realidade, nessas situações, era bastante perceptível a felicidade e o entusiasmo de todos os atletas quando recorriamos a exemplificações prática. As crianças vêm-nos como modelos a seguir e quanto mais interação deste tipo existir, mais motivação e entusiasmos os atletas encaram os treinos e as tarefas dos mesmos.

Por fim, o último aspeto a salientar prende-se com os testes de resistência que aplicámos ao longo do ano (três testes, do quais um de 15' e outros dois de 30'). Estes testes tinham como objetivo criar uma referência relativa à distância de metros percorridos por cada atleta num determinado tempo, para posteriormente comparar os resultados obtidos em cada teste realizado e, assim, ver a evolução dos índices de resistência aeróbia, força e gestos técnicos associados a cada uma das técnicas de nado.

Nesta etapa foi realizado o teste de 15' precisamente pela falta de ritmo que os atletas tinham e apresentavam no nado rudimentar das técnicas, principalmente na de *crol* (técnica utilizada para a realização dos testes). A progressão destes testes teve uma lógica interessante, na medida em que todos os testes foram diferentes. O primeiro teste (15') teve o objetivo de criar e elaborar uma referência para nós, treinadores, única e exclusivamente.

O segundo teste (realizado na etapa seguinte) teve a duração de 30' mas foi realizado com barbatanas que, segundo Zamparo, Pendergast, Termin e Minetti (2002) são consideradas como um material passivo de locomoção aquática. Apesar de “reduzirem significativamente (cerca de 40%) a frequência do batimento de pernas” (Zamparo et. al, 2002, p.2665) as barbatanas tem como objetivo aumentar a força produzida nos batimentos de modo a propulsionar o corpo para a frente (Zamparo et al, 2002) para que, deste modo, facilitem o nado rudimentar no que respeita à coordenação dos membros superiores e inferiores e, ainda com a respiração. Aqui o principal objetivo seria igualar ou melhorar o registo obtido no primeiro teste (proporcionalmente).

O último teste, também de 30' e realizando na etapa seguinte, foi realizado sem qualquer tipo de material auxiliar, isto é, foi feito em nado rudimentar natural. O principal objetivo, aqui, foi igualar ou melhorar o resultado obtido no teste anterior. Obviamente que os atletas deram sempre o máximo nos testes, no entanto, o aumento do tempo e o retirar do material de auxílio fazem bastante diferença, nomeadamente nos níveis de fadiga. O objetivo geral para os três testes era nadar durante o tempo estipulado sem alterar o gesto técnico de nado mesmo em fadiga.

Em modo de conclusão, creio que foi uma etapa muito bem conseguida, em que foi realizado um trabalho muito específico com o grupo a sua globalidade, no entanto, um aspeto negativo que tenho de mencionar prende-se sem qualquer dúvida com o horário de treino. Duas vezes semanais é prejudicial na medida em que alguns alunos, seja por que motivos fossem, faltavam aos treinos. Isto significa que ficaria, no mínimo uma semana sem qualquer contacto com a água e, por conseguinte, perdiam a sensibilidade aquática. Para além disto, quando retornavam os treinos após a ausência, o estímulo a que o corpo estava sujeito era muito mais agressivo, o que provocava o aparecimento de níveis de fadiga maiores e mais rapidamente. Fora este aspeto, tendo em conta todo o processo realizado nesta etapa, o grupo em geral mostrou níveis de evolução satisfatórios, o que eram bons indicativos para a etapa seguinte e para os momentos competitivos que iriam começar a aparecer.

Tendo em conta tudo o que foi referido, para a etapa seguinte o principal objetivo foi a introdução da aprendizagem da técnica de mariposa. Com o início dos momentos competitivos, os padrões técnicos dos alunos nas técnicas de *crol*, costas e bruços já estavam muito mais consolidados e adquiridos comparativamente ao início da etapa, pelo que seria o momento ideal para a iniciação da técnica de mariposa.

Logicamente que o trabalho de consolidação de todas os aspetos inerentes a uma prova de natação como as partidas, viragens e chegadas de qualquer técnica de nado continuaram a ser alvo de trabalho. As técnicas de *crol*, costas e bruços não foram descartas, pelo que houve uma continuação do trabalho desenvolvido até então. Só desta forma é que os alunos continuariam a evoluir e a aperfeiçoar os padrões técnicos do nado rudimentar de cada técnica.

3ª Etapa

A terceira etapa – *progresso* – caracteriza-se especialmente pelo aparecimento dos momentos competitivos. Ignorar a competição ou excluí-la do processo de formação desportiva da criança, não deixaria de constituir um erro (Gonçalves, 1991) o que poderia causar graves consequências no desenvolvimento das mesmas crianças.

A competição não pode, pois, deixar de ser considerada um instrumento pedagógico importante no processo de formação desportiva da criança, cabendo aos professores saber transmitir-lhes um cunho vincadamente educativo e dela extrair as “consequências” indispensáveis à orientação da sua intervenção pedagógica. (Gonçalves, 1991, p.84)

Embora para nós, treinadores, não fosse uma prioridade alcançar resultados, era um momento que, tal como os atletas, asneávamos precisamente pelo espírito, entrega, entusiasmo e diversão que a competição provocava em todos, particularmente nos atletas. A competição deve ser, acima de tudo, recreativa e festiva e que promova o convívio e comunicação entre os atletas, caso contrário nada tem a ver com desporto infantil” (Gonçalves, 1991).

Nesta etapa do progresso os objetivos para além de continuar a consolidação do trabalho das técnicas anteriormente referidas, houve a introdução da técnica de mariposa da mesma forma como se trabalharam as demais no seu início. Soares, Fernandes e Vilas-Boas (2016) referem-se à técnica de mariposa como a técnica de nado convencional de aprendizagem mais difícil, daí ser a última a ser introduzida na aprendizagem das técnicas da natação pura desportiva.

Nesta etapa, o trabalho de *crol*, costas e bruços era muito mais focado no seu todo, isto é, no nado rudimentar (não descurando do trabalho analítico), já a técnica de mariposa baseou-se muito na “coordenação (...) das ações de MS/MI e respiração, associando o movimento de ondulação” (Barbosa et al., 2015, p.67). Uma vez que foi o momento de introdução gradual da técnica de nado de mariposa (principalmente do

movimento dos membros inferiores), as tarefas com este propósito eram sempre distinguidas das demais, isto é, as tarefas com o objetivo de introduzir a técnica mencionada eram independentes das tarefas que envolvessem as outras técnicas de nado.

Assim, os métodos de treino utilizados foram escolhidos no seguimento da etapa anterior, no entanto, com uma pequena diferença. Passaram a vigorar maioritariamente as séries de 50 metros e, em algumas ocasiões, séries de 75 ou 100 metros (essencialmente nadados na técnica de *crol* ou sequência de estilos). Por sua vez, as tarefas de 25 metros eram utilizadas na introdução e aprendizagem da técnica de mariposa pelo simples motivo de ser tornar mais eficaz a instrução e *feedback* aos alunos, já que previsivelmente iriam existir muitos erros e não seria de todo vantajoso propor distâncias muito longas sob o risco de que os alunos automatizassem erros.

A abordagem da técnica foi feita de forma lógica, racional e sequencial. Soares, Fernandes e Vilas-Boas (2016) explicitam que se deve iniciar o ensino pelo movimento ondulatório e da ação dos MI da técnica de mariposa, ao qual se associa posteriormente a respiração e aos dois associando-se depois a ação unilateral dos MS, para, finalmente, se ensinar a técnica completa. Assim, o trabalho realizado para a aquisição dos padrões técnicos da mariposa partiram de situações analíticas para as globais, dominando primeiro a ação dos membros inferiores para, posteriormente, introduzir a ação dos membros superiores de forma coordenada com a respiração frontal.

Muitas vezes, recorri ao uso das barbatanas para ajudar na aquisição das competências já que “são uma ajuda eficaz na técnica de mariposa, uma vez que resolvem potenciais insuficiências no movimento ondulatório” (Soares, Fernandes & Vilas-Boas, 2016, p.50)

O tipo de trabalho permaneceu muito semelhante, isto é, uma divisão pelo tempo total útil de treino todo o trabalho analítico, sintético ou global, sendo que consoante os objetivos de cada sessão ou sessões de treino poderia existir um trabalho mais focado no nado global, por exemplo. Aliás, nesta etapa, esse foi o método mais utilizado para a melhoria dos índices de resistência dos alunos. O sucesso desportivo está altamente relacionado com a condição física dos nadadores (Morouço et al. 2016). Deste modo, o trabalho de força sofreu alterações nesta etapa, isto é, enquanto que nas *prioridades* era essencialmente elaborado dentro de água com tarefas de nado, nesta etapa fizemos a experiência de trabalho físico fora de água. Batalha et al²⁴ dizem que os principais

²⁴Batalha N, Armando R, Tomas-Carus P, Sousa JP, Simão R, & Silva AJ, (2015). Does a land-based compensatory strength training program really influence the rotator-cuff balance of young competitive swimmers? *European Journal Of Sport Science*, 15(8), 764-772.

objetivos do treino em seco prendem-se com a melhoria do rendimento desportivo e prevenir lesões (Morouço et al., 2016) pelo que tentei priorizar um pouco mais este tipo de trabalho em coerência com o aumento de intensidade no trabalho realizado dentro de água.

Numa primeira instância apenas era realizado esse tipo de trabalho uma vez por semana, primeiro porque se tratava de uma experiência em que queríamos concluir se o tempo que sobraria para o treino dentro de água seria suficiente ou não, e segundo porque dadas as condições de trabalho que tínhamos (treino realizado em espaço reduzido no cais da piscina) poderia causar distúrbios na circulação dos restantes professores que lecionavam outras aulas em simultâneo.

Este treino físico era realizado sempre antes do treino dentro de água para uma rentabilização do tempo maior e englobava exercícios muito simples, desde a realização de saltos variados (força explosiva) ao trabalho isométrico de diversos movimentos (força isométrica) passando, obviamente, pela realização variada de exercícios dos grandes grupos musculares num método de treino intervalado (força resistente).

Muitos exercícios realizados a seco eram uma simulação dos movimentos reproduzidos em algum momento durante o nado de qualquer técnica, isto é, ações e posturas que os atletas assumiam numa partida, viragem ou até mesmo numa braçada. Estes exercícios denominados de *land drills* são exercícios de ordem física realizados fora de água com o intuito de melhorar a performance desportiva dentro de água (Zhang, 2014) para além de terem um papel importante na tentativa de os iniciantes dominarem os padrões motores necessários à realização da técnica dentro de água (Zhang, 2014)

Por fim, o trabalho de velocidade que estava previsto introduzir nesta etapa, apenas surgiu mais na parte final da mesma. Decidimos que apenas depois de um trabalho consistente de resistência e força é que seria viável introduzir o trabalho de velocidade de forma mais significativa. Este trabalho coincidiu, precisamente, com o período competitivo para que os atletas estimulassem o corpo a responder de forma rápida e explosiva durante o nado. Claro que durante toda a etapa foi utilizado um pouco de trabalho de velocidade numa tarefa ou outra, mas era algo muito esporádico, exceção feita à parte final da etapa, ou seja, desde o momento da segunda prova até ao início da última etapa (trabalho este que se iria utilizar com mais frequência nessa mesma etapa).

Para finalizar o processo de treino, tal como referido na etapa anterior, foram realizados mais dois testes de resistência que complementam o ciclo iniciado pelo teste dos 15'. Desta feita, foram realizados duas vezes uma tarefa de 30' contínuos de nado em

que o objetivo seria realizar a maior distância possível dentro desse tempo, claro está. O primeiro destes dois testes foi realizado com o auxílio das barbatanas e o segundo foi realizado sem qualquer material de auxílio ao nado. O objetivo para cada atleta seria igual ou melhorar a marca realizada no teste anterior (no caso do primeiro destes dois teste seria objetivar uma distância proporcional ao teste dos 15' – dobro da distância). O propósito das barbatanas foi única e exclusivamente ajudar e retardar o cansaço dos atletas, uma vez que se tratava de uma tarefa exigente e com o dobro do tempo do teste anterior, acrescentando o facto de ter sido realizado logo no início da etapa (coincide com o regresso aos treinos pós-férias de Natal).

Os resultados destes forma positivos uma vez que a maioria dos alunos cumpriu com o objetivo traçado, isto é, igualar ou melhor o registo anterior, no entanto, alguns alunos tiveram desempenhos abaixo do esperado. Curiosamente esses alunos eram aqueles cm uma taxa de assiduidade mais reduzida, portanto acabam por ser os mais prejudicados no processo de aprendizagem.

Esta etapa caracterizou-se, como referido, pelo início dos momentos competitivos. Apesar de estarem previstas três competições no plano anual, por motivos alheios à nossa instituição, as competições anuais de natação da AEEP foram canceladas pelo que foram menos dois momentos competitivos durante o ano letivo. Assim, a equipa participou numa competição a meio do mês de Fevereiro (Susana Barroso) e no início do mês de Abril (Festival da Escola de Natação do Jamor). Tendo em conta as provas mencionadas, os alunos tiveram a oportunidade de nadar em piscina de 25 metros e, também, em piscina olímpica (50 metros) e sentir as diferenças, no que respeita ao cansaço, em nadar as mesmas distâncias em piscinas de comprimento diferente.

Repartindo, a primeira competição consiste num encontro de várias equipas convidadas a participar, incluindo nós, e que divide o momento competitivo em duas fases (a segunda fase ocorreu no mês de Maio). Isto quer dizer que as classificações finais e as entregas de prémios apenas aconteciam na segunda fase da competição após o somatório das classificações individuais de cada prova nadada. Este evento tinha a particularidade de cada escalão competitivo ter provas definidas de nado, isto é, cada atleta já tinha duas provas previamente atribuídas, pelo que apenas nos cabia a função e responsabilidade de inscrever os atletas nessas provas ou não. Deste modo, havia uma organização mais fácil por escalão. O principal objetivo desta competição não eram os resultados, isto é, não haveria consequências caso o resultado não fosse o melhor. Apesar de todos os atletas e até mesmo os treinadores quererem os melhores resultados possíveis, esta competição

serviu essencialmente para uma ambientação ao clima de uma competição, isto é, experiências e vivências novas, para além do convívio global entre todos os atletas da equipa e, principalmente do fator da diversão, acima de tudo queríamos que todos os atletas se divertissem e passassem um bom momento com os colegas de equipa.

Tendo em conta os registos quantitativos de cada atleta no nado das várias técnicas nas várias distâncias obtidas nos treinos, foi possível haver um termo de comparação, na maioria dos casos, a fim de concluir melhorias ou não em cada aluno. Apesar da expectativa ser uma evolução, mesmo que mínima, nas marcas dos alunos, estes momentos servem para que os alunos se superem a eles mesmos e se motivem com as marcas alcançadas.

A participação na segunda competição, realizada na piscina do Jamor, teve os mesmos princípios, isto é, apesar de ser numa piscina maior e exigir um esforço físico superior à competição anterior, os objetivos eram exatamente os mesmos. Experiências, vivências, espírito competitivo, convívio e, acima de tudo diversão. Fizemos questão de salientar aos atletas que o resultado era o menos importante, mas que ao mesmo tempo queríamos que dessem o melhor deles.

Uma situação interessante, mas previsível de acontecer foi a desilusão dos atletas em piorar todas as marcas pessoais, na maioria dos casos. Obviamente que nós treinadores sabíamos que isso iria acontecer, mas não o dissemos aos atletas. Dada esta situação, e no final da competição, tivemos uma conversa com a equipa e explicámos que era normal as marcas registarem mais tempo quando se nada numa piscina de 50 metros em comparação a uma piscina de 25 metros, já que nesta última existe uma parede a cada 25 metros o que de certo modo faz ganhar tempo quando comparado a uma situação em que não há parede a servir de impulsão. No entanto, também fizemos questão de ressaltar as grandes prestações e empenho que os atletas demonstraram nas suas provas.

Concluindo os momentos competitivos desta etapa, creio que foram bastante emotivos e benéficos para toda a equipa. Apesar de poucos desses atletas já terem experienciado momentos competitivos no ano transato, nunca é demais acrescentar mais destes. Aliás, todas as competições são diferentes umas das outras seja pelos colegas, seja pelas prestações individuais ou coletivas, seja pelo contacto que os atletas tiveram com outros atletas de equipas diferentes, etc... ou seja, todas as competições em que os atletas participam têm algo que as torna únicas para cada um deles.

De modo a que os atletas definissem objetivos individuais para os treinos e/ou competições no que às marcas pessoais diz respeito, elaborei um cartão de atleta (apêndice 13) em que cada atleta registava a melhor marca pessoal de cada técnica de nado nas respetivas distâncias, assim, todos tinham a ideia bem clara da marca a melhorar, sendo que para isso, teriam de treinar bem e com qualidade.

Acredito que esta iniciativa tenha contribuído de certa forma para que todos os atletas se tenha esforçado um pouco mais em cada treino, até porque segundo relatos e conversas que fui tendo com os atletas, muitas vezes estes pediam para fazer tiragem de tempos no treino para que pudessem melhorar a marca pessoal que tinham escrita no tal cartão. Portanto, acho que foi uma estratégia muito bem conseguida no que respeita à motivação dos alunos para desempenhos e índices de concentração e empenho cada vez melhores nos treinos.

Por fim, o plano anual contemplava um estágio que nunca tinha sido realizado no núcleo da pré-competição. Este realizou-se nos dias 5, 6 e 7 de Março no próprio EML. Neste estágio, enquanto professores, procurámos oferecer aos alunos um conjunto de atividades variadas, no entanto, mantendo o principal foco na Natação. Desde palestras com ex nadadores, onde estes davam a conhecer a sua história desportiva, a indicações de uma alimentação saudável, passando por atividades livres e um momento de orientação, tudo isto foi realizado no decorrer desses 3 dias que culminaram com um momento lúdico com as famílias todas.

Em geral, a análise técnica, “surge associada à capacidade de deteção e análise das faltas técnicas” (Campaniço e Silva²⁵ citado por Barbosa, 2008, p.2). Assim, este estágio, no que respeita à natação em si, teve como principal objetivo a análise e melhoria dos padrões técnicos de cada atleta nas diversas técnicas de nado, atenuando as falhas técnicas existentes. Para tal, uma estratégia foi recorrer à tecnologia e, desse modo, realizámos filmagens sobre e subaquáticas que permitiram analisar e visualizar os principais erros técnicos de cada atleta de modo a consciencializá-los de cada um desses erros. Os erros técnicos são entendidos como “desvios ao modelo técnico e biomecânico” (Reischle²⁶ citado por Barbosa, 2008, p.2). E assim foi, durante duas sessões de treino, procedemos aos momentos de gravações das quatro técnicas existentes num plano lateral e frontal, dentro e fora de água e posteriormente foi feita uma análise das imagens.

²⁵Campaniço J. & Silva A. (1998). Observação qualitativa do erro técnico em Natação. In A. Silva & J. Campaniço (eds.). Seminário Internacional de Natação (pp. 47-92). Edições da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

²⁶Reischle, K. (1993). *Biomechanica de la Natación*. Editorial Gymnos:Madrid.

A par das filmagens, houve um grande foco na componente técnica, isto é, após as filmagens e análise das mesmas, há que intervir logo no sentido de corrigir o que está errado, pelo que muitas das tarefas realizadas passaram pelo *drill* técnico que segundo Marinho²⁷ citado por Barbosa, Costa, Marinho, Silve & Queirós (2010, p.3) consistem “numa tarefa motora com o objetivo de aumentar a eficiência técnica” focando o nado nos detalhes e pormenores fundamentais da técnicas existentes.

Obviamente, que este estágio não se limitou apenas a filmagens e análise das mesmas. No entanto, uma vez que o estágio foi marcado especificamente para o início das férias da Páscoa, sentimos que seria o momento ideal para conseguirmos, nós treinadores, realizar este processo mais demorado que não conseguíamos realizar num período de treino normal. Apesar de ter sido dada uma continuidade ao trabalho feito até então, durante toda a etapa, conseguimos repartir as sessões de treino com fim à realização de treinos mais exigentes e outros treinos mais suaves e com o objetivo de filmar cada atleta e realizar um trabalho mais técnico. Este estágio foi uma oportunidade de juntar os dois grupos de pré-competição, isto é, os atletas mais novos com os atletas mais velhos que incorporavam outro grupo de trabalho. No entanto, dos poucos atletas que o outro grupo tinha, apenas 1 atleta participou no estágio.

Uma das atividades que este estágio contemplou foi uma mini prova de orientação. O principal objetivo desta atividade era, obviamente terminar o percurso estipulado no menor tempo possível, respondendo corretamente aos desafios propostos em cada ponto do percurso. Para além disso queríamos de algum modo que todos os atletas interagissem uns com os outros e não se limitassem apenas a falar com os colegas mais chegados da equipa. Assim, aproveitámos esta atividade para promover uma competição a pares (escolhidos previamente) e trios (dependendo do número total de atletas), deste modo os atletas viram-se obrigados a interagir, a confiar e a trabalhar em equipa com os colegas. Esta atividade serviu para que os atletas experenciassem um pouco do que é a orientação, já que esta não eram englobada ou pelo menos abordada nas aulas de EF destes atletas.

²⁷Marinho, D. (2003). O treino da técnica. Espelho d' Água. *Revista de Natação do Clube Fluvial Vilacondense*, 11, 12-13.

Resumidamente, a prova de orientação tinha no total 12 pontos obrigatórios. Esses mesmos pontos tinham desafios variados como quebra-cabeças, questões relacionadas com a natação e a alimentação saudável e desafios desportivos (futebol, por exemplo). Para além disso, havia pontos de código, isto é, os alunos teriam de deslocar-se em grupo até ao ponto apresentado no mapa e encontrar um código de 3 dígitos. Foi uma orientação e estrela, pelo que todas as equipa, após desvendarem ou completarem um desafio teriam de se dirigir a um ponto específico onde seriam entregues as informações do ponto a que se deveriam deslocar de seguida (esta escala já estava previamente definida de modo a que os grupos não iniciassem o seu percurso todos no mesmo ponto, ou seja, cada equipa tinha um percurso diferente) (apêndice 14). Salientar, ainda, que a realização do percurso tinha a duração de 1 hora, caso alguma equipa acabasse o percurso para lá do tempo seriam subtraídos pontos à classificação final dessa equipa. A equipa que mais pontos conseguisse no final da atividade era compensada com uma touca por pessoa.

Por fim, uma outra atividade que atribuímos importância foi um momento de conversa com o ex nadador olímpico. De facto, nada melhor para jovens que iniciam a prática da natação em regime competitivo do que uma conversa com alguém de renome nacional para que a sua história e carreira sirva de inspiração aos aspirantes a nadadores.

Esta conversa consistiu, essencialmente, numa partilha de momentos marcantes na carreira desse ex atleta, que de algum modo pudesse motivar e entusiasmar os atletas do nosso grupo. Certamente que cada atleta se identificou e fascinou à sua maneira, pelo que foram partilhas deveras interessantes. Posterior e simultaneamente, o convidado sempre se mostrou disponível para responder a qualquer pergunta que fosse colocada, tentando dar sempre uma visão alargada do que era ser nadador, dos sacrifícios que teve de fazer, das horas ganhas a treinar e todo o processo exigente de treino que o levaram ao sucesso. O principal objetivo deste momento prendeu-se essencialmente com o que foi referido, isto é, conviver com um ex atleta olímpico na modalidade de natação (que por si só já é um feito que inspira qualquer jovem) e, aprender um pouco mais sobre o que é ser nadador.

Em modo de conclusão, este estágio foi bastante elogiado pelos encarregados de educação dos atletas e pelas próprias crianças. Foram 3 dias de diversão, trabalho e mais diversão a fazer o que todos gostamos com os que mais gostamos. Apesar de todos as atividades terem sido um sucesso, um dos objetivos traçados para este estágio não foi cumprido, talvez por ser demasiado ambicioso. No entanto, acabou por ser cumprido mais

tarde. Refiro-me à análise pormenorizada dos erros técnicos dos atletas com base nas filmagens elaboradas. Aliás, as filmagens acabaram por ser realizadas em duas sessões de treino uma vez que as gravações feitas na única sessão prevista acabaram por ter um problema imagem, pelo que tiveram de ser repetidas no dia seguinte. Apesar deste imprevisto, foi feita e discutida a análise pós estágio.

4ª Etapa

A última etapa – *produto* – foi uma etapa de consolidação no que respeita ao trabalho realizado nos treinos. De facto, apesar de haver uma ligação e continuação com o trabalho feito até então, na verdade, houve um reajuste no que aos objetivos diz respeito.

Dada a curta duração desta etapa, optámos por aumentar o foco no trabalho de velocidade e força explosiva dentro de água, uma vez que ia ser uma etapa com apenas um momento competitivo ao qual atribuímos mais importância pelas características da competição em si no que respeita às provas que cada atleta ia nadar (as quais já sabíamos previamente).

A competição em si foi considerada importante porque exigiu aos atletas nadarem distância mais longas quando comparado com os outros encontros competitivos, pelo que queríamos preparar cada atleta da equipa para esta exigência à qual não estavam acostumados. O facto de existir um foco no trabalho de velocidade, não implicou a ausência dos restantes tipos de trabalho que tinham vindo a ser realizados, apenas houve uma redução na intensidade estipulada para esses tipos de trabalho.

Com isto, referir que os treinos (parte principal) centraram-se essencialmente em tarefas de 25 e 50 metros em que o objetivo variava entre acelerações de 10 ou 15 metros, sprints ou até mesmo trabalho de PVC, em que os atletas apenas trabalhavam as aproximações à parede numa velocidade aproximada à do momento competitivo.

De facto, tivemos muito a preocupação de limar os pequenos detalhes onde os atletas poderiam ganhar alguma vantagem perante os adversários e, portanto, o trabalho de PVC, bem como os ciclos respiratórios foram aspetos muito presentes nas tarefas propostas em cada treino.

Após o momento competitivo sobrou um mês e meio, aproximadamente, até ao término do ano letivo, pelo que decidimos iniciar a preparação da época seguinte. Por norma, o culminar da época desportiva terminaria com um momento competitivo, mas dadas as circunstâncias com que me deparei, sugeri avançar para a preparação do ano

seguinte. Apesar de sabermos que eu estaria em regime de estágio e não iria acompanhar a equipa no ano letivo seguinte e, também, que a equipa iria sofrer alterações no número de atletas, seja com entradas e saídas, começámos a preparar a época seguinte.

Nesse período de mês e meio, o trabalho e empenho continuou com a mesma exigência, no entanto, decidimos abrandar um pouco as intensidades e volumes de treino, dando a oportunidade de os atletas terem momentos pouco habituais ao longo do ano, nomeadamente, estafetas, atividades de equipa ou até mesmo brincadeira livre.

Como referido, o trabalho que foi realizado foi essencialmente baseado na análise realizada às filmagens feitas no estágio. Este foi um dos objetivos que acabou por não ser cumprido pelas circunstâncias já expostas, pelo que achámos pertinente atacar ainda com mais afinco os problemas que haviam por resolver, neste período. Digamos que foi um trabalho semelhante ao realizado no início do ano, onde vigorava essencialmente um método de trabalho sintético, com recurso maioritariamente a exercícios de progressão técnica – *drills*. A única diferença neste período em relação ao início do ano, foi o equilíbrio entre o trabalho sintético, de progressões técnicas das 4 técnicas de nado, e o trabalho global, para haver um trabalho aeróbio consistente com recurso a distância maiores como 75 e 100 metros.

O ponto mais alto desta etapa foi sem sombra de dúvida o momento competitivo. Voltar a salientar que o mais importante não eram os resultados alcançados, mas sim o processo de aprendizagem e evolução de cada atleta comparando com o ponto de partida, tendo em conta a assiduidade e empenho nos treinos ao longo do ano letivo. Este momento competitivo consistiu na conclusão do ciclo de duas competições (a primeira realizou-se durante a etapa anterior) e onde foram premiados os melhores desempenhos individuais e globais, isto é, por cada prova e no somatório das provas nadadas por cada atleta.

No que respeita ao desempenho e prestações da equipa, infelizmente alguns dos atletas, pela predisposição que demonstravam nas sessões de treino e dada a pouca assiduidade que tinham, não cumpriram com as expectativas. De facto, não foi evidente uma evolução significativa em comparação com o estado em que se encontravam no início do ano letivo. Os atletas em causa foram, evidentemente, aqueles que pouca ou nenhuma consistência apresentaram ao longo do ano letivo, e curiosamente, foram os que acabaram por abandonar o grupo para o ano letivo seguinte. Por outro lado, tanto eu como o professor responsável ficamos extremamente agradados com toda a evolução que os atletas no geral revelaram. Melhorias nas marcas pessoais, algumas delas bastantes

significativas (apêndice 12) e, acima de tudo, uma evolução bastante notória no gesto técnico e eficácia de nado, que agregados à melhoria dos índices de resistência (ou seja, aparecimento de fadiga mais tarde e eficácia de nada aquando o seu surgimento) tornaram este momento competitivo um sucesso inegável.

Um detalhe super gratificante para nós, treinadores, pelo menos falando por mim, é a expressão de sucesso e felicidade que os atletas têm após saírem da água, saberem o resultado, aperceberem-se da sua melhoria (sem darem por isso, em muitos casos) e ao serem premiados por isso. Relembrando que o resultado não era o mais importante na competição, mas sim a diversão e sucesso dos atletas, faz com que todo o trabalho realizado tenha valido a pena ao ponto de ver as crianças super contentes e realizadas por receberem a primeira medalha.

Em forma de conclusão, a minha intervenção no DE foi muito influenciada pela minha carreira desportiva federada. O meu principal propósito por detrás da minha escolha na natação foi, sem dúvida, o vasto conhecimento técnico que fui adquirindo ao longo de todos os anos enquanto atleta e utilizá-lo a favor do desenvolvimento dos alunos.

Acredito, sem sombra de dúvidas, que a minha experiência foi um aspeto bastante benéfico para os alunos, na medida em que tive mais facilidade em ajudar e proporcionar melhores *feedbacks*, condições de aprendizagem e uma evolução gradual. Simultaneamente, acredito que a minha integração no seio da equipa de natação beneficiou todos os alunos já que, com a minha intervenção, estes passaram a ter dois treinadores. Este facto que possibilitou atenção redobrada e, acima de tudo, uma eficácia de instruções bastante superior à existente com apenas um técnico.

A nível pessoal, logicamente que a minha experiência enquanto nadador facilitou a minha prática de treinador. No entanto, acredito que o facto de serem alunos com idades entre o 8 e os 11 anos me fez crescer enquanto técnico, já que se tratavam de idades de desenvolvimento desportivo, isto é, uma etapa em que existem muitos erros técnicos derivados da falta de experiência. Deste modo, consegui trabalhar e adquirir capacidades de observação e análise rápida que me possibilitaram intervir de imediato para evitar automatismos errados no padrão técnico de nado dos alunos.

Sem dúvidas que a presença de um treinador experiente me fez crescer enquanto profissional. Beneficiei bastante do trabalho conjunto, nomeadamente nas questões de organização, planeamento e processos de treino. Aprendi e tornei-me gradualmente mais eficiente na execução das tarefas da minha responsabilidade.

No processo de treino, momentos que mais tempo passei com os alunos, senti uma evolução bastante significativa no final do ano letivo quando comparado com o primeiro treino. No entanto, os momentos competitivos foram bastante desafiantes. Logicamente que o meu tipo de intervenção em competições de crianças mexe com outros fatores com os quais tive de aprender a lidar. Nestas idades mais novas existe muito a comparação entre as crianças, e consequentemente o designado “mau perder” e a frustração de ver colegas a serem medalhados. Sempre incentivei as crianças à diversão, prazer, convívio e experiência antes de qualquer fim competitivo. Tendo isto em conta, senti que a experiência enquanto atleta e a presença de um treinador experiente me ajudaram imenso a melhorar a liderança de grupo no sentido de combater as emoções menos positivas que as competições podiam causar nas crianças.

A nível escolar, logicamente que um processo de treino mais eficaz, derivado da presença de dois técnicos, se refletiu nos momentos competitivos, por exemplo. Apesar dos resultados serem deixados para segundo plano nestas idades e contexto, o nome da instituição ganha mais visibilidade pelos bons resultados obtidos. Para além disso, o crescimento quantitativo de alunos na equipa também elevou, ainda mais, o nome da ADM tanto aos olhos dos responsáveis máximos da escola (direção) como no contexto externo ao Externato.

Capítulo 4 - Seminário

Introdução

O capítulo que se apresenta de seguida refere-se à quarta grande área de intervenção do professor estagiário durante o ano letivo. O seminário, vocacionado e apresentado ao GEF, segundo o Regulamento do Estágio Pedagógico, constitui uma abordagem e debate sobre um problema geral, no âmbito de um tema definido consoante a caracterização e análise à escola feita pelo núcleo de estágio.

O seminário tem uma dupla perspetiva já que pretende contribuir quer para a compreensão e eventual resolução de um problema importante para o desenvolvimento da EF ou DE na escola, quer também para a elevação e demonstração das capacidades dos próprios estagiários que através do estudo e reflexão consigam propor e debater soluções viáveis e concretas para o desenvolvimento da nossa área.

Antes de mais, para que o seminário fosse trabalhado e executado lógica e corretamente, comecei por tentar perceber um pouco do que era a escola no seu todo no que respeita ao funcionamento e dinâmicas aplicadas no mesmo. De modo a intervir coerentemente com o processo de estágio decidi focar-me essencialmente na EF e em tudo a que à disciplina dizia respeito. Esta análise e caracterização mais profunda das dinâmicas aplicadas e exercidas dentro da EF e do próprio grupo de professores trouxe vantagens na medida em que consegui entender bastante melhor todas as decisões e medidas tomadas, bem como identificar algumas fragilidades que poderiam ser melhoradas a fim de desenvolver um GEF mais eficaz, por exemplo.

Pela experiência que vivi enquanto estagiário evidenciei algumas lacunas no que respeita ao cumprimento das AE na área dos conhecimentos, nomeadamente na temática do Suporte Básico de Vida (SBV) para os alunos do 10º ano. O facto de ser um tema recente nas AE fez com que o GEF ainda não tivesse qualquer tipo de orientação e planificação a fim de abordar esse tema nas aulas.

Segundo Bom et al. (1989) um aluno fisicamente bem-educado para além de dominar as matérias e estar dentro da zona saudável de aptidão física deve, também, saber o essencial na área dos conhecimentos, ou seja, demonstrar um desempenho satisfatório no que respeita aos conhecimentos teóricos da disciplina. Sendo o professor o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar (Silva & Lopes, 2015), é essencial conhecer e dominar os conteúdos que aborda de forma a praticar um ensino eficaz e impactante nos alunos.

“...os professores eficazes dominam em profundidade o conteúdo que lecionam e possuem simultaneamente a capacidade de o tornar relevante para

os alunos. Isto implica conceber o ensino como muito mais do que a simples transmissão de conhecimentos, perceber a importância de privilegiar o “fazer para aprender” em vez de o “aprender a fazer”, como forma de motivar os alunos para a aprendizagem, e dominar um repertório versátil e abrangente de estratégias de ensino, que adequam ao conteúdo, aos objetivos de aprendizagem e aos alunos a quem se destinam.” (Silva & Lopes, 2015, p.67)

O problema que esteve na base para a escolha do tema do seminário foi o facto de o GEF não ter definido um modelo ou estratégia de abordagem e avaliação do tema exigido pelas AE. Assim, o intuito deste seminário foi apresentar os aspetos essenciais para uma melhor compreensão da origem e desenvolvimento do tema escolhido, bem como algumas hipóteses de resolução deste problema com a respetiva análise de cada uma para que existisse lógica no processo de escolha da hipótese mais adequada, propostas de avaliação e abordagem nas aulas. Esta resolução passou pela articulação com a disciplina de Ciências Naturais (CN), que incorpora o tema do SBV nos conteúdos programáticos do 9º ano de escolaridade, no sentido de existir um trabalho em consonância e coerência para benefício dos alunos.

O SBV, de uma forma sucinta, é todo o conjunto de procedimentos que compõem a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória ou engasgamento. De acordo com Pergola e Araújo (2009) o SBV define-se como a primeira abordagem à vítima e abrange processos como a desobstrução das vias aéreas, ventilação e circulação artificial.

A vida de uma pessoa que entre em paragem cardiorrespiratória (PCR) pode estar diretamente interligada com o atendimento rápido, seguro e eficaz à vítima (Alves, Barbosa & Faria, 2013), pelo que o tempo é o principal determinante de sucesso, visto que cada minuto perdido reduz a probabilidade de sobrevivência em 10% (Filho et al., 2006).

Numa emergência em que uma pessoa tenha uma PCR é necessária uma intervenção com o intuito de prestar, corretamente, o socorro à vítima de acordo com um conjunto de procedimentos universalmente definidos (cadeia de sobrevivência). Uma vez que tem existido um aumento progressivo no número de ocorrências de PCR (Bellan, Araújo & Araújo, 2010) há cada vez mais a necessidade de que as pessoas sejam devidamente informadas sobre os cuidados e os procedimentos a ter numa prestação de socorro.

Nesta lógica, ao longo do processo de estágio no Externato Marista de Lisboa, e após confrontado com algumas dificuldades, senti necessidade de resolver um problema

relacionado com a inclusão da temática do SBV no programa dos conhecimentos de EF para o 10º ano de escolaridade (proveniente da inclusão do mesmo tema nas AE). Este problema, de uma forma sucinta, que originou o tema para o seminário advém, precisamente, do desconhecimento dos próprios professores (que são os principais agentes de ensino).

Ao longo do ano, qualquer professor de EF deve ter em consideração todo o processo e evolução de cada aluno. Este processo engloba a componente prática (que envolve as atividades físicas e a aptidão física) e a componente teórica (que envolve os conhecimentos definidos para o respetivo ano escolar). Como referido anteriormente, o SBV está incorporado nos conteúdos programáticos da área dos conhecimentos de EF do EML que são elaborados em consenso com as AE. Segundo o despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, as AE são definidas como “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”

Numa escola como o EML em que se preza muito pelo sucesso e formação dos alunos, todos os aspetos são importantes no que respeita à educação dos mesmos. Todo este processo passa pelos agentes de ensino que se assume como especialista do ensino e da aprendizagem (Silva & Lopes, 2015), isto é, os professores. Atualmente, na escola, e mais concretamente no que diz respeito ao grupo de EF, à exceção de um dos professores, nenhum tem formação ou conhecimento suficiente para abordar o tema do SBV, nas suas aulas, com a qualidade e eficácia exigida. Isto faz com que os alunos não tenham conhecimento sobre este tema, falhando com as AE estabelecidas.

A par disto que se verifica no grupo de EF, o facto de não existir um guião orientador que ajude ou facilite a abordagem deste conteúdo nas aulas, nem uma forma de avaliação que comprove as competências dos alunos só vai agravar ainda mais o problema que subsistiu durante todo o ano letivo. Apesar de ser um conteúdo recente nas AE não significa que tem de ser menosprezado.

Este seminário, a nível pessoal, beneficiou-me na medida em que pude enriquecer o meu conhecimento, já que foi uma excelente oportunidade de desenvolver a minha prática pedagógica. Bom e Brás (2003, p.11) referem que o “papel do professor não pode ser reduzido à mera execução do que outros investigam”, pelo que a “aplicação do conhecimento científico não pode ficar divorciado da investigação”. Paralelamente a isto, também o GEF beneficiou com o seminário na medida em que foi abordado e

discutido um problema identificado desde o início do ano letivo, o que permitiu analisar eventuais soluções para a prática pedagógica dos professores.

O plano anual do seminário foi estruturado, à semelhança das outras áreas, em etapas (tabela 24). Deste modo, a 1ª etapa serviu essencialmente para caracterizar a escola e o GEF, bem como todo o seu funcionamento, de modo a identificar um problema que gostasse de investigar e trabalhar. A 2ª etapa marcou o início da investigação científica a fim de apurar evidências que suportassem e ajudassem na resolução do problema identificado. Na 3ª etapa houve uma revisão e reajuste dos objetivos traçados, bem como do plano estipulado à realização do seminário a fim de concluir a investigação científica. A 4ª etapa ficou marcada pela apresentação e discussão do seminário, bem como pela agilização entre os grupos de professores a fim de encontrar uma solução viável. Após definidas as soluções, a etapa terminaria com a elaboração de um documento orientador que auxiliasse os professores a abordar e avaliar o conteúdo em questão.

Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
1ª Etapa - Prognóstico		2ª Etapa - Prioridades			3ª Etapa - Progresso			4ª Etapa - Produto	
_Caracterização do GEF _Identificação o problema		_Investigação científica _Definição dos objetivos			_Preparação do seminário _Reajuste do planeamento			_Apresentação do seminário _Elaboração de documentos orientadores	

Tabela 24 - Plano Anual do Seminário

1ª Etapa

A ideia para o tema de seminário surge derivado de uma dificuldade que senti na área da lecionação aquando a abordagem da área dos conhecimentos expressos nas AE.

Após finalizar a caracterização do GEF e de entender o seu funcionamento constatei que a abordagem à área dos conhecimentos estava bastante desalinhada com o que deveria de ser. Uma das grandes lacunas foi a temática do SBV. Embora fosse um conteúdo recente no documento das AE, o grupo de EF não tinha uma estratégia implementada para a lecionação desse mesmo tema perante os alunos.

Deste modo, encarei esta inexistência de uma estratégia como uma oportunidade de contribuir para uma melhoria no funcionamento do GEF e, conseqüentemente, no valor da lecionação teórica da EF.

Desde logo tentei entender o porquê de não existir uma estratégia de abordagem tendo em conta as AE definidas, para além do facto de ser um tema recente e ter sido praticamente impossível elaborar e discutir em grupo um método de abordagem do SBV. Através de algumas conversas com os colegas do GEF, nomeadamente com aqueles que lecionavam aulas de 10º ano, aferi que nenhum dos elementos do GEF tinham sequer formação em SBV, muito menos confiança para abordar um tema tão sensível perante os alunos.

Complementando, procurei saber a realidade noutras escolas, nomeadamente nas escolas onde os meus colegas de mestrado realizavam o estágio pedagógico e, também, noutras escolas que conseguisse obter informações para conseguir aferir se realmente seria uma particularidade do GEF do EML ou se se tratava de uma situação comum em várias escolas. Através de conversas informais com os meus colegas e alguns professores conhecidos a exercer profissão noutras escolas conclui que, de facto, quase nenhuma escola tinha uma estratégia bem definida para abordar o tema do SBV, isto é, não havia um documento de orientação para a lecionação, nem formas de avaliação definidas.

Um facto interessante que considerei uma oportunidade excelente dado o tema escolhido foi o facto de o SBV ser um conteúdo integrante do programa curricular de CN no 9º ano de escolaridade. Uma vez que eram dois anos escolares consecutivos considerei em elaborar uma articulação entre ambas as disciplinas e os seus programas curriculares.

A escolha do tema de seminário não foi fácil. Tive algumas dificuldades na fase inicial no ano letivo já que demorei algum tempo a perceber suficientemente bem o GEF

e a encontrar possíveis aspetos a ser melhorados. Desde o início do ano letivo que decidi intervir num tema relacionado diretamente com a lecionação da EF pela ligação e intervenção que viria a ter ao longo do ano com a disciplina e, também, pela facilidade e impacto acrescido que poderia ter na melhoria dos aspetos menos bem definidos.

Apesar dessas dificuldades, em forma de balanço, após decidir o tema que efetivamente iria ser alvo de pesquisa e trabalho durante o ano letivo procurei definir os principais objetivos que pretendia com este seminário, isto é, que tipo de impacto queria que a minha pesquisa, trabalho e investigação tivessem na prática dos professores de EF, bem como no próprio funcionamento da disciplina e, principalmente, na organização da área dos conhecimentos do 10º ano.

2ª Etapa

A 2ª etapa marca, verdadeiramente, o início da preparação do que viria a ser o seminário. Foi nesta etapa que defini os principais objetivos que quis alcançar e que impacto queria que as minhas decisões e ações tivessem no GEF e no funcionamento da própria disciplina.

Esta etapa foi, também, caracterizada por um trabalho de pesquisa que me ajudasse a encontrar soluções viáveis para a resolução do problema apresentado. Tal como já foi referido anteriormente, com esta pesquisa reparei que o programa curricular das CN de 9º ano incorpora, de forma teórica, o tema do SBV. Isto que, sendo uma grande oportunidade, levou à origem de um dos grandes objetivos do seminário – articular o funcionamento da disciplina de EF com as CN no que respeita à abordagem do SBV.

O facto desta temática já ser parte integrante dos programas das CN há mais tempo, permitiu-me pesquisar sobre as formas de abordagem e avaliação que eram praticadas pelos professores de CN. No entanto, uma vez que o SBV eram alvo de abordagem em termos teóricos, os alunos ainda necessitavam da componente prática. Posto isto, a hipótese de articular as abordagens entre EF e CN ganhou ainda mais sentido e pertinência.

O segundo grande objetivo que defini foi passava por elaborar um documento orientador que auxiliasse os professores responsáveis pela abordagem e avaliação teórica e/ou prática do conhecimento do SBV. Logicamente que considerei a existência de um documento orientador essencial por ser a forma que encontrei que permitisse aos alunos

do 10º ano terem o mesmo tipo de abordagem e avaliação, independentemente do professor da turma.

Essencialmente, com a elaboração do guião orientador para a lecionação do SBV, queria garantir uma eficácia do ensino e, acima de tudo, facilitar o processo do mesmo. Elaborar simples passos consoante o que é recomendado e praticado por profissionais de saúde que realizam processos de reanimação diariamente. Acima de tudo quis garantir clareza e simplicidade no documento de orientação.

No momento da escolha do tema, ainda na 1ª etapa, decidi que queria trabalhar em algo que permitisse levantar uma certa discussão construtiva entre os principais intervenientes de modo a todos darem a sua opinião e chegar a um consenso, ou seja, um tema que fosse subjetivo e não tanto objetivo. Deste modo, o último grande objetivo que defini foi criar uma discussão construtiva no momento do seminário, promovendo a interação dos professores que estiveram a assistir de modo a chegar ao tal consenso que era desejado na escolha das melhores opções.

Voltando à questão do documento orientador, de forma a conseguir ter referências e orientações para a elaboração do mesmo, assisti a uma formação de SBV que teve lugar no EML e que foi da responsabilidade do grupo de professores de CN. Tratava-se de uma formação que os professores da disciplina realizavam anualmente de modo a estarem preparados e confiantes para a abordar o tema nas suas aulas. Para além disso, era uma formação que trazia múltiplos benefícios para qualquer pessoa que participasse na mesma.

Com esta formação, para além de todo o conhecimento que adquiri a nível pessoal consegui, também, organizar algumas ideias essenciais que serviram de pilar para a realização do seminário e, principalmente, para a elaboração do guião de aprendizagem. Para além disso, o formador facultou-me de livre vontade alguns materiais utilizados na própria formação e alguns não utilizados que o próprio considerou serem úteis. Esses materiais incluíam vídeos demonstrativos, documentos escritos e, também, uma grelha de avaliação de desempenho prático da cadeia de sobrevivência.

Em forma de balanço, definidos os principais objetivos para o seminário, o passo seguinte passou pela preparação do seminário em si, isto é, definir e estruturar as principais hipóteses de articulação entre as duas disciplinas de modo a oferecer o melhor ensino aos alunos de ambas as partes, apresentando vantagens e desvantagens de cada hipótese apresentada. Para além disso, na 3ª etapa, quis encontrar uma forma de promover interação entre todos os professores que estiveram presentes na apresentação do

seminário, só assim é que o não era monótono e massivo. Por fim, a etapa seguinte serviu, também, para reajustar o planeamento consoante o que trabalho realizado até ao momento. Nunca pensando em grandes mudanças, mas sim em pequenos ajustes derivados de acontecimentos que pudessem ter surgido.

3ª Etapa

A 3ª etapa foi, efetivamente, o início do desenrolar do seminário propriamente dito no que à apresentação diz respeito, sempre numa lógica de continuidade ao trabalho realizado até então. Embora a pesquisa e de procura de informação estivesse, simultaneamente, presente, esta etapa foi dedicada em grande parte ao desenvolvimento de um documento escrito que servisse de base e orientação ao momento do seminário e, para tal, centrei-me na resolução dos objetivos definidos até então.

Numa fase inicial desta etapa, reuni algumas vezes com a professora responsável do grupo de ciências de modo a agilizar e discutir possíveis hipóteses de articulação entre as duas disciplinas. Portanto, tendo em conta o primeiro objetivo definido, após pesquisas contínuas e conversas com professores de ciências, elaborei três hipóteses que posteriormente fossem discutidas com todos os presentes na apresentação da ideia.

Hipótese 1: Manter o SBV no programa de EF do 10º ano e no programa de CN do 9º ano.

Hipótese 2: Englobar o SBV no programa de EF e CN do 9º ano.

Hipótese 3: Englobar o SBV no programa de EF do 9º e 10º ano e manter no programa de CN apenas no 9º ano.

Posteriormente, realizei uma pequena análise que fosse clara e de fácil compreensão que, de certo modo, apresentação os pontos fracos e fortes de cada hipótese elabora.

O quadro que se segue remete para a análise das hipóteses nos quatro principais campos que podem influenciar (na minha opinião) a estratégia de articulação entre as duas disciplinas. Quando surge a “articulação” refiro-me, como o nome indica, à cooperação e colaboração de uma disciplina com a outra de uma forma geral, isto é, será que a hipótese em causa permite e possibilita uma boa articulação entre os dois grupos de professores?

O processo de “ensino-aprendizagem” e a “avaliação” são dois parâmetros sob análise, também, mas muito relacionados com a articulação referida anteriormente, isto

é, será que a hipótese em causa oferece e potencia um processo de ensino aprendizagem articulado eficaz? Será que permite a divisão de abordagens pelas duas disciplinas? O mesmo se aplica à avaliação, ou seja, será que a hipótese em causa permite a existência de uma articulação no processo de avaliação? Possibilita a avaliação repartida/dividida ou cada uma avalia autónoma e livremente? Por fim, com “continuidade” refiro-me ao processo contínuo de aprendizagem, isto é, será que há com a hipótese em causa há uma consolidação do conhecimento ou só existe um momento único próprio para o efeito?

De modo a simplificar, defini três símbolos que ajudam a perceber a análise. O símbolo “+” representa um aspeto positivo, o símbolo “-” representa um aspeto negativo e o símbolo “+/-” representa um aspeto que pode ser positivo ou negativo.

	Hipótese 1	Hipótese 2	Hipótese 3
Articulação	-	+	+
Ensino- Aprendizagem	-	+	+
Avaliação	-	+/-	+/-
Continuidade	-	-	+

Tabela 25 - Análise das Hipóteses de Articulação

Como se pode observar, a hipótese que apresenta mais pontos a favor é, de facto, a hipótese 3 (*Englobar o SBV no programa de EF do 9º e 10º ano e manter no programa de CN apenas no 9º ano*).

No que respeita à articulação, esta hipótese, pelo facto de referir a abordagem do SBV no mesmo ano em duas disciplinas torna possível a colaboração entre a EF e as CN. O mesmo acontece com o processo de ensino-aprendizagem, isto é, dado esse facto, as duas disciplinas podem repartir e dividir trabalho no sentido de se entretajudarem e, também, aliviar o planeamento e programa das respetivas disciplinas. Por sua vez, a avaliação pode causar alguns problemas, ou seja, pode existir algum “atropelamento” de uma disciplina sobre a outra no momento da avaliação, no entanto, o processo avaliativo pode, também, ser dividido (por exemplo, EF avalia a parte prática e a s CN a componente teórica), apesar deste conteúdo programático não aparecer nas AE de EF do 9º ano. Por último, a continuidade assume-se como parâmetro diferenciador na medida em que esta hipótese permite a continuidade uma vez que o tema é abordado tanto no 9º ano, como no 10º ano, ou seja, os professores não se limitam apenas a abordar este tema uma única vez.

Outro momento que marcou esta etapa foi a minha participação numa formação de SBV organizada pelo grupo de Ciências, à qual pedi autorização para assistir e gravar, de modo a poder analisar todos os passos e explicações e servir de orientação para a resolução ou sucesso do objetivo 2 e 3 definidos anteriormente. Com base nesta formação, e tendo em conta que nenhum dos professores, à exceção de um, do GEF tinha qualquer formação ou experiência em SBV, tal como já tinha surgido a necessidade, no final do seminário sugeri a realização/dinamização de uma formação idêntica para o GEF de modo a que todos os seus constituintes tivessem o conhecimentos necessário para a abordagem deste tema nas aulas de EF.

Voltando aos objetivos e à sua resolução, para alcançar este objetivo optei por focar-me tanto no 9º ano, como no 10º ano principalmente da EF, por ser a disciplina que mais diretamente tive contacto e que consegui influenciar mais as decisões tomadas.

Começando pelo 9º ano, fiz uma clara divisão entre a componente teórica e a componente prática, isto é, nas CN os alunos teriam conhecimento do tema através de uma formação/apresentação orientada por um formador qualificado (também realizada para professores) onde este expõe os principais conteúdos a ter em consideração (tendo em conta as AE de CN). Esta apresentação seria realizada até meados do primeiro período de modo a conseguir articular com a EF. Também através da apresentação/exibição de um pequeno vídeo ilustrativo dos principais procedimentos a ter numa prestação de socorro e realização de SBV. O vídeo seria utilizado para que os alunos vissem o que fazer e como fazer de uma forma mais divertida e diferente do normal, isto é, não ser apenas ler e ouvir o professor a falar.

Por sua vez, na EF, numa componente mais prática com fim a complementar o que foi aprendido na CN, os alunos teriam 2 aulas para experienciar (num estilo massivo ou por estações de trabalho) todos os procedimentos da cadeia de sobrevivência. Esta abordagem na EF do 9º ano surge como complemento às CN, nomeadamente na componente prática, mas também como preparação para a abordagem a ser realizada na EF do 10º ano.

No 10º ano, a proposta passa pela continuação do realizado no 9º ano, isto é, através de simulações de contextos reais e através da visualização do vídeo. O objetivo dos contextos reais seriam expor uma situação que necessitasse de uma rápida intervenção de socorro em que os alunos têm de ser capazes de identificar pequenos detalhes que influenciam a decisão dos mesmos. Por exemplo, “um homem de 55 anos inconsciente, com uma paragem cardiorrespiratória e que não respira” ou “uma mulher de 70 anos que

se engasga durante um almoço está consciente, mas sem conseguir respirar”. Através destas premissas o aluno tem de ser capaz de identificar o estado da vítima e adaptar os seus comportamentos.

De modo a auxiliar e orientar ainda mais a intervenção dos professores de EF aquando a abordagem deste tema, para facilitar todo o processo, elaborei uma proposta de plano de aula, para este conteúdo.

Tarefa	Objetivo	Componente Crítica
Demonstração pelo professor dos procedimentos 1 ao 5	Dar a conhecer os procedimentos necessários numa situação de socorro	Explicação clara e objetiva dos procedimentos a realizar
Realização dos procedimentos 1 a 5 a pares/trios	Exercitação dos procedimentos referidos	Colocação correta das mãos na vítima
Demonstração pelo professor dos procedimentos 6 e 7	Dar a conhecer os procedimentos necessários numa situação de socorro	Explicação clara e objetiva dos procedimentos a realizar
Realização dos procedimentos 6 e 7 a pares/trios	Exercitação dos procedimentos referidos	Posicionamento correto das mãos na zona torácica, mantendo a cadência recomendada

Tabela 26 - Proposta de Plano de Aula (SBV)

Os procedimentos apresentados acima são referentes à cadeia de sobrevivência (apêndice 15) a realizar caso no encontremos numa prestação de socorro a alguma pessoa.

Por fim, a avaliação é um tema muito sensível, pelo que apenas expus uma proposta para a EF (a avaliação das CN é decidida pelo próprio grupo). O SBV no 9º ano tendo funções de complemento e preparação, tal como referenciado anteriormente, assumirá apenas uma pequena parte dos conhecimentos (10%) de modo a que seja valorizado o esforço e empenho dos alunos numa matéria não prioritária. Esta avaliação seria baseada no trabalho prático realizado pelos alunos nas aulas num sistema de grupos de dois (com recurso a um boneco), de três ou de quatro – uma vítima, um socorrista e um/dois avaliadores – com recurso a uma folha de registo própria de preenchimento simples.

Para o 10º ano a avaliação será encarada de uma forma mais séria, isto é, sendo neste ano de escolaridade que este tema se deve centrar e onde se assume como principal, optei por dividir em duas componentes. Uma componente teórica e uma componente prática. Esta última, pela importância e dimensão que tem corresponderá a 20% da classificação dos conhecimentos. Será avaliada sob simulações de contextos reais, tal como no processo de ensino-aprendizagem e será numa vertente grupal (dois, três ou quatro) recorrendo, também, à folha de registo com todos os procedimentos que se devem ter em conta (apêndice 15). A componente teórica englobará o teste escrito obrigatório constituída por duas a três questões de resposta curta e direta com um peso relativamente pequeno dos 80% restantes a realizar no primeiro período após a avaliação da componente prática com o principal objetivo de consolidar e comprovar o conhecimento adquirido pelos alunos. Um exemplo de questões pode ser “*Enumera, por ordem cronológica, os procedimentos de suporte básico de vida*” ou “*Em que situações posso deixar de fazer suporte básico de vida?*”. Estas questões são bastante objetivas e focam os principais aspetos a reter ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Acima de tudo, esta etapa – *progresso* – serviu e contemplou os principais avanços no seminário, isto é, a definição e elaboração de propostas que facilitassem a resolução do problema exposto. Deste modo, a transição para a 4ª e última etapa ficou extremamente facilitada, tendo a única preocupação de limar eventuais detalhes e apresentar perante todos os professores que diretamente estariam envolvidos com a tomada de decisões que iria acontecer no momento do seminário, refiro-me aos professores de EF e CN.

4ª Etapa

A 4ª e última etapa é, sem dúvida, o culminar de todo o trabalho realizado durante o ano letivo. Ficou vivamente marcada pelo momento da apresentação ao grupo de professores das duas disciplinas, onde se discutiu cada proposta cautelosa e construtivamente, mas também, pela realização do questionário de satisfação acessório à apresentação e, também, à definição efetiva (aqui já entre o GEF) das medidas a adotar no ano seguinte.

A apresentação teve duas partes bem distintas. Uma primeira de fundamentação teórica para dar a conhecer a justificação do problema e, também, do que realmente constituía a apresentação, e uma segunda parte onde procurei promover discussão sobre

uma proposta de ensino-aprendizagem e avaliação articulando a EF e as CN, bem como outras eventuais discussões que fossem pertinentes. No total estiveram presentes 10 (dez) professores, 9 (nove) de EF e 1 (um) de CN ficando até ao final da sessão de apresentação apenas 5 (cinco) dos inicialmente presentes.

Para conseguir alcançar o primeiro objetivo, questionei os presentes sobre a opinião de cada um em relação à possível articulação entre as duas disciplinas. Todos responderam que sim e que seria uma mais valia para qualquer um dos grupos.

Após chegar à resposta esperada, adotei um método que promoveu alguma discussão entre todos os professores que marcara presença, isto é, apresentei as três possíveis hipóteses de articulação (acima apresentadas) com as respetivas vantagens e desvantagens de cada uma no campo da articulação, do processo de ensino-aprendizagem, avaliação e da continuidade. O intuito da discussão criada foi que todos os professores ficassem a saber a opinião dos colegas para que, em coerência, fosse definida e formalizada a melhor estratégia de articulação entre as duas disciplinas, bem como a melhor estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Com base em tudo o que foi referido, de forma conclusiva, posso afirmar que o objetivo foi concluído uma vez que ficou bem assente, entre os presentes, uma estratégia de articulação para abordar o tema do SBV (hipótese 3).

Tendo em vista o segundo e terceiro objetivos, durante a apresentação mostrei e expliquei as propostas de intervenção e avaliação que foi prontamente discutida. Ambas as propostas tiveram um desfecho inconclusivo, já que teria de ser algo discutido com todos os elementos dos grupos de professores de cada disciplina antes de oficializar alguma decisão final.

Após o seminário, foi enviado a cada um destes professores um questionário de satisfação com o objetivo de recolher opiniões estruturadas acerca da apresentação e do tema em si. O questionário é constituído por 10 perguntas de resposta rápida de modo a não originar muitas respostas diferentes. Após a apresentação do seminário pedi a cada um dos presentes que respondesse a um questionário de satisfação (apêndice 16), através do qual consegui retirar ilações referentes à minha apresentação, discurso e opinião sobre o tema (abaixo apresentadas). Analisando estas respostas, obviamente que houve detalhes que podiam ter sido melhor preparados, no entanto, de um modo geral, os participantes que responderam (no total 6 dos 10) ficaram bastante agradados com a apresentação e incentivaram para a continuação do trabalho para que exista uma verdadeira articulação

e formalização das estratégias apresentadas para entrarem em vigor no próximo ano letivo.

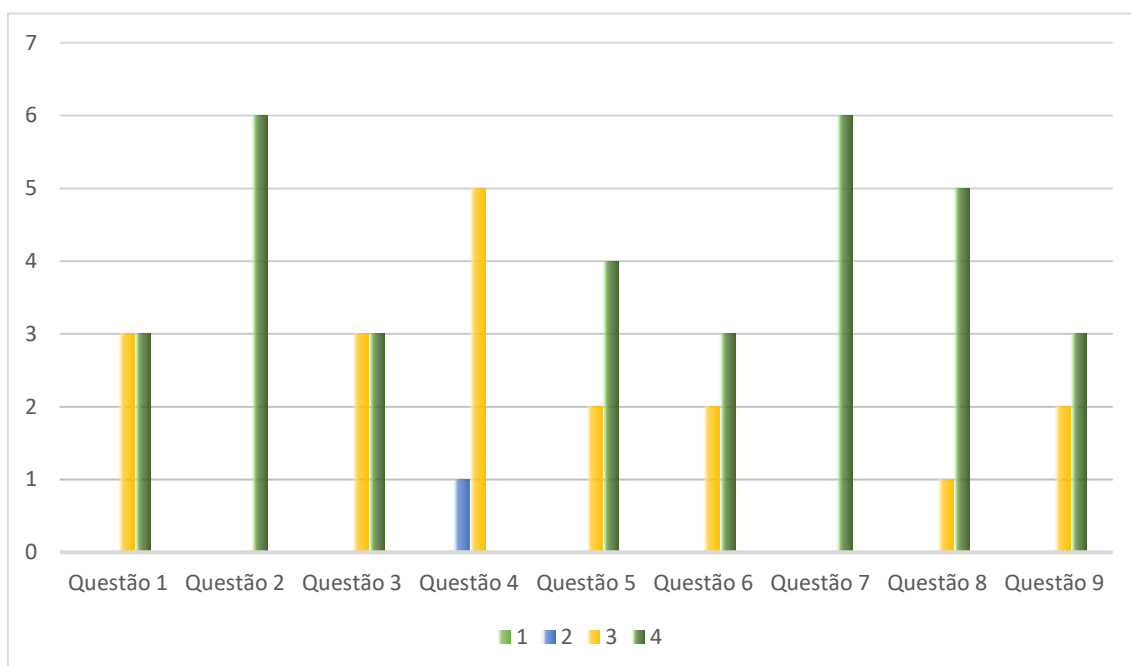


Gráfico 1 - Respostas às questões (1 a 9)

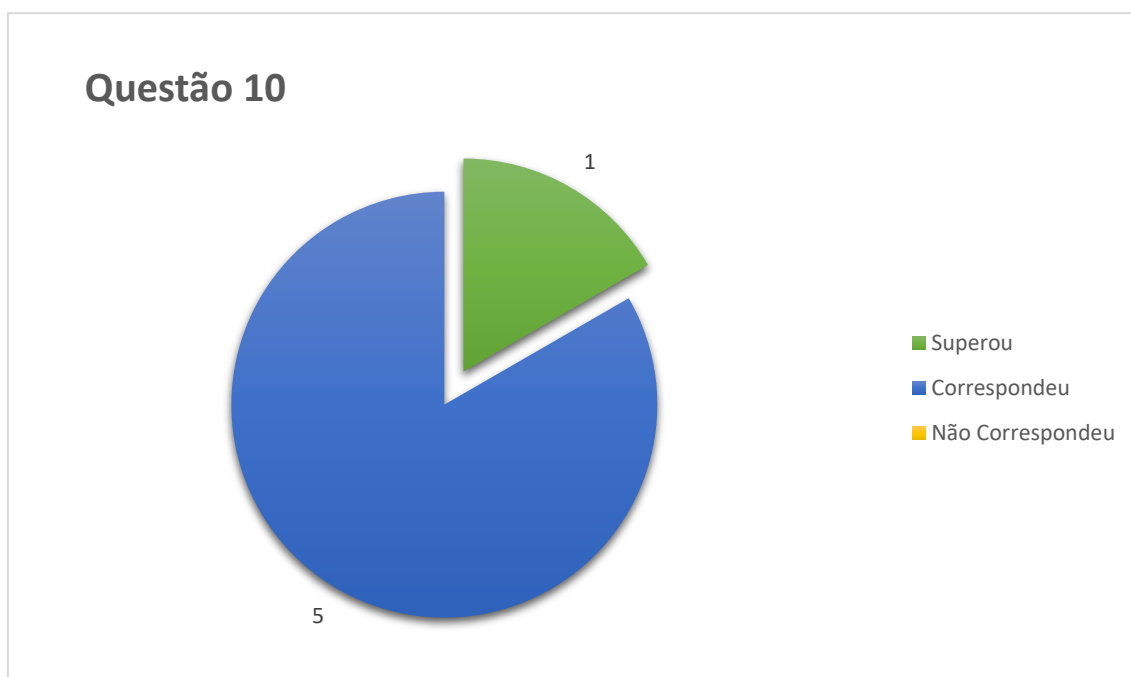


Gráfico 2- Resposta à questão 10

No gráfico acima apresentado, as opções de resposta podiam variar numa escala de 1 a 4, sendo o 1 o nível mais baixo e o 4 o nível mais alto de satisfação.

O questionário está dividido em três partes. Uma primeira em que é pedida apenas alguma informação base para conseguir distinguir as respostas e opiniões de cada professor. A segunda parte é composta por questões relativas à apresentação em si (estrutura, clareza, linguagem, etc...) e uma terceira parte que engloba questões relativa ao tema em si (pertinência, importância, etc...)

Após uma análise mais detalhada, as respostas dos professores foram muito convergentes, levando a crer que a apresentação teve aspetos bastante positivos aos olhos de todos os presentes.

Vejam, na questão 1 as respostas dadas foram complementadas com comentários bastante positivos como *“Muito boa apresentação”*, *“Apresentação muito interessante”*, concludo, portanto, que todos os presentes que responderam ao questionário ficaram bastante agradados com o geral da apresentação.

Na questão 2 as respostas também indicaram um feedback bastante positivo complementando as respostas como sendo *“necessidade do grupo”*, *“importante no contexto escolar”*, concludo que o tema, dada a sua sensibilidade no contexto escolar, é visto como bastante pertinente.

Na questão 3 as respostas obtidas foram acompanhadas de comentários positivos como *“Visível”* ou *“Alguns com menos definição”*, leva a crer que excetuando um ou dois slides, toda a apresentação era clara e de fácil leitura.

A questão 4 gerou algumas respostas divergentes entre os professores, estes que as justificaram com *“algumas expressões utilizadas”* ou *“rapidez nalguns momentos do discurso”*, outros professores complementaram com *“discurso fluido”*.

Na questão 5, os professores deixaram comentários bastante semelhantes como *“sequência lógica”* ou *“estrutura lógica e bem definida”*, houve, portanto, uma grande convergência nas opiniões dos professores.

No que respeita à questão 6, apenas foram recolhidas cinco respostas em virtude de um dos professores que respondeu ter abandonado o seminário a meio por motivos pessoais, pelo que não assistiu à discussão que foi criada. Entretanto, os professores que responderam complementaram as suas respostas dizendo que a discussão foi *“bastante agradável e pertinente”*, *“bastante útil”* ou simplesmente afirmando *“Boa discussão”*. De facto, foi uma discussão bastante ativa em que todos participaram em prol de um bem maior que é a aprendizagem dos alunos.

A questão 7 foi de consenso total. Todos os presentes argumentaram as suas respostas com referência à *“necessidade do grupo”* e à *“importância para a EF”*. Portanto, é ponto assente que o tema apresentado é prioritário.

A questão 8 também não criou desacordo, todos os professores são a favor da articulação entre as duas disciplinas considerando-a *“bastante útil e pertinente”* ou *“possível, exequível e fundamental”*.

A questão 9, à semelhança de outra anteriormente referida apenas teve cinco respostas pelo motivo anteriormente descrito, no entanto, tal como discutido e apoiado por todos durante a discussão promovida, os professores opinam dizendo que é uma proposta *“adequada e exequível”* ou *“pode apresentar algumas fragilidades, mas, bastante pertinente”*.

A última questão sendo de escolha múltipla teve comentários de incentivo e de felicitações como *“Bom trabalho, João!”* ou *“Boa apresentação”*.

Concluindo, e em forma de autoavaliação, apesar de ter previsto maior parte das questões que me foram colocadas, houve uma questão que não esperava e, como tal, senti uma má preparação nesse sentido, já que existiu um pouco de hesitação no momento da resposta, apesar de ter conseguido esclarecer os professores. De resto, sinto que me preparei bem, e principalmente, que tive uma postura calma e tranquila, o que facilitou bastante a interação entre todos os presentes na sala, incluindo comigo.

Conclusão

O estágio pedagógico é o culminar de um processo de formação académica que procura, acima de tudo, proporcionar uma experiência o mais aproximada possível da realidade profissional nas escolas enquanto professor de EF.

Todo este processo com a duração de um ano letivo permitiu-me trabalhar e adquirir certas competências que me possibilitaram evoluir, aprender e pôr em prática múltiplas estratégias e métodos de ensino, bem como muitos outros aspetos que estão subjacentes à profissão de professor. Acima de tudo, foi um processo com grandes benefícios a nível pessoal que me ajudarão, certamente, no futuro enquanto ser humano e profissional.

Apesar de todas as vivências que experienciei durante o processo de estágio, a verdade é que foi tudo muito complicado, na fase inicial. Entrei numa zona de desconforto onde me foram exigidas inúmeras responsabilidades às quais não estava de todo preparado para assumir. Aqui, a preparação pré-estágio torna-se fundamental, desde o estudo que deve ser realizado à cerca dos critérios que avaliam o desempenho do estagiário até ao estudo que permite conhecer melhor a comunidade em que nos vamos inserir aquando o início das aulas em si.

Um fator determinante para que tudo melhorasse ao poucos foi, sem dúvida, o orientador da escola que me acompanhou e ajudou bastante ao longo do ano letivo, principalmente na fase inicial. O orientador escolar foi essencial para a minha aprendizagem, pois assumiu a função de guiar e aconselhar (Gallon, Silva & Madruga, 2018) “no sentido de ajudar (...) a estabelecer a relação teórico-prática e a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem” (Daniel, 2009, p.86).

Independentemente da área de intervenção, o orientador, foi o meu grande pilar na resolução que qualquer tipo de dificuldade, ajudando-me a chegar a uma solução eficaz e rápida para contornar a mesma. Ressaltar a importância que o orientador escolar tem no desempenho e evolução do estagiário, desde logo pela experiência que tem que nos possibilita uma adaptação mais eficaz ao ambiente escolar.

Para além do mencionado, o EML tem um GEF bastante comunicativo e disponível, pelo que apesar de o orientador escolar ter sido a principal referência, também outros professores me ajudaram a contornar dificuldades que foram surgindo na minha intervenção nas quatro áreas. A comunicação e disponibilidade do GEF ajuda significativamente a integração do estagiário, o que inevitavelmente, nos deixa mais à

vontade para resolver muitas das dificuldades. Deste modo creio serem aspetos que se devem fomentar e incutir cada vez mais nos grupos disciplinares de cada escola.

A área da lecionação foi o primeiro grande choque, de um momento para o outro tinha de planear um ano inteiro para a turma, em função de objetivos que teria de estipular consoante uma avaliação inicial. Ora, nunca tinha feito um planeamento de tal dimensão, nem nunca tinha feito uma avaliação propriamente dita a 30 pessoas em simultâneo, muito menos definir objetivos específicos.

Dentro das decisões, destaco a divisão dos alunos consoante as capacidades de cada um, que me orientou e facilitou em larga escala para a distribuição heterogénea ou homogénea dos grupos de trabalho em aula. Rodrigues e Rodrigues (2017, p.325) defendem que “é possível individualizar a aprendizagem e que este processo não tem nada a ver com o ensino individual (de um para um)”, pelo que ter uma divisão bem estruturada e racional dos alunos consoante as suas habilidades e competências individuais bem como as suas dificuldades permitiu-me criar grupos de trabalho que beneficiassem a aprendizagem de todos os alunos. É através da divisão em grupos que o desenvolvimento dos alunos é potenciado ao máximo, desde que estes sejam colocados com colegas que permitam essa evolução. É, portanto, uma ferramenta que deve de ser utilizada de forma racional e consoante os objetivos de cada momento do ano letivo.

Outro destaque que considero ter sido fundamental no cumprimento das minhas responsabilidades foi, sem dúvidas, a estruturação cautelosa de um planeamento que me acompanhou durante o ano letivo e que considero ter sido um fator determinante para a eficácia do ensino e para o sucesso dos alunos. O planeamento é uma ferramenta que deriva de um conjunto de pensamentos e decisões assumidas antes das aulas (Anacleto, 2008), ajudando a estabelecer metodologias e fazer uma seleção das atividades pedagógicas que mais se adequam aos alunos tendo em conta as suas necessidades ou dificuldades (Anacleto, 2008 Ter um planeamento traçado é meio caminho para atingir o sucesso, daí a importância que assume no processo de ensino-aprendizagem. Este orienta e auxilia toda a prática do professor durante a sua prática profissional a fim de potenciar ao máximo a capacidade de cada aluno.

Não menos importante, destaco a capacidade demonstrar algumas habilidades quando achava necessário, fosse quando um aluno apresentava dificuldades sucessivas ou aquando a introdução de um aspeto ou tarefa nova. Landers²⁸ refere-se às demonstrações como um “aspeto importante pois podem oportunizar um maior número

²⁸Landers D. (1978). When and where to use demonstrations: suggestions for the practioners. *Journal of Physical Education and Recreation*, 49, 65-67

de chances ao aprendiz de identificar aspetos cruciais da habilidade motora” (citado por Bruzi, Palhares, Fialho, Benda & Ugrinowitsch, 2006, p. 180). Sendo capaz de demonstrar certos detalhes e ações com qualidade suficiente, creio que tal facto se refletiu na confiança com que os alunos se apresentavam nas aulas e na realização das tarefas. Sentia que os alunos me viam como uma referência e, como tal, mostravam mais empenho, motivação e disponibilidade para ouvir instruções. As demonstrações são uma forte ferramenta pedagógica, nomeadamente, na introdução de exercícios mais complexos. É através delas que os alunos criam uma imagem mental da execução correta das tarefas. Assim, a demonstração, quando bem feita, potencia e impulsiona significativamente não só o desempenho dos alunos, mas também a eficácia do ensino.

Sendo a área a que, sem dúvida alguma, dediquei mais tempo de trabalho, a lecionação ofereceu-me muitos ganhos pessoais em diversos contextos para além da capacidade de agilizar um planeamento de forma a beneficiar os alunos e a estruturar objetivos realistas para os mesmos.

A área da DT acabou por ser aquela que tive menos intervenção. Não por falta de ideias, mas sim por motivos de organização da diretora de turma e de ordem escolar.

No que respeita ao processo de estágio nesta área de intervenção, creio que muito pode ser melhorado começando pela permissão dos estagiários poderem assistir e participar nas reuniões de pais e EE. Apesar de se tratar de um professor temporário em regime de estágio, acabei por ser um dos principais intervenientes no desenvolvimento dos alunos (neste caso de EF) e dos que mais acompanhou a turma nas diversas atividades e eventos escolares. Enquanto estagiário, estou num processo de aprender a ensinar, onde existe um período de aquisição de conhecimentos específicos que me servirão não só para o momento de estágio, mas para a vida inteira. Deste modo, a interação com os encarregados de educação torna-se um momento crítico para a aquisição de certas competências relacionadas com a interação pessoal e resolução de problemas.

No entanto, apesar dos escassos momentos de intervenção direta, ainda assim a dinamização de pequenas atividades no seio da turma promoveu o trabalho e reflexão sobre certas atitudes e valores intimamente relacionados com a filosofia de ensino escolar praticada no EML, isto é, desenvolvimento pessoal em sintonia com uma comunidade, envolvendo o respeito, cooperação, entreajuda, etc...

O ponto alto desta área foi sem dúvida a Saída de Campo no Jamor onde, para além de terem sido dinamizadas múltiplas atividades de carácter desportivo e cultural, com a presença de todos os alunos do 10º ano, destaco a proximidade que existiu num ambiente

totalmente diferenciado do habitual entre aluno-aluno, professor-professor e, principalmente, aluno-professor. A SC é uma atividade que deveria de ser implementada em todas as escolas pela experiência que oferece aos alunos. De facto, a SC é uma oportunidade excelente para promover o ensino multidisciplinar de forma diferente do normal, recorrendo à Natureza. Para além disso, é notória a motivação dos alunos em querer aprender e realizar atividades fora do local escolar, o que faz da SC uma alavanca para a eficácia do ensino e, também, para a criação ou fortalecimento de laços afetivos entre os alunos em si ou até mesmo entre alunos e professores, algo que é fulcral para uma eficácia significativa do processo de ensino-aprendizagem.

Obviamente que após a atividade que durou um dia inteiro, a conexão existente entre mim e todos os alunos do 10º ano, mas principalmente com os alunos da minha DT teve um aumento exponencial. O facto de ter encarado a Saída de Campo com uma postura diferente, mais descontraída e menos exigente permitiu o reforço da ligação entre mim e os alunos.

A minha intervenção pedagógica na área do DE foi escolha fácil. A natação sempre foi a modalidade que mais me atraiu pelo meu passado desportivo e por todo o conhecimento que durante todo esse período fui adquirindo e vivenciando.

Um dos meus objetivos pessoais era ajudar os atletas de uma equipa de pré-competição a melhorarem as suas capacidades e competências enquanto nadadores e desportistas através de todas as estratégias e métodos com os quais fui habituado e treinado durante a minha carreira desportiva na natação.

Assim, conjuntamente com o treinador principal, discutimos as melhores tarefas e exercícios pedagógicos para a resolução das dificuldades apresentadas e, consequentemente, par a melhoria individual e coletiva dos atletas.

O treinador principal é um pilar do desempenho do estagiário no DE. É aquele que nos orienta, aconselha e explica as principais razões das estratégias e métodos aplicados ao longo do ano. Ajuda-nos bastante na evolução enquanto profissionais por toda a experiência que ganhou ao longo da sua carreira. Para além disso, é ele que faz a ponte afetiva com os atletas, afinal de contas o estagiário é um treinador novo que as crianças não conhecem. Assim, fica vincada a importância do treinador principal no desempenho do estagiário, principalmente, na fase inicial do ano letivo.

A equipa foi crescendo quantitativamente numa fase inicial do ano letivo. Conseguimos terminar a época com uma equipa de 16 atletas o que representa uma duplicação face ao número de atletas que constituíam a equipa no início do ano (7 alunos).

Todos os atletas revelavam níveis aproximados de competências, isto porque nem todos faziam parte do grupo de pré-competição. Dadas as condições espaciais disponíveis para os momentos de treino, era impossível incluir todas as crianças na equipa, pelo que havia uma seletividade consoante avaliações iniciais aos alunos interessados em incorporar a equipa.

Não menos importante, a última área de intervenção exigia, essencialmente, um trabalho de pesquisa ativa para a resolução ou melhoria de um aspeto que poderia efetivamente ser alterado de modo a beneficiar todos os seus intervenientes diretos.

A escolha de um tema para desenvolver não foi fácil, no entanto, a abordagem e avaliação do SBV no 10º ano de EF foi um tema que me cativou e atraiu prontamente. Primeiro pela curiosidade que tinha sobre o tema em si e segundo pela inexistência de um protocolo de abordagem e avaliação deste tema que está incluído nas AE do ano de escolaridade mencionado.

Na minha perspetiva, o seminário, não sendo uma área de intervenção direta semelhante às demais, acarreta benefícios diferentes para o estagiário. Primeiro, permitiu-me contactar com pessoas especialista na área de modo a conseguir extrair os melhores conteúdos, estratégias e metodologias para a elaboração do seminário. Tendo em conta o tema escolhido e a curiosidade que o tema me despertou, fui capaz de reforçar e acrescentar conhecimento à cerca do SBV.

Desta investigação ou trabalho de pesquisa, consegui promover a interação direta de dois grupos de professores (EF e CN) com vista a uma articulação entre os programas de ambas as disciplinas. Consequentemente, dada a inexistência de protocolos ou documentos orientadores sobre o tema no seio do GEF, propus a elaboração de uma formação para todos os elementos desse grupo no ano seguinte de modo a que todos os professores de 10º anos tivessem conhecimento suficiente para abordar a temática perante as suas turmas. Aqui, mais uma vez, o seminário promoveu uma formação contínua aos professores de EF no sentido de uma melhoria das suas práticas enquanto profissionais.

A articulação de trabalho entre grupos disciplinares devia ser cada vez mais implementada nas escolas. Este tipo de coordenação beneficia, em larga escala, a eficácia do ensino nas disciplinas em causa já que passa a existir um cruzamento de matérias comuns permitindo, deste modo, que os alunos aprendam várias matérias recorrendo a estratégias diferentes.

Aliás, o trabalho de cooperativo e articulado oferece uma dinâmica escolar bem mais eficaz. Para além de existir uma comunidade de professores bem mais comunicativa,

participativa e afetiva, toda a cooperação abre oportunidades a projetos multidisciplinares de interesse escolar que pode beneficiar ainda mais o desenvolvimento dos alunos.

Por fim, creio que todo este processo de estágio pedagógico me colocou à prova em múltiplas situações e que me fez realmente ver as minhas potencialidades enquanto pessoa e profissional de EF. Trabalhei, reforcei e aprendi muitas competências que me irão servir no futuro tanto como professor, como ser humano e que me beneficiarão significativamente ao longo de toda a minha vida.

Bibliografia

Alho, S. & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, 2(32), 150-158.

Alves, C., Barbosa, C. & Faria, H. (2013). Parada cardiorrespiratória e Enfermagem: O conhecimento acerca do suporte básico de vida. *Cogitare Enfermagem*, 18(2), 296-301

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Anacleto, F. (2008). Do Pensar Ao Planear: Análise das Decisões Pré-interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado. Dissertação apresentada na Faculdade Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre orientado por Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário, Lisboa.

Araújo, F., (2017). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133

Azevedo, J. (2012). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. Comunicação apresentada no 2º ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Promoção do Sucesso Escolar; Porto, Portugal, Janeiro 25 – Maio 16, 2012. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Barbosa, T. (2005). *Observação, identificação e intervenção do professor de natação sobre as faltas mais usuais durante o ensino das técnicas de crol e de costas*. Comunicação apresentada no 25º Congreso Internacional de Técnicos de Natación, Madrid

Barbosa, T. (2007). As faltas técnicas, dos alunos, mais usuais nas classes de natação. *Horizonte*, 126(21), 7-15.

Barbosa, T. (2008). Identificação das principais faltas técnicas nas partidas e viragens durante o ensino da natação pura desportiva. *Educación Física y Deportes*, 121(13).

Barbosa, T., Costa, M., Marinho, D., Silva, A. & Queirós, T. (2010). Tarefas alternativas para o ensino e aperfeiçoamento das técnicas alternadas de nado. *Educación Física y Deportes*, 143(15).

Barbosa, T., Costa, M., Mari3nho, D., Queirós, T., Costa, A., Cardoso, L., Machado, J. & Silva, A. (2015). *Manual de Referência FPN para o Ensino e Aperfeiçoamento Técnico em Nataç3o – Plano Estratégico 2014-2024*. Lisboa.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.

Bayo, I. & Diniz, J., (2010). A Atividade Física e Desportiva, uma atividade de enriquecimento curricular. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 35, 61-85

Bellan, M., Araújo, I. & Araújo, S. (2010). Capacitação Teórica do Enfermeiro para o atendimento da parada cardiorrespiratória. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(6), 1019-1027

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio Para “Dar Aulas” ou para “Ser Professor”? Será o Estágio uma Praxe? *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*. Projeto 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

Bonito, J., & Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação pessoal. In P. Callapez, R. Rocha, J. Marques, L. Cunha & P. Dinis (Eds.), *A Terra: conflitos e ordem* (pp. 351-360). Coimbra: MMGUC.

Bruzi, A., Palhares, L., Fialho, J., Benda, R., & Ugrinowitsch, H. (2006). Efeito do número de demonstrações na aquisição de uma habilidade motora: um estudo exploratório. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 6(2), 179-187.

Carreiro da Costa, F. & Onofre, M., (1988). As oportunidades educativas no ensino das atividades físicas. *Horizonte*. 27, 94-100.

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

Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70-85.

Comédias Henriques, J. (2012). A avaliação autêntica em educação física – o problema dos jogos desportivos coletivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para a obtenção do grau de Doutor em Educação, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.

Conceição, A., Louro, H., Garrido, N., Barbosa, T., Costa, A., Matos, T., & Silva, A. (2010). Novas tendências para o ensino da técnica de crol. Proposta metodológica. *Educación Física y Deportes*. 15(144), 1-9.

Costa, P. 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 Educação Ciências Sociais e Humanidades da Universidade de Lisboa -Faculdade Motricidade Humana, para a obtenção do grau de doutor, orientador por Marco Onofre, Lisboa.

Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec Nova série*, 3(1), 9-40.

Daniel, L. (2009). O professor regente, o professor orientador e os estagiários supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP para a obtenção do grau de Mestre, orientada por Maria Inês Bacellar Monteiro, São Paulo.

Dias, R., Cyrino, E., Salvador, E., Nakamura, F., Pina, F., & Oliveira, A. (2005). Impacto de oito semanas de treinamento com pesos sobre a força muscular de homens e mulheres. *Revista brasileira de medicina do esporte*, 11(4), 224-228.

Favinha, M., Góis, M & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9(1), 1-26

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Fernandes, J. & Lobo da Costa, P. (2006). Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos. *Revista Brasileira da Educação Física e Esporte*, 5(20), 5-14

Ferreira, M. (2014). O Diretor de Turma no Papel de Líder Intermédio. Relatório apresentado ao Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Mestre, orientada por Célia dos Prazeres Ribeiro, Viseu.

Filho, N., Bandeira, A., Delmondes, T., Oliveira, A., Junior, A., Cruz, V., et al. (2006). Avaliação do Conhecimento geral de médicos Emergencistas de hospitais de Salvador – Bahia Sobre o Atendimento de vítimas Com Parada Cardiorrespiratória. *Arquivo Brasileiro de Cardiologia*, 87, 634-640

Gallon, M., Silva, C. & Madruga, Z. (2018). O papel do professor orientador na visão de um grupo de estudantes de ensino médio. *Olhares Guarulhos*, 1(6), 164-180.

Gil, P. & Machado, J. (2015). A direção de turma e a melhoria da gestão pedagógica e curricular da escola. In Machado, J. et al. (orgs), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 383-395). Atas do I Seminário Internacional, Vol. II: Comunicações Livres; Porto, Portugal, 2015. Porto: Faculdade de Educação e Pedagogia da Universidade Católica Portuguesa.

Gomes, C., Antunes, F., Martins, F. & Sarmiento, T. (2012) A direção de turma entre racionalização, fragmentação e confronto de culturas: Testemunhos e Interpretações. In. Bonal, X., Díaz, C. & Luque, D. (coords). *La Educación en la Sociedad Global e Informacional* (pp. 229-237). Actas de la XVI Conferencia De Sociología De La Educación; Oviedo, Espanha, julho 12-13, 2012. Madrid: Asociación de Sociología de la Educación

Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queiróz, P. & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 37-47.

Gonçalves, C. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2(3), 75-87.

Guimarães, A., Pellini, F., Araújo, J. & Mazzini, J., (2001). Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. *Motriz*, 7(1), 17-22.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Traduzido por João Félix Almeida. Porto: Porto Editora

Imanudim, I., & Sultoni, K. (2017). Tabata Training for Increasing Aerobic Capacity. *Materials Science and Engineering*, 1(180), 1-4.

Macedo, N., Merida, M., Massetto, S., Grillo, D. & Merida, F. (2009). Natação: O cenário no ciclo I do Ensino Fundamental nas escolas particulares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(1), 111-123.

Marinho, A. (2008). Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 14(2), 181-206.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.

Morouço, P., Batalha, N., Amaro, N., Marinho, D., Marques, M. & Fernandes, R. Treino de força em seco para nadadores. In P. Morouço, N. Batalha & R. Fernandes,

Natação e Atividades Aquáticas (pp. 125-134) Leiria: ESECS/Instituto Politécnico de Leiria

Neiva, H., Marques, M., Barbosa, T., Izquierdo, M., & Marinho, D. (2014). Warm-up and performance in competitive swimming. *Sports Medicine*, 44(3), 319-330.

Oliveira, D., Antunes, M. & Soares, B. (2012). *Saída de campo: Atividade que possibilita explorar uma diversidade de conteúdos no meio ambiente*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica, Santo Ângelo.

Pergola, A. & Araujo, I. (2009). O leigo e o suporte básico de vida. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(2), 335-342

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In. A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: novas perspetivas*. (pp. 170-190) Porto: Porto Editora.

Quina, J. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Horizonte*, 107(18), 20-25.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança

Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. A. (2017). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29

Ramos, R., Mantha, V., Novais, M., Rouboa, A., Silva, A. & Marinho, D. (2012). O efeito da profundidade no arrasto hidrodinâmico durante o deslize em natação. *Motricidade*, 8(1), 57-65.

Raposo, M. & Maciel, D. (2005). As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(21), 309-317

Resende, R., Mendes, C., Lima R., Pimenta, N., Castro, J. & Sarmiento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1(3), 4-10.

Ribeiro, J. (2006). Análise hidrodinâmica do arrasto passivo e ativo nas diferentes técnicas de nado. Monografia realizada no âmbito da disciplina de Seminário do 5º ano da Licenciatura em Desporto e Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, orientado por João Paulo Vilas-Boas, Porto.

Rodrigues, D. & Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 2(12), 317-333.

Sanders, R., & Byatt-Smith, J. (2001). Improving feedback on swimming turns and starts exponentially. In Blackwell, J. & Sanders, R. (eds.). *Proceedings of Swim Sessions* (pp. 91-94). XIX International Symposium on Biomechanics in Sports; São Francisco, EUA, junho 26, 2001. São Francisco: ISBS

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça-Veiga, A., & Alves, E. (1999). A supervisão pedagógica em Educação Física. *Inovação—revista do Instituto de Inovação Educacional (Dossier Branco)*, 12(2), 129-148.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones

Silva, H., & Lopes, J., (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.

Soares, S., Fernandes, R., & Vilas-Boas, J. (2016). Proposta metodológica para o ensino da técnica de mariposa. In P. Morouço, N. Batalha & R. Fernandes, *Natação e Atividades Aquáticas* (pp. 42-52). Leiria: ESECS/Instituto Politécnico de Leiria.

Soares, S., Fernandes, R., Carmo, C., Santos Silva, J. & Vilas-Boas, J. (2001). Avaliação qualitativa da técnica em Natação. Apreciação da consistência de resultados produzidos por avaliadores com experiência e formação similares. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(1), 22-32.

Tabata, I. (2019). Tabata training: one of the most energetically effective high-intensity intermittent training methods. *The Journal of Physiological Sciences*, 69(4), 559-572

Takagi, H., Sugimoto, S., Nishijima, N., & Wilson, B. (2004). Swimming: Differences in stroke phases, arm-leg coordination and velocity fluctuation due to event, gender and performance level in breaststroke. *Sports Biomechanics*, 3(1), 15-27.

Viveiro, A. & Diniz, R. (2009). Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em tela*, 2(1), 1-12.

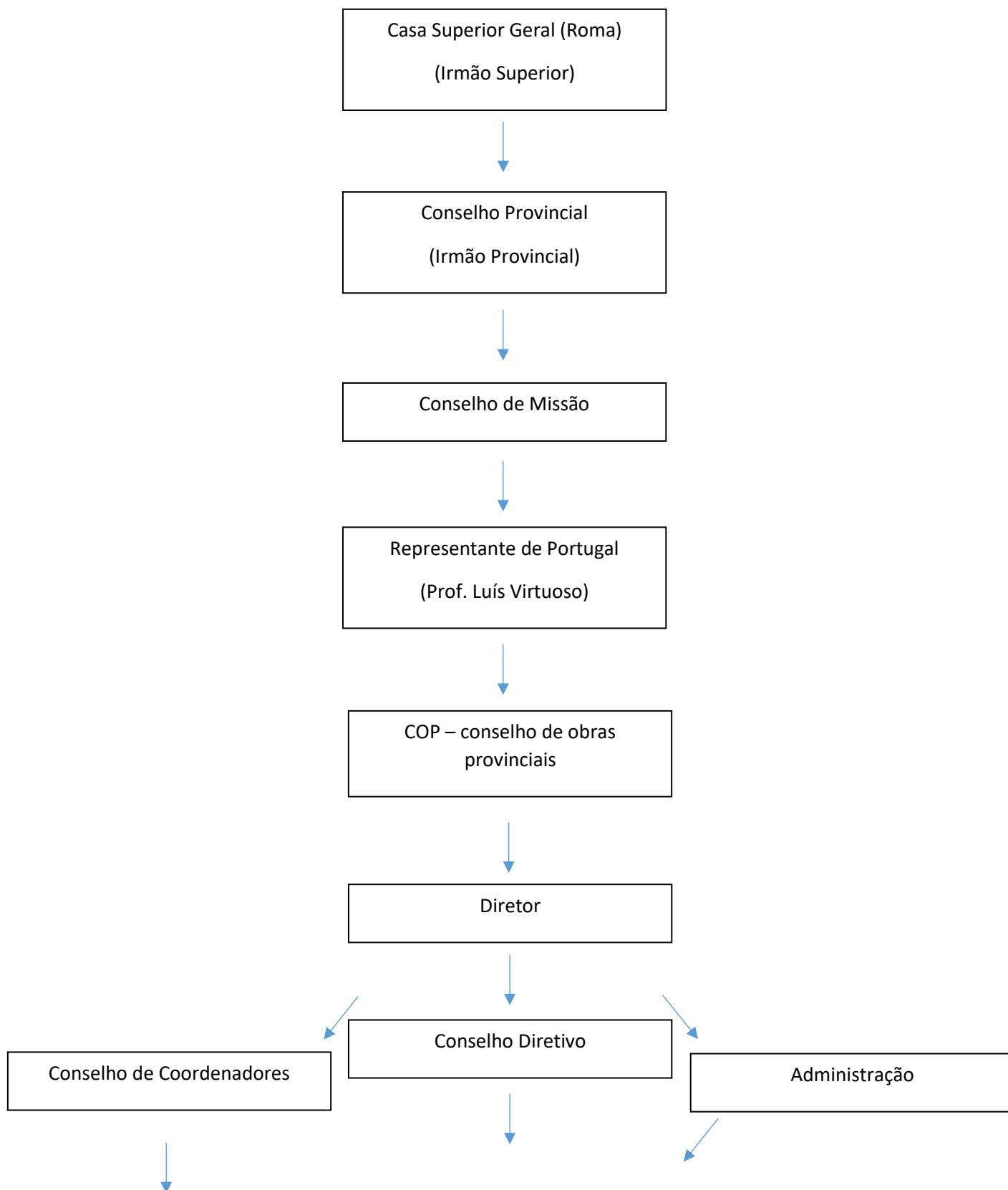
Zamparo, P., Pendergast, D., Termin, B., & Minetti, A. (2002). How fins affect the economy and efficiency of human swimming. *Journal of Experimental Biology*, 205(17), 2665-2676.

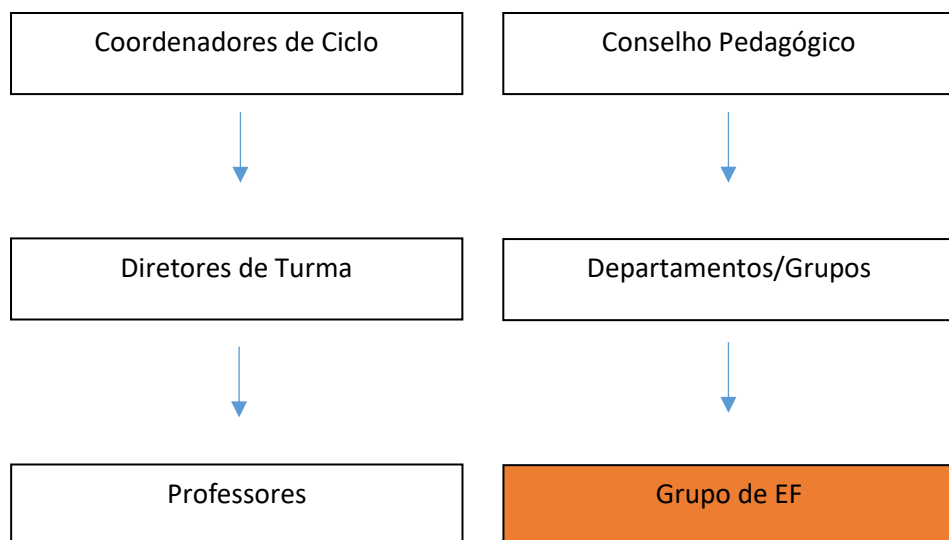
Referências Legislativas

Despacho nº 8476-A/2018 de 31 Agosto. Diário da República

Apêndices

Apêndice 1 – Organigrama do EML





Apêndice 2 – Explicação do Sistema de Avaliação de EF

As atividades físicas atribuem aos alunos um patamar de nota (exemplo: 14-17 valores), ou seja, neste caso o aluno tem a classificação de 14 valores assegurada. Para receber os designados “bónus” o aluno terá de mostrar competência nas outras três componentes referidas, isto é, na área dos conhecimentos, o aluno terá de obter uma classificação no teste escrito (obrigatório e decidido em conselho pedagógico) superior ou igual a 14,5 valores. Por sua vez, na componente da aptidão física o aluno tem de mostrar que está na zona saudável de aptidão física (ZSAF) em todos os testes da bateria do FitEscola. O último “bónus” é conquistado através das atitudes mostradas em aula (cooperação, empenho, assiduidade, etc...), em que o aluno tem de, no total e de acordo com uma percentagem para cada parâmetro, obter uma classificação superior ou igual a 16 valores. Nestas condições anteriormente referidas, um aluno no patamar de nota 14-17 valores conseguirá alcançar os 17 valores.

De referir que os conhecimentos são tratados até ao final do 1º período, pelo que caso os alunos obtenham a classificação acima referida, ficam automaticamente com a área dos conhecimentos resolvida, não tendo de realizar mais nenhum momento teórico. Caso um aluno fique com uma classificação abaixo do referido nos critérios, este será sujeito à realização de um trabalho escrito sobre um tema a definir pelo professor (consoante as dificuldade e/ou conhecimentos mal adquiridos).

Apêndice 3 – Planeamento da 1ª Etapa da Lecionação

19/set	21/set	26/set	28/set	03/out	05/out	10/out
Int. B	Int. B	Int. A	Pisc.	Int. A	Feriado	Ext.
Basq.: 3x3 (1 tabela) Voleibol: 2+2 Badm.: 1+1	Basq.: 3x3 (1 tabela) Voleibol: 2+2	Voleibol: 2+2 Solo: Esquema nível Introdução Dança: Regadinho	Natação: Nado rudimentar das 4 técnicas com salto e viragens	Voleibol: 2+2 Solo: Esquema nível Introdução Aparelhos: Eixo e entre- mãos (boque ou plinto) + MT TM: 1+1 Apt.Física: Vai e vem		Basq.: 3x3 (1 tabela) Futebol: 4x4 c/GR Estafetas Barreiras
12/out	17/out	19/out	24/out	26/out	31/out	Legenda
Pisc.	Int. A	Int. C (chuva)	Int. B	Pisc.	Int. B	
Natação: Nado rudimentar das 4 técnicas com salto e viragens	Futebol: 4x4 c/GR Barreiras Badm.: 1+1 TM: 1+1	Voleibol: 2+2 Solo: Esquema nível Introdução Badm.: 1+1	Basq.: 3x3 (1 tabela) Futebol: 4x4 c/GR Altura: Salto Tesoura Apt.Física: Flexibilidade de Ombros	Natação: Nado rudimentar das 4 técnicas com salto e viragens	Apt.Física: Força Superior, Média e Inferior Dança: Regadinho Peso Acrobática: Figuras de Pares (nível Introdução)	Basq: <u>Basquetebol</u> Badm: <u>Badminton</u> MT: <u>Mini-Trampolim</u> TM: <u>Ténis de Mesa</u> Apt.Física: <u>Aptidão</u> <u>Física</u>

--	--	--	--	--	--	--

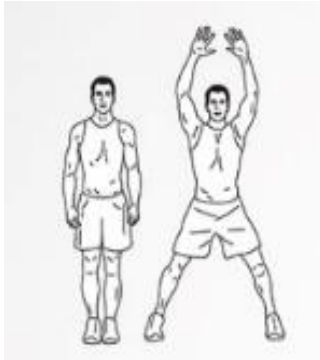
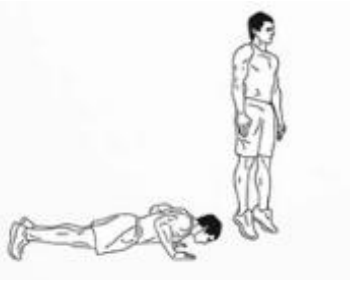
Apêndice 4 – Alunos de Referência

2018/2019	Matérias	Alunos de Referência
J.D.C.	Futebol	-
	Basquetebol	18, 19, 27 e 29
	Voleibol	3, 9 e 22
Ginástica	Solo	3, 9, 21 e 29
	Acrobática	-
	Aparelhos	3, 9, 21, 27 e 29
Atletismo	Salto em Altura	-
	Salto em Comprimento	-
	Corrida de Estafetas	-
	Corrida de Barreiras	-
	Lanç. do Peso	-
Outros	Ténis de Mesa	17
	Badminton	3, 9, 18 e 27
	Natação	6
	Dança	-

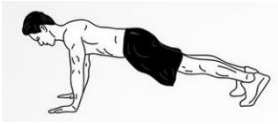
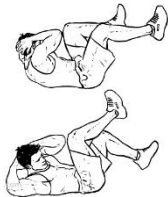
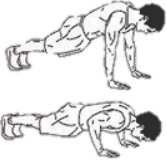
Apêndice 5 – Ficha de Aptidão Física

Nome: _____

Resistência

Força

Flexibilidade

Apêndice 6 – Objetivos da 3ª Etapa da Lecionação

Jogos Desportivos Coletivos	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28	Exercícios Tipo
	Basquetebol	<i>Em situação de jogo 2 x 2 e 3 x 2</i> _Acompanhamento do processo ofensivo (espaços vazios)	_Simulação de processo ofensivo (2x2 e 3x2) _Situação de superioridade numérica (3x2) numa tabela
	Alunos	3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Basquetebol	<i>Em situação de jogo 3 x 3</i> _Passe e corte	_Situação de jogo em superioridade numérica (3x2) numa tabela _Situação de jogo 2x2 ou 3x3
	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 22, 23, 24, 25, 26, 28	Exercícios Tipo
	Futebol	<i>Situação de jogo 2 x 2 c/ GR ocasional</i> _Controlo de bola sem pressão _Acompanhamento do processo ofensivo (espaços vazios) _Passar e desmarcar	_Exercício analítico de condução e controlo de bola com remate à baliza (circuito com recurso a cones) _Exercício analítico de passe e receção a pares _Situação de jogo 2x2 c/GR ocasional (superioridade numérica)
	Alunos	3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Futebol	<i>Situação de jogo 3 x 3 c/ GR ocasional</i> _Ajuda no processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais fracos _Desmarcação ofensiva (de rutura e apoio) _Receção com enquadramento ofensivo	_Situação de jogo 2x2 c/GR ocasional (superioridade numérica) - <u>ajuda aos alunos mais fracos</u> _Situação de jogo 3x3 c/GR ocasional (superioridade numérica)
	Alunos	1, 5, 6, 7, 8, 17, 20, 23, 24, 26	Exercícios Tipo
	Voleibol	<i>Em situação de jogo 2 x 2</i> _Deslocamento para o ponto de queda da bola _Toque de dedos alto na direção do colega _Serviço por baixo _Introdução do jogo competitivo	_Situação de jogo 2x2
	Alunos	2, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30	Exercícios Tipo
	Voleibol	<i>Em situação de jogo 3 x 3</i> _Serviço por cima em apoio _Finalização em remate com apoio e em suspensão	_Exercício analítico de remate em apoio e em suspensão _Situação de jogo 3x3 ou 4x4

Ginásticas	Alunos	1, 2, 6, 7, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28	Exercícios Tipo
	Solo	<i>Em situação de esquema gímico</i> _Realizar esquema de nível Introdução	_Esquema de nível Introdução
	Alunos	3, 5, 8, 9, 10, 11, 16, 21, 22, 25, 29, 30	Exercícios Tipo
	Solo	<i>Em situação de esquema gímico</i> _Realizar esquema de nível Elementar	_Esquema de nível Elementar
	Alunos	1, 2, 5, 6, 8, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 30	Exercícios Tipo
	Aparelhos	_Salto ao eixo no plinto _Salto em extensão, engrupado e meia pirueta no MT	_Saltos com e sem ajuda do professor
	Alunos	3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 27, 28, 29	Exercícios Tipo
	Aparelhos	_3/4 de mortal no MT _Salto de mãos no plinto	_Saltos com ajuda do professor e/ou sem ajuda

Atletismo	Alunos	Todos	Exercícios Tipo
	Salto em Altura	_Salto Fosbury Flop	_Salto Fosbury Flop

Raquetes	Alunos	1, 5, 6, 7, 13, 20, 23, 24, 25, 26	Exercícios Tipo
	Ténis de Mesa	<i>Em situação de jogo 1 x 1</i> _Deslocamentos laterais _Serviço corretamente executado	_Situação de jogo 1x1
	Alunos	2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Ténis de Mesa	<i>Em situação de jogo 1 x 1</i> _Batimento em top spin de direita e de revés _Serviço corretamente executado	_Situação de jogo 1x1
	Alunos	1, 2, 5, 6, 7, 8, 13, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28	Exercícios Tipo
	Badminton	<i>Em situação de jogo 1 x 1</i> _Rotação do tronco no Lob _Batimento em cima da cabeça	_Situação de jogo 1x1 (exclusivamente com Lob)
	Alunos	3, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 27, 29, 30	Exercícios Tipo
	Badminton	<i>Em situação de jogo 1 x 1</i> _Escolha do batimento em função da trajetória do volante, executando-o corretamente	_Situação de jogo 1x1

Apêndice 7 - Objetivos da 4ª Etapa da Lecionação

Jogos Desportivos Coletivos	Alunos	Todos os alunos	Exercícios Tipo
	Basquetebol	<i>Em situação de jogo 3 x 2</i> _ Compreensão do jogo _ Desmarcação _ Passe e corte	_ Situação de jogo 3x2 em campo reduzido (joker)
	Alunos	Todos os alunos	Exercícios Tipo
	Futebol	<i>Em situação de jogo 4 x 4</i> _ Compreensão do jogo _ Desmarcação _ Remates oportunos	_ Situação de jogo 2x1+1 (vagas) _ Situação de jogo 4x4 (torneio)
	Alunos	Todos os alunos	Exercícios Tipo
	Voleibol	<i>Em situação de jogo 4 x 4</i> _ Compreensão do jogo _ Serviço por cima (ou por baixo) de modo a dificultar o adversário _ Finalização de modo a dificultar o adversário	_ Situação de jogo 4x4

Ginásticas	Alunos	Todos os alunos	Exercícios Tipo
	Solo	<i>Em situação de esquema gímico</i> _Esquema de nível Introdução e Elementar	_Esquema de nível Introdução e Elementar
	Alunos	Todos os alunos	Exercícios Tipo
	Aparelhos	_Minitrampolim: Salto em extensão, engrupado, carpa, meia-volta, $\frac{3}{4}$ de mortal _Plinto: Salto ao eixo, entre mãos e salto de mãos	_Minitrampolim: Salto em extensão, engrupado, carpa, meia-volta, $\frac{3}{4}$ de mortal _Plinto: Salto ao eixo, entre mãos e salto de mãos

Atletismo	Alunos	Todos	Exercícios Tipo
	Salto em Altura	_Salto Fosbury Flop	_Salto Fosbury Flop

Raquetes	Alunos	Todos os alunos	Exercícios Tipo
	Ténis de Mesa	<i>Em situação de jogo 1 x 1</i> _Deslocamentos laterais _Serviço corretamente executado _Batimento em top spin de direita e de revés _Serviço corretamente executado	_Situação de jogo 1x1 (torneio)
	Alunos	Todos os alunos	Exercícios Tipo
	Badminton	<i>Em situação de jogo 1 x 1</i> _Escolha do batimento em função da trajetória do volante, executando-o corretamente	_Situação de jogo 1x1 (torneio)

Outros	Alunos	1, 2, 24, 25, 26	Exercícios Tipo
	Natação	<i>Em situação prova designada para cada nível de trabalho</i> _Avaliação prática	_Exercício tipo respetivo de cada nível
	Alunos	5, 10, 12, 13, 14	Exercícios Tipo
	Dança	<i>Em situação de dança contínua</i> _Passos avançados da rumba quadrada _Passos avançados do cha cha cha	_Dança a pares dos passos abordados e da dança completa

Apêndice 8 – Avaliação Final

Nº	Matérias										
	Futebo l	Basquetebo l	Voleibol	Atletismo	Ténis de Mesa	Badminto n	Dança	Natação	G.Solo	G.Aparelho s	G.Acrobátic a
1	NI	NI	NI	I	I	NI	I	I	NI	I	NI
2	NI	NI	I	I	I	NI	E	I	I	I	NI
3	I	I	E	E	E	I	E	E	E	E	I
5	I	NI	I	I	I	NI	E	E	I	I	I
6	NI	NI	I	I	I	NI	E	A	NI	I	I
7	NI	NI	I	I	I	I	E	E	I	I	I
8	I	NI	I	I	I	I	E	E	E	I	I
9	I	I	E	E	E	E	E	A	E	E	I
10	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	I
11	E	I	I	I	E	I	E	E	I	I	I
12	E	I	I	I	E	I	E	E	E	E	I
13	E	I	I	I	E	NI	E	E	NI	I	I
14	E	I	I	I	I	I	E	E	NI	I	I
16	E	I	I	I	E	I	E	E	I	E	I
17	I	NI	I	I	E	I	I	A	I	I	I
18	I	E	E	I	E	I	E	E	I	E	I

19	I	E	E	I	E	I	E	A	NI	E	I
20	I	NI	I	I	I	NI	E	A	I	I	I
21	E	I	E	I	E	I	E	A	E	E	I
22	I	NI	E	I	E	NI	E	E	I	I	I
23	NI	NI	I	I	I	NI	E	A	NI	I	I
24	NI	NI	I	I	I	I	E	I	I	NI	I
25	I	NI	I	I	I	I	E	E	I	I	I
26	NI	NI	I	I	I	NI	E	E	NI	NI	I
27	I	I	E	I	E	E	E	A	I	E	I
28	I	NI	I	I	I	I	E	A	I	I	I
29	I	E	E	E	E	I	E	A	E	E	I
30	I	I	I	I	I	I	I	A	I	I	I

Nº	Aptidão Física - FitEscola						Ap. Física	Conhecimentos	Atitudes e Valores	Bonificação	Act. Físicas	Nota 3º Período
	VaiVe m	Abdominais	Flexões	Imp. Horizontal	Ombros	Senta e Alcança						
1	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Não Apto	Revela Bem	Suf	1	10	11
2	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	10	13
3	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	18	20
5	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	14	17
6	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	14	17
7	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	14	17
8	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Suf	2	18	19
9	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	18	20
10	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	#N/A	#N/A	0	
11	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Suf	2	18	19
12	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem		2	18	19
13	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	Apto	Revela Bem	Suf	1	18	19
14	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Suf	2	18	19
16	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela	Suf	1	18	18
17	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	14	17
18	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	Apto	Revela Bem	Bom	2	18	19
19	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Não Apto	Revela Bem	Bom	2	18	19
20	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Suf	2	14	16
21	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	18	20
22	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	Apto	Revela Bem	Bom	2	18	19
23	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	14	17
24	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela	Bom	2	10	13
25	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	14	17

João Gameiro Alpalhão Valentim Compõe.

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física no Externato Marista de Lisboa

26	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Suf	2	14	16
27	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	18	20
28	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	14	17
29	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Bom	3	18	20
30	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Apto+	Revela Bem	Suf	2	10	13

Apêndice 9 - Descrição das aulas PTI

<u>9°C:</u> Esta turma é constituída por 30 alunos. A aula decorreu no Interior A e foi dividida em 4 estações de trabalho, voleibol (2+2 até às 10 transposições e após alcançar esse objetivo passar para uma situação de jogo de 2x2), ténis de mesa (cooperação em situação de jogo 1+1 com troca de par após realizar 10 transposições de rede), ginástica de aparelhos (plinto – eixo e entre mãos; minitrampolim – extensão, engrupado e carpa) e, ginástica acrobática (figura de nível introdução). Os grupos, mais uma vez ficaram ao meu critério, sendo que defini 3 grupos de 8 alunos e 1 grupo de 6 alunos.	<u>4ºB:</u> Última turma do horário de PTI composta por 27 alunos. Tive o pavilhão desportivo todo ao meu dispor, pelo que dividi a turma em 3 grupos de 9 alunos, juntamente com o professor da turma. Uma estação de basquetebol com objetivo de driblar em slalom e lançar ao cesto, outra estação de futebol (passe e receção em movimento, apenas) e tarefas de coordenação e ginástica (saltos a pés juntos por dentro de arcos, equilíbrio em cima de um banco, cambalhotas, rodas e pinos na parede).	<u>7ªA:</u> A turma era constituída por 30 alunos. Nenhum aluno faltou ou tinha limitações impeditivas da prática desportiva. Aula realizada no Interior A e dado o espaço realizei um planeamento que englobava voleibol (2+2 com objetivo de sustentação de bola o mais tempo possível), ténis de mesa (1+1 com o objetivo de sustentar a bola utilizando batimento de direita e de revés), ginástica de solo (trabalhar a sequência de solo do nível introdução ou elementar) e ginástica de aparelhos (minitrampolim – salto em extensão, engrupado e carpa; plinto – salto ao eixo e cambalhota). Os grupos ficaram ao meu critério, no entanto, estava definido pelo professor um grupo de seis alunos com mais dificuldades. No total estava 3 grupos de 8 alunos e 1 grupos de 6 alunos.	<u>7°C:</u> Turma constituída por 30 alunos que compareceram por inteiro à aula. A aula realizada no Interior A teve num momento após o aquecimento e a cada rotação uma tarefa de condição física (5 extensões de braços, 5 abdominais e 5 burpees). Foi-me indicado pelo professor da turma que era uma turma com muitos problemas na condição física pelo que seria imperial a realização desta tarefa. A parte principal da aula continha três estações de trabalho, voleibol (situação de jogo 2x2 apenas com passe e manchete, e serviço por baixo), ténis de mesa (inicialmente num jogo de cooperação 1+1 com objetivo de realizar 10 transposições de rede e, posteriormente, jogo competitivo 1x1 até aos 7 pontos) e ginástica de aparelhos (plinto – eixo e entre mãos; minitrampolim – extensão, engrupado e carpa). A turma seguiu a rotina dos grupos de trabalho, isto é, 3 grupos de 10 alunos.
---	--	---	---

<u>12ªA:</u> Turma bastante reduzida, com apenas 21 alunos, sendo que apenas 18 realizaram a aula. Destes 18, havia 2 alunos que por motivos de atestado médico realizaram ténis de mesa exclusivamente, durante a aula toda. A aula realizou-se no Interior B com as matérias de badminton e basquetebol (matérias bastante prioritárias nestes alunos). Devido ao facto de a disciplina de EF não ser contabilizada para o acesso ao ensino superior destes alunos, procurei realizar tarefas com dinâmicas competitivas para envolver os alunos ao máximo na aula. Assim, badminton (1x1) realizei um torneio intra grupo e no basquetebol (4x4) um torneio intraturma. Dado o número de alunos, elaborei 1 grupo de 4 alunos e 2 grupos de 6 alunos.	<u>9ªA:</u> Turma composta por 30 alunos. A aula correu dentro da normalidade, sem faltas e sem limitações física por parte dos alunos. Dado o espaço, Interior B, planeei uma situação de jogo de basquetebol em campo reduzido (3x3, apenas com drible no meio campo ofensivo), ginástica de solo (trabalho da sequência de nível introdução), voleibol (situação de jogo de cooperação 2+2 com o objetivo de realizar 10 transposições de rede e, posteriormente, jogo 2x2 até aos 8 pontos) e, finalmente, atletismo (transposição de barreiras a pés juntos e de seguida salto de tesoura). Os grupos ficaram ao meu critério, pelo que, tal como noutra turma, guiei-me pelas estaturas físicas e géneros dos alunos.	<u>8ªB:</u> Turma constituída por 26 alunos decorrida no Exterior e com tarefas de futebol (3x3 ou 4x4 com guarda redes), basquetebol (situação de jogo 3x3 com drible apenas no meio campo ofensivo), lançamento do peso (sem deslize) e corrida de barreiras (e posterior competição em regime de estafetas). Os grupos estavam previamente feitos, pelo que não tive grande preocupação nesse aspeto.	<u>2ªA e 3ªA:</u> Duas turmas com o mesmo professor e objetivos idênticos. A primeira constituída por 25 alunos e a segunda por 22 alunos. Ambas as aulas são baseadas em manipulações, saltos, equilíbrios e ginástica (Dribles e remates – futebol, drible e lançamento – basquetebol, cambalhotas, pinos, saltos de coelho no plinto, salto ao eixo, toques com uma raquete, etc...). Os grupos em ambas as turmas forma previamente feitos, pelo que os alunos já sabiam os grupos para a aula.
<u>6ªA:</u> A turma era constituída por 30 alunos, no entanto, só 26 estiveram presentes na aula. Esta aula foi realizada no exterior e dadas as condições existentes realizei Futebol (situação de jogo 3x3 em campo reduzido), corrida de estafetas (foco na transmissão descendente), salto em comprimento (sistema de competição) e corrida de barreiras (3 barreiras, apenas). Estavam já traçados 4 grupos de 6 a 8 alunos.		<u>3ªB:</u> Turma constituída por 26 alunos. A aula decorreu com os alunos todos, sem problemas. A aula realizou-se no Interior B onde abordei o jogo da bola ao capitão, exercícios analíticos de futebol (drible e remate), ténis de mesa (tipo ténis, com separadores) e ginástica de solo (ênfase nas cambalhotas e pino na parede). Os grupos foram inteiramente da minha responsabilidade pelo que existiram 3 grupos de 6 e 1 grupo de 8.	

Apêndice 10 – Descrição das atividades da SC

Guião de Atividade – Estação A

Tag Rugby – 30 minutos
Quizz Marista – 10 minutos
Robótica – 10 minutos

ORGANIZAÇÃO

Tag Rugby

Todas as equipas encontram-se a jogar com dois campos em funcionamento simultâneo

- Jogos de 5 minutos (2 minutos de descanso entre jogos);
- Equipa 6x6;
- Objetivo do jogo: Marcar o maior número de ensaios e evitar sofrer;
- Pontuação:
 - Ensaio: 1 ponto;
 - Classificação: vitória 3 pontos; empate 2 pontos; derrota 0 pontos;
 - Critérios de desempate: 1º confronto direto; 2º ensaios marcados/ensaios sofridos; 3º ensaios marcados.
- Regras:
 - Todos os alunos têm, obrigatoriamente, uma cinta com duas fitas, de forma visível;
 - É considerado ensaio quando:
 - 1. O aluno coloca controladamente a bola, em contacto com o solo, para lá da linha final;
 - 2. O aluno tem as duas fitas na cinta nesse momento.
 - Os alunos podem correr com a bola na mão;
 - Os alunos apenas podem passar a bola para trás ou para o lado;
 - A posse de bola muda de equipa se:
 - Existir um passe para frente (jogo pára e reinicia no local da falta);
 - O defesa consegue tirar, em simultâneo, as duas fitas da cinta do atacante (atacante deixa a bola no chão e segue o jogo);
 - Se conseguir interseitar um passe da equipa adversária (jogo não pára).
 - O aluno que fique sem uma fita tem 5 segundos para passar a bola para um colega de equipa. Caso demore mais que 5 segundos, a equipa perde automaticamente a posse de bola;
 - Qualquer equipa tem de apresentar em campo 2 rapazes e 2 raparigas, pelo menos, exceto se a equipa não apresentar condições para tal.
 - É considerada falta:
 - Qualquer placagem;
 - Outro tipo de contacto físico que ponha em risco a integridade física do adversário;

(Qualquer falta é cobrada no local da mesma)

ORGANIZAÇÃO

As equipas dividem-se em dois grupos – 2 equipas iniciam no quizz e as outras 2 iniciam na robótica com troca de atividade após o tempo estipulado das mesmas (quadro no final)

Quizz

- 15 questões em 10 minutos;
- Todos participam;
- Objetivo: responder ao maior número de questões de forma acertada
- Existem 3 quizz com 15 perguntas sobre vários temas (Estilos de Vida Ativos e Saudáveis (5), Disciplinas de ramo comum (5) e específico (5))
 - 1 quizz para o grupo A, B, D, E (curso de ciências e tecnologias)
 - 1 quizz para o grupo C
 - 1 quizz para o grupo F
- Perguntas de escolha múltipla:
 - Apenas 1 resposta correta
 - 3 resposta incorretas
- Pontuação:
 - Automática de acordo com a aplicação e programa utilizado;
 - Mais pontos quanto mais rápida a resposta (correta);
 - Pontuação atualizada e visualidade após cada questão.
- Regras:
 - Os alunos devem interagir apenas com os elementos da própria equipa;
 - Só é permitida a utilização de um telemóvel por grupo;
 - Perguntas de escolha múltipla:
 - 1. Apenas uma resposta correta
 - 2. Três respostas incorretas

Robótica

- 4 ratos com dois tapetes;
- Todos participam;
- Estão 2 equipas a realizar a atividade – cada equipa tem 1 tapete com dois ratos;
- Cada equipa terá de chegar a um objeto, através de pistas, para posteriormente conduzir o robô até ao ecoponto correto;
- Objetivo: Conduzir os robôs aos ecopontos corretos, dando indicações aos mesmos através da decifração correta das pistas dadas;
- Pontuação:
 - Destino correto – 5 pontos;
 - Destino incorreto – 0 pontos;
 - Passagem por quadrado proibido retira-se 1 ponto.
- Regras:
 - Equipa pode participar toda em conjunto para obter a pista correta;
 - Elementos de cada equipa participam individualmente para programar o rato ao destino

Guião de Atividade – Estação B

Futebol – 30 minutos
Ori-Cones – 10 minutos
Listening – 10 minutos

ORGANIZAÇÃO

Futebol

Dois jogos a ocorrer em simultâneo, com 2 minutos de descanso entre cada jogo

Jogos de 7 minutos (2 minutos de descanso entre jogos)

- Equipa 5x5;
- Objetivo do jogo: Marcar o maior número de golos e evitar sofrer;
- Pontuação:
 - Para fins de classificação:
 - Vitória - 3pontos;
 - Empate - 2pontos;
 - Derrota - 1 ponto
 - Para fins de desempate:
 - 1º - Confronto direto;
 - 2º - Ensaio marcado/ensaio sofrido;
 - 3º - Ensaio marcado.
- Regras:
 - Qualquer jogador que ponha em causa a integridade física de um adversário é automaticamente expulso do jogo, não podendo jogar em mais nenhum jogo pendente.
 - Substituições ilimitadas
 - Guarda-Redes e 4 (quatro) jogadores de campo
 - Qualquer equipa com conduta antidesportiva será automaticamente desqualificada, assumindo-se derrota por 3- 0 em todos os jogos;
 - Qualquer equipa tem de apresentar em campo 2 rapazes e 2 raparigas, pelo menos, exceto se a equipa não apresentar condições para tal.
 - É considerada falta:
 - Qualquer ação que impeça a progressão no campo do adversário
 - Qualquer ação que ponha em risco a integridade física do adversário

ORGANIZAÇÃO

As equipas dividem-se em dois grupos - 2 equipas iniciam no quizz e as outras 2 iniciam na robótica com troca de atividade após o tempo estipulado das mesmas (quadro no final)

Ori-Cones

- Área de jogo: 6x6 cones
- Cada equipa tem um conjunto de cones. Apenas um elemento de cada equipa estará na orientação, com a ajuda da equipa que lhe dará as indicações específicas
- Objetivo: Chegar ao destino correto, seguindo as indicações específicas do percurso designado
- Pontuação:
 - Destino correto - 5 pontos
 - Destino incorreto - 0 pontos
 - Destino correto com falhas intermédias - 1 ponto
- Regras:
 - O participante pode reiniciar o percurso se assim o entender sem penalização;
 - O participante pode voltar ao cone anterior se assim o entender;
 - Qualquer equipa que pratique conduta antidesportiva perante a equipa adversário será desqualificada da atividade

Listening

- Duração do áudio: 3'34"
- Número de questões: 10
- Descrição: Atividade de listening em que os alunos, em grupo, têm de responder a algumas de questões diretas
- Organização: Cada equipa terá cerca de 1 minuto para analisar as perguntas apresentadas antes do início da atividade em si, organizando-se da maneira que quiserem para responder às questões
- Objetivo: Conseguir responder corretamente ao maior número de questões;
- Pontuação:
 - Por cada resposta correta - 1 ponto (máx. 18pts)
 - Por cada resposta incorreta - 0 pontos
 - Cada espaço é contabilizado como uma resposta (questão 8 e 9)
- Regras:
 - Audio é transmitido apenas uma vez;
 - As respostas são dadas em formato escrito (papel) - (cada equipa tem, apenas, 2 folhas, sendo que apenas uma delas é entregue com as respostas finais)
 - Se a folha não estiver preenchida no final do tempo estipulado, as respostas em branco não serão contabilizadas.

Guião de Atividade – Estação C

MiniGolfe – 25 minutos
Alimentação – 25 minutos

ORGANIZAÇÃO

Mini-Golfe

Duas equipas em simultâneo, a jogar em buracos diferentes.

- **Numero de buracos:** 3
- **Participantes:** Todos
- **Organização:** Cada equipa define uma ordem numérica de modo a que estes joguem à vez durante toda a atividade
- **Objetivo do jogo:** Concluir o buraco no menor número de tacadas possível;
- **Pontuação:**
 - A pontuação é representada pelo somatório do número de tacadas realizadas por buraco
 - Pontuação será retirada na pontuação final (quanto menos tacadas, menor o desconto)
- **Regras:**
 - Os elementos da equipa jogam à vez
 - Caso haja um elemento da equipa que jogue novamente antes de outro colega de equipa, esta será penalizada com um acréscimo de 5 pontos na pontuação da atividade
 - Apenas é permitido jogar com o equipamento disponibilizado (taco)
 - Qualquer equipa com conduta antidesportiva será automaticamente desqualificada, assumindo-se derrota por 3- 0 em todos os jogos;

ORGANIZAÇÃO

Alimentação

- Referência diária de consumo de calorias: 250 – 500 kcal (Pequeno-Almoço)
- Atividade onde os alunos individualmente escolhem alimentos (4 no mínimo) que represente o seu pequeno almoço
- Organização: Cada equipa regista o pequeno almoço de cada elemento da mesma de acordo com os alimentos apresentados.
Posteriormente é feito o cálculo da média das calorias totais.
- Objetivo: Incentivar os alunos a uma alimentação saudável
- Pontuação:
 - Dentro dos valores de referência no primeiro momento - 10 pontos
 - Inferior ou superior às recomendações diárias no primeiro momento - 2 ponto
 - Dentro dos valores de referência no segundo momento - 5 pontos
- Regras:
 - Cada aluno terá de escolher pelo menos 4 alimentos;
 - Cada grupo terá uma folha específica onde preenche as calorias e faz os cálculos;
 - Caso a média do grupo se encontre acima das recomendações, todos os alunos que apresentarem valores fora das referências terão de repetir a atividade;
 - Caso a média do grupo se encontre abaixo das recomendações, todos os alunos que apresentarem valores fora das referências terão de repetir a atividade;
 - Por cada 50kcal acima das referências cada aluno realiza 1 série dos exercícios, após o término da tarefa;
 - 30" Jumping Jacks
 - 30" Skipping Alto
 - 30" Agachamento com Salto

Apêndice 11 – Guião do Brasão (Bom-Dia)



Visita de Estudo de Educação Física 2018/2019



30 de abril de 2019

Após recebido este folheto juntamente com o brasão deverão refletir sobre a imagem que se encontra no verso e escrever uma frase que caracterize a vossa reflexão em grupo (4 minutos);

Tendo em conta os elementos constituintes do grupo, escrevam cinco aspetos comuns à equipa (4 minutos);

Deem um nome à equipa e escrevam no brasão! Identifiquem também um capitão de equipa (3 minutos);

Pensem e definam cinco valores que devem estar implícitos no desporto (5 minutos);

Por último, escreve/desenha algo que caracterize o trabalho em equipa! (4 minutos)

Façam-se acompanhar pelo brasão durante todo o dia pois é nele que os professores responsáveis de cada atividade escreverão as vossas pontuações para que no final consigamos realizar a tabela classificativa do dia! E, por isso mesmo, no final das atividades é **obrigatório** a entrega do mesmo ao responsável da equipa!

Apêndice 12 – Marcas Pessoais

Nome	Livres			
	25 metros		50 metros	
	1ª TT	RP	1ª TT	RP
AMd	19"35	18"51	46"25	42"01
AF	21"50	18"92	52"92	46"28
AMt	22"69	18"88	50"81	41"88
AS	20"99	19"12	50"04	43"06
C	24"74	22"56	52"89	51"41
FC	28"29	26"45	1'06"12	59"04
FS	21"39	18"10	48"00	43"20
JH	21"41	18"52	53"43	46"62
JMd	27"05	24"54	57"68	53"88
JMg	25"11	22"51	58"13	49"57
MaG	29"89	29"45	54"24	54"24
MmG	29"02	29"02	50"59	50"59
RC	25"31	24"03	57"67	53"84
SB	22"01	20"47	51"97	49"97
TF	23"71	21"04	46"41	43"42
VD	21"50	19"08	49"87	45"87

Nome	Costas			
	25 metros		50 metros	
	1ª TT	RP	1ª TT	RP
AMd	24"14	22"89	52"47	49"88
AF	26"72	25"41	59"17	55"40
AMt	24"16	22"90	56"58	50"06
AS	25"00	23"00	58"72	50"32
C	27"55	25"04	1"02"57	59"43
FC	27"92	26"05	1'01"27	59"87
FS	23"00	22"69	53"77	49"32
JH	23"36	21"70	51"05	50"02
JMd	27"04	26"01	59"18	56"23
JMg	27"27	24"00	55"78	51"00
MaG	31"00	31"00	1'05"56	1'05"56
MmG	29"87	29"87	1'04"08	1'04"08
RC	26"99	24"83	1'03"25	59"04
SB	25"02	23"65	58"35	53"55
TF	26"31	24"03	56"58	53"39
VD	24"97	23"23	55"69	53"49

Nome	Braços			
	25 metros		50 metros	
	1ª TT	RP	1ª TT	RP
AMd	27"33	25"65	1'01"19	57"74
AF	30"57	28"70	1'05"06	1'04"21
AMt	30"05	27"48	1'10"75	1'02"80
AS	28"22	28"22	1'07"52	1'04"73
C	29"46	27"85	1'04"80	1'00"42
FC	29"18	26"99	1'05"96	1'02"87
FS	28"08	25"23	1'00"54	58"02
JH	27"25	25"85	59"63	58"45
JMd	29"54	27"59	1'07"25	1'04"43
JMg	32"13	29"48	1'10"68	1'06"12
MaG	33"32	33"32	-	-
MmG	33"84	33"84	-	-
RC	32"23	30"15	1'08"55	1'05"12
SB	28"32	26"81	1'01"34	59"77
TF	27"50	25"98	1'03"74	1'00"03
VD	32"82	30"45	1'08"59	1'06"85

Apêndice 13 – Cartão de Atleta

Cartão de Atleta - Época 2018/2019				
Nome			Idade	
Data de Nasc.	/ /		Estilo Preferido	
	Crol	Costas	Bruços	Mariposa
25m				
50m				
100m				

Apêndice 14 – Prova de Orientação

Atividade	Pista	Desafio	Resposta
Contar o número de escadas que sobem até à piscina	Quando chegas atrasado é bom que venhas a correr! Para ao treino não faltares, quantas escadas tens de percorrer?	-	
Percurso de ori-cones	Com a rosa dos ventos na cabeça certamente não se desorientam!	Orienta-te!	
Código	Escondidas... será que me encontram? Tenho 3 dígitos...		X7T
Questão - Tema: Natação (Resposta aberta)	Será que conhecem a nossa modalidade como pensam?	Qual a prova mais longa realizada na piscina?	1500L
Quebra cabeça - Construir a frase	Para o vosso raciocínio melhorar, vão ter de ordenar! Desvendem a frase que está desorganizada de forma lógica.	Ordenar as palavras	Vencedor não é quem vence, mas sim que nunca desiste
Código	Encontraram o outro, mas não a mim... tenho 3 dígitos, também!		2J3
Jogo da Barra	Para marcar grandes golos é preciso afinar a pontaria... A ver se são capazes! (Shhh... não digam a ninguém, mas em cima vale mais pontos)	Acertar nos postes da baliza	-
Questão - Tema: Alimentação (Escolha múltipla)	Atleta que é atleta também é saudável... o que costumam comer?	Qual a quantidade de açúcar que cada um de vocês deve ingerir, no máximo, por dia?	C

Código	Apanharam os outros, mas a mim... duvido que me encontrem! Muahahah...		F8W
Sobe e Desce	Exercício físico faz muito bem à saúde e aumenta a resistência, força, etc... Sobe, Desce e Conta os degraus... quantos são?	Sobe e Desce	
Questão - Tema: Natação (Resposta aberta)	E esta, sabem? Se são assim tão bons...	Quantas piscinas tens de fazer para completar 3000m?	120
Código	Só falto eu... te garanto que a mim não me encontras! Já sabes, 3 dígitos...	-	PL1

Estação 8	Qual a quantidade de açúcar que cada um de vocês deve ingerir, no máximo, por dia?				
	A	1000 gramas			
	B	Não devemos comer açúcar			
	C	50 gramas			
	D	Não interessa a quantidade			

Apêndice 15 – Cadeia de sobrevivência de SBV

Suporte Básico de Vida – Avaliação das Competências Práticas	Sim/Não
1. Avalia a segurança no local – “O Local está seguro?”	
2. Verifica a resposta da vítima – “Está a ouvir-me? Sente-se bem?”	
3. Pede ajuda – “Ajuda, ajuda! Tenho uma pessoa inconsciente”	
4. VOS (Ver Ouvir Sentir a respiração após elevação da mandíbula) – 10 segundos	
5. Vítima sem resposta (Telefona para 112 se não tiver chegado ajuda)	
6. Inicia compressões torácicas (Faz 30 compressões + 2 insuflações)	
7. Efetua duas ventilações eficazes (menos de 10 segundos)	
8. Efetua segundo ciclo de compressões com a posição correta das mãos e de forma eficaz	

Apêndice 16 – Questionário de Satisfação

No âmbito do estágio pedagógico em Educação Física e no seguimento do seminário apresentado (SBV na Educação Física), no passado dia 6 do presente mês quero, em meu nome, agradecer a presença de todos, bem como toda a discussão pertinente criada à volta do tema apresentado.

De seguida peço que respondam com a máxima sinceridade ao questionário de satisfação apresentado de modo a fazer um balanço das opiniões gerais.

Nome:

Disciplina que leciona:

___ Educação Física

___ Ciências Naturais

De acordo com as escalas apresentadas (1 a 4), responda às seguintes questões relativas à apresentação.

1. De uma forma geral, como classifica a apresentação?

Fraca	1	2	3	4	Boa	Muito
-------	---	---	---	---	-----	-------

Comentários:

2. Como classifica a pertinência do conteúdo apresentado?

Nada	1	2	3	4	Muito
pertinente					pertinente

Comentários:

3. Como classifica a visibilidade e legibilidade dos diapositivos?

Fraca	1	2	3	4	Boa	Muito
-------	---	---	---	---	-----	-------

Comentários:

4. Como classifica a linguagem utilizada?

Desadequada	1	2	3	4	Adequada
-------------	---	---	---	---	----------

Comentários:

5. Como classifica a apresentação no que respeita à sua estrutura?

Mal estruturada	1	2	3	4	Bem Estruturada
--------------------	---	---	---	---	--------------------

Comentários:

6. Como classifica a discussão criada?

Nada pertinente	1	2	3	4	Muito pertinente
--------------------	---	---	---	---	---------------------

Comentários:

7. Como classifica a relevância do tema apresentado?

Irrelevante	1	2	3	4	Muito relevante
-------------	---	---	---	---	--------------------

Comentários:

8. Como classifica a potencial articulação entre as duas disciplinas?

Nada pertinente	1	2	3	4	Bastante pertinente
--------------------	---	---	---	---	------------------------

Comentários:

9. De um modo geral, como classifica a proposta de articulação?

Desadequada	1	2	3	4	Muito adequada
-------------	---	---	---	---	-------------------

Comentários:

10. Em relação às suas expectativas, a apresentação...

☐ superou
☐ correspondeu
☐ Não Correspondeu

Comentários:

Anexos

Anexo 1 – Programa da Unidade Curricular de Estágio

QUADRO DE AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

PARÂMETROS

<i>PRIORIDADE – P</i>		<i>1ª P</i> LECIONAÇÃO 50 % – 10 val.	<i>2ª P</i> DIREÇÃO TURMA 15 % – 3 val.	<i>3ª P</i> COMPLEM. CURRIC. 15 % – 3 val.	<i>4ª P</i> SEMINÁRIOS 20 % – 4 val.
<i>CRITÉRIOS</i>					
1.	COOPERAÇÃO				
2.	CARACTERIZAÇÃO / PROJECTO	Planeamento			
3.	CIENTIFICIDADE				
4.	AVALIAÇÃO FORMATIVA				
5.	ATITUDES – - COMPORTAM.	Avaliação Gestão			
	PROFISSIONAIS	Instrução Clima Max 6 Val.	EM CADA CÉLULA: <i>B, S OU I (OU I/S, S/B) BOM, SUFICIENTE OU INSUFICIENTE</i> AGIC - Suf. 1 val; Bom 1,5 val. Restantes células: Suf. 50%; Bom 100%		

Anexo 2 – Critérios de Avaliação de EF no EML

Ensino Secundário - Condições de Classificação			
10º ANO			
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
1 - 5 valores	Abaixo do previsto para o patamar 6-9		
6 - 9 valores	3 Níveis Introdução e 1 Elementar (4 cat) 5 Níveis Introdução (4 cat)	Realiza com sucesso a Aptidão Física ou os Conhecimentos de acordo com as condições exigidas para os Níveis (10–13), (14-17) e (18-20)	
10 - 13 valores	4 Níveis Introdução e 1 Elementar (4 cat, 1 JDC e Nat) 6 Níveis Introdução (5 cat, 1 JDC e Nat)	Aptidão Aeróbia na ZSAF + 1 teste de Flexibilidade na ZSAF + 2 testes de Força na ZSAF	O Aluno obtém, no mínimo, a classificação de suficiente. Prova escrita de avaliação com base no Plano Plurianual de Conhecimentos e nas matérias abordadas nas aulas práticas.
14 - 17 valores	4 Níveis Introdução e 2 Elementar (5 cat, 1JDC, 1 GIN e Nat)		
18 - 20 valores	4 Níveis Introdução e 3 Elementar (5 cat, 1JDC, 1 GIN e Nat)		

Anexo 3 – Atitudes e Valores

- Na área das Atitudes e Valores o aluno terá de obter uma classificação superior a 16 valores e que resulta dos seguintes critérios:

- Participação e empenho (40%)
- Assiduidade, pontualidade, equipamentos e materiais (30%)
- Comportamento e cooperação (30%)

Esta avaliação segue uma terminologia de letras de A a E, devendo os feedbacks de avaliação transmitidos aos alunos, respeitar a mesma condição. Nesta linha, pode ainda ser utilizado o sinal + para diferenciar alunos, que se encontrem num mesmo nível de avaliação, mas com diferenças de desempenho. Deverá ser usada uma escala de Valores de 0 a 20:

A	20	C	12
B+	17	D+	9
B	16	D	8
C+	13	E	6

Participação e empenho (40%)

Participação (20%) – diz respeito ao trabalho do aluno em aula através do cumprimento em quantidade e qualidade das tarefas propostas pelo professor e às iniciativas do aluno em organizar ou em participar nas atividades da aula para além da solicitação do professor, quando o professor abre um espaço de autonomia para que tal aconteça segundo a seguinte escala:

Cumpre sempre com muito boa qualidade e quantidade apresentando iniciativas válidas e coerentes com a aula.	A
Cumpre sempre com boa qualidade e quantidade apresentando iniciativas, mas que nem sempre são válidas e/ou coerentes com a aula.	B
Cumpre em quantidade e qualidade satisfatórias e poucas vezes apresenta iniciativas válidas e coerentes com a aula.	C
Não cumpre em quantidade e qualidade, nem apresenta iniciativas válidas e coerentes com a aula.	D
Recusa-se a participar nas tarefas propostas e está alheado da atividade não tomando qualquer tipo de iniciativa.	E

Empenho (20%) – diz respeito à forma como o aluno encara e valoriza as matérias e as tarefas da aula esforçando-se por trabalhar mais e melhor, segundo a seguinte escala:

Está sempre interessado e empenhado nas matérias e nas tarefas da aula.	A
Na maioria das vezes está interessado e empenhado nas matérias e nas tarefas da aula.	B
Por vezes não está interessado e empenhado nas matérias e nas tarefas da aula.	C

Não é interessado nem empenhado nas matérias e nas tarefas da aula.	D
Está alheado das matérias e das tarefas da aula.	E

Assiduidade, pontualidade, equipamentos e materiais (30%)

Assiduidade (10%) – diz respeito às Faltas de Presença injustificadas do aluno segundo a seguinte escala (por período letivo):

Uma ou nenhuma Falta de Presença	A
Entre duas (2) e três (3) Faltas de Presença	B
De quatro (4) a cinco (5) Faltas de Presença	C
De seis (6) a sete (7) Faltas de Presença	D
Oito (8) ou mais Faltas de Presença	E

Pontualidade (10%) – diz respeito às Faltas de Atraso do aluno segundo a seguinte escala (por período letivo):

Uma ou nenhuma Falta de Atraso	A
Entre duas (2) e três (3) Faltas de Atraso	B
De quatro (4) a cinco (5) Faltas de Atraso	C
De seis (6) a sete (7) Faltas de Atraso	D
Oito (8) ou mais Faltas de Atraso	E

Material e Equipamento (10%) – diz respeito às Faltas de Material do aluno segundo a seguinte escala (por período letivo):

Uma ou nenhuma Falta de Equipamento	A
Uma ou nenhuma Falta de Material e duas Faltas de Equipamento	B
Duas ou três Faltas de Material	C
Quatro ou cinco Faltas de Material	D
Seis ou mais Faltas de Material	E

Comportamento e cooperação (30%)

Comportamento (15%) – está relacionado com a adequação da conduta e postura do aluno em aula, segundo a seguinte escala:

Apresenta sempre uma conduta e postura adequadas em todos os momentos da aula.	A
--	---

Apresenta uma conduta e postura adequadas na maioria dos momentos da aula.	B
Por vezes não apresenta uma conduta e postura adequadas, sendo necessária a intervenção do professor para correção do seu comportamento.	C
Não apresenta uma conduta e postura adequadas, sendo necessária a intervenção sistemática do professor para correção do seu comportamento.	D
Para além da conduta e postura incorretas, não cumpre as intervenções e indicações do professor.	E

Cooperação (15%) – Está relacionado com a atitude cooperativa do aluno face ao professor e aos colegas, segundo a seguinte escala:

Mostra-se sempre cooperante com os colegas e com o professor em todos os momentos da aula.	A
Na maior parte das vezes mostra-se cooperante com os colegas e com o professor.	B
Por vezes não é cooperante com os colegas e com o professor.	C
Não coopera com os colegas e com o professor.	D
Não sendo cooperante com colegas e professores, envolve-se em situações de conflito.	E