

FRANCISCO DOS SANTOS DUARTE DIAS

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA DE
TELHEIRAS**

Orientador da Faculdade: Professor Doutor João Comédias

Orientador de Escola: Professor João José Santos

Universidade Lusófona

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2019

Francisco Dos Santos Duarte Dias

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA DE TELHEIRAS

Orientador da Faculdade: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientador da Escola: Professor João José Santos

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N.º191/2019, no dia 1 de Agosto de 2019.

Presidente: Professor Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Arguente: Professor Doutor João Valente dos Santos

Universidade Lusófona

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2019

Agradecimentos

Ao meu Pai, José, Mãe, Teresa, Irmãs, Raquel e Filipa e Irmão, Pedro, por todo o apoio prestado ao longo deste percurso, pelo acompanhamento, força e motivação de forma a alcançar os objetivos definidos. Um orgulho pelo nosso percurso, na certeza de que humildes continuaremos.

Ao professor João Santos, orientador da escola, pelos momentos de problematização e questionamento, que resultaram em reflexões conjuntas. Por todo o rigor, competência, exigência e paciência, ao longo do processo formativo, contribuindo, significativamente, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao professor Doutor João Comédias, orientador da universidade, pela disponibilidade, feedback e orientação de excelência durante, o estágio curricular, dando continuidade, à referência do 1.º ano de mestrado.

Aos meus amigos e colegas de estágio Marlene Sousa e Rafael Lopes, juntos percorremos esta experiência, que ficará marcada na nossa memória, a qual recordo pelos momentos de partilha, diversão e alegria, mas também de companheirismo, apoio e superação.

Ao DEF do AEVF pelo acolhimento e disponibilidade demonstrada desde o primeiro momento.

À professora Isabel Simões pela colaboração, competência, simpatia, realçando os seus valores pessoais e profissionais, que tão bem a caracterizam. Foi um prazer.

Aos meus alunos, do 7.ºFD, um agradecimento especial, pois, foi com eles que iniciei a minha primeira experiência enquanto professor, permitindo-me um crescimento enquanto profissional.

Aos professores Doutores João Valente dos Santos e João Martins, por toda a ajuda prestada ao longo do curso, sendo para mim, duas referências na área da Educação Física e Desporto.

Aos professores Jorge Mira e Lídia Carvalho, pelos momentos de reflexão e disponibilidade prestada, em todas as ocasiões, que contribuíram significativamente para o sucesso do meu estágio pedagógico.

Por último, mas não menos importante, à Inês, por todo o apoio incondicional, amizade, compreensão e encorajamento. Por mim, por ti, por nós. Grato por tudo!

Resumo

Este documento apresenta e reflete de forma crítica acerca da exequibilidade das opções didáticas, científicas e pedagógicas tomadas durante o estágio pedagógico. Todo o trabalho foi desenvolvido com base no planeamento por etapas, o qual incidiu sobre quatro áreas de intervenção, Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário, em conformidade com o protocolo estabelecido entre a universidade e a escola cooperante. Assim, a Lecionação e a Direção de Turma ocorreram na mesma turma. O Desporto Escolar, foi disponível para todo o agrupamento. O seminário foi desenvolvido em função da realidade do Departamento de Educação Física, tendo em vista a sua melhoria na abordagem da área dos conhecimentos, com o contributo efetivo do núcleo de estágio.

Da reflexão crítica efetuada, constata-se que a intervenção nestas áreas deve ocorrer de forma interligada e integrada, porque a escola está em permanente evolução e o professor é um elemento fundamental nesse processo. Para isso, apresento ao longo do documento um conjunto de propostas, tendo em vista, o reforço do processo ensino-aprendizagem bem como a eficácia do departamento de educação física e o desenvolvimento da comunidade escolar.

Palavras-chave: Lecionação; Direção de Turma; Desporto Escolar; Seminário; Reflexão; Desenvolvimento

Abstract

This document presents and reflects on the critical exchebility of educational, scientific and educational tests during the pedagogical training. All the work was developed based on the stage plan, with emphasis in four intervention areas, Teaching, Class head-teaching, School Sport and Seminary, in accordance with the protocol established between the university and the cooperating school. Thus, a Teaching and a Class Head-teaching came from the same class. The School Sport was made available to the whole group. The seminar was developed according to the reality of the Department of Physical Education, with a view to improving the approach to the area of knowledge, with the effective contribution of the internship center.

Critical analysis consists of a set of components that can be interconnected and integrated, because the school is constantly evolving, and the teacher is a fundamental element in this process. This is a set of studies aimed at reinforcing the teaching-learning process, as well as the education of the department of physical education and the development of the school community.

Keywords: Teaching; Class Head-Teaching; School Sports; Seminar; Reflection; Development

Abreviaturas

AEVF – Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira;

PE – Projeto Educativo;

RI – Regulamento Interno;

EBT – Escola Básica de Telheiras;

DEF – Departamento de Educação Física;

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física;

OPLEF – Organização das Práticas Letivas em Educação Física;

EF – Educação Física;

PTI – Professor a Tempo Inteiro;

BI – Boletim Individual;

DT – Direção de Turma;

CT – Conselho de Turma;

CD – Cidadania e Desenvolvimento;

EE – Encarregado de Educação

DE – Desporto Escolar;

Índice

INTRODUÇÃO	10
1. LECIONAÇÃO	17
1.1 PANORAMA GERAL DA EF	17
1.2 INTRODUÇÃO	19
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	21
1.4 - 1.ª ETAPA	23
1.4.1 Área das Atividades Físicas	23
1.4.2 Área da Aptidão Física	34
1.4.3 Área dos Conhecimentos	35
1.4.4 Boletim Individual do Aluno	36
1.4.5 Balanço dos objetivos pessoais	40
1.5 - 2.ª ETAPA	42
1.5.1 Área das Atividades Físicas	42
1.5.2 Área da Aptidão Física	61
1.5.3 Área dos Conhecimentos	64
1.5.4 Balanço dos objetivos pessoais	65
1.6 - 3.ª ETAPA	68
1.6.1 Área das Atividades Físicas	68
1.6.2 Área da Aptidão Física	85
1.6.3 Área dos Conhecimentos	89
1.6.4 Balanço dos objetivos pessoais	90
1.7 - 4.ª ETAPA	91
1.7.1 Área das Atividades Físicas	91
1.7.2 Área da Aptidão Física	100
1.7.3 Área dos Conhecimentos	100
1.6.4 Balanço dos objetivos pessoais	101
1.8 PROFESSOR A TEMPO INTEIRO - PTI	102
2. DIREÇÃO DE TURMA	107
2.1 PANORAMA GERAL DA DT	107
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	109
2.3 - 1.ª ETAPA	112
2.4 - 2.ª ETAPA	115
2.5 - 3.ª ETAPA	122
2.6 - 4.ª ETAPA	128
2.7 SAÍDA DE CAMPO	132
3. DESPORTO ESCOLAR	142
3.1 PANORAMA GERAL DO DE	142
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO – EQUIPA	146
3.3 - 1.ª ETAPA	148
3.4 - 2.ª ETAPA	151
3.5 - 3.ª ETAPA	153
3.6 - 4.ª ETAPA	157
4. SEMINÁRIO	161
4.1 INTRODUÇÃO	161
4.2 - 1.ª ETAPA	164
4.3 - 2.ª ETAPA	166
4.4 - 3.ª ETAPA	168
4.5 - 4.ª ETAPA	172
CONCLUSÃO	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS 192

APÊNDICES I

APÊNDICE 1 - ANÁLISE FICHAS BIOGRÁFICAS	I
APÊNDICE 2 - QUADRO DE AVALIAÇÃO INICIAL	II
APÊNDICE 3 - QUADRO DE AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA	III
APÊNDICE 4 - PLANO DA 1.ª ETAPA	IV
APÊNDICE 5 - PLANEAMENTO DA 2ª ETAPA	V
APÊNDICE 6 – 2.ª ETAPA: OPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO	VII
APÊNDICE 7 - ORGANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE GRUPOS	X
APÊNDICE 8 - OBJETIVOS INDIVIDUAIS CONDIÇÃO FÍSICA	XI
APÊNDICE 9 - ADAPTAÇÕES CURRICULARES, ALUNO Nº2	XII
APÊNDICE 10 - PLANO DE AULA ALTERNATIVO: PRIORIDADES	XV
APÊNDICE 11 - PLANO DE AULA ALTERNATIVO: PROGRESSO	XVI
APÊNDICE 12 - ORGANIZAÇÃO DAS AULAS 2ª ETAPA	XVII
APÊNDICE 13 - BOLETIM INDIVIDUAL – 2ª ETAPA	XVIII
APÊNDICE 14 – BOLETIM INDIVIDUAL – 3ª ETAPA	XIX
APÊNDICE 15 - PLANO ANUAL DE TURMA.....	XXI
APÊNDICE 16 - PLANEAMENTO ANUAL CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO	XXIV
APÊNDICE 17 - PÓSTER DESPORTO ESCOLAR	XXV
APÊNDICE 18 - PLANO ANUAL DO DESPORTO ESCOLAR	XXVI
APÊNDICE 19 - CARACTERIZAÇÃO TURMAS PTI.....	XXVII
APÊNDICE 20 - ANÁLISE <i>SoFit</i>	XXXVII
APÊNDICE 21 - BALANÇO DA 2ª ETAPA ÀS MATÉRIAS DE BASQUETEBOL, ANDEBOL E GINÁSTICA (APARELHOS E ACROBÁTICA)	XXXVIII
APÊNDICE 22 - AVALIAÇÕES 1º PERÍODO	XXXIX
APÊNDICE 23 – AULAS UD 5 – EXTERIORES	XLII
APÊNDICE 24 - AULAS UD6 – EXTERIOR2	XLV
APÊNDICE 25 - AULAS UD7 – EXTERIORES	XLVII
APÊNDICE 26 – 1ª FASE DE CONSTRUÇÃO E ALTERNATIVA	LIII
APÊNDICE 27 – PLANEAMENTO 3.ª ETAPA	LIV
APÊNDICE 28: PLANEAMENTO: 4.ª ETAPA.....	LVII
APÊNDICE 29 - BALANÇO DA 3ª ETAPA ÀS MATÉRIAS DE BASQUETEBOL, ANDEBOL E GINÁSTICA (APARELHOS E ACROBÁTICA), ATLETISMO E TÊNIS DE MESA	LIX
APÊNDICE 30 – 1.º ENCONTRO DE	LXIII
APÊNDICE 31 – 2.º ENCONTRO DE	LXV
APÊNDICE 32 - OBJETIVOS INTERMÉDIOS E TERMINAIS.....	LXIX
APÊNDICE 33 – SEMINÁRIO.....	LXXVI
APÊNDICE 34 – PLANO DE SEMINÁRIO	LXXXI
APÊNDICE 35 – FICHA PILOTO – <i>FIND SOMEONE WHO</i>	LXXXII
APÊNDICE 36 – ENTREVISTA1	LXXXII
APÊNDICE 37 – ENTREVISTA 2	XCI
APÊNDICE 38 – DOCUMENTO, DO SEMINÁRIO, DISPONIBILIZADO AO DEF DO AEVF.....	XCIX

ANEXOS CIX

ANEXO 1 - FICHA BIOGRÁFICA	CIX
ANEXO 2 - PLANO PLURIANUAL	CX
ANEXO 3 - FICHA DE OBSERVAÇÃO (ADAPTADO SIEDENTOP & TANNEHILL, 2002).....	CXI
ANEXO 4 - FICHA DE AULA – PTI	CXII
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO: USO DOS TELEMÓVEIS	CXIII

Índice de Tabelas

Tabela 1: Classificação dos espaços em função das matérias	12
Tabela 2: Planeamento das atividades do estágio	13
Tabela 3: Horário semanal.....	15
Tabela 4: Proposta de Roulement de Espaços.....	18
Tabela 5: Planeamento Anual da lecionação.....	21
Tabela 6: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 1	47
Tabela 7: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 2	48
Tabela 8: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 1	81
Tabela 9: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 2	82
Tabela 10: Planeamento Anual da Direção de Turma	111
Tabela 11: Planeamento Anual do Desporto Escolar	147
Tabela 12: Abordagem dos conhecimentos no AEVF	162
Tabela 13: Planeamento Anual do Seminário.....	163
Tabela 14: Documento: Abordagem dos Conhecimentos – Find Some Who.....	171

Introdução

A realização do estágio pedagógico marcou-me, uma vez que me permitiu aceder à profissão que sempre ambicionei e idealizei para a minha vida. A caminhada foi longa, mas extraordinariamente enriquecedora, já que me proporcionou vivências, experiências e momentos de aprendizagem que alargaram os meus horizontes e dotaram-me de hábitos de disciplina que contribuíram para desenvolver competências que vão fazer de mim um melhor e mais capaz professor de Educação Física (EF).

O processo de estágio é desenvolvido com base num modelo composto por três elementos centrais: o professor-estagiário, a escola cooperante e a entidade formadora, desdobrada em quatro grandes áreas de intervenção a Lecionação, a Direção de Turma (DT), o Desporto Escolar (DE) e os Seminários. Cada uma destas áreas é desenvolvida através da realização de atividades específicas. A atividade Professor a Tempo Inteiro (PTI) integra a Lecionação, a saída de campo e a Direção de Turma. A Lecionação e a DT são realizadas na mesma turma. O DE é específico numa modalidade e escalão e é desenvolvido em função dos alunos inscritos no grupo-equipa. Os Seminários são realizados pelo Núcleo de Estágio para o Departamento de EF (DEF), sendo que os professores-estagiários são os responsáveis pela sua conceção, divulgação e realização, tendo em consideração os problemas identificados e a relevância científico-pedagógica.

Esta caminhada foi iniciada na Escola Básica de Telheiras (EBT), no ano letivo 2018/2019. A EBT faz parte o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira (AEVF) desde 2012, tendo sido construída no final do século XX, nos anos de 1995 e 1996. O AEVF é composto por várias escolas das freguesias de Carnide, Lumiar e Alvalade e integra os vários anos de escolaridade obrigatória. Insere-se numa zona geográfica que está em expansão económica, o que é relevante porque os alunos de famílias com um nível sócio económico mais elevado tendem a apresentar melhores resultados escolares (Azevedo, 2012; Martins, 2015).

A EBT foi a minha primeira escolha. Foi uma decisão muito criteriosa e pensada com base nas indicações que obtive sobre a prestação do professor orientador e da análise de informação diversa que recolhi junto de outras escolas de estágio do ano letivo anterior. As expectativas eram elevadas, mas foram satisfeitas, apesar das dificuldades que tive de ultrapassar ao longo de todo o percurso, com o auxílio e com a sabedoria do professor orientador e do núcleo de estágio, mas que se revelaram ainda assim extremamente benéficas para a aquisição de competências críticas para a minha prática profissional futura. Conforme refere Flores e Simão (2009) “alunos, futuros professores, desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspetiva de investigadores” (p. 34).

Com base nestas ideias dos referidos autores e com o objetivo de me preparar para superar com sucesso a prática profissional efetiva nas diferentes áreas do Estágio, consultei o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo (PE) e o Plano Anual de Atividades (PAA) do AEVF. Estes documentos foram essenciais para o desenvolvimento das diferentes áreas, o cumprimento das orientações recebidas e a obtenção dos objetivos que estão definidos para o aluno à saída da escolaridade obrigatória, conforme as orientações expressas pela Direção Geral do Ensino (DGE), em 2017. No que respeita à Educação Física, o DEF do AEVF sistematizou no documento denominado “Organização da Prática Letiva na Área Disciplinar de Educação Física” (OPLEF), com base na informação que consta nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), no RI e no PE e com o objetivo de garantir, de forma estruturada e ajustada à realidade do AEVF, a informação relativa à articulação vertical e horizontal nos diferentes ciclos de escolaridade, nomeadamente os seguintes documentos: o Regulamento de Educação Física, a Proposta relativa aos assuntos a abordar na aula de apresentação, o Planeamento e a Avaliação do 2.º e do 3.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o Protocolo de Avaliação (PA), o Plano Plurianual de Educação Física (PPEF), os Critérios de Avaliação (CA) a Avaliação dos alunos com atestado médico de carácter permanente ou de longa duração e o Programa de Conhecimentos.

Ao nível dos recursos temporais, as aulas ocorreram em dois momentos semanais, um deles constituído por um segmento de 45 minutos e o outro por um bloco de 90 minutos. A organização semanal das aulas de EF não cumpriu as recomendações dos PNEF (Bom, et. al. 1989), as quais vão no sentido de três sessões semanais, em dias não consecutivos, de forma a garantir a aplicação do princípio do treino – continuidade - e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de saúde.

Quanto aos recursos materiais, a EBT dispõe de um ginásio para a lecionação de EF, dois espaços exteriores, dois espaços alternativos e uma sala de conhecimentos. O Espaço Exterior 1 é composto por um campo de *paddle*, 2/3 do campo sintético de futebol 7 (40/80 metros) e 3 mesas de ténis de mesa. O Espaço Exterior 2 é constituído por 1/3 do campo sintético de futebol 7, um campo de basquetebol, caixa de areia e um *bolder*. O Espaço Alternativo 1 corresponder a um Campo de basquetebol. O Espaço Alternativo 2 é apenas utilizado em caso de condições atmosféricas adversas.

Espaços		Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Gin. Solo	Gin. Apar.
	Ginásio	NS	NS	NS	S	B	B
	Exterior 1	B	B	NS	B	S-	NS
	Exterior 2	B	B	B	B	S-	NS

Espaços		Gin. Acro	Atletismo	Badminton	Ténis	T. de Mesa	Patinagem
	Ginásio	B	S	S	NS	B	NS
	Exterior 1	S	B	S-	S-	S	NS
	Exterior 2	S	B	S-	S-	S-	S

Espaços		Dança		Orientação		Luta	
	Ginásio	B		S		B	
	Exterior 1	B		B		S	
	Exterior 2	B		B		S	

legenda: B – Bom; S – Satisfaz; NS – Não Satisfaz

Tabela 1: Classificação dos espaços em função das matérias

Estas três tabelas mostram a classificação das condições de cada espaço para a leção da EF, em função das matérias a abordar. Esta classificação (Bom/Satisfaz/Não Satisfaz) reflete as possibilidades de cada espaço para abordar a referida matéria contribuindo, positivamente, na aprendizagem dos alunos. A referida classificação teve com base as instalações da escola, espaços de aula, relação espaço / número de alunos e os recursos materiais. Como se constata as instalações escolares não podem ser consideradas de bom nível, se tivermos em consideração os referenciais dos PNEF (Bom, et. al. 1989), com impacto no planeamento das atividades letivas e no desenvolvimento dos alunos. O espaço de aula não deve condicionar as opções do professor – daí a importância atribuída à polivalência dos espaços. Para isso é necessário colocar o professor na esfera decisória, associando os intervenientes, da prática real às decisões tomadas, tendo como elemento central – o aluno. A limitação, ao nível dos recursos espaciais, permitiu-me uma maior reflexão e inovação das práticas educativas, com resultados nas aprendizagens dos alunos.

		Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro					Janeiro	Fevereiro	Março	Abril					Maio	Junho	
		1.º Período								2.º Período								3.º Período		
		Prognóstico		Prioridades							Prioridades								Produto	
Leção	ção	EROS		PTI																
				1.º Boletim Individual							2.º Boletim Individual				3.º Boletim Individual					
D	ir	Reunião de EE								Reunião de EE			Saída de Campo			Reunião de EE				

	CD: Desenvolvimento Sustentável		CD: Segurança Rodoviária					CD: Media	
Desporto Escolar			1.º Encontro	2.º Encontro	3.º Encontro			Tetralo	
			Corta-Caminho		Peddy-Papper				
Seminário				Os Conhecimentos				Patinagem	Formação de Grupo

Legenda: EROS – Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso; PTI – Professor a Tempo Inteiro; CD – Cidadania e Desenvolvimento; EE – Encarregados de Educação

Tabela 2: Planeamento das atividades do estágio

O ano letivo 2018/2019 ficou marcado por intervenções pontuais ao nível do núcleo (coletivas) e anuais ao nível individual. Coletivamente, destaco a Saída de Campo, no âmbito da DT, com dinamização pelo núcleo de estágio em termos de planeamento, organização e liderança do processo, sendo ainda de relevar as oportunidades de desenvolvimento que esta atividade proporcionou aos alunos, bem como ao pessoal docente e não docente. Individualmente sublinho o projeto (PTI), associado à área de lecionação, uma vez que me fez vivenciar em concreto o dia-a-dia de um docente de EF, o que foi muito relevante para o desenvolvimento das minhas competências como professor de EF, considerando as orientações expressas no programa de estágio. Esta atividade PTI foi especialmente benéfica, já que me permitiu proceder a ajustes conceituais e processuais, de modo a robustecer o próprio estágio.

Conforme referido no início, o estágio contempla quatro grandes áreas, sendo que é esperado que o professor-estagiário assuma com autonomia e responsabilidade o planeamento e a execução das respetivas tarefas na turma em que realiza o estágio (Bom & Brás, 2003). Assim, em relação à Lecionação, a minha opção recaiu sobre uma turma do 7.º ano de escolaridade, portanto em início do 3.º ciclo. Esta escolha permitiu-me interagir com adolescentes e pré-adolescentes, o que foi uma grande responsabilidade, sobretudo para um professor-estagiário que teve a sua primeira experiência como docente, mas foi também um desafio muito interessante porque reforçou a minha capacidade de realização de todo o processo ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível do planeamento e da avaliação. Quanto aos alunos, foi uma oportunidade para concretizarem novas aprendizagens, bem como para reverem e consolidarem outras, no quadro das suas próprias necessidades e possibilidades, considerando o PAA da escola. Em termos pedagógicos, optei por uma abordagem e prática desenvolvida com base no modelo de Instrução Direta (Azevedo, 2012).

Na área de Direção de Turma (DT) desempenhei o cargo de professor coadjuvante, em consonância com a Diretora de Turma. À semelhança da lecionação também foi um desafio, devido aos problemas da turma e comunicações com os EE atribuído ao Diretor de Turma que tive de desenvolver, mas fundamentalmente às interações que tive de realizar com

os intervenientes no processo – alunos, professores e encarregados de educação –, designadamente os comportamentos da turma, relação com os EE e avaliações. Para além disso fui também responsável pelo trabalho de natureza burocrática e administrativa, registo de sumários, faltas, avaliações e comunicações com os EE na plataforma “*Inova*”. Devido à multiplicidade de muitas destas tarefas, procurei ser proativo e antecipar a respetiva realização para diminuir a probabilidade de errar ou de falhar. Adicionalmente às tarefas atinentes à DT, assumi também, com grande autonomia, a lecionação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD), o que me permitiu estar em evidência em vários momentos, nomeadamente nos Conselhos de Turma.

No que respeita à área de Desporto Escolar (DE) a minha escolha recaiu no grupo-equipa de Futsal Feminino, escalão de Iniciadas. Esta escolha deu-me a oportunidade de aplicar e consolidar as formações de especialização que tinha anteriormente realizado, sendo por isso uma oportunidade de aprofundar e consolidar os meus conhecimentos nesta área, bem como reforçar as minhas competências ao nível do relacionamento interpessoal. Nesta área o procedimento utilizado foi similar ao da Lecionação e da Direção de Turma – planeamento por etapas –, tendo em conta o grau de desenvolvimento das alunas e o reduzido número de momentos competitivos. À semelhança do que sucedeu nas restantes áreas, desempenhei o papel de orientador e de líder durante os treinos e na competição.

O Seminário foi dirigido aos professores do DEF e desenvolvido de modo a ligar a conceitualização e a intervenção, no contexto do AEVF e na observação das orientações inscritas nos PNEF. O foco principal do Seminário foi uma das principais áreas da EF – Conhecimentos –, no âmbito da qual apresentei novas perspetivas e formulei novas propostas de intervenção, sempre em linha com os objetivos fixados os resultados dos balanços efetuados.

O modelo de planeamento adotado para as diferentes áreas foi por etapas, tal como recomendado nos PNEF (Bom et al. 1989), sendo que a classificação dos alunos, nomeadamente na área da Lecionação, foi atribuída com base em três orientações: a classificação obtida no final de cada período, resultou da combinação da apreciação relativa 1) ao que o aluno tinha demonstrado até ao momento – *Avaliação retroativa* –, 2) das metas intermédias que conseguiu atingir – *Avaliação interativa* – e 3) do que se previa vir a concretizar até ao final do ano – *Avaliação pró-activa* Linda Allal¹ referida por Araújo (2017, p. 131). Este procedimento vai ao encontro da pluralidade das funções associadas à avaliação, nomeadamente orientação, regulação e certificação (Araújo, 2017).

Como professor-estagiário trabalhei para que os alunos se desenvolvessem o mais possível em cada área. Para isso, procurei que os alunos me reconhecessem como um líder

¹Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação: Concepções psicopedagógicas e modalidade de aplicação*. Coimbra: Almedina.

credível, para potenciar o seu desenvolvimento pessoal e académico, recorrendo para tal às ideias expressas no artigo *“Ethos and Pedagogical Communication: suggestions for enhancing credibility in the classroom”* (Evans, 2012), no qual é sugerido que a melhor forma de promover uma boa educação é promover um bom relacionamento professor-aluno e construir uma imagem de credibilidade do professor junto dos alunos, através da confiança, da competência, do dinamismo e do sentido de urgência (James McCroskey), referido por Evans (2012, p. 3).

Para além das responsabilidades que assumi a nível individual, partilhei também em reuniões de núcleo algumas decisões, opções e reflexões relativas às diferentes áreas de intervenção, sendo de sublinhar neste particular a boa cooperação intra núcleo, bem como inter núcleos. Com o passar do tempo e ao longo do ano letivo, foram geradas dinâmicas e criadas práticas que facilitaram a realização das tarefas associadas às rotinas semanais.

O meu horário previa compromissos na escola todos os dias, conforme é visível na tabela 5, a seguir.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:15 – 9:00	Aula Rafael L.	Aula de EF		Aula Marlene S.	
9:00 – 9:45	Aula CD				
10:05 – 10:50	Reunião Orientador de Escola	Horário DT	Atendimento EE		Reunião Orientador de Escola
10:50 – 11:35		Aula Marlene S.			
11:50-12:35				Aula Rafael L.	Aula de EF
12:35 – 13:20				Tutoria nº18 e nº20	
Almoço					
13:50 – 14:35					Treino DE
14:35 – 15:20					Tutoria nº5
15:30 – 16:15					
16:15 – 17:00					
17:10 – 17:55	Treino DE				
17:55 – 18:40					

Tabela 3: Horário semanal

O meu percurso durante todo o ano letivo está relatado de forma detalhada nas páginas seguintes, correspondentes ao corpo de texto, bem como aos apêndices e anexos. Os passos que dei e as atividades que realizei enriqueceram-me, já que contribuíram para melhorar as minhas capacidades e os meus conhecimentos no domínio da EF, mas também para desenvolver novas competências e consolidar outras, sentindo-me agora capaz de assumir na prática profissional a tão exigente quanto estimulante disciplina de Educação

Física, muito embora saiba que estou apenas na linha de partida para iniciar a verdadeira caminhada.

1.Lecionação

1.1 Panorama Geral da EF

Para a concretização dos programas é fulcral garantir as condições essenciais à realização da EF na escola tais como, os recursos temporais, matérias e a formação de professores (PNEF, 1989). A este nível destaco o papel do DEF, pela ação preponderante no desenvolvimento e elevação da disciplina e consequentemente dos alunos, pelas suas características inerentes.

Segundo um estudo realizado por Marques, Ferro, Martins, & Carreiro da Costa (2017), uma característica que prevalece no DEF mais eficazes prende-se com o facto dos professores, assumirem compromisso coletivos partilhados entre si, considerando as orientações expressas pelos PNEF. Considero este um aspeto fulcral determinante para o desenvolvimento do grupo, em diferentes vertentes nomeadamente, em relação às condições para a lecionação da EF.

No que respeita aos recursos temporais, estes estão dispostos em três blocos de aulas concentrados (90' + 45') em dois dias por semana. Deste modo, verifica-se que não são seguidas as orientações dos programas, o qual, refere que as aulas devem estar distribuídas por três sessões semanais, ao longo da semana, desejavelmente em dias não consecutivos (45'+ 45'+ 45'). Por outro lado, tal como referido nos PNEF, seria mais benéfico para o desenvolvimento dos alunos, que tenham aulas, em simultâneo, com turmas do mesmo ano de escolaridade. Esta medida permitiria aos professores, quando benéfico, estratégias que envolvam outras turmas ou grupos de alunos de diferentes turmas, nomeadamente nos jogos desportivos coletivos, através da formação de grupos homogêneos ou heterogêneos em função do pretendido pelo professor.

Para uma melhoria, destas problemáticas, é fundamental que haja uma deliberação pelo DEF, presente, discuta e apresente propostas/medidas ao conselho pedagógico, de forma a melhorar a definição de critérios, na organização dos horários escolares, garantindo as condições necessárias à realização da EF.

No que concerne aos recursos materiais, considero que é um aspeto urgente a melhorar. A inexistência de um pavilhão coberto, na Escola Básica de Telheiras (EBT), condiciona o desenvolvimento dos alunos, uma vez que o planeamento das aulas, está constantemente condicionado às condições atmosféricas. A construção de um pavilhão levaria consequentemente, à melhoria dos espaços de aulas bem como à polivalência dos espaços. Para isso, é fundamental que o DEF participe de forma ativa, com vista à alteração pelos benefícios que apresenta na qualidade de ensino e desenvolvimento dos alunos. Caso se concretize, o papel do DEF é fulcral, nas decisões a tomar, em função das características

da disciplina, considerando o desenvolvimento do aluno, para que as instalações não condicionem as possibilidades de abordagem das diversas áreas nos diferentes espaços.

Ainda ao nível dos recursos materiais no que respeita, ao “roulement” de espaços considero que este deveria ser concebido em função da etapa de lecionação bem como em função das possibilidades de cada espaço. O modo como o “roulement” está concebido coloca em causa a continuidade das aprendizagens das matérias durante as unidades didáticas. Deste modo considero benéfico utilizar o “roulement” atual, para etapa de avaliação inicial, pois, permite observar os alunos e todas as matérias bem como realizar os testes de condição física. No restante ano, de acordo com o seminário realizado, pelo núcleo de estágio em 2014/2015, a rotação das turmas, seria quinzenalmente mantendo a utilização de dois espaços distintos.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA/ ESCOLA BÁSICA 2, 3 DE TELHEIRAS									
Turmas	ROTAÇÃO DAS TURMAS PELOS ESPAÇOS DE AULAS						Nº de aulas		
	1ª Semana			2ª Semana			E1	E2	G
	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T
A	E1	E2	E1	E1	G	E1	4	1	1
B	E2	G	E2	E2	E1	E2	1	4	1
C	G	E1	G	G	E2	G	1	1	4
	3ª Semana			4ª Semana					
	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T
A	E2	G	E2	E2	E1	E2	1	4	1
B	G	E1	G	G	E2	G	1	1	4
C	E1	E2	E1	E1	G	E1	4	1	1
	5ª Semana			6ª Semana					
	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T
A	G	E1	G	G	E2	G	1	1	4
B	E1	E2	E1	E1	G	E1	4	1	1
C	E2	G	E2	E2	E1	E2	1	4	1
						Total			
A						18	6	6	6
B						18	6	6	6
C						18	6	6	6

Legenda: T - Tempo; E1 - (Espaço) Exterior 1; E2 - (Espaço) Exterior2; G - Ginásio

Tabela 4: Proposta de Roulement de Espaços

Relativamente aos recursos humanos, do DEF, face às recomendações expressas nos PNEF, com o objetivo de desenvolvimento da disciplina de EF, considero pertinente a participação em formações – característica de departamentos eficazes - com vista à melhoria da qualidade de ensino. A este nível, apesar da coordenadora do DEF dispor toda a oferta, aos professores, seria vantajoso tomar decisões e incluir, as mesmas, no plano de formação da escola. Considerando as necessidades e prioridades das escolas e/ou departamento bem como as formações específicas de cada professor poderia prevalecer a formação recíproca, perante a organização interna definida. Por exemplo, em função das problemáticas identificadas, o departamento poderia organizar-se internamente em pequenos grupos, os

quais participavam em diferentes formações e posteriormente internamente, apresentavam e analisavam as experiências pedagógicas significativas. Esta ideia surge, de uma escola referência na área – Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

Tendo como referência os PNEF bem as como as necessidades e possibilidades de da EBT, o DEF construiu, um documento próprio designado de OPLEF. Neste está expresso o Plano Plurianual (PPA), o qual é transversal a todas as escolas do agrupamento garantindo assim uma melhor articulação vertical. A lógica assumida no PPA é cumulativa, aumentando as exigências ao longo dos anos, nomeadamente no 2.º ciclo. Desta forma, no 5.º, 6.º e 7.º ano, as exigências não correspondem ao nível introdução.

A este nível a principal problemática incide na necessidade de considerar para efeitos de avaliação sumativa, as exigências do programa, para cada matéria. Para isso é necessário definir, no plano plurianual, em que anos são considerados os níveis completos, para que as avaliações sumativas correspondem e passem a considerar o sistema de avaliação contemplando os níveis. A meu ver, esta problemática deve-se essencialmente, à realidade vivenciada na EF do 1.º ciclo, em várias escolas do agrupamento, em que a EF, não atribuem o devido valor à disciplina.

De acordo, com o PPA, o plano anual de turma apesar de ser de decisão de cada professor, os professores do DEF assumem essencialmente o planeamento por etapas. Este planeamento prevalecia essencialmente a “aprendizagem distribuída” (PNEF, 1989), garantindo a consecução dos objetivos no final do ano de escolaridade, bem como numa perspetiva de consecução das competências do respetivo ciclo, uma vez que as matérias são abordadas em períodos de revisão/aperfeiçoamento.

1.2 Introdução

O Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira (AEVF), nomeadamente, o Departamento de Educação Física (DEF) tende a aproximar-se das recomendações expressas nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), garantindo assim o princípio da exequibilidade, que significa a possibilidade de estes serem concretizados nas escolas, pelos professores nas diversas turmas. Para isso e tal como evidenciado no Projeto Educativo (PE) verifica-se uma valorização da área da Educação Física (EF) na formação dos alunos. A este nível destaco um ponto dos referidos na visão para atingir a missão do agrupamento que se prende com o facto da importância em “Promover a saúde e a qualidade de vida, que potencie o desenvolvimento físico e motor e fomenta a inclusão através da dinamização de atividades físicas e desportivas adaptadas.”.

A área de Lecionação foi desenvolvida com vista ao desenvolvimento de cada aluno, em função das suas necessidades e possibilidades. O potencial de desenvolvimento marcado

para os alunos deve ser de forma contínua ao longo do ano bem como entre anos – articulação vertical. Para isso foram tomadas decisões pedagógicas, de planeamento e avaliação, tendo em consideração, o documento referência – PNEF, bem como o documento orientador ajustado à realidade – OPLEF e o PPA. As decisões pessoais, enquanto docente de EF, foram também influenciadas pelos recursos materiais e temporais, da EBT.

Ao longo do ano de estágio procurei utilizar um modelo pedagógico centrado no ensino, tendo optado pelo Modelo de Instrução Direta, (Azevedo, 2012, p. 5), o qual vai ao encontro das orientações expressas nos PNEF – Planeamento por Etapas. Este modelo é explícito, sistemático e está organizado em três fases, modelagem, prática dirigida e prática autónoma, o que permitiu ensinar aos alunos a adotarem um processo de aprendizagem ajustado ao seu nível de conhecimentos. Na primeira fase – modelagem – estabeleci uma aprendizagem sequencial, de modo a ligar os novos conhecimentos aos anteriores, a definir prioridades, a estabelecer objetivos de aprendizagem e a organizar/planear o restante ano letivo. Na segunda – prática dirigida – adequiei estratégias e metodologias, de forma a ajustar o processo de aprendizagem às características, necessidades e possibilidades dos alunos. Por fim, na terceira – prática autónoma – proporcionei múltiplas ocasiões de prática e de aprendizagem para consolidar o seu progresso, tendo ainda aplicado estratégias de promoção das Necessidades Psicológicas Básicas de (Deci & Ryan, 2000), nomeadamente proporcionar-lhes oportunidades de escolhas apropriadas ao seu desenvolvimento, encorajá-los à auto iniciação através de *feedback's* positivos e fortalecendo a sua perceção de autoeficácia (Bandura, 1997; Azevedo, 1993).

O modelo de planeamento por etapas assume-se pelo desenvolvimento do plano anual em quatro etapas: Prognóstico / Etapa de Receção e Orientação (dos alunos) para o sucesso (EROS); Prioridades; Progresso e Produto.

A 1.^a etapa – Prognóstico - é fulcral na prática docente, pela variedade de informação recolhida crucial para o respetivo ano letivo. A este nível, o professor recolhe e interpreta informações acerca do conhecimento dos alunos em atividade física, revendo aprendizagens do ano letivo anterior e projetando aprendizagens respetivo ano letivo, identifica as matérias prioritárias, os alunos críticos bem como implementa hábitos e rotinas. No final desta etapa definem-se objetivo terminais a atingir no final do ano letivo bem como objetivos intermédios, para a 2.^a e 3.^a etapa.

A 2.^a etapa – Prioridades – consagra-se pelo desenvolvimento nas matérias em que os alunos mais precisam de trabalhar, em função das dificuldades e possibilidades demonstradas, tendo em consideração o PPA, bem com os critérios específicos de avaliação. Os melhores alunos deverão passar mais tempo nas matérias que mais precisam enquanto

que os alunos com mais dificuldades nas matérias que têm possibilidade de atingirem o sucesso.

A 3.^a etapa – Progresso – é marcado pelo contributo no desenvolvimento dos alunos, aproximando-se dos objetivos definidos, considerados, com base nos PNEF. Nesta etapa dá-se continuidade às aprendizagens aumentando a complexidade das aprendizagens anteriores – progressão – com o objetivo de consolidar e desenvolver.

A 4.^a etapa – Produto – consiste na aferição do trabalho realizado ao longo das etapas anteriores, através da demonstração e apuramento de resultados, preparando, projetando e balanceando o próximo ano letivo.

1. ^a Etapa Prognóstico	2. ^a Etapa Prioridade	3. ^a Etapa Progresso	4. ^a Etapa Produto
-Criação e Implementação de regras e rotinas; -Revisão e implementação de novas aprendizagens -Avaliação Inicial/prognóstica -Receção e orientação (dos alunos) para o sucesso; -Preparação do PTI	-Revisão e Consolidação das aprendizagens; -Avaliação -Novas Aprendizagens		-Melhoria e aperfeiçoamento; -Recuperação de aprendizagens; -Consolidação e antecipação de aprendizagens; -Demonstração e apuramento de resultados -Balanço das aprendizagens -Avaliação. -Autonomia*
	-Realização do PTI -Modelagem*	-Prática Dirigida*	

Legenda: * - Modelo de Instrução Direta

Tabela 5: Planeamento Anual da lecionação

Tanto o planeamento da área das Atividades Físicas bem como da Aptidão Física vão ao encontro das recomendações expressas nos PNEF – planeamento por etapas. Pelo contrário, verifica-se na da área dos conhecimentos, um distanciamento das dessas recomendações, pela concentração das aulas em blocos de matéria, transversais a todos os alunos e turmas, não considerando as necessidades e possibilidades dos alunos. Neste sentido, a presente área foi abordada através da projeção de slides com tópicos sobre a matéria, a qual foi selecionada em função dos objetivos apresentados nas aprendizagens essenciais. Os alunos tinham à sua disposição documentos de suporte que podiam adquirir na reprografia da escola, para que pudessem estudar para o teste, o qual foi realizado logo de seguida. Os conhecimentos foram abordados durante três semanas consecutivas, sendo que nas duas primeiras o professor transmitia e ensinava a matéria e na terceira avaliava os conhecimentos adquiridos através da realização de um teste escrito.

1.3 Caracterização da turma

O 7º FD começou por ser uma turma composta por 20 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 8 eram raparigas. No dia 25 de fevereiro o aluno nº 20 mudou de escola e a turma ficou reduzida a 19 alunos no total – 11 rapazes e 8 raparigas. Destes, os alunos nº2, nº5 e

nº10 apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e outros três eram repetentes – os alunos nº1; nº16 e nº17. O reduzido número de alunos na turma justifica-se pelo facto de incluir três alunos com NEE. Destes três, apenas o aluno nº2 apresentava dificuldades na dimensão sócio afetiva, no desenvolvimento motor e na aprendizagem.

No final do ano letivo anterior tinha sido proposta a coadjuvação para o aluno nº2 nas aulas de EF, mas tal não foi atendido. Por isso, face às informações recolhidas durante a avaliação inicial e em articulação com o professor orientador, elaborei uma proposta de adaptação curricular (Apêndice 9) tendo em consideração o artigo 28º do DL 54/2018, de 6 de julho de na redação atual.

Esta turma agregava alunos oriundos de diferentes turmas do 6.º ano, a que se juntaram mais três repetentes do ano letivo 2017/2018. A constituição da turma foi efetuada com base no Artigo 63º do Regulamento Interno (RI) do AEVF, no qual é evidenciado que no início de cada ciclo de escolaridade não se dá continuidade à turma do ciclo anterior, de modo a diversificar a proveniência dos alunos. Pessoalmente considero uma medida construtiva porque promove o desenvolvimento integral dos alunos nomeadamente na sua vertente social.

No caso específico da disciplina de EF a turma caracterizava-se por apresentar um bom nível de aproveitamento, com destaque para os alunos nº3, nº4, nº11 e nº12, os quais atingiram o nível 5, enquanto que os restantes obtiveram os níveis 3 ou 4.

Com base na informação recolhida constatei que vários alunos praticam outras modalidades fora do contexto de EF, nomeadamente futebol (nº1, nº7, nº10, nº15, nº20), voleibol (nº4, nº9 e nº12), ginástica acrobática (nº17) e natação (nº6 e 18). Destaco ainda para os vários alunos que jogaram ténis de mesa, nos anos transator no grupo-equipa do ténis de mesa (nº7, nº8, nº12, nº15, nº18 e nº19).

No que respeita à lecionação, o professor João Santos disponibilizou-nos vários documentos utilizados pelo GEF da EBT, mas destacou um deles – “Orientação para a Organização de Prática Letiva em Educação Física” (OPLEF) – desenvolvido pelo DEF, com a informação sistematizada, com o propósito de articular, estruturar e conceptualizar metodologias adequadas à realidade do AEVF, tendo como referência os PNEF, o RI e também o PE, contribuindo para uma melhor docência dos professores de EF, nomeadamente os que são novos na escola.

1.4 - 1.ª Etapa

1.4.1 Área das Atividades Físicas

O balanço das etapas são momentos fulcrais na prática letiva do professor. O balanço é importante porque nos permite aferir em que medida os objetivos definidos foram alcançados, estabelecer as adequações necessárias e projetar novos objetivos e respetivas estratégias para os atingir.

O balanço da 1.ª etapa foi a base do plano da 2.ª etapa. Assim, a primeira ideia que resultou do balanço da 1.ª etapa é que foi fundamental ter começado bem, pois permitiu que a minha trajetória ao longo da etapa me proporcionasse a oportunidade de autodescoberta de necessidades pessoais específicas e o desenvolvimento de competências em conformidade (Pink, 2018). Um segundo aspeto é o facto de as opções tomadas no início do ano letivo terem contribuído para a prossecução dos objetivos definidos para a 1ª etapa, verificando ainda que também contribuíram para a concretização dos objetivos definidos para o restante ano letivo.

No dia 18/09/2018 lecionei a minha primeira aula de EF. Este dia é para mim um marco no tempo, pois foi o início de uma caminhada que me tem marcado e ajudado a ter uma visão mais abrangente, mas também mais específica sobre os objetivos que pretendo alcançar (Pink, 2018). Esta data coincidiu também com o meu primeiro contacto com os alunos, já que não estive presente no dia da receção aos alunos, conforme explico, à frente, na área de Direção de Turma. Por isso, aproveitei esta oportunidade para começar a conhecê-los através do preenchimento de uma ficha biográfica, previamente aprovada pelo DEF, com informações sobre a saúde, a família e a ligação ao desporto, bem como sobre a avaliação inicial das dinâmicas/características da turma, nomeadamente: se algum dos alunos ficou sozinho; quem estava sempre a falar; quem “mandava piadas”; quem é que era ouvido por todos, entre outras informações que poderiam ser benéficas para a gestão das primeiras aulas, por exemplo ao nível da constituição de grupos.

A primeira etapa de lecionação teve a duração de 6 semanas, entre 18 de setembro e 30 de outubro de 2018, correspondeu ao segundo momento do plano anual de estágio designado por EROS – Etapa de Receção e Orientação (dos alunos) para o Sucesso – e teve como principal objetivo realizar a avaliação inicial (AI). Nesta etapa foi fulcral identificar e ultrapassar algumas dificuldades surgidas, para formular consistentemente os objetivos a alcançar e os meios a utilizar com essa finalidade. Esse processo reforçou a minha capacidade de aprender a refletir para identificar essas dificuldades e a usar as competências pedagógicas mais apropriadas perante cada uma delas, pois a docência é muito mais do que possuir um repertório variado de técnicas de ensino e a promoção de valores e objetivos educativos (Crum, 2000). Conforme afirma Donald Schon² “A prática profissional tem pelo

²Schon, D. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

menos tanto a ver com a descoberta do problema como com a resolução do problema encontrado” (Crum, 2000, p. 68).

Esta etapa foi fundamental, pois permitiu-me verificar as capacidades, potencialidades e necessidades dos alunos, de forma a projetar os objetivos finais e intermédios, em conformidade com o PPA, as finalidades, as metas e os objetivos gerais e específicos. Foram ainda revistas as matérias abordadas no ano anterior e antecipados os objetivos do presente ano letivo, com o objetivo de tornar significativas as aprendizagens para os alunos e ajustá-las o melhor possível às suas necessidades e possibilidades (Bratfische, 2003). Por outro lado, foi ainda um momento para definir e aplicar as regras e rotinas necessárias ao melhor funcionamento possível das aulas ao longo do ano.

A AI 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 mesmo (Araújo, 2017).

Esta revelou-se importante para o processo ensino-aprendizagem, pois permitiu-me recolher e interpretar informações para compreender e decidir sobre os progressos e/ou dificuldades relacionados com as aprendizagens dos alunos. Segundo (Carvalho, 1994), esta avaliação ajuda o professor a projetar e a orientar a sua intervenção no exercício da docência, muito embora deva ser tido em conta que não substitui a avaliação formativa, já que esta inclui a avaliação inicial, mas integra igualmente todo o processo educativo. A avaliação formativa, conforme Perrennoud (1999) afirma, “ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender” (p.173).

Conforme referido no documento de apoio – OPLEF – a AI foi composta por um conjunto de aulas com testes e não por um conjunto de aulas de testes, procurando que fosse essencialmente um desafio e não uma etapa que visava apenas a avaliação dos alunos.

“O processo de avaliação inicial tem, assim, por objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, i. e. perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas na aula de Educação Física.” (Carvalho, 1994, p. 138)

Para além das valências referidas, a AI foi integrada no Planeamento por Etapas e permitiu, tal como indicado por (PNEF, 1989):

- Conhecer os alunos em atividades de EF;
- Rever/atualizar as aprendizagens obtidas no ano letivo anterior;
- Criar rotinas e estabelecer regras/conduatas;
- Apresentar o programa de EF desse ano
- Identificar as possibilidades de desenvolvimento no conjunto de matérias de EF;

- Verificar se os objetivos do programa são exequíveis, procedendo a ajustes relativamente ao grau de exigência, em função das características dos alunos;
- Identificar os alunos mais fracos e as matérias prioritárias;
- Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formação de grupos, segurança).

Para concretizar estes objetivos, transversais a todos os professores, utilizei estratégias distintas e específicas. Assim, na primeira aula, para conhecer os alunos, pedi-lhes para preencherem a ficha biográfica (Anexo 1), concebida e aprovada pelo DEF. Com esta ficha obtive informações diversas e relevantes sobre a prática de Atividade Física (AF) fora do contexto escolar, a saúde, as habilitações dos Encarregados de Educação (EE) e os contactos telefónicos. Esta informação está sintetizada no quadro (Apêndice 1).

Para ter um referencial do tempo de prática de AF de cada aluno comparei-o com as recomendações da Organização Mundial de Saúde, de AF, verificando também qual a modalidade que praticavam com maior regularidade. Esta informação foi especialmente benéfica na 1.ª etapa – Prognóstico – na constituição dos grupos, na qual optei pela constituição de grupos em função do género, do nível apresentado nas matérias abordadas e das informações recolhidas nas fichas biográficas.

Quando os grupos eram heterogéneos procurei que tivessem um aluno modelo (exemplo) para ajudar e cooperar com os alunos com maiores dificuldades. Por exemplo, na 1.ª etapa, juntei os alunos nº1 e nº2, para que o aluno nº1 ajudasse o seu colega nas dificuldades e limitações evidenciadas. No final desta etapa caracterizei ainda os alunos com base na informação recolhida, tendo posteriormente criado subgrupos com base nos quais formei os grupos de trabalho nas diferentes unidades didáticas.

A ficha biográfica serviu ainda para conhecer as doenças/lesões dos alunos, tendo-as tido em conta no planeamento das unidades didáticas. Destaco a aluna nº 4 com escoliose e a aluna nº9 com uma limitação no ligamento cruzado interno, ambas justificadas por atestado médico. Assim, após discussão com o Orientador, percebi que teria de adequar alguns exercícios na aula, nomeadamente em relação às matérias com maior impacto no solo (Ex: Ginástica de Solo; Aparelhos (Plinto, Bock, Trave); Atletismo (Corrida de Barreiras; Salto em comprimentos; Salto em Altura). Assim, procedi à adaptação curricular nestas áreas para estas duas alunas, tendo em conta as suas possibilidades e promovendo progressões que não colocassem em causa a sua saúde.

No que se refere ao 2.º objetivo – rever/atualizar as aprendizagens obtidas no ano letivo anterior –procedi à revisão das diferentes matérias nas seis semanas da primeira etapa

e recolhi, classifiquei e interpretei informação com base na qual defini as matérias prioritárias e os alunos com mais dificuldades, para projetar de forma consistente o presente ano letivo em termos de objetivos terminais (O.T.) e intermédios (O.I.).

Apesar de ser um período de aulas com testes, acompanhei todas as atividades realizadas, ajustei conteúdos, corriji os alunos e elogiei os seus sucessos, sempre com o objetivo de reforçar as suas aprendizagens, uma vez que esta etapa não se restringia à avaliação e recolha de informação sobre os alunos, mas também às suas aprendizagens.

Os objetivos da 1.^a etapa – Revisão e Atualização das Aprendizagens e Criação de Rotinas e Regras – eram comuns a todos os professores e foram atingidos. Adicionalmente, apesar dos constantes ajustamentos realizados no planeamento inicial, abordei todas as matérias previstas no tempo planeado (6 semanas), tendo ainda abordado as que foram avaliadas logo no início do ano letivo e começado a integrar outros conteúdos. A criação de rotinas e regras para melhorar o funcionamento das aulas foi outro aspeto que valorizei durante a 1.^a etapa e que se revelou fundamental para o resto do ano letivo, já que permitiu rentabilizar os tempos de aula, aumentar a duração da componente prática e reforçar o potencial de aprendizagem.

Para implementar as rotinas e as regras durante as aulas, comecei por me focar numa primeira fase na rotação de estações, transição de instalações e utilização do material e conteúdos em cada aula. Assim, no que respeita à rotação de estações, a rotina implementada foi dinamizada através do estímulo auditivo – dois apitos e os alunos realizavam a rotação pela direita.

Em relação à transição de espaços, comecei por definir objetivos (SMART: *Specific* – Específico; *Measurable* – Mensurável; *Attainable* – Atingíveis; *Realistic* – Realistas e *Time-bound* - Temporizáveis), aferindo a sua prossecução através da comparação com o melhor tempo registado até à data (Lawlor & Hornyak, 2012). Para isso, defini objetivos em conjunto com os alunos, dando-lhes protagonismo e ajudando-os na obtenção dos mesmos. Sempre que os alunos melhoravam recebiam um elogio, enaltecendo sempre a importância de continuarem a melhorar.

Nas primeiras aulas verifiquei que a pontualidade dos alunos era reduzida, retardando o início da aula. Este problema agravava-se na aula de sexta-feira pelo facto ter uma duração de 45 minutos e os alunos disporem de 5 minutos para saírem mais cedo, de modo a terem tempo para transitarem para a aula seguinte. Para mitigar esta dificuldade envolvi os alunos no estabelecimento de regras, definindo-as com exatidão e garantindo que eram compreendidas e aceites por todos (Carita, 1999; Carita & Fernandes, 2012). Assim, ao verificar um atraso de 7 minutos na segunda aula, no dia 21 de setembro de 2018, negocieei com os alunos a melhoria para 5 minutos, meta que foi imediatamente superada, já que os

alunos estavam prontos para o início de aula 4 minutos após o toque. Face a este comportamento elogiei toda a turma, mas continuei a reforçar a importância de todos estarem no espaço de aula ao toque, para que a mesma fosse iniciada dentro do horário estabelecido. O início da aula à hora marcada no horário traz inúmeros benefícios ao professor uma vez, que marca o ritmo e reforça a importância do que é ensinado em EF (Siedentop & Tannehill, 2000).

Quanto à rotação de estações, os alunos adquiriram as dinâmicas requeridas, muito embora nos espaços exteriores – Exterior 1 (E1) e Exterior 2 (E2) - o tempo na rotação das estações pudesse ser melhorado, nomeadamente em relação à forma como a turma as realizava – em corrida. Esta aquisição foi fundamental, pois contribuiu, cumulativamente com as restantes matérias abordadas na aula, para o aumento do tempo de prática e para a melhoria da capacidade condicional – Resistência.

Relativamente ao material, comecei por ensinar os alunos a transportá-lo e a utilizá-lo com cuidado, sublinhando que estas tarefas são aspetos fundamentais para a prática da AF e para o processo de aprendizagem.

Por último, no que respeita à criação de rotinas na exploração dos conteúdos da aula, ajustei o planeamento das unidades didáticas – estrutura de aulas – com a inclusão de exercícios de condição física nas aulas, com o propósito de inverter a tendência, verificada no 7.º FD, em associar a condição física a castigos em EF. Antes da realização dos exercícios de condição física expliquei aos alunos os objetivos e os benefícios associados, consciencializando-os para a importância da sua realização. Uma estratégia comum, para aumentar o tempo de prática nas tarefas propostas, consistiu na contagem decrescente, em voz alta, para toda a turma, acelerando assim os processos de reunião dos alunos para instrução ou para os colocar em prática.

Com base em informação prévia recebida sobre o aluno nº2, procurei logo na 1.ª etapa proporcionar-lhe experiências positivas com o professor e com as aulas de EF. Para isso identifiquei as relações e os relacionamentos sociais intraturma e constituí o aluno nº1 como referência. A prestação e os resultados do aluno nº2 nas aulas foram muito positivos, com evidentes benefícios no seu desempenho escolar, revelando-se acertada a opção de o colocar nos mesmos grupos do aluno nº1. Adicionalmente observou-se uma melhoria no nível de satisfação das NPB – relacionamento positivo – com impacto no aumento do tempo de prática do aluno nas tarefas, independentemente das suas dificuldades. Com efeito, apesar de ter uma adaptação curricular, realizou as tarefas em conjunto com os restantes alunos, nomeadamente nas modalidades coletivas. Por exemplo, no Futebol, apesar de ser uma situação de avaliação analítica, o aluno executou as situações propostas em contexto de jogo formal nas aulas em que esta matéria foi abordada.

A estratégia de integração do aluno nº2 no mesmo grupo do aluno nº1, permitiu ainda que realizasse as atividades comuns à restante turma, nomeadamente nas modalidades coletivas, contribuindo assim para o desenvolvimento da dimensão social da AF. Por exemplo na matéria de Futebol, apesar de a situação de avaliação ser uma situação analítica, nas aulas em que abordava a matéria, o aluno realizava as situações propostas de jogo formal ou contexto de jogo. Por um lado, permitia incluir o aluno na atividade comum à restante turma contribuindo para o desenvolvimento na dimensão social da AF. Por outro lado, o aluno procurava realizar, em situação de jogo, as habilidades em que iria ser avaliado. Contudo nestas situações colocava condicionantes, por exemplo, os colegas não podiam desarmar o aluno, dando espaço e tempo para que ele conseguisse controlar a bola e assim decidisse corretamente e com sucesso.

Durante a realização da 1.^a Etapa (Apêndice 4) tive em consideração vários documentos, nomeadamente o OPLEF, o “*roulement*” de espaços, os recursos espaciais e materiais e as indicações do Professor Orientador. Na avaliação inicial dos alunos distribui-os de forma continua e equitativa pelas várias atividades da 1.^a etapa, abordando todas as matérias mais do que uma vez, garantido assim o princípio da continuidade (Castelo, Barreto, Alves, Mil-Homens, Carvalho & Vieira 2000) e o aumento da fiabilidade (Comédias, 2012, p. 37), ao mesmo tempo que recolhia informação sobre os alunos através da observação, em mais do que um momento.

Nos Espaços Exteriores optei essencialmente pelas modalidades coletivas e pelo atletismo, devido às condições da escola (Recursos Espaciais). No E1 decidi abordar diversas matérias em três estações. Em duas delas optei maioritariamente pelos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) - Andebol, Futebol e Voleibol - conjugando com as matérias de atletismo e de ginástica, nomeadamente acrobática, pelo facto de haver e poder levar colchões para os espaços exteriores. Verifiquei ainda que neste espaço praticava-se predominantemente o voleibol, apesar de também poder ser lecionado no E2. Contudo, o facto do espaço E2 estar apetrechado com melhores condições para a leção da matéria de basquetebol, optei por lecionar esta matéria sempre que tinha esse espaço atribuído de acordo com o *roulement*.

Como lecionava uma aula de 45 minutos no espaço E2, decidir realizar neste espaço e nessa aula os testes de condição física (Vai e Vem e Força Abdominal), devido ao esforço físico que exigem aos alunos, mas não executei apenas estes testes: no restante tempo de aula aproveitei para abordar matérias, nas quais o esforço físico é menor, pelas características/competências dos alunos nas referidas matérias do nível introdução, nomeadamente nas matérias de como Ténis de Mesa, Ginástica Acrobática, Dança e Voleibol. Por exemplo: voleibol 2+2 em que a bola não estava muito tempo no ar; dança, visto ser uma matéria que precisavam de mais tempo.

No Ginásio abordei as matérias de Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática), Atletismo (Salto em Altura) e Ténis de Mesa. Estas opções foram tomadas tendo em consideração os materiais disponíveis neste espaço, mas sublinho que acabei por não ter oportunidade de lecionar todas as matérias em todas as aulas, tendo feito escolhas casuísticas, em função da dinâmica de cada aula, dos resultados obtidos na primeira etapa e no PPA, bem como dos recursos materiais e do espaço disponível. Por exemplo, quando lecionava ginástica de aparelhos – Mini-Trampolim – optava por não lecionar salto em altura para otimizar da melhor maneira a gestão dos espaços da aula, pelo que este género de matérias foi lecionado em unidades didáticas diferentes.

A Dança podia ser lecionada em quaisquer espaços de aula, uma vez que a coluna podia ser transportada e utilizada em qualquer um deles, mas apenas realizei duas delas, uma para rever e outra para identificar e classificar o nível em que os alunos se encontravam, porque as danças lecionadas no 2.º Ciclo não são lecionadas no 3.º Ciclo. As danças que escolhi foram a dança *Hookey Pookey* (2º Ciclo) – para recolher informações sobre o ritmo, a coordenação e a expressão corporal. Nas restantes aulas lecionei a dança social – Merengue – que pertence à matéria do 7.º ano de escolaridade, havendo por isso mais tempo para abordar esta dança. Esta situação pedagógica é um bom exemplo em como a avaliação não se deve restringir à revisão de matérias, mas também à antecipação de aprendizagens a realizar, bem como de outras dinâmicas inerentes ao próprio processo de ensino.

Relativamente às três áreas da EF, Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos, recolhi e interpretei a informação que considerei relevante para projeção da 2.ª etapa – Prioridades – e para definição dos objetivos finais e intermédios para o restante ano letivo. Neste processo constatei que os alunos com maiores capacidades nas modalidades coletivas são os mais fortes nas restantes matérias, constatação que foi determinante na constituição dos grupos nas unidades didáticas seguintes.

A avaliação inicial das várias matérias foi efetuada com base na informação recolhida sobre as situações formais de avaliação e tendo em conta os critérios de operacionalização dos níveis introdução nas diferentes matérias contidos na proposta do PPA. Na EBT utilizei como referência o protocolo de avaliação integrado no OPLEF aplicável à avaliação inicial de todas as situações em que o professor pretenda verificar/avaliar os níveis das matérias do programa. O facto de ainda não estar já aprovada a proposta do PPA nessa altura, dificultou conhecer em concreto o grau de exigência a colocar aos alunos em cada matéria.

Durante o ano letivo dei prioridade à avaliação formativa, a qual é desenvolvida com base em informação sobre as aprendizagens dos alunos (Ferreira, 2010), aferidas com base em critérios que defini e explicitiei previamente e operacionalizadas com recurso a técnicas e instrumentos desenvolvidos com esse propósito. Na etapa inicial – EROS – a avaliação e a

classificação realizadas permitiram-me diagnosticar e conhecer a situação dos alunos, bem como decidir acerca da orientação a tomar - o que fazer e como fazer - no desenvolvimento desse processo (Fernandes, 1994).

Em relação ao 7.º FD segui as orientações inscritas na proposta do PPA, procurando que as qualidades formais de avaliação fossem asseguradas, nomeadamente a validade e a fiabilidade. A validade permite ao professor saber que determinado processo e instrumento de avaliação avalia exatamente aquilo que pretende avaliar (Comédias, 2012, p. 36), enquanto que a fiabilidade garante que os resultados observados são convergentes, independentemente do professor e do momento em que é efetuada a avaliação (Comédias, 2012, p. 37). Para isso, foi fundamental que o DEF estivesse em consonância com as situações e critérios de avaliação estabelecidos, de forma a aumentar a harmonização dos resultados da avaliação.

No que respeita aos jogos desportivos coletivos, a situação prova que utilizei foi essencialmente a de avaliação formal global, a qual corresponde à forma jogada prescrita nos PNEF. A avaliação foi realizada do “Todo para as partes”, do “Jogo para o jogador”, conforme sugere (Comédias, 2012, p. 119), evitando assim perder-se a essência do jogo, pois se o dividirmos em parcelas e avaliarmos uma a uma não garantimos a validade da avaliação (Comédias, 2012, p. 174) porque estão fora de contexto. Neste processo avaliativo formei sempre grupos heterogéneos, para os alunos mais fortes ajudarem os que têm mais dificuldades, visto que a heterogeneidade é um potencial mecanismo potenciador de aprendizagem (Heacox, 2006).

No futebol utilizei maioritariamente o sistema 4 x 4 sem “guarda redes”, com distribuição dos alunos pelas diferentes posições do campo, em função do seu nível. Os rapazes / alunos mais capazes em termos técnico-táticos foram posicionados no corredor central (nº1, nº6, nº7, nº10, nº11, nº15, nº17, nº18, nº20) e as raparigas / ou os alunos com menor capacidade, nomeadamente no controlo de bola, foram posicionados nos corredores laterais, para contarem com o apoio dos colegas do corredor central. No processo ofensivo, a equipa estava em superioridade numérica visto que o “guarda redes” podia subir até ao meio campo para garantir a cobertura ofensiva (Queiroz, 1983) e uma estrutura de jogo mais estável. No processo defensivo o “guarda-redes” apenas podia defender dentro da área, para que a equipa que estivesse em processo ofensivo tivesse superioridade numérica, o que facilitava a dinâmica e fluidez do jogo, pelas dificuldades observadas, nos alunos que não cumpriam o nível introdução - controlo de bola, desmarcações, tomada de decisão.

No andebol a situação de jogo é Guarda Redes (Gr) + 4 x 4 + Gr estando os 4 jogadores de campo organizados em losango, na mesma lógica do futebol, sendo os rapazes colocados na baliza, porque as raparigas da turma necessitam de mais tempo de

aprendizagem nesta matéria, para além de ser necessário evitar situações de “boladas” nas raparigas, devido à maior força dos rapazes. Quando considerava pertinente, nomeadamente para ultrapassar o problema da falta de desmarcação, condicionava o jogo, permitindo o drible unicamente em situações de finalização.

Em relação ao basquetebol privilegiei a situação de jogo 3 x 3 com duas tabelas. A ocupação dos espaços era efetuada em três corredores: um aluno no corredor central e dois nos das laterais. Na instrução inicial, transmitia as principais regras e orientações, nomeadamente agarrar a bola com as duas mãos, enquadrar com o cesto, desmarcar na direção do cesto após passe e, quando isolado, efetuar o lançamento na passada. Estabeleci ainda marcações individuais (tendo em conta as estaturas físicas) e local de marcação das faltas, entre outros aspetos que considerava pertinentes, de forma a observar o jogo.

Tanto o andebol como o basquetebol foram matérias que foram abordadas apenas este ano letivo. Desse modo, durante 1.^a etapa, observaram-se dificuldades, na maioria dos alunos, ao nível técnico-tático. A este nível as condicionantes colocadas ao jogo eram de forma massiva, de forma a abranger todos os alunos da turma, uma vez que as dificuldades eram comuns na sua maioria.

Quanto ao voleibol, optei pela situação em círculo com 4 alunos, visto que os alunos não tinham sucesso no modelo 2 + 2. Para que se observasse continuidade na sustentação da bola indicava alguns conteúdos na instrução inicial, para ajudar os alunos na consecução do objetivo, nomeadamente: como deslocamento para o ponto de queda da bola, toque de bola em cima da cabeça e extensão dos membros superiores, para que a bola realizasse uma trajetória mais acentuada na vertical. Estes aspetos eram, durante a atividade, foco de intervenção através de *feedback's*. Alertei ainda os alunos para a importância do primeiro toque ser dado pelos quatro alunos referência do grupo (nº4, nº9, nº11 e nº20) e tocado na vertical, de forma a contribuir para uma melhor dinâmica de jogo. Os alunos com mais dificuldades (nº2, nº14 e nº18) ficavam sozinhos (auto passes) ou a pares e realizavam auto passes mais passe com um colega de nível superior.

No que concerne à matéria de ginástica, mais especificamente em relação à ginástica de solo, a avaliação foi efetuada através de uma sequência de habilidades gímnicas de nível introdução, a qual era conhecida dos alunos. Este conhecimento foi reforçado com a partilha de material didático nas aulas, por exemplo cartazes que mostravam a sequência que os alunos tinham que realizar.

Tendo em consideração o PPA, no qual se considera o 7.º ano, como um ano terminal para os alunos cumprirem o nível introdução da referida matéria, fiquei surpreso pelo facto de os alunos apresentarem tantas dificuldades, nomeadamente no rolamento à frente de pernas afastadas, posição invertida e a roda. Apenas os alunos nº6, nº15 e nº20 cumpriam com as

exigências do nível introdução daí ter definido objetivos distintos para os diferentes grupos de alunos, em função das suas necessidades e possibilidades contribuindo para o seu desenvolvimento na matéria.

Em relação à ginástica de aparelhos, a trave foi avaliada através de uma sequência, relembrada e demonstrada na instrução inicial a todos os alunos. Sempre que um aluno estava a realizar a tarefa, era ajudado em ambos os lados. Os restantes realizavam a sequência no solo, aproveitando as linhas entre os colchões dispostos no solo. O aluno nº2 como não conseguia realizar a atividade em cima da trave realizou-a no banco sueco, sempre com um colega sentado na extremidade, para aumentar a estabilidade deste equipamento. No *bock* e no plinto transversal os alunos realizaram individualmente os saltos de eixo e de entre mãos, sendo que todos recuperavam em salto de coelhos, de forma a adquirir / consolidar a posição dos segmentos corporais, repetindo-os ao longo do trajeto definido. Quanto à informação sobre o desempenho dos alunos no minitrampolim, a recolha foi feita exclusivamente através do salto em extensão com saída ventral e dorsal, em linha com os objetivos expressos nas aprendizagens essenciais.

No Atletismo, cada uma das modalidades – Estafetas, Comprimento, Barreiras e Altura (salto tesoura) – foi avaliada em conformidade com os PNEF, para o nível introdução. De referir que nas matérias de velocidade, uma vez que estava a avaliar essa matéria, era eu a dar as vozes aumentando assim o número de repetições, bem como as oportunidades de recolher e interpretar várias vezes a execução de cada um dos alunos.

No que respeita à dança, uma vez que não há continuidade das danças do 2.º ciclo, tal como referido no PPA, optei por recolher informações com base na observação da dança *Hookey Poocky* (2.º ciclo), focando-me na postura corporal e no ritmo dos alunos. Contudo, tal como acima referido abordei a dança - Merengue – antecipando aprendizagens que estavam previstas para a etapa seguinte.

O ténis de mesa é uma matéria que não foi abordada nem no 5.º nem no 6.º ano, pelo que comecei a abordá-la ainda na 1.ª etapa, através de situações de aprendizagem em cooperação 1+1 e em pares mistos, uma vez que a maioria dos rapazes revelava capacidades nesta matéria, ao contrário de algumas raparigas que apresentavam dificuldades em trocar a bola entre si. Com esta estratégia fomentei o trabalho cooperativo e reforcei conteúdos, nomeadamente a pega da raqueta, o posicionamento e os diferentes batimentos à direita e à esquerda, informando que se tratava de fatores de avaliação que facilitavam o processo ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos alunos. Estes aspetos para além de focados no período de instrução inicial eram reforçados durante a prática e observação da atividade.

Nas atividades físicas revimos as aprendizagens do ano anterior, mas deveria ter também incluído matéria do presente ano letivo, de forma a recolher informação sobre o nível de conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos a abordar.

Conforme referido o 7.ºFD é uma turma heterogénea, pelo que decidi categorizar os alunos em “bons”, “líderes”, “empenhados”, “com dificuldades na regulação do comportamento”, “com dificuldades na regulação da participação” e “com grandes dificuldades”.

Esta ideia surge, em continuidade com o que realizado, pelo núcleo de estágio 15/16, o que se tornou bastante benéfico na formação de grupos. Assim, dei várias possibilidades de agrupamento aos alunos, de modo a acomodar diferentes motivações e tipos de aprendizagem. Por exemplo, o facto de possibilitar a colocação de um aluno referência num grupo com um aluno com mais dificuldades, permitiu a cooperação entre ambos através do estilo de ensino recíproco. A junção destes alunos – referência com mais dificuldades com o conteúdo, efetuada com base na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky e apresentado por Fino (2001), permitiu focar o problema, o que facilitou a busca de uma solução e deu ainda a possibilidade de fomentar a aprendizagem vicariante, através da utilização do aluno referência como modelo, em linha com a proposta de Bandura (1997). A existência de um aluno líder no grupo permitiu ainda uma maior regulação do comportamento no grupo de trabalho como um todo.

No que respeita à estrutura da aula, optei por uma abordagem alternativa ao modelo tradicional de lecionação, a qual propõe o seguinte: parte inicial (aquecimento), parte fundamental (aprendizagem e melhoria no plano técnico) e parte final (respeitante ao jogo). Pessoalmente, considero este modelo menos eficaz, uma vez que a aprendizagem é prevacente na parte fundamental, enfatizando a ideia de que a aprendizagem do jogo pressupõe o domínio prévio das técnicas.

No modelo que preconizo as 1.ª, 2.ª e 3.ª partes são todas fundamentais e em qualquer uma delas é possível recolher informações sobre as diferentes matérias assim como contribuir para reforçar a aprendizagem dos alunos.

Em cada aula realizada nos espaços exteriores optei por realizar jogos reduzidos ou exercícios em formas jogadas. Na primeira parte, tinha em conta a matéria abordada nas aulas anteriores (no caso da avaliação inicial, a matéria em que recolhi a informação) e as especificidades dos exercícios em circuito. Em seguida, ainda durante a primeira parte, caso considerasse vantajoso/benéfico para os alunos, indicava as regras, explicitava as componentes críticas, formulava objetivos desafiantes e dava a instrução inicial, quase sempre após uma atividade de aprendizagem, relacionada com os objetivos da aula, pois os alunos ficavam mais calmos e concentrados, evitando assim comportamentos desviantes

(Siedentop & Tannehill, 2000). De assinalar ainda que o facto da aula de EF ser num espaço exterior à sala de aula, os alunos sentiam mais liberdade, o que se refletia nos seus comportamentos e compromisso com as atividades.

Na segunda parte dividi a turma em áreas de trabalho e constitui os grupos em função das matérias a abordar e das dinâmicas definidas para a presente etapa, privilegiando de uma forma particular as que utilizam o deslocamento (jogos desportivos coletivos e atletismo) e o desenvolvimento da resistência.

No ginásio utilizei uma estrutura similar, ou seja, na primeira parte da aula os alunos efetuavam uma ligeira ativação em corrida contínua seguida de mobilização articular, enquanto que na segunda eram organizados e executavam exercícios num percurso com diferentes estações relativas a matérias diversas, como ginásticas, atletismo e raquetas.

A estrutura organizativa é transversal a todo o ano letivo, tendo sido introduzidas as adequações e os ajustamentos considerados necessários, em função das necessidades dos alunos e das respetivas possibilidades no desenvolvimento das aprendizagens.

No final desta etapa defini e projetei os objetivos terminais e intermédios a atingir pelos alunos até ao final do presente ano letivo, procurando ainda organizar exercícios e definir critérios adequados às suas necessidades e possibilidades, nas matérias e nas áreas da aptidão física e de conhecimentos.

1.4.2 Área da Aptidão Física

Na área da aptidão física realizei os testes de aptidão aeróbia e de força no final da 1.^a etapa, uma vez que priorizei a execução dos treinos em situação formal de prova, tendo em consideração o princípio da reversibilidade, para que os resultados não fossem condicionados pela pausa letiva – férias de Verão. No que respeita à aptidão aeróbia realizei o teste Vai Vem por decisão do DEF. Os alunos (nº2 e nº8) ficaram Fora da Zona Saudável (FDZS). O aluno nº2, NEE, cumpriu apenas 10 percursos e a sua frequência cardíaca atingiu 152 batimentos por minuto (b.p.m), levando-me a constatar que parou a realização da prova por incapacidade mental de superação, pois estava muito longe da sua frequência máxima (208 b.p.m.). Verifiquei ainda que se encontravam fora da zona saudável quatro alunos (nº1, nº2, nº8 e nº17), no teste de força superior – extensão de braço; três (nº2, nº15 e nº17), no teste de abdominais; onze (nº1, nº2, nº5, nº7, nº8, nº9, nº12, nº15, nº17 nº18 e nº20), no teste de flexibilidade de membros inferiores - senta e alcança; três (nº1, nº5 e nº17), no teste de flexibilidade de membros superiores - ombros; três (nº1, nº2 e nº17) no teste do Índice de Massa Corporal (IMC).

Os testes foram realizados em situação formal, de forma massiva, para que não se gastasse tempo excessivo e o controlo fosse feito por mim, para garantir a validade dos

mesmos. Por norma realizei esta atividade com os alunos após transição de espaço – nas aulas de 90 minutos – ou no final de cada aula – nas aulas de 45 minutos. As capacidades condicionais, resistência e velocidade, abordei-as de forma integrada, nomeadamente nas matérias JDC e Atletismo. Os jogos desportivos coletivos realizei-os em espaços amplos (Castelo et al., 2000), em função do número de jogadores, com objetivos desafiantes, para reforçar o compromisso e o empenho dos alunos na realização das tarefas. No caso do atletismo abordei de forma integrada nas respetivas matérias. Por exemplo, as corridas de estafetas e de barreiras permitiram desenvolver a velocidade, mas também a força dos membros inferiores.

Para além dos momentos avaliativos definidos, integrei ainda períodos de trabalho de força abdominal e dos membros superiores nas aulas, para que todos os alunos atingissem as metas estabelecidas pelo *FitEscola*, principalmente no teste de força de braços, em relação ao qual os alunos apresentavam mais dificuldades.

No quadro atual considero prioritário o desenvolvimento da flexibilidade e da extensão de braços, porque é fundamental ter em consideração estas capacidades, mesmo tendo em conta os resultados obtidos nos restantes testes, a idade dos alunos e o conhecimento sobre as fases sensíveis de desenvolvimento das capacidades motoras (Castelo et al., 2000; Lloyd & Oliver, 2012).

Assim, defini que no final do ano letivo os alunos que estavam dentro da zona saudável se mantiveriam e os que estavam fora da zona saudável entrariam na zona saudável no teste de resistência; atingiriam a zona saudável, pelo menos num teste de força; os alunos nº1 e nº17 atingiriam a zona saudável num teste de flexibilidade. No caso do aluno nº2, visto que estava fora da zona saudável, defini que no final do ano apresentasse melhores resultados nos diversos testes, entrando na zona saudável, em pelo menos um dos testes (força ou resistência). Como os ganhos de flexibilidade são os mais difíceis de adquirir a curto prazo, devido às características viscoelásticas dos componentes musculares (Mallmann, Moesch, Tomé, Vieira, Ciqueleiro, & Bertolini, 2011), fomentei o trabalho de flexibilidade fora do contexto escolar, prescrevendo aos alunos um plano semanal de treino desta capacidade.

1.4.3 Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos realizei um teste sumativo para aferir o nível dos alunos em relação à matéria que tinha sido lecionada no ano anterior. A revisão de conhecimentos foi efetuada à terça feira, em aulas com a duração de 90 minutos, para proporcionar a todos os alunos atividade motora e carga física em todas as aulas, o que seria impossível na aula de 45 minutos – sexta feira. Para além disso, se assim não fosse, os alunos que apenas realizassem exercício físico nas aulas de EF ficariam uma semana sem realizar qualquer tipo

de atividade física, moderada ou vigorosa. De salientar que os conhecimentos abordados nesta aula tinham sido adquiridos no ano letivo anterior.

O teste foi antecipado para a aula em que foram tratados os critérios de avaliação, uma vez que os professores tinham de os entregar e explicar até ao dia 15 de outubro, pelo que foram executadas duas tarefas numa única aula: na primeira parte da aula, expliquei os critérios específicos da disciplina e as alterações introduzidas no regulamento – tal como refere Ferreira (2010), o professor deve informar os critérios de avaliação das aprendizagens; em seguida realizei o teste, para que todos os alunos, incluindo os NEE, tivessem tempo suficiente. As questões foram elaboradas com base na prova do ano letivo anterior. O sucesso dos alunos foi manifesto, já que foi apenas necessário relembrar alguns conceitos e conteúdos fundamentais, o que permitiu definir desde logo as aulas teóricas para a 2.^a etapa.

1.4.4 Boletim Individual do Aluno

Perante as dificuldades observadas, na 1.^a etapa, criei um boletim individual (Apêndice 13), no qual defini desafios, em função dos objetivos a atingir, das dificuldades dos alunos e das matérias prioritárias.

Esta ideia surge da alteração dos critérios específicos de avaliação e à importância atribuída à área das Atividades Físicas, uma vez que esta seria determinante na atribuição da nota final à disciplina. Deste modo, os alunos estão consciencializados das matérias em que mais precisam de investir e quais os objetivos a atingir em função das necessidades e possibilidades identificadas.

Durante a 2.^a etapa, em função das matérias prioritárias identificadas para os alunos, os desafios foram criados para o Futebol, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Ginástica de Solo e Dança.

Sabendo que a aprendizagem surge do treino, da repetição e da acumulação, estes foram criados para que os alunos estejam focados nas tarefas procurando “auto superar-se”, através da consecução dos objetivos estabelecidos para cada um em cada matéria.

Apesar de o Basquetebol, Andebol não serem prioritárias para os alunos são matérias desenvolver ao longo do ano e não apenas na 3.^a e 4.^a etapa daí a integração das mesmas, pois prevejo que os alunos da turma no final do ano letivo atinjam o nível introdução ou parte.

No caso dos JDC criei vários desafios (desafio, 1, 2, 3, 4 e Super) em função do nível que os alunos conseguem atingir. A minha opção, por estes desafios, surgiu da dificuldade que os alunos têm em concretizar, nomeadamente ao nível da finalização (remate em salto, lançamento na passada). Para cada aluno foi evidenciada a matéria em que deverão investir

mais nas aulas de forma a atingirem o sucesso num JDC ou para os que já atingiram melhorarem noutras matérias que tenham mais dificuldades.

Em relação à ginástica de solo defini para cada aluno as ações em função das suas dificuldades nos diversos elementos gímnicos. Com o objetivo de treinarem e “Auto superarem” defini um número mínimo de repetições, em função do tempo por tarefa e da forma de trabalho definida (a pares). Este número era variável de aluno para a aluno em função do número de habilidades que apresenta mais dificuldades.

Relativamente à Dança indiquei apenas a sequência de passos a realizar no Merengue, para que em qualquer situação fora de aula, os alunos possam treinar, uma vez que apenas abordaram a mesma durante a 2.^a etapa de aulas.

O facto de os alunos terem este desafio permite que haja um maior foco e uma atitude de superação na tarefa, mas principalmente que treinem as ações técnicas nas diversas situações. Os desafios deverão ser atingidos, pelo total da aula e não apenas na situação de jogo, por exemplo: Basquetebol: No circuito os alunos já contabilizam o nº de lançamentos e cestos protagonizados.

No caso particular do aluno nº2, o qual tem adaptação curricular, este documento teve algumas alterações nomeadamente no nº de repetições em cada desafio, tal como nas habilidades a realizar na ginástica de solo.

Cada aluno é responsável pelo seu boletim e pelo devido preenchimento, sendo o controlo realizado por mim mensalmente. Este boletim não terá qualquer influência na avaliação sumativa, mas terei em consideração na avaliação intercalar, nomeadamente no parâmetro (Trabalho Para Casa) T.P.C. A apresentação deste boletim foi realizada na 2.^a aula teórica em que expliquei a importância e a forma como deverão preencher o mesmo.

Considero que foi uma mais valia a criação deste boletim, pois, os alunos estão constantemente empenhados e preocupados em atingir os objetivos definidos. Para além disso têm demonstrado total responsabilidade no preenchimento do mesmo e entrega nas datas estabelecidas (mensalmente). Para além disso, e no que respeita ao processo de aprendizagem dos alunos foi bastante benéfico essencialmente para os alunos que atingiram o nível introdução na matéria de ginástica de solo. A meu ver foco e o empenho nestas tarefas foi determinante para o sucesso evidenciado.

Para a 3.^a etapa, de acordo com os conteúdos abordados na área dos conhecimentos, introduzi as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), de forma a que os alunos sejam conhecedores das mesmas, bem como promover alunos bem-educados fisicamente e adultos ativos no futuro, com capacidade de organizar a sua prática de exercício físico com a minha supervisão.

Segundo Godin e Shephard (1986), a AF durante a infância/inícios da adolescência é importante para o desenvolvimento de atitudes positivas, com o objetivo de manter estilos de vida ativos e saudáveis. A este nível Trudeau e Shephard (2005) consideram a escola como a instituição que mais pode influenciar os alunos desde as idades mais recentes, na prática de AF de forma a adotarem um estilo de vida ativo. Marques, Ferro & Carreiro da Costa (2011), especificam ainda que a disciplina de EF é um modo privilegiado para se investir na promoção da saúde, nomeadamente no desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. Esta opção é reforçada, para os alunos do 7ºFD pela sua idade cronológica. Uma vez que estão a entrar na adolescência começam também a tomar decisões e a fazer as suas próprias escolhas.

Desse modo é importante que estes tenham experiências que ajudem a tomar decisões corretas acerca da saúde e estilos de vida presente e futura, (Marques *et al.*, 2011). As experiências anteriores influenciam as decisões futuras, em função da perceção e autoeficácia sobre as atividades (Bandura, 1997). Para isso é fundamental fomentar nesta idade atividades e objetivos que os alunos tenham sucesso, aumentando assim o nível de autoeficácia aumentando assim a perceção de competência sobre a atividade.

Durante a 3.ª etapa os alunos demonstraram uma grande preocupação, para além de atingirem os objetivos, no cumprimento das orientações da OMS, o que é bastante gratificante pelos benefícios acima referidos. Conforme afirma Adilson Marques³ citado por Santos, Martins e Marques (2014), interessa aos alunos adquirirem conhecimentos e gosto pelas atividades físicas e desportivas e façam da sua prática um estilo de vida (p.16). Também Shephard e Trudeau (2000) referem que o estabelecimento de hábitos de prática de AF se mantenham para além da permanência na escola. Deste modo promovemos uma característica fundamental da EF – o ecletismo – em que a escola e a EF criam condições para que cada aluno desenvolva plenamente as suas potencialidades adquirindo competências para cuidarem de si próprios.

Visto que os alunos já sabiam preencher o boletim, troquei as informações de preenchimento pelas referidas recomendações e construí uma tabela, na qual os alunos pudessem indicar o dia e o número de horas de AF cumpridas.

Para além deste desenvolvimento, houve alguns ajustamentos no boletim da 3.ª etapa (Apêndice 14). Visto que os alunos tinham novos objetivos intermédios a atingir as situações de aprendizagem foram alteradas, nomeadamente o desafio no voleibol, em que os alunos já não estão em círculo, mas sim na rede – situação 2+2. Para além dessa alteração coloquei os passos e tempos relativos à Dança, Valsa Lenta, enquanto que na ginástica de solo

³Marques, A. (2010). A escolar, a Educação Física e a promoção de estilos de vida activos e saudáveis – Estudo de um caso. Tese apresentada ao Departamento de Educação Ciências Sociais e Humanidades da Universidade de Lisboa -Faculdade de Motricidade Humana, para a obtenção do grau de doutor, orientador por Francisco Carreiro da Costa.

mantive o estipulado anteriormente. De referir que no caso dos alunos que cumpriram o nível era referido que deveriam cooperar com os colegas e consolidar as suas aprendizagens do nível.

O boletim individual foi um documento não apenas anteriormente valorizado pelos alunos, pois permiti-lhes saber quais as suas principais necessidades. Este documento foi bastante valorizado pelos EE, na reunião de EE, realizada no dia 10 de janeiro de 2019.

A EE do aluno nº2 enalteceu a estratégia utilizada, pelo facto de, apesar das capacidades do seu educando na disciplina permitia que ele estivesse focado e em aprendizagem, não levando a comportamentos de desvio, tal como acontecia noutras disciplinas.

O EE do aluno nº2 valorizou também o referido documento tendo acrescentado que ao fim de semana, ambos iam para o parque procurar cumprir com as recomendações e atingir os objetivos na matéria de futebol. Neste caso foi fulcral, uma vez que a ligação do aluno nº2 ao exercício física é bastante reduzido. A partir desta conversa verifiquei que me aproximava do objetivo definido, inicialmente: o aluno realizasse atividade física fora do contexto escolar.

Conforme os estudos de Craggs, Corder, Van Sluijs e Griffin⁴; Ferreira, Van der Horst, Wendel, Kremers, Lenthe e Brug⁵; Uijtdewilligen, Nauta, Singh, Van Mechelen, Twisk, Van der Horst e Chinapaw⁶ citados por (Martins, 2015, p. 38) de um modo geral, os níveis de atividade física dos pais não estão relacionados com os níveis de atividade física dos filhos, enquanto crianças. Em contrapartida, conforme um estudo de Inês Camacho⁷ referida por (Martins, 2015, p. 39) considera que a família pode influenciar significativamente o envolvimento de crianças em comportamentos saudáveis. Desta forma, a prática conjunta entre o EE e o aluno nº2 veio a revelar-se determinante na prática de exercício físico, por parte do respetivo aluno.

No caso do aluno nº18, uma vez que o aluno apresentou, no 1.º período, dificuldades na matéria de dança e estando os passos descritos no boletim de cada aluno, a EE falou comigo para que lhe indicasse a dança a abordar no 2.º período, uma vez que tinha a descrição dos passos e no boletim e tendo a música poderia treinar com o filho, em casa/fora do contexto escolar. Este treino, pelas conversas que tive com o aluno, teve vindo a ser feito, tendo sido expresso nos produtos demonstrados em aula, pelo aluno.

⁴Graggs, C., Corder, K. Van Sluijs, E. & Griffin, S. (2011). Determinants of change in physical activity in children and adolescents: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(6), 645-658

⁵Ferreira, I., Van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. & Brug, J. (2006). Enviromental correlates of physical activity in youth – a review and update. *Obesity Review*, 8, 129-154.

⁶Uijtdewilligen, L., Nauta, J., Singh, A., van Mechelen, W., Twisk, J., van der Horst, K. & Chinapaw, C. (2011). Determinants of physical activity and sedentary behavior in young people: a review and quality synthesis of prospective studies. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 896-905.

⁷Camacho, I. (2009). *A Família*. Lisboa: Texto Editores.

Outros EE vieram também elogiar o boletim individual afirmando que os seus educandos estão constantemente preocupados em atingir os objetivos e no seu preenchimento, partilhando com os pais. O interesse e a importância para os alunos é também refletida no preenchimento cuidado e entregue pontualmente pelos alunos, no final de cada mês – momento de controlo.

1.4.5 Balanço dos objetivos pessoais

Em relação à área de intervenção – lecionação – defini alguns objetivos para a 1.^a etapa, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos e a minha formação, enquanto estagiário, na docência da profissão de professor. A AI é a primeira fase do planeamento anual, porque permite uma melhor organização e orientação do processo de aprendizagem dos alunos, bem como a definição dos objetivos a prosseguir (Carvalho, 1994).

Um dos objetivos que estabeleci para a esta área foi o de melhorar e adequar a minha intervenção pedagógica ao nível das quatro dimensões do AGIC – Avaliação, Gestão, Instrução e Clima. Para isso, reunia três vezes por semana com o orientador da escola e com os colegas de estágio e observei as aulas dos restantes colegas do núcleo de estágio, discutindo e refletindo sobre as críticas e opções tomadas nas minhas aulas. Estas observações foram registadas numa ficha de observação validada pelo núcleo (Anexo 3), desenvolvida com base na do ano anterior, em linha com as propostas de Siedentop e Tannehill (2002), e ajustada às especificidades deste ano letivo e às necessidades do núcleo, ao contrário do que havia sido inicialmente projetado, pelo que ficou acordado proceder às alterações que se viessem a revelar necessárias, de modo a mantê-la coerente com o progresso do ano letivo e a realidade do núcleo de estágio.

Na 1.^a etapa caracterizei e avaliei o meu desempenho conforme definido nas reuniões de núcleo, tendo fixado objetivos pessoais para potenciar o meu desenvolvimento enquanto docente de EF ao longo do ano letivo. Um deles foi melhorar a adequação da minha intervenção pedagógica. As informações que obtive das reuniões de núcleo e as observações realizadas às aulas que lecionei sugerem que ao nível da instrução tive uma evolução positiva na transmissão da informação, sendo esta mais clara, precisa e mais pertinente (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017, p. 60). Este facto é relevante porque conforme refere Meisels, Liaw, Dorfman e Nelson⁸ “quando a avaliação é positiva a instrução e o controlo dos alunos tende a melhorar” (Comédias, 2012, p. 37), o que no meu caso em concreto se traduziu num aumento da autoconfiança durante a lecionação. Assim o focava-me essencialmente,

⁸Meisels, S. J., Liaw, F., Dorfman, A., & Nelson, R. F. (1995). The work sampling system: Reliability and validity of a performance assessment for young children. *Early Childhood Research Quarterly*

em transmitir aos alunos três dimensões: os objetivos “Para quê?”; a tarefa “O que vão realizar” e como vão realizar “critérios de êxito” (2-3). Posteriormente, durante as atividades e no acompanhamento dos alunos era sobre esses critérios de êxito, que mais reforçava/enfatizava. Este procedimento trouxe resultados uma vez que permite potenciar o envolvimento de forma significativa e crítica dos alunos nas atividades de aprendizagem.

Durante a 1.^a etapa revelei ainda dificuldade na aferição da avaliação em simultâneo com o controlo da turma na 1.^a etapa, porque é uma tarefa que implica estar numa área a recolher informação de uma matéria e a controlar outras, o que requer uma elevada capacidade do professor. Para reforçar a minha capacidade e eficácia na execução desta tarefa passei a posicionar-me de forma a observar e a ter uma visão global da turma, o que contribuiu para melhorar a minha prestação como professor ao longo da etapa. Adicionalmente subdividi cada estação em três momentos distintos – inicial, intermédio e final. Ao mesmo tempo, antes dos alunos executarem as tarefas que lhes propunha, procurei ser claro e preciso na definição das regras e das componentes críticas, para que fossem bem-sucedidos. Ainda nesta fase defini objetivos individuais e grupais em função das matérias. Por exemplo, em Ténis de Mesa, em situação (1+1), cada par (rapaz e rapariga) cooperava entre si, definindo ainda objetivos de superação ao nível dos diferentes batimentos à direita e à esquerda, de modo a estimular o máximo de empenho dos alunos durante a prática.

Nas restantes estações observava o desempenho individual dos alunos e dos grupos nas partes inicial e final de cada um dos três momentos, enquanto que durante a execução da tarefa recolhi informação de forma estruturada sobre a matéria que estava em avaliação. No final da aula dava a última instrução e enaltecia os aspetos positivos, mas também referia os aspetos menos positivos, nomeadamente os erros comuns que deveriam de ser evitados nas aulas seguintes. Na instrução inicial da aula seguinte começava por efetuar uma síntese dos aspetos positivos e dos erros cometidos na aula anterior, de forma a garantir e potenciar o progresso e a aprendizagem dos alunos.

Na reunião de núcleo o professor orientador sinalizou-me a necessidade de melhorar as vozes de comando na dança, tendo-me sugerido treinar com os restantes elementos do núcleo de estágio, através da realização de exercícios de suporte à aprendizagem baseados no “Jogo de Papéis”, ou seja, atividades em que um de nós desempenhava o papel de professor e os outros dois de alunos, seguindo-se *feedback* com objetivos de melhoria sobre os aspetos fundamentais para a leção da dança, em função do tipo de danças e do ano de ensino, rodando depois os papéis entre os elementos do núcleo de estágio. Para além disso, uma vez que realizei o PTI, na 2.^a etapa e este era um objetivo definido, permitiu-me trabalhar de forma a superar esta dificuldade e atingir o objetivo.

1.5 - 2.ª Etapa

1.5.1 Área das Atividades Físicas

A 2.ª etapa foi desenvolvida com base na análise da informação da 1.ª etapa, EROS, a qual consistiu na avaliação inicial, tendo ainda em consideração as orientações constantes do PPA proposto pelo DEF, os critérios específicos de avaliação integrados no presente ano letivo, o Plano Anual de Atividades (PPA) e o calendário escolar. Depois aprofundei-a com outra informação sobre a rotação de espaços e recursos (materiais e espaciais), reanalisei-a com base nas indicações do professor orientador e projetei a 2.ª etapa.

O balanço da 2.ª etapa é um momento fundamental na prática letiva do professor, porque permite verificar os objetivos atingidos e as aprendizagens realizadas, bem como projetar o plano da etapa seguinte – Progresso.

A 2.ª etapa terminou no final do 1.º período, teve como finalidade contribuir para reforçar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, bem como o seu desempenho escolar, considerando as suas necessidades e possibilidades.

Tendo por base os resultados da 1.ª etapa considero que os alunos atingiram a generalidade dos objetivos definidos. Assinalo ainda que nesta etapa estive focado essencialmente no primeiro momento – modelagem – do modelo de instrução direta (Azevedo, 2012, p. 5), sendo de salientar o acompanhamento que dei aos alunos com mais dificuldades em atingir o sucesso em EF, nomeadamente através da variação de formas de ensino e tipos de *feedback*'s dados, tendo sempre em consideração as matérias e as situações de aprendizagem, bem como as suas necessidades e possibilidades.

Uma das estratégias utilizadas para potenciar o sucesso dos alunos foi informá-los das matérias em que tinham mais dificuldades e o que precisavam de fazer para ultrapassá-las. Outra consistiu em iniciar a minha intervenção pedagógica pela matéria em que os alunos manifestavam mais dificuldade – matérias prioritárias. Com estas estratégias fortalecia a aprendizagem nestas áreas, enquanto que nas restantes os alunos aprendiam com mais autonomia, uma vez que eram matérias em que se sentiam mais à vontade. Ainda ao nível do reforço das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, coloquei os alunos mais capazes a ajudar os que tinham mais dificuldades, promovendo assim a cooperação. Estes alunos não foram sempre os mesmos: alterei da 2.ª Unidade Didática (UD) para a 3.ª UD, para que os mais capazes também pudessem desenvolver as matérias que mais necessitavam, nomeadamente em grupos homogéneos.

Nas modalidades coletivas, nomeadamente no futebol e no voleibol, todos os grupos formados tinham maioritariamente dois alunos fortes e dois alunos com dificuldades na mesma equipa (futebol: 4x4 sem guarda-redes e voleibol: 4 em círculo). Esta abordagem

organizativa está em linha com o efeito *Robin Hood* proposto por Crahay (2013) e permitiu que os alunos com mais dificuldades acompanhassem o ritmo de desenvolvimento da turma, evitando assim que os mais fortes continuassem mais fortes e a evoluir e os mais fracos continuassem mais fracos e sem evolução. A escolha deste modelo de ensino, no qual prevalece a diferenciação de ensino em função das necessidades e dificuldades dos alunos, levou-me a ter que alterar as dinâmicas da aula.

Na 1.^a etapa os alunos eram agrupados no início da aula e todos passavam por todas as áreas ao mesmo tempo, de forma a que pudesse recolher informações sobre cada uma dessas áreas. Nesta etapa alterei a dinâmica, ou seja, os alunos mais fortes passaram mais tempo nas matérias que mais precisavam ou em cooperação, enquanto que os alunos com mais dificuldades alternavam entre as matérias em que estavam mais próximos de atingir o nível e as que mais gostavam. Por exemplo, à terça feira, no 2.º bloco, os alunos que inicialmente não cumpriam o nível introdução a futebol (nº2, nº3, nº9, nº14, nº13, nº17) alternavam essencialmente com o voleibol, uma vez que já cumpriam as exigências do nível introdutório no atletismo (barreiras ou estafetas), acabando assim por não desenvolver esta matéria. O facto de os alunos trabalharem as matérias que gostavam fazia com que ficassem mais predispostos e empenhados nas restantes tarefas, que era aquilo que eu desejava. Ao longo das aulas procurei, sempre que possível, diferenciar o ensino, medida que está em linha com o planeamento por etapas. Esta diferenciação foi efetuada essencialmente através da alocação de mais tempo para as tarefas em que os alunos tinham mais dificuldade (futebol) ou através de uma intervenção mais próxima (ginástica de solo).

Em relação às dinâmicas utilizadas na 1.^a etapa realizei algumas alterações em função das necessidades dos alunos e da respetiva aprendizagem. Estas alterações decorreram dos objetivos definidos para cada grupo de alunos, bem como da necessidade de estarem mais tempo em atividade, apenas com paragens quando fosse estritamente necessário e com a rotação a ser feita por mim junto dos alunos que tinham de mudar de área de trabalho, mantendo as restantes áreas em prática. O uso do apito passou a ocorrer sempre que a intervenção era massiva para todos os alunos (exemplos: juntar os alunos para a instrução; corridas de velocidade; rotação no ginásio; término das áreas de trabalho).

Em reunião com o professor orientador verificámos que os alunos eram pontuais e que era utilizado muito tempo na informação, diminuindo o tempo de prática, apesar de repetir, na grande maioria das aulas, os grupos de trabalho. Por isso, decidi alterar o modelo de instrução inicial no ginásio: em vez de dar a instrução depois de colocar os alunos em corrida de aquecimento, passei a dar a instrução e só depois é que os colocava a correr. Na 3.^a etapa melhorei este aspeto através da colocação na parede de um póster com os nomes dos alunos e dos grupos antes da aula, para que pudessem ver em que grupo se inseriam e em que área

iam iniciar (Martins et al., 2017, p. 60). No espaço exterior usei a memorização dos alunos, pelo que passei a criar rotinas através da colocação dos grupos de trabalho a iniciar a aula sempre na mesma área de trabalho. Em cada um desses grupos havia um “capitão” (alunos nº1, nº4, nº6, nº9, nº12, nº15) escolhido com base no grau de responsabilidade e exemplo demonstrados e que tinha de saber quais os alunos que pertenciam ao seu grupo de trabalho.

O modelo de planeamento por etapas com as atualizações na estrutura das aulas gerou uma “Espiral Positiva” com impacto no reforço das aprendizagens dos alunos, já que garantiu a repetição, a continuidade e a progressão das matérias, conforme sugerido por Stephen Harvey⁹, em linha com as orientações dos PNEF, releva também a importância de estruturar o ensino através do modelo de planeamento por etapas que, conforme referido, é aquele que sigo (Comédias, 2012, p. 121).

Ao nível de organização das aulas mantive a estrutura base com 1.^a, 2.^a e 3.^a partes, mas aprofundei-a em função das conclusões que retirei das reuniões do núcleo de estágios com os orientadores, nomeadamente a importância de levar em linha de conta no planeamento das aulas o PPA, as necessidades dos alunos e os quatro aspetos fundamentais: A-B-C-D: aptidão física, bola, colchões e dança. Esta mnemónica foi considerada em todas as UD's, considerando as características da EF: inclusiva, eclética e multilateral.

Os PNEF propõem que a aptidão física seja uma componente transversal a todas as aulas, pelo que planeei as mesmas em torno do desenvolvimento das capacidades dos alunos, nomeadamente através dos jogos desportivos coletivos, ginásticas e atletismo, porque são modalidades que garantem *per se* a realização de exercícios de reforço da aptidão física. Incluí também os jogos coletivos usuais com “bola”, como o futebol, o andebol, o basquetebol e o voleibol, bem como o ténis de mesa, em função dos recursos disponíveis. Já a inclusão de colchões e a dança era mais difícil porque requerem instalações específicas e muito embora pudéssemos ter utilizado no espaço exterior, havia matérias que requeriam um local com outras características. Contudo, entendo que estas especificidades não deviam ter sido uma limitação, mas sim um desafio ao planeamento das aulas, pois mesmo que não fossem possíveis em todas as aulas podiam ter sido em muitas delas.

A avaliação foi efetuada com base em informação recolhida sobre as várias matérias, sendo ainda tido em consideração o perfil dos alunos, as prioridades definidas e os O.T. e O.I. (Apêndice 31) projetados para o ano letivo. Para isso, comecei por formular um quadro de avaliação prognóstica (Apêndice 3), a qual teve em consideração o PPA e os critérios específicos de avaliação. Com base nos objetivos terminais defini os objetivos intermédios

⁹Harvey, S. (2006). Effects of Teaching Games for Understanding on Game Performance and Understanding in Middle School Physical Education. Doctoral Dissertation

para as duas etapas seguintes (Prioridades e Progresso) de forma lógica e sequencial, tendo em vista o desenvolvimento e a melhoria dos alunos em relação às suas necessidades e possibilidades.

A avaliação, nomeadamente a inicial, assume objetivos de diagnosticar, prognosticar e prognosticar diferenciadamente. A autora refere ainda que a avaliação prognóstica dá suporte e sentido ao conjunto de decisões curriculares, como acima referidas. Deste modo, dá-se um propósito ao processo de ensino-aprendizagem definindo metas de alcance, em função das possibilidades de cada aluno ou grupo de alunos (LBSE, 1986; Bom et al, 1989; Araújo, 2017).

No que respeita ao 7.ºFD considereei como matérias prioritárias, para um grupo significativo de alunos, pelas dificuldades verificadas, como se poderá perceber em seguida, o futebol, a ginástica de solo e a dança. Estas escolhas foram feitas com base na recolha de informação realizada na AI - Quadro de avaliação inicial – (Apêndice 2), na proposta de PPA (Anexo 2) e nos critérios de avaliação definidos pelo DEF, segundo os quais um aluno do 7.º ano atinge o sucesso em EF quando demonstra competências ao nível da área de AF, nomeadamente: 1 matéria de jogos desportivos coletivos, 1 das ginásticas e 3 das outras (atletismo, raquetas – ténis de mesa - e dança). Este aspeto salvaguarda o ecletismo, característico da disciplina de EF bem como o desenvolvimento multilateral do aluno, valorizando os seus pontos fortes – princípio da positividade (Fernandes, 1997)¹⁰ referido por Araújo (2017). De notar ainda que para cada matéria defini o que era prioritário em função das necessidades e possibilidades dos alunos, com base nas quais diferenciei o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao futebol, apesar de os alunos não revelarem mais dificuldades comparativamente ao basquetebol ou ao voleibol, é uma matéria em que os alunos devem ter concluído o nível introdução no final do 7.º ano de escolaridade, de acordo com o PPA. Visto que ¼ da turma (os alunos nº2, nº3, nº9, nº13, nº14, nº17) não cumpria o nível introdução foi fundamental trabalhar esta matéria, pois no próximo ano irão desenvolver o nível elementar. Já no basquetebol e andebol isso apenas irá acontecer no 9º ano, tendo por isso mais espaço/tempo para progredir – 7.º, 8.º e 9.º anos. Para estes alunos defini o alcance do nível introdução à matéria até ao final do ano.

Na ginástica de solo, para além de ser considerada uma matéria prioritária, os alunos da turma revelaram muitas dificuldades. Apenas três alunos cumpriam o nível introdução na sua plenitude. Para ajudá-los utilizei uma estratégia de visualização de um vídeo com a execução de todas as habilidades do nível introdução, para que eles visualisassem os processos motores de forma mais precisa e correta sobre o que devem executar no solo.

¹⁰Fernandes, D. (1997). Avaliação na Escola Básica Obrigatória: fundamentos para uma mudança prática. In.: Cunha P. Educação em Debate (1.ªed., cap. 4, pp. 275-291). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Segundo Castelo et al. (2000) “Com base nessa imagem e tendo em conta as experiências precedentes armazenadas na memória motora, forma-se um programa de ação motora. É com base nesse programa que o praticante vai executar o movimento” (p. 196)

Com base nas intervenções dos alunos após a visualização, considerei positiva esta estratégia, a qual foi reforçada pelo facto do aluno que executava de forma correta as habilidades gímnicas no vídeo ter sido um antigo aluno da escola, o que os motivou de forma particular, já que o seu grau de identificação com ele foi muito forte. O *feedback* dos alunos foi também muito positivo, pois compreenderam melhor alguns aspetos que tinha referido na instrução inicial e que os estava a impedir de executar corretamente as habilidades gímnicas que lhes tinha proposto. O vídeo foi visualizado duas vezes. Na segunda expliquei oralmente os aspetos e as componentes críticas do elemento gímico, de forma a esclarecer melhor as questões dos alunos, nomeadamente as posições inicial, final e dos segmentos corporais, entre outras. O facto de o vídeo evidenciar as habilidades gímnicas de vários ângulos aumentou a compreensão dos alunos em relação à ação técnica. Na demonstração da habilidade técnica utilizei uma metodologia baseada na ideia expressa por Castelo et al. (2000).

Face ao panorama geral da turma, os objetivos terminais tiveram de ser reconsiderados. Projeto que 50% da turma atinja o nível introdução, sendo que os restantes cumpram a sequencia com ajuda, sendo esta ativa, nos elementos gímnicos que apresentaram mais dificuldade no início do ano.

Em relação à matéria de dança, como em cada um dos períodos abordámos um tipo de dança, foi fundamental voltar a lecioná-la na 2.^a etapa. Como a avaliação inicial foi efetuada com base numa dança do 2.^o ciclo – *Hookey Poocky* – verifiquei que quase metade da turma (alunos nº8, nº10, nº13, nº15, nº16, nº17, nº18, nº19) tinha dificuldades de natureza diversa ao nível do ritmo. Nesta etapa lecionei uma dança social – Merengue – ao nível introdução. Nas restantes etapas tinha planeado abordar a Valsa Lenta, Dança Moderna – nível introdução – e na 4.^a e última etapa uma dança tradicional – o Regadinho.

A distribuição das matérias ao longo do ano letivo foi decidida pelo DEF e foi organizada segundo uma lógica que considero benéfica e estruturada. Assim, no 1.^o período lecionei uma Dança simples, sem contacto entre alunos, habituando-os ao processo de leção da dança. No 2.^o período lecionei a Valsa Lenta, na qual já havia contacto entre os alunos. No último período a escolha foi a Dança Tradicional, de que os alunos não gostavam tanto, efeito que foi mitigado pelo facto de já terem estado associados à matéria nos dois períodos anteriores, criando-se deste modo rotinas ao longo do ano letivo.

No que respeita à Dança Social – Merengue – optei pelo estilo de ensino comando (Mosston & Ashworth, 2008), massivo, de forma a que todos os alunos adquirissem a

coreografia e a estrutura rítmica. Para isso utilizei uma estratégia baseada na organização da turma em xadrez, a qual consistiu em colocar um aluno referência nas extremidades (cada uma das arestas) para que um destes alunos estivesse sempre na linha da frente, independentemente da parede para onde se dançava. Para além disso, acompanhei sempre os alunos deslocando-me para a frente dos mesmos. Como consequência da avaliação formativa que realizei de forma contínua ao longo das aulas, concluí que poderia integrar esta dança como parte de uma atividade ou mantê-la como forma de operacionalização da estratégia de ensino massivo.

Inicialmente tinha pensado para a 2.^a UD utilizar o estilo de ensino comando com posterior integração numa área de trabalho, mas optei por manter o estilo de ensino massivo em ambas as unidades didáticas devido às dificuldades observadas nos alunos, ao nível do ritmo e da expressão corporal. Na 3.^a UD a estratégia organizativa implementada consistiu na utilização de um aluno modelo (nº4, nº12, nº13, nº20) em cada uma das frentes, de forma a ser referência para os colegas com mais dificuldades, independentemente da frente para onde dançavam. Ainda nesta unidade didática solicitei de forma sistemática aos alunos que treinassem em casa a coreografia no ritmo, indicando-lhes a música a pesquisar, visto que os passos estavam descritos no boletim individual.

Após a definição das matérias prioritárias relativas às Atividades Físicas planeei e organizei as respetivas situações de aprendizagem, bem como as estratégias implementadas para atingir os objetivos estabelecidos e que descrevo a seguir.

Matéria	Alunos	Nº2, Nº3, Nº9, Nº13, Nº14, Nº17
Futebol		-Controlar a bola sem pressão; -Acompanhar o balanço ofensivo e defensivo; -Passar e desmarcar, oferecendo uma nova linha de passe; -Rematar à baliza quando oportuno.
Ginástica de Solo		-Realizar em sequência e com ajuda: rolamento à frente de pernas unidas; rolamento à frente de pernas afastadas; afundo lateral mais meia volta; rolamento atrás de pernas unidas e rolamento atrás de pernas afastadas e roda. Em exercício subida pino com saída em rolamento à frente e passagem por pino.
Dança		-Cumprir a estrutura rítmica

Tabela 6: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 1

Matéria	Alunos	Nº1, Nº6, Nº7, Nº10, Nº12, Nº15, Nº19, Nº20	Nº5, Nº8, Nº11, Nº16, Nº18
Futebol		-Orientação dos colegas em campo; -Garantir o equilíbrio e cobertura ofensiva através de triangulações; -Promover superioridade, no processo ofensivo.	

Voleibol	-Sustentação da bola, em grupo, 10 vezes; -Deslocamento para o ponto de queda da bola -Tocar a bola com os dedos afastados na vertical.	
Ginástica de Solo	-Realizar a sequência do nível introdução, com ajuda no rolamento à frente de pernas afastadas.	-Realizar em sequência e com ajuda: rolamento à frente de pernas unidas; rolamento à frente de pernas afastadas; afundo lateral mais meia volta; rolamento atrás de pernas unidas e rolamento atrás de pernas afastadas e roda. Em exercício subida pino com saída em rolamento à frente e passagem por pino.
Dança	-Cumprir a estrutura rítmica	

Tabela 7: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 2

No Futebol, na 1.^a parte da aula, em situações iniciais de aprendizagem, agrupei os alunos em trios, no seio dos quais realizavam passe e corrida para o espaço vazio, sem oposição, para que os que tinham mais dificuldades tivessem espaço e tempo para controlarem a bola e apropriarem o comportamento de se deslocarem após passe, para criarem e darem uma nova linha de passe ao portador da bola. Nestas situações dava autonomia aos alunos para constituírem os grupos, com uma condicionante: tinham que ser mistos. Adicionalmente, coloquei no mesmo grupo as raparigas com dificuldades e os rapazes com capacidades na matéria, para que estes ajudassem estas alunas, criando assim uma boa dinâmica de exercício com bola num espaço delimitado.

Na turma existiam dois alunos rapazes (alunos nº2 e nº17) que apresentavam dificuldades nas matérias de futebol. Para evitar que ficassem juntos no mesmo grupo, colocava-os em pontos estratégicos no momento de condição física para que aquando do agrupamento ficassem com alunos mais fortes na respetiva matéria. Por exemplo, os alunos nº1 e nº2 ficavam lado a lado no momento de trabalho de condição física para que quando fosse feito o agrupamento ficassem naturalmente juntos. A mesma estratégia foi utilizada com os alunos nº17 e nº20.

O exercício de passe e corrida, como era realizado no momento após transição, facilitava a organização. A minha prioridade foi de executar um exercício de fácil organização, mas que proporcionasse aos alunos a realização de atividades que se traduzissem em aprendizagens consistentes com as suas capacidades, enquanto construía as áreas seguintes, por exemplo montagem da rede de voleibol no espaço do *paddle* e colocação das barreiras ou instalação de sinalizadores nas zonas correspondentes à corrida de estafetas.

Em situação de jogo privilegiei maioritariamente situações de jogo 4 x 4 sem guarda redes, em espaço amplo, com a disposição dos jogadores semelhantes à 1.ª etapa: os alunos mais fortes no corredor central e os alunos com mais dificuldades no corredor lateral, de forma a que a cooperação fosse potenciada, até porque é um objetivo geral da matéria.

Nas UD 3 e 4 os alunos com mais capacidades (nº1, nº6, nº7, nº10, nº12, nº15, nº19 e nº20) colaboraram com os colegas menos capazes. Para isso, foram dispostos no corredor central, um mais adiantado e outro mais recuado. Esta organização permitiu maior estabilidade no jogo ao nível das coberturas ofensivas e triangulações com os jogadores do corredor central, oferecendo assim linhas de passe à frente e atrás. O facto de o adversário direto ser do mesmo nível proporcionava uma adequação do jogo às capacidades dos alunos, reforçada com a introdução da seguinte regra: os alunos do corredor central não podiam desarmar os colegas do corredor lateral.

Na instrução enfatizei a organização pretendida, sublinhei a importância do comportamento passe e desmarcação e incentivei à finalização no processo ofensivo. Em termos defensivos, dei indicações no sentido de cada jogador se colocar entre a bola e a baliza e condicionei a sua ação com a introdução da regra que determinava que os jogadores do corredor lateral não os podiam desarmar, denominando estes jogadores por “calções dourados”. Para além disso informei as equipas que os alunos com mais dificuldades, sempre que pisassem a bola tinham três segundos para decidirem a ação seguinte, sem que ninguém lhes pudesse retirar a bola.

A opção por retirar o guarda-redes decorre do objetivo de proporcionar maiores oportunidades de sucesso aos alunos no processo ofensivo. Esta lógica foi seguida nas situações de 3 x 1 sem guarda-redes, nas quais coloquei o melhor jogador numa posição mais recuada, os alunos com mais dificuldades nos corredores laterais e um bom jogador na defesa, mas que não podia desarmar.

No final da etapa – Prioridades – considero que as situações de aprendizagem utilizadas na matéria de Futebol foram bem conseguidas, uma vez que houve uma melhoria significativa na maioria dos alunos. Essa aprendizagem decorreu do facto de todas as aulas terem tido uma componente de futebol, sendo que os alunos com mais dificuldades nessa matéria (prioritária) aplicavam mais tempo na mesma. Os alunos (nº3 e nº17) que estavam mais próximos de atingir o nível I, conseguiram concretizar esse objetivo, enquanto que os restantes tiveram avanços significativos relativamente ao que foi observado na avaliação inicial. Para isso foi essencial a cooperação dos alunos mais capazes – nº6, nº7, nº10, nº12, nº15, nº19, nº20. Antes de os colocar a cooperar falei com cada um individualmente e expliquei-lhes o objetivo que tinham enquanto colegas cooperantes. Esta explicação foi dada

individualmente a cada aluno fora das aulas, durante os intervalos, nos períodos antes das aulas e numa visita de estudo realizada, para não despender tempo das mesmas.

Outra estratégia utilizada que acabou por ser extremamente benéfica foram as regras estabelecidas e os desafios propostos, bem como as respetivas recompensas. Assim, a nível coletivo, introduzi a regra na equipa em organização defensiva que determinava que o aluno mais recuado teria de estar dentro da área, mas não podia defender com as mãos, uma vez que não era guarda redes. Em termos individuais, determinei que os jogadores do corredor central (alunos mais fortes) não podiam jogar a bola acima do joelho, dar mais do que três toques e desarmar os colegas do corredor lateral (mais dificuldades). Isto permitiu que os alunos com mais dificuldades tivessem mais tempo para controlar a bola. Adicionalmente defini que o adversário direto fosse um colega do mesmo nível, de modo a aumentar as probabilidades de sucesso. O facto de os alunos cooperantes exercerem as suas funções corretamente permitiu variadas situações de sucesso (golo) aos alunos com mais dificuldades, sendo cada um recompensando com uma “salva de palmas” pelos restantes colegas, reforçando assim o sentimento de competência e de autoeficácia dos alunos.

No Andebol, as situações iniciais de aprendizagens durante a 1.^a parte da aula consistiam essencialmente no jogo “Bola ao fundo”, com restrição do drible, de forma a promover o passe e a desmarcação e a correta utilização da pega e da armação do braço. Com base nas dificuldades observadas em situação de jogo, nomeadamente na tomada de decisão e no remate em salto, promovi a realização de exercício em vagas 2 x 1+Gr com superioridade numérica, de modo a que o portador da bola tivesse que decidir em função do posicionamento do defesa nas seguintes situações: caso estivesse próximo, tinha de passar ao colega que se encontrava livre para que finalizasse em salto; caso estivesse afastado, o atacante tinha espaço para finalizar com remate em salto. Neste exercício o remate era em salto e a defesa passiva para todos, de modo a aumentar as oportunidades de sucesso, sendo repetido de forma sistemática para que os alunos aprendessem e adquirissem estes comportamentos.

Para os alunos (nº3, nº13, nº14 e nº17) fixei como objetivo até ao final do ano a execução correta ao nível de introdução nas seguintes situações: desmarcação, oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontrasse um defesa (quebra do alinhamento); com boa pega de bola, passagem ao jogador em posição mais ofensiva, através da armação do braço ou de drible em progressão para finalizar; garantia de ocupação equilibrada do espaço de jogo; colocação correta entre a bola e a baliza no momento defensivo; e, em situação analítica, a realização correta e com critério dos exercícios e das ações referidas no programa de Introdução, nomeadamente o remate em salto. Estas opções

foram definidas com base nas dificuldades observadas e as respetivas possibilidades dos alunos na matéria.

No Basquetebol, a situação inicial de aprendizagem na 1.^a parte da aula incidiu essencialmente num circuito em que trabalhei as técnicas fundamentais, o passe e drible, o lançamento na passada, após drible e após passe. O orientador da escola, especialista na modalidade, informou-me que o lançamento na passada é uma ação coordenativa em que os alunos apresentam imensas dificuldades (o que foi comprovado na avaliação inicial), pelo que foi benéfico a inclusão e realização de um exercício critério no circuito. Para além disso, o exercício contribuiu para o treino do passe – posição dos membros superiores para receber e passar a bola - e drible – superfície de contacto e coordenação corrida/batimentos.

Em situação formal a situação preferencial de jogo no nível introdução foi 3 x 3 em campo reduzido. A EBT tinha disponível um campo de basquetebol no E2 com ótimas dimensões para a prática desta situação de jogo, o que aproveitei sempre que o utilizei. Na instrução foquei-me maioritariamente na receção da bola com as duas mãos, o enquadramento com o cesto após receção e o passe e desmarcação na direção do cesto. Em situação de jogo, sempre que oportuno, promovi através do ensino dirigido a finalização do lançamento na passada, para que os alunos apropriassem este comportamento.

Na 2.^a etapa, para além dos aspetos referidos, sempre que considerava necessário, centrei-me no lançamento na passada após drible, com recurso ao ensino dirigido, para que os alunos treinassem este tipo de lançamento. Como critério de êxito defini que todos os alunos, com exceção do aluno nº5 (esquerdino), deveriam ter o joelho direito fletido no momento do lançamento. A explicação ao referido aluno foi feita individualmente, através de demonstração.

Com base na avaliação prognóstica efetuada defini que os alunos (nº3, nº13, nº14, nº16, nº17, nº18) atingiriam os seguintes critérios do nível de introdução em situação de jogo: lançamento parado a curta distância, drible para progressão no campo com aproximação ao cesto, passagem com segurança a um colega desmarcado e, em situação analítica, a execução correta em exercícios critério, nomeadamente o lançamento na passada.

No Voleibol, em face das dificuldades observadas na etapa EROS, mantive como situação preferencial a sustentação da bola no ar em círculo de quatro alunos. Contudo, tendo em vista o objetivo terminal 2 + 2 com serviço por baixo, pedi aos alunos para executarem de forma analítica, o trabalho de manchete. A pares, um em cada lado da rede, faziam cinco serviços de forma alternada para o colega. Em seguida, organizei os alunos em grupos de quatro e desenvolvi com eles exercícios de sustentação da bola no ar, através do toque de dedos. A constituição dos grupos foi determinante, porque permitiu que colocasse um aluno referência (alunos nº1, nº4, nº9, nº12 e nº20) em cada círculo. Na maioria dos casos o aluno

nº1 ficou com o aluno nº2 (adaptação curricular) dado o bom relacionamento demonstrado entre ambos.

Os alunos que tinham dificuldade em afastar os dedos e tocar a bola por cima da cabeça, trabalhavam a pares (nº2, nº6, nº13, nº14, nº16 e nº18); os alunos (nº6 e nº18) começaram a integrar crescentemente os círculos, pois a pares eram bem-sucedidos. Este exercício a pares consistia no deslocamento para o ponto de queda da bola, agarrar a bola sob a cabeça com os dedos afastados e, em seguida, na realização de auto passe mais passe para o colega e assim alternadamente. Deste modo os alunos ganhavam maior perceção no seu posicionamento/enquadramento face à trajetória da bola, na superfície de contacto com a bola e trajetória colocada na bola.

Os grupos de alunos em círculo eram constituídos por mim, para garantir que havia pelo menos dois alunos modelo por grupo. Esta agregação foi facilitada, porque esta turma tinha várias alunas (nº3, nº4, nº9, nº11) na equipa de Desporto Escolar e os restantes alunos (nº1, nº8, nº12, nº15, nº20) demonstravam ser capazes nesta matéria – cumpriam o nível introdução. Assim, optei por abordar a matéria apenas em círculo, embora considere que deveria ter colocado também os alunos na rede, obrigando-os a tocar a bola para cima. Porém, como não o fiz, acabei por desenvolver esta atividade na 3.ª etapa.

Na instrução foquei-me nos quatro aspetos que considerei fulcrais para que os alunos fossem bem-sucedidos, na realização do exercício critério - manchete. Assim, comecei por explicar a posição do corpo que deverão adotar e demonstrar como contactar com a bola na manchete. Seguidamente, expliquei as componentes críticas para que em situação conseguissem sustentar a bola no ar. Nesta etapa, optei pela manchete para que na seguinte os alunos trabalhassem o serviço por baixo e assim tivessem resposta na receção da bola. Para além disso, trabalharam ainda um círculo em situação exclusiva de recurso, podendo optar pela manchete.

Este trabalho era realizado apenas para os alunos que cumpriam o nível introdução, enquanto que os restantes, em simultâneo, realizavam auto-passes – curto e longo. Deste modo, todos os alunos trabalhavam, em função do que mais necessitavam.

Em ambas as situações de aprendizagem descritas (4 em círculo e 1+1) coloquei a ênfase nos seguintes aspetos: deslocação rápida para o ponto de queda da bola, toque desta acima da cabeça com os dedos afastados – através de demonstração – e, por último, realização do mecanismo flexão-extensão dos membros superiores com toque de bola na vertical. Estes para além de ser focados na instrução inicial eram reforçados e lembrados, aos alunos, durante as tarefas.

Ao longo desta etapa, projetei e trabalhei as situações de Voleibol, face às dificuldades observadas, na AI, para além de que o 8º ano é ano terminal do nível introdução,

conforme estabelecido no PPA. Desse modo, os alunos que cumpriam a modalidade coletiva – futebol, trabalharam com maior ênfase na matéria de voleibol.

A abordagem das matérias relativas às ginásticas (solo, aparelhos e acrobática) foi efetuada, garantindo sempre, a aprendizagem e a segurança dos alunos. Assim, durante a instrução inicial, indiquei as componentes relativas a estes dois conceitos para cada uma das matérias.

Na Ginástica de Solo abordei os elementos das aprendizagens essenciais do nível introdução. Assim, na fase inicial, na etapa de prioridades, a ênfase foi colocada nos elementos em que os alunos tinham maiores dificuldades (Boletim Individual), tendo sido igualmente trabalhadas as restantes habilidades. Para isso, os alunos foram organizados aos pares – Ensino Recíproco (Mosston & Ashworth, 2008) – para que cada um fosse ajudado pelo outro enquanto realizava os elementos, de forma a reforçar a segurança e a aprendizagem, nos elementos que apresentavam mais dificuldades. Os alunos que conseguiram executar os elementos de forma autónoma mantiveram esta forma de trabalho, sendo acompanhados pelo colega.

As cambalhotas foram executadas sobre um plano inclinado, nomeadamente a cambalhota à frente com as pernas afastadas. A turma demonstrou algumas dificuldades na execução deste exercício. Por isso, cada aluno realizou os elementos em que apresentava maiores dificuldades, conforme as indicações constantes do Boletim Individual, sendo estimulado a “auto superar-se” no número de repetições, já que entendi que as dificuldades estavam relacionadas com a sua reduzida flexibilidade, o que condicionava a prossecução dos objetivos definidos para o ano letivo.

Os alunos (nº1, nº3, nº5, nº7, nº11, nº13, nº14, nº16, nº17 e nº18) que evidenciavam maiores dificuldades realizaram os elementos de forma isolada, nomeadamente o rolamento à frente, atrás, à frente e atrás, com pernas afastadas num plano inclinado, subida para pino e passagem por pino. No caso particular da flexibilidade mantinham o trabalho a pares através do método ativo-assistido.

Comparando a informação sobre o desempenho atual dos alunos com a que foi recolhida na avaliação inicial, considero que a evolução da aprendizagem da turma foi significativa, com resultados expressivos para os alunos (nº6, nº12, nº15, nº20) que atingiram o nível introdução. Para os alunos (nº7, nº10, nº11 e nº19) estavam próximos de atingir o nível exigido – introdução - ficando apenas a faltar cumprir um elemento – o rolamento à frente com pernas afastadas.

Ao contrário do que ocorreu no futebol, a diferenciação no ensino foi devida à forma como interagi com os alunos, bem como à adequação das situações de aprendizagem que propus. Para além disso, o facto de os alunos trabalharem os elementos gímnicas

(mencionadas no Boletim Individual), permitiu repetir um maior número de vezes as habilidades em que tinham mais dificuldades, com impacto nas aprendizagens dos alunos, bem como no desenvolvimento dos referidos elementos.

A opção por uma estratégia de trabalho a pares foi bastante benéfica, uma vez que o colega que ajudava, permitia que o outro realizasse ou finalizasse de forma completa o elemento trabalhado. Por exemplo, no rolamento à frente de pernas afastadas, a ajuda ocorria essencialmente na parte final, em que o aluno ajudava o colega executante, na elevação, para a posição final. Contudo verifiquei que a causa de alguns alunos não realizarem alguns elementos (rolamento à frente de pernas afastadas, passagem por pino e roda) pela forma como ajuda que era dada. Como era um problema comum a toda a turma, na instrução final dei maior ênfase aos elementos: passagem por pino e roda. Adicionalmente, durante a aula, fiz uma pausa e exemplifiquei com um aluno o rolamento à frente de pernas afastadas, referindo as componentes críticas, os critérios de êxito bem as ajudas, para os alunos com maiores dificuldades. No caso da passagem por pino, o colega que estava a ajudar é que levantou os membros inferiores para a posição invertida, em vez de ser o aluno-executante a elevar os mesmos (a primeira, de forma enérgica até à posição invertida – movimento controlado pelo aluno-ajudante – e posteriormente realização do desequilíbrio com flexão dos membros superiores, juntando o queixo ao peito).

As componentes acabadas de referir no parágrafo anterior foram reforçadas no momento de demonstração à turma. Para isso, utilizei um aluno modelo (nº15), o qual facilitou o processo de perceção de movimento dos colegas. Relativamente ao rolamento à frente de pernas afastadas, os erros principais incidiram no facto dos alunos não terminarem com as pernas afastadas, nem com o peso do corpo em cima das mãos, nem com o tronco inclinado à frente. Para demonstrar as componentes a ter atenção na execução destas habilidades utilizei um aluno com mais dificuldades. Esta explicação foi realizada sobre um plano inclinado (tal como referido nas aprendizagens essenciais), em que a minha ajuda era prestada numa posição perpendicular, de forma a ajudar o aluno a levantar. Antes da realização pedi ao aluno para acabar com as pernas afastadas e com as palmas das mãos em contacto com o solo, juntas e próximas das pernas. No momento em que o aluno deveria subir, transmiti um estímulo auditivo mais forte para que fizesse força e subisse com a minha ajuda. Posteriormente utilizei um aluno com mais dificuldade (nº5). Faces às dificuldades vivenciadas e o facto de com ajuda ter conseguido foi bastante valorizado pelo aluno. O aluno em causa teve como reforço positivo dos colegas uma “salva de palmas”, de forma a motivá-lo para continuar. O facto de utilizar um aluno que cometia erros comuns permitiu demonstrar aos colegas os aspetos críticos em relação a cada um deles, como podiam corrigi-los bem como

utilizar o *feedback* quinestésico para que os alunos tivessem maior perceção na colocação dos segmentos corporais.

No que concerne à roda, optei por ser eu a fazer as ajudas, uma vez que nas restantes matérias os alunos conseguiam ser mais autónomos. Esta era uma das situações em que apesar de ser desejável a utilização de material didático e a ajuda de um colega do aluno na execução da habilidade, optei por ser eu a dar essa ajuda, devido à complexidade e à dificuldade da generalidade dos alunos na execução dessa tarefa. Enquanto estive a trabalhar nesta área também tive em atenção o meu posicionamento, procurando estar sempre de frente para a turma e de dar *feedback's* à distância aos restantes grupos e áreas de trabalho. Sempre que observava dificuldades evidenciava-as no final da aula e lembrava-as na instrução inicial da aula seguinte.

A apresentação de um audiovisual aos alunos foi muito benéfica para várias das habilidades que estávamos a trabalhar, nomeadamente a subida para pino e rolamento à frente e atrás, uma vez que os alunos tomaram consciência das suas dificuldades com base no que observaram no vídeo. Sublinho, contudo, que apesar dessas dificuldades os alunos estiveram sempre motivados e empenhados na execução das tarefas que lhes propus, como ficou bem expresso na 3.^a UD, quando tomaram a iniciativa de me mostrar a evolução e nível de desempenho alcançado, com o propósito de saberem se já cumpriam as exigências do nível introdução.

Quanto à Ginástica de Aparelhos abordei a trave, o minitrampolim e o bock e plinto, tendo em consideração as opções descritas, na proposta do PPA, para o 7.º ano de escolaridade e as aprendizagens essenciais definidas para cada modalidade.

No bock e plintos (transversal: entre-mãos e longitudinal: rolamento à frente) segui a mesma lógica de construção dos objetivos correspondentes ao nível introdução, tendo em consideração as exigências das aprendizagens essenciais.

Na trave o objetivo era que os alunos executassem marcha à frente, marcha atrás, na ponta dos pés, salto a pés juntos, meia volta sobre dois apoios e saída com salto em extensão. Nesta estação, o aluno que executava o exercício dispunha sempre de segurança de ambos os lados, para que pudesse ser ajudado pelos colegas em caso de desequilíbrio, enquanto os restantes colegas do grupo faziam a sequência no solo ou no banco sueco.

O aluno (nº2) realizava a estação no banco sueco, com a colaboração de um colega que se sentava na extremidade do banco, de forma a estabilizar o mesmo. Para os alunos com mais dificuldades esta estação era uma progressão para passarem a trabalhar em cima da trave. Para os restantes era uma oportunidade para reforçarem as suas capacidades nos elementos em cima da trave, sobretudo em relação aos quais ainda revelavam algumas dificuldades. Contudo não foi muito solicitado pelos restantes elementos, uma vez que a

maioria cumpria as exigências em cima da trave. Sempre que utilizada, era para manter os alunos, em prática.

Em relação ao minitrampolim defini como exigência para o nível introdução que o aluno cumprisse o salto em extensão, com saída ventral e dorsal. Apesar de entender que se tratava de um objetivo pouco ambicioso, este está em conformidade com as aprendizagens essenciais e assim referido no OPLEF.

Neste aparelho, perante as dificuldades evidenciadas na definição do pé de chamada e da distância a que executavam o salto do aparelho, utilizei um colchão junto ao aparelho para os alunos saltarem afastados do aparelho, facilitando assim a transferência da velocidade horizontal para a velocidade vertical e uma maior impulsão vertical do aluno. Esta ideia, ainda que ao nível da tarefa, é consistente com o modelo de constrangimentos de Karl Newell¹¹, referido por (Comédias, 2012, p.99; Garganta, 2013). As execuções, sem exceção, foram feitas com ajuda, independentemente do nível dos alunos, de forma a garantir a sua segurança.

Esta estação foi realizada em vagas, ou seja, após a execução o aluno ficava para ajudar o próximo colega. Na primeira execução, coloquei um aluno a iniciar o exercício como ajuda. Os alunos que não participavam na aula ou tinham algum impedimento (alunos nº4 e nº9) ou ficavam responsáveis pela execução das ajudas.

Relativamente ao bock e plinto transversal, os alunos executaram com sucesso o salto ao eixo e entre-mãos, respetivamente. Quando não conseguiam eram chamados a executar as seguintes progressões: salto ao eixo no bock, sobre um colega ou no banco sueco (aluno nº2). Os alunos que não eram bem-sucedidos na execução da transposição do aparelho (entre-mãos) tinham como alternativas as seguintes progressões: saltar e ficar com os pés e mãos em cima do aparelho, executar multi saltos no *reuther*, saltar para o bock de modo a ficarem com os pés e mãos em cima do aparelho (nº5 e nº17) ou saltarem de coelho (com os Membros Inferiores (MI) entre os Membros Superiores (MS)) num espaço indicado. Já com o plinto longitudinal os alunos tinham de realizar o rolamento à frente. As estratégias executadas em relação às ajudas e à dinâmica na estação foram iguais às do minitrampolim. Destaco as alunas nº4 e nº9, pelo empenho demonstrado nas funções atribuídas bem como nos *feedback's* prestados aos alunos. Estes *feedback's* eram dados com base nos aspetos referidos na instrução inicial.

Na Ginástica Acrobática optei por introduzir progressivamente as figuras do nível introdução ao longo do ano letivo, uma vez que foi o primeiro ano em que os alunos tomaram contato com esta matéria. Neste processo segui as exigências inscritas na proposta de PPA e trabalhei diferentes figuras com os alunos, de modo a que nos anos seguintes pudessem construir uma coreografia.

¹¹Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Na 2.^a etapa os alunos executaram a pares as seguintes figuras: equilíbrio em prancha, equilíbrio sobre um pé e trios – prancha dorsal sobre os bases. Todas estas figuras foram realizadas com a ajuda de colegas que receberam indicações específicas na instrução inicial com esse propósito. Para a 3.^a etapa – O.T. 2 – para além das figuras realizadas na 2.^a etapa foram ainda trabalhadas mais duas figuras em trios: equilíbrio em pé nas coxas dos bases e pino sobre as coxas do base. Quando os alunos não tinham grandes dificuldades na realização dessas figuras iniciava a abordagem das figuras a trabalhar na etapa seguinte. Estas opções foram tomadas em função da periodização de cada etapa bem como pela dificuldade das figuras, em função das reuniões com o professor orientador.

A constituição de grupos foi efetuada com base nas estaturas físicas para que a definição do base e do volante fosse premeditada. A distribuição foi equitativa pelos diferentes grupos de trabalho, sendo que o base era o aluno com mais força e o volante o mais leve, critério que explicitava na instrução inicial.

A exigência do O.I.1 foram atingidas por todos os alunos da turma. A meu ver, o facto de os alunos poderem realizar apenas uma das funções de base, volante ou intermédio facilita a consecução dos objetivos. Os alunos mais fortes pela facilidade em realizar as funções de base e os mais leves as de volante. Contudo, realço a colaboração entre pares e trios para a consecução das figuras, sabendo que era um objetivo comum.

O Atletismo foi a matéria em que a maioria dos alunos da turma apresentou mais competências, especialmente na corrida de estafetas, no salto em comprimento e no salto em altura.

Na corrida de barreiras mantive as 3 pistas com diferentes distâncias entre barreiras (5, 6 e 7 passos), ajustando-as às diferentes estaturas corporais dos alunos. Com o objetivo de potenciar a prática dos alunos foquei-me em três aspetos: corrida de velocidade, na qual apenas podiam desacelerar após a meta; ritmo entre barreiras, com quatro apoios (receção mais 3 passos), para que a perna de ataque fosse sempre a mesma; e transposição da barreira, de modo a que fosse rasante à mesma.

Com o objetivo de melhorar a técnica de transposição da barreira, os alunos realizavam a transposição de forma analítica antes de iniciarem a corrida completa em velocidade, de forma a perceberem a colocação correta dos segmentos corporais (perna de ataque e perna de impulsão) e a seguir executavam a corrida em velocidade máxima. Para regular o mais eficazmente possível as partidas, coloquei os alunos que não estavam em aula prática ou as alunas (nº4 e nº9), devido às suas especificidades físicas, a executá-las. Estas alunas apenas faziam corrida de velocidade, entre pistas, uma vez que não é prejudicial à sua saúde, porque o impacto no solo é mais reduzido. A colocação de um aluno a dar as partidas gerou maior competição entre alunos, o que permitiu ultrapassar um problema anteriormente

observado: o facto dos alunos não correrem em velocidade máxima até à meta, pois paravam após o término das barreiras. Esta estratégia também foi usada na corrida de estafetas, com resultados semelhantes ao nível da distância percorrida.

Na corrida de estafetas o aluno tinha de ser bem-sucedido na conciliação da corrida em velocidade com a técnica da transmissão do testemunho em movimento com controlo visual. Um dos problemas identificados e superados nesta etapa foi a transmissão de forma cruzada do testemunho pelos alunos (nº5, nº10, nº11, nº18). Assim, estes alunos, antes de realizarem a corrida nas pistas – parte inicial, faziam transmissões sucessivas com o seu par ao longo da distância, passando por ambas as funções de transmissão e de receção do testemunho. Com o objetivo de aumentar o número de repetições, utilizei uma outra estratégia: inexistência de pares fixos, para que quem iniciasse a corrida ficasse depois na zona de balanço para receber o testemunho da corrida seguinte. Esta estratégia permitia que estivessem sempre alunos em aprendizagem. Contudo, como os alunos nem sempre eram suficientes para executar esta dinâmica levou-me a refletir e a optar por uma outra para a 3ª etapa, a qual é explicada à frente.

Na 2.ª etapa o aluno recebia o testemunho dentro da zona e mantinha a velocidade com controlo visual. Como se tratava de uma matéria de velocidade utilizava um estímulo auditivo – simples - para dar a partida. O colega que estava atrás dizia “Preparados.... já!” ou, em alternativa, colocava um aluno que não estivesse equipado a dar as partidas.

O salto em comprimento seguiu a lógica da corrida de estafetas, na medida em que os alunos tinham de articular a corrida de balanço com a técnica, nomeadamente através da passagem da velocidade horizontal para a impulsão horizontal e vertical. Na 2.ª etapa o foco incidiu sobretudo na impulsão na zona de chamada. Saliento, contudo, que esta nem sempre foi executada como pretendido, especialmente no início da 2.ª UD, até as rotinas de execução e substituição com os alunos da área de basquetebol estarem asseguradas, porque se tratava de uma subárea da matéria de basquetebol. Para ultrapassar esta dificuldade procurei ser o mais claro possível na instrução inicial em relação à dinâmica pretendida, reforçando a sua compreensão com impacto na prática dos alunos. Ainda nesta matéria, devia ter evitado colocar as alunas (nº4 e nº9) a executarem os saltos, devido à sua limitação, mas na 3ª etapa considerei este aspeto, tal como fiz nas restantes matérias abordadas, adequando o exercício às suas possibilidades.

No salto em altura os alunos realizaram a técnica de tesoura como progressão para os anos seguintes *Fosbury Flop*. Os alunos (nº2 e nº13) demonstraram dificuldades técnicas (perna de impulsão; transposição das pernas esticadas), pelo que realizaram a técnica de tesoura por cima do banco sueco. Os restantes colegas não apresentaram qualquer dificuldade, tendo apresentado uma boa dinâmica de salto “Direita-Esquerda”. Esta

mnemónica era utilizada sempre que o empenho era mais reduzido. Nesses momentos, dizia “Direita”, o aluno do corredor direito saltava, “Esquerda” e logo em seguida o aluno do corredor da esquerda realizava o salto.

No lançamento do peso foram utilizados os pesos de 2 Quilogramas (Kg) para as alunas e de 3 kg para os alunos. Em cada área de lançamento formei grupos mistos, sendo que cada aluno ficava com o peso em função do material didático disponível. Adicionalmente, fomentei o ensino recíproco, para garantir três aspetos fundamentais nesta matéria: cumprimento de regras, conhecimento da técnica e correção do colega. Esta estratégia de ensino permitiu que os alunos não saíssem pela frente da área após o lançamento (lançamento nulo) e adquirissem o conhecimento da técnica através da correção do colega, ao mesmo tempo que fomentava a segurança dos alunos, já que quando estavam a lançar não havia ninguém à sua frente. Para potenciar o sucesso dos alunos na realização destas tarefas dava as instruções de forma muito clara, rigorosa e objetiva. Os alunos (nº5, nº10 e nº18) foram os que demonstraram algumas dificuldades na execução correta da ação técnica no lançamento do peso, para isso ficaram como alunos modelo em nas respetivas zonas de lançamento (nº6, nº11 e nº12).

No Ténis de Mesa a situação de aprendizagem foi maioritariamente (1 + 1) grupos mistos, na qual os alunos com mais destreza ajudavam os que revelavam mais dificuldades. O processo de aprendizagem foi mútuo, uma vez que o aluno com mais dificuldades tinha de conseguir colocar a bola na mesa do seu cooperante, enquanto que o aluno com mais competências tinha de estar em constantes deslocamentos e ajustes para conseguir colocar a bola jogável na mesa do colega. Na instrução o foco foi fundamental e na execução tive em consideração os objetivos definidos, nomeadamente a pega da raqueta, a posição relativamente à mesa de jogo e a forma de batimentos à direita e à esquerda.

A minha perceção é que esta matéria, como é abordada pela primeira vez, reflete de forma muito significativa a grande heterogeneidade da turma, as diferenças ao nível de capacidades para a disciplina de EF e a preparação entre quem pratica e quem não pratica AF fora das aulas de EF, nomeadamente nos intervalos e mesmo fora do contexto escolar. Assim, em primeiro lugar, procurei que os alunos cumprissem um dos critérios base desta matéria - pega da raqueta, o qual era um foco prioritário na instrução inicial através da demonstração. Na 2.ª UD reforcei esta técnica através da descrição dos principais objetivos e das suas componentes críticas, para que os alunos se habituassem, de forma eficaz e correta, no seu primeiro contacto com a matéria, a uma correta pega da mesma.

Na 3.ª UD comecei a chamar, durante a instrução inicial, os alunos com mais dificuldades (nº3, nº9, nº13) na matéria para explicarem aos colegas como se efetuava uma correta pega da raqueta (posição da mão em relação ao punho da raqueta, posição do

indicador e os benefícios desta posição). Esta estratégia permitiu verificar se esses alunos sabiam efetuar a pega e relembrar esta técnica aos restantes colegas da turma. Adicionalmente, permitiu-me ainda observar quais os alunos que batem a bola apenas do lado que lhes é mais cómodo, à direita ou à esquerda. Nos alunos em que tal se verificava (nº3, 9, nº13, nº14, nº18), em vez de os juntar aos pares coloquei-os em trios: um aluno forte (nº1, nº6, nº10, nº12, nº15, nº19, nº20) de um lado da mesa e dois alunos com mais dificuldades do outro lado. O facto de juntar os dois alunos com mais dificuldades do mesmo lado permitiu que estes apenas fizessem batimentos à direita ou à esquerda em função do seu posicionamento (alunos à direita da mesa – batimentos à direita; alunos à esquerda da mesa – batimentos à esquerda). Quando a bola saísse entre os dois agarravam a bola e recomeçavam. O facto de um aluno estar em cooperação acabou por estar também a trabalhar, uma vez que o obrigou a constantes deslocamentos e a ajustar os batimentos ao nível reduzido dos colegas, para facilitar a devolução dos colegas com mais dificuldades.

Outra estratégia que poderia ter utilizado, mantendo a organização estabelecida (1 aluno forte com 2 alunos com mais dificuldades), teria sido alternar os batimentos dos alunos com mais dificuldades. Desta forma, enquanto um aluno, dos dois que apresentavam mais dificuldades, realizava o batimento enquanto o outro recuperava e preparava-se para o próximo batimento e assim sucessivamente. Contudo, a concretização era difícil porque a relação entre o número de mesas de ténis de mesa e o número de alunos por grupo não era adequada.

Os restantes colegas mantiveram a dinâmica pares mistos (1+1) com batimentos à direita e à esquerda e serviço com a bola a bater na mesa de forma favorável à devolução ao colega.

A aula nº 29, do dia 23/11/2018, foi planeada e realizada de modo a contabilizar os tempos de cada aluno, para apurar os alunos que iriam realizar a prova de corta-caminho organizada pelo agrupamento no mês de dezembro, tal como estabelecido no PAA. Para organizar esta aula propus à professora da turma com quem partilhava o espaço neste dia organizá-la de modo a obter os tempos dos alunos, evitando assim ter que alocar a aula de 3ª feira, no E1, como já tinha sucedido anteriormente, para uma atividade diferente daquelas para que está vocacionada, proposta que foi aceite. A realização do Corta-Mato, que na nossa escola tem a designação de Corta-Caminho, foi decidida pelo DEF, mas envolveu a articulação conjunta dos professores das turmas, para definir o melhor dia/hora para a respetiva realização, visto que ocupava o tempo e o espaço de duas aulas (E1 e E2).

A aula correu muito bem, pois para além de obter os tempos dos alunos, trabalhei ainda de forma específica a capacidade de resistência e a capacidade cognitiva de autossuperação dos alunos. Estes aspetos foram sublinhados na instrução inicial da aula,

bem como a importância de aspetos como a atitude e o espírito desportivo de cada um e a valorização da participação dos alunos do quadro de mérito neste género de atividades promovidas pelo agrupamento. Como a prova não ocupou toda a aula optei por lecionar a matéria de dança e na 3.^a parte realizei uma atividade de esforço físico inferior (atividade mais estática). Para além disso, esta situação de aprendizagem proporcionou uma abordagem de matéria prioritária para os alunos.

Na 2.^a etapa continuei a implementar sempre que necessário os planos de aula alternativos (Apêndice 10), devido às limitações causadas pelas condições atmosféricas que tendem a agravar-se no inverno. A construção de planos alternativos obrigou-me a enfrentar situações adversas e a refletir, antecipar e ultrapassar situações, em linha com Martin, McCaughtry, Kulinna e Cothran (2009) que sugerem que os professores durante o primeiro ano de ensino são menos eficazes na superação de barreiras como a falta de tempo, de espaço, de apoio institucional e de resistência dos alunos. Neste particular, sempre que as condições climáticas eram adversas, tive de ajustar os planos de aulas, devido à redução do espaço e à indisponibilidade de materiais de apoio.

1.5.2 Área da Aptidão Física

Conforme referido, as prioridades, dos alunos, relativas à área de aptidão física centraram-se, essencialmente, na flexibilidade e na força superior, mas mantive o desenvolvimento das restantes capacidades. Assim, procurei desenvolver maioritariamente a aptidão física com recurso a um estilo de ensino massivo nos espaços de aula ou entre transições de estações. Em relação à flexibilidade privilegiei momentos de transição entre matérias, os quais ocorriam após aquecimento, sem que os músculos estivessem em fadiga (ACSM, 2014). As situações de ginástica de solo também permitiram treinar e demonstrar uma figura de flexibilidade.

Nas aulas de 3.^a feira, na estação de ginástica de solo, visto ser um critério de avaliação do nível introdução, os alunos também trabalharam uma posição de flexibilidade. Como os alunos nesta área trabalham a pares, é possível desenvolver o método Ativo-assistido, tal como planeado na projeção da 2.^a etapa, respeitando o número de repetições: três vezes cada aluno, durante 30 segundos (ACSM, 2014). A figura efetuada foi a de pernas afastadas com o tronco inclinado à frente, o que permitiu trabalhar a flexibilidade e o afastamento lateral das pernas para o rolamento à frente de pernas afastadas, o qual é uma dificuldade na maioria dos alunos. À sexta feira o trabalho de flexibilidade foi desenvolvido de forma individual, essencialmente na parte final da aula, em simultâneo com a instrução final.

Nas solicitações tive em consideração as recomendações para o trabalho de flexibilidade do ACSM (2014), o qual preconiza cargas entre 10 a 30 segundos por exercício.

William Bandy¹², citado por Mallman et al., (2011), verificou que um “alongamento sustentado durante 30 segundos é suficiente para um ganho máximo” (p.358), mas que os alongamentos abaixo dos 6 segundos não são eficazes (Knight, Rutledge, Cox, Acosta & Hall, 2001). O referido autor indica ainda que o efeito imediato do alongamento é o aumento da flexibilidade articular, pelo que no ginásio, cada aluno, antes de cada rotação, à minha contagem realizava o exercício de flexibilidade dos Membros Inferiores ou de Ombros.

Ao longo do ano trabalhei maioritariamente exercícios de flexibilidade estática, a nível individual ou a pares. Individualmente, através do trabalho Ativo, o qual representa a ação muscular do próprio executante. A pares, através do método Ativo-Assistido, o qual consiste na realização da amplitude máxima por parte do aluno, seguida de um maior alongamento com uma ajuda externa. Visto que as recomendações indicam que os alunos devem realizar entre três e cinco exercícios de flexibilidade por semana (ACSM, 2014), procurei sensibilizá-los para a respetiva realização de forma autónoma em casa, já que dispõem apenas de duas aulas de EF na escola.

Tal como planeado, o trabalho foi desenvolvido de forma massiva, nos períodos de transição de espaços (força superior e abdominal) e entre estações (flexibilidade MS e MI). Inicialmente o trabalho de força tinha de ser supervisionado, pois os alunos tendiam a deturpar a situação proposta. Contudo, à medida que foi integrado nas rotinas das aulas, os alunos começaram a realizá-lo de forma autónoma, o que me permitiu ir montando e controlando as áreas de trabalho, através de *feedback's* à distância –contagem, erros e comportamentos de desvio. Esta integração do trabalho de força ocorreu em conformidade com o protocolo dos testes do *fitescola* e permitiu que os alunos realizassem a prova de avaliação nos diferentes testes em conformidade com o que está estabelecido – por exemplo, as vozes de comando dadas por mim são semelhantes à das gravações para os testes (“Prontos... começa.”).

Os resultados nos testes dos alunos (nº1, nº2, nº5, nº7, nº9, nº 12, nº15 e nº18) foram muito abaixo dos valores referência, pelo que os sensibilizei para a importância de trabalharem a flexibilidade fora do contexto escolar, nomeadamente através da realização em casa dos exercícios que realizamos nas aulas. O acompanhamento da evolução nas aulas foi feito através da observação de situações de flexibilidade e da realização de testes à posteriori, de modo a verificar a estagnação ou a evolução, comparativamente aos valores obtidos no teste inicial. Quanto à força superior, conjuguei-a com o trabalho de força abdominal nos momentos de transição das aulas. Neste momento de aula prevaleceu o estilo de ensino massivo, tendo em consideração os resultados da AI e as orientações do *fitescola*.

Tendo em consideração os resultados obtidos entendi que seria mais apropriado definir objetivos individuais, na expectativa dos alunos ficarem intrinsecamente motivados e

¹²Bandy, W., Irion, J. & Briggler M. (1997). The effect of time and frequency of static stretching on flexibility of the hamstring muscles. *Physical Therapy*, 10, 1090-1097.

confiantes para os atingir (Apêndice 8). As situações de exercício foram realizadas com base nos parâmetros especificados no protocolo do *fitescola*, de forma a que a aprendizagem fosse significativa e válida para os alunos e estivesse em conformidade com situações futuras de avaliação. Refiro ainda que como o trabalho era com adolescentes fomentei a execução de exercícios que permitissem o desenvolvimento da força via neural, através da utilização do método de treino regime concêntrico – Repetições III // Unidades de treino com percentagens baixas I (Monteiro, 2018).

Os alunos que tinham mais dificuldades na execução técnica das flexões de braços (nº2, nº4, nº13, nº14, nº17, nº18) podiam executá-las sobre um plano superior até conseguirem realizá-las em conformidade com o protocolo. As progressões propostas foram as seguintes: joelhos no chão, com as mãos sobre o banco sueco (por exemplo) e com as mãos em cima da trave (por exemplo).

Apesar de não serem prioritárias mantive as estratégias de trabalho ao nível da resistência, velocidade e força inferior desenvolvidas na 1.^a etapa. Em relação à força inferior, para além de ser trabalhada de forma integrada nas diversas matérias (Acrobática, Solo, Aparelhos), foi também trabalhada de forma analítica no salto em comprimento, no momento da recuperação – em *Lunges*. Quando o piso estava molhado, os alunos faziam agachamentos, desenvolvendo assim a força inferior em vez de fazerem abdominais.

Assim, a resistência e a velocidade foram trabalhadas de forma integrada nas matérias, de uma forma mais específica no Atletismo e nos JDC. Nestes últimos, em espaços amplos e com objetivos desafiantes, para que os alunos estivessem empenhados, com tempos mínimos de 9 minutos e, quando possível, de 12 minutos, de forma a garantir os efeitos benéficos da resistência para os alunos. Por exemplo: no futebol 3x1 sem guarda redes, após finalização, todos os alunos tinham de recuperar posições em 5 segundos e iniciar novamente o exercício. De forma analítica, introduzi a sequência de um exercício massivo de resistência – método intervalados - com pausas de 5 segundos, durante 90 segundos. No atletismo, a resistência e a velocidade foram integradas na corrida de estafetas e de barreiras.

Quanto à força MI apliquei o mesmo método de treino que para a força de MS, sendo que os exercícios utilizados foram regra geral *lunges* ou agachamentos. Este método de treino, designado por Regime Concêntrico – Repetições III é composto por 3 a 5 séries de 6 a 12 repetições. Lloyd, Faigenbaum, Stone, Oliver, Jeffreys, Moody, & Herrington, (2013) propõem que em crianças e jovens sem treino/inexperientes, uma única série pode ser suficiente para conduzir ao desenvolvimento desejado, com efeitos positivos generalizados nos músculos e nos tendões, sendo por isso uma excelente forma de preparação para a administração de cargas mais exigentes. Foi o que procurei fazer com o aluno nº 2, sensibilizando-o e estimulando-o para realizar AF fora da escola com um plano de treinos

personalizado, já que era difícil atingir os valores referência do *fitescola* com o tempo letivo atribuído à disciplina de EF.

1.5.3 Área dos Conhecimentos

Em relação à terceira área – conhecimentos – como foram introduzidas este ano letivo no AEVF as aprendizagens essenciais respeitantes aos anos de início de ciclo (5º, 7ª e 10º Anos), organizei as matérias a lecionar em conformidade, tendo aplicado um teste formal de conhecimentos no dia 13 de novembro e lecionado duas aulas teóricas com o suporte de uma apresentação desenvolvida em PowerPoint com essa finalidade. Nestas aulas procurei estar em constante interação com os alunos, questionando-os para que refletissem e pensassem nas temáticas que eram abordadas. Após a realização dos testes entreguei-os aos alunos e pedi-lhes que corrigissem as questões que não tivessem acertado, independentemente da nota. Aos alunos que tinham nota negativa, para além da correção, refleti em conjunto com eles sobre matéria e dei-lhes a oportunidade de realizarem uma nova prova, de forma a reforçarem os seus conhecimentos, visto ser um fator decisivo no sucesso à disciplina.

Face às alterações verificadas nos critérios específicos de avaliação, a turma superou as minhas expectativas, uma vez que apenas o aluno (nº5) que acompanho na direção de turma como tutoria teve negativa no teste. Na reunião conjunta que promovi com este aluno analisámos o teste, organizámos o estudo e marcámos uma nova data para realizar um novo teste. Nesta mesma reunião mostrei-lhe novamente a importância dos conhecimentos para ser bem-sucedido na área de EF, relevando o valor do estudo para se poder superar e atingir uma nota positiva. Antes do teste o aluno entregou-me um texto escrito com o que estudou em casa na sequência das indicações dadas nessa reunião, o qual foi posteriormente revisto/corrigido em conjunto para preparação para o teste marcado na semana seguinte. Este texto e os slides disponibilizados foram dois preciosos auxiliares no processo que levou o aluno a ser bem-sucedido, bem como a generalidade dos alunos a atingirem o sucesso à disciplina.

Ainda nesta área, apresentei ao professor orientador a proposta de *slides* e o teste de avaliação e antecipei algumas tarefas, como a elaboração de uma proposta de slides com os conteúdos (aprendizagens essenciais) a abordar no 2.º período – 3.ª etapa. Todos estes documentos foram aprovados e posteriormente utilizados na abordagem aos conhecimentos do 2.º período.

1.5.4 Balanço dos objetivos pessoais

Tendo em conta os objetivos pessoais definidos como prioritários para o meu desenvolvimento como docente, medidos com base nos respetivos critérios de êxito, considero que tive uma melhoria significativa em todos, mantendo ainda assim como objetivo o meu desenvolvimento integral enquanto docente de EF (objetivo anual) e, de uma forma específica, nas áreas em que tenho mais margem de melhoria – as vozes na dança e o ciclo de *feedback*.

Em relação às vozes de comando na dança foi evidenciado pelo professor orientador da escola como tendo progredido de forma evidente nas mesmas, visto que passei a acertar o ritmo/passos com as vozes. Para isso treinei de forma autónoma, observei aulas e lecionei aulas com a matéria de dança na tarefa – Professor a Tempo inteiro (PTI).

Quanto ao ciclo de *feedback* gravei uma aula e posteriormente realizei uma análise *SoFit* – *System for Observing Fitness Instruction Time*. Os resultados, bem como a análise, estão em apêndice (Apêndice 20). O *SoFit* é um instrumento de observação direta projetado para avaliar variáveis associadas aos níveis de atividade dos alunos e oportunidades para se tornarem fisicamente aptos. Este envolve a observação sistemática das aulas de EF, ao mesmo tempo em que regista os níveis de atividade física do aluno, as variáveis de contexto do currículo e o comportamento do professor (McKenzie & Sallis, 1991). Esta está organizada em três categorias: atividade do aluno; objetivo da tarefa/atividade e intervenções do professor (McKenzie & Sallis, 1991). No meu caso, face à dificuldade identificada, optei por me debruçar essencialmente na terceira categoria. Para isso gravei a aula e foquei-me em analisar essencialmente o ciclo de *feedback*, em ciclos de 10 segundos.

Quanto ao posicionamento reconheço que melhorei de forma significativa com a estratégia atrás referida (posicionar-me em pontos estratégicos para observar toda a turma e fornecer *feedback's* à distância). Penso que este aspeto foi crítico para tomar decisões conscientes durante a gestão e a dinamização das aulas. Na realidade comecei a sentir-me mais confortável, uma vez que adquiri rotinas que passei a executar de forma automática, ao contrário do que sucedia inicialmente em que as realizava de forma consciente e refletida. Por exemplo, a escolha de pontos estratégicos para visualização de toda a turma e a verbalização de *feedback's* à distância sempre que necessário, inicialmente pensados tornaram-se naturais e espontâneos. O mesmo aconteceu com o acompanhamento próximo das áreas de trabalho, nomeadamente aquelas em que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Com base na expectativa relativa à evolução esperada das aulas observadas, formulei os critérios de operacionalização do grau de consecução dos seguintes objetivos, a atingir até ao final do ano: melhoria das vozes na dança, através de *feedback* positivo do professor orientador; reforço do ciclo de *feedback*, através da comparação de resultados obtidos no

presente momento e os concretizados no final do ano letivo; e fecho do ciclo de *feedback* em pelo menos 70% das intervenções.

Para melhorar a minha intervenção enquanto docente defini como estratégia a adaptação das minhas prestações em função das necessidades e possibilidades dos alunos. Assim, como a escola é para cada um e todos somos diferentes, apesar da complexidade que exige a diferenciação do ensino, procurei ajustar o mais possível o processo de ensino através da reflexão (“professor reflexivo”) e da tomada das melhores decisões em cada situação, tendo em vista potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Peixoto (2011) afirma que é quando as dificuldades são maiores que o esforço para as ultrapassar deve ser mais intenso. Foi com essa ideia em mente que procurei diferenciar o ensino tendo em consideração o mais possível as particularidades de cada um dos alunos, pois só assim seria um professor justo, mesmo sabendo que a turma era heterogénea. Em paralelo, com base nos princípios da justiça de Crahay (2013), procurei praticar nas minhas aulas a justiça compensatória (corretiva). Esta perspetiva é consistente com a lógica de Dweck (2014), a qual defende que todos os alunos têm a capacidade de melhorar e assim progredir, e sugere que o combate às desigualdades é efetuado através da introdução de procedimentos corretivos, normalmente direcionados para os alunos com mais dificuldades, sem abandonar os alunos mais capazes.

Louis Legrand¹³ citado por Crahay (2013), atribuiu dois significados distintos ao termo diferenciação. O segundo, com o qual mais me identifico, pressupõe que a diferenciação é uma escolha ética, já que propõe que devemos oferecer mais aos que revelam maiores dificuldades e desenvolver os mais aptos nas matérias em que demonstram mais fragilidades. Para isso, o ensino deve ser acompanhado de uma avaliação formativa, como reguladora da aprendizagem (Fernandes et al. 1994; Araújo, 2017), de forma informal e contínua ao longo das aulas (Carvalho, 1994) através de diferentes tipos de *feedback*’s. A diferenciação do ensino pode ser efetuada em relação aos objetivos, às situações de exercício/aprendizagem, à duração das situações ou à intervenção do professor (Direção Geral do Ensino, 1993, p.51).

Ao longo do ano procurei diferenciar as estratégias de ensino, tendo em conta a matéria, o espaço, o tempo de aula e a minha intervenção. À terça-feira na lecionação de Futebol, como era uma matéria prioritária, dei mais tempo aos alunos com maiores necessidades, alternando os alunos mais capazes com situações de Voleibol ou de Atletismo. À sexta feira, como abordava o Futebol, o Andebol e o Basquetebol, diferenciava o ensino com a variável tempo entre o Futebol e o Andebol, enquanto que no Basquetebol a diferenciação foi feita através do meu próprio processo de intervenção. Em simultâneo, neste processo, também tive em conta as situações de aprendizagem, nomeadamente no Futebol,

¹³Legrand L. (1995). *Les différenciation de la pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France

na situação 3 x 1 sem guarda redes, e no Andebol através da situação 2x1. Na parte final de ambas as aulas realizava alongamentos estáticos e exercícios de flexibilidade, com a instrução final da aula, momento em que fazia o balanço da aula e projetava a seguinte. Esta dinâmica foi utilizada essencialmente nos espaços exteriores (E1 e E2).

No Ginásio a primeira parte era semelhante à do espaço exterior, sendo que o primeiro exercício era por norma corrida contínua com variações de intensidade (sem atingir velocidades máximas) seguida de mobilização articular. No momento da mobilização articular dava a instrução inicial com o mesmo procedimento dos espaços exteriores. Na segunda parte da aula optei por dividir a aula em 4 ou 5 áreas de trabalho com ginásticas, dança e ténis de mesa. A prioridade para os alunos era comum à turma, pelo que todos tinham o mesmo tempo em cada uma das estações, apesar de na ginástica de solo as dificuldades apresentadas nas várias habilidades não serem comuns a todos os alunos. Por isso, em cada Boletim Individual enumerei quais as habilidades em que cada um devia investir, estabelecendo um número mínimo de repetições que deveriam executar para que se “auto superassem”. No decorrer das estações acompanhei os exercícios, dei *feedback's* em função dos aspetos referidos na instrução inicial e lembrei os alunos dos aspetos fundamentais, para que aprendessem e progredissem para serem bem-sucedidos. Na terceira parte segui a mesma dinâmica dos espaços exteriores, sendo que em relação ao trabalho de condição física fiz a transição de espaços de forma massiva ou integrada nas áreas de trabalho, principalmente nos momentos em que os alunos estavam em espera.

Ao nível da avaliação formativa, baseei-me na ideia de Fernandes et al. (1994) da qual destaco três momentos distintos, com os quais concordo e que procurei aplicar ao longo do ano. O 1.º momento decorreu na etapa EROS, na qual verifiquei qual o conhecimento de base dos alunos para decidir e projetar os objetivos a atingir no futuro – intermédios e terminais. O 2.º momento, decorreu ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, foi operacionalizado através da observação, da leitura e da interpretação contínua, de forma a verificar como é que os alunos respondiam aos níveis de exigência com que eram confrontados, bem como a definir os reajustamentos a efetuar com base nas dificuldades e necessidades observadas nos alunos. O 3.º momento, implementado após um período mais longo, permitiu fazer um balanço das aprendizagens efetuadas, bem como reorganizar as atividades em função dos resultados obtidos.

1.6 - 3.ª Etapa

1.6.1 Área das Atividades Físicas

O planeamento da 3.ª etapa (Apêndice 27) foi desenvolvido com base na análise e interpretação da informação relativa à avaliação do 1.º período, às necessidades e possibilidades dos alunos, ao PPA, ao plano anual e aos espaços de aula, sendo ainda consideradas as indicações dadas pelos professores orientadores da escola e da universidade. Assim, a construção deste plano seguiu a mesma lógica do anterior elaborado para a 2.ª etapa. Esta etapa teve a duração do 2.º período e ficou marcada pela continuidade do trabalho dos alunos nas matérias prioritárias, bem como pelo progresso nas restantes, apesar das respetivas tarefas serem mais exigentes e terem como referência os O.I.2.

Para verificar e analisar desvios entre o que foi projetado e o que foi realizado é fundamental realizar um balanço. O balanço da 3.ª etapa, tal como os balanços das etapas anteriores, foi um momento fundamental da prática letiva. É um momento fulcral, porque requer a verificação do nível de consecução dos objetivos intermédios desta etapa, com base na qual deve ser elaborada a projeção da 4.ª e última etapa – Demonstração e Apuramento dos Resultados – obtidos com as aprendizagens dos alunos, em função das suas necessidades e possibilidades.

A 3.ª etapa foi desenvolvida com base no modelo implementado desde o início do ano – Instrução Direta, (Azevedo, 2012, p. 5) – o qual é consistente com as orientações dos PNEF, nomeadamente em relação à assunção do planeamento por etapas. Esta etapa foi marcada pelo 2.º momento – prática dirigida – conforme referido e explicitado anteriormente. Este modelo gera maiores resultados na 1.ª parte da aula.

Face aos comportamentos dos alunos, decorrentes das orientações que dei durante esta etapa, decidi antecipar o 3.º momento do modelo de Instrução Direta e começar a dar autonomia aos alunos em momentos pré-definidos. Assim, nas UD4 e UD5 comecei por assumir eu próprio a totalidade dos momentos relativos às matérias abordadas, desde a instrução inicial na primeira parte das aulas até à instrução final. Contudo, ao verificar que os alunos se interessavam por indicar os objetivos das tarefas e sabiam qual a dinâmica dos exercícios pretendidos, comecei a integrá-los nesses momentos.

Assim, nas aulas realizadas no ginásio, escolhi um aluno para realizar a mobilização articular, sempre com a minha supervisão. A escolha foi feita no momento, sendo o critério base de escolha ser um aluno referência em termos de comportamento e de desempenho nas tarefas (alunos nº1, nº4, nº6, nº11, nº12 e nº15), dando assim mais tempo para os outros poderem desenvolver esta competência e quando escolhidos cumprirem com sucesso a tarefa que fossem chamados a desempenhar. Na mesma linha, à terça feira, após a transição de

bloco, no exterior, na primeira parte da aula, os alunos já sabiam que íamos trabalhar a condição física, pelo que cada um integrava o seu grupo ou par de trabalho de forma autónoma e, em função da instrução que lhes dava, a sua maioria iniciava de imediato a execução da tarefa pretendida. Por exemplo, após a transição de espaço, durante a realização das atividades de desenvolvimento da condição física dos alunos, estes quando chegavam ao espaço organizavam-se por si mesmos e iniciavam o respetivo trabalho, embora, neste caso, sob a minha voz de comando. Este modelo de funcionamento foi adotado para eu poder observar à distância e dar as vozes de comando, bem como organizar o primeiro exercício da aula. Esta prática enquadrada na prossecução da instrução inicial ocorreu também nas matérias de ténis de mesa, basquetebol e voleibol, circuitos de andebol e basquetebol realizados na primeira parte da aula – E1 e E2.

A autonomia e a inclusão dos alunos nos vários momentos da aula e do processo ensino-aprendizagem revelaram-se, ainda que de forma indireta, como uma oportunidade para observar que um grupo de alunos mais conservadores (nº14, nº9, nº15, nº18 e nº19) vivenciavam os períodos de instrução de forma pouco motivadora, até com uma certa irritação, provavelmente porque eram repetitivos e cognitivamente percecionados como pouco desafiantes.

Em função dessa observação alarguei aos alunos com mais dificuldades a estratégia utilizada no ténis de mesa e comecei a colocar os mais extrovertidos e capazes a participar nos momentos de instrução, nomeadamente na demonstração da tarefa, na descrição dos objetivos e na explicação dos critérios (anteriormente referidos por mim). Segundo Amado & Freire (2009) o estilo de comunicação utilizado pelo professor na aula pode-se tornar num fator de indisciplina, nomeadamente através da geração de conversas entre alunos. Deste modo, tomei consciência da importância de uma gestão eficaz conforme Amado e Freire (2009) afirmam pela ideia de “monopólio da comunicação – professor ensina e o aluno aprende” (p.1) – para o exercício da função docente. Por isso, para estes autores, é igualmente relevante que professores e alunos, em conjunto, criem um ambiente que propicie o desenvolvimento e a implementação de uma estratégia pedagógica consistente e geradora de uma boa prática de ensino e de aprendizagem.

De acordo com os mesmo autores, para além da referida estratégia comecei a utilizar o método expositivo-interrogativo nos períodos de instrução inicial, sobretudo a partir da segunda aula das unidades didáticas, de forma a garantir que todos estavam atentos a esse momento da aula e compreendiam os objetivos, as situações e os critérios de avaliação que utilizava. O facto de os alunos quererem participar aumentou a sua participação e concentração durante a aula. Os alunos que escolhi para intervir eram maioritariamente

alunos com mais dificuldades nessas matérias, para que tivessem consciência do que era necessário para serem bem-sucedidos na matéria e na respetiva área.

As durações das periodizações definidas para a presente etapa diferiram em função do plano anual de turma. Assim, a UD nº4 foi um período de transição após as férias de natal e teve a duração de 3 aulas práticas e 3 teóricas. O princípio da continuidade nas aulas de EF e o desenvolvimento das capacidades motoras foram colocados em causa pelas interrupções letivas, daí a importância do princípio da reversibilidade dos efeitos do treino proposto por Castelo et al. (2000). Assim, inclui unidades de transição para rever os conteúdos, as rotinas e as dinâmicas das aulas, bem como reavaliar o nível dos alunos nas diversas matérias após as interrupções letivas do natal e da páscoa, em função dos objetivos definidos (Direção Geral do Ensino, 1993, p.77).

No seminário realizado no AEVF sobre o “Plano Anual de Turma” (Esteves, Francisco & Augusto, 2014, p. 5) foram referidos os efeitos prejudiciais no desenvolvimento dos alunos decorrente das interrupções ao longo do ano letivo previstas no PPA. Por isso, concebi uma unidade de transição no planeamento anual, com o objetivo de diminuir esses efeitos e verificar se os alunos regrediam ou não no período de férias.

Na UD4 tratei conteúdos que já tinha abordado na etapa anterior, de modo a recordar as dinâmicas, as rotinas e as regras das aulas. Ao longo desta unidade de transição as situações de aprendizagem, os objetivos e a constituição de grupos foram de continuidade. Durante a 3.ª etapa, para além da UD4, defini mais 3 UD's (5, 6 e 7), com períodos de duração diferentes: UD5 -10 Aulas; UD6 – 6 Aulas; UD7 – 8 Aulas. Para assegurar a geração dos contributos necessários à prossecução dos objetivos de aprendizagem planeei as matérias tendo em conta a periodização de cada UD, as necessidades e possibilidades dos alunos e as especificações do O.I.2.

Nas UD's 5 e 7 abordei as matérias que considerei que os alunos mais necessitavam, em função da avaliação que fiz das suas dificuldades e possibilidades. Já na UD 6, visto que era a UD com um menor número de aulas, usei-a essencialmente para rever aprendizagens ou lecionar matérias que considerava mais fáceis para os alunos. De qualquer modo, transversalmente a estas três UD, o foco foi o desenvolvimento das capacidades físicas nas matérias abordadas, de forma analítica e integrada (conforme explicado na área da aptidão física), seguindo assim as orientações expressas nos PNEF.

A estrutura das aulas nos espaços exteriores foi ligeiramente alterada devido ao reduzido número total de alunos da turma, agravado com a saída do aluno nº20 e à necessidade de constituir grupos para lecionar matérias coletivas predominantes nestes espaços. Assim, uma vez que as situações de ensino eram maioritariamente em situação de jogo, optei por abordar apenas duas áreas nos espaços exteriores (UD7), com o treino

específico de resistência no final da 2.^a parte da aula. Na 3.^a parte optei por abordar de forma massiva o voleibol, já que é uma matéria mais estática e passível de ajustamento aos objetivos, às capacidades dos grupos que eram previamente constituídos, à fadiga acumulada na aula e aos períodos de treino de resistência - intervalados. Esta opção deveu-se essencialmente às necessidades específicas dos vários grupos, à possibilidade de cooperação entre os alunos com menos e mais capacidades e destes últimos poderem também trabalhar as matérias em que podiam melhorar.

As UD's 5 e 7 foram lecionadas essencialmente no ginásio, tendo abordado as seguintes matérias: ginástica de solo, acrobática, ginástica de aparelhos, ténis de mesa e dança. Na ginástica de solo as situações de aprendizagem foram semelhantes, mas desta vez os alunos executaram toda a sequência integrada com elementos de ligação, dando primazia às habilidades em que tinham tido mais dificuldades, as quais estavam enumeradas no Boletim Individual e tinham sido trabalhadas com maior ênfase na 2.^a etapa).

Nesta etapa, tal como na anterior, dei continuidade ao trabalho a pares, colocando os que já tinham atingido o nível introdução como cooperantes dos alunos que tinham mais dificuldades (nº6, nº12, nº15, nº20). Esta estratégia foi benéfica, pois ajudou estes últimos a superar as suas dificuldades e a atingir o sucesso. Para além disso, esta etapa serviu também para consolidar as aprendizagens, através da realização de sequências completas, mesmo para os alunos que já cumpriam o nível, uma vez que o tinham atingido muito recentemente. O trabalho a pares dentro de cada grupo permitiu ainda que os alunos com mais dificuldades observassem um aluno modelo a realizar a sequência de forma correta, o que os ajudava na compreensão e na posterior realização (aprendizagem vicariante). Para além da estratégia de trabalho a pares utilizei igualmente conteúdos gráficos que demonstravam o que o aluno tinha de fazer e a sequência de realização que propunha.

Durante a 3.^a etapa, com base nas avaliações do 1.º período e noutras informações recolhidas, apenas três alunos (nº7, nº11 e nº19) não cumpriram o nível introdução por lhes faltar um elemento gímico. Os restantes alunos demonstraram melhorias nas suas aprendizagens, mas apresentaram dificuldades em elementos como o rolamento à frente de pernas afastadas e passagem por pino e roda, conforme expresso no boletim individual. Por isso, para além dos alunos terem o conhecimento relativo aos elementos a realizar em sequência, organizei mais situações para trabalharem/repetirem essa/s e outra/s habilidade/s que mais necessitavam. Por exemplo, como havia um grupo significativo de alunos com dificuldades no rolamento à frente de pernas afastadas, coloquei mais planos inclinados nessa estação, para poderem estar vários alunos a trabalhar essa habilidade. Quanto à passagem por pino, inicialmente era eu que fazia as ajudas, para que nas aulas seguintes pudesse ser o par e a execução ocorresse em segurança. Para isso, em função da prioridade definida,

posicionava-me de forma a observar toda a turma e a controlar os alunos com *feedback's* à distância sobre as outras áreas de trabalho, bem como da ginástica de solo.

Mesmo quando os alunos já trabalhavam a pares, continuei a focar-me prioritariamente na ginástica de solo, pois era a matéria onde um maior número de alunos ainda não cumpria as exigências estabelecidas. Deste modo, podia intervir de forma mais individualizada, dando *feedback's* específicos em função do que observava, essencialmente de forma descritiva e quinestésica. Nas restantes matérias constituía os grupos com base no género e na estatura física dos alunos, mas no caso particular da ginástica de solo, emparelhava-os em função do nível de desempenho: os que já cumpriam o nível, com os que tinham mais dificuldades ou com os que estavam próximo de atingir o nível entre si – estilo de ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2008).

Apesar do nível de exigência aumentar não abordei a ginástica de solo e a dança nas três UD's, porque a ginástica de solo era prioritária no Plano Anual de Turma (PAT), a dança estava apenas prevista ser abordada no nível introdução do 2.º período do 7.º ano e a ginástica acrobática ainda tinha mais dois anos para que os alunos cumprissem as exigências. Quanto à ginástica acrobática abordei-a em duas UD's com base em duas premissas: os alunos deviam de ter mais tempo/oportunidades para trabalhá-la e as exigências do O.I.2 serem superiores às do O.I.1. Quanto aos objetivos fixei que os alunos no final das duas UD's deveriam de realizar o O.I.1. (o que se verificou com base na avaliação do 1.º período) e demonstrar competências em conformidade com as exigências do O.I.2. Tal como na etapa anterior, esta matéria serviu de critério na constituição dos grupos, para que todos tivessem bases, volantes e intermédios com um nível similar na construção das várias figuras. Esse foi um aspeto positivo, porque os alunos facilmente identificaram quem era base (nº1, nº2, nº4, nº5, nº7, nº8, nº10, nº11, nº17, nº18, nº20) e volante (nº3, nº4, nº6, nº9, nº12, nº13, nº14, nº15, nº16, nº19), sendo que houve alguns alunos que faziam ambas as funções.

Na primeira aula de cada UD despendia mais tempo na instrução inicial, para assegurar que todos os alunos percebiam claramente o monte e o desmonte, a posição final e as ajudas nas várias figuras. Este foi um aspeto fundamental para garantir dois conteúdos chave nas aulas de ginástica: aprendizagem e segurança. O facto de despendermos mais tempo na instrução inicial na primeira aula permitiu que nas aulas seguintes tivesse apenas de recordá-la, disponibilizando assim mais tempo de prática aos alunos – aspeto fundamental para que houvesse aprendizagem. Os alunos dispuseram de conteúdos gráficos e descritivos que os auxiliaram na prática, pois consultavam-nos de forma autónoma sempre que tinham dúvidas – programa individual (Mosston & Ashworth, 2008). Esta autonomia foi desenvolvida na lógica do modelo de instrução direta, antecipando a autonomia requerida para a 4ª etapa, embora de modo acompanhado/dirigido pelo professor. Os recursos didáticos utilizados nas

aulas foram construídos pelo DEF, tendo sido utilizados por considerar que proporcionavam imensas valências às aprendizagens dos alunos.

Todos os alunos da turma, atingiram o nível referente aos objetivos intermédios, para o qual muito contribuiu o facto de terem de demonstrar as figuras assumindo apenas uma função. No que respeita à dança, a grande diferença entre as unidades didáticas recaiu sobre os estilos de ensino adotados: na UD5 utilizei o estilo de ensino comando, através de *line dances*, rapazes de um lado, raparigas do outro e, no final, o treino a pares. Neste caso, como sabia que havia mais raparigas do que rapazes (2), estes realizavam a dança sozinhos durante parte da aula, uma vez que ia alterando os pares para que nenhum assumisse as funções de rapariga. Com a saída do aluno nº20 esta situação deixou de ocorrer com tanta frequência, uma vez que o outro aluno era o nº2, o qual tinha adaptação curricular também na matéria de dança. Como era uma matéria em que os alunos demonstraram muitas dificuldades, nomeadamente os alunos (nº5, nº8, nº10, nº18) – todos rapazes – coloquei-os com as raparigas que demonstraram mais competências (nº3, nº4, nº11, nº12), tendo em consideração as semelhanças nas estruturas corporais.

Os momentos da matéria de dança foram realizados na última parte da aula, na fase de retorno à calma e com os materiais (aparelhos, colchões e mesas) arrumados, permitindo assim ter mais espaço disponível para esta matéria. Tal estratégia foi implementada na etapa anterior com manifesto sucesso, pelo que decidi mantê-la, aproveitando assim a rotina dos alunos nesta dinâmica. Posteriormente, em função do que interpretei no decorrer das aulas – avaliação formativa – integrei essa matéria nas UD's 6 e 7, tendo em consideração as características dos grupos de trabalho, o género, as dificuldades e as possibilidades os alunos e o número total de alunos por grupo (par – rapaz rapariga). Assim, constitui quatro grupos de cinco alunos, sendo que em cada um estavam as duas raparigas (alunas lesionadas nº4 e nº9 juntas no mesmo grupo devido ao ténis de mesa) mais três rapazes. O facto do número de rapazes (onze) ser superior ao das raparigas (oito) e ser importante constituir pares mistos foi vantajoso para os alunos, uma vez que havia dois grupos apenas com uma rapariga para três rapazes, diminuindo assim o número de situações em que estavam dois alunos a dançar sozinhos e aumentando o número que dançava a pares. Ou seja, com grupos de cinco alunos, havia apenas um aluno a dançar sozinho durante menos tempo, uma vez que em cada rotação (entre pares) haveria sempre uma rapariga para dançar a pares.

O ténis de mesa foi abordado de forma particular: na UD5 todos os alunos trabalharam os conteúdos indicados no O.I.2 que dava continuidade ao O.I.1. As estratégias utilizadas foram exatamente iguais às da etapa anterior, principalmente na constituição dos grupos e na distribuição dos alunos pelas mesas. A turma não apresentava grandes dificuldades nesta matéria, pelo que decidi abordar aspetos específicos da modalidade, em

função das necessidades e possibilidades dos alunos. Ao nível da pega já todos os alunos realizavam corretamente, mesmo a aluna nº9 que era a que tinha mais dificuldade. A estratégia seguida em relação a esta aluna consistiu em pedir-lhe para indicar as componentes críticas para uma pega correta, bem como demonstrar as ações de batimento à direita e à esquerda, durante os períodos de instrução.

Ao nível dos batimentos defini que deveriam trocar a bola em situação 1+1, entre 7-10 vezes. Este critério de êxito foi superado pela aluna nº9, bem como pela aluna nº13, a qual também apresentava algumas dificuldades, as quais estavam dispostas com alunos referência na área (nº10 e nº18). Pessoalmente considero que o sucesso na matéria de ténis de mesa deveu-se em grande medida ao elevado número de mesas disponíveis na escola, o que permitiu que os alunos praticassem nos tempos de recreio, fora das aulas de EF. Apesar de ser o primeiro ano que os alunos abordaram esta matéria nas aulas de EF, a sua maioria jogava desde o 5º ano, alguns deles tendo sido atletas do grupo-equipa do DE, na modalidade.

Em relação às alunas que apresentavam dificuldades, como a aluna nº9, a qual não podia realizar ginástica de aparelhos devido à pressão que é exercida no joelho (limitação física), ao invés do que fazia na 2.ª etapa, em que estava nas ajudas – as quais realizava corretamente e de forma empenhada –, nesta etapa optei por colocá-la a trabalhar na matéria de ténis de mesa. Assim, sempre que o seu grupo estava na ginástica de aparelhos a aluna estava a trabalhar a matéria de ténis de mesa. Como colega cooperante teve a colega (nº4) que também tinha limitações (escoliose), mas que apresentava um nível superior na matéria, o que permitia a cooperação.

Em relação à dança e tal como no futebol, matérias prioritárias, os alunos demonstraram progressos globais notáveis, dos quais destaco os dos alunos (nº8 e nº18) que não tinham tido o sucesso desejado nestas matérias na etapa anterior. Em relação à dança penso que a tarefa de dançarem ao ritmo da música com três passos distintos tornou-se mais fácil porque o estilo anterior tinha sido o Merengue, o qual é mais complexo ao nível do ritmo e da coreografia, mas que se revelou uma excelente preparação para os alunos abordarem outros estilos.

Para ultrapassar as dificuldades na matéria de dança usei a Valsa Lenta, a qual foi incluída no plano do 2.º período por decisão do DEF. Para isso utilizei diferentes estratégias, uma das quais foi especialmente valorizada pelo professor orientador e teve uma excelente adesão dos alunos. Assim, como sabia que os alunos gostavam da dança, necessitavam de a trabalhar, tinham cinco minutos de tolerância nas aulas às 8:15 e que muitos chegavam apenas passados esses minutos adicionais, combinei que podiam entrar no espaço da aula a partir das 8:00 se quisessem e começarem a trabalhar exclusivamente a dança – Valsa Lenta. A adesão foi elevada, sendo de destacar a participação dos alunos nº8 e nº18, os quais não

tinham atingido o nível requerido à disciplina na avaliação sumativa do 1º período por não cumprirem as exigências nesta matéria. Esta medida revelou-se ainda oportuna porque a aula começou a iniciar-se a horas e os alunos passaram a praticar uma matéria em que tinham mais dificuldades.

Na fase inicial os alunos começaram por apresentar dificuldades em relação à postura a adotar com o parceiro, uma vez que os estilos de danças abordados anteriormente eram de cariz individual – Merengue e *Hookey Pookey*. Assim, em discussão/reflexão com o professor orientador, discuti e defini uma lógica sequencial com a seguinte estrutura: no início, os alunos dançavam em *line dance*, com homem e mulher frente a frente; em seguida, já orientados no espaço, dançavam com o homem de costas para o centro e de frente para a parede mais próxima e apenas davam as mãos; por fim, assumiam a postura correta da dança a pares.

A lecionação foi efetuada conforme definido para esta etapa: na UD5, através do ensino massivo; nas UD6 e UD7 através da integração com outras atividades, nas quais os alunos dançavam à volta do espaço indicado, mas em que a maioria dos pares não executavam o passo de canto no sítio correto. Para ultrapassar esta dificuldade defini essas zonas com marcadores de outras cores para diferenciar e ajudar os alunos a definir os momentos em que deviam realizar o passo de canto. O facto de os alunos terem passado a entrar mais cedo na sala e a treinar esta matéria – prioritária – foi extremamente vantajoso para que fosse mais rapidamente apropriada pelos alunos.

A matéria de dança foi abordada em todas as UD's, o que considero ter sido uma mais valia, porque promoveu o sucesso da generalidade dos alunos. Contudo, apesar disso, decidi trabalhar áreas específicas com os alunos que revelavam mais dificuldades (nº8, nº9, nº10 e nº18), nomeadamente após a realização dos testes de condição, como o do retorno à calma. Assim, os alunos (nº8 e nº18) estiveram mais tempo na mesma estação para potenciar a obtenção do nível, na avaliação da dança no 1.º período, juntamente pares exemplares (nº9 e nº12) na matéria de dança, ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2008). Para além disso, na fase inicial estive também com os alunos nos momentos antes do início da aula, a dando-lhes *feedback* quinestésico e descritivo, para que percebessem qual a postura corporal que deviam adotar nos diversos momentos e passos da dança.

A UD6 serviu essencialmente para revisão das matérias em que os alunos estavam mais confortáveis, como a ginástica de aparelhos (trave, minitrampolim) e atletismo (salto em altura). A abordagem destas matérias numa só aula foi possível devido à reorganização do espaço da mesma, possível pelo facto de não ter abordado a ginástica de solo e acrobática, distribuindo-as por uma UD com um menor número de aulas, uma vez que as exigências dos O.I.2. eram, a meu ver, mais facilmente alcançadas pelos alunos.

No caso da ginástica de aparelhos, especificamente no salto entre mãos, os alunos (nº5 e nº17) conseguiram colocar os pés em cima do plinto, embora com ajuda lateral (no pulso e antebraço) na transposição do aparelho. Na instrução enfatizei a posição das mãos no aparelho (mais à frente), bem como a orientação corporal (“olhar em frente”) para evitar a tendência de desequilíbrio para a frente. Para os alunos que ainda não conseguiam colocar os pés em cima do plinto a ajuda foi à frente, de forma a prevenir quedas acidentais com lesões. Em ambas as situações os alunos continuaram a executar o salto de coelho na recuperação, sendo que esta dinâmica já estava interiorizada nas unidades didáticas anteriores. Nas restantes matérias, os alunos cumpriam as exigências, pelo que trabalharam essencialmente a consolidação das dinâmicas e rotinas da etapa anterior.

Nesta UD foi também introduzida a lecionação da matéria de orientação e realizado o teste de avaliação, pois coincidiu com o período estipulado pelo DEF para realização do mesmo – semana entre 25 de fevereiro e 1 de março. Como era a primeira vez que os alunos contactavam com a matéria de orientação, optei por abordá-la no período de aulas que antecederse a Saída de Campo, porque era uma das suas atividades principais. Assim, as duas primeiras aulas foram em sala e decorreram a par com lecionação da área dos conhecimentos. Já a terceira foi realizada no espaço exterior, na aula que antecedeu a Saída de Campo.

Nos espaços exteriores as matérias em foco foram os jogos desportivos coletivos, bem como o atletismo. No âmbito das modalidades coletivas, as principais matérias abordadas foram o futebol e o voleibol em função do PPA, bem como as matérias de basquetebol e andebol.

No futebol, na etapa anterior, face ao sucesso na situação de aprendizagem 4x4 “sem guarda-redes”, optei por mantê-la, mas com guarda-redes fixo. Esta organização foi utilizada essencialmente com os alunos que ainda não cumpriam o nível introdução, trabalhando os restantes em situação 5x5. A estratégia recente de utilizar no corredor lateral os alunos com mais dificuldades (nº2, nº3, nº9, nº13, nº14, nº17) ou que cumpriam o nível introdução recentemente, com os alunos mais competentes no corredor central (equipa 1: nº5, nº8, nº19; equipa 2: nº4, nº6, nº10, nº11, nº12, nº15, nº18, nº20) foi mantida nesta etapa. Em situações de jogo, como integrei, o guarda-redes fixo, aumentei o desafio e o grau de dificuldade no jogo comparativamente à 2ª etapa, explicando aos alunos esta alteração, de forma a motivá-los e levá-los perceber que estavam a trabalhar na direção correta – progressão nas aprendizagens. Por outro lado, a lógica de constituição dos grupos foi ajustada e as dinâmicas de realização das outras áreas de trabalho alteradas, pelo facto de serem 10 alunos nesta área de trabalho, os critérios de constituição de grupos em espaços exteriores coincidirem com os das modalidades coletivas e por ter optado por uma estratégia

de diferenciação do ensino (Apêndice 23). À sexta-feira a situação foi de 3x1+Gr para os alunos que ainda não cumpriam o nível introdução (nº2, nº9, nº13, nº14), em cooperação com um aluno que iniciava o exercício (nº8 e nº15), o qual tomava a decisão de passar ao colega desmarcado, de forma a que houvesse mais situações de finalização e um maior número de oportunidades de prática dos restantes colegas.

Iniciei a etapa na UD5 com a situação 5x5, começando por observar dificuldades na organização e na relação espaço/jogador nos alunos que ainda não cumpriam o nível introdução (nº2, nº9, nº13 e nº14) ou tinham-no atingido recentemente (nº3 e nº17), apresentando assim evidentes dificuldades nesta matéria. Por isso, optei por consolidar e dar continuidade à situação anteriormente trabalhada (4x4 “sem guarda redes”) neste grupo, com ajustamentos em função da evolução e da progressão dos alunos.

Para o grupo que já cumpria o nível introdução mantive a situação 5x5 para antecipar aprendizagens de nível elementar previstas para o próximo ano letivo. A lógica de organização dos alunos pelo espaço foi mantida, ou seja, os alunos mais capazes foram posicionados no corredor central em funções de cooperação (nº1, nº5, nº7, nº12, nº15 e nº18) e os restantes nos corredores laterais. Para além da organização mantive a regra anteriormente estabelecida que impedia os alunos do corredor central desarmarem os colegas dos corredores laterais.

Posteriormente, em face da avaliação formativa efetuada durante as aulas e das conclusões das reuniões com o professor orientador, considerei que os alunos com mais dificuldades podiam iniciar a situação formal do nível Gr+3x3+Gr em espaço amplo, em linha com o O.T. 2. Esta situação era mais complexa para os alunos com mais dificuldades, pois em situação de ataque deixaram de estar em superioridade numérica, tendo por isso menos oportunidades de dar e de ter linhas de passe, atrás e à frente. Contudo, é de salientar que estes alunos demonstraram capacidade e corresponderam aos objetivos definidos. Os alunos nº3 e nº17, apesar de terem atingido o nível introdução recentemente (Prioridades), integraram de forma progressiva a situação 5x5 na UD7. Esta integração surgiu essencialmente para obter o número de jogadores necessários à situação formal, uma vez que os referidos alunos deviam de trabalhar/consolidar essencialmente o nível introdução. De qualquer modo a decisão foi refletida e tomada de forma consciente, tendo o jogo sido condicionado para reforçar o nível introdução nestes dois alunos.

Nesta situação o jogo era condicionado para ambas as equipas. Assim, ao invés do que acontecia em 4x4, na qual os alunos jogavam no corredor lateral, nesta situação foram colocados na posição mais avançada do campo para estarem mais próximos da baliza e assim terem mais oportunidades de sucesso, tendo em vista o aumento dos seus níveis de autoeficácia (Bandura, 1997). Como sabia que o nível dos dois referidos alunos era inferior introduzi a regra de não poderem ser desarmados sempre que pisavam a bola, de modo a

terem tempo para decidir, explicando a todos os alunos que esta condicionante não devia colocar em causa a dinâmica do jogo, pois era para auxiliar/adequar o processo de consolidação do nível introdução dos dois referidos alunos.

A diferenciação de ensino no seio do grupo de alunos com mais dificuldades foi determinante para o sucesso obtido. Em todas as aulas das UD4, UD5 e UD7 trabalhei situações de aprendizagem da matéria de futebol Gr+3x3+Gr e 3x1+Gr. Na situação de jogo Gr+3x3+Gr foquei a minha intervenção na organização e no elogio sempre que os alunos eram bem sucedidos nas ações que executavam, para além de transmitir aos alunos cooperantes, nomeadamente aos guarda-redes que observavam o jogo de frente, os aspetos fundamentais que deveriam ser considerados e indicados aos colegas, para que as dinâmicas relativas ao jogo fossem observadas e os objetivos fixados alcançados.

O voleibol foi a outra matéria dos JDC abordada, uma vez que no final do 8.º ano os alunos têm de cumprir o nível introdução, pelo que dei a oportunidade aos alunos de passarem mais tempo nesta matéria. Nesta etapa, em função do que foi observado e avaliado na anterior, os alunos trabalharam junto à rede, a qual estava a uma altura significativa (+/- 2,50 metros) para os forçar a tocarem a bola para cima, conforme proposto pelo modelo de constrangimentos de Kark Newell¹⁴ – colocar nas referências - referido por Comédias (2012, p. 99) e Garganta (2013). Esta estratégia foi benéfica, uma vez que durante a trajetória aérea os colegas tinham tempo para se deslocar para o ponto de queda da bola, obrigando o aluno a tocar a bola na vertical. Este aspeto e a importância de a bola ser tocada com os dedos afastados em cima da cabeça e na vertical foram evidenciados na instrução inicial pelos alunos, sendo também o meu foco no *feedback* nas tarefas de voleibol.

Os alunos que atingiram o nível O.I.1 jogaram (2+2) junto à rede com toque de dedos e trabalharam o serviço por baixo de forma analítica à terça-feira, uma vez que à sexta-feira não era possível, devido às limitações das instalações. Esta condicionante limitou a aprendizagem dos alunos, entendendo por isso que deve ser revista, tendo em vista melhorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Os grupos constituídos eram heterogéneos, o que me levou a preparar algumas condicionantes a implementar em função das dificuldades observadas (exemplo: sempre que havia a transição de bola por cima da rede, o primeiro toque era dado pelo aluno mais forte).

Os alunos nº14 e nº18 ainda não tinham atingido o O.I.1 e por isso trabalharam também na rede, mas em situação (1+1) enaltecendo dois aspetos fundamentais: tocarem a bola na vertical e colocarem os dedos afastados, tocando a bola em cima da cabeça. Assim, estes alunos eram obrigados a tocar a bola na direção correta, apesar do constrangimento da rede. Estas situações de cooperação (1+1) tinham como cooperantes as alunas nº4 e nº9, uma vez que praticavam voleibol no desporto escolar (nível superior) e não podiam realizar

¹⁴Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. Dordrecht: Martinus Nijhoff.

as estações ou subestações em simultâneo, por exemplo barreiras ou lançamento do peso. Na UD 6, os alunos já estiveram em situação 2+2, mas sempre emparelhados com jogadores referência, estes com o condicionamento do primeiro toque. Esta condição permitiu que os alunos referência colocassem a bola favorável à devolução dos alunos com mais dificuldades e estivessem empenhados, uma vez que as suas funções de colaboração eram complexas.

Adicionalmente criei duas situações que designei por “Desafios”. Os “Desafios” eram ajustados ao nível dos alunos e apenas os cooperantes (nº4, nº9, nº11, nº17) é que estavam dispensados de participar, uma vez que em situação de jogo cooperavam com os colegas. Os restantes participavam nos seguintes desafios: 1) subir e descer três vezes sem deixar a bola cair, através de auto passes curtos (aumentando a perceção de superfície de contacto com a bola) – alunos nº2, nº3, nº5, nº13, nº14, nº18) três auto passes e tentar encestar através de um passe vertical quando próximos do cesto de basquetebol – alunos nº1, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16, nº19. Este desafio era determinante na situação de jogo, uma vez que o facto do primeiro passe apresentar uma trajetória alta permitia ao colega deslocar-se até ao ponto de queda da bola, facilitando a continuidade do jogo.

Durante as aulas observei que alguns alunos deturpavam a atividade, pois trabalhavam como se estivessem em situação 2x2. Na instrução inicial, com o objetivo de resolver esta situação, foquei e reforcei o facto de serem grupos de quatro alunos, 2 de cada lado da rede, pelo que deviam fazer o máximo de transições de rede. Este desafio revelou-se muito motivador para os alunos, pelo facto de se fomentar o espírito de equipa.

O sucesso desta matéria nesta etapa decorreu em primeiro lugar da constituição de grupos heterógenos resultantes da integração de alunos cooperantes (alunos do DE de voleibol). O facto da maioria dos grupos ter dois alunos referência ou pelo menos um, permitiu que surgissem boas dinâmicas de jogo com o condicionamento do jogo, nomeadamente do primeiro toque. Assim, em cada um dos grupos indicava qual o aluno que dava o primeiro toque, de modo a que o segundo toque dado pelo aluno com mais dificuldades fosse facilitado. Esta situação era também de aprendizagem para o aluno referência, uma vez que recebia a bola de um aluno com mais dificuldade muitas vezes de forma pouco favorável e tinha de ajustar a mesma para que o colega conseguisse colocar do outro lado.

Em situação de exercício analítico os alunos trabalharam o serviço por baixo, sobretudo no E1, uma vez que no E2 havia a condicionante das instalações. Os alunos revelavam grande dificuldade na colocação dos segmentos corporais e na superfície de contacto com a bola. Na instrução inicial sublinhei estas dificuldades através da demonstração com alunos com dificuldades neste nível (nº5, nº13, nº14, nº18). Assim, através de uma abordagem quinestésica, coloquei os segmentos corporais nas posições corretas e dei *feedback's* específicos a cada um, em função do que observava. Na instrução inicial também

evidenciei a superfície de contacto com a bola, através da colocação da minha mão à frente e do pedido ao aluno para bater na mesma. Deste modo, o aluno e os restantes colegas percecionavam a superfície de contacto e realizavam o serviço por baixo, lembrando e verificando se a realização era correta.

O Basquetebol e o Andebol foram matérias que tratei menos vezes, uma vez que os alunos poderiam abordá-las noutras alturas, optando por isso por dar uma maior ênfase às matérias que referi anteriormente. O foco nestas duas matérias (Basquetebol e Andebol) foi a finalização, porque fui informado pelo professor orientador que é a área em que os alunos revelam maiores dificuldades, não cumprindo em muitos casos o nível porque não realizam corretamente as ações de finalização. Estas situações foram trabalhadas na sua maioria através de circuitos, nomeadamente nas primeiras partes das aulas, o que permitiu a repetição constante das ações pretendidas. No caso do Basquetebol, o circuito já era conhecido pelos alunos, uma vez que já o realizaram nas UD's 2 e 3. No circuito de andebol foi uma situação de aprendizagem nova, com trabalho de remate em salto, passe de ombro com rotação do tronco (dissociação MI e MS), dribles de progressão, pega da bola e armação do braço.

Durante a UD 6 os alunos trabalharam em situação de jogo formal, 3x3 no basquetebol e 2x1+Gr no andebol O.I.2. No basquetebol, em situação de jogo prevaleceram maioritariamente as marcações individuais, em função do nível de jogo de cada aluno, ou seja, cada aluno marcava um aluno do seu nível de jogo com estaturas físicas semelhantes. Assim, os alunos trabalhavam em grupos heterogéneos, mas com opositor direto era do mesmo nível. Na instrução e nas situações de jogo focava-me na continuação do que tinha abordado anteriormente. Assim, sublinhava as seguintes instruções: a seguir a receção, enquadramento com o cesto; após passe desmarcação na direção do cesto; e isolado, perante o cesto, realização do lançamento na passada. No momento da instrução questionava os alunos sobre a importância de cada um destes aspetos. Por exemplo, depois de questionar a importância de receção e enquadramento, os alunos no final já respondiam claramente que era para poderem observar o jogo de frente e tomar a melhor decisão: lançar, passar ou driblar.

O Andebol foi dominante, pois os alunos já tinham trabalhado o Basquetebol em duas UD's (2 e 3), enquanto que o Andebol apenas tinha sido abordado na UD 3. Por isso o acompanhamento foi efetuado através de *feedback's* à distância e de ensino dirigido, nomeadamente em situações de lançamento na passada – momento em que parava o jogo e pedia ao referido aluno que realizasse o lançamento.

Nesta matéria, segui também os O.I.2 através de abordagem a situação formal de jogo de nível introdução. Em paralelo realizei situações de jogo reduzido 2x1+Gr com defesa

passiva e ativa e 3x2+Gr. Inicialmente a situação foi 2x1+Gr transversal a todos os alunos. O principal foco foi trabalhar o remate em salto do aluno que recebia a bola, uma vez que o defesa apenas realizava o comportamento de contenção para parar a progressão do colega.

Em função dos resultados da avaliação formativa efetuada ao longo das aulas, os alunos que conseguiam realizar o remate em salto com defesa passiva começaram a trabalhar em situação de contexto de jogo (2x1+Gr) com defesa ativa. Os que ainda não cumpriam o nível introdução na mesma situação, trabalharam com defesa passiva. Contudo, como a tarefa deixou de ser adequada ao nível dos alunos nº1, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16 e nº19 agrupei-os para realizarem a mesma situação, mas em defesa ativa. Na última UD da 3ª etapa estes alunos trabalharam em situação 3x2+Gr, enquanto que os restantes colegas executaram na situação mais reduzida, mas com defesa ativa. Os alunos nº2 e nº14 foram os únicos que em situação de defesa assumiram o comportamento passivo.

Cada grupo começou por realizar três ações ofensivas, independentemente da situação de aprendizagem, seguidas de defensivas e assim sucessivamente. Esta situação de aprendizagem permitiu que os alunos em superioridade numérica, independentemente do seu nível, atacassem a baliza em drible, decidissem perante o adversário quando passar ou driblar e trabalhassem o remate em salto, com ou sem oposição.

Em contexto de jogo defini também como objetivo o desenvolvimento da capacidade física resistência. Para isso coloquei marcadores no local em que cada aluno iniciava as suas funções e informei-os que após cada ataque tinham de recuperar rapidamente a posição de início para poderem começar um novo ataque. Na situação 2x1+Gr os marcadores tinham ainda uma outra valência: como estavam colocados a cerca de três metros de distância os alunos podiam realizar os passos com correção e finalizavam próximo da área. A este nível um problema observado foi o facto de os alunos não terem espaço para executarem os apoios. Assim coloquei duas referências distintas. Por um lado, a marca amarela, presente na área dos campos exteriores. Por outro lado, os alunos saltarem no último apoio, antes da área, levantarem o joelho e acabarem dentro da área.

Matéria	Alunos	Nº2, Nº3, Nº9, Nº13, Nº14, Nº17	Nº3, Nº17
Futebol		-Controlar a bola sem pressão; -Acompanhar o balanço ofensivo e defensivo; -Passar e desmarcar, oferecendo uma nova linha de passe; -Rematar à baliza quando oportuno.	-Consolidação dos comportamentos de nível introdução
Ginástica de Solo		-Realizar em sequência: rolamento à frente de pernas unidas; rolamento à frente de pernas afastadas; afundo lateral mais meia volta; rolamento atrás de pernas unidas e rolamento atrás de pernas afastadas e roda. Em exercício subida pino com saída em rolamento à frente e passagem por pino.	
Dança		-Cumprir a estrutura rítmica	

Tabela 8: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 1

Matéria	Alunos	Nº1, Nº6, Nº7, Nº10, Nº12, Nº15, Nº19, Nº20	Nº5, Nº8, Nº11, Nº16,
Futebol		-Orientação dos colegas em campo; -Garantir o equilíbrio e cobertura ofensiva através de triangulações; -Promover superioridade, no processo ofensivo.	
Voleibol		-Sustentação da bola, (2+2), 7 vezes; -Deslocamento para o ponto de queda da bola -Tocar a bola com os dedos afastados na vertical; -Após transição dar o primeiro toque	-Sustentação da bola, (2+2), 7 vezes; -Deslocamento para o ponto de queda da bola -Tocar a bola com os dedos afastados na vertical;
Ginástica de Solo		-Realizar a sequência do nível introdução.	-Realizar em sequência: rolamento à frente de pernas unidas; rolamento à frente de pernas afastadas; afundo lateral mais meia volta; rolamento atrás de pernas unidas e rolamento atrás de pernas afastadas e roda. Em exercício subida pino com saída em rolamento à frente e passagem por pino.
Dança		-Cumprir a estrutura rítmica	

Tabela 9: Matérias prioritárias para os alunos – Grupo 2

Relativamente ao progresso dos alunos nas restantes matérias, as opções foram tomadas de acordo com as necessidades e possibilidades dos mesmos, como acima referido.

As modalidades associadas à matéria de Atletismo foram barreiras/estafetas, lançamento do peso e salto em comprimento foram abordadas essencialmente nas UD's 5 e 6, respetivamente. No caso das barreiras e estafetas, ambas as matérias tinham sido trabalhadas de forma alternada ao longo da etapa, enquanto que o lançamento do peso tinha sido trabalhado como área e o salto em comprimento como subárea do basquetebol, como realizado nas UD's 2 e 3.

No que respeita à corrida de barreiras verifiquei que alguns alunos (nº5, nº14, nº17, nº18) não levantavam o joelho da perna de impulsão. Contudo, optei por definir e implementar uma estratégia comum a todos os alunos. Assim, na primeira repetição, os alunos treinaram junto à barreira a técnica de transposição, com execução em situação analítica. Nas duas primeiras aulas, na instrução inicial, demonstrei a técnica com a ajuda de alunos com e sem dificuldades, de modo a dar-lhes *feedback* (quinestésico e descritivo) e a corrigi-los individualmente em função das dificuldades demonstradas. Posteriormente, já na área de trabalho, a primeira repetição era feita a passo, realizando a transposição com base nos aspetos referidos na instrução inicial, e em seguida realizaram a corrida em velocidade máxima, na pista correspondente à sua estatura e largura de passada.

Nesta etapa, ajustei as distâncias entre barreiras em cada uma das pistas, passando-as de 5, 6 e 7 passos para 6, 7 e 8, porque considerei que eram desajustadas para a maioria

dos alunos, o que me foi confirmado pelo professor orientador. Na corrida de estafetas, como o número de alunos era reduzido implementei uma estratégia específica para aumentar o número de repetições. Assim, em vez dos alunos correrem e esperarem que o colega recuperasse para repetir a corrida, criei duas zonas de balanço, uma de cada lado, de modo a que os alunos pudessem correr nos dois sentidos e alternassem as funções: recebiam o testemunho e na vez seguinte entregavam-no. Como era uma situação nova, realizei a primeira instrução inicial próximo da zona de balanço, esclarecendo melhor as zonas de balanço, transmissão e dinâmica de exercício, de forma a garantir que os alunos percebam a dinâmica pretendida. Esta estratégia revelou-se acertada porque duplicou o número de repetições nas duas funções (passagem e receção do testemunho), uma vez que o aluno que terminava ficava no espaço perto da zona de transmissão, no sentido contrário, enquanto que o colega que terminava a corrida voltava a iniciar na linha de partida.

Com base na avaliação realizada ao longo das aulas não observei grandes dificuldades ao nível da transmissão e da velocidade de execução, pelo que considero que os alunos tiveram uma ótima evolução, já que cumpriram com as exigências nas corridas de barreiras e de estafetas, devendo na próxima etapa consolidar estes comportamentos, para que no ano letivo seguinte trabalhem no nível elementar.

Em relação ao lançamento do peso os alunos já apresentavam um nível em linha com as exigências definidas. Apenas os alunos nº5, nº9 e nº14 apresentavam algumas dificuldades de coordenação, o que tive em consideração na constituição dos grupos. Uma regra específica nesta matéria consistiu em colocar um rapaz e uma rapariga em cada zona de lançamento, devido ao número de pesos e à diferença de pesagens, numa estratégia muito similar à das etapas anteriores, de modo a que os alunos se corrigem-se mutuamente, em função das componentes e das indicações dadas na instrução inicial. Esta opção permitiu que os alunos não saíssem pela frente (regra – nulo) após o lançamento e aprendessem pela observação, correção do colega e replicação na execução da vez seguinte.

No lançamento do peso, a principal dificuldade dos alunos consistia na direção dada no momento da saída – lançavam para a frente. Face a essa dificuldade instruí-os para “lançarem o peso na direção do topo da rede do espaço” devendo terminar com o braço esticado nessa direção. Os alunos (nº5, nº4, nº13, nº17 e nº18) demonstraram algumas dificuldades nas posições do braço e do peso, bem como na pega. Para ultrapassar estas dificuldades mantive os pares mistos, devido ao número e ao peso dos pesos, de modo a colocar alunos referência com os que eram menos capazes, que os ajudavam e corrigiam, em função das informações e dos critérios de êxito que lhes tinha fornecido individualmente. Quando me deslocava a esta área de trabalho dava *feedback* ao aluno que colocava a corrigir, o que permitia que os menos capazes melhorassem e os que cooperavam percebessem os

critérios que deviam ter em consideração. Sempre que estava nesta estação tinha em consideração os objetivos definidos para esses alunos, operacionalizando a diferenciação através da minha própria intervenção.

Os alunos cumpriam as exigências previstas para o salto em comprimento, pelo que decidi abordá-lo nesta UD com menos aulas, para que os alunos tivessem mais tempo das outras UD's para abordar outras matérias. As estratégias, dinâmicas e rotinas aplicadas ao salto em comprimento foram em linha com as anteriores.

A orientação foi abordada em três momentos distintos: dois em que abordei a matéria na sala de aula, com parte prática; e um terceiro momento em que aprenderam conceitos básicos como o manuseamento da bússola, a orientação do mapa e os pontos cardeais (Rodrigues & Ferreira, 2011).

Depois de terminar a área de conhecimentos utilizei o tempo que restava para trabalhar aspetos primários de orientação, uma vez que de acordo com o PPA estes apenas eram abordados neste ano de escolaridade. Assim, numa das aulas, tendo em conta o que tinha planeado, realizei duas atividades: caça ao tesouro e Ori-cones. Como os espaços eram conhecidos dos alunos o empenho/predisposição para quererem aprender mais era maior, o que potenciou o sucesso destas atividades. Os resultados, aferidos em função dos objetivos atingidos, foi muito satisfatório em qualquer delas, pois permitiu aos alunos aprofundarem os seus conhecimentos relativos à orientação com o mapa e com a rosa dos ventos, entre outros aspetos.

Na primeira aula coloquei um aluno fora da sala e escondi um estojo. Depois pedi-lhe que entrasse e entreguei-lhe um mapa gráfico da sala com o ponto assinalado, mas em posição contrária à posição correta para o obrigar a identificar a posição/orientação correta do mapa e assim descobrir o objeto – objetivo da atividade. Escolhi o aluno (nº5) para a realizar e sentir-se referência para os restantes alunos – Modelagem - (Bandura, 1997). Tal como esperado esta ação foi bem-sucedida.

Em seguida aumentei ligeiramente a complexidade da atividade. Para isso, promovi uma competição entre dois dos alunos (nº12, nº15) mais capazes para ver quem descobria primeiro o estojo, porque mesmo que perdessem continuavam predispostos para continuar a aprender. Ambos foram colocados fora da sala, entrando depois de forma alternada. Registei o tempo para cada aluno, para ver quem realizava a prova mais rapidamente.

Na aula seguinte abordei esta matéria através da técnica Ori-cones. Para isso formei duplas (um aluno mais capaz com um aluno menos capaz) para realizarem a prova em conjunto. Antes do início cada dupla podia ver o seu mapa e discutirem entre si o percurso. No momento de realização era eu a indicar quem fazia o percurso (aluno menos capaz), sendo que era o aluno que estava de fora (o mais capaz) que podia ajudar.

Nas três atividades permiti que os alunos usassem conhecimentos básicos como os referidos acima, porque eram fundamentais para serem bem-sucedidos em espaços maiores. Na aula realizada no espaço exterior utilizei um percurso em Score, pré-definido pela escola, (Rodrigues & Ferreira, 2011), de modo a que os alunos treinassem para a Saída de Campo e melhor controlassem o tempo de aula. De todo o modo, como esta prova foi realizada num espaço que os alunos conheciam, a prossecução do principal objetivo tornou-se mais fácil. Mesmo assim, permitiu recolher informações pertinentes sobre cada par (tempo, facilidade em ler o mapa, empenho) as quais foram consideradas na constituição do grupo para a Saída de Campo.

Esta última prova antecedeu a saída de campo, uma vez que foi realizada no dia anterior às férias de carnaval (1 de março) e no primeiro dia de aulas após as mesmas (7 de março). Esta situação permitiu que os alunos tivessem presente as aprendizagens adquiridas e trabalhadas de forma específica e pudessem aplicá-las para aprenderem num espaço que desconheciam.

A opção por percursos Score tinha como finalidade obter a melhor pontuação possível no tempo estipulado (30 minutos + 5 de Instrução inicial e distribuição do material + 5 de organização dos alunos e instrução final). Para isso, cada par levou o relógio para a aula para a controlar a hora de fim da prova, um mapa de controlo com o itinerário e um cartão com a ligação dos pontos de uma forma lógica. As partidas foram intervaladas (percurso A, B) com 30 segundos de diferença para permitir que cada par trabalhasse de forma autónoma, evitando aglomeração de alunos nos vários pontos. Para verificar a prossecução do objetivo comparei o número de postos encontrados com o número total, tendo ainda em consideração a pontuação obtida.

1.6.2 Área da Aptidão Física

No que respeita à segunda grande área de EF, a aptidão física, dei continuidade às formas de trabalhar (analítica e integrada) as várias capacidades e concebi as situações de aprendizagem na aula tendo em conta as capacidades físicas, tal como proposto nos PNEF. Quanto ao planeamento da aptidão física na 3.^a etapa considero que as atividades foram executadas conforme previsto. Para isso, refleti e tomei as decisões em função do que pretendia atingir em cada momento, de modo a assegurar a execução das atividades conforme planeadas. A este nível destaco o desenvolvimento integrado das capacidades físicas nas matérias coletivas, o que é consistente com Proença (2000). Para este autor, além do desenvolvimento integrado das capacidades físicas, é importante uma adequada gestão do tempo e a programação antecipada, planeada e refletida de conteúdos.

Na instrução inicial informava os alunos que iriam trabalhar uma matéria específica de desenvolvimento da aptidão física, pelo que o seu empenho era determinante. Adicionalmente nas aulas teóricas reforcei a importância do seu empenho e determinação através da apresentação dos quadros de Lloyd e Oliver (2012) e de Castelo et al. (2000) relativos ao processo de desenvolvimento das capacidades físicas correspondentes à idade cronológica da turma. Isto permitiu que os alunos tomassem consciência da importância do empenho na obtenção de benefícios físicos na sua vida.

A minha intervenção foi dirigida no sentido de reforçar o empenho dos alunos na execução das tarefas. Por exemplo, no andebol, utilizei a situação 3x2+Gr em que cada posição de atacante tinha um marcador. Após cada ataque os atacantes tinham de recuperar rapidamente a posição para desenvolver a resistência e aumentar o número de repetições em cada uma das funções. A mesma lógica foi trabalhada para os alunos que estavam na situação 2x1+Gr. A resistência foi trabalhada no futebol (para os alunos que ainda não cumpriam o nível), através da colocação de espaços de jogo de dimensões superiores e nos circuitos (para todos os alunos) através da dinamização e constante *feedback* aos alunos. Adicionalmente, os alunos tinham de correr entre a rotação e a transição de espaços, o que permitiu que o treino das áreas fosse cumulativo com o treino das capacidades físicas.

A corrida intervalada à terça-feira foi também um momento de desenvolvimento da aptidão física, através da resistência de curta-duração, dadas as características evidenciadas – 30'' - 2' de duração da carga com intensidade máxima. Segundo a classificação adaptada de Fritz Zintl¹⁵ expressa por Castelo et al. (2000), este momento da aula designa-se por “período de esforço de curta duração (45'' - 2')” (p.345). Contudo, conforme sublinhado pelo mesmo autor, as capacidades físicas (resistência e velocidade) podem ser trabalhadas de forma integrada noutras matérias, por exemplo nos jogos desportivos coletivos, desde que sejam adaptadas as dimensões do campo ou o número de jogadores. Quanto à velocidade de aceleração esta foi fomentada no salto em comprimento e nas estafetas, em especial no aluno que recebia o testemunho, bem como no remate em salto no andebol ou no lançamento na passada no basquetebol.

As aulas de terça-feira, na UD 7, foram essencialmente de andebol, uma vez que a relação espaço - jogo era maior que o previsto. Os alunos foram organizados em grupos de 4 ou 6, com situações de jogo à largura do campo (20 metros) durante pelo menos 12 minutos, o que já garantia benefícios aos alunos. Outro exemplo, na UD5 foi o treino de futebol em situações 4x4 sem guarda-redes e 3x1, nas quais fomentei ataques rápidos e reposições de bola sempre em corrida (“Sempre que a bola sai o jogador mais perto vai buscar a bola e os restantes alunos vão em corrida para a posição inicial e recomeçam o exercício.”).

¹⁵Zintl, F. (1991). *Entrenamiento de la Resistência*. Barcelona: Martinez rocas.

As outras capacidades motoras – velocidade, flexibilidade e força – foram trabalhadas de forma integrada nas matérias, mas também de forma específica. A velocidade foi desenvolvida essencialmente no atletismo, nas matérias de corrida de estafetas e de barreiras. Neste particular, o facto de ter mudado a dinâmica do exercício fez com que o número de *sprints* aumentasse de forma significativa e os alunos trabalhassem também a velocidade de reação a um estímulo simples. A força foi também trabalhada de forma integrada e específica, em função das orientações do *fitescola*. A força inferior foi desenvolvida no circuito de andebol, através da colocação dos alunos em espera em deslocamentos laterais com as pernas fletidas, a recuperação no salto em comprimento através do *lunges* e a passagem no *bolder* e os saltos na ginástica de aparelhos. Já a força superior foi desenvolvida na ginástica de solo, em aparelhos, acrobática bem como no *bolder*.

A força foi também trabalhada de forma específica em situação formal, nomeadamente após a transição de espaço – simulação de teste de abdominais e flexões – considerando as orientações do *fitescola*. A flexibilidade seguiu a lógica de trabalho da força em ambas as situações, de forma integrada e analítica. De forma integrada, na ginástica de solo, uma vez que os alunos tinham de garantir uma posição de flexibilidade para cumprir o nível introdução. De forma analítica, entre estações (flexibilidade de membros inferiores) e no final das aulas, através do método ativo-assistido (flexibilidade de membros superiores), através do método ativo.

Para potenciar a obtenção dos objetivos previamente definidos mantive as regras e rotinas implementadas. Esta opção foi crucial nos momentos de prática, uma vez que o tempo de organização foi menor, aumentando o tempo para executar os exercícios propostos. Ao nível da avaliação, sabia que tinha de realizar pelo menos duas vezes os testes de condição física, no início e no fim, para comparar a evolução, mas tive de antecipar alguns, não os realizando apenas no 3.º período, pelo facto da duração ser bastante curta. Assim, em reunião com o professor orientador decidimos antecipá-los, tendo em consideração a pausa letiva – férias da páscoa e os subseqüentes efeitos nos princípios de treino de reversibilidade e continuidade. “(...) as aquisições que levam mais tempo a ser obtidas, mantêm-se durante muito mais tempo.”. (Castelo et al., 2000, p. 103).

Quanto aos testes de flexibilidade também os tinha planeado para o 3.º período, mas também optei por antecipá-los, à semelhança do que fiz em relação aos restantes testes de condição física. A opção pela realização destes testes no 3.º período, deveu-se ao facto de considerar que as perdas não eram significativas (Mallman et al., 2011), comparativamente aos ganhos na flexibilidade dos alunos, mas acabei por avaliar no início numa subestação.

Em relação aos testes de força e de resistência optei por avaliar no 2.º período, de forma a aumentar o número de aulas no 3.º período para a área das AF e a evitar que os resultados obtidos fossem influenciados pela pausa letiva.

Nas aulas em que realizei os testes de aptidão física, optei por trabalhar em matérias com um esforço físico menor na segunda parte das mesmas, sobretudo nas matérias em que os alunos tinham mais dificuldades, designadamente dança e ginástica acrobática ou voleibol, em função das necessidades dos alunos.

Antes de cada teste realizei um teste piloto de força, apesar de ter proposto situações formais de avaliação ao longo do ano, de modo a garantir o princípio da especificidade. Cada uma das situações de avaliação formal foi treinada pelo menos uma vez, antes da realização do teste, com coluna, tendo sido também lembradas as orientações expressas pelo *fitescola*, aumentando assim a validade dos mesmos.

Em termos globais, a turma apresentou melhores resultados nos testes com maior incidência – força abdominal e de resistência. Apenas o aluno nº2 não está dentro da zona saudável no teste de resistência, mas mesmo assim melhorou a sua marca. De todo o modo considero que as limitações físicas do aluno condicionaram uma melhoria ainda mais significativa. É ainda de referir que apesar de ter diminuído o peso corporal continua FZS no teste do IMC. Pessoalmente considero que as aulas de EF não são suficientes para uma melhoria na aptidão do aluno, sendo determinante o treino fora do contexto escolar. Nesse sentido informei os EE sobre a situação do filho, tanto nas avaliações intercalares bem como nas avaliações sumativas do 1.º e 2.º período.

A flexibilidade foi definida como prioritária para os alunos, mas as melhorias não foram tão significativas, porque a maioria dos alunos, mesmo os que apresentavam um baixo índice de flexibilidade, mantinham-se dentro da zona saudável, nomeadamente no teste de flexibilidade de Membros Superiores. Dos alunos que não se encontravam dentro da zona saudável em nenhum dos testes de flexibilidade na avaliação inicial, destaco o aluno nº17 que melhorou, passando a cumprir o teste de flexibilidade de ombros. Este aluno também se superou no teste de força de braços já que atingiu os valores de referência para a sua idade e apresentou melhores resultados, em comparação com o início do ano letivo. Os resultados deste aluno foram reflexo do seu empenho nas aulas e preocupação constante em seguir e cumprir as orientações.

Dos objetivos definidos no início do ano não foram todos alcançados, mas o progresso dos alunos foi evidente. Em relação aos objetivos atingidos verificou-se que todos os alunos que estavam inicialmente na zona saudável se mantiveram e que todos foram bem-sucedidos em pelos menos um teste de força. O aluno nº2 atingiu a zona saudável num dos testes de força ou de resistência, mas apesar do objetivo ter sido concretizado considero que

devia ter sido mais específico, focando-se apenas num destes dois testes (força ou resistência) ou relacionando o teste de flexões com o de abdominais. Os alunos nº1 e nº17 também não atingiram o sucesso. O aluno nº17 não cumpriu o teste de flexibilidade. Já o aluno nº1 não trouxe várias vezes o equipamento e não valorizou os testes de condição física, o que foi determinante para não ter melhorado.

1.6.3 Área dos Conhecimentos

Por fim, em relação à terceira área os conhecimentos foram abordados da mesma forma que na etapa anterior. A decisão sobre o período de realização dos testes foi da responsabilidade do DEF – semana de 25 de fevereiro a 1 de março. Este período ocorreu na UD 6. Deste modo, durante esta UD, não tive aulas no E1, uma vez que lecionei duas aulas teóricas de preparação mais uma para o teste de avaliação. Em ambas as aulas procurei que o aluno tivesse um papel preponderante/participativo e ativo, no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de contribuir para reforçar a sua aprendizagem – tendo este sido um aspeto realçado no seminário. Na base destas escolhas estiveram o planeamento e as matérias a trabalhar sobre o desenvolvimento dos alunos, sem comprometer as suas aprendizagens. Foi ainda tida em consideração a periodização estipulada e no facto do teste da turma ser realizado na terça-feira, para que os alunos não ficassem uma semana sem realizar qualquer AF (de moderada a vigorosa) durante uma semana – situação especificada nas opções da 2.^a etapa. Tal como para a etapa anterior, elaborei uma proposta de *slides* (Power Point) em conformidade com as aprendizagens essenciais, a qual, depois de aprovada pelo professor, utilizei como suporte das aulas.

A turma foi bem-sucedida no que respeita à área de conhecimentos. Nas aulas teóricas na sala, para além dos conhecimentos lecionados, aproveitei para trabalhar outros aspetos, nomeadamente as tarefas relacionadas com a saída de campo, em conformidade com o estipulado no PPA. Ainda nesta etapa, no seminário realizado, inclui também o aluno como participante ativo do processo, apesar de já ter abordado os conhecimentos em sala – aspeto que foi desenvolvido no seminário. A inclusão do aluno como elemento ativo foi planeada e executada com base em temas específicos, principalmente com os que tinham ligação direta com a vida fora do contexto escolar, como por exemplo a construção de um horário que cumprisse as recomendações da OMS.

Uma vez que o seminário foi realizado na área dos conhecimentos, durante esta etapa, elaborei com a minha turma a proposta *Find Someone Who*, como explicado na respetiva área, de forma a implementar previamente a ideia de cooperação extraída do conteúdo do mesmo, conforme explicitado em apêndice (Apêndice 32). A cooperação subjacente, para além de colocar os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem,

estava integrada e era preconizada na área das AF aproximando-me assim das orientações expressas nos PNEF.

1.6.4 Balanço dos objetivos pessoais

Esta etapa foi determinante para o desenvolvimento das atividades necessárias à concretização dos objetivos definidos. Assim, um objetivo que estava com mais dificuldade a cumprir estava relacionado com as vozes de comando na dança, mas foi aquele em que mais progredi. O auxílio, as indicações, as orientações e a observação das aulas do professor orientador foram seguramente determinantes para essa progressão. Contudo, apesar de me sentir mais confortável e o *feedback* do professor orientador ter sido positivo, considerei que ainda podia melhorar, nomeadamente na entrada do ritmo da música. Por isso continuei a trabalhar com base no mesmo método: sozinho ou em núcleo, ouvindo a música e dando as respetivas vozes. Para além disso, continuei a observar as aulas dos colegas de estágio, bem como as do professor orientador.

A diferenciação do ensino foi a estratégia que segui para melhorar a minha intervenção como professor na área de lecionação. Para isso, constitui grupos com base nas necessidades e possibilidades dos alunos, o que se revelou correto porque reforçou a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento pessoal. Adicionalmente, dinamizei as aulas em função das características da turma e dei as instruções de modo a que fossem claras as matérias prioritárias para os diferentes grupos. Conforme havia sido planeado inicialmente diferenciei o ensino de diversas formas, seguindo a lógica expressa no documento (Direção Geral do Ensino, 1993, p. 51): tempo de prática disponibilizado aos alunos nas matérias prioritárias; intervenção, na qualidade de docente, sobre as mesmas e adequação das situações de aprendizagem ao nível dos alunos (+/- 80% de sucesso). A estratégia de diferenciação de ensino seguida e as práticas implementadas foram determinantes para o sucesso obtido, o qual foi confirmado na avaliação formativa realizada ao longo das aulas e nos resultados obtidos com a avaliação intercalar - Satisfatório/Bom, fixando desde já como objetivo para a 4.^a etapa atingir o Bom nas 4 dimensões do AGIC, explicadas acima, de acordo com o regulamento de estágio.

Nesta 3.^a etapa trabalhei sobre outro objetivo que tinha fixado a nível pessoal, o do treino e da progressão do ciclo de *feedback*, tendo previsto realizar uma nova análise *SoFit* na 4.^a etapa, para verificar a evolução e comparar os resultados obtidos com os da 2.^a etapa, bem como entre os diferentes aspetos entre si, comparando ainda as referências de Metzler (1989).

1.7 - 4.ª Etapa

1.7.1 Área das Atividades Físicas

A 4.ª etapa coincide com o 3.º e último período do presente ano letivo. Tem carácter sumativo, em função dos objetivos anteriormente definidos, mas também formativo, nomeadamente para preparação do próximo ano letivo. Esta etapa foi desenvolvida numa dupla perspetiva, em função das diferenças entre os grupos de alunos (Direção Geral do Ensino, 1993, p. 51). Assim permitiu recuperar objetivos anteriormente definidos para os alunos com mais dificuldades, de modo a proporcionar-lhes mais tempo de prática e mais oportunidades nas matérias que mais precisam. Por outro lado, a presente etapa foi orientada de forma a melhorar e aperfeiçoar as habilidades e rever os objetivos das etapas anteriores, para os alunos com maiores dificuldades.

Tendo em conta o plano anual de turma, esta etapa teve uma unidade de transição, de duração mais reduzida, em função do calendário escolar, seguida de duas unidades didáticas, das quais, a primeira, foi de preparação para alguma competição na UD seguinte. Assim a etapa ficou marcada por um período de preparação e outro de competição, bem como pela avaliação formal dos alunos. Adicionalmente, apesar de ser uma etapa essencialmente de consolidação, inclui alguma novidade nos exercícios, para evitar a saturação dos alunos e manter empenhados e motivados os mais capazes nas aprendizagens desenvolvidas nas etapas anteriores e antecipando aprendizagens do ano letivo seguinte.

O modelo de ensino – Instrução Direta – prevaleceu mais uma vez nesta etapa, para proporcionar aos alunos momentos de prática dirigida e de prática autónoma. Estes últimos foram desenvolvidos sobre matérias e/ou situações específicas, decorrentes das etapas anteriores, nomeadamente em relação à mobilização articular, à condição física e aos momentos de instrução, em fases pré-determinadas da aula. Apesar da autonomia os alunos foram acompanhados e supervisionados, em função das suas necessidades e possibilidades. Em relação à mobilização articular e à condição física, visto que os alunos tinham mais autonomia, a minha intervenção foi maioritariamente à distância e pontual. Nos momentos de instrução, a regulação foi orientada e próxima dos alunos, com recurso ao questionamento nalgumas situações.

Os aspetos organizativos de aula, a adequação do ensino e as propostas de exercícios foram mantidos em função das necessidades e possibilidades dos alunos. Assim, privilegiei a formação de grupos homogéneos nas diferentes matérias e o ajustamento dos objetivos a cada grupo, tendo em consideração o nível dos alunos e os objetivos terminais definidos inicialmente para cada uma das matérias, para os diferentes grupos de alunos.

A generalidade dos alunos atingiu anteriormente o nível introdução da matéria de futebol, já que muitos deles praticavam a modalidade fora do contexto escolar. Contudo, a aluna nº9 não o cumpria e, dos alunos que o cumprem, há um grupo que o atingiu recentemente (nº2, nº3, nº13, nº14 e nº17). Assim, para estes alunos, a 4.^a etapa foi essencialmente de consolidação e de recuperação das aprendizagens, através do trabalho da situação formal de jogo Gr+3x3+Gr, em espaço amplo, mas procedi a uma ligeira alteração de forma a aumentar o grau de complexidade e promover mais situações de igualdade numérica. Apesar disso, pontualmente, o guarda-redes, aluno de nível superior, podia acompanhar a equipa em processo ofensivo criando desequilíbrios, através da progressão com bola, de modo a gerar desmarcações e a participação ativa dos restantes colegas no jogo. Os desequilíbrios foram feitos pelas capacidades de liderança e de orientação dos colegas (alunos nº6, nº12, nº15, nº19) e não pela superioridade técnica (1x1), ou seja, a função destes alunos era orientar, organizar e promover o sucesso dos colegas em campo através das suas capacidades técnicas e táticas.

Nesta etapa privilegiei a igualdade numérica, nomeadamente no meio campo ofensivo, sem a participação do guarda-redes. Esta estratégia permitirá que os alunos de nível introdução tomem as decisões e tenham uma participação mais autónoma e menos dirigida, tal como acontecia nas etapas anteriores em que jogavam em função das decisões tomadas, pelos colegas cooperantes. Os restantes alunos estavam distribuídos no campo, em função das suas possibilidades, do seguinte modo: os que atingiram o nível introdução na etapa (nº3 e nº17) – prioridades – jogaram na posição mais avançada do campo, uma vez que também jogaram nessa posição na última UD da 3.^a etapa; os que atingiram o nível introdução durante o 2.º período jogaram essencialmente no corredor lateral, de modo a que os adversários diretos de cada aluno tenham um nível de jogo semelhante e não retirem qualquer vantagem dessa situação.

Para os alunos com mais dificuldades foi também proposto a realização da situação em contexto de jogo 3x3 sem guarda redes e com duas balizas reduzidas. Nesta situação, o aluno cooperante jogava no corredor central, organizando e orientando os colegas em jogo, dando indicações, efetuando desmarcações e oferecendo linhas de passe aos jogadores dos corredores laterais. O facto de haver duas balizas e dos alunos com mais dificuldades jogarem no corredor lateral próximos das mesmas, aumentava as suas oportunidades de finalização e de sucesso.

Inicialmente optei pelos alunos nº5 e nº18 para cooperarem, mas devido às dificuldades evidenciadas no desempenho dessas funções, substitui-os pelos pares de alunos (nº1, nº10) e (nº12, nº15) nas aulas seguintes da mesma UD. Esta substituição revelou-se

acertada, já que os alunos cooperantes alcançaram um melhor nível de jogo, em termos técnicos e táticos, o que foi determinante para atingir os objetivos definidos.

Ao longo da 4.^a etapa o meu foco e intervenção foram operacionalizados essencialmente através do elogio, em função do sucesso dos alunos no controlo da bola, nas desmarcações e na finalização, uma vez que o nível introdução era terminal no referido ano letivo, procurando ainda acompanhar o mais próximo possível a atividade das alunas. Considero que o reforço do empenho dos alunos é um dos aspetos mais relevantes desta etapa, nomeadamente os que apresentavam maiores dificuldades. No caso do aluno nº2 essa relevância está associada ao fortalecimento do relacionamento com os colegas e à melhoria dos comportamentos de colaboração tendo em vista o sucesso coletivo. A estratégia de aplaudir os colegas quando eram bem-sucedidos – por exemplo quando era golo – aumentou a perceção de autoeficácia, reforçando o seu empenho para melhorar na matéria em causa. Já os alunos (nº13 e nº14) conseguiram melhorar significativamente na matéria de futebol, nomeadamente ao nível da sua capacidade de superação para atingir e cumprir o nível requerido. Para isso, dadas as suas dificuldades iniciais, nomeadamente ao nível do controlo da bola, muito contribuíram, em termos técnicos e motivacionais, os exercícios analíticos em contexto de jogo. Por exemplo, o facto de poderem pisar a bola e terem três minutos para decidir aumentou significativamente o número de situações bem-sucedidas. No final do ano letivo anterior esta estratégia não era utilizada, mas a sua introdução contribuiu de forma muito significativa para fortalecer o empenho e a participação dos alunos. Já em relação à aluna nº9, outra das alunas com dificuldades na matéria, o progresso foi menor e muito pouco significativo, tal como aconteceu com outras suas colegas, devido sobretudo à frequente falta de material e de empenho quando o professor exercia dada mais liberdade à turma. Outro aspeto que condicionou o progresso desta aluna, foi o facto de já cumprir o nível introdução na matéria de voleibol, em conformidade com os critérios específicos de avaliação – jogadora referência. Contudo, alertei-a sistematicamente para a importância de atingir o nível introdução, uma vez que no ano seguinte já serão necessárias duas matérias de nível introdução nos JDC, pelo que procurei consciencializá-la para a importância de evoluir nas matérias que mais necessitava, neste caso o futebol.

Os alunos que assumiram as funções de cooperante cumpriam o nível introdução, mas destaco o papel do aluno nº5, porque adquiriu bem os comportamentos necessários ao seu desenvolvimento social, apesar das suas dificuldades, tendo sido um dos alunos mais solicitados para assumir as funções de cooperante na matéria de futebol na 4.^a etapa. O progresso foi evidente, comparativamente ao início do ano letivo, em que o aluno apresentou alguns comportamentos desadequados, pelo que fiz questão de o elogiar em frente da turma.

Com o grupo de alunos que já tinha adquirido o nível introdução na avaliação inicial trabalhei essencialmente a situação de nível elementar – Gr+4x4+Gr – antecipando assim as aprendizagens do próximo ano letivo. Em termos organizativos, tive em consideração o género, colocando as raparigas no corredor lateral, devido ao facto da sua estrutura e força física serem tendencialmente mais reduzidas que as dos colegas do sexo masculino, sendo por isso o género um importante condicionante à priori na constituição dos grupos. Nestas situações, a minha intervenção era mais reduzida, apenas com um controlo pontual e à distância, uma vez que pelas suas experiências os alunos conseguiam controlar e regular a prática, tendo por isso uma maior autonomia. Para fomentar a competição criei e implementei uma tabela classificativa no boletim individual, de modo a que cada aluno preencha a mesma em função dos resultados obtidos: vitória, 3 pontos; empate, 2 pontos; e derrota, 0 pontos.

A matéria de ginástica de solo seguiu a mesma lógica da do futebol. Assim, uma vez que os alunos no 8.º ano de escolaridade terão de cumprir o nível elementar, antecipei e trabalhei com os alunos nº6, nº12 e nº15 os elementos gímnicos do nível em sequência para atingirem o nível elementar. Para os restantes alunos continuei a trabalhar a sequência do respetivo nível. Para os alunos que trabalharam no nível introdução, em função dos O.T. definidos, o treino da sequência foi de carácter individual, associando a forma analítica aos elementos gímnicos que apresentam maiores dificuldades – rolamento à frente de pernas afastadas, pino de braços ou roda.

Na área de ginástica de solo houve duas estações de trabalho – níveis introdução e elementar. Contudo, a minha intervenção manteve-se, essencialmente, no nível introdução, porque era aquele em que se encontra a maioria dos alunos. Em paralelo continuei a sinalizar aos alunos a importância do trabalho fora das aulas para ultrapassarem as insuficiências numa dada habilidade, de modo a concretizarem o nível, visto que tal se deve apenas à sua dificuldade na flexibilidade. A avaliação dos alunos ocorreu num momento formal, tal como os alunos tinham vindo a treinar. A este nível destaco a aluna nº14. Inicialmente assumi que a sua prioridade seria a matéria de ginástica de aparelhos, devido às dificuldades observadas na ginástica de solo. Contudo, no final, apenas ela e mais dois três alunos tinham conseguido atingir o nível introdução. Nas aulas, era bem visível o seu empenho para cumprir os desafios inscritos no boletim individual, bem como o constante questionamento/preocupação acerca do seu progresso e pedidos de ajuda em elementos específicos, nomeadamente no pino e no rolamento à frente de pernas afastadas. Para além dela, destaco também os alunos nº10 e nº19 por terem atingido o nível introdução, confirmando o que tinha projetado inicialmente para estes alunos com base no que havia observado na avaliação inicial, bem como durante o ano letivo, nos momentos de avaliação formal e formativa. Já o aluno nº8, pelo contrário, surpreendeu pela negativa, porque apesar de não cumprir apenas o rolamento à frente de

pernas afastadas, o seu empenho e motivação nas aulas e na referida matéria não foram suficientes para atingir o nível requerido. De realçar, porém, que o aluno nos períodos de manhã estava sob efeito de medicação que o levava a uma menor predisposição para as tarefas, uma problemática indicada por ele e pela EE e que o afetava.

No que respeita à matéria de Dança, tendo em conta as orientações do DEF e o facto de todos os alunos terem sido bem-sucedidos na dança Valsa Lenta, abordei uma nova dança, desta vez tradicional, o Regadinho. Tendo em consideração as dificuldades anteriormente observadas e as características da dança abordei a mesma de forma massiva.

Esta opção permitiu ter a coluna disponível para as restantes partes das aulas, nomeadamente para a ginástica acrobática, na qual executaram as figuras ao ritmo da música. Adicionalmente, como tinha o mesmo número de rapazes e de raparigas consegui organizar de forma mais eficaz a aula e a turma. Inicialmente os alunos foram organizados em colunas e realizaram em vagas o “passo saltitado”. Depois, a pares, fizeram o mesmo ao meu ritmo e posteriormente ao ritmo da música, conforme indicação do professor orientador, pois os alunos, por norma, apresentam dificuldades de coordenação e de execução deste passo. Para melhor lecionar este passo demonstrei e expliquei a dinâmica do mesmo – “Cair sob a perna de impulsão”. A leção da dança ocorreu na última parte das aulas, uma vez que pela gestão do espaço, já tinha os aparelhos arrumados, aumentando o espaço para a prática.

Depois organizei os alunos em círculos de quatro e cinco pares, com o “Manuel” – rapaz à direita da “Maria” - rapariga. À minha voz de comando procedi à leção dos diferentes passos constituintes da dança, alternando com a música. A opção de lecionar a dança de forma massiva, permitiu-me intervir em função dos alunos e das suas dificuldades. Em função destas atividades e das informações anteriormente interpretadas, formarei grupos mistos e heterogéneos, tal como nas etapas anteriores, permitindo assim que os alunos com mais dificuldades ajudem os alunos referência – aprendizagens vicariantes. Adicionalmente, tal como na etapa anterior, continuarei a dar oportunidades aos alunos para treinarem e dançarem, antes do início das aulas, uma vez que foi uma estratégia que se revelou adequada, tanto na 3.^a etapa como na 4.^a etapa.

Um dos problemas que observei foi a aproximação dos pares ao centro da roda. Para isso sinalizei um círculo com cones, referi as posições iniciais e indiquei na instrução inicial os pares que não poderiam dançar, nem terminar a dança dentro dos cones. A utilização dos cones permitiu também definir as posições iniciais, as quais ajudavam no passo passeio para os dois sentidos, visto que as referências eram andar duas marcas para a frente e terminar na posição inicial no sentido direto. Os alunos atingiram o sucesso, contudo foi necessário colocar os alunos nº8, nº9, nº10 e nº18 com os alunos referência nº4, nº6, nº11 e nº12, para

que os guiassem em diversos momentos na dança, nomeadamente no passo saltitado com troca de lugar. Para ajudar, os alunos marcavam os tempos fortes, sendo que antecipava os passos com vozes ao ritmo da música.

A matéria de voleibol tal como o futebol foram as modalidades coletivas trabalhadas mais vezes durante o ano letivo. A situação de aprendizagem 2+2 prevaleceu durante a 4.^a etapa. Como todos os alunos, com exceção do aluno nº2, executam a situação junto à rede, constitui grupos heterogéneos, para os alunos com mais dificuldades condicionando o jogo em alguns casos com o primeiro toque do aluno mais capaz, para que o grupo tenha sucesso.

Para além disso, dei primazia aos grupos homogéneos na situação de voleibol para continuar o trabalho iniciado na etapa anterior. Por outro lado, para que os alunos mais capazes demonstrem as suas capacidades entre si, alternarei os alunos referência (nº4, nº6, nº8, nº9, nº11 e nº18). Assim, nos grupos de alunos com mais dificuldades, após a realização de sete transposições de rede, os alunos referência trocavam entre si. Nos grupos com mais capacidades iniciei com a situação 2+2 para consolidar, sendo que na UD10 prevaleceu igualmente o 2x2, antecipando a aprendizagens do ano letivo anterior. Tal como na matéria de Futebol, os alunos tiveram uma tabela classificativa no seu boletim individual para registo dos resultados obtidos.

A minha intervenção foi essencialmente na situação 2+2 dando maior autonomia dos alunos com mais capacidades. O foco foi no deslocamento para o ponto de queda da bola, a colocação das mãos na bola e a ação dos membros no momento de tocar a bola, prevalecendo a trajetória vertical, conforme os critérios definidos para o O.T. Estes aspetos estavam em consonância com os desafios trabalhados na etapa anterior.

A este nível, destaco o progresso dos alunos nº14 e nº18, os quais apresentavam inicialmente dificuldades em colocar os dedos afastados da bola, o que condicionava todo o seu jogo. Em face do que observei no produto demonstrado considero que as estratégias e as situações de aprendizagem executadas contribuíram para o desenvolvimento dos alunos nesta matéria. Apesar de em situação de jogo (2+2) colocar alunos referência a cooperar, com condicionamento ao primeiro toque, ambos os alunos foram bem-sucedidos, dando continuidade a várias transições de bola sem comprometerem o sucesso coletivo da equipa de quatro alunos. Adicionalmente, realço o papel determinante dos alunos referência (nº4, nº6, nº8, nº9, nº11 e nº18), os quais proporcionaram um maior progresso da turma, essencialmente devido à sua capacidade de cooperação, respeito e paciência, para que os alunos com mais dificuldades atingissem os objetivos educativos definidos. Considero ainda que a importância dada às funções recebidas, contribuíram também para uma maior motivação, uma vez que o seu sucesso dependia do sucesso dos colegas.

Quanto à matéria de andebol, defini que os alunos consigam jogar em duas situações de jogo 2x1+Gr e o Jogo Holandês 3x2+Gr, em função de cada grupo de alunos, até porque ambas foram já abordadas na etapa anterior. Esta lógica progressiva e sequencial é coerente com a articulação vertical e com o PPA, a conclusão do nível introdução está prevista no 9º ano de escolaridade. Assim, nem todos os alunos trabalharam a situação 3x2+Gr, uma vez que ainda não tinham consolidada a situação 2x1+Gr, com defesa ativa. Os alunos que tinham mais dificuldade (nº2, nº9, nº13 e nº14) trabalharam em situação 2x1+Gr com defesa passiva. Já os alunos (nº3, nº4, nº5, nº11, nº17) que projetei que viessem a alcançar o 3x2+Gr trabalharam inicialmente no 2x1+Gr, mas com defesa ativa, sendo que terminaram na situação seguinte 3x2+Gr. Em ambos os casos o foco de intervenção foi o drible, a pega da bola e a armação do braço, bem como os apoios no remate em salto. Tal como projetado após a AI, os objetivos dos alunos com maiores dificuldades eram adequados às suas possibilidades, nomeadamente em situação 2x1, no remate em salto em situação analítica, na pega da bola, na armação do braço e no drible de progressão. No próximo ano, caso continuasse com a turma, daria oportunidade de jogo aos alunos, mesmo que condicionado, fracionado, reduzido ou simplificado, conforme transmiti ao professor orientador responsável pela turma. Considero ainda pertinente o desenvolvimento dos alunos em situação de jogo e não apenas nas situações promovidas durante este ano letivo, apesar de terem permitido a evolução, o progresso e o desenvolvimento dos alunos, bem como a respetiva articulação vertical entre os diversos anos (3.º ciclo), em conformidade com o PPA e as opções definidas pelo DEF.

Os restantes alunos trabalharam a situação 3x2+Gr a campo inteiro. Durante o meio campo defensivo trabalharam o passe de ombro com dissociação tronco membros inferiores, tal como trabalhado na etapa anterior no circuito. No meio campo ofensivo, em superioridade numérica, trabalharam o drible de progressão, a tomada de decisão e o remate em salto. Nesta situação, uma vez que os alunos já executam as habilidades com sucesso, fomentarei o ritmo e a dinâmica do exercício, de forma a desenvolver a resistência de forma integrada na matéria, pela relação espaço-jogador e tempo de atividade. Um dos aspetos acrescidos resultou do tempo de espera verificado entre repetições. Face a isso informei os alunos que durante esse período teriam de se deslocar em velocidade máxima até ao meio e retomar a posição, em que iriam iniciar as funções seguintes – defesa.

No que respeita à matéria de basquetebol, uma vez que foi uma das matérias menos abordadas ao longo do ano, a diferenciação foi tão evidente, uma vez que os alunos apresentaram dificuldades transversais semelhantes, nomeadamente a coordenação do ritmo no drible do lançamento na passada. Para isso trabalhei na 1.ª parte da aula o circuito já conhecido dos alunos, permitindo assim um maior foco nos aspetos determinantes ao sucesso

nesta matéria: agarrar a bola com as duas mãos, levantar a cabeça e realizar os apoios e a execução do lançamento na passada. Neste sentido, o critério de êxito indicado era que os alunos no momento do lançamento flitam no ar o joelho do lado da mão que lança. Este momento de aula será de carácter massivo, distribuído pelos recursos espaciais disponíveis – dois campos.

Em situação de jogo, tal como trabalhado nas restantes etapas, a situação de jogo foi 3x3, conforme expresso no O.T. O foco, na linha do que foi abordado anteriormente, foi um aspeto crítico prioritário a abordar para a prossecução dos objetivos a alcançar. Para isso, coloquei os alunos no momento da instrução a indicar os comportamentos que deviam cumprir durante o jogo, nomeadamente: agarrar a bola com as duas mãos e enquadrarem-se oportuna com o cesto e isolados, face ao cesto, efetuam o lançamento na passada. A escolha dos alunos para referirem estes aspetos na instrução foi feita por mim, essencialmente com base na avaliação formativa realizada durante as aulas, através da observação dos alunos durante a realização dos comportamentos definidos e as dificuldades demonstradas.

O basquetebol, em conjunto com o andebol, foi a matéria em que o progresso não foi tão evidente. Apesar de todos os alunos trabalharem em situação formal, apenas os alunos nº6, nº12, nº15 e nº18 cumpriram os critérios de avaliação em jogo, destacando-se transversalmente nos diversos JDC. Os restantes alunos realizaram de forma adequada e com sucesso os referidos comportamentos, mas em situação analítica no circuito referido. Os alunos nº2, nº9 e nº13 apresentaram dificuldades na coordenação do ritmo da passada na execução do lançamento. Quando questionados, muitas das vezes respondiam com o número de passos requeridos no remate em salto no andebol, provavelmente devido ao facto de ter lecionado, maioritariamente ambas as matérias nas mesmas UD o que terá gerado alguma confusão em certos alunos.

Em relação à ginástica de aparelhos e acrobática, os alunos consolidaram essencialmente as aprendizagens já realizadas. Como os alunos cumprem as exigências do nível introdução nestas matérias, dei continuidade ao trabalho realizado nas etapas anteriores, mantendo as dinâmicas e rotinas, com impacto no aumento do tempo de prática. Em paralelo a estas matérias abordarei igualmente a ginástica de solo sob a qual focarei essencialmente a minha intervenção. No salto entre mãos coloquei a exigência de altura do nível elementar, o qual foi correspondido pela maioria dos alunos, com exceção do aluno nº17. Inicialmente os alunos (nº5 e nº17) não conseguiam realizar o salto, mesmo com a altura mais reduzida, agrupei-os no mesmo grupo das alunas (nº4 e nº9) que não podem realizar o salto pelo impacto que causa, devido às suas limitações, sendo que ambas realizarão as ajudas aos alunos em função das indicações por mim dadas individualmente. O aluno nº5 conseguiu transpor o aparelho inicialmente com ajuda, sendo que na última UD já realizava de forma

autónoma. Pelo contrário o aluno nº17 não atingiu o sucesso na ginástica de aparelhos pela não consecução do salto entre-mãos. A meu ver, o insucesso e o não progresso deveu-se às aprendizagens vivenciadas. Uma vez que o aluno não atingiu o sucesso e tendo estas sido à frente da turma levou a um maior receio por parte do mesmo. A este nível procurei, ficar no final das aulas com o aluno (ensino individualizado), mas mesmo assim não conseguimos atingir o sucesso.

A ginástica acrobática foi essencialmente de consolidação das figuras trabalhadas durante as etapas anteriores, com a introdução da música como novidade, daí a opção por realizar dança massiva de forma a deixar a coluna disponível para esta área na restante aula.

No que respeita à matéria de atletismo, como o período de aulas foi reduzido, o foco foi na consolidação. Por outro lado, como as exigências dos O.T. não distam das que estão estabelecidas para os O.I.2 na UD9 foquei-me essencialmente nos aspetos da instrução e da atividade, bem como nas áreas já abordadas nas etapas anteriores, nomeadamente: corrida de estafetas - sem desaceleração no momento da transmissão; salto em comprimento – corrida em aceleração, chamada a uma pé e queda a pés juntos na caixa de areia. A UD9 serviu também de preparação para a UD seguinte, na qual os alunos abordaram uma situação de competição entre alunos do mesmo nível. A regulação destas competições foi feita pelos alunos que estão em espera, designadamente a partida (corrida de estafetas) e na e na medição do comprimento atingido (salto em comprimento).

Quanto ao ténis de mesa as exigências foram as mesmas das etapas anteriores, uma vez que o resultado obtido foi positivo. Deste modo, mantive as estratégias já implementadas, em função do respetivo grau de complexidade e do comportamento e da ação observada e avaliada pelos alunos. Nesta matéria destaco a evolução das alunas nº9 e nº13, as quais não cumpriam os critérios de avaliação da matéria no 1.º período, ao contrário do que sucedeu na 4.ª etapa, em que ambas as alunas, juntamente com os alunos cooperantes, demonstraram capacidade no serviço para iniciar o jogo, bem como para executarem batimentos à direita e à esquerda, em situação formal de nível introdução. A este nível sublinho a importância de uma boa pega da raqueta, na qual me focava durante o período de instrução, nomeadamente quando pedia às referidas alunas para explicarem aos colegas o respetivo procedimento, sempre com a minha supervisão.

Para os alunos cooperantes, promovi situações de jogo em competição 1x1. De forma a aumentar o nível competitivo, os alunos foram responsáveis por criar e preencher uma tabela classificativa, em função dos resultados obtidos. Em função dos resultados obtidos permitia-me agrupar os pares para as aulas seguintes, mantendo sempre pares homogéneos.

1.7.2 Área da Aptidão Física

No que respeita ao domínio da aptidão física, apesar dos testes terem sido realizados na etapa anterior, o treino das diferentes capacidades foi contínuo, de modo a promover o respetivo desenvolvimento. Esta etapa foi marcada essencialmente pela consolidação das aprendizagens realizadas no domínio da aptidão física com recurso às tarefas que foram sendo executadas ao longo do ano, de modo a reforçar o desenvolvimento das capacidades dos alunos e cumprir as finalidades da EF. Outro fator que considero fundamental na minha prática como docente, consiste na promoção e valorização do aluno bem-educado fisicamente, pelo que darei continuidade ao desafio que propus aos alunos de atingirem as recomendações na área da AF expressas nos respetivos boletins individuais.

Como os alunos já conhecem as situações de tralho e desenvolvimento específicas/analíticas das capacidades físicas, bem como as orientações e os momentos específicos de trabalho, dei continuidade ao trabalho que tinha vindo a realizar ao longo do ano, pelo que mantive as rotinas anteriores, supervisionando-as, de modo a que fossem executadas de forma correta. Ainda ao nível das capacidades físicas, destaco a flexibilidade, nomeadamente dos membros inferiores, pelo facto de ser uma das áreas em que a alguns alunos ainda não atingiram o patamar requerido. Nos períodos entre estações, bem como nos elementos gímnicos da ginástica de solo, em que os alunos trabalham a flexibilidade, fomentei o método de trabalho ativo-assistido entre os alunos que não se encontravam na zona saudável neste teste (nº1 + nº2, nº5 + nº18), pelo que tive em consideração no processo de constituição dos grupos. Neste processo tive em consideração que os alunos, mesmo sendo do mesmo sexo, têm diferentes estaturas (aspeto positivo para a ginástica acrobática) e precisam de alcançar o nível introdução (aspeto positivo na ginástica de solo). No ténis de mesa tive de ter em conta que dois dos alunos ainda necessitavam de ter colegas cooperantes em situação de jogo 1+1.

1.7.3 Área dos Conhecimentos

Em relação à área dos conhecimentos tive em consideração a abordagem proposta pelo DEF, bem como o facto desta área ter ficado concluída com a avaliação na 3.ª etapa, uma vez que todos os alunos atingiram sucesso. Contudo, com base nas recomendações da AF e em conformidade com a OMS, continuei a abordar os conteúdos relativos ao desenvolvimento das capacidades físicas. As recomendações da AF, apesar de já serem de conhecimento dos alunos, mantive-as no boletim individual como objetivo a atingir diariamente, sendo valorizado quando alcançado. O conhecimento acerca do desenvolvimento das capacidades foi também trabalhado na instrução final, através do

questionamento. Neste momento questionava os alunos sobre as capacidades que desenvolveram em cada uma das áreas. Todos os alunos tiveram a oportunidade de responder às questões, uma vez que era eu a indicar qual o aluno que respondia a cada uma das questões.

1.6.4 Balanço dos objetivos pessoais

Esta etapa serviu para apurar os resultados nas várias áreas da EF, bem como para verificar a prossecução dos objetivos individuais anuais definidos inicialmente. Um dos objetivos definidos foi melhorar e adequar a minha intervenção pedagógica nas quatro dimensões relativas ao AGIC. Assim, com base nas indicações do orientador e da avaliação obtida na avaliação intercalar, defini como objetivo para esta etapa alcançar a classificação de Bom na instrução e consolidar a de Bom já alcançada nas restantes dimensões. Para isso continuei a observar as aulas do professor orientador e as dos colegas do núcleo de estágio, bem como a treinar à priori os conteúdos a abordar nos períodos de instrução.

No que respeita ao *feedback*, mais especificamente em relação ao fecho do ciclo, tinha planeado realizar uma nova análise *SoFit* através da comparação dos resultados obtidos na etapa Prioridades com os valores referência de Metzler (1989). Para isso, tinha optado por uma aula de 45 minutos para garantir a validade e a fiabilidade da análise, tal como na primeira análise, mas acabei por não a realizar, porque considero que a periodização deveria ter sido revista anteriormente, uma vez que a última UD serviu para apurar os resultados nas diferentes matérias. Optei por isso por me focar numa matéria específica para melhor avaliar os alunos, porque se tivesse optado por gravar, em condições de avaliação, e realizar a análise *SoFit*, os resultados seriam desajustados, uma vez que os *feedback's* seriam menos específicos e ocorreriam com menor frequência.

Em relação às vozes de comando na dança, apesar de ter recebido informações positivas do orientador sobre o meu progresso, a última etapa foi de consolidação e progresso, uma vez que lecionei uma nova dança – novidade. Assim, dei continuidade à implementação das estratégias da etapa anterior, nomeadamente observação das aulas do professor orientador à turma do 7.º ano, dado tratar-se de uma referência na matéria de dança. O facto de os alunos terem atingido o sucesso nesta matéria e em função do *feedback* fornecido pelo professor orientador considero que atingi este objetivo com sucesso. Destaco ainda, o convite feito por outro professor do DEF, para a leção das danças – Valsa Lenta e Foxtrot Social – nas suas turmas de 7.º e 8.º ano. Face ao sucesso evidenciado nos alunos, pelo professor, este fez questão de me agradecer, o trabalho realizado com as suas turmas.

Por fim, no que concerne à capacidade de diferenciação do ensino, dadas as informações recebidas e o respeito pelo princípio de justiça assumido no início do ano – justiça

compensatória (Crahay, 2013), o objetivo foi de consolidação. De forma a contribuir para o progresso e desenvolvimento dos alunos, considere as suas necessidades e possibilidades, adequando os exercícios em conformidade gerando uma “espiral positiva”, no seu processo ensino-aprendizagem. Para isso, implementei a estratégia de diferenciação do ensino, através da adoção de diferentes formas de realização do trabalho e de intervenção enquanto professor, sendo esta adaptada em função das matérias e dos objetivos a atingir.

1.8 Professor a Tempo Inteiro - PTI

Na 2.^a etapa realizei o projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI), o qual está integrado nas tarefas a realizar na unidade curricular de estágio pedagógico na área ensino-aprendizagem. O projeto PTI permitiu-me vivenciar na prática as funções de docente com horário completo. Segundo Bom e Brás (2003), este projeto permite ao estagiário executar com o mesmo grau de autonomia e grau de responsabilidade as tarefas atribuídas à função de docente. Conforme refere José Sacristán¹⁶ “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 & Brás, 2003, p. 1).

Desde o início das aulas procurei traçar o perfil dos professores, de forma a identificar possíveis turmas para realizar o projeto PTI, tendo ainda em conta as informações recolhidas sobre os professores do DEF e as principais dificuldades sentidas e informadas em reunião de estágio pelo núcleo, bem como a possibilidade de lecionar noutras realidades que não tenho a oportunidade na minha turma. O objetivo era procurar melhorar a qualidade do ensino ao nível da dimensão AGIC, nomeadamente na instrução, no ciclo *feedback* e da leção de Dança, particularmente as vozes de comando.

O 7.º FD era uma turma com um número reduzido de alunos, comparando com a maioria das turmas da escola, e com níveis disciplinares suficientes, o que contribui para um clima de aula que facilita a minha intervenção enquanto docente. Por isso, escolhi turmas com um maior número de alunos ou turmas mais problemáticas, para compreender como lidar perante os seus constrangimentos e dificuldades, bem como identificar as minhas competências nessas dimensões (AGIC).

A abordagem às matérias nesta semana foi efetuada com base nos planos anuais realizados pelos professores das respetivas turmas, mas demonstrei um maior interesse pela leção da matéria de Dança, junto dos professores responsáveis, devido às dificuldades e limitações que sinto na leção da mesma. Para além disso, nesta etapa, as danças abordadas nos diferentes anos de escolaridade são aquelas em que me sinto mais confortável: *Hookey Poocky* (2.º Ciclo), que abordei na 1.ª etapa; Merengue, que leciono na

¹⁶Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. Nóvoa A. *Profissão de Professor*. (1ª ed. Cap. 3, pp.63-92). Porto: Porto Editora.

minha turma; e Rumba Quadrada, que já observei em várias situações de lecionação pelo núcleo de estágio nas suas turmas. Deste modo estava melhor preparado para assumir a lecionação das aulas de outra turma.

A minha proposta de PTI recaiu sobre quatro níveis distintos de ensino, especificamente os 5.º, 7.º 8.º e 9.º anos. Antes de iniciar a semana de PTI procurei caracterizar as turmas em função das informações e orientações dadas por cada professor, caracterização que tive em conta no planeamento das aulas, nomeadamente nas matérias a abordar e na formação de grupos. Assim, duas semanas antes do início enviei um e-mail aos professores a pedir várias informações sobre as respetivas turmas, tais como: número de alunos, distribuição por género, quais as matérias a abordar, objetivos a atingir, o espaços onde as aulas vão decorrer (pois apesar de estar estipulado o *roulement* se houver outro espaço disponível, o professor poderá utilizar o mesmo espaço) e ainda indicações relativas aos grupos de trabalho e formas de organização em cada espaço. Para além disso, de forma a melhor planear e projetar a semana de PTI, durante a semana anterior observei as aulas das respetivas turmas, para perceber e melhor conhecer as dinâmicas das aulas ao nível, de regras, rotinas (transição entre estações), alunos com comportamentos desviantes, entre outros aspetos.

A tarefa PTI foi realizada entre os dias 26 e 30 de novembro de 2018. Concluída esta semana considero-a bastante útil, pela vivência real do que será a minha função enquanto professor de Educação Física. Apesar do ritmo, claramente superior ao de estágio, considero que um bom planeamento e reflexão sobre as diferentes possibilidades de aula permite lecionar boas aulas. Enquanto que a semana de estágio é composta por duas aulas, não consecutivas, para além do DE e da DT, durante esta semana lecionei aulas seguidas num total de 18 horas semanais, o que me obrigou a planear (aulas, recursos, espaços) e antecipar tudo com bastante rigor, de forma a ser bem-sucedido. Segundo Pereira (2007), o que faz a diferença dos professores mais eficazes é o ênfase dado à prevenção e antecipação dos problemas.

Esta semana permitiu-me alargar a minha experiência em função dos objetivos definidos e momentos vividos.

Ao nível do planeamento, procurei começar por organizar toda a informação recolhida para projetar de seguida as aulas. O facto de as turmas terem, na sua maioria, um número de alunos superior à minha turma, fez com que o planeamento das aulas fosse efetuado com base numa prática, a qual também utilizo nas minhas aulas: os alunos estarem o máximo de tempo em prática, reduzindo ao indispensável os tempos de espera. Isto levou a que muitas vezes implementasse subestações de técnica individual - exercícios analíticos - de acordo com a matéria em causa, ou exercícios de condição física.

Por exemplo, no basquetebol, enquanto os colegas estavam em situação de jogo, os colegas de fora faziam dribles de progressão com a mão direita e com a mão esquerda, paragens e viragens. Outro exemplo (condição física): após o salto em comprimento, a recuperação era feita através de *lunges*. Quanto às matérias a abordar tive em consideração as reuniões e as informações dos professores responsáveis sobre as dificuldades dos alunos.

As situações de aprendizagem foram construídas em função do que observei nas aulas prévias à semana de PTI, bem como em função dos objetivos a atingir nessa unidade didática, definidas pelo professor da turma.

No que concerne à formação de grupos apenas um professor forneceu os grupos utilizados na presente unidade didática enquanto que os restantes deixaram ao meu critério. Nos casos em que eu formei os grupos tive em consideração o número total dos alunos, as matérias, o género, as aulas observadas e as indicações relevantes acerca de alunos mais problemáticos.

Ainda no que concerne ao planeamento das aulas, mas de forma a antecipar possíveis cenários de aula, apresentei aos professores das turmas os planos para aulas e construí planos de aula alternativos, em função das matérias e dos espaços disponíveis (Ginásio, Hall ou Sala de conhecimentos). Pela primeira vez, face às condições meteorológicas adversas, tive de implementar os mesmos, o que se revelou uma aprendizagem pela necessidade de adaptação e adequação à situação.

Ao nível da intervenção pedagógica vivenciei outras situações, em função das especificidades das aulas, turmas e espaços. Uma das grandes barreiras que pretendi vivenciar foi a lecionação a turmas com um maior número de alunos do que aquele que a minha turma apresenta, 25-30 alunos.

Uma das dificuldades sentidas foi não saber o nome dos alunos, o que dificultava *feedbacks* imediatos, porque precisava de saber o nome do aluno respetivo. Apesar de ter arranjado para cada turma uma ficha com as fotografias e os nomes, nem todas estavam atualizadas o que me dificultou a intervenção, pelo que decidi alterar esta estratégia.

No caso das turmas em que um aluno não trazia equipamento, em vez de o colocar a arbitrar ou a ajudar, colocava-o sempre comigo para me dizer de imediato o nome do aluno a quem me queria dirigir. Relativamente, aos restantes alunos que não faziam aulas colocava-os a ajudar (ginástica), a arbitrar (JDC) ou a levantarem medidas por exemplo no salto em comprimento. Estas foram as estratégias que utilizei, mas no final um dos professores disse-me como fazia e deu-me o material utilizado, o qual consistia no preenchimento de uma ficha (Anexo 4) e posterior discussão do professor com o aluno acerca da aula. Esta ficha consistia na observação e descrição dos diversos momentos das aulas, dificuldades verificadas nos colegas e uma síntese geral da mesma.

Pessoalmente considero que os alunos devam participar nas atividades, mas em casos, muito excecionais, de alunos que tenham algum tipo de limitação e tenham de ficar sentados (Exemplo: Alunos que tenham estado no hospital), esta opção poderá ser uma boa alternativa.

No que respeita à rotação dos espaços esta foi diferente ao que estava normalmente habituado, o que se revelou uma aprendizagem pessoal. Por exemplo, o facto de a rotação ser primeiro no espaço exterior e depois no ginásio altera o planeamento, pois temos de montar o material e organizar o espaço durante o tempo de aula, embora não seja preciso despende tanto tempo na 1.^a parte, uma vez que os alunos já estiveram em atividade no espaço exterior. Nestes casos, utilizei duas estratégias distintas: se fosse possível, organizava o espaço, se nenhum outro professor o utilizasse antes da minha aula, reduzindo assim o tempo despendido a seguir na montagem do material; a outra estratégia passava por juntar os alunos à entrada do ginásio e organizava os alunos a pares e trios para montarem o material. Considero que a estratégia foi mais benéfica nos anos de escolaridade mais elevados (9º ano). Contudo considero que a implementação desta estratégia como rotina trará diversas vantagens para o professor, nomeadamente, na gestão do tempo de aula.

Relativamente à caracterização de cada turma e aspetos específicos, ocorridos, das mesmas apresento os mesmos em apêndice (Apêndice 19).

Pessoalmente, face aos objetivos definidos considero que os atingi com sucesso, tendo em consideração os *feedbacks* dos diversos professores. Relativamente à dança houve alguns professores que me pediram para os ajudar nos próximos períodos de leção das matérias às suas turmas, tendo-me disponibilizado de imediato para tal.

Quanto à instrução consideraram que indico com clareza e de forma específica os mesmos, com reflexo nas atividades dos alunos. As restantes dimensões (gestão e clima) foram positivas. Nos casos que considere não terem sido tão benéficos deveu-se essencialmente ao atraso dos alunos no início de aula ou ao facto dos objetivos não serem tão desafiantes para os alunos em causa – 7.º Z.

Os professores do 5.º e 7.º anos valorizaram a capacidade de selecionar aspetos relevantes no balanço da aula e projeção da seguinte, bem como a diversidade e especificidades dos *feedbacks* prestados. Em relação ao ciclo do *feedback*, consideraram que identifique e transmito claramente, mas que devo ter em atenção a repetição seguinte para fechar o ciclo do mesmo, porque em alguns casos isso não era claro.

O número de alunos por turma e a leção em diferentes anos de escolaridade, foi uma oportunidade para melhorar ao nível da intervenção pedagógica, em função da idade e da maturidade dos alunos. A este nível foi uma surpresa o reduzido grau de maturidade

apresentado pela turma do 9.º ano, designadamente falta de autonomia e empenho em algumas tarefas.

A realização do projeto PTI na 2.ª etapa – prioridades - permitiu acumular mais experiência na lecionação, funcionando como balanço, para o restante ano letivo. Em função das dificuldades, evidências e discutidas em reunião de núcleo, durante a 1.ª etapa, permitiu-me treinar com maior ênfase em variados contextos.

Este acumular advindo da semana PTI foi fulcral no desenvolvimento pessoal, nas restantes etapas 3.ª e 4.ª, perante dificuldades evidências. Tendo em consideração as informações transmitidas pelo professor, em função das observações das minhas aulas, relativo às vozes de comando na dança bem como ao meu desempenho, em termos de Gestão, Instrução e Clima, foram aspetos de foco e desenvolvimento durante o processo. As melhorias e resultados obtidos expressaram-se nas informações recebidas pelo professor bem como pela avaliação intercalar e final obtida na dimensão AGIC.

Para além disso, a realização da semana de PTI, na 2.ª etapa dá oportunidade ao estagiário de realizar novamente esta tarefa na 3.ª ou 4.ª etapa. Este intervalo de tempo – uma etapa – possibilita comparar e verificar o progresso/evolução existente ou procurar definir novos objetivos e atingi-los, em função de necessidades que poderão tornar-se evidentes ao longo do percurso.

Na possibilidade de realizar, um novo PTI gostaria de lecionar a alunos do ensino secundário e de trabalhar em coadjuvação aos alunos com NEE.

2. Direção de Turma

2.1 Panorama Geral da DT

A função de Diretor de Turma (DT) é de grande responsabilidade e muito importante para a missão da escola, principalmente pelo papel que tem ao nível das estruturas de gestão intermédia da escola com os EE (Clemente & Mendes, 2013).

Segundo (Boavista & Sousa, 2013) o DT é um elemento fundamental ao nível interno, nomeadamente nas relações grupo – turma, grupo – professores (coordenação interdisciplinar) e, também, escola – EE. As escolas de qualidade, referiram a necessidade da envolvimento de todos estes intervenientes, para potenciar a melhoria nas aprendizagens dos alunos (Boavista & Sousa, 2013). Clemente e Mendes (2013) reforçam ainda que na relação professor – aluno, o DT deve ser sobretudo um orientador que tem como finalidade facilitar aprendizagens que estejam em linha com as atitudes, interesses, capacidades e valores dos alunos, de modo a assegurar a sua autorrealização como pessoa. Conforme afirma Marília Favinha¹⁷, “o DT, enquanto coordenador do Conselho de Turma (CT), deve identificar, caracterizar e propor soluções perante os problemas identificados e adequar a forma de trabalho em função do contexto e das especificidades da turma” (Saloio & Morales, 2017, p. 104).

O DT, para além do papel central que desempenha na relação entre a escola e a família, assume ainda uma posição privilegiada comparativamente aos restantes docentes pertencentes ao Conselho de Turma e às restantes estruturas de orientação educativa (Alho & Nunes, 2009).

Em reflexão com outros núcleos de estágio, verifiquei uma evidente falta de poder por parte do DT, devido ao facto de privilegiar o cumprimento de forma transversal e burocrática das regras e normas, sem respeito pelas especificidades e particularidades dos contextos. O DT apenas reproduz as orientações superiores e não domina os processos, pelo que fica afastado do poder.

No AEVF, o DT é escolhido pelo diretor do Agrupamento, em função dos anos de experiência e das características das turmas. O mandato é de um ano, sendo dada preferência à continuidade pedagógica dentro do mesmo ciclo de escolaridade sempre que possível. Este aspeto é de realçar e de valorizar, uma vez que aumenta a estabilidade nas relações entre a escola e a família dos alunos, bem como dentro da própria escola.

Na EBT, o DT assume um papel preponderante em duas vertentes: responsabilidade por liderar, orientar e representar o CT em reuniões e projetar e avaliar o desenvolvimento dos alunos, bem como intermediar as relações entre os pais e respetivo conselho de turma.

¹⁷Favinha, M., Góis, M. e Ferreira, A. (2012). A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. Acedido a 18 de fevereiro de 2019 em www.dspace.uevora.pt

A cada turma é atribuído um DT, mas há casos no AEVF em que o mesmo professor é o responsável por duas turmas em escolas diferentes, prática que deve ser melhorada, já que promove uma menor participação DT na vida escolar dos alunos, bem como nas interações com os professores de cada CT. Esta situação pode ser melhorada com o reforço da comunicação entre professores, DT e EE, através de uma adequada utilização da plataforma INOVAR, facilitando assim a intervenção do DT. No entanto, entendo que esta ferramenta de facilitação da comunicação entre os três referidos agentes do processo ensino-aprendizagem não deve substituir as conversas particulares entre si, já que melhoram a regulação do comportamento e o desenvolvimento dos alunos.

Conforme pude verificar nos CT em que estive presente (8ºX e 8ºY^a), os DT's continuaram de um ano para o outro, com exceção do 8.º W^a. De referir ainda que o professor que exerce o cargo de DT tem duas horas da componente não letiva no horário. No RI estão descritas as funções que são da competência do Diretor de Turma, as quais devem ser cumpridas para potenciar o desempenho docente. (Artigo 28º do RI).

O núcleo de estágio da EBT começou por optar por ficar com os alunos estagiários no mesmo ano escolar – 8º Ano. Por isso, decidimos frequentar os CT desse mesmo ano, mas excluímos de imediato uma das turmas devido ao perfil da DT, já que era muito distante dos restantes professores e as experiências que nos foram relatadas sobre os estágios de anos anteriores não foram muito favoráveis. No último CT elaborámos uma apresentação de suporte à receção dos alunos de cada turma, mas quando passámos essa informação aos DT a mesma foi “desvalorizada” por uma docente, pelo que face a esta situação que considerei pouco agradável, acabando por reverter a escolha inicial e fiquei com uma turma do 7º ano.

Num estudo realizado por Boavista e Sousa (2003), os alunos têm em consideração cinco dimensões quando traçam o perfil do Diretor de Turma: Responsável, Simpático, Compreensivo, Amigo e Paciente, em linha com as competências e qualidades pessoais sobre o perfil do DT, conforme Manuel Artigot¹⁸, afirma, “nomeadamente Humanismo, Amizade, Autenticidade, Exigência, Justiça e Espírito Desportivo” (Cruz, 2006, p. 70-71). No exercício das minhas funções procurei ter em conta estas características, de modo a dar confiança aos alunos, tal como deve fazer qualquer DT. Saloio e Morales (2017) consideram ainda outros atributos importantes no perfil do DT, nomeadamente a motivação, a qual deve ser essencialmente intrínseca, mas também extrínseca, perante os alunos e a escola.

Destas características destaco o Espírito Desportivo, uma vez que é aquela com a qual os alunos mais me identificavam, mas também porque me parece ser a que melhor expressa as múltiplas facetas de vida e formas de ser do professor, designadamente entrega, alegria, entusiasmo, força de vontade e motivação para contribuir no desenvolvimento dos

¹⁸Artigot M. (1973). *La tutoria*. Madrid: ICE de la Universidad complutense.

alunos. Estes aspetos são particularmente importantes já que contribuem para que os alunos gostem e estabeleçam bons relacionamentos com os professores, aspetos fundamentais para a aprendizagem e para a atribuição de valor e importância às pessoas (Pierson, 2013).

2.2 Caracterização da Turma

O 7º FD é uma turma composta por 20 alunos, dos quais 12 são rapazes e 8 raparigas. No decorrer do 2.º período a turma ficou reduzida a 19 alunos devido à saída do aluno nº20. Destes, três têm Necessidades Educativas Especiais (NEE), os alunos nº2, nº5 e nº10 e três são repetentes, os alunos nº1; nº16 e nº17. Em CT do dia 12 de setembro de 2018 fui alertado para os aspetos críticos nesta turma ao nível da DT e da lecionação.

O aluno nº2 sofria da problemática de Asperger, pelo que revelava algumas dificuldades nas interações com os colegas de turma, sendo frequentemente reativo. Em termos cognitivos não evidenciava quaisquer dificuldades, tendo uma grande obsessão pelo desenho e gostando igualmente das disciplinas das áreas de ciências e de línguas. Ao longo do ano, para lidar com ele, utilizei uma estratégia alicerçada no reforço positivo sempre que as situações o permitiam. Assim, fomentei o estabelecimento de um relacionamento positivo (Necessidade Psicológica Básica - NPB) com ele, para que se sentisse aceite e integrado (Deci & Ryan 2000), conforme sugere a teoria da autodeterminação. Para isso, baseei-me essencialmente em quatro aspetos: 1 - demonstrar empatia e exploração das suas preocupações, 2 - demonstrar interesse pelas suas atividades, 3 - prestar atenção, dar carinho e valorizar e 4 - evitar situações de julgamento ou de culpa.

Devo, contudo, realçar que o aluno em apreço não tinha um bom relacionamento com vários professores do CT, nomeadamente com os das disciplinas de Inglês e de EMRC, particularmente em relação a esta última, pelo facto de, no início do ano, não lhe ter sido autorizado o cancelamento da sua inscrição, sendo por isso obrigatória a sua presença nas aulas.

Quanto ao aluno nº 5 era um aluno com um enquadramento familiar complicado, apresentando algumas dificuldades ao nível da comunicação e da interação social. Contudo, como lhe foi identificado potencial ao nível cognitivo, procurei manter um relacionamento positivo com ele, tal como fiz com o aluno nº2, de forma a compreender melhor a sua realidade familiar, mas também social e escolar. Este aluno, conhecia a grande maioria dos autocarros e respetivos trajetos, sendo ainda reconhecido entre colegas, professores e funcionários pela sua paixão por autocarros e pelo sonho de vir a tornar-se condutor da Carris.

Na disciplina de EF, os alunos realizaram uma ficha biográfica, da qual recolhi informação pertinente para a presente área. A informação relativa ao nível socioeconómico

da família do aluno permitiu-me também conhecer as habilitações literárias dos EE. Por outro lado, o nível socioeconómico das famílias é também uma variável que marca o percurso escolar dos alunos, sendo relevante o nível da mãe, pelo maior o impacto no desempenho escolar dos filhos (Azevedo, 2012, p. 3). Neste particular constatei que o aluno nº 5 tem NEE e estava inserido num contexto familiar desfavorecido, com acompanhamento da Santa Casa da Misericórdia, tendo por isso procurado orientar e apoiá-lo o melhor possível a vida escolar e até pessoal do aluno.

O aluno nº10, no ano letivo anterior, contou com apoio pedagógico personalizado e adequação no processo de avaliação às disciplinas de Português e Matemática. No presente ano letivo contou também com apoio pedagógico à disciplina de Inglês. Estas particularidades individuais foram identificadas e eram do conhecimento de todo o CT.

Destaco ainda o relacionamento negativo entre os alunos nº7 e nº17, devido a uma situação vivida por ambos no ano transato, conforme referido pelos colegas de turma, verificando, mais do que uma vez, na 1.ª etapa, que os alunos realmente não se respeitavam entre si. Para ajudar a dirimir este conflito, fomentei situações de cooperação entre ambos na área de DT e na disciplina de EF. Para isso agrupei os mesmos em situações diversas em que o sucesso de um (individual) dependia do sucesso do outro (coletivo) (Edmondson, 2017; Comédias, 2012, p. 118), levando os mesmos a cooperarem e, assim, promovendo o melhor relacionamento possível entre ambos.

Para além destes pontos constatei um problema comum à maioria dos alunos da turma – a utilização excessiva dos telemóveis. Nos intervalos entre aulas, sempre que me cruzava com eles, estavam a jogar entre si, cada um no seu telemóvel. Infelizmente, apenas uma minoria dos alunos, principalmente rapazes, eram vistos pontualmente a jogar à bola nos espaços exteriores. Sempre que tal acontecia, sensibilizava os alunos que usavam o telemóvel para irem brincar com os colegas no espaço exterior. Adicionalmente, pedi a dois alunos que estivessem a jogar à bola (escolhidos em função do grau de influência sobre os outros (nº1 e nº15)) para irem chamar os colegas que estivessem no telemóvel e virem brincar com eles.

Os EE têm um papel fundamental no sucesso escolar dos seus educandos (Pereira, 2011), pelo que a relação e a colaboração entre a escola e a família são determinantes. Se tivermos em consideração as categorias de Joyce Epstein e Steven Sheldon¹⁹, referidas por Pereira (2011), a tipologia de colaboração escola-família no AEVF enquadra-se tendencialmente na dimensão comunicação. Esta tipologia fomenta o estabelecimento de uma comunicação entre a escola e as famílias, através da criação de canais com duas vias (escola-casa e casa-escola), de modo a que sejam efetuadas trocas de informação sobre

¹⁹Epstein, J. & Sheldon, S. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.

temáticas diversas, nomeadamente o progresso, o comportamento, o aproveitamento e as faltas dos alunos. Neste processo, a *"Inovar"* é uma excelente plataforma de suporte à comunicação, pela facilidade e rapidez na comunicação aos EE sobre as ocorrências na escola.

A par da Direção de Turma lectionei a disciplina Cidadania e Desenvolvimento (CD), visto que CD e DT estavam integradas e os objetivos definidos eram comuns a ambas. Para elevar a qualidade das minhas prestações enquanto professor coadjuvante procurei ser proativo, antecipando trabalho e organizando e planeando de forma adequada e produtiva para ser eficaz, o que me permitiu desempenhar um papel preponderante nesta área. Neste sentido, assumi as funções do DT de forma partilhada com a professora responsável, contribuindo assim para a melhoria do comportamento dos alunos nº18 e nº20, bem como para melhorar o desempenho escolar do aluno nº5.

A organização do plano anual de turma foi efetuada em conformidade com o modelo por etapas: prognóstico, prioridades, progresso e produto. Ao longo da primeira etapa foquei-me na caracterização da turma, através de conversas com os professores e com os alunos, procurando perceber os seus principais problemas.

1.ª Etapa Prognóstico	2.ª Etapa Prioridade	3.ª Etapa Progresso	4.ª Etapa Produto
-Caracterização da Turma e CT; -Preparação do CT; -Preparação da reunião de EE.	-Preparação da Saída de Campo; -Avaliação -Preparação da reunião de EE -Preparação do CT -CD: Desenvolvimento Sustentável. -Intervenção (nº18 e nº20) – Teoria de Comportamento Planeado; -Intervenção (nº5) – Modelagem*.	-Saída de Campo; -Avaliação -Preparação da reunião de EE -Preparação do CT -CD: Segurança rodoviária. -Intervenção (nº18 e nº20) Teoria da Autodeterminação; -Intervenção (nº5) – Prática dirigida*.	-Preparação do CT; -Avaliação -Media -Balanço do sucesso dos alunos. -Intervenção (nº18 e nº20) Teoria da Autodeterminação; -Intervenção (nº5) – Autonomia*.

Legenda: * Modelo de Instrução Direta

Tabela 10: Planeamento Anual da Direção de Turma

Com base na informação recolhida defini objetivos a atingir ao longo do ano, tendo em conta as necessidades e as possibilidades dos alunos. Na etapa seguinte, a minha intervenção incidia essencialmente nos aspetos prioritários dos alunos ao nível da avaliação e do comportamento. Estes objetivos foram prosseguidos na etapa seguinte, progresso, e verificados os principais resultados obtidos na 4.ª e última etapa: produto. Esta última etapa foi fundamental para verificar a prossecução dos objetivos definidos anteriormente e para

antecipar e preparar o próximo ano letivo, dando assim continuidade ao processo de desenvolvimento dos alunos.

2.3 - 1.ª Etapa

Na fase inicial a DT mostrou-se algo receosa, mas aceitou reunir comigo com o objetivo de avaliar uma possível coadjuvação para o presente ano letivo. Esta ação foi determinante para conquistar a confiança da DT nas minhas funções como coadjuvante e fundamental para poder ter um papel com algum significado nesta área ao longo do ano letivo.

Esta área de intervenção é relativamente sensível, pelo que nós, estagiários, temos de promover um bom relacionamento com a DT e transmitir-lhe confiança, de forma a que se sinta confortável para nos entregar tarefas inerentes ao cargo. Assim, para que tal acontecesse, foi fundamental antecipar trabalho, demonstrar capacidade na resolução dos problemas e intervir de forma eficaz. No fundo, num primeiro momento, o contexto caracterizava-se pela lógica “*fixed mindset*”, referido por Dweck (2014), segundo a qual as pessoas com um *mindset* fixo tendem a reagir de forma mais depreciativa perante o desafio e a novidade. Como estagiário, sabendo que era elevada a probabilidade de ocorrer esta postura inicial, atuei de forma extremamente positiva, já que era uma excelente oportunidade de desenvolvimento “*growth mindset*”.

A minha intervenção na área de DT começou com a realização de trabalho que me foi proposta pela professora. Assim, foi-me atribuída a responsabilidade pela elaboração da apresentação e pela orientação da reunião de EE, bem como a organização dos documentos a apresentar na mesma. O *feedback* da professora foi muito positivo, até porque eu antecipei-me e elaborei e apresentei a ata relativa à reunião, a qual foi aceite e aprovada pela professora, juntando-a ao dossiê da turma.

Um outro fator que foi preponderante na obtenção da confiança da DT decorreu do processo de acompanhamento que encetei em relação ao aluno nº5. Com efeito, como tinha sido informado pela DT no início do ano que este aluno tinha dificuldades a nível familiar, procurei estar e reunir um pouco com ele, sempre que me encontrava na escola. Com o passar do tempo o aluno começou a ganhar mais confiança e quando me encontrava vinha cumprimentar-me e contar as suas novidades. Em mais do que uma ocasião percebi que o aluno nem sempre fazia as refeições ou o que a quantidade que comia era insuficiente. Transmisi esta informação à DT e, após reunião de ambos com a Direção da Escola, conseguimos que o aluno, a partir desse dia, tivesse direito a todas as refeições enquanto estivesse na escola (pequeno almoço, almoço e lanche), (Artigo 51.º do RI). Mais tarde, após reunião com o Coordenador da EBT, fui informado que tinha sido dada continuidade ao

processo e atribuído ao aluno o escalão A – ASE (Ação Social Escolar). Segundo o Artigo 50.º do RI, o ASE tem como principal objetivo superar ou compensar carências sócio familiares, económicas ou culturais que dificultem o acesso à escola ou ao processo de aprendizagem. Posteriormente vim a saber que o referido aluno passou a ser acompanhado pela Santa Casa da Misericórdia, após esta ter-se informado mais aprofundadamente da sua situação em reunião do dia 17/10/2018, com o DT e com o EE, na escola, e na qual também estive presente para prestar informações, nomeadamente sobre as aulas de EF e CD, bem como descrição do que tinha observado e conversado com ele.

Ainda em relação ao aluno nº5 a prioridade foi resolvida durante a 1.ª etapa, mas mantive o acompanhamento, de forma a perceber qual a evolução, nomeadamente se adquiria as refeições e se as tinha feito, através da visualização do extrato do cartão individual do aluno e da inquirição às funcionárias do bar e do refeitório. Combinei ainda com o aluno realizar pontualmente uma refeição com ele, para perceber/identificar a evolução sobre o seu contexto sócio familiar, dada a influência que tal tem no rendimento escolar dos alunos. Para Prego e Mata (2012), bem como para Marques (1994) nesse mesmo trabalho, muitos pais não se envolvem na vida escolar dos alunos pelo facto das respetivas habilitações serem insuficientes, não terem tempo para ajudar os filhos e, até, pela falta de interesse. Com base nas conversas com este aluno constatei que o baixo envolvimento dos pais na sua vida escolar decorria essencialmente da falta de tempo e das suas reduzidas habilitações.

Tal como referido, para além da Direção de Turma, partilhei as funções de lecionação da disciplina de CD. Neste âmbito propus a Educação Ambiental como tema principal a desenvolver no âmbito da disciplina de CD, a qual foi aprovada pela DT e apresentada aos alunos.

Como a turma era composta por um total de 20 alunos, dividi-a em cinco grupos, cada um com quatro alunos, e propus-lhes seis subtemas de modo a escolherem cinco, para reflexão, com o objetivo de tomarem consciência da importância de cada um deles na Educação Ambiental. A constituição dos cinco grupos foi realizada de forma autónoma pelos alunos, assim como a escolha dos cinco subtemas – A Água, A Reciclagem, Os Incêndios, Os Espaços Verdes e As Energias Renováveis– um por grupo. Forneci ainda subtópicos orientadores sobre cada um dos cinco subtemas escolhidos e dei-lhes autonomia na realização da referida tarefa de reflexão e consciencialização, o que me permitiu recolher informação que se revelou preciosa para a definição e realização das atividades ao longo do ano letivo, nomeadamente a identificação dos critérios de agrupamento utilizados de forma tácita pelos alunos, bem como os alunos que não eram sistematicamente escolhidos pelos seus colegas - nº2 e nº5.

Antes da pesquisa e respetiva apresentação dos temas passei dois pequenos vídeos sobre “Educação Ambiental”, os quais foram previamente submetidos à aprovação da professora, de forma a esclarecer os alunos sobre esta importante temática. Estes vídeos foram retirados dos *websites* da Fundação Calouste Gulbenkian e da ONU, instituições que relevam a importância da Educação Ambiental e dos cinco referidos subtemas, tanto a nível nacional como internacional.

O primeiro vídeo serviu de suporte à explicação do que é a Educação Ambiental e o segundo de demonstração do que é que cada aluno deve fazer no seu quotidiano para ser ambientalmente mais responsável. Após a visualização destes dois vídeos refletimos e debatemos em conjunto a importância do tema e respetivos subtemas e o impacto das nossas ações na construção de um ambiente melhor e mais saudável para todos.

Ao longo das aulas anotei e registei diversas informações sobre o trabalho desenvolvido no âmbito desta temática, designadamente ao nível da organização e do comportamento do grupo, de forma a fundamentar uma proposta de avaliação intercalar sólida e consistente. Depois de analisada e interpretada essa informação, entreguei-a à professora responsável, bem como o quadro com as minhas propostas de avaliação, as quais foram tidas em consideração pela DT no momento avaliativo. Para além destas propostas de natureza avaliativa apresentei igualmente uma outra com o planeamento anual, no qual constava a distribuição das aulas por período letivo, o tempo de realização dos trabalhos, as datas de apresentação e os momentos de autoavaliação, e que também foi aprovada pela professora. Os trabalhos foram apresentados em três dias diferentes (19 e 26 de novembro e 03 de dezembro), sendo que cada grupo tinha 15 minutos para efetuar a apresentação do respetivo subtema, acrescidos de 5 minutos para questões e debate sobre o mesmo. Quanto à autoavaliação optei por fazê-la numa única aula (dia 10 de dezembro), de modo a efetuar o balanço do 1.º período e a resolver questões momentâneas pertinentes.

Desde o início que procurei estar próximo e estabelecer uma boa relação profissional com os professores da turma, o que me permitiu ter um papel mais ativo nos CT. Para isso, como era uma prática usual na escola, passei a almoçar duas vezes por semana na sala dos professores, no espaço destinado aos docentes que traziam a refeição de casa, de modo a contactar e a compreender de forma informal o perfil de cada professor para melhor poder interagir com cada um deles.

A participação dos EE e dos pais na vida escolar dos alunos são baixos e precisam de melhorar, conforme inscrito no Projeto Educativo do AEFV, nomeadamente na análise SWOT (*Strengths* – Força; *Weaknesses* - Fraquezas; *Oportunities* - Oportunidades; *Threats* – Ameaças). Por isso, procurei aproximar os pais à comunidade escolar, através da divulgação dos trabalhos desenvolvidos, da realização de eventos, da sensibilização para a importância

da sua participação e da aplicação de questionários de recolha de informação sobre o seu grau de satisfação com a escola. Segundo Alho e Nunes (2007), o envolvimento das famílias influencia de forma positiva todos os agentes educativos, nomeadamente os alunos, com impacto na melhoria do aproveitamento escolar. A este nível destaco o papel da EF através da atividade *Peddy-Papper* – PAA (Plano Anual de Atividades), na qual participam alunos e EE, sendo a sua participação valorizada por pontuação. Esta é uma atividade multidisciplinar sendo a disciplina de EF, a responsável pela organização.

A nível pessoal defini como objetivo anual participar ativamente no seio da liderança partilhada da disciplina de Cidadania, nas reuniões de Conselho de Turma com a Diretora de Turma e nas reuniões com os EE. Conforme afirma Clemente e Mendes (2013) “a liderança afigura-se como um fator imprescindível para o sucesso da intervenção do diretor de turma junto do seus pares, alunos e respetivas famílias.” (p. 71). Assim no âmbito da liderança partilhada na disciplina de Cidadania, elaborei o planeamento anual de turma, organizei os temas a trabalhar, defini o número e os alunos por grupos de trabalho, estabeleci os critérios para as apreciações orais e formulei propostas para as avaliações finais. Para isso foi fundamental ter sido pró-ativo na formulação antecipada de propostas de trabalho para a DT, o que me permitiu ganhar espaço e autonomia na execução das funções. Como critérios de êxito, defini a assunção e a regulação dos conteúdos principais nas aulas ao longo do ano letivo, em conjunto com a professora responsável, o que se veio a verificar.

A avaliação foi efetuada com base na heteroavaliação positiva realizada pela professora e transmitida no final do ano. Ao nível da liderança partilhada nas reuniões com a Diretora de Turma, as minhas estratégias passaram pela partilha de informações sobre o trabalho desenvolvido na DT e no âmbito da disciplina de CD com os diversos professores do Conselho de Turma. Quanto à prossecução dos objetivos considerei como aspetos chave os três seguintes aspetos: intervir nos Conselhos de Turma; assumir um dos pontos da ordem de trabalhos e prestar as informações relativas à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. No que respeita ao modelo de avaliação elegi como critério de êxito os resultados da heteroavaliação pela Diretora de Turma.

2.4 - 2.ª Etapa

A 2.ª etapa, tendo em consideração o *feedback* da Diretora de Turma no CT, foi bastante positiva, de uma forma particular em relação à quantidade e qualidade do trabalho desenvolvido, o que acabou por reforçar a minha autoconfiança para o restante ano letivo.

Ao longo da 2.ª etapa, no âmbito da Direção de Turma, adiantei o trabalho relativo ao documento PCT (Plano Curricular de Turma), o que foi valorizado pela Diretora de Turma. De sublinhar que alterei também os documentos inseridos no PCT, tendo em consideração

as alterações ocorridas no final do ano letivo. Esta informação foi transmitida na reunião do dia 07/12/2018 pela Coordenadora dos Diretores de Turma. Nesta reunião ficou decidido analisar os documentos necessários no CT agendado para o dia 17/12/2018, mas fazer essa análise com a professora responsável, dado o elevado número de documentos em causa. Assim, foram-me atribuídos os documentos relativos à flexibilidade e à autonomia curricular, apesar do 7ºFD não ter sido uma turma monitorizada (apenas uma turma de início de ciclo é que foi monitorizada). Após essa análise, discutimos e interpretámos o trabalho realizado por cada um, especialmente em relação aos documentos a apresentar no referido Conselho de Turma.

A reunião do CT, de avaliação, no dia 17 de dezembro de 2018 foi preparada por mim em conjunto com a DT, tendo ficado responsável pela organização das notas dos alunos nas várias disciplinas e pela identificação de evidência que fundamentasse as classificações dos alunos com três ou mais negativas (nº5, nº8, nº18) ou com negativa a Português e Matemática (alunos nº2 e nº5), pois eram os que seriam alvo de análise em CT. Neste CT participei de forma ativa, em linha com um dos objetivos que tinha definido e proposto para o presente ano letivo. Ainda no âmbito deste CT, fiquei responsável pela explicação/justificação das avaliações à disciplina de CD, uma vez que houve quatro alunos com negativas (nº7, nº8, 18, nº20). Para além das duas referidas intervenções, apresentei ainda os principais objetivos e atividades previstos para a saída de campo, item inscrito no quarto ponto da ordem de trabalhos, da reunião, com o objetivo de sensibilizar os professores para a importância do acompanhamento dos alunos nesse dia (7 de março de 2019). De sublinhar que o entusiasmo dos professores para participarem ficaram aquém das minhas expectativas iniciais, o que não aconteceu noutros CT do núcleo de estágio. Das professoras pretendidas, em função dos objetivos definidos, a professora de EMRC aceitou o convite e acompanhou os alunos.

Esta etapa contemplou igualmente a intervenção sobre os alunos prioritários, alunos nº 2, nº 18 e nº 20 e o acompanhamento da situação social e escolar do aluno nº5, com base nas informações recolhidas e interpretadas na caracterização inicial e nas avaliações disponíveis na plataforma INOVAR do agrupamento. De sublinhar que apesar da informação sobre as avaliações ser de natureza descritiva e qualitativa – Bom, Suficiente ou Insuficiente – nos diversos parâmetros (participação, comportamento, trabalhos para casa (TPC)., testes e trabalhos) foi um importante contributo para identificação dos alunos prioritários. Todo este trabalho foi realizado em articulação com a DT, a qual esteve sempre disponível para me ajudar.

Quanto ao aluno com Asperger (nº2), é de salientar que não teve qualquer falta disciplinar durante o 1.º período, embora tenham existido queixas devido ao seu comportamento nas aulas, nomeadamente por se recusar a trabalhar e a faltar ao respeito

aos professores. Apesar disso entendi que este aluno não devia de ser sujeito a um acompanhamento individual, uma vez que percebi que existiam problemas de base decorrentes do ambiente educativo no seio da família, o que dificultaria a minha intervenção, ainda para mais sendo estagiário. Optei por isso por implementar medidas específicas em articulação e sob orientação do professor de Educação Especial e com o apoio de outros professores da turma, nomeadamente de Inglês, Português, Matemática, Ciências, Físico-Química, Geografia e EMRC.

No que respeita a comportamentos desviantes observados no 7.ºFD, o meu foco foram os alunos nº18 e nº20. No caso do aluno nº20 era um aluno com elevado aproveitamento – quadro de mérito do ano letivo 17/18 – mas em termos de comportamento muito desestabilizador. Este aluno atingiu o número limite de faltas disciplinares (cinco) no dia 15 de novembro de 2018, o que levou à realização de um Conselho de Turma disciplinar, do qual resultou a proposta de uma medida sancionatória de suspensão de 1 (um) dia. Após a segunda falta disciplinar, a EE foi convocada para vir à escola, de modo a ser informada sobre o comportamento do seu educando, bem como para serem definidas possíveis estratégias para se lidar de forma positiva com a situação. Desta reunião concluiu-se que os comportamentos de desvio decorriam essencialmente do facto de realizar muito rapidamente os trabalhos que eram propostos à turma para realização individual, acabando a desestabilizar e a perturbar a aula e os colegas. Por sugestão da EE, como estratégia de ação, foi decidido informar os professores para autorizarem o aluno a ler um livro à sua escolha enquanto esperasse pela conclusão da tarefa pelos restantes colegas, já que tinha sido uma estratégia seguida em anos anteriores com sucesso. O DT informou cada professor da possível estratégia a adotar, sendo da sua competência a decisão final de autorizar ou não o referido aluno (nº 20) a ler o livro. Contudo, após reunião com o aluno, os DT's e a coordenação da escola verificou-se que a implementação da medida proposta não gerou os resultados esperados durante o 1.º período, mantendo-se os comportamentos desviantes, nomeadamente na disciplina de Inglês, levando assim ao total de cinco faltas. Estes resultados levaram-me a formular e propor novas propostas, explicadas em seguida, de intervenção a implementar no futuro para mitigar os efeitos dos comportamentos desviantes deste aluno.

Em relação ao aluno nº 18 a situação à data de 17 de dezembro de 2018 era muito similar, acumulando três faltas disciplinares às disciplinas de Português, Matemática e Inglês. A EE foi também convocada para se deslocar à escola para ser informada das problemáticas expressas pelos vários professores, tendo sido alertada para o importante papel dos pais, em casa, na sensibilização para as mudanças que o aluno teria de efetuar para reverter a situação. Esta ação está prevista no Artigo 93.º do RI, segundo o qual os EE devem colaborar

com os professores no âmbito do processo ensino-aprendizagem dos seus educandos. Pereira (2011) refere que a participação e a envolvência dos pais e dos EE são fundamentais no rendimento e aproveitamento escolar dos seus filhos e educandos.

Na base dos comportamentos desviantes típicos nestes dois alunos estava essencialmente a falta de respeito pelos professores e pela criação de instabilidade na sala de aula, o que era muito preocupante porque à 3.^a falta disciplinar à mesma disciplina ou à 5.^a em várias disciplinas era realizado necessariamente um Conselho de Turma para propor medidas sancionatórias aos alunos. Ora estes alunos, em apenas dois meses de aulas, acumulavam já cinco e três faltas disciplinares, respetivamente.

Com o objetivo de reverter a situação propus à DT alterar a planta de turma, colocando os alunos sozinhos para ver como reagiriam. A professora concordou e procedemos à respetiva alteração, salvaguardando em CT que cada professor tinha autonomia para ajustar a planta de aula se considerasse necessário, em função das necessidades, atitudes/comportamentos e características da disciplina dos alunos. Esta alteração ocorreu nas disciplinas em que o comportamento dos alunos era desviante. Adicionalmente propus ainda sensibilizar cada aluno para as consequências negativas dos seus comportamentos no seu processo de aprendizagem e, por via disso, para a sua formação e desenvolvimento individual. Para isso, desenvolvi uma tabela na qual registava o comportamento semanal dos alunos e quinzenalmente verificava as autoavaliações e as heteroavaliações e comparava com as informações que ia recolhendo junto dos professores. Esta estratégia foi valorizada pela DT e pelos professores e gerou resultados bastante animadores, já que foi uma forma de regular os comportamentos dos alunos e de os levar a tomarem consciência dos seus efeitos, já que evidenciava melhorias e progressos, mas também regressões, criando assim condições para que fossem implementadas as medidas que fossem consideradas como adequadas para alinhar o processo.

O aluno nº20 teve mais uma falta disciplinar e o subsequente Conselho Disciplinar na semana em que iniciámos a implementação da estratégia referida. Por isso optei por realizar sessões semanais até ao final do 1.º período, em vez de quinzenais como estava no plano inicialmente traçado, implementando em paralelo as restantes estratégias que tinham sido definidas. O encontro com os alunos ocorria à quinta-feira, entre as 12:35 horas e as 13:00 horas.

O Modelo transteórico foi assumido à escala anual, de forma a contribuir para uma melhoria do comportamento dos alunos. Este modelo idealizado por James Prochaska e Carlo DiClemente²⁰ contempla quatro estados sequenciais para que ocorra mudança de comportamento, pré-contemplação; contemplação; ação e manutenção (DiClemente,

²⁰DiClemente C. & Prochaska J. (1986). Self-efficacy and the addictive behaviours. *Journal of Social and Clinical Psychology*.4, 302-315.

Prochaska, Fairhurst, Velicer, Velazquez & Rossi, 1991, p. 1). O referido modelo propõe que a mudança de comportamento decorre inicialmente da intenção de mudar a ação a partir dos próprios alunos, pelo que os foram sensibilizados para a importância dessa mudança, seja como estudantes, jovens ou futuros adultos. Na primeira reunião, expliquei o objetivo da tutoria acabada de descrever aos alunos, sinalizando que não era de carácter obrigatório, mas que se a aceitassem teriam de a assumir como um compromisso, o que foi aceite de forma autónoma por ambos os alunos. Esta estratégia é consistente com a Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991), segundo a qual a intenção de alteração do comportamento baseia-se em três determinantes base: atitude (crenças comportamentais), norma subjetiva (crenças normativas) e controlo percebido do comportamento (crenças sobre o controlo), com maior ênfase nas atitudes.

As decisões foram tomadas com os alunos para que estes assumissem o compromisso com os comportamentos que lhe eram solicitados. Assim, a atitude face ao comportamento foi aferida através da avaliação das crenças dos alunos sobre as consequências potenciais dos seus comportamentos – maior ênfase. A norma subjetiva expressou-se através da análise da pressão da turma para realizar ou não os comportamentos desviantes que deveriam ser corrigidos. Já o controlo comportamental percebido assentava na auto-perceção do aluno sobre a sua capacidade para mudar e passar a demonstrar os comportamentos desejados. Assim, a Teoria do Comportamento Planeado foi aplicada na etapa prioridades, de forma a que os alunos tomassem consciência da necessidade de mudarem, para assumirem o comportamento requerido ao longo do ano, mas a sustentabilidade dessa intenção de mudança comportamental foi alicerçada no Modelo Transteórico, suportando as minhas decisões na Teoria de Autodeterminação, nomeadamente na confiança, na autonomia e no relacionamento positivo. Quanto à motivação para a mudança foquei-me essencialmente ao nível da motivação intrínseca dos alunos, conforme preconizado no continuum da motivação sugerido pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), num horizonte temporal anual, com verificação da evolução e reconhecimento dos comportamentos dos alunos no final, em CT.

Nesta etapa procurei desenvolver a minha ação com base nas propostas do Modelo Transteórico e da Teoria do Comportamento Planeado relativas à fase de intenção da mudança, pelo que o foco da minha intervenção foi a atitude dos alunos, já que estes referiam que se comportavam de forma incorreta porque sabiam que isso irritava os seus colegas. Para ultrapassar esta situação e melhorar o comportamento dos referidos alunos até ao final do ano letivo implementei uma estratégia que consistiu em redirecionar o foco da atenção dos alunos, sempre que algum colega os perturbava. Assim, cada aluno desenvolvia e implementava a sua estratégia, discutindo-a depois com o colega, em termos de processo de

execução e de potencial eficácia. No caso do aluno (nº20) essa estratégia consistiu em escrever inúmeras vezes o seu nome até que os colegas não o chamassem mais, enquanto que a do aluno (nº18) foi focar-se na última palavra que a professora disse e tentar acompanhar o raciocínio da mesma. Do *feedback* recebido por ambos, estes consideraram as estratégias positivas e que dizem querer manter.

A medida de êxito das referidas estratégias foi operacionalizada através da avaliação do *feedback* dos professores da turma em relação ao comportamento dos alunos, numa escala dicotómica com dois polos, positivo e negativo, recolhido pontualmente, de forma informal (por exemplo, ao almoço) e com carácter formal nas reuniões, intercalares e de final de período. Uma segunda medida de sucesso consistiu na observação da assiduidade demonstrada pelos alunos considerando o critério estabelecido, a presença em pelo menos 90% das sessões previstas ao longo do ano letivo. O facto de os alunos comparecerem foi determinante para o reforço da auto-motivação dos alunos para alcançarem os objetivos pretendidos.

Das quatro sessões realizadas o aluno (nº20) teve 100% de assiduidade e o aluno (nº18) teve 80%, uma vez que esteve doente e faltou às aulas nesse dia. Em relação às auto e heteroavaliações ambos os alunos tenderam a atribuir melhores notas ao colega do que a si próprios, considerando ambos na autoavaliação que o seu comportamento ainda era insuficiente, uma vez que entendiam que ainda podiam melhorar muito mais. Por outro lado, apesar de já não serem convidados a sair das aulas como sucedia anteriormente, ainda continuavam a ser chamados à atenção pelos professores, mas valorizei o facto de ter havido progressos com impacto na confiança dos alunos. Do *feedback* recebido dos vários professores, nomeadamente de Ciências, Matemática e Inglês, é manifesta uma melhoria no comportamento dos alunos, em especial do aluno (nº20) desde o dia em que foi suspenso, mas todos partilham da opinião dos alunos de que ainda podem melhorar e muito.

Outra estratégia que propus junto dos EE foi a introdução de práticas de meditação, com o objetivo de os levar a construir uma atitude *mindful*. Conforme afirma Jon Kabat-Zinn²¹ afirma “*Mindfulness* é definida por prestar atenção no momento presente sem julgamento” (Moen, Federici, Abrahamsen, 2015, p. 4). Esta proposta foi apresentada em reuniões individuais com os EE, tendo-lhes sugerido que estas práticas fossem desenvolvidas fora da escola, em sessões semanais com um especialista. Os programas de *Mindfulness* facilitam o desenvolvimento de competências emocionais e sociais dos alunos e promovem o otimismo, o bem-estar psicológico e a geração de afetos positivos. Schonert-Reichel e Lawlor (2010) refere ainda que é entre os 9 e os 12 anos que são incorporáveis nas pessoas muitas das práticas de atenção plena, pois é neste período que se aprofunda a personalidade, determina

²¹Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

a identidade, desenvolvem padrões de comportamento e criam as bases que hão de alicerçar as competências que irão persistir em idade mais adulta.

Quanto ao aluno nº5, depois de identificar e tratar a problemática inicial, decidi acompanhá-lo com base nos estudos apresentados por Morais e Miranda (1996), pois sendo certo que a família é importante para o sucesso escolar dos alunos, a escola tem também uma influência significativa, sobretudo ao nível das relações que se estabelecem com os diversos agentes de ensino, nomeadamente professores e alunos. Assim, trabalhei com o aluno o desenvolvimento de métodos de estudo, com uma estratégia baseada no Modelo de Instrução Direta (Azevedo, 2012, p. 5), também utilizado na área de lecionação. Para isso, integrei-o na tutoria a este aluno, como segue: na 2.^a etapa – modelagem – construímos em conjunto o plano de estudo, para o fim de semana; na 3.^a etapa – prática dirigida – o aluno elaborou também o plano de estudos sob as minhas indicações, essencialmente dadas através do questionamento, de modo a que chegasse por si mesmo às decisões corretas; e na 4.^a etapa – autonomia – o aluno desenvolveu de forma autónoma o plano de estudos e eu acompanhei e supervisionei o respetivo processo.

Esta estratégia foi implementada através da realização de balanços semanais aos conteúdos abordados em que o aluno revelava maiores dificuldade e na projeção do trabalho a desenvolver na semana seguinte. Este trabalho foi realizado ao longo do ano, com o objetivo de reforçar as suas aprendizagens, mas sobretudo de ganhar método e disciplina no estudo e assim aumentar a probabilidade de transitar de ano. Para isso, assumi como critério de êxito a presença do aluno em 90% das sessões marcadas e, no final do ano letivo, a elaboração do planeamento por si mesmo de uma semana de estudo de forma dirigida. As sessões decorreram à sexta-feira entre as 14:40 e as 15:15. Estas decisões e atividades foram do conhecimento da DT, a qual valorizou e incentivou a respetiva realização.

No que respeita à tutoria e ao trabalho desenvolvido o aluno (nº5) cumpriu os objetivos, da etapa, embora tenha acumulado 6 negativas na avaliação do 1.º período e na segunda sessão não apresentou qualquer trabalho que tinha sido planeado para casa. Para alterar este comportamento, sensibilizei-o para a importância de ganhar disciplina e métodos de estudo e tomar consciência de que não estava numa situação na escola particularmente boa. Na semana seguinte surpreendeu-me e realizou alguns dos exercícios da disciplina de matemática e efetuou o planeamento à disciplina de EF, cujo resultado tinha sido negativo no 1.º teste, passando a cumprir com as tarefas propostas, apesar das dificuldades que sente. Para aumentar a motivação intrínseca do aluno implementei uma rotina no final de cada sessão, antes de nos despedirmos, em que o aluno dizia: “Eu vou conseguir!...”. O aluno foi 100% assíduo e demonstrou interesse e compromisso com a tutoria, expressando-o várias vezes nos intervalos e nas aulas de EF.

Em relação à disciplina Cidadania e Desenvolvimento os alunos prepararam os seus trabalhos de forma organizada durante as aulas, nomeadamente os grupos da Água, Incêndios e Reciclagem, enquadrados no Plano Anual. O aproveitamento dos restantes dois grupos durante as aulas, Espaços Verdes e Energias Renováveis, foi menor, já que ambos os grupos perderam os trabalhos. Contudo, como tinha previsto gerir quaisquer imprevistos com algum dos grupos na aula de 03 de dezembro, dei a ambos a oportunidade de apresentarem os seus trabalhos no dia 10 de dezembro e não nos dias inicialmente planeados – 26 de novembro e 3 de dezembro, respetivamente. Mesmo assim o grupo dos Espaços Verdes voltou a não apresentar, ao contrário do grupo das Energias Renováveis que prontamente refez e apresentou o trabalho no dia estipulado. Como os alunos nº7, nº8, nº18 e nº20 do grupo Espaços Verdes não apresentaram o seu trabalho, nem se preocuparam em aproveitar a oportunidade dada, a que acresceu o facto de não terem trabalhado de forma adequada nas aulas, como fizeram os restantes quatro grupos, apesar de terem sido avisados frequentemente pelos professores e de lhes ter sido sinalizado o seu reduzido aproveitamento na avaliação intercalar, acabaram por ter negativa à disciplina.

Durante as apresentações verificaram-se alguns problemas comuns aos alunos pelo facto de não prepararem as suas apresentações, o que fez com que usassem os *slides* como teleponto em vez de explicarem por palavras próprias os respetivos conteúdos, colocassem-se de costas para os colegas, saltassem *slides*, não explicassem a função das imagens e não soubessem quem era responsável por cada *slide*. Após cada apresentação dei *feedback* aos alunos, mas como foi um problema comum, propus à professora como estratégia que no 2.º período se realizasse uma apresentação modelo, como exemplo para os alunos – aprendizagem vicariante – a qual foi aceite e valorizada pela professora, com o objetivo de ultrapassar as incorreções observadas. Esta apresentação foi desenvolvida com base no tema do 2.º período – Segurança Rodoviária – mais especificamente o subtema Condução Defensiva, tendo sido previamente mostrada à professora que a considerou excelente.

2.5 - 3.ª Etapa

A 3.ª etapa ficou marcada pelo progresso nas três grandes vertentes associadas à DT: funções de DT, disciplina CD e tutorias, mesmo com as alterações verificadas ao plano elaborado.

Ao longo desta etapa procurei manter a proatividade do 1.º período. Para isso, antecipei a apresentação dos trabalhos à DT/professora da disciplina de CD. Assim, elaborei uma proposta para a reunião com os EE realizada no dia 10 de janeiro de 2019 com base nos resultados discutidos em CT às várias disciplinas no 1.º período e nas orientações dadas na reunião de Diretores de Turma. Esta proposta foi aprovada pela professora, pedindo-me para

voltar a assumir as funções de DT na reunião e para ficar igualmente responsável pela parte burocrática da mesma, nomeadamente produção da documentação a apresentar aos alunos antes da reunião e aos respetivos EE durante a mesma.

O tema principal da reunião com os EE foi o comportamento dos alunos. Assim, os EE foram alertados para o facto de a turma já ter acumulado várias faltas disciplinares, o que colocava em causa a aprendizagem, nomeadamente dos alunos com maiores dificuldades, já que os que tinham capacidades apresentavam resultados bastante satisfatórios. Adicionalmente foram ainda prestadas outras informações aos EE, como: aproveitamento, atividades realizadas no 1.º período e a realizar no 2.º período, tendo sido destacada a saída de campo, como explicado no referido capítulo.

Posteriormente, tal como planeado, realizei uma proposta de ata, a qual foi entregue e aprovada pela professora, à semelhança do que sucedeu na primeira reunião do ano letivo. Ainda ao nível de reuniões, assumi um papel muito ativo no Conselho de Turma do dia 26 de fevereiro, valorizado pela DT e pelo CT, devido à inovação que introduzi na reunião com a apresentação em *PowerPoint* com os dados referentes à 1.ª parte do 2.º período (até à avaliação intercalar) sobre os alunos com maiores dificuldades e com as classificações obtidas. Por norma, nestas reuniões as avaliações são verbalizadas em voz alta e discutidas entre os docentes presentes, o que faz com que as avaliações os professores estejam constantemente a ser referidas. Assim, desenvolvi e sintetizei num quadro as avaliações nas diferentes disciplinas, destacando os alunos com duas ou mais negativas, a respetiva participação e comportamento, bem como os alunos repetentes, a fim de analisar cada um de forma mais específica. Este quadro foi apresentado em *slide* a todos os professores, com análise de cada um dos alunos com base nos critérios referidos. Esta metodologia permitiu que todos os professores acompanhassem a situação de todos os alunos e analisassem os dados referentes a cada um deles.

No que respeita às tutorias aos alunos nº5, nº18 e nº20 ocorreram alterações, ajustamentos e adequações em relação ao que tinha sido planeado, mas verificou-se um progresso em termos gerais. Em relação ao aluno nº20 a tutoria ficou marcada pela transferência de escola por decisão do seu EE, mas sendo de realçar o facto de ter agradecido o trabalho que estava a ser realizado com o seu educando, à semelhança do que fez o EE do aluno nº18, ambos afirmando que o mesmo era muito importante e valorizado pelos alunos. Com a saída do aluno nº20 os objetivos mantiveram-se, mas o trabalho passou a ser dirigido e executado individualmente com o aluno nº18.

Na 3.ª etapa, durante o mês de janeiro, tinha planeado trabalhar com base na Teoria do Comportamento Planeado para passar de seguida para a Teoria da Autodeterminação, de forma a sustentar os comportamentos corretos ao longo do tempo (Ação – Modelo

Transtórico) através dos três determinantes – confiança, autonomia e relacionamento positivo – com um enfoque especial na confiança. Este planeamento sofreu um ligeiro ajustamento, já que encurtei o tempo de Intenção antes de operacionalizar a Ação com recurso a experiências de mestria e de persuasão verbal, conforme proposto pela Teoria da Auto-Eficácia (Bandura, 1997), uma vez que aceleram a obtenção de resultados e a minha intervenção limitava-se a este ano letivo.

Na fase inicial foquei-me no reforço da autonomia do aluno para que ele agisse de acordo com os seus interesses e valores e autorregulasse as suas atividades. Para isso defini pequenos objetivos em linha com os seus interesses e necessidades, valorizando os seus êxitos de modo a reforçar a auto percepção de eficácia. Para Azevedo (1993) a fixação de objetivos e a autoavaliação do progresso são fatores críticos para o surgimento da motivação, uma vez que criam autoincentivos e fomentam a autoeficácia, com impacto na prossecução dos objetivos, enquanto que Albert Bandura e Dale Schunk²² propõem ainda que o estabelecimento de objetivos, intermédios, reforça a percepção e consequentemente o interesse intrínseco individual (Azevedo, 1993, p. 3). Por exemplo, no caso da disciplina de matemática, o principal problema identificado era que o aluno perturbava a aula através de brincadeiras propositadas para os restantes colegas rirem, acabando o aluno por não recuperar da negativa, pelo que fiz-lhe compreender que os seus interesses não estavam a ser protegidos, já que o seu sucesso escolar era colocado em causa. Por isso, defini com o aluno que após cada aula de matemática, ele próprio iria descrever o seu comportamento e realizar uma autoavaliação e na quinta-feira seguinte eu cruzava essa informação com as do delegado/subdelegado e da professora da disciplina. O principal objetivo era fazer com que o aluno elevasse os seus índices de auto motivação e ganhasse confiança nas suas capacidades para poder melhorar o seu comportamento e desempenho escolar.

Para acompanhar de uma forma mais próxima o progresso do aluno falava com ele, com os colegas e com o delegado e subdelegado no dia em que a turma tinha matemática. Estas medidas surtiram efeito, pois o aluno acabou por obter nota positiva à disciplina. No final do período, a professora da disciplina fez questão de valorizar e sublinhar o resultado escolar alcançado bem como a melhoria do comportamento pelo aluno. O elogio ao aluno nº18 foi comum a vários professores, tendo a mãe sido informada desta melhoria do seu filho e reconhecida pelo CT. Nestes momentos relevei intencionalmente o seu progresso e mestria, sublinhando o papel do aluno no processo, valorizando igualmente os seus esforços sempre que observava evolução nas suas competências, progresso na sua mestria e eficácia nas atividades escolares que realizava. Noutras ocasiões, nomeadamente na instrução final das aulas de EF, fazia questão de sublinhar o desempenho do aluno na presença dos colegas

²²Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 41, 586-595.

para que se sentisse valorizado e assim aumentasse os seus níveis de motivação – regulação identificada. Azevedo (1993) considera que o reforço deve ser considerado como uma informação sobre os resultados prováveis do próprio desempenho, porque a tríade informação - *feedback* - reforço positivo influencia a motivação do aluno.

O aluno nº5 também progrediu, mas de forma menos evidente. Na 3.^a etapa, o foco foi o 2.º momento: prática dirigida, com base no Modelo de Instrução Direta, conforme atrás referido, pelo que o aluno construiu e desenvolveu a sua atividade com base nas indicações que lhe dei, as quais eram dadas através do questionamento, de modo a que ele próprio identificasse e tomasse as decisões corretas. Ferreira (2010) considera que a observação das estratégias e raciocínios do aluno durante a execução de uma dada tarefa, decorrentes das questões colocadas pelo professor, permitem-lhe diagnosticar as dificuldades e os erros dos alunos, podendo assim intervir por antecipação.

O aluno apresentou algumas dificuldades na fase inicial, nomeadamente no cumprimento do plano que ele próprio elaborou. Assim, durante o mês de janeiro, não executou por três vezes as tarefas previstas no plano, pelo que decidi realizar uma sessão específica com ele para lhe falar acerca da importância do estudo sistemático e do papel da escola no seu processo de desenvolvimento. Nesta sessão usei a Teoria do Comportamento Planeado para formular uma estratégia que levasse o aluno a tomar consciência da necessidade de mudar. Em termos metodológicos usei um dos interesses centrais na sua vida, ser condutor da Carris, para lhe passar as mensagens requeridas e estimular as ações necessárias subsequentes, pelo que fui averiguar ao *site* desta empresa quais os procedimentos de candidatura a essa função e verifiquei que era preciso o 12.º ano.

Com base na informação recolhida traçámos objetivos que consistem em fazer com que o aluno cumpra de forma autónoma os planos de estudo definidos na 4.^a etapa até ao final do presente ano letivo. Em simultâneo, definimos outros objetivos que estão para além do presente ano de estágio, mas que são estruturantes e motivadores para o aluno. A fixação destes objetivos fez com que o aluno comesse a cumprir os planos que elaborávamos nas sessões de sexta-feira, apesar do esforço que tinha que fazer para que tal acontecesse. Para o ajudar, como sabia que não se sentia à vontade para apresentar o trabalho que desenvolvia a alguns professores, pedi-lhes eu próprio para pontualmente e de forma informal solicitarem o caderno aos alunos para observarem as dificuldades apresentadas nos exercícios realizados e assim poderem definir e ajustar estratégias de reforço do seu processo de aprendizagem. Todos aceitaram e envolveram-se prontamente nessa tarefa.

Apesar de evidenciar algumas dificuldades, o aluno cumpriu na íntegra as sessões, sendo pontual e assíduo, o que me deixou satisfeito, porque significa que o aluno percebeu e valorizou o que era importante para ele. Outro aspeto que valorizei foi a capacidade do aluno

para tomar decisões relativas ao seu estudo durante o fim de semana. Assim, antes de enumerar as disciplinas e os exercícios que pensava realizar, escrevia os seus compromissos (*Kickbox*, atividades da Santa Casa da Misericórdia) e depois, em função do tempo disponível, elaborava o seu plano de estudo.

Em termos de avaliações dos testes, verificou-se uma melhoria, obtendo positiva às disciplinas de Matemática e Geografia, bem como na avaliação sumativa do 2.º período, reduzindo de seis para quatro negativas. O CT também relevou o esforço e o trabalho do aluno para melhorar, tendo sido decidida a introdução de outras medidas de reforço do seu desempenho nos testes de avaliação, como por exemplo resumir a matéria às disciplinas em que ainda era classificado de forma negativa.

Em termos pessoais esta etapa foi marcante, fundamentalmente devido ao reconhecimento dos alunos pelo meu desempenho nas funções de DT, ou seja, os alunos interiorizaram a ideia de que as minhas funções eram mais do que apenas professor de EF. Prova disso está no facto de me trazerem mais justificações de faltas comparativamente ao 1º período, avisarem previamente de que iriam faltar, relatarem ocorrências noutras disciplinas e sinalizarem problemas pessoais (separação dos pais), entre outros problemas/acontecimentos. Toda esta informação foi tratada em conjunto com a Diretora de Turma, a qual sublinhou o merecimento do reconhecimento dos alunos.

Na reunião de CT de avaliação do 2.º período voltei a ter um papel ativo e participativo, nomeadamente na verificação/alteração das avaliações às diversas disciplinas, bem como na apresentação do processo de tutoria que estava a desenvolver com o aluno nº5, o qual foi enaltecido pelo professor de Educação Especial, dada a importância para o aluno e que lhe revelou nas sessões particulares.

No que respeita à disciplina de CD segui o plano estabelecido, pelo que abordámos o tema da “Segurança Rodoviária” ao longo do 2.º período, conforme definido na reunião de Conselho Pedagógico. Assim, na primeira aula do 2.º período realizei uma apresentação sobre o tema da Segurança Rodoviária, mais especificamente sobre “Condução Defensiva”. Na elaboração desta apresentação tive em consideração os problemas identificados no 1º período ao nível das apresentações em público por parte dos alunos, conforme referido na etapa anterior, tendo tido ainda a oportunidade de a mostrar previamente à professora que a considerou excelente. Durante a apresentação considerei o conteúdo, expliquei a função das imagens e descrevi a organização seguida, para que fosse mais cativante para o leitor. No terceiro *slide* coloquei-me intencionalmente de costas para os alunos e lia o texto para verificar se reagiam, de modo a ter um pretexto para lhes explicar qual a postura correta e o processo de exploração do conteúdo. No final o aluno nº19 questionou a minha postura, referindo que me limitei a ler a estar de costas. Com base neste comentário refleti em conjunto com os

alunos, explicando-lhes a importância da postura e do treino prévio na explicitação do conteúdo da apresentação. Por fim, em interação com os alunos, sistematizei os cuidados a ter antes e durante as apresentações, para que no 2.º período não se voltassem a repetir-se os erros cometidos no 1.º período.

A escolha do subtema “Condução Defensiva” decorreu do facto de ser um tema a abordar no 2.º período, mas os alunos apenas tomaram conhecimento do mesmo após a respetiva apresentação, para que as condições fossem iguais para todos os grupos. Para além desta tarefa propus ainda e foi aceite pela professora a abordagem a outros subtemas, tais como: “Cidadania e Segurança Rodoviária”, “Prevenção Rodoviária”, “A Mobilidade” e “Visitar Lisboa”. De todos estes subtemas, destaco este último pois apresentei-o para ir de encontro às aspirações profissionais do aluno (nº5) observadas na caracterização inicial. Com efeito, dadas as suas dificuldades ao nível escolar e sabendo que ambiciona ser um futuro “Condutor da Carris”, este tema era uma oportunidade para o referido aluno ter algum protagonismo dados os seus conhecimentos sobre as várias linhas de transportes públicos. A reação do aluno quando soube que ia ficar responsável pelo referido subtema foi muito positiva, o que se traduziu depois no empenhamento que colocou no trabalho que realizou. Para operacionalizar este subtema surgiu a ideia de criar um *tour* por Lisboa para um estrangeiro, indicando formas de deslocação entre os diversos pontos turísticos, bem como os cuidados e preocupações que deve ter em cada zona.

Para facilitar a realização dos trabalhos dei orientações e propus tópicos em relação a cada um dos subtemas. Quanto à constituição dos grupos de trabalho neste 2.º período, ao contrário do que aconteceu para o primeiro trabalho, em que os próprios alunos se agruparam em função dos seus interesses e amizades, distribuí os melhores alunos pelos 5 grupos (alunos nº4, nº12, nº6, nº9 e nº19), bem como os do grupo Espaços Verdes (nº7, nº8, nº18 e nº20), tendo ainda decidido não colocar mais do que dois alunos que tivessem trabalhado em conjunto no 1.º período. Estes critérios permitiram que os alunos trabalhassem com diferentes colegas, ajustando-se e cooperando entre si, para se tornarem melhores cidadãos (objetivo da cidadania) e fomentando assim a dimensão social.

Em termos globais a turma melhorou comparativamente ao período anterior, nomeadamente no que respeita ao nível do desempenho escolar. Nos aspetos estruturantes e de foco verificou-se neste período um maior cuidado na preparação e explicação dos conteúdos das apresentações, com *slides* apelativos e evitando a simples leitura dos mesmos, aspetos que tiveram um impacto positivo nas dinâmicas de trabalho e no comportamento da turma, o que acabou por ser reconhecido pela Diretora de Turma.

2.6 - 4.^a Etapa

A 4.^a etapa serviu essencialmente para consolidar os projetos e objetivos definidos na 1.^a etapa e desenvolvidos ao longo do ano letivo. Em função das informações recebidas da Diretora de Turma e da minha perceção enquanto professor coadjuvante os resultados até agora foram bastante positivos, o que me deu ainda maiores responsabilidades. O foco da minha intervenção foi continuar com o trabalho desenvolvido ao longo das etapas projetadas no início do ano, de uma forma particular em relação às tutorias aos alunos nº5 e nº18.

No caso do aluno nº18 a problemática estava essencialmente associada ao comportamento na sala de aula. Esta etapa serviu por isso para consolidar as melhorias conseguidas ao nível comportamental durante o 2.º período e que foram valorizadas pelos professores em CT. Esta opção surgiu na linha do quadro teórico e conceitual adotado, bem como das duas fases da metodologia implementada: intenção do aluno para mudar e ação, com resultados práticos ao nível comportamental. A 4.^a etapa foi de manutenção desses mesmos comportamentos. Assim, o trabalho de manutenção e de consolidação do comportamento desenvolvido ao longo do ano letivo foi desenvolvido com base no Modelo Transteórico, tendo prevalecido nesta etapa a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Para isso, decidi que o comportamento do aluno deveria de ser alicerçado na sua própria motivação e bem-estar, o que era sustentável se fosse mantido o bom relacionamento que tinha com o aluno, transformasse as suas capacidades em competências práticas e se adquirisse autonomia no exercício das suas atividades escolares. Assim, os objetivos eram regulados por mim, mas definidos pelo próprio aluno com base na metodologia SMART, em função do que ambicionava alcançar a nível escolar, da coerência dos mesmos e do respetivo significado para o próprio. O foco dos objetivos era o comportamento e as reuniões de acompanhamento quinzenais, sempre no mesmo dia e hora ao longo do ano. O prazo de concretização foi alargado devido às melhorias observadas no aluno, em termos de autonomia e de autorregulação do comportamento.

A metodologia de regulação dos comportamentos do aluno foi a mesma seguida em situações anteriores similares: reuniões com o aluno e questionamento aos professores de modo formal em CT e informal em encontros casuísticos com os mesmos. No final realizei uma reunião de balanço com o aluno em que avaliámos e discutimos o grau de prossecução dos objetivos definidos e a respetiva evolução durante todo o ano.

O CT considerou que o aluno nº18 teve um progresso muito evidente desde o 2.º período, observando-se uma melhoria significativa no seu comportamento que resultou em melhores resultados escolares, tendo terminado o ano letivo sem qualquer negativa. Em reunião com o aluno, este afirmou sentir-se melhor, mais confiante, com um melhor relacionamento com os colegas e com um ambiente familiar mais positivo. Nesta reunião

ouviu-o com atenção e valorizei as suas conquistas, mas sinalizei-lhe a importância de continuar a evoluir de forma positiva nos próximos anos letivos, reforçando a ideia inicial transmitida de que o principal beneficiado era ele próprio.

Em relação ao aluno nº5 privilegiei a prática dirigida e, pontualmente, a autonomia, através das informações recolhidas durante a etapa e dos princípios formulados com base no Modelo de Instrução Direta definido para o presente ano letivo.

Tendo em consideração os objetivos obtidos na 3.^a etapa considerei benéfico que o aluno consolidasse os métodos de estudo associados à prática dirigida, pelo que dei continuidade ao trabalho já desenvolvido, ou seja, solicitar ao aluno que projetasse o plano de estudo com a minha supervisão, eu questioná-lo sobre as opções tomadas de forma a que ele tomasse consciência do respetivo contributo para o seu desenvolvimento e progresso. Assim, em função do que observei e tendo em vista aumentar a motivação e predisposição do aluno para estudar, fui-lhe dando uma crescente autonomia na construção dos planos de estudo, cabendo-me a mim a tarefa de regular a execução do seu trabalho e a dinamização das atividades da semana seguinte. Os resultados mostram que apesar de o aluno ter conseguido estruturar os tempos de estudo, ainda tem dificuldades em identificar os exercícios mais adequados e o tempo estimado de realização, pelo que mantive a minha intervenção e supervisão na construção dos planos.

A autonomia total do aluno era dificilmente alcançável no presente ano letivo, uma vez que o contexto familiar em que se insere condiciona a sua evolução, a qual é agravada durante o fim de semana porque fica quase sempre em casa, sem contacto com outras realidades. Com efeito, um ambiente familiar pouco estimulante, conjugado com as dificuldades demonstradas na aprendizagem às várias disciplinas, condiciona profundamente o seu processo de desenvolvimento. Por isso, o meu foco na 4.^a etapa foi essencialmente de consolidação das aprendizagens adquiridas na etapa anterior, através da orientação do aluno, com recurso ao Modelo de Prática Dirigida orientando o aluno.

No caso do aluno nº5 o produto foi marcado por uma melhoria pouco significativa, porque o seu empenho e a sua participação nas reuniões semanais não surtiram os resultados desejados, tendo em consideração o objetivo que estava definido. A execução dos planos que estavam estabelecidos foi efetuada com bastante dificuldade, apesar do aluno tentar superar as dificuldades com que foi confrontado na realização das respetivas tarefas. Mesmo assim, o aluno conseguiu transitar de ano com uma única negativa, apesar de considerar que o progresso verificado nas avaliações, não refletiu o esforço e o desempenho do aluno, já que imperou o “facilitismo” ao longo dos períodos letivos. Mesmo com as dificuldades e com as adequações curriculares a que tem direito, considero que o seu desenvolvimento teria sido

maior se fosse mais empenhado, trabalhasse mais e mostrasse um maior espírito de sacrifício.

A ausência de um acompanhamento familiar adequado foi um importante condicionamento ao desenvolvimento do aluno, mas este facto foi em certa medida mitigado com as decisões tomadas nas referidas reuniões semanais, as quais contribuíram de forma positiva, direta ou indiretamente, para esse processo, de que são bons exemplos a atribuição do escalão A ao aluno, bem como o estudo sobre como é que conseguiria cumprir o seu sonho de ser condutor da Carris.

No que respeita à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento elaborei e apresentei à DT a proposta de trabalho que desenvolvi durante o 3.º período. Nesta proposta, como o tema era escolha do DT, dentro das opções disponíveis, decidi abordar uma das problemáticas comum a todos os alunos e referida na caracterização inicial – o uso excessivo do telemóvel. Assim, defini como temática principal para a turma “Os Media”, já que incluía a referida problemática, era compatível com o facto de o 3.º período ser muito curto e o debate entre os grupos de trabalho ser deste modo mais facilitado.

A constituição dos grupos foi feita por mim e aprovada pela professora, num total de quatro grupos, três com cinco elementos e um com quatro. A metodologia de constituição foi a mesma do 3.º período, uma vez que tinha sido bem-sucedida. Assim, coloquei um aluno referência (nº4, nº6, nº11, nº12) e um aluno com mais dificuldades (nº2, nº5, nº10 e nº13) no mesmo grupo, distribuindo os restantes elementos em função do respetivo comportamento na aula, para aumentar o potencial de trabalho no seio do grupo e reforçar o clima de aprendizagem. Mantive o aluno nº2 com a aluna nº4, uma vez que trabalharam muito bem como o aluno nº5 e com a aluna nº6.

Logo na primeira metade da aula número um do 3.º período os alunos responderam a um questionário (Anexo 5) validado e aplicado pela empresa FAQtos em escolas no ano letivo 2014 – 2015, a nível nacional, com prevalência na cidade de Lisboa com 66% do total de inquiridos, o que permitia uma forte comparação com os resultados obtidos no 7.º FD. Na segunda metade da primeira aula e na totalidade da segunda os alunos realizaram pesquisas sobre as vantagens, desvantagens e alternativas ao uso das novas tecnologias, conforme previsto no Plano Anual. Nas três aulas seguintes dinamizei debates e reflexões entre grupos, com o objetivo de criar uma lista com as vantagens, as desvantagens e as principais atividades alternativas ao uso do telemóvel. Para fomentar a participação de todos os alunos, dirigi algumas questões aos menos participativos, com um grau de dificuldade apropriado, de forma a que todos se envolvessem e sentissem dentro do grupo. Nas aulas seguintes construímos um plano semanal com base nos resultados do questionário, nas indicações da prática da atividade física da OMS para a faixa etária 5-17 anos, nas recomendações sobre o

tempo de exposição a écrans pelas crianças (inferior a duas horas diárias segundo a (American Academic Pediatric [AAP], 2010) e nas atividades diárias comuns aos alunos – horário de aulas. Posteriormente cada aluno elaborou um relatório individual, no qual sistematizou as alterações que iria realizar no seu quotidiano para mudar o seu estilo vida, tendo em vista o cumprimento das referidas recomendações.

O principal objetivo do trabalho desenvolvido sobre os media foi contribuir para o bom uso do telemóvel pelos alunos, sem exagerar a sua utilização no dia a dia. Para isso, propus que os alunos não utilizassem o telemóvel durante os intervalos da manhã e da tarde, durante a semana de três a sete de junho de 2019, uma vez que nesta altura já estava terminada a maioria do trabalho previsto para a 4.^a etapa e tínhamos ainda mais uma semana para regular o sucesso da atividade. Na regulação utilizei a auto e a heteroavaliação entre grupos, ou seja, sempre que cada grupo observava que algum elemento de outro grupo estava ao telemóvel nos intervalos era registada uma falta. O objetivo era fazer com que cada aluno acumulasse no máximo duas faltas durante essa semana. Os resultados foram positivos e estiveram na base do desenvolvimento de relações sociais positivas, uma vez que os alunos aderiram à atividade e, como receavam ser encontrados pelos colegas com o telemóvel, acabavam por prescindir do telemóvel nos intervalos. De qualquer modo, na minha perspetiva, o mais importante foi os alunos tomarem consciência da importância do uso adequado e equilibrado do telemóvel, já que antes apenas 16% dos alunos da turma (não chegava a dois alunos) cumpriam com as recomendações, conforme inquérito conduzido pela turma. Como esta era uma problemática observada a nível geral da escola, propus que os alunos não pudessem aceder ao telemóvel durante o período de aulas, à semelhança do que sucede com sucesso noutras escolas do nosso país – Leiria – e noutros países, como França e Qatar. Em Leiria, por exemplo, os alunos não podem utilizar o telemóvel à quinta feira, sendo designado como o “*Dia Offline*”, no qual são promovidas e incentivadas as interações e as relações sociais entre os alunos.

Grande parte da organização e realização da reunião de EE, realizada no dia 30 de abril de 2019, também esteve a meu cargo, já que fui eu que desenvolvi a apresentação de suporte à realização da mesma, assegurei a execução dos procedimentos de natureza burocrática relativos a fichas de autoavaliação e adaptações curriculares dos alunos nº 2 e nº5 e elaborei a ata, a qual foi aprovada pela professora. Estes procedimentos foram ao encontro do objetivo definido inicialmente, no qual assegurei/trabalhei ao longo do ano, de assumir de forma partilhada a área de Direção de Turma.

Na reunião de avaliações do Conselho de Turma, realizada no dia 17 de junho de 2019, foi unânime entre os presentes a ideia de progresso da turma, tanto ao nível do comportamento como do aproveitamento. A este nível realço o facto de terem sido propostos

para o quadro de mérito quatro alunos (nº3, nº4, nº6 e nº12), tendo ainda sido excluídos os alunos (nº11 e nº19), pelo facto de apresentarem uma falta injustificada e uma falta disciplinar, o que impossibilitou a sua nomeação, dada a incompatibilidade com os critérios estabelecidos para essa nomeação, apesar das avaliações às diferentes disciplinas serem elevadas.

2.7 Saída de Campo

A saída de campo era uma atividade de núcleo, pelo que as macro decisões, definidas em núcleo e explicadas em seguida, foram tomadas em reuniões conjuntas com base na análise e na interpretação de dados recolhidos na caracterização inicial. Os objetivos para esta atividade foram definidos com base no Projeto Educativo da escola e nas finalidades da disciplina de EF, sendo também tidos em conta os aspetos críticos registados ao longo da 1.ª e 2.ª etapa. Assim, a escolha do local foi feita tendo em consideração as orientações decorrentes das macro decisões tomadas nas reuniões de núcleo, bem como o potencial de realização de atividades que estivessem em linha com os objetivos definidos e a calendarização das tarefas prévias necessárias, nomeadamente autorizações dos EE, pagamentos e visitas de reconhecimento ao parque, bem como de preparação das respetivas atividades.

Como a maioria dos alunos vivia em ambiente citadino, procurámos um parque de aventura, fora de Lisboa, num ambiente natural. Assim, em reunião de núcleo, e tendo em conta as alternativas disponíveis, optámos pelo parque Mil-Aventuras, em Montargil, devido à facilidade de contacto com o respetivo Diretor – era vizinho de um professor estagiário – e pelas qualidades das condições de apoio, nomeadamente balneários, uma vez que na época em que prevíamos ir poderia chover- tal como aconteceu - assegurando assim que os alunos podiam tomar banho de água quente e mudarem de roupa. Adicionalmente, era um espaço fechado, o que facilitou o controlo de um número elevado de alunos. Por outro lado, como o responsável do parque tinha a confiança de um membro do núcleo de estágio todo o processo de preparação e realização desta atividade foram facilitados, tendo o núcleo tido um papel preponderante na mesma, nomeadamente as questões relativas à segurança na escalada, no *slide* e na construção do percurso de orientação.

A segurança foi um aspeto que valorizei de forma muito concreta desde o início, de forma a garantir que as atividades eram de facto fatores de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos e não causa de acidentes ou incidentes com prejuízo para os alunos e para o próprio Dia de Saída. Segundo Vidal (2011, p. 16) a segurança é fundamental, devendo estar garantida ao máximo, dentro das possibilidades de controlo de cada pessoa, sabendo sempre que o risco está especialmente associado às Atividades de Exploração da

Natureza (AEN). As indicações da *European Qualification Framework for Outdoor Animators* (EQFA, 2006), referidas por Vidal (2011, p. 17), vão no sentido de considerar que a segurança deve ser uma responsabilidade de cada um. Por isso, sabendo que a minha experiência e conhecimento nesta área eram reduzidos, investiguei e estudei os aspetos de segurança associados às atividades realizadas e fiz uma análise de risco com o responsável do Parque, integrando-a no planeamento global do Dia de Saída, de modo a reduzir o nível de risco e a aumentar a segurança durante a execução das diversas atividades, seguindo neste processo as orientações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABTN, 2005) – identificar os perigos e riscos e analisar, avaliar e tratar os riscos. As considerações relativas à segurança foram abordadas no *briefing* inicial, no início das atividades e ao longo do dia, conforme proposto por Vidal (2011, p. 17) para reduzir a probabilidade de ocorrência de qualquer tipo de acidente. Adicionalmente, nas atividades em que tive uma presença mais ativa, reconfirmava sempre junto de cada monitor que os respetivos equipamentos de segurança (arnês, mosquetão, capacete, etc.) existiam e estavam operacionais, seguindo assim as regras de segurança sugeridas por Rogado (2004).

Para definir os objetivos para a saída de campo analisámos o Projeto Educativo do Agrupamento, nomeadamente os valores que estão inscritos e alicerçam a identidade – Responsabilidade, Solidariedade, Cooperação e Participação – bem como as finalidades da EF estabelecidas nos PNEF: “Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de atividades físicas de exploração da natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica”.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos de âmbito mais geral, os quais são transversais às turmas que participaram na saída de campo:

- Contribuir para uma melhoria do relacionamento entre os alunos;
- promover a prática desportiva de forma equilibrada em ambiente natural
- desenvolver no grupo o gosto e o respeito pela natureza;
- dar a conhecer realidades diferentes das dos ambientes urbanos;
- melhorar o estatuto e a visão do núcleo de estágio na escola;
- realizar atividades de exploração da natureza, através da correta aplicação de técnicas e regras de organização e de preservação da qualidade do ambiente;
- cumprir os critérios do nível introdução na matéria de orientação;
- promover a interdisciplinaridade;
- envolver o maior número de alunos das três turmas >80%;
- mobilizar os alunos com Necessidades Educativas Especiais das três turmas;

- mobilizar os professores do Conselho de Turma das várias turmas;
- contribuir para o desenvolvimento físico e psicossocial dos participantes

Para assegurar a interdisciplinaridade procurámos garantir a presença de docentes de diferentes disciplinas, especialmente das disciplinas em que detetámos maiores dificuldades na avaliação intercalar do 1.º período, sem colocar em causa os critérios definidos pela escola sobre os professores que deviam acompanhar as turmas. Para isso cruzámos os horários de forma a perceber quais os professores que lecionavam a aulas em comum às diferentes turmas e os que tinham mais tempo de aulas com cada uma das turmas no dia da saída de campo. Depois, nos Conselhos de Turma das turmas de estágio, apresentámos os objetivos da saída de campo e convidámos os professores a participarem. Assim, contámos com a participação de quatro professores de três turmas das disciplinas de Matemática, geografia, Ciências e Educação Moral Religiosa e Católica. Em paralelo, integrámos no percurso de orientação atividades relativas à matéria das diferentes disciplinas, com regulação da professora da disciplina e supervisão do núcleo de estágio, designadamente: Oricones, a Geografia e o Teorema de Pitágoras, a Matemática. Ambas as professoras foram informadas, individualmente, das orientações que deveriam ser seguidas, o que se revelou fulcral para o sucesso das respetivas estações, tendo o *feedback* das docentes sido positivo.

Com exceção da atividade de orientação todas as outras não eram realizáveis na nossa escola, pelo que procurámos realizar outras, mesmo que proporcionassem aprendizagens diferentes aos alunos, nomeadamente melhoria em termos de cooperação, relacionamento e companheirismo entre os alunos e as turmas. Por exemplo, na canoagem, o facto de serem kayaks duplos, possibilitou a promoção da cooperação entre pares, expressa no respeito pelo espírito de camaradagem no seio do grupo em que o aluno se inseria, bem como pelas regras e pela proteção do meio ambiente, desenvolvendo assim a componente social (Lozano, Correias & Costa, 2015; Rickinson, Dillon, Tearmey, Morris, Choi, & Sanders et al., 2004). Mas para além destas capacidades, as AEN proporcionaram igualmente o desenvolvimento das componentes física e psicológica (Lozano et al., 2015; Rickinson et. al., 2004), o que reforça a importância da sua realização. Por isso, procurámos que todas as atividades requeressem a utilização do corpo como meio de execução das atividades, como por exemplo na escalada em que há um grande envolvimento da estrutura muscular (Lozano et al. 2015), apesar de não ter sido possível executá-la devido à falta de condições de segurança da parede, de que fomos informados na semana anterior.

O facto de serem propostas atividades que desafiavam permanentemente as capacidades dos alunos, fomentou a emergência de um ambiente que estimulava a superação

individual, com impacto no reforço da autoestima, da confiança, do bem-estar e da autonomia (Pastor & Muñoz, 2002). Adicionalmente, os alunos tinham de tomar decisões para realizarem as atividades propostas, muitas vezes sem toda a informação necessária, para além de terem que fazer opções em termos de orientação, nomeadamente na escolha do percurso a seguir, tendo sempre como objetivo potenciar o sucesso do grupo em que estavam inseridos.

A orientação – principal atividade da Saída de Campo – estimula os níveis físico e psicossocial dos alunos, bem como no plano cognitivo, conforme é acima referido. Assim, contribui para que os alunos fomentem a criatividade, sejam originais nas respostas que dão e nas decisões que tomam, para além de aprofundar o trabalho colaborativo entre os alunos do grupo, mesmo de diferentes anos. A interdisciplinaridade foi integrada no percurso de orientação através da análise das aprendizagens essenciais que requeríamos e da estruturação das atividades em conformidade, bem como da combinação da disciplina de EF com as de Ciências e de Geografia referido por Lozano et al. (2015), dada a boa relação entre estas três disciplinas e as características das tarefas desenvolvidas.

A atividade de arborismo permite desenvolver e manter o nível físico e psicológico. António Vidal¹⁷ afirma que, ao nível físico o arborismo permite desenvolver essencialmente a capacidade de coordenação e no plano psicológico/cognitivo reforça os níveis de concentração (Lozano et al., 2015, p. 30).

A canoagem é uma atividade que é realizada em ambiente aquático, diferente por isso do habitual. Os seus contributos para o desenvolvimento dos alunos são essencialmente psicológicos, mas também físicos e sociais. Para muitos alunos, o facto de terem que operar num ambiente diferente do habitual foi um momento de enorme superação e de realização pessoal (Lozano et al., 2015). Como eram kayaks duplos, para além do desenvolvimento da força foi também requerida a mobilização de capacidades de coordenação (capacidade coordenativa) dos alunos, ao mesmo tempo que aprofundou a cooperação (capacidade social) ao nível do respeito e das relações entre os parceiros.

Todas estas atividades tinham finalidades comuns, contribuindo assim para a prossecução dos objetivos definidos para esta grande atividade de Saída de Campo, bem como para o fomento da proteção do meio ambiente (Lozano et al., 2015), nomeadamente à hora de almoço, quando os alunos ficavam responsáveis por limpar e arrumar o seu espaço de refeição.

Tendo em consideração as características dos alunos da turma e as matérias de EF, defini os seguintes objetivos específicos:

- Resolver com autonomia e em pares tarefas de canoagem e BTT;
- Aplicar o sentido de orientação no espaço, em clima de descoberta;

- Enfrentar e resolver problemas de vertigens;
- Distinguir risco de perigo;
- Confrontar os alunos com decisões práticas de proteção da natureza.

Na sequência dos objetivos anteriormente definidos no âmbito mais geral formulei objetivos adicionais, nomeadamente:

- passar o dia sem o telemóvel;
- contribuir para reforçar o relacionamento entre os alunos nº7 e nº17;
- promover atividades entre a professora de EMRC e o aluno nº2;
- contribuir para a união e cooperação por grupo, na turma;
- melhorar o relacionamento com os colegas de outros anos de escolaridade;
- participar ativamente na dinamização da saída de campo, nomeadamente nas ajudas às atividades (*slide* e escalada).
- Promover a interdisciplinaridade, entre as disciplinas, das professoras presentes

Em conformidade com as decisões coletivas tomadas, fiquei responsável por apresentar aos EE do 7.ºFD as informações relativas ao local, às autorizações, ao valor, às datas e às mensalidades. Por isso, como em dezembro já tínhamos toda a informação necessária, comuniquei-a aos EE logo na reunião relativa ao 1.º período realizada no dia 10 de janeiro, nomeadamente que o dia 15 de janeiro era a data limite para receção das autorizações, o dia 1 de fevereiro o prazo para pagamento da primeira mensalidade e o dia 22 de fevereiro da segunda. Entreguei-lhes também as autorizações e prestei os esclarecimentos que requereram, o que se revelou uma boa estratégia, pois ficaram imediatamente informados sobre quais os objetivos, as atividades e o valor, assumindo ainda a responsabilidade pela devolução das autorizações.

A Saída de Campo ocorreu no dia 07 de março de 2019, na Barragem de Montargil, em parceria com o parque *Mil-aventuras*, tendo sido alcançados os objetivos fixados em função dos critérios de êxitos estabelecidos e uma elevada adesão dos alunos, uma vez que estiveram presentes 90% dos alunos – faltaram apenas dois alunos: o nº 6, porque estava numa prova de natação, tendo-me avisado com antecedência que tal iria acontecer e o nº 2, porque estava doente. O facto deste aluno não ter podido participar comprometeu a prossecução do objetivo “Melhoria do relacionamento entre a professora de EMRC e o aluno nº 2”, uma vez que apenas esteve presente a docente desta disciplina e a estratégia definida passava essencialmente por atividades de cooperação, nomeadamente na canoagem e nas estações de orientação, nas quais a professora seria a voz de comando à qual o aluno respondia seguindo as suas orientações, desde que não fosse colocado em causa o sucesso

do coletivo. Apesar disso, durante a viagem informei a docente que tínhamos fixado este objetivo, aspeto que valorizou, aproveitando para informar que a relação entre ambos tinha vindo a melhorar, informação que reafirmou posteriormente em CT de avaliação do 2.º período.

Quanto ao objetivo definido para reforço da cooperação entre os alunos nº 7 e nº 17 considero que o mesmo foi atingido. Com efeito, na constituição dos grupos e conforme tinha sido planeado, juntei-os de forma intencional para que as oportunidades de interação entre ambos fossem maiores, embora fosse na canoagem que esperava uma maior cooperação entre ambos, uma vez que o sucesso de um dependia do sucesso do outro – situação *win-win*. Para assegurar que esta estratégia era bem-sucedida distribui as atividades pelos professores, mas informei-os que a canoagem era da minha responsabilidade, de modo a que estes dois alunos constituíssem um par, uma vez que os *kayaks* eram duplos. Porém, surpreendentemente e sem que eu interviesse, no início da atividade de canoagem o aluno nº7 disse-me que ficaria com o aluno nº 17. Fiquei surpreendido, mas muito feliz, sentimento que foi reforçado com o facto de ambos terem cooperado, tratando-se mutuamente com respeito e assumindo as tarefas em função das características individuais de cada um. Por exemplo, o aluno nº 7, como é cognitivamente mais evoluído assumiu a voz de comando na coordenação da remada, mas ajudava o colega de modo construtivo sempre que necessário.

Em relação aos objetivos coletivos enquanto turma, considero que também foram atingidos. Com efeito, durante a viagem, antes de chegarmos ao parque, informei os alunos que não poderiam levar o telemóvel consigo para as atividades, uma vez que era também um objetivo passar um dia sem o telemóvel. Para isso foi disponibilizado o “saco dos valores”, no qual guardaram os seus pertences até ao final do dia, incluindo o telemóvel. Esta ação tinha uma tripla finalidade: reforçar as interações com os colegas, para melhorar os relacionamentos e o conhecimento sobre os outros; aumentar as vivências e as experiências, para promover a participação ativa na realização das tarefas em vez de estarem sempre em interação com o telemóvel; e reduzir o risco de o perder ou estragar durante as atividades. No final, os resultados do inquérito de satisfação aos alunos mostraram que 95% classificaram como “muito positivo” terem passado o dia sem telemóvel (ponto 5 na escala de 1 a 5) e os restantes 5% consideraram como “positivo” (ponto 4 na escala de 1 a 5). Os professores presentes enaltecera e valorizaram muito esta medida, considerando-a importante, uma vez que foi uma oportunidade para não estarem sempre ligados às novas tecnologias.

O facto dos alunos não acederem aos telemóveis acabou por ter influência na prossecução dos restantes objetivos coletivos, nomeadamente em relação a dois: “Contribuir para a união e cooperação na turma, por grupo” e “Melhorar o relacionamento com os colegas de outros anos de escolaridade”, os quais foram operacionalizados essencialmente nas

atividades de desempenho coletivo – canoagem e orientação – e cujo critério de sucesso passava pela participação e conclusão de pelo menos 3 das 4 tarefas que constituíam as atividades, sendo obrigatória a prova de orientação com a construção da frase “*Juntos Somos Mais Fortes*”. Por exemplo, no que respeita à prova de orientação, os alunos tinham de realizar duas provas específicas, o Teorema de Pitágoras (Matemática, 8.º ano) e Rosa dos Ventos (Geografia, 7.º ano), de modo a que quando o grupo superava a tarefa do 8.º ano, os alunos desse ano de escolaridade auxiliavam os do 7.º ano. Quando o grupo passava a tarefa Rosa dos Ventos, designada por Oricones, uma vez que era uma tarefa já realizada nas aulas de EF no presente ano letivo, eram os do 7.º ano que auxiliavam os do 8.º ano. No final questionei diretamente os professores que estiveram nas estações destas atividades para perceber se os objetivos de cooperação e de relacionamento tinham ou não sido cumpridos pelos alunos. Ambos responderam de forma positiva, o que me permitiu concluir que foram alcançados. Um outro critério que indica que estes objetivos foram alcançados foi o facto dos alunos, no questionário de satisfação, terem considerado “bastante positivo”, com uma exceção que considerou “positivo”, a interação e o contributo partilhado para a realização destas atividades.

Por fim, no que respeita, aos objetivos individuais considero que os mesmos foram atingidos na sua maioria, tendo em consideração o *feedback* do Orientador, dos professores cooperantes, bem como do responsável pelo parque.

Em termos globais, apesar de não termos podido realizar a atividade Escalada, considero que a Saída de Campo foi um sucesso. Para isso muito contribuíram os debates e as reflexões críticas que efetuámos na fase de preparação, bem como a deslocação que efetuei ao Parque Aventura no dia 03 de março de 2019, durante as férias escolares dos alunos, para reconhecimento do espaço, análise do processo de implementação e dinamização do programa no terreno com o responsável pelo parque. Este dia foi extremamente benéfico pois permitiu-me garantir as condições necessárias à gestão dos fatores críticos de sucesso do evento, nomeadamente montagem do percurso de orientação, o qual era responsabilidade do núcleo, bem como as ajudas necessárias à realização das outras atividades. Adicionalmente esta deslocação permitiu-me ainda testar formas de implementação das ideias que tinham sido definidas na fase de preparação e verificar formas de operacionalização das tarefas de supervisão das atividades no próprio dia, nomeadamente o local de refeições, arrumação dos valores, entre outros aspetos.

O refrescamento dos conteúdos que tinha aprendido na minha formação inicial, através do treino realizado na Escola Secundária da Portela, da revisão da matéria das unidades curriculares de Didática de Atividades de Exploração da Natureza e de Desporto Aventura, de uma forma específica as atividades de *slide*, canoagem, orientação e escalada (atividade prevista mas que acabou por não poder ser realizada), foi determinante para o

sucesso do conjunto deste evento. Neste particular as visitas à Escola Secundária da Portela nos dias 19 e 26 de fevereiro, durante as aulas da professora-estagiária do respetivo núcleo de estágio, ambas às 11 horas e 40 minutos, foram essenciais para recordar e treinar a Escalada, uma vez que a escola está apetrechada com uma parede e respetivo material, nomeadamente trabalho com o oito, *gri-gri* e vários tipos de nós.

No dia da Saída de Campo desempenhei diversas funções. Assim, à chegada ao parque distribui os professores que iriam colaborar na atividade de Orientação pelas respetivas estações. Como já conheciam as respetivas tarefas e dinâmicas, uma vez que lhes foi entregue uma nota com a descrição dos procedimentos durante a viagem, assumiram facilmente a execução das respetivas tarefas. Como estavam dois monitores na primeira atividade – Tiro com Arco – fiquei apenas responsável por supervisionar a primeira ronda, para verificar se a realização estava a decorrer como previsto, passando de seguida para junto de cada professor para o apoiar na atividade que lhe estava cometida. Depois assumi a responsabilidade pela Prova de Orientação, na qual efetuei o *briefing inicial*, prestei informações sobre o tipo de prova – *Score Máximo* – e revi algumas regras, dando depois a partida dos grupos. Nesta atividade fiquei ainda responsável pela atividade de condição física, bem como pela chegada e receção dos vários grupos. O percurso de orientação foi montado no dia 03 de março, tendo sido concebido de modo a abordar a interdisciplinaridade subjacente às disciplinas lecionadas pelos professores que acompanharam as turmas – Matemática, Ciências e Geografia – através da definição das aprendizagens essenciais e comuns aos respetivos anos, nomeadamente Teorema de Pitágoras, Rosa dos Ventos e Reciclagem, respetivamente.

De tarde o planeamento teve de ser alterado devido à alteração das condições atmosféricas, o que levou os professores associados ao acompanhamento da canoagem, a anularem a realização desta tarefa, uma vez que deixou de ser possível assegurar as condições de segurança que consideravam indispensáveis. Assumi por isso também esta tarefa, sendo o último elemento no percurso. No 2.º grupo acumulei com a tarefa de acompanhamento a realização do *briefing inicial*, bem como a explicitação das regras de segurança, da pega da pagaia, da execução da remada e das orientações de coordenação. Os grupos foram constituídos com base na experiência e na estrutura corporal, de modo a que os alunos mais experientes ou com uma estrutura física mais possante se sentassem no lugar mais recuado (Kayaks duplos), para melhor coordenarem o ritmo da remada.

Como a atividade de canoagem acabou mais cedo que a de arborismo, a qual integrava *slide*, desempenhei ainda funções de segurança nesta atividade até ao seu término. A segurança no *slide* era uma tarefa que gostaria de ter podido realizar num maior número de repetições, mas a alteração das condições climáticas forçou-me a alterar o planeamento

que tinha feito, mas mesmo assim não deixei de a fazer, ainda que em menor quantidade. Para além dos aspetos relativos à segurança o *slide* proporcionou-me a oportunidade de ultrapassar o meu receio de alturas, uma vez que tive de realizar todo o percurso.

No âmbito do arborismo tinha ainda planeado realizar ajudas na Escalada, mas na reunião do dia 03 de março, fui informado que a mesma não podia ser realizada, uma vez que havia pegadas soltas na parede, o que impedia a execução da atividade em segurança. Por isso, optei por alterar esta atividade para BTT, com realização em simultâneo com o tiro com arco. Apesar disso, como o percurso de arborismo continha vários slides, os alunos passaram por situações vertiginosas que os levou superar as suas próprias dificuldades. Na instrução inicial houve também a preocupação dos alunos ganharem uma maior perceção e distinção entre a situação de risco e a de perigo. Adicionalmente, como a segurança estava assegurada pela estrutura pré-definida e pelos aparelhos, os alunos vivenciaram situações de risco devidamente protegidos do perigo.

As razões que impediram a Escalada estiveram fora do meu controlo, mas, apesar disso, efetuei a preparação e o estudo prático desta atividade, nomeadamente na Escola Secundária da Portela antes do dia de saída, mas também posteriormente, durante a visita à Escola Secundária do Barreiro, no dia 4 de abril, no âmbito da colaboração com os alunos e respetivos professores responsáveis pela Unidade Curricular de Atividades de Exploração da Natureza, do 1.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física. Esta ocorreu no dia 4 de abril de 2019 e consistiu num trabalho em colaboração com os professores responsáveis pela unidade curricular de atividades de exploração da natureza, do 1.º ano de mestrado em ensino de educação física, juntamente com os respetivos alunos. Este dia contribuiu para o desenvolvimento pessoal pelo estudo, revisão e operacionalização das funções inerentes às atividades de exploração da natureza. A este nível fiquei essencialmente responsável pela segurança no slide bem como no *rappel*. Nestas, para além de realizar as ajudas, explicava aos alunos como fazer dando-lhes oportunidade de realizarem. Em particular este dia contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, porque deu-me a oportunidade de aprofundar, rever e operacionalizar as funções inerentes a atividades de exploração da natureza, designadamente ao nível da instrução, segurança e ajudas na realização do *slide* e do no *rappel* pelos alunos.

Considerando, o PPA, a matéria de orientação é de abordagem prioritária, para os alunos, uma vez que é primeira vez que abordam a referida matéria. Desse modo, no percurso de orientação os alunos estiveram sob avaliação. Esta avaliação debruçou-se essencialmente, na leitura dos mapas, identificação da simbologia (ponto de partida, chega, balizas, tarefas e vegetação), preenchimento do cartão de controlo e orientação segundo os pontos cardeais. Apesar da atividade ter sido num contexto desconhecido pelos alunos, todos

os grupos atingiram o sucesso. Um dos aspetos que considero ter sido contribuído para o sucesso deveu-se, à junção de alunos dos diferentes anos de escolaridade 7.º e 8.º ano.

Uma referência particular, que observei nesta prova, foram as diferenças, ao nível do controlo da fadiga, nos diferentes grupos, dos quais vários alunos (nº9, nº16, nº17, nº18), apresentaram menor capacidade de resistência e maiores índices de fadiga (respiração intensa no final da prova, cara avermelhada). Posteriormente constatei que os referidos alunos, na prova de resistência – vai e vem, o número de percursos mais reduzidos – ligeiramente acima da referência do *fitescola*.

Ao longo do dia e de uma forma mais específica à hora de almoço e no final, realizei uma breve reflexão sobre o meu desempenho com os monitores de cada estação, bem como com o professor orientador após a saída de campo, tendo o *feedback* sido bastante positivo, nomeadamente em relação à capacidade de organização e ao conhecimento demonstrado sobre as diversas atividades.

A realização com sucesso e o *feedback* positivo dos diversos professores sobre o Dia de Saída, contribuiu para a melhoria da imagem do núcleo de estágio junto da comunidade docente, bem como do DEF. O impacto das experiências vivenciadas pelos diversos intervenientes foi muito grande, em termos de desenvolvimento pessoal, de crescimento como comunidade escolar e de compromisso com o próprio processo educativo e de aprendizagem, em termos individuais e coletivos, sendo um balanço positivo para o próximo ano letivo, enquanto atividade integrante do estágio pedagógico.

3. Desporto Escolar

3.1 Panorama Geral do DE

O programa do DE 2017-2021 tem como visão proporcionar e estimular nos alunos a prática regular de atividade física e desportiva, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos alunos, a criação de estilos de vida ativos e saudáveis e o aprofundamento de valores que sustentem a cidadania ativa e o respeito por princípios morais e de desenvolvimento de competências sociais. Dispõe ainda nas pp. 12-13 as estratégias que devem ser implementadas para concretizar a tríade – Visão – Missão – Valores.

Noutro documento oficial, especificamente no artigo 20.º do Regulamento do Programa do Desporto Escolar 2018-2019, estão descritas as competências do professor responsável pelo grupo-equipa e no Artigo 45.º do RI do AEVF, está também disponível o Projeto de Desporto Escolar, no qual se explicita que os principais objetivos do DE é fomentar um bom clima nas relações pessoais, elevar o espírito de grupo e promover os valores da ética desportiva, em linha com o Programa de Desporto Escolar 2017-2021 e com o PE do AEVF, nomeadamente responsabilidade, respeito, disciplina e espírito de equipa. Conforme refere Carvalho (2010) “É a escola que tem de constituir a base fundamental em que se realiza o ensino/aprendizagem da prática desportiva devidamente integrada no esforço educativo representado pelo Projeto Escola e pela Equipa Educativa” (p. 27).

Assim, para além de considerar os referidos documentos oficiais orientadores, segui também a ideia que sugere que as finalidades do DE são principalmente o ensino e a pedagogia, sem descurar a competição (Resende, Mendes, Lima, Pimenta, Castro & Sarmiento 2014). Os valores associados ao DE sustentam a sua missão, mas integram-no num conceito mais abrangente no quadro da educação para a cidadania, na medida em que promove a formação desportiva, a integração social, o crescimento pessoal de forma harmoniosa e equilibrada e a apropriação de comportamentos de respeito pelas regras, pelos outros e por si mesmo.

Em contexto de formação e prática desportiva, é na adequação da exigência que se potencia o ensino e os treinadores preparam e contribuem para o desenvolvimento físico, motor, social e emocional de crianças e jovens, bem como para a transmissão de regras de convivência, lealdade e civismo, no respetivo pelo processo educativo e de aprendizagem (Coelho, 1990). O autor refere ainda como fundamentais o aperfeiçoamento das técnicas aplicáveis à interiorização de hábitos de concentração, organização e autodisciplina e que eu reputo de determinantes para o cumprimento da missão do DE.

O DE inicia já com o ano letivo a decorrer - dia 01 de outubro. Este atraso acaba por não ser benéfico para a escola, nomeadamente para a promoção da oferta disponível e para

o recrutamento de alunos para os grupos-equipa. O intervalo de tempo entre o início das aulas e o começo do DE é exagerado, uma vez que os EE acabaram por inscrever os filhos em atividades fora da escola, porque desconhecem as atividades desportivas disponibilizadas. Penso que este aspeto deve ser melhorado no futuro, pois os EE devem ter conhecimento da oferta desportiva disponível, e das características inerentes ao DE, nomeadamente, o acompanhamento devido por profissionais de EF, específico bem como de carácter gratuito. O DE é ainda um fator de qualidade das escolas (Bom & Brás, 2003), já que eleva a competência e a visibilidade da escola na comunidade, para além da já referida importância e impacto no desenvolvimento dos alunos.

No meu entender, o horário dos treinos é um outro aspeto que pode melhorar, já que em várias modalidades, tal como acontecia no grupo-equipa em que me inseria, o horário dos treinos coincidia com a hora de almoço. Isto levantava dificuldades de várias ordens, tais como os alunos treinarem sem almoçar ou almoçarem e treinarem de seguida ou, até mesmo, não almoçarem, com impacto no reduzido desenvolvimento dos alunos. Esta problemática agravava-se e torna-se ainda mais limitativo, para os alunos que têm de se deslocar a outra escola do agrupamento para realizarem os seus treinos. Salvo melhor opinião, a questão dos horários do DE deveria estar salvaguardada no Regulamento Interno do agrupamento, sendo benéfico que os treinos ocorressem após o término das aulas, protegendo assim os interesses dos alunos. Segundo, o RI – Art. 62.º ponto 6 - “Critérios a que deve obedecer a elaboração dos horários dos alunos” – o único critério relativo à especificidade da disciplina de EF define que as aulas de EF possam iniciar uma hora depois de findo o período definido para o almoço. Apesar do referido ponto estar associado à disciplina de EF, considero por inerência e pertinência que seja abrangido também ao DE.

O AEVF tinha como oferta de DE as modalidades de Futsal; Voleibol; Ginástica Acrobática e Ginástica Artística/Trampolins; Badminton, Dança e Ténis de Mesa, distribuídas por professores de diferentes escolas. Na EBT estão integrados o Futsal Feminino – Iniciadas B; Voleibol Feminino – Infantis B e Voleibol Masculino – Infantis B, Badminton, Ténis de Mesa e Boccia. A este nível destaco o papel da EF pela dinamização de atividades desportivas adaptadas, indo assim ao encontro da visão do AEVF. A cada professor é atribuída uma modalidade, em horário letivo ou não letivo, sendo privilegiada a continuidade do grupo-equipa ao longo dos anos. Por norma, procura-se que a atribuição de uma modalidade a um professor coincida com os seus interesses e, obviamente, formação de base. Os professores do DEF tiveram a responsabilidade pela transmissão das informações principais sobre a oferta e horários de DE nas respetivas turmas, bem como o incentivo à participação dos alunos. Pessoalmente, para além de ter transmitido a referida informação em aula, expus também

toda a oferta de DE disponível no AEVF na reunião de EE, bem como finalidades, vantagens e benefícios para os alunos com a participação.

Apesar da oferta disponível no agrupamento considero que a continuidade das diferentes modalidades integradas no DE e o desenvolvimento dos alunos estão comprometidos se se limitarem as escolhas pelo escalão. Por exemplo, um aluno ou um grupo de alunos que sobe de escalão pode ficar impedido de dar continuidade ao seu percurso, pelo facto do agrupamento não disponibilizar o respetivo escalão. Ou acontecer o inverso, tal como se verificou no grupo-equipa pelo qual fui responsável, em que duas alunas mais novas (10 anos) competiam com alunas do escalão superior (15 anos). Apesar da variabilidade do estatuto maturacional que caracteriza os jovens que praticam desporto, de uma forma especialmente evidente no período pubertário, a mesma deve ser gerida, de modo a que os alunos e o próprio DE não sejam prejudicados. No fundo, tal como ocorre na área da lecionação, considero pertinente a criação de uma lógica plurianual para as modalidades existentes, de forma a garantir a articulação vertical entre escalões da mesma modalidade.

O DE é de carácter voluntário para os alunos e gratuito para todos os participantes (Resende *et al.*, 2014). Trevor Slack e Milena Parent²³ referem que o DE é vantajoso para os alunos porque é orientado por profissionais qualificados, desenvolvido em segurança, percebido de forma positiva pela população, não visa o lucro e está inserido na esfera do sistema educativo em interligação com o desporto federado (Resende *et al.*, 2014, p.5).

A minha primeira escolha recaiu sobre a modalidade de Futsal, pelo facto de entender que podia acrescentar novas ideias a nível de meios, métodos e estratégias, para além de poder vir a ser uma mais valia no processo de treino para o grupo-equipa. Adicionalmente, é uma área em que possuo formação complementar, o que considerei vantajoso, para mim e para a escola. Em reunião de núcleo de estágio optei por treinar a equipa de futsal feminino, escalão de Iniciadas (2004/2005). O meu primeiro interesse era a equipa de Futsal Masculino, mas dadas as especificidades profissionais de um outro colega de estágio acabei por prescindir e ficou ele com esta equipa a cargo. Nestas situações temos de estar preparados para nos colocarmos no lugar dos outros e sermos capazes de perceber qual a melhor solução naquele contexto. Para mim acabou por ser uma oportunidade de ter uma experiência diferente e de conhecer melhor a realidade do futsal feminino. No fundo, pude continuar numa modalidade em que tenho formação específica, no contexto do Futsal feminino, reforçando assim a minha experiência no desporto juvenil.

O quadro competitivo foi disponibilizado na reunião do dia 31 de outubro, às 17:00 horas, na Escola Padre António Vieira. Nesta reunião ficou definido que o nosso grupo-equipa disputaria três encontros competitivos ao longo do 2.º período. Todos os encontros seriam

²³Slack, T., & Parent, M. (2006). Understanding sport organizations: the application of organization theory (2ª ed.). Champaign: Human Kinetics

realizados no sábado de manhã, entre as 9:00 e as 13:00 horas. O local seria nos estabelecimentos das equipas adversárias, sendo que não havia nenhum encontro no AEVF. No nosso grupo ficaram o Colégio Moderno, a Escola Fernando Pessoa e a Escola Pintos Almada Negreiros. Do meu ponto de vista os jogos deviam ter sido distribuídos ao longo do ano, não restringindo o trabalho desenvolvido durante um ano letivo a apenas três momentos, em três dias, pelo que sugiro que este aspeto seja repensado para o futuro.

Quina (2003) afirma que a grande aspiração de qualquer criança é jogar, porque a prática competitiva dá-lhe alegria, diverte-a e envolve-a do ponto de vista pessoal, dotando-a assim de três importantes ingredientes fundamentais para o sucesso em muitas outras dimensões da sua vida. **Mesquita²⁴ citada por Quina (2003)**, reforça esta ideia afirmando que o desporto e a competição têm um grande potencial formativo e educacional. A este nível, entre outros fatores, valorizo e enalteço a ideia da autora, segundo a qual o desporto e a competição permitem a aquisição de valores ao nível do “Saber ser” (autoestima, autocontrolo, pontualidade, assiduidade, espírito de sacrifício); do “Saber estar” (civismo, respeito pelas regras, pelos outros, cooperação); e do “Saber fazer” através da aquisição e do desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras indispensáveis (capacidades coordenativas e condicionais). Coelho (1990) refere que apesar da vitória ser importante, a alegria e a satisfação de participar são pré-requisitos fundamentais na prática desportiva das crianças e dos jovens, pelo que o contributo do professor é essencial para o desenvolvimento nos alunos do gosto pelo desporto e pela sua prática.

O DE está organizado no sentido de levar os jovens a competir a nível nacional. Na primeira fase, a nível local, qualifica-se a primeira equipa classificada, de cada grupo, seguindo-se a fase regional, com processo e finalidades idênticas e finalmente a fase final que reúne um número reduzido de equipas, a nível nacional. Pessoalmente, em consonância com a ideia expressa pelo professor Teotónio Lima (1987), considero que este modelo organizativo potencia a eliminação sucessiva e repetitiva dos participantes não qualificados, o que leva ao sistemático insucesso desportivo, porque quem não se classifica nos “objetivos de reconhecimento” desmotiva-se e tende a abandonar a prática regular da modalidade. Para além disso, o facto de os momentos competitivos, da primeira fase, estarem concentrados, em 3 dias num período, faz com que os grupos-equipa fiquem sem competir no restante ano letivo. Uma possível estratégia para melhorar e dinamizar o potencial reconhecido ao DE, seria criar a Federação do Desporto Escolar de Portugal (Brito, 2018, p. 21), uma federação multidesportiva – Artigo 3.º do DL 248-B/2008 de 31 de dezembro na redação atual – Tipologia semelhante a uma federação desportiva – que se dedicaria ao desenvolvimento e fomento da prática desportiva nas várias modalidades.

²⁴Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

3.2 Caracterização do Grupo – Equipa

O grupo-equipa era constituído por 14 atletas do género feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Das jogadoras inscritas duas praticavam a modalidade em clubes desportivos, no CF Belenenses e no SL Benfica. Estas alunas apresentavam um nível superior relativamente às restantes colegas, o que acabou por ser vantajoso nos treinos, nomeadamente no auxílio às jogadoras com mais dificuldades, na formação de grupos e equipas, bem como nos momentos de competição. As idades da maioria, correspondiam ao escalão Infantil B, mas o professor responsável optou por manter todas as jogadoras no plantel inscrevendo o grupo-equipa no escalão acima, iniciadas. Esta solução acabou por ser vantajosa para o Agrupamento, uma vez que pelo facto de competirmos no escalão de iniciadas as deslocações eram apenas em Lisboa, o que não aconteceria se competíssemos em infantis, já que implicaria deslocações a Sintra.

Na minha ótica, dado que o DE é específico, seletivo, vocacional e facultativo (Monteiro, 2001), penso que as jogadoras deveriam ter sido agrupadas em função do ano de nascimento e criado o escalão de iniciadas para as restantes jogadoras. O facto de termos competido com jogadoras com quatro anos de diferença, gerou desníveis muito acentuados em termos da estatura física, uma vez que o desenvolvimento ao nível fisiológico e a maturação não eram os mesmos. Nos treinos semanais estas diferenças eram atenuadas, uma vez que apenas uma das alunas mais velhas se destacava devido ao seu porte físico, sendo as restantes equiparáveis.

A oferta de Futsal Feminino – Iniciadas – dispunha de uma carga horária semanal de 135 minutos distribuídos por duas sessões, segunda-feira das 17:10 às 18:20 e sexta-feira das 13:50 às 14:35. Em nenhum dos dias iam todas as atletas aos dois treinos, pelo facto dos treinos serem à hora de almoço ou já muito tarde, sendo que à segunda-feira já tinham atividades fora da escola e à sexta-feira coincidia com os horários escolares das respetivas turmas. Assim a média de atletas por treino foi de 10 jogadoras, o que acabou por ser uma condicionante na construção de exercícios e na constituição de grupos.

Os treinos eram realizados na EBT, a qual tinha dois campos exteriores de Futsal (40/20 metros) disponíveis e diverso material para a prática da modalidade, tendo em conta o número de alunos e o material disponível. Para além das referidas sessões de treino estivemos ainda inseridos em atividades externas e encontros desportivos de natureza competitiva com outras escolas durante o 2.º período.

De referir também que quando as condições climáticas eram adversas as limitações aumentavam, porque não havia um pavilhão coberto, condicionando assim o planeamento e as atividades fixadas para cada treino. Para procurar contornar esta

difficuldade sensibilizei e propus ao professor alternativas nomeadamente a realização do trabalho de condição física no espaço alternativo A1 ou até observar analisar jogos de futsal em escalões inferiores na sala de conhecimentos, em função das aprendizagens e dos objetivos que eram estabelecidos para a equipa.

1.ª Etapa Prognóstico	2.ª Etapa Prioridade	3.ª Etapa Progresso	4.ª Etapa Produto
-Caracterização do grupo-equipa; -Avaliação inicial/prognóstica; -Criação de regras e rotinas;	-Preparação da Competição -Aprendizagem, consolidação; -Treino técnica individual -Dinâmica tática: 1.ª fase de construção	-Preparação da competição; -Competição (1.º, 2.º e 3.º encontros); -Competição intraescola; -Treino técnico individual: melhoria e aperfeiçoamento -Treino tático 1.ª fase: consolidação;	-Demonstração e apuramento de resultados; -Consolidação das aprendizagens; -Melhoria e aperfeiçoamento -Balanço das aprendizagens; -Competição intraescola.

Tabela 11: Planeamento Anual do Desporto Escolar

Nesta área, tal como ocorreu na área de lecionação, assumi como modelo de planeamento o plano por etapas, tendo em consideração o progresso das jogadoras, o calendário competitivo e as pausas letivas. Em função do nível inicial demonstrado por cada grupo de jogadoras defini também objetivos que contribuíssem para a consolidação do seu desenvolvimento. Assim, adequiei o processo para as alunas que já cumpriam à priori o nível introdução, mas mantive-o para as alunas em que tal ainda não se verificava. De qualquer modo, em ambas a situação prevaleceu o jogo formal de nível Gr+3x3+Gr em espaço amplo e Gr+4x4+Gr, bem como situações em contexto de jogo ajustadas ao nível das jogadoras 3x1+Gr e 3x2+Gr, respetivamente. Tal como Carlos Queiroz²⁵ afirma “do ponto de vista didático, o ensino do jogo deve contemplar um progressivo aumento da complexidade dos conteúdos” (Garganta, 2013, p. 25). Assim, defini que no final do ano letivo todas as jogadoras deviam de cumprir o nível introdução e que das que já cumpriam o nível introdução na fase inicial quatro, no mínimo, deveriam obter o nível elementar.

O conhecimento das atletas e da modalidade são aspetos cruciais para o processo de treino e para o jogo (Balyi 2005). Este autor expressa a sua ideia utilizando uma analogia muito pertinente “*Se queremos ensinar latim ao João, temos de saber latim e conhecer o João*” (Balyi, 2005, p. 90). Esta ideia aplica-se na íntegra ao processo ensino-aprendizagem, de uma forma específica em contexto de DE, na medida em que se queremos ensinar uma modalidade – futebol, por exemplo – temos de a conhecer bem, mas isso não basta – é preciso conhecer também os praticantes. Este aspeto é especialmente relevante se considerarmos a perspetiva de Kirk e MacPhail (2002), segundo a qual as experiências autênticas e

²⁵Queiroz, C. (1986). *Estrutura e organização dos exercícios de treino em futebol*. Lisboa

significativas vivenciadas em situação de jogo são fontes de aprendizagem e de conhecimento para os jogadores, bem como de motivação, o que é fundamental para a procura de soluções para problemas momentâneos associados ao jogo, evitando assim a repetição de gestos padronizados e estereotipados. Por isso, para além do desenvolvimento das alunas, defini e cumpro objetivos pessoais que enriquecessem a minha formação e reforçassem o progresso na prática pedagógica, pelo que desde o início do ano assumi a liderança partilhada com autonomia da presente área, ao nível do planeamento e da orientação dos treinos e das competições.

3.3 - 1.ª Etapa

O primeiro treino foi marcado por uma reduzida adesão de jogadoras ao treino - seis atletas. Este facto não surpreendeu nem as jogadoras nem o treinador responsável, pois no ano anterior costumavam ter apenas quatro atletas nos treinos. Para mim, contudo, este era um número muito reduzido, pelo que implementei algumas estratégias para aumentar o número de atletas do grupo-equipa presentes no treino, nomeadamente através da promoção nas aulas de EF e no contacto direto com alunas, persuadindo-as a participarem nos treinos. Adicionalmente, para alcançar um maior número de alunas – público-alvo – afixei posters (Apêndice 17) em várias escolas do agrupamento. Devido à alteração de escalão ajustei o poster inicialmente criado, acrescentando informações sobre o novo escalão e as respetivas datas de nascimento. Pedi também às jogadoras mais assíduas aos treinos para convidarem colegas para virem experimentar, o que acabou por acontecer ao longo dos treinos. Esta estratégia de comunicação boca-a-boca foi eficaz e não teve qualquer custo associado (Trusov, Bucklin & Pauwels, 2009). No primeiro treino estiveram presentes seis jogadoras, mas o meu objetivo era ter pelo menos 10 jogadoras durante o período de avaliação inicial, o que foi alcançado porque acabei com 14 jogadoras inscritas. Com este número redefini o meu objetivo estabelecendo que no final deveria ter um mínimo de 90% das jogadoras inscritas.

O planeamento do DE teve a mesma base da lecionação – planeamento por etapas – sendo que na 1.ª etapa promovi essencialmente situações de jogo formal, devido às características já descritas do Futsal, nomeadamente o realismo e a autenticidade das situações, perante as quais os alunos têm que demonstrar as suas capacidades, habilidades e conhecimentos do mesmo (Comédias, 2012, p. 112). Por isso, de forma a garantir que a avaliação é válida, objetiva e fiável, optei pela situação global (Gr+3x3+Gr, em espaço amplo).

O processo de avaliação inicial foi baseado do “todo para as partes”, do “jogo para o jogador” (Comédias, 2012, p. 119). Comecei por situações de jogo de nível introdução, sendo que verifiquei que existiam três alunas referência (nº3, nº6 e nº9), sete alunas que cumpriam o nível introdução (nº1, nº2, nº5, nº7, nº8, nº10, nº12) e duas alunas que não o cumpriam (nº4

e nº11). A guarda redes (nº13) apresentava um nível bastante satisfatório nas suas funções. Esta situação de avaliação inicial permitiu recolher informação sobre o nível de jogo (Introdução) e em identificar as características individuais das jogadoras para planear o restante ano letivo. Para além disso, esta situação permitiu garantir as qualidades formais de avaliação ao nível da validade, da objetividade e da fidelidade. O facto de sermos dois professores a avaliar aumentou a autenticidade da avaliação (Comédias, 2012, p. 37). A primeira etapa foi benéfica para a construção da relação pedagógica nos planos aluna-aluna, professor-aluna e aluna-matéria (Brás & Monteiro, 2003), mas também para recolher informação sobre o jogo e as jogadoras.

Nas situações de jogo privilegiei a situação global Gr+3x3+Gr, em espaço amplo. A organização das atletas por equipas foi criteriosa, em função do nível observado em cada atleta de campo e na guarda redes. Numa equipa juntava a guarda redes com uma das alunas referência que jogava no corredor central, mais duas alunas de nível inferior que cumpriam (ou não) nível introdutório e procedia à junção ou colocava-as no corredor lateral. Noutra equipa, agrupava as outras duas alunas referência, uma na baliza outra no corredor central, mais duas alunas de nível inferior. Nesta equipa havia rotação na baliza, apenas entre as alunas referência, pois as alunas que ainda não cumpriam o nível introdução necessitavam de mais tempo de jogo. As restantes atletas realizavam exercícios analíticos, principalmente de desenvolvimento da técnica individual com finalização (1x0+Gr). A rotação era realizada por tempo, procurando manter sempre as alunas referência na ajuda às colegas com mais dificuldades em situação de jogo. A opção por esta situação decorreu do facto de entender que a situação analítica não beneficiava o desenvolvimento e o progresso das alunas.

Tendo por base a avaliação realizada foi possível definir um objetivo terminal, o qual contemplava a situação de jogo Gr+4x4+Gr. Assim, defini que no final pelo menos quatro das nove jogadoras que cumpriam o nível introdução teriam atingido o nível elementar, enquanto que as duas jogadoras que inicialmente não cumpriam o nível introdução deveriam passar a cumpri-lo até ao final do ano letivo. Neste caso, a situação de avaliação na última etapa – Produto – foi de Gr+3x3+Gr, de forma a aferir e a analisar o progresso verificado, em função das exigências do nível. As que já cumpriam o nível introdutório (alunas nº3, nº6 e nº9) foram colocadas sobretudo em contextos de cooperação com as restantes colegas. Para cumprir este objetivo construí situações de aprendizagem em função do nível das alunas, utilizando maioritariamente grupos homogéneos para as que cumpriam o nível I e grupos heterogéneos para que não cumpriam este mesmo nível. Independentemente do nível de cada jogadora, defini também como objetivo que todas as jogadoras convocadas para os encontros participassem no respetivo jogo. Este critério foi tido em conta nas propostas apresentadas ao professor responsável, o qual concordou e deu-me autonomia para proceder à regulação

do mesmo. Assim sendo, para cada encontro defini previamente as cinco possíveis jogadoras iniciais em cada um dos períodos, dadas as regras da competição do DE. Para avaliação do mesmo realizei uma autoavaliação com base nos registos efetuados durante e após cada jogo, bem como no final de cada encontro competitivo, os quais estão nos (Apêndices 29 e 30).

Em função do nível demonstrado por cada jogadora ao longo do ano letivo, propus-me levar as jogadoras que se destacassem a treinos de captação de clubes de competição, nomeadamente à escola de Futebol “Os Belenenses” que tem treinos na nossa escola (acessibilidade) e ao Sporting Clube de Portugal – futebol feminino (facilidade pessoal de contacto com os responsáveis). Esta ligação com clubes permitiria que as jogadoras transferissem as suas competências desportivas do contexto escolar para o contexto competitivo (Carvalho, 2010). Teotónio Lima, por seu lado sugere que o desporto escolar deve enviar para os clubes “bons candidatos a praticantes” (Brito, 2018, p. 17). Antes do final do ano letivo este objetivo tinha já sido conseguido, uma vez que duas das jogadoras assinaram para a próxima época com o Sporting Clube de Portugal, na modalidade de futebol e futsal (alunas nº6 e nº9, respetivamente).

Para a 2.^a etapa considerei prioritário o desenvolvimento das alunas (nº1, nº2, nº4, nº5, nº7, nº8 nº10, nº11, nº12) ao nível trabalho da técnica individual, nomeadamente na condução de bola e progressão no campo, e dos alunos (nº1, nº2, nº4, nº5, nº7, nº8, nº10, nº11, nº12) na tomada decisão. Para tal, a minha proposta baseou-se na situação 3x1+Gr, conforme planeado. Esta situação permitia ao aluno que iniciava o exercício com bola decidir qual a melhor opção, em função da posição do defesa: se este estivesse perto do portador, este deveria passar a um colega livre; caso o defesa estivesse longe do portador este teria espaço para progredir.

Em situação de jogo formal fomentei a situação de nível Introdução Gr+3x3+Gr, mantendo a lógica de organização da área da Lecionação, mas como entrou mais uma atleta para o grupo-equipa, para a posição de guarda-redes, incluí-a na equipa sem guarda redes, ficando ambas as equipas em igualdade. Durante esta etapa, as jogadoras de nível elementar cooperaram com as colegas do mesmo nível, posicionando-se essencialmente no corredor central. Este posicionamento deu estrutura à equipa, garantindo linhas de passe à frente e atrás, bem como coberturas ofensivas e defensivas das jogadoras com mais dificuldades. Adicionalmente, em função do planeado, promovi situações de jogo em que a situação formal era de nível elementar, para que as alunas evoluíssem. Nestes momentos as jogadoras que estavam a desenvolver o nível introdução alteravam a situação de jogo e de finalização com trabalho técnico. Quando tal acontecia estas jogadoras dispunham-se no corredor lateral, em que a adversária direta era uma jogadora do mesmo nível.

Durante o ano partilhei a liderança do grupo e fui responsável pela orientação de treinos com total autonomia, bem como pelo acompanhamento e orientação da equipa quando em competição. Por isso, considero que este objetivo foi alcançado, pois após o segundo treino apresentei proposta para assumir a responsabilidade pelos restantes, o que foi aprovado e incluído no planeamento anual, juntamente com os planos de treino para a primeira unidade didática. Ao nível da competição assumi também com total autonomia a função de responsável máximo do grupo-equipa, tendo apenas executado as tarefas de natureza burocrática em conjunto com o professor responsável no primeiro jogo, sendo os restantes da minha inteira responsabilidade. O *feedback* do professor foi bastante positivo, já que não necessitou de intervir, mas apenas supervisionar o meu trabalho.

No que respeita ao quadro competitivo, o objetivo que defini enquanto responsável coadjuvante do grupo-equipa, foi o de melhorar a classificação do ano transato, em que o grupo-equipa ficou em último lugar na 1ª fase, até porque competíamos no escalão de iniciadas mas com várias jogadoras do escalão de infantis e tinha sido informado que o Colégio Moderno tinha chegado aos campeonatos nacionais e a maioria das suas jogadoras tinha permanecido. Para além desse objetivo mais geral, propus-me ainda melhorar o resultado entre a nossa escola e este colégio, o qual tinha sido no ano anterior de 9-1 (derrota do AEVF). No final, apesar de não termos conseguido pontuar em qualquer um dos desafios, estes objetivos foram alcançados porque os resultados obtidos nos dois jogos disputados foram de 5-3 e 3-1. Esta melhoria motivou muito as jogadoras, o que foi muito importante para o futuro do DE na nossa escola, porque como refere Quina (2003) quanto mais incerta for a definição do vencedor, mais motivados e empenhados se mantêm os jogadores. De resto, esta ideia ficou bem patente na felicidade das jogadoras no final dos encontros, porque não esperavam resultados tão equilibrados devido às baixas expectativas que tinham desenvolvido com base nas experiências anteriores.

3.4 - 2.ª Etapa

Esta etapa foi curta porque durou apenas seis semanas, mas foi importante porque foi uma oportunidade para me focar nas prioridades de cada aluno, estabelecidas em função das respetivas necessidades e capacidades. Para além disso, foi também a etapa que antecedeu os momentos competitivos da 3.ª Etapa, pelo que esteve muito associada à evolução das alunas e do respetivo grupo-equipa, nomeadamente em relação às que não cumpriam o nível introdução.

Durante esta etapa – prioridades – realizei várias situações de jogo formal Gr+3x3+GR em espaço amplo para as alunas do nível introdução, utilizando a disposição de jogadoras como segue: numa das equipas, aluna referência mais guarda redes e duas alunas

com mais dificuldades; na outra equipa, duas alunas referência no corredor central mais duas alunas referência no corredor lateral. Considero que este exercício resultou muito bem, porque as alunas que não cumpriam o nível introdução passaram a cumpri-lo, apesar de ser com regras pedagógicas, ou seja, ambas tinham de ser adversárias diretas e não podiam ser colocadas as duas jogadoras (nº4 e nº11) contra alunas do nível superior. De referir ainda que no sistema de rotação, exercício de finalização (1x0), ambas conseguiam progredir com a bola controlada perto de si, embora a uma velocidade reduzida. Perante a evolução verificada, comecei a colocar marcas no chão, a que chamava “bombas”, nas quais não podiam tocar enquanto progrediam na direção da baliza, pois se tal acontecesse teriam de recomeçar. Neste exercício observei uma dificuldade que consistia no facto das alunas estarem sempre de cabeça baixa a olhar para a bola/chão, pelo que aumentei a distância entre as marcas para aumentar a distância, de modo a obrigá-las a levantar a cabeça quando ultrapassassem cada obstáculo. Adicionalmente, realizei ainda o exercício em contexto de jogo 3x1+Gr, com impacto positivo na capacidade de tomada de decisão das jogadoras. Quando colocava as jogadoras de nível I (nº4 e nº11) em situação de ataque a defesa era passiva. No caso das alunas que já cumpriam o nível introdução, a defesa era ativa e tínhamos um sistema de pontuação que funcionava como um bónus para quem recuperasse mais bolas – a jogadora que acumulasse mais pontos poderia escolher uma colega para a sua equipa, o campo a defender ou a bola para a iniciar o jogo.

Inicialmente as jogadoras nº1, nº2, nº6, nº8, nº11 e nº12 tinham alguma dificuldade em decidir se passavam ou conduziam a bola na direção da baliza, pelo que as instruí no sentido da jogadora que iniciava o exercício ter como primeiro objetivo a finalização, passando apenas para uma colega obrigatoriamente desmarcada no caso da defesa se colocar à frente dela. Nesta instrução procurei utilizar uma linguagem simples e clara para que todas entendessem, o que acabou por acontecer. Nos últimos treinos, sempre que havia demora na finalização, usei a contagem decrescente para que a mesma fosse acelerada. Outra estratégia utilizada foi o sistema de rotação, o qual foi facilmente implementado pelas alunas e que consistia em levar cada par a fazer três repetições, seguidas de troca de funções - o último par que atacava ficava nas funções de defesa (1 guarda-redes e 2 defesas) e assim sucessivamente. As jogadoras de nível elementar foram utilizadas essencialmente para cooperarem com as colegas do grupo-equipa, mas, tal como previamente definido, promovi algumas situações de jogo formal de nível elementar Gr+4x4+Gr para estas jogadoras. Esta opção permitiu que progredissem e continuassem motivadas no DE. Nestas situações prevaleceram os grupos homogéneos, sendo que as alunas de nível inferior trabalharam em situação de finalização com trabalho técnico.

Esta etapa ficou também marcada pelo recrutamento de alunas para a competição, tal como explicado na etapa seguinte. Para isso, no final da etapa, observei algumas alunas a jogar durante os intervalos. O meu critério de seleção era o cumprimento do nível introdução, de forma a aumentar a competitividade com as restantes alunas. As alunas selecionadas foram essencialmente dos 5.º, 6.º e 7.º anos, tendo recrutado 2 alunas com NEE, o que foi bastante valorizado pela professora Rosa Fernandes – Coordenadora dos Apoios Educativos. Para garantir a validade da seleção, procurei questionar os professores dos alunos sobre o seu nível a futebol, bem como as suas atitudes e comportamentos. Esta ação foi acompanhada pelo professor responsável, o qual concordou e valorizou a sua realização.

3.5 - 3.ª Etapa

A 3.ª etapa ficou marcada pela realização dos encontros competitivos e pela evolução e continuidade em progresso do trabalho iniciado na etapa anterior. Assim, tendo em consideração os vários momentos competitivos, propus um planeamento que incluiu ciclos preparatórios de uma semana – microciclos.

A semana anterior a cada encontro competitivo era de preparação, maioritariamente através de situações de jogo formal, variando os objetivos em função das necessidades das jogadoras e do grupo-equipa. Durante essas semanas, tal como nos encontros, fixei objetivos e fomentei o divertimento, bem como condutas e hábitos de respeito, lealdade e cooperação, evitando que se instalasse a ideia de “vitória a todo o custo”, muito presente no “modelo federado” mas que desvirtua o sentido do Desporto escolar (Carvalho, 2010). A mensagem que tentei passar foi a de que o resultado é importante, mas não é mais do que o processo para a evolução e o desenvolvimento das jogadoras.

Com base no balanço da 2.ª etapa retirei um atacante à situação em contexto de jogo utilizado na 3.ª etapa – 3x1+Gr – passando para 2x1+Gr. Durante a primeira semana utilizei ainda a situação 3x1+Gr como microciclo de transição, para não integrar logo situações e aproveitar para rever as dinâmicas e as rotinas da etapa anterior. A situação de 2x1+Gr assenta na mesma lógica de desenvolvimento da tomada de decisão da situação 3x1+Gr, mas retira uma linha de passe ofensiva o que obriga as jogadoras atacantes a tomar decisões acertadas, uma vez que as possibilidades de atacar são apenas duas (conduzir e rematar ou passar a uma colega). De salientar que nesta situação as alunas referência já se colocavam corretamente no papel defensivo, fechando a linha de passe e fazendo a contenção correta, o que colocava maiores dificuldades às atacantes. Para ultrapassar esta situação delimitei uma zona que as defesas não podiam ultrapassar, de forma a dar tempo para que a portadora da bola tivesse tempo e espaço para tomar a decisão correta. Inicialmente tinha previsto

antecipar para esta etapa a situação proposta para a 4.^a etapa – $3 \times 2 + Gr$ –, mas a mesma não foi concretizada porque optei pela consolidação da situação $2 \times 1 + Gr$. Segundo Casarin, Reverdito, Grebogg, Afonso, e Scaglia (2011), as restrições colocadas em situação de jogo no treino proporcionam uma maior ênfase nas problemáticas vivenciadas em situações de jogo real, já que os jogadores são chamados a avaliar, decidir e inovar constantemente, com e sem bola. Nas jogadoras que estavam a desenvolver o nível elementar a progressão não foi tão significativa como nas que estavam a trabalhar no nível introdução, provavelmente pelo facto da cooperação das restantes não ter sido a ideal e as situações que propus e as intervenções que realizei terem sido mais dirigidas às que evidenciavam mais dificuldades, nomeadamente as alunas nº3, nº6 e nº9.

Como nos encontros competitivos a situação seria $Gr + 4 \times 4 + Gr$ implementei algumas situações para que todas as alunas treinassem esta mesma situação – princípio da especificidade. Um dos primeiros problemas observados foi a anarquia verificada em alguns momentos do jogo, já que as jogadoras não respeitavam as posições definidas. Para ajudar as alunas a posicionarem-se adequadamente nas situações de organização defensiva e ofensiva dividi o campo em 4 corredores e utilizei duas mnemónicas que utilizava em função do momento do jogo: a atacar (“Campo grande!”), as jogadoras do corredor lateral ficavam próximas da linha lateral e a pivot no corredor central, mas no meio campo ofensivo. Esta técnica permitia criar espaço, em amplitude e profundidade, aumentando as possibilidades de ação (Garganta, 2013); a defender (“Campo pequeno!”), as jogadoras colocavam-se nos dois corredores centrais, reduzindo assim o espaço e o tamanho relativo do campo (Garganta, 2013). Nos primeiros treinos estes movimentos não eram automáticos, mas nos últimos as jogadoras já reagiam em conformidade com as mnemónicas utilizadas, sendo muitas vezes as alunas referência (nº3, nº6, nº9) a dar as vozes. Esta técnica surgiu da ideia de Garganta (2013) que considera que cada equipa deve partilhar uma “gramática da ação” formulada em função da identidade de jogo pretendida. Apesar da marcação ser uma ação planeada para o O.I.2, acabei por integrar a sua abordagem já nesta etapa, pedindo para isso às alunas que se colocassem entre a bola e a baliza no momento defensivo, estando sempre atento ao adversário direto, embora não tenha colocado uma grande ênfase no respetivo treino.

Em campo, nos dois primeiros encontros competitivos, a interpretação da mnemónica no posicionamento defensivo não foi tão assertiva, ao contrário do que ocorreu no processo ofensivo. As alunas nº4, nº8, nº9 e nº13 foram as que apresentaram maiores dificuldades no posicionamento defensivo, não respondendo à mnemónica definida “Campo Pequeno”. Para melhorar esse comportamento deleguei nestas alunas a tarefa de darem ordem aos restantes elementos da equipa para fecharem durante o treino. Esta estratégia permitiu-lhes terem um papel ativo na sua aprendizagem e apropriassem o comportamento requerido em campo. Na

fase inicial utilizei o *feedback* quinestésico através da colocação das alunas no sítio certo e da passagem de referências sobre o campo e as suas colegas. Este aspeto foi bastante melhorado no 3.º encontro.

A 3.ª etapa, conforme já referido, foi marcada pelos diversos momentos competitivos. Por isso, propus ao professor responsável e este aceitou a realização de jogos em formas de 5x5 às sextas-feiras, uma vez que seria nestes moldes que iríamos jogar os vários encontros. Esta estratégia permitiu preparar as jogadoras para as competições. Assim, no treino de segunda-feira, planeava os treinos em função das situações enumeradas acima (nível I Gr+3x3+Gr; nível E Gr+4x4+Gr; 2x1+Gr) e treinava duas situações táticas de reposição da bola em campo a partir do guarda redes, para iniciar a organização ofensiva. Penso que estas opções revelaram-se adequadas, porque dada a instabilidade e a incerteza associadas ao jogo desportivo coletivo (Garganta, 2013) é fundamental que as atletas e a equipa compreendam os respetivos comportamentos e a sua relação com os vários cenários típicos nos jogos, tal como o da organização ofensiva a partir da reposição da bola pelo guarda-redes. Estas duas situações táticas de reposição da bola em campo estão expressas no apêndice 26, de forma a facilitar a respetiva interpretação.

A primeira das duas situações consiste na saída através da técnica do quadrado, na qual é procurada uma linha de passe curto, no corredor lateral e com rápido ajustamento das restantes jogadoras, garantindo uma cobertura ofensiva e segurança na construção, uma vez que estamos no meio campo defensivo. A segunda saída foi trabalhada como alternativa, através de jogo direto pelo pivot, com ajustamento rápido dos restantes colegas para garantir cobertura e movimento de rutura, uma vez que nos encontramos já no meio campo ofensivo. Ambas as saídas foram aplicadas nos diversos encontros competitivos, tal como evidenciado em referido apêndice (nº26).

No primeiro encontro competitivo observei que as jogadoras nº4, nº8 e nº11 tinham dificuldades na primeira fase de construção. Por isso, trabalhei de forma analítica e integrada em jogo com estas alunas o primeiro e o segundo momento competitivo. Assim, em situação de jogo 5x5 este recomeçava sempre através da GR. Nas primeiras repetições a minha intervenção foi desenvolvida de forma analítica, explicando as movimentações e a justificação das coberturas e da ocupação racional do espaço. Em seguida dei autonomia às jogadoras, mas supervisionava, acompanhava e dava *feedback* essencialmente descritivo. Adicionalmente, como algumas das jogadoras não cumpriam inicialmente o nível introdução, constitui grupos heterogéneos, para que as alunas mais capazes (nº3, nº6 e nº9) colaborassem com as nº4, nº8 e nº11, orientando-as no campo para que adquirissem os comportamentos requeridos. Considero que esta estratégia revelou-se eficaz, dado o impacto positivo que teve nas ações das jogadoras nos 2.º e 3.º encontros competitivos.

Para que as jogadoras compreendessem facilmente a minha mensagem elaborei uma apresentação em PowerPoint, na qual explicitava os seus comportamentos com e sem bola. Posteriormente, estas duas situações eram reforçadas nos treinos, em linha com a perspetiva de Casarin *et al.* (2011) que sugere que o processo de ensino-aprendizagem no futebol implica para os jovens observar para recolher informações pertinentes sobre o modelo de jogo apresentado pelo professor e repetir posteriormente na prática. Esta apresentação foi efetuada a seguir à reunião com as jogadoras sobre o sistema competitivo no dia 7 de janeiro, na qual foi efetuada uma outra apresentação sobre as regras e as convocatórias, bem como os aspetos mais importantes a ter em consideração nos encontros competitivo (por exemplo a documentação necessária), em conformidade com o regulamento interno do DE. Ambas as apresentações foram propostas e aprovadas pelo professor.

À sexta-feira promovi situações de jogo, principalmente contra rapazes identificados no final da 2.^a etapa. Nestes treinos usei duas situações de jogo em função do número de jogadoras e do espaço disponível, para aumentar, ao máximo, o tempo de prática e treino. Como já conhecia as jogadoras que iriam participar, a constituição de equipas e a distribuição pelos campos ficou facilitada, apesar de efetuar algumas trocas de treino para treino, para que todas as alunas estivessem preparadas, habituadas e rotinadas em jogar com todas as colegas. Ambas as equipas tinham como critério a heterogeneidade, mantendo o princípio de colocar as jogadoras mais fortes no corredor central e as jogadoras com mais dificuldades no corredor lateral. O facto de utilizar esta estratégia desde o início do ano contribuiu para que as alunas com mais dificuldades tivessem demonstrado o seu agrado em jogar no corredor lateral, afirmando que gostariam de continuar.

A 3.^a etapa foi determinante para a prossecução dos objetivos individuais que tinha definido e que consistiam em assumir com autonomia as diversas atividades necessárias nos momentos competitivos do grupo-equipa. Assim, fui responsável nos dois jogos pelo aquecimento, pela escolha das jogadoras e dos períodos em que iriam jogar, bem como pelas substituições no grupo-equipa. Realizei também a parte burocrática com o professor responsável no 1º encontro e de forma totalmente autónoma no segundo. Efetuei por isso com grande autonomia face ao professor responsável as tarefas relativas ao pré, ao durante e ao após o jogo. Em suma, à chegada ao pavilhão perguntava aos responsáveis qual era o nosso espaço, recebia os documentos de identificação das alunas, preenchia a documentação do DE, orientava o aquecimento e o jogo e executava as tarefas pós jogo com as jogadoras e com a supervisão à distância do professor responsável, o qual não interveio em qualquer momento e valorizou o meu trabalho no final.

3.6 - 4.^a Etapa

A 4.^a etapa foi marcada pelo apuramento e pela demonstração dos resultados obtidos, como consequência do trabalho que realizei durante o ano letivo, bem como pela consolidação dos conhecimentos adquiridos e das práticas de inovação implementadas, no quadro e em continuidade do meu processo de aprendizagem e desenvolvimento. As propostas que fiz tiveram em consideração o progresso dos alunos, bem como o grau de prossecução dos objetivos intermédios e terminal definidos para os vários grupos de alunos.

As alunas (nº4 e nº11) não cumpriam o nível introdução na fase inicial, mas como passaram a cumpri-lo, esta etapa foi essencialmente de consolidação da situação formal de jogo Gr+3x3+Gr em espaço amplo, na qual as alunas assumiam as posições do corredor lateral, uma vez que se sentiam melhor nessa posição, sentimento que me confirmaram em reunião individual com cada uma delas. Adicionalmente, posicionaram-se também na zona mais adiantada do campo (pivot) de forma, a estarem mais perto da baliza, aumentando assim as oportunidades de golo e as probabilidades de sucesso. Na cooperação, nesta situação de jogo, as jogadoras referência foram as alunas nº3, nº6 e nº9, bem como as alunas nº5, nº7 e nº10, uma vez que já eram de nível elementar, apesar de terem atingido este nível recentemente.

Em simultâneo, as restantes jogadoras trabalharam sob a forma de “*Torneio Escada*”, em situação 2x2, com duas balizas para finalização. A opção de colocar duas balizas aumentava ainda mais a imprevisibilidade do jogo, potenciando assim a criatividade e a capacidade de decisão das jogadoras. Esta forma promove a competição entre as jogadoras, uma vez que existem dois campos, de dimensões reduzidas, designados por 1.^a e 2.^a divisão. A equipa que ganhasse subia à 1.^a divisão ou mantinha-se caso já lá estivesse. Em caso de empate subia quem fosse a última a marcar. Esta opção levava a que a equipa que estivesse em vantagem se mantivesse concentrada e focada, pois bastava sofrer um golo para não subir de divisão. Uma vez que as alunas deste grupo eram todas do mesmo nível, dei liberdade no agrupamento por pares, uma vez que era um grupo muito homogêneo. Para reforçar e regular a competição interna no grupo, criei um quadro classificativo, no qual cada equipa colocava o número de vitórias, no final de cada situação, criando assim uma classificação intra-grupo-equipa.

Para Garganta (2013), a situação de 2x2 promove o desenvolvimento de dois tipos de comportamentos, os quais são típicos no nível elementar: o fomento do drible do adversário direto e a passagem da bola ao colega, seguida de desmarcação para voltar a recebê-la. Este autor sublinha ainda que este segundo comportamento, embora pareça mais acessível do que o primeiro, encerra um grau de dificuldade maior do que parece à primeira vista. Ora vejamos: após o passe, como é que a jogadora se desmarca? Em rutura ou em apoio? Esta

decisão parece simples, mas se pensarmos que é tomada em função do espaço, do posicionamento do adversário, do portador da bola e do momento do próprio jogo, facilmente concluímos que é mais complexa do que supomos. A minha intervenção neste exercício focou-se no espaço e no posicionamento do defesa. Assim, quando o defesa estava próximo do jogador sem bola prevalecia a desmarcação em rutura, uma vez que havia espaço nas costas do mesmo. Quando o defesa estava longe do jogador, sem bola, prevalecia a desmarcação em apoio.

A aluna nº13, guarda-redes, integrou o “*Torneio Escada*”, em campo da primeira divisão, sendo que a equipa vencedora defendeu apenas uma baliza com dimensões oficiais – maior dificuldade. As alunas nº4 e nº11 integraram o jogo, mas em posições específicas no corredor lateral ou em situação de exercício analítico, nomeadamente de técnica individual 1x0 com obstáculos, dando assim continuidade à situação trabalhada na etapa anterior. Para as restantes alunas (nº1, nº2, nº3, nº5, nº6, nº7, nº8, nº9, nº10 e nº11) prevaleceram as situações de jogo formal de nível Elementar. O posicionamento das alunas nº4 e nº11 no corredor lateral potenciou várias abordagens, nomeadamente a colocação de uma delas em cada equipa, jogando ambas no mesmo corredor lateral com condicionamento – jogadoras de nível elementar não podiam desarmar as colegas de nível introdução – permitindo que as alunas nº4 e nº11 se opusessem entre si, uma vez que são do mesmo nível. Assim, sempre que estas jogadoras estivessem em posse de bola, tinham como adversária direta uma jogadora do mesmo nível, tendo assim mais tempo e espaço para receber a bola, observar o jogo de frente e optar em termos de linhas de passe à frente com cobertura.

Nesta etapa – Produto – foi dada maior ênfase à estrutura Gr+4x4+Gr. Garganta (2013) refere que esta estrutura, com organização em losango, oferece inúmeras vantagens ao processo de aprendizagem. Assim, a distribuição das jogadoras no espaço de jogo de forma racional e equilibrada pelos setores defensivo, intermédio e ofensivo (facilita as aprendizagens posicionais e funcionais nos diferentes momentos), pelo corredor central e pelos dois laterais (promove a compreensão das dinâmicas geradas nos diferentes corredores) e com posicionamento em losango (potencia a organização e a fluidez nas fases ofensivas e defensivas do jogo).

A distribuição das jogadoras pelas equipas foi efetuada à priori com os seguintes critérios: duas das alunas referência (nº3, nº6 e nº9) ficavam numa equipa, mas uma assumia as funções de guarda-redes, alternando com a minha indicação, enquanto que a outra ficava na posição de fixo. A outra aluna referência ficava junto da guarda redes (aluna nº13), assumindo a posição de fixo dessa equipa. As restantes alunas eram distribuídas pelas posições do corredor e pivot, em função das suas preferências e características evidenciadas

nas etapas anteriores, mas eram igualmente colocadas noutras posições, ainda que em menor número, visto que este processo não é de especialização.

As alunas nº4 e nº11 trabalharam a técnica individual sob a situação de 1x0 através do exercício das “Bombas” realizado na etapa anterior, uma vez que já o conheciam, tendo assim mais oportunidades de repetição e consequentemente de consolidação das aprendizagens efetuadas. Com base no que observei sobre a evolução destas jogadoras em termos técnicos e motivacionais ajustei a situação para setorial tendo em vista promover a progressão das jogadoras. Assim, no primeiro setor mantive a situação já referida, seguida de uma situação de 1x1+1 com diversas possibilidades de finalização – três balizas. Quando optava por este exercício realizava-o junto às paredes de cimento, no caso de não existirem outras instalações disponíveis. Neste caso o apoio era dado pelo lado contrário, possibilitando assim a realização de combinações com o apoio das tabelas e da parede. O jogador em apoio era uma aluna de nível superior, em função do número total de participantes no treino.

Outra possibilidade que explorei foi realizar o exercício das “Bombas” com perseguição da colega, mas como o nível era reduzido em ambas as jogadoras, este condicionamento gerava uma tal pressão que limitava o respetivo sucesso. Assim este exercício foi realizado com algumas preocupações a uma distância significativa, sabendo hoje que poderia ter incluído alguns exercícios de natureza coordenativa. Estas possibilidades de alteração foram utilizadas em função do que fui observando ao longo das aulas e através do processo mais específico de aprendizagem das referidas alunas – avaliação formativa de forma contínua ao longo das aulas (Carvalho, 1994).

Outra situação que trabalhei nesta etapa foi o cabeceamento, porque muitas das alunas tinham dificuldade e receio em jogar de cabeça. Neste ponto as situações que prevaleceram ao longo desta etapa foram simples e integradas em situação de jogo, na primeira parte da aula. Sempre que o número total de alunas no treino permitia distribui-as por duas equipas. Quando o número era ímpar, introduzia o *jóker*, um jogo cujo objetivo é marcar golos com a cabeça, é jogado com as mãos e em que cada jogadora apenas pode segurar a bola durante três segundos, bem como dar três passos com a bola nas mãos. Por vezes ajustava estas regras, em função do nível e das dificuldades observadas nos treinos.

Antes de mais destaque, um aspeto valorizado por mim e reconhecido pelas alunas, associado ao facto das alunas terem acompanhado o grupo-equipa até ao final do ano letivo, tendo a 4.^a etapa ficada marcada pela falta de competição. Segundo relatos das jogadoras (nº3, nº6) em anos anteriores isto não se verificou ficando o grupo reduzido a poucas jogadoras (exemplo: 4 alunas no ano letivo 17/18). A meu ver é um *feedback* importante, recebido pelas alunas, pelo impacto e pelo desenvolvimento verificado no grupo-equipa e nas jogadoras individualmente.

Das jogadoras do grupo-equipa destaco os grupos de alunas (nº3, nº6, nº9) e (nº4, nº11). As alunas (nº3, nº6, nº9), pelo contributo que deram para a evolução das colegas, em vários aspetos, de uma forma particular ao nível da cooperação. Com efeito, apesar do seu nível ser superior, procuraram contribuir para que as colegas melhorassem o seu desempenho, tanto em treino como em competição. Ao longo do ano reforcei o papel destas alunas, através de diálogos particulares, nas quais sublinhava a importância de colaborarem com as alunas de nível inferior, tendo em conta as suas necessidades, nomeadamente dando-lhes *feedback* e elogiando-as. Esta orientação acabou por gerar resultados bastante positivos no grupo-equipa, nomeadamente em termos sociais, já que reforçou as relações criadas ao nível interpessoal, mesmo fora do DE. Este aspeto poderá vir a ser importante no próximo ano, uma vez que a tarefa de recrutamento de alunas pelo professor-responsável pela modalidade fica facilitada, uma vez que pretendem continuar no próximo ano letivo.

Ainda no âmbito da cooperação das alunas referência, destaco melhorias significativas nas alunas (nº4 e nº11). Inicialmente estas alunas não cumpriam o nível introdução, apresentando dificuldades técnicas, nomeadamente no controlo de bola, táticas – desmarcação, mas face ao que observei de forma formal e contínua, verifiquei que ambas atingiram o nível introdução. Este aspeto é importante porque confirma os benefícios obtidos com as estratégias utilizadas e, sobretudo, o seu progresso. A professora de EF destas alunas também contribuiu para que ambas atingissem o nível introdução, tendo tido ainda a oportunidade de dialogar com ela sobre a matéria de futebol constatando que as suas ideias estão em linha com a minha avaliação.

4. Seminário

4.1 Introdução

O presente capítulo refere-se à quarta grande área em que o professor estagiário intervém durante o estágio curricular. Segundo o Regulamento de Estágio 2018-19, a realização de seminário de carácter científico pedagógico tem uma dupla função: contribuir para a compreensão e eventual resolução de uma problemática no DEF; e proporcionar ao professor estagiário a oportunidade de demonstrar e elevar as suas capacidades, através do estudo e da reflexão sobre a EF, de modo a poder debater e apresentar propostas concretas de desenvolvimento da área.

Para que o seminário fosse desenvolvido de forma consistente comecei por compreender o melhor possível o contexto em que o mesmo foi desenvolvido. Para isso, estudei aprofundadamente os documentos oficiais da escola, nomeadamente o PE, o OPLEF e participei em reuniões com a Coordenadora do DEF. A primeira vantagem que retirei deste trabalho foi a de escolher um tema para o seminário alinhado com os meus interesses, mas também com os das três grandes áreas de lecionação da EF no AEVF, conforme as orientações dos PNEF.

Da minha experiência enquanto estudante estagiário verifiquei que alguns professores de EF não respeitam o que está estipulado nos PNEF ao nível da prática pedagógica, nomeadamente na Área dos Conhecimentos. Por isso, as áreas de avaliação contempladas no quadro de extensão curricular não são valorizadas e muito menos reconhecidas com o mesmo grau de importância. Esta ideia é consistente com o estudo de Caldas (2012, p.45) que através do sistema de pontuação realizado com os professores, estes valorizam de igual forma a área das atividades físicas e da aptidão física, mas dão menor relevância à área dos conhecimentos.

Segundo os (PNEF, 1989) e a “European Physical Education Association”, um aluno fisicamente bem-educado é aquele que domina as matérias, está dentro da zona saudável e sabe o essencial dos conhecimentos. Neste quadro, a EF *per se* e o professor, enquanto agente de conhecimento, têm um papel fundamental na educação dos alunos do ponto de vista físico naquelas três vertentes: dominar as matérias, estar saudável e deter os conhecimentos essenciais. Para Walter Doyle²⁶ “o professor tem um papel determinante no processo de aprendizagem dos alunos, dado que influencia o respetivo processo de tratamento de informação, o qual interfere e é nuclear sobre o que os alunos vão aprender” (Bayo & Diniz, 2010; p.63). Por isso, o professor deve ser um sujeito reflexivo e participativo que é capaz de se colocar no lugar do aluno para o compreender, mas também para entender

²⁶Doyle W. (1986) *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*. Bruxelles: Edition du Labor

o processo de aprendizagem e criar um ambiente motivador (Bratfische, 2003). Assim, tal como no planeamento das áreas da Atividade Física e da Aptidão Física é fundamental considerar a área dos Conhecimentos, através da definição de objetivos a atingir. Neste domínio e dos subsequentes planos de ação a implementar com essa finalidade, tendo sempre presente as necessidades e as possibilidades dos alunos e o seu grau de desenvolvimento.

O problema que esteve na base da escolha do tema do seminário foi o facto de no AEVF a área dos Conhecimentos estar concentrada em períodos específicos de aulas durante o 1.º e 2.º períodos e ser abordada através do método expositivo, com o suporte de *slides* iguais para todas as turmas no mesmo ano de escolaridade. Desta forma, as especificidades dos alunos não eram consideradas, já que prevalecia o ensino massivo e era aplicado o princípio *one fits all* do ponto de vista metodológico e pedagógico. Como este modelo de planeamento – por blocos – não respeita as recomendações dos PNEF considerei oportuno desenvolver o presente seminário, com o intuito de dar o meu contributo para discutir, refletir e propor ações de melhoria sobre esta prática, de modo a contribuir para o desenvolvimento da metodologia de ensino dos professores do DEF.

Evidência	Interpretação
-Método Expositivo – durante o qual o professor é o principal interveniente; -Avaliação dos conhecimentos de forma desintegrada com as matérias; -Ensino massivo e repetido, ao longo dos anos;	-Colocar os alunos como principal agente de ensino; -As aprendizagens contribuem para que os alunos possam tomar melhores decisões e opções no seu quotidiano; -As necessidades e possibilidades dos alunos são distintas nesse sentido é fundamental diferenciar.

Tabela 12: Abordagem dos conhecimentos no AEVF

A realização deste seminário foi uma mais valia em termos pessoais, bem como para o DEF. Pessoalmente, o desenvolvimento do processo associado à presente área de estágio, desde a caracterização da turma até à elaboração do documento orientador (Apêndice 37), foi extremamente enriquecedor, já que foi uma importante oportunidade de desenvolvimento e aprofundamento da minha prática pedagógica profissional. Em paralelo, o contributo do seminário foi também significativo para os professores do DEF, uma vez que com as propostas debatidas aumentou o número de possíveis estratégias de abordagem à área dos Conhecimentos. Assim, foram apresentadas diversas propostas, as quais podem ser aplicadas nos diferentes anos e ciclos de escolaridade, em função das opções de cada professor. Adicionalmente realizei uma nova proposta relativa aos critérios de avaliação na área dos Conhecimentos, já que a meu ver e tal como me pareceu dos outros professores com quem contactei sobre este tema, nomeadamente com o orientador, o que estava

implementado não era suficientemente claro, pelo que propus alterações que valorizaram a referida área, bem como a influência desta sobre o sucesso da disciplina de EF como um todo.

As propostas apresentadas estiveram em linha com as orientações dos PNEF, privilegiavam a participação ativa dos alunos no processo ensino aprendizagem e integravam a atividade física, sempre que as instalações de cada escola o permitiam, melhorando assim as práticas dos professores e o desenvolvimento dos alunos. Adicionalmente, estas propostas focaram-se também nas aprendizagens cooperativas, as quais são preponderantes nas interações entre os alunos, potenciando assim a heterogeneidade das turmas como fator de aprendizagem (Heacox, 2006). Neste plano, destaco algumas das características associadas às aprendizagens cooperativas, as quais estão em linha com os objetivos presentes no PE, nomeadamente no que respeita à “preparação dos alunos para a integração na vida ativa e a formação de cidadãos autónomos e responsáveis.” (p. 25). Sendo a cooperação um dos principais objetivos educativos inscritos nos PNEF, nomeadamente na área das AF, procurei, sempre que possível, enquanto agente principal de ensino, promover a sua operacionalização sempre que considerava adequado.

Tal como nas restantes áreas, o seminário foi organizado segundo o modelo de planeamento por etapas. Este modelo permitiu-me de forma organizada e consolidada progredir e desenvolver todo o processo de realização e dinamização do seminário e os efeitos e consequências do mesmo.

1.ª Etapa Prognóstico	2.ª Etapa Prioridade	3.ª Etapa Progresso	4.ª Etapa Produto
-Caracterização do DEF; -Identificação do problema; -Investigação científica.	-Investigação científica; -Elaboração, realização e tratamento de entrevistas -Definição do plano;	-Reajustamento do plano; -Preparação do seminário; -Elaboração do Seminário	-Aplicação prática das propostas; -Balanço do seminário; -Documento de orientação da prática do professor.

Tabela 13: Planeamento Anual do Seminário

Dado a natureza do problema, que se pretendia tratar considero que o modelo mais apropriado é o da investigação-ação, uma vez que este se inscreve no paradigma crítico, o qual é caracterizado por uma realidade dinâmica evolutiva, como é aquela em que intervém o professor no processo ensino-aprendizagem. Esta perspetiva está em linha com Cardoso (2014), o qual sugere que os professores se tornem investigadores dos problemas levantados pela sua própria ação pedagógica. Neste caso, conforme referido na caracterização inicial, verifiquei que a Área dos Conhecimentos não seguia as orientações expressas nos PNEF para a leção. Assim, a opção por este modelo, à semelhança do que ocorreu ao longo

da investigação do seminário, decorreu de uma situação real que tinha como principal objetivo transformar a realidade vivenciada a partir da ação. Segundo McNiff e Whitehead (2006) a investigação-ação é um processo reflexivo e dinâmico, envolve investigação e é implementado numa sequência de etapas, interligadas entre si, descritas como “espiral autorreflexiva”, com ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Cardoso, 2014). Lleixa, Torralba e Abrahão (2010) propõem que as referidas etapas devem ser definidas a partir da identificação de um problema observado na prática docente do professor. Assim, na organização do seminário, o primeiro passo – planificação – consistiu na recolha, análise e interpretação de informação sobre o contexto do AEVF – 1.^a etapa –, bem como das referências bibliográficas associadas às abordagens alternativas à área dos Conhecimentos. Em seguida elaborei o plano, ou seja, organizei a ação numa lógica de antecipação e projeção, procurando que fosse flexível para se adaptar a imprevistos e acomodar possíveis limitações. Tive ainda em consideração que a ação devia ser deliberada e controlada pelo próprio professor/investigador com o eventual auxílio de outros professores e que a observação deveria ter como principal função registar os efeitos da ação de forma crítica, de modo a permitir a reflexão imediata com base nos acontecimentos que se verificavam no decurso do próprio ciclo. Por último, esforcei-me para que a reflexão se caracterizasse pelo balanço do ciclo, com base no qual de iniciava o ciclo seguinte em espiral autorreflexiva.

O presente seminário foi realizado no dia 21 de fevereiro de 2019 e teve como tema: *“Diferentes Formas e Abordagens da Área dos Conhecimentos”*.

4.2 - 1.^a Etapa

A ideia deste seminário surgiu na fase de caracterização inicial, durante a qual constatei que a abordagem à Área dos Conhecimentos no AEVF era suscetível de um melhor ajustamento às várias turmas e especificidades dos alunos, apesar de ser bastante valorizada pelo DEF. Considerei por isso que as estratégias nesta área deviam ser repensadas para melhorar a aprendizagem dos alunos, reforçando assim a sua aproximação às orientações dos PNEF. Na realidade, a área dos Conhecimentos era desenvolvida pelos professores com o suporte de duas apresentações em PowerPoint, elaboradas com base nos objetivos definidos nas aprendizagens essenciais, as quais eram de seguida realizadas para os alunos, de forma expositiva, em sala de aula. Para além disso, a concentração das aulas em blocos, durante um período de três aulas, não acompanhava as orientações contidas nos PNEF, já que eram repetidas no após ano, sem ter em consideração as especificidades dos alunos. Estas situações foram fulcrais para definir um objetivo central do seminário, o qual consistiu

em tornar o aluno o principal agente do seu próprio processo de aprendizagem, com supervisão e dinamização do professor responsável.

A área dos Conhecimentos é uma das três grandes áreas da EF, mas contrariamente ao que sucede com as outras duas – Atividades Físicas e Aptidão Física – o planeamento não era por etapas, o que me levou a questionar qual a razão que estava na base desta opção. Seria porque não era tão valorizada? Se sim, pareceu-me não fazer muito sentido, já que se é uma área fundamental para o desenvolvimento e progresso dos alunos a abordagem deve ter em consideração as respetivas especificidades, nomeadamente o ciclo e o ano de escolaridade de cada um. Assim, pareceu-me que fazia mais sentido que a abordagem à área dos Conhecimentos tivesse em consideração essas especificidades, mas fosse implementada de forma uniforme, uma vez que é transversal a todos os professores.

Para dotar o seminário da maior qualidade possível analisei ainda as vantagens e as desvantagens de diversas estratégias de implementação, confrontando-as com as diferentes perspetivas veiculadas pela bibliografia específica consultada. Estas opções estão especificadas, em seguida nas opções tomadas bem como no apêndice 33. Adicionalmente, durante a 1.^a etapa, contactei particularmente os professores do DEF para recolha de informação sobre o modo como abordavam a área dos Conhecimentos, a qual foi posteriormente interpretada, para definição e estruturação do seminário. Estes diálogos permitiram ainda despertar o interesse e mobilizar os professores, para posterior participação no seminário. De qualquer modo, admito que a recolha desta informação teria sido melhor se tivesse utilizado questionários, já que poderia posteriormente apresentar e discutir os resultados no seminário, com um possível maior impacto sobre os professores que tratam a área dos Conhecimentos.

Ainda no âmbito da preparação do seminário visitei as escolas do agrupamento e reuni-me com os orientadores da escola e da universidade, com o objetivo de integrar as linhas de investigação que se revelassem mais ajustadas ao seminário. Com base na informação recolhida nestas visitas e nas reuniões realizadas decidi propor ao DEF focar o seminário apenas nas possíveis alternativas à abordagem da Área dos Conhecimentos, abandonando assim a ideia inicial que consistia em tratar as várias abordagens e estratégias de implementação da Área dos Conhecimentos, bem como as diferentes formas de constituir os grupos e de avaliar o trabalho desenvolvido, uma vez que resultaria num seminário com uma excessiva quantidade de tópicos.

Como a data de realização do seminário era o dia 27 de fevereiro de 2019 defini que durante a 2.^a etapa continuaria e reforçaria a revisão de literatura na área dos Conhecimentos, ao mesmo tempo que entrevistaria professores referência nesta área com o objetivo de definir a melhor metodologia de tratamento da informação recolhida.

4.3 - 2.ª Etapa

O foco da 2.ª etapa consistiu na análise de artigos e livros sobre alternativas à abordagem à área dos Conhecimentos que resultassem em benefícios objetivos para os alunos. Assim, durante nesta etapa – em dezembro e janeiro – efetuei uma revisão bibliográfica com incidência especial no livro – Valores Educativos, Cooperação e Inclusão – o qual enfatiza as estruturas cooperativas (Leitão, 2010). Para este autor as aprendizagens cooperativas são oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências importantes para o futuro dos alunos, como por exemplo o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas, a escuta ativa, a comunicação interativa, a aceitação e acomodação das diferenças, entre outras. Este autor sustenta que as aprendizagens cooperativas ocorrem nas interações entre os alunos, expressam o seu pleno valor no reforço da inclusão escolar, incentivam as relações aluno-aluno e encorajam a construção de relações de ajuda mútua, as quais são extremamente positivas já que potenciam o reconhecimento e a valorização das capacidades individuais do próprio e dos restantes elementos do grupo. King e Behnke (2005) referem ainda que as aprendizagens cooperativas podem assumir várias formas destacando as duas mais comuns – a tutoria entre pares, a qual é usada essencialmente com estudantes mais novos com potencial de crescimento, e a investigação em grupo.

Para Dweck (2014) todos os alunos têm capacidades para desenvolver, pelo que o papel do professor é sobretudo inculcar nos alunos uma mentalidade progressiva e valorizar o seu esforço durante o processo, de modo a reforçar os seus níveis de resiliência. A autora na Tedtalk “*The power of believing that you can improve*” apresenta um exemplo de alunos oriundos de contextos socioeconómicos e culturais distintos, no qual os mais desfavorecidos mostram melhores resultados, propondo assim que todos os alunos têm capacidades que podem melhorar e que em grupo reforçam o estudo, a interpretação e o planeamento para resolverem situações que requerem cooperação. Esta mesma autora considera ainda que as estruturas cooperativas das tarefas estimulam os alunos que compõem um dado grupo a trabalharem em conjunto para atingirem os seus objetivos, orientando os seus esforços para a conceção partilhada de soluções para os problemas, de forma solidária e colaborativa.

As estruturas cooperativas permitem igualmente desenvolver dimensões fundamentais nos alunos e na turma, como a interdependência positiva (os alunos assumem simultaneamente uma dupla responsabilidade neste mesmo processo – aprender e ajudar os outros a aprender; a ideia é a de que o sucesso de um depende e está intrinsecamente ligado ao sucesso dos outros); a responsabilidade individual (sentimento de que a prossecução dos objetivos do grupo é responsabilidade de cada um e de todos, através da execução da quota

parte de trabalho individual e da facilitação das tarefas dos outros, respetivamente); as competências sociais (desenvolvimento de competências que reforcem a liderança, a tomada de decisão, a iniciativa, a construção de relações de confiança mútua e de entreajuda); interação face-a-face (proporcionar aos alunos a oportunidade de contribuírem para o sucesso e a participação dos outros, explicando, ajudando, apoiando, encorajando e elogiando os esforços mútuos); avaliação dos procedimentos de grupo (autoavaliação e reflexão dos próprios alunos, de forma cooperativa, sobre as suas experiências, bem como a ação e o desempenho dos elementos constitutivos do grupo (Leitão, 2010).

Na mesma linha King e Behnke (2005) e Bracken (2002) também consideram que há vantagens associadas às estruturas cooperativas nomeadamente, promoção de relações sociais, o contributo individual para o sucesso coletivo e a cooperação entre pares.

Complementarmente procurei junto do Professor Orientador referenciar artigos sobre estratégias de implementação do trabalho de pares, tendo analisado os artigos de Bracken (2002) e de Broocks e Amnous (2003) sobre habilidades de avaliação do trabalho em equipa, a nível individual e a pares. Nestes artigos são evidenciadas de forma integrada as técnicas de abordagem da área dos Conhecimentos sobre a AF nos diversos ciclos de escolaridade. Durante a 2.^a etapa efetuei ainda duas entrevistas a dois docentes que tenho como referência na área – o Prof. João Comédias e o Prof. João Martins – os quais lecionaram EF e conhecem a realidade escolar. Para a realização destas entrevistas elaborei um guião de operacionalização dos tópicos que considerava chave para o seminário – transformação dos alunos em agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem e estratégias alternativas de abordagem à área dos Conhecimentos. Estas entrevistas foram realizadas nos dias 5 e 13 de dezembro de 2018 – 2.^a etapa – prioridades, datas estabelecidas diretamente com cada um dos professores. Para garantir as necessárias condições de realização, procurei que as mesmas fossem realizadas num local reservado, calmo, com boa acústica e sem a presença de terceiros (Martins, 2015, p. 124).

Após cada entrevista, transcrevia o respetivo conteúdo (Apêndices 35 e 36) e enviava-o a cada um dos professores para reforçar a validade das mesmas. Cada um dos entrevistados expressou diferentes formas de implementar a Área dos Conhecimentos e de realizar o seminário. O tipo de entrevista foi o semiestruturado, o qual foi previamente testado numa versão piloto junto do Professor Orientador. As questões colocadas foram agrupadas em três domínios – experiência profissional, constituição e avaliação de grupos – os quais foram depois utilizados na análise de conteúdo realizada pelo Software MAXQDA. Segundo Miles e Huberman (1994) as análises qualitativas apresentam diversas vantagens e foram determinantes no enriquecimento e nas opções tomadas em relação ao seminário. Estes autores referem as características das entrevistas, bem como a natureza holística e real do

seu conteúdo, conjugada com as experiências vividas em contexto real, como fatores de reforço do seu potencial. Van Maanen²⁷ afirma ainda que “as experiências vividas permitem perceber quais as percepções, suposições, decisões e pressupostos que estão na base das opções tomadas” (Miles & Huberman, 1994, p. 11). Ambos os entrevistados coincidiram na ideia de que a Área dos Conhecimentos podia ser abordada em áreas de trabalho (aulas práticas), não tendo obrigatoriamente de ser como nas outras disciplinas (aulas teóricas), embora as estratégias de lecionação que nos foram descritas fossem distintas, o que enriqueceu ainda mais o conteúdo a abordar no seminário.

Para além disso visitei e observei aulas do prof. Jorge Mira (Coordenador do DEF) da Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF), um reconhecido docente de EF e autor dos PNEF, com quem conversei para perceber melhor as estratégias utilizadas pelos diversos professores da ESJGF. As visitas à ESJGF ocorreram durante o mês de dezembro e na primeira quinzena de janeiro e foram bastante enriquecedoras, já que compreendi como é que os vários professores abordavam e lecionavam a Área dos Conhecimentos. Considero que estas visitas foram extremamente valiosas, uma vez que muitos dos professores abordavam a Área dos Conhecimentos de formas distintas (por exemplo, interpretação de cartazes e questionamento, oral e escrito), em função dos alunos. O trabalho de grupo e a cooperação na conceção/elaboração do seminário são variáveis que foram também muito valorizadas pelos entrevistados, bem como pelos professores com quem falei nas visitas à ESJGF, o que é consistente com a revisão bibliográfica efetuada. Assim, a definição dos tópicos a abordar no seminário foi efetuada com base nas referências estudadas e na informação sobre as aprendizagens essenciais implementadas nas escolas, bem como na análise dos conteúdos obtidos nas duas entrevistas realizadas e nas visitas efetuadas às escolas. No mês de janeiro concluí a revisão bibliográfica e realizei uma primeira versão – piloto – da apresentação do seminário. Esta foi discutida com a professora Lídia Carvalho durante a visita à ESJGF. Para garantir que as informações prestadas foram bem interpretadas, elaborei ainda um relatório que apresentei à professora com os pontos que considerei pertinentes sobre a reunião.

4.4 - 3.ª Etapa

A 3.ª etapa ficou marcada pela realização do seminário, bem como pela elaboração da proposta de operacionalização da abordagem à Área dos Conhecimentos, através da criação de um documento orientador que foi disponibilizado a todo o departamento. O tema principal do seminário foi: “Diferentes Formas e Abordagens à “Área dos Conhecimentos”. A informação recolhida e interpretada ao longo da 1.ª e da 2.ª etapa foi cruzada para definir o conteúdo final do seminário. Assim, em função da perspetiva das aprendizagens

²⁷Maanen J. V. (1983). *Qualitative methology*. Beverly Hills: Sage.

cooperativas, foram avançadas no seminário uma ou mais propostas de abordagem à Área dos Conhecimentos, específicas para cada ano terminal de ciclo e ajustadas às condições/instalações de cada escola do agrupamento. A operacionalização das propostas bem como as variantes associadas às mesmas estão descritas/apresentadas em apêndice (nº32).

O primeiro objetivo deste seminário consistiu em disponibilizar aos professores do agrupamento novas estratégias e abordagens à Área dos Conhecimentos, já que apesar de ser uma área abordada no Agrupamento entendi que a mesma podia ser potenciada, de modo a reforçar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, em linha com as orientações presentes nos PNEF. Assim, neste seminário, apresentei diferentes estratégias de abordagem à Área dos Conhecimentos, todas com um traço comum: tornar o aluno um elemento relevante no processo de aprendizagem e reforçar o papel do professor na dinamização e avaliação das aprendizagens. Assim, este seminário permitiu aos professores de EF do AEVF contactar com diferentes perspetivas e abordagens à Área dos Conhecimentos, partilhar e discutir estratégias de aplicação nos diferentes espaços (sala de aula e aula de EF) e cumprir um objetivo pessoal: gerar momentos de interação, dinamismo e reflexão conjunta sobre a referida temática. Antes do seminário elaborei um plano de seminário com os objetivos, momentos e tópicos, bem como períodos de reflexão e de discussão, com base em experiências práticas dos participantes. A elaboração deste plano permitiu-me antecipar possíveis ocorrências durante o seminário e formular formas de as abordar.

Um outro objetivo consistia em disponibilizar ao AEVF um documento escrito (Apêndice 37) com os diferentes materiais didáticos de auxílio aos professores de EF na abordagem à Área dos Conhecimentos. Este documento foi desenvolvido com base no seminário, compilado posteriormente para consulta e recolha de possíveis contributos dos professores e inclui propostas e opções / variantes que poderão ser consideradas e utilizadas em contexto de aula, em função das características das turmas e das especificidades dos alunos. Neste seminário participaram cerca de 70% dos professores do agrupamento, com uma intervenção muito ativa. Para isso, muito contribuiu a divulgação que fiz sobre o seminário (dia/horas/tema), nomeadamente através de cartazes que coloquei nas salas dos professores das diferentes escolas do agrupamento e do convite à participação enviado por *e-mail* via Coordenadora do Departamento. Adicionalmente, reuni com a Coordenadora do Departamento do AEVF no dia 18 de janeiro de 2019 para a informar sobre os seminários que iriam ser realizados e respetivas datas, bem como as especificidades e o contributo deste seminário em concreto para o Agrupamento. Para melhor preparar e aferir a coerência do plano elaborado para o seminário tinha previsto treinar a minha intervenção junto dos alunos

do 1.º ano do MEEF e pedir-lhes *feedback*, bem como ao respetivo professor. Para isso falei com o professor Luís Bom, mas devido a uma alteração de horário acabou por não ser possível, pelo que acabei por treinar a apresentação junto do núcleo de estágio da Escola Secundária da Portela.

Dos diversos tópicos abordados ao longo do seminário, os três que geraram uma maior reflexão e mais enriqueceram as propostas apresentadas foram:

- As propostas de adequação relativas à AI, para os diversos ciclos de escolaridade;
- O compromisso dos professores do ensino secundário em utilizarem as estratégias de controlo associadas à proposta de Bracken;
- A apresentação da plataforma *Kahoot*.

Relativamente ao primeiro tópico, os professores de cada ciclo discutiram diferentes perspetivas de implementação da proposta apresentada (AI), tendo estas sido objeto de reflexão entre o grupo de professores presentes. Por exemplo, no caso dos alunos do ensino secundário, em vez de ser o professor a corrigir os testes de cada aluno, passará a ser um colega da turma, de forma aleatória, a fazê-lo, sendo posteriormente discutido e criado, no final, um produto comum a ambos.

Tal como evidenciado no seminário, um dos problemas dos professores, na organização dos trabalhos de grupo, decorre da dificuldade em controlarem o contributo de cada elemento para o trabalho do grupo. Dessa forma, através da utilização das estratégias apresentadas, dois dos professores do ensino secundário da escola Vergílio Ferreira afirmaram que iriam implementar essas estratégias nas suas turmas, aumentando assim a qualidade do produto elaborado, bem com a avaliação dos alunos.

Este seminário foi ainda enriquecido pela intervenção da docente que apresentou uma plataforma interativa, dinamizada a partir de um computador ou telemóvel, na qual os alunos podem participar e competir uns com os outros sobre temas do seu ano de ensino. No final do seminário acedemos a essa plataforma – *Kahoot* – e jogámos um jogo entre professores. Esta prática é consistente com o que o professor João Martins salientou na entrevista (Apêndice 36), na qual sublinha o facto de as aprendizagens poderem ser operacionalizadas com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação. Este modelo tem ainda a vantagem dos alunos que não têm telemóvel poderem jogar a partir do computador da escola. Foi, sem dúvida, uma intervenção que valorizou o seminário, pois como refere o Prof. João Martins (2018) na entrevista em apêndice (37):

“Podemos utilizar as novas tecnologias praticamente com todos os alunos. Temos de ter cuidado para não excluir ninguém, por exemplo no caso de haver alunos sem

telemóveis, e ter presente que a utilização da tecnologia depende das idades e dos contextos de aprendizagem” Entrevista 2. p. xcv

Por isso, irei utilizar esta plataforma na minha prática profissional, desde que seja possível nas escolas onde virei a lecionar. Embora não seja uma solução definitiva, recomendo, como hipótese de abordagem e lecionação da matéria de EF, em situações, em que o espaço de aula esteja condicionado pelas condições atmosféricas, como sucede na EBT e na EBSV, a utilização da plataforma *Kahoot*.

Nesta etapa, numa aula de EF com o 7.º FD, executei a proposta *Find Some Who*, baseada no conceito de estrutura cooperativa, integrada na abordagem à área dos Conhecimentos, para apresentação dos respetivos resultados no seminário. Esta atividade consistiu na identificação das capacidades físicas desenvolvidas em cada uma das matérias, tendo havido a preocupação em abordar as que promovessem o desenvolvimento de capacidades físicas distintas – Futebol; Ginástica Acrobática e Salto em Comprimento – e foi realizada em dois momentos distintos: o primeiro, ocorreu em simultâneo com a segunda parte da aula, na qual cada grupo de alunos abordou uma área que contribuísse para o desenvolvimento de uma capacidade física específica, num total de três matérias; o segundo, ocorreu na terceira parte da aula, com grupos de três alunos, um por matéria, que recolheram informações, questionaram e refletiram sobre as capacidades físicas desenvolvidas nas diferentes áreas de atividade.

Na 2.ª parte da aula, a turma estava organizada em três grupos, correspondendo, a cada uma das áreas. Durante esse período da aula cada grupo participou na área correspondente à matéria. Na 3.ª parte, a turma foi organizada em 6 grupos de três alunos - Grupo 1 (nº6, nº13, nº15); Grupo 2 (nº3, nº5, nº18); Grupo 3 (nº4, nº10, nº16); Grupo 4 (nº8, nº11, nº19); Grupo 5 (nº1; nº12; nº14) e Grupo 6(nº7, nº9, nº17). O critério de formação de grupo foi com base nas necessidades dos alunos, nas diferentes matérias, da respetiva UD, sexo e última avaliação do teste de conhecimentos.

Nome: _____ Nº: _____ Turma: 7º FD

Indique as diferentes matérias trabalhadas na aula.			
Que capacidades físicas tiveste a desenvolver?			

Tabela 14: Documento: Abordagem dos Conhecimentos – *Find Some Who*

Posteriormente, na instrução final, procedi à recolha e correção, através do questionamento dos diferentes grupos, procurando debate entre os mesmo. Apenas o grupo 2, discordou de uma resposta, levando a algum debate e esclarecimento do equívoco, do

mesmo. Os restantes grupos atingiram o sucesso da atividade, correspondendo às minhas expectativas iniciais, não se verificando diferenças significativas entre grupos.

Os resultados obtidos foram bastante positivos, mas acabaram por não serem apresentados no seminário devido à alteração da data do seminário. Apesar disso é de referir que os mesmos foram abordados a partir do 5.º ano de escolaridade e evidenciados nas aulas cuja leção esteve a meu cargo, continuando ainda assim a rever e a avaliar as diferentes capacidades no período de instrução inicial, através do questionamento dos alunos.

O produto obtido, com esta atividade permitiu verificar a consecução desta proposta bem como a sua validade na utilização, relativamente à área dos conhecimentos.

4.5 - 4.ª Etapa

Na 4.ª etapa procurei avaliar o impacto no DEF e refletir sobre o trabalho realizado no âmbito do seminário. Inicialmente, o seminário estava previsto para o dia 27 de fevereiro, mas como as avaliações intercalares foram adiadas uma semana, reuni com o professor para encontrarmos uma nova data, pelo facto de os professores estarem focados nas reuniões de Conselhos de Turma das várias escolas do agrupamento, impedindo-os de participarem e, consequentemente, comprometendo o sucesso do seminário. Assim, tendo em consideração o período e o calendário estabelecido pela ULHT para a realização desta atividade antecipámos o seminário. Assim, na terça-feira, dia 19 de fevereiro, garantindo as 48 horas de antecedência necessárias para marcar uma reunião (Artigo 22.º do RI) – “Conselhos de Ano e Áreas Disciplinares – Natureza, constituição, funcionamento e competências.” -, contactámos a professora coordenadora do DEF e agendámos o seminário para o dia 21 de fevereiro de 2019. Nesse mesmo dia, todos os professores foram informados via *e-mail* do seminário, bem como através de cartazes afixados nas escolas do agrupamento. Esta alteração num tão curto espaço de tempo foi um risco, uma vez que podia ter colocado em causa o sucesso do seminário devido à ausência dos professores, mas tínhamos que o correr pelos motivos acima referidos.

O dia 21 de fevereiro de 2019 foi um dia marcante – marco temporal (Pink, 2018) –, uma vez que o seminário é uma das quatro grandes áreas do estágio pedagógico, mas também porque envolve um momento muito especial - o da apresentação. O alinhamento do seminário seguiu conforme previsto e o *feedback* no final, por parte de diversos professores, foi muito positivo e gratificante, pelo que considero que os objetivos inicialmente propostos foram totalmente concretizados. Com efeito, ao longo do seminário foram apresentadas abordagens alternativas aos professores na área dos Conhecimentos, de forma a poderem alargar as suas estratégias, tendo o interesse sido evidente, conforme sugerem os vários momentos de reflexão e partilha dos participantes ao longo do seminário, bem como a

constante preocupação dos professores em tomarem notas sobre as estratégias apresentadas para os diversos ciclos de escolaridade. Adicionalmente, no final do seminário, foi ainda entregue à Coordenadora do DEF um documento (Apêndice 37) com as estruturas apresentadas e as diversas variantes, o qual foi enviado a todos os professores presentes no seminário como informação de suporte e de aprofundamento.

Um outro objetivo consistiu em proporcionar pelo menos três momentos de reflexão durante o seminário. Na minha perspetiva esses momentos ocorreram e foram bem-sucedidos, se tiver em conta as diversas intervenções realizadas pelos participantes, de forma espontânea ou solicitada. Em termos metodológicos tinha previsto momentos de questionamento seguidos de reflexão, nomeadamente sobre as alternativas ao método expositivo, as principais problemáticas associadas aos trabalhos de grupos, a construção de planos de aula em conformidade com os objetivos inscritos nas aprendizagens essenciais, os benefícios das aprendizagens cooperativas com as abordagens apresentadas e a concretização prática da estrutura *Think-Pair-Share*, a qual é composta por três momentos distintos, tal como sugere o nome: no primeiro – *Think* – reflete-se individualmente com base nas informações disponibilizadas e / ou pesquisadas; no segundo – *Pair* – discutem-se as informações recolhidas e tratadas individualmente e reescrevem-se as conclusões extraídas em conjunto; por fim, em grupos de seis alunos (exemplo), cada par apresenta e partilha – *Share* – as conclusões extraídas no momento anterior – *Pair*. No seminário, esta estrutura foi operacionalizada da seguinte forma: num primeiro momento cada professor refletiu sobre quais os benefícios da matéria de patinagem; de seguida, agrupei os professores aos pares para discutirem e cruzarem informação anteriormente tratada individualmente; finalmente apresentaram e partilharam o resultado do segundo momento, criando um produto final coletivo, discutido por todos os presentes. Neste último momento efetuámos ainda a ligação com o próximo seminário – “*Formas e Alternativas de Abordar a Patinagem*” – para que os professores se associassem e contribuíssem com a sua presença. Adicionalmente, solicitámos e pedimos-lhe que preenchessem um questionário de avaliação do seminário, mas acabei por não aprofundar o tratamento e análise dos dados porque os resultados não tinham grande significado avaliativo, libertando assim tempo para preparar melhor o seminário seguinte.

Relativamente à abordagem da área dos conhecimentos foram definidos como tópicos prévios de debate, o método expositivo e as questões associadas ao trabalho de grupo, uma vez que eram problemáticas verificadas nos professores do departamento. Desse modo, a minha intenção foi alertar os professores para a importância de alterarem a forma de abordagem dos conhecimentos, de modo a integrarem as orientações do PNEF, para que o contributo nas aprendizagens, dos alunos, seja significativo. As propostas apresentadas

surgiram momentos de debate pelas diferentes perspetivas, como acima explicadas, em função das experiências vivenciadas pelos professores e as possibilidades de implementarem nas suas turmas. Foi unânime, o facto do método expositivo, apresentar diversas desvantagens no contributo das aprendizagens dos alunos. A alteração é fundamental, mas esta terá de partir de decisão do professor da turma, considerando as possibilidades dos seus alunos bem como as suas necessidades, adequando o processo às mesmas.

No seminário esteve presente a grande maioria dos professores das várias escolas do agrupamento, bem como o Professor Orientador da Universidade e os colegas de estágio do núcleo da Portela e do Externato Marista, os quais também participaram de forma muito ativa no seminário, nomeadamente ao nível da sua dimensão prática. Adicionalmente, a presença da grande maioria dos professores de EF foi um fator chave de sucesso do seminário, sobretudo pela valorização e enriquecimento das suas reflexões, bem como pela qualidade das intervenções proferidas. Por isso, tendo em consideração que tinha definido como critério de êxito a presença de pelo menos 70%, entendo que este objetivo foi alcançado. Acresce ainda que alguns dias depois foram vários os professores que me agradeceram e elogiaram o seminário, tendo afirmado que gostaram bastante, mas não posso deixar de referir o *feedback* de duas professoras que fizeram questão de falar pessoalmente comigo: a Coordenadora do Departamento e a professora mais antiga no grupo. Ambas relevaram a pertinência do seminário, a qualidade do conteúdo e a forma como o mesmo foi apresentado e o debate suscitado. A primeira, fez mesmo questão de sublinhar que este seminário tinha sido dos melhores em que tinha participado. Por outro lado, a professora mais antiga do DEF, afirmou que apesar da sua já longa experiência, este seminário tinha sido um momento de aprendizagem. Para além destas duas docentes, o professor Jorge Mira também me contactou e deu-me os parabéns, pois tinha informação muito positiva sobre o seminário. Estes relatos foram especialmente gratificantes e que senti de uma forma muito particular. Houve ainda dois professores que me pediram pessoalmente que lhes explicasse algumas das propostas apresentadas no seminário porque não puderam participar e, como tinham tido um ótimo *feedback*, quiseram saber mais. Assim, após terem lido o documento orientador que tinha disponibilizado aos professores do agrupamento reunimos e esclareci-os sobre as propostas que tinha apresentado no seminário.

Apesar de saber que os momentos da área de Conhecimentos do presente ano já foram concretizados, dei diversas orientações para operacionalização das propostas apresentadas nas diversas turmas, de modo a acelerar a geração de resultados efetivos decorrentes do seminário. Sinto que se tivesse definido como critério de êxito o compromisso do DEF em adotar uma abordagem à área dos Conhecimento no próximo ano letivo mais próxima das orientações expressas nos PNEF, com base nas propostas apresentadas, teria

valorizado ainda mais o seminário. Gostaria de referir que os pilares do sucesso do seminário foram essencialmente a antecipação e a reflexão constantes, postos em prática através do treino prático prévio, da realização do pré-seminário com gravação seguida de visualização e análise com o núcleo da Portela. Por fim, uma sentida referência à riqueza das reuniões com a professora Lúcia Carvalho e com o professor Jorge Mira que foram verdadeiras fontes de inspiração para este seminário, mostrando-me novos caminhos e removendo bloqueios que me permitiam ver novos desafios no horizonte, ligando-me assim ainda mais a esta área tão estimulante quanto fascinante que é a Educação Física.

A área dos conhecimentos não deve ser vista como o parente pobre da EF, pelo contrário apresenta um enorme valor formativo e educativo, para cada aluno. As propostas apresentadas são algumas ideias, baseadas nas orientações dos PNEF, que deverão ser consideradas modificando, a atual estratégia utilizada pelos professores do AEFV relativamente à abordagem esta área. Os professores devem respeitar as diferenças entre os alunos, bem como as suas necessidades e possibilidades, adequando o processo de ensino aprendizagem aos mesmos.

Conclusão

Este ano foi marcante. Ensinei e aprendi. E muito... Um ano que fica registado na minha história de vida, porque me proporcionou momentos que vivenciei de forma muito intensa e que recordarei com muito orgulho ao longo da vida, já que foi o início da minha atividade profissional. Agora, na ponta final, reconheço que valeu a pena o esforço que fiz, a prioridade que dei às atividades do estágio em detrimento de outras e a persistência para ultrapassar as dificuldades que surgiram naturalmente ao longo deste percurso, encarando-as sempre como oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Tenho a certeza de que o nível de exigência com que fui confrontado e ao qual tive que responder contribuiu indubitavelmente para me dotar das competências técnicas e relacionais indispensáveis ao exercício da docência no universo das diferentes valências que integram a disciplina de EF.

As conclusões principais do estágio curricular enquadram-se em:

- Sistema, Agrupamento e Escola;
- Processo de Estágio;
- Papel do Estagiário;
- Aprendizagens significativas e propostas de melhoria.

O Estágio inicia oficialmente em setembro, mas ficou claro para mim que na prática, para o estagiário, deve iniciar em julho, com a escolha da instituição em que o aluno pretende realizá-lo. Neste período, antes do início das aulas, o estagiário deve recolher informação sobre a cultura e o ambiente nas escolas ou nos colégios onde irá realizar o Estágio, bem como o perfil pessoal e profissional do orientador e de outros colegas de estágio, de modo a optar pela instituição que no seu entender melhor se ajusta aos seus objetivos e propósitos pessoais e profissionais. Para isso, entre outras possibilidades, o Estagiário deve começar por estudar o RI e o PE, realizar entrevistas e diálogos particulares com docentes e outros agentes detentores de dados relevantes que lhe permitam tomar a decisão que consideram mais apropriada. Este exercício permite ao Estagiário conhecer muito mais rapidamente a realidade em que está inserido, bem como o espírito e a dinâmica do próprio Estágio, permitindo-lhe assim assumir melhor o papel de professor na sua aceção mais global e não apenas o de professor estagiário, bem como uma melhor otimização do seu tempo e do seu esforço, com impacto positivo no resultado final do Estágio.

Um outro aspeto, transversal às quatro áreas que compõem o Estágio e que é crítico para o sucesso do Estagiário, prende-se com a sua capacidade para antecipar, projetar e adequar as suas intervenções e realizações ao longo do ano, mesmo que tenha de ajustar, sem desvirtuar, se tal for necessário, o Plano Anual de Estágio, em função dos objetivos definidos para as diferentes áreas. Para isso, considero que seria benéfico reunir com Professores Estagiários de anos anteriores antes do início do Estágio, para identificar as dificuldades que

sentiram e a forma como as ultrapassaram, bem como sistematizar outros aspetos críticos e relevantes para o sucesso de ambos: Estágio e Estagiário. Adicionalmente, entendo que os Professores Estagiários de anos anteriores, poderiam ainda acompanhar e monitorizar o Estagiário, pelo menos no período inicial – EROS –, já que é uma fase em que este é muitas vezes desafiado a fixar novos objetivos ou a reformular os existentes, de forma a torná-los mais claros e concisos, bem como a ajustar as suas estratégias em conformidade, devido ao surgimento e análise de nova documentação e informação a que não tinha acedido previamente. Esta proposta reforça a importância do papel do Professor-Orientador da escola, já que no meu entender potencia o impacto da sua experiência e competência na realização do Estágio e no desenvolvimento do Estagiário. Cardoso (2009) considera o professor orientador de estágio um dos maiores responsáveis pela qualidade das experiências que os estagiários recebem. No meu caso particular, reconheço toda a competência e respetiva exigência, desde o primeiro dia, que foi fulcral para a melhoria e desenvolvimento na prática profissional enquanto docente.

Durante o Estágio a minha intervenção circunscreveu-se essencialmente à EBT, nomeadamente nas áreas de Lecionação, Desporto Escolar e Direção de Turma. Na minha perspetiva, esse facto condicionou o contacto com os restantes professores do Departamento de Educação Física, o qual acabou por se restringir a reuniões de departamento, seminários e atividades, limitando assim as oportunidades de interação e consequentemente de conhecimento de outras ideias e opiniões sobre o papel da Educação Física no processo educativo dos alunos. Sugiro, por isso, que em futuros Estágios seja promovida uma relação mais próxima com o Departamento de Educação Física, por exemplo através da dinamização do PTI noutras escolas do agrupamento e não exclusivamente na EBT. Sublinho, contudo, que tal facto não reduz ou põe em causa o excelente apoio e acompanhamento da professora coordenadora do departamento de EF, bem como o seu estilo de liderança – predominantemente democrático – que reconheço como muito eficaz.

No AEVF, nomeadamente na EBT, o Coordenador e Docentes em posições de liderança tendem a adotar um estilo predominantemente transformacional, já que na interação com os seus subordinados privilegiam atributos pessoais como a confiança, são abertos e flexíveis a aprendizagens através da experiência e acreditam no valor da instituição (Santos, 2011), refletindo-se nas melhorias verificadas na mesma (Santos, 2012, p. 43). Este estilo de liderança, embora pareça pouco assertivo no início, porque a decisão de seguir o líder é sobretudo um ato de vontade dos próprios, mais do que uma resposta às suas instruções, acaba por ser mais eficaz a médio e longo prazo porque consolida a ação e o comportamento dos liderados. Este facto é bem evidente, já que muitas atividades do DEF são desenvolvidas com muita autonomia e com elevado sentido de responsabilidade, o que contribui para a boa

imagem que tem na AEVF, obtida através da realização de diversos torneios e atividades como os de Voleibol, Futebol, Sarau de Ginástica, Corta-caminho, *Peddy-Paper* e Tetratlo, sempre com elevada participação de alunos e de pessoal docente e não docente.

A cultura profissional da EBT apresenta características típicas da escola pública convencional e da escola como comunidade de aprendizagem profissional (Nehring & Fitzsimons, 2011). Assim, na linha da posição expressa por estes autores, a cultura da escola pública convencional da EBT expressa-se através do “Apoio em rotinas predeterminadas.” e de “Expetativas diferenciadas para alunos diferentes.”. Já as caraterísticas decorrentes da cultura profissional da escola como comunidade de aprendizagem profissional traduz-se através de aspetos que relevam a “Equipa profissional como uma comunidade: visão partilhada para a aprendizagem e responsabilidade partilhada pelo crescimento dos alunos.”, a “Análise coletiva da prática pedagógica e respetivos dados.” e o “Foco primário no ensino e na aprendizagem.”. No plano teórico, considero que a cultura da EBT está a evoluir no sentido da escola como comunidade de aprendizagem profissional, uma vez que as manifestações típicas desta são ainda pontuais, mas a frequência tem vindo a aumentar. Por exemplo, a análise coletiva dos dados relativos à prática pedagógica era muito pontual até há poucos anos e atualmente ocorre em três momentos específicos durante o ano letivo (avaliação inicial e avaliação do 1.º e 2.º período). Na minha ótica esta prática está na direção correta, mas deverá intensificar-se, para potenciar os resultados escolares e o desenvolvimento dos alunos.

As decisões relativas à lecionação são do professor da disciplina, tendo em conta o plano plurianual, mas penso que há espaço para um maior trabalho colaborativo entre professores nesta área, designadamente no domínio da formulação e da discussão de estratégias e planos de atividades. Para isso, poder-se-iam criar momentos de observação entre pares de professores, como base de reflexão conjunta, nomeadamente aquando da avaliação formal das aprendizagens dos alunos. Conforme afirma Roldão, o trabalho colaborativo visa a alcançar com maior eficácia e eficiência os objetivos delineado e potenciar a aprendizagem profissional pela interação entre os professores (Costa, 2015, p.42). Considero que este trabalho colaborativo entre professores do DEF seria fundamental, sobretudo entre ano e ciclo de escolaridade, até porque a aprendizagem é resultado de um processo contínuo e progressivo, em espiral positiva, gerada através da reflexão e discussão constantes entre os vários intervenientes.

De um modo geral considero que o DEF tem uma dinâmica de Conceção Sócio-Crítica da EF (Crum, 1994), a qual tem como principal objetivo a (re) construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana, percebendo a EF como a disciplina que visa a formação e o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, de forma a assegurar-lhe

uma melhor qualidade de vida. De facto, da análise do PE do AEVF e do OPLEF, constatamos que ambos fazem referência a uma escola e, mais especificamente, a uma EF em linha com o rumo / objetivo apresentado nesta conceção Sócio-Crítica.

“A sociedade espera que a escola cumpra o seu papel fundamental de consciencializar os seus alunos para o exercício responsável dos seus deveres e direitos de cidadania e de qualificação profissional. Espera ainda uma escola inclusiva e abrangente, capaz de assumir a sua multiplicidade e de a transformar numa mais-valia. Neste sentido, consideramos que cabe ao Agrupamento promover a formação integral dos indivíduos (crianças e jovens vocacionados para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho), preparando-os para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora.” (DEF do AEVF, 2015, p. 2)

Num estudo de âmbito nacional, realizado por Marques et al. (2017), verificou-se que as características dos grupos/departamentos de EF mais eficazes são a visão, a partilha e o foco na aprendizagem dos alunos, bem como a diferenciação do processo de ensino e a atribuição de tempo adicional para os alunos com mais dificuldades. Estas duas últimas deveriam de estar refletidas no Departamento de EF do AEVF, nomeadamente através da organização em horário não letivo de apoios extra-aulas, de modo a que os alunos tenham mais tempo para treinar as matérias em que revelam maiores dificuldades. De referir que esta proposta deve ser encarada como um adicional e não como uma forma de substituir as aulas de EF e DE.

O estudo acabado de referir sugere ainda que os compromissos coletivos partilhados pelos professores são também uma característica que impacta na eficácia do desempenho dos grupos/departamentos de EF. Em relação a esta matéria, nas escolas do agrupamento, são adotadas as orientações expressas nos PNEF. Para isso, foi criado um documento orientador para os professores do agrupamento que se rege pelas indicações expressas nas Aprendizagens Essenciais e no plano plurianual, designado por OPLEF. Este documento, elaborado e adotado pelo grupo de EF, é muito benéfico porque garante a avaliação e a articulação entre os diversos anos letivos, sendo ainda um instrumento de suporte aos novos professores que ingressam no agrupamento.

O empenho e a participação, fomentados ao longo do processo, tiveram um importante impacto no progresso que obtive ao nível da lecionação, durante e no final do Estágio. Os alunos foram também fundamentais para desenvolver as minhas competências no domínio da intervenção pedagógica, área em que formulei alguns dos principais objetivos a atingir com o Estágio. A possibilidade e a responsabilidade de planear, organizar, liderar, controlar e avaliar foi determinante para o progresso (Leith, 1984). Ao longo do ano “*Joguei à Educação Física*”. Em função das matérias que os alunos demonstraram maiores necessidades e possibilidades, sinto que contribui para o seu desenvolvimento. Para isso, estudei, analisei e refleti para lhes proporcionar as práticas e as situações de aprendizagem

mais adequadas. No final, os alunos e os meus colegas do núcleo de estágio nas reuniões semanais reconheceram a eficácia das minhas competências no domínio da intervenção pedagógica na lecionação, o que me permitiu ficar mais próximo de atingir os meus objetivos com o Estágio. Neste particular destaco a importância das reuniões de núcleo, de carácter formativo, já que são fulcrais para o desenvolvimento do Estagiário enquanto docente (e não só), bem como dos restantes colegas do núcleo, de uma forma especial em relação às primeiras etapas – Prognóstico e Prioridades –, para além de serem um tempo e espaço onde são tomadas decisões e efetuadas escolhas, nomeadamente em relação à Saída de Campo, ao PTI e ao Seminário.

O Boletim Individual foi um instrumento muito importante porque deu suporte ao envolvimento e à participação dos alunos e contribuiu para o seu desenvolvimento nas diferentes áreas. Adicionalmente, ao permitir o tratamento individualizado de cada aluno, reforçou a respetiva motivação intrínseca, o que aumentou as probabilidades de atingir os objetivos que tinha fixado. Cada Boletim era específico para cada aluno, de modo a conhecerem as suas próprias necessidades e, assim, saberem mais concretamente o que fazer para serem bem-sucedidos na disciplina de EF e assim “auto superarem-se”.

Ainda na área de lecionação, destaco a matéria específica de dança e a tarefa de PTI, devido ao impacto que ambas tiveram ao nível do meu desenvolvimento, sob diferentes perspetivas. Em relação à dança, porque ultrapassei algumas insuficiências em comparação ao início do ano, nomeadamente nas vozes de comando. Neste particular destaco o excelente acompanhamento do Professor Orientador no que respeita à observação das suas aulas, cuja qualidade decorre seguramente das inúmeras ações de formação em que participou e que se refletem de forma muito positiva na sua prática pedagógica. Este aspeto foi determinante, já que me mostrou o valor da formação contínua de professores, tema em relação ao qual estarei especialmente atento ao longo da minha carreira como docente.

De facto, a formação do professor não termina com o fim da formação inicial, já que esta é apenas a “rampa de lançamento” para o futuro, no qual a responsabilidade individual é determinante para que se mantenha atualizado face aos avanços científicos verificados. Quanto ao PTI, considero que é uma tarefa muito importante, pois permite experienciar e vivenciar a realidade prática docente, contribuindo assim para identificar necessidades específicas e para ultrapassar problemas concretos decorrentes dos vários contextos em que é exercida a atividade docente. No meu caso em concreto, tive a oportunidade de lecionar a matéria de dança em diferentes contextos e para alunos de várias idades, experiência que me ajudou a formular a convicção de que os Estagiários ganham se realizarem a tarefa de PTI até ao final do mês de janeiro, prática que sugiro seja considerada no futuro, nomeadamente através da inclusão de um prazo limite no Plano Anual de Estágio.

No que respeita à DT e em particular à disciplina de CD tive um papel muito ativo, bem como nas atividades da Direção de Turma, mas, para que tal acontecesse, em relação a esta última, primeiro tive de ganhar a confiança da Diretora de Turma. Assim, tal como sucedeu na lecionação, assumi e executei todas as atividades de planeamento, organização, liderança, controlo e avaliação (Leith, 1984), de forma partilhada e com supervisão da DT, considerando que o meu contributo foi amplo e tecnicamente adequado, como foi reconhecido pelos diferentes intervenientes nesta importante área do processo educativo. Ainda nestes domínios, um dos meus maiores ganhos está relacionado com o desenvolvimento da capacidade de comunicação com os EE. Neste âmbito, devo relevar o perfil de liderança, da DT e que também adotei, tendencialmente Contínuo Autocrático-Democrático, o qual foi determinante para a qualidade do relacionamento com os EE mais difíceis. Conforme afirma João Bilhim²⁸ “parece existir uma relação clara entre participação ou estilo democrático e satisfação no trabalho, pelo que os líderes devem adotar comportamentos democráticos com os quais vão envolvendo os colaboradores na tomada de decisões” (Santos, 2011, p. 33), mantendo sempre presente a missão e os objetivos da organização e evitando os desvios que coloquem em causa a sua prossecução.

Por fim, destaco a atitude e o comportamento da Diretora de Turma, uma vez que soube valorizar no momento certo as melhorias de comportamento da turma e de alguns alunos, identificados inicialmente como perturbadores, contribuindo assim para que construísse uma imagem muito mais positiva da função de direção de turma. As reuniões, algumas de cariz mais pessoal, para além de me ajudarem a resolver questões específicas de alguns alunos, foram oportunidades que muito me enriqueceram e valorizaram em termos pessoais e como Professor-Estagiário.

Ao nível da turma e da escola, as problemáticas decorrentes dos impactos físico, cognitivo e social, gerados com a utilização das novas tecnologias, são cada vez mais significativas e tendem a agravar-se, mas como a tecnologia traz também vantagens para o contexto e para processo educativo, consciencializei os alunos para uma utilização parcimoniosa, nomeadamente dos telemóveis. Neste âmbito, a proposta que apresentei e implementei, designada por “*Dia Offline*”, foi um importante contributo para esse processo, para além de ter sido uma oportunidade de reforço da interação e do convívio entre os alunos, da mesma e de outras turmas e anos de escolaridade. Esta consciencialização acabou por ser um dos principais ganhos, pois os alunos passaram a usar de forma muito mais equilibrada o telemóvel e, como é já uma prática de sucesso noutras escolas, tanto em Portugal como noutros países, a minha sugestão é que seja repetida, pois será benéfico para os alunos e para a escola.

²⁸Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica.

Ainda no que respeita à DT, destaco um momento particular de grande proximidade entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor. Esse momento foi a Saída de Campo, em Montargil. Foram momentos de constante cooperação, entreajuda e companheiros contribuíram para o desenvolvimento, melhoria e consolidação das relações e comportamentos sociais da turma.

A liderança partilhada, nos diversos momentos de treino e competição ao longo do ano do grupo-equipa de futebol feminino integrada no Desporto Escolar, é um dos processos que mais me apraz registar, à semelhança do que aconteceu nas restantes áreas de intervenção.

Nesta área em concreto, a minha experiência ligada a esta modalidade, contribuiu de uma forma particular para o desenvolvimento técnico e tático das alunas e do grupo-equipa como um todo. Para isso, desenvolvi e implementei planos de treino e sequências de exercícios específicos para as alunas, em função do respetivo nível de desenvolvimento, já que havia diferenças muito significativas entre elas, variando entre o nível elementar (alunas nº6 e nº11), de forma a proporcionar um treino ajustado que potenciase o seu progresso, de forma transversal e em termos técnicos, táticos, físicos e sociais.

De todo o modo, apesar dos progressos verificados nos últimos anos, penso que existe uma boa margem de progressão desta modalidade, ao nível da escola, podendo o AEVF tornar-se um “ator” relevante na prossecução da missão do DE no plano nacional, ao mesmo tempo que valoriza a prática regular de atividades físicas e desportivas ao nível da escola. Para isso, será benéfico que o Agrupamento coloque em prática algumas melhorias, designadamente a fixação de horários exequíveis para o DE, o cumprimento das horas de início e de fim dos treinos, a manutenção do grupo-equipa nos diferentes escalões e a valorização do aluno enquanto elemento nuclear na área do DE. Estou certo de que com estas medidas esta área será reforçada no AEVF, colocando o futsal feminino ao nível de outras modalidades que já são referência, nomeadamente o Voleibol e a Ginástica, valorizando assim mais a imagem da escola na comunidade em que se insere. A nível nacional, no imediato, penso que a principal melhoria consiste na reorganização da competição, nomeadamente através da alteração da estrutura competitiva, do reforço da funcionalidade e do aumento do número de momentos competitivo, já que os três ou quatro atuais são desajustados, de forma a que o DE potencie os benefícios para os alunos.

O DE proporciona aos atletas a oportunidade de competirem e assim experienciarem situações que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente o aprofundamento da sua capacidade de implementação das situações vivenciadas e das estratégias aplicadas em contexto de treino, os sentimentos gerados com o sucesso obtido, a superação do insucesso e a elevação dos valores expressos no PE decorrentes da

participação, da responsabilidade, da cooperação e do respeito. Contudo, para que o impacto do DE no desenvolvimento dos alunos seja o maior possível é necessário garantir que as variáveis que sustentam a cooperação necessária à competição sejam salvaguardadas, nomeadamente evitar que atletas federados participem nas mesmas competições que alunos que estão a iniciar o seu processo de desenvolvimento numa dada modalidade, de modo a evitar um desequilíbrio competitivo que resulta em desmotivação e no conseqüente abandono dos menos preparados. O DE deve por isso ser entendido como uma “*Fonte de Potencial*” que proporciona patamares de competição no seio de estruturas clubísticas, tendo em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, pelo que considero que a criação da Federação Portuguesa de Desporto Escolar proporcionaria as condições necessárias à organização, à valorização e ao reconhecimento que hoje necessita.

Nas minhas funções enquanto professor, o seminário foi a atividade que realizei que mais contribuiu para o desenvolvimento do DEF e dos próprios professores que o integram, mas há aspetos que devem ser implementados para reforçar o potencial desta importante atividade do Estágio. Assim, conforme estabelecido no protocolo celebrado entre as escolas de estágio e a universidade, os seminários devem ser considerados reuniões de departamento, para que os vários professores participem, debatam e reflitam, reforçando deste modo os seus próprios conhecimentos, bem como as aprendizagens dos outros participantes. Na minha perspetiva esta situação decorre em grande medida do estilo de liderança da coordenadora, predominantemente democrático, o qual faz com que incorpore e releve nas suas decisões e ações os desejos da maioria, o que neste caso se traduz na atribuição de um caráter opcional à presença nos seminários.

A meu ver, visto que os seminários são uma oportunidade única de formação recíproca entre professores, com impacto no reforço e na atualização de conhecimentos, esta prática deveria ser alterada, pelo que entendo que deveria de existir uma disposição que fomentasse a participação total dos docentes. Este facto é ainda mais relevante devido ao número reduzido de ações de formação que são efetuadas internamente, apesar de ser hoje unânime a ideia de complementaridade entre a formação inicial e a formação contínua, a qual deve ser realizada de forma regular, articulada e adaptada à evolução de ambas (Perrenoud, 1996), para que seja efetivamente um instrumento de desenvolvimento e atualização das competências profissionais dos professores. A este nível destaco o ensino recíproco entre pares sobre as práticas de ensino, sendo que, várias vezes, qualquer professor poder ser encorajado a partilhar alguma especialidade com os seus colegas, maximizando o seu potencial organizacional escolar (Costa, 2015, p. 45). No caso particular, do DEF, mais relevante e benéfico se torna pelas variadas valências dos diferentes professores em diversas matérias

Tal como refere Costa (2015, p. 41), com base na ideia de Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton e Kleiner²⁹ para que haja mudança devemos-nos centrar em três princípios fundamentais. Por um lado, considerar a organização, um produto, de como os seus membros pensam e interagem. Para isso é necessária uma visão partilhada de crenças, valores e bons relacionamentos entre profissionais. Por outro lado, os autores referem que, a aprendizagem é ligação, na qual se realçam as relações entre professores, alunos, currículo e pedagogias utilizadas. Por último, destaca-se a influência da visão, de cada instituição, como guia condutor da aprendizagem. Para que o contributo seja significativo na melhoria e no desenvolvimento dos alunos é fundamental um processo coletivo e colaborativo dinamizado pelo departamento suportando na grande referência curricular e metodológica proveniente dos programas nacionais.

²⁹Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educator, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Referências Bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alho, S., Nunes, C., (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 2(32), 150-158.
- Alho, S., Nunes, C., (2007). O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista E-Curriculum*, 2(2).
- American Academy of Pediatrics [AAP]. (2010). Policy statement – media education. Acedido a 17 de março de 2019, em www.aappublications.org.
- American College of Sports Medicine. (2014). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing Prescription*. Estados Unidos da América: Wolters Kluwer.
- Amado, J., & Freire I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Azevedo, M. (1993). Percepção de auto-eficácia: a motivação na teoria cognitiva social. Acedido em 11 de janeiro de 2016, em www.researchgate.net
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Seminário sobre a Promoção do Sucesso Escolar; Porto, Portugal, Janeiro 25.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Balyi, Y. (2005). Desenvolvimento do praticante a longo prazo - treinabilidade na infância e na adolescência. In.: Atas do Seminário Internacional Treino de Jovens. (pp. 71-96)
- Bayo, I, & Diniz, A. (2010). A atividade física e desportiva, uma atividade de enriquecimento curricular. *Boletim SPEF*, 35, 61-68.
- Boavista, C. & Sousa, O. (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»? *Revista Horizonte de Educação Física*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). *Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano*. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei no 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação.
- Bracken, B. (2002). Team skills and Individual Assessment in Team Settings. Beyond Boundaries. *Proceedings of the NCIIA 6th Annual Meeting* (pp.21-25); Washington, D.C.

- Bratfische, S. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 2(14), 21-31
- Brito, M., (2018, Março). Educação Física e Desporto Escolar: Parente pobres dos Sistemas Educativo e Desportivo. Comunicação apresentada em Conferência Educação Física e Desporto Escolar, ULHT, Lisboa, Portugal.
- Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessment. *Journal of Education for Business*, 78(5), 268-272.
- Caldas F. S. (2012). A Área dos Conhecimentos nos Programas Nacionais de Educação Física – Do Prescrito ao Realizado. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto para a obtenção do grau de mestre, orientada por Francisco Alberto Carreiro da Costa, Lisboa.
- Cardoso, A. (2014). Inovar com a investigação-ação - Desafios para a formação de professor. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido em 9 de abril de 2019, em www.books.google.com.
- Carita, A. (1996). O psicólogo na escola: Fatores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica*, 1(14), 123-128.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Presença
- Carvalho, A. (2010). Para um desporto verdadeiramente educativo. *Revista Gymnasium*, 1(3), 7-28.
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da SPEF*, 10/11, 135-151.
- Casarin, R., Reverdito, R., Grebogg D., Carlos, A., Scaglia A. (2011). Modelo de jogo e processo de ensino no futebol: princípio gerais e específicos.
- Castelo J., Barreto H., Alves F., Santos PM., Carvalho J., Vieira J., (2000). Metodologia do Treino Desportivo (3ª ed.). Lisboa: Edições FMH-ULT.
- Clemente, F., Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra. Revista Científica*, (7), 70-85.
- Comédias, H. J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- 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 de

- 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.
- Crum, B. (2000). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a Formação Inicial. *Boletim SPEF*, 1(23), 61–76.
- Cruz, M. V. P. (2006). O papel do Diretor de Turma face aos desafios da autonomia. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do grau de mestre, orientado por José Cardoso Monteiro de Sá-Correia, Porto.
- Coelho, O. (1990). Formação de técnicos e desenvolvimento desportivo. *Revista Horizonte de Educação Física*, 7(40), 126-128.
- Conceição, M. (2011). Escola e Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro. *Revista Eduscience*, 1, 69 – 77.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Foal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Dweck, C. (2014, novembro). *The power of believing that you can improve*. Norrköping. TedTalk.
- Dias, S., Morales-Lozano, J. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35(35), 101-118.
- DiClemente C., Prochaska J., Fairhurst S., Velicer W., Velasquez M. & Rossi J. (1991). The process of smoking cessation: an analysis of precontemplation, contemplation, and preparation stages of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2), 295-304.
- Direcção Geral do Ensino Básico (1993). “A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Ministério da Educação.
- Edmondson, A. (outubro, 2017). *How turn a group of strangers into a team*. Nova Orleães. TedTalk
- Evans D. (2012). Make them believe in you. *Ethos and Pedagogical Communication: suggestions for enhancing credibility in the classroom*. Retirado: Março, 13, 2012, de <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6179294>
- Esteves, B. Francisco, N. & Augusto, P. (2014). *Plano Anual de Turma*. Comunicação apresentada no Seminário de Núcleo de Estágio Telheiras, Orientado por João Santos. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.
- Ferreira C. (2010). *Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação*. Correio da Educação: ASA.

- Fernandes D. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In IIE (Ed.), *Pensar avaliação melhora a aprendizagem* (Folha/F3). Lisboa: IIE.
- Fino, N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, 14(2), 273-291.
- Flores, M., & Simão, V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J. & Rebelo, A. (2013). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 199-263). Porto: Editora FADEUP
- Godin G. & Shephard J. R. (1986). Psychosocial Factors Influencing Intentions to Exercise of Young Students from Grades 7 to 9, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57(1), 41-52.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Leith, M. (1984). Um bom treinador tem de ser um bom gestor. *Treino Desportivo*, 2(23), 3-13.
- King, P. E., & Behnke, R. R. (2005). Problems associated with valuating student performance in groups. *College Teaching*, 53(2), 57-61.
- Knight C., Rutledge C., Cox M., Acosta M., & Hall S. (2001). Effect of superficial heat, deep heat, and active exercise warm-up on the extensibility of plantar flexors. *Physical Therapy*, 81(6), 1206-1214.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for understanding and situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Lawlor K. & Hornyak M. (2012). Smart goals: how the application of smart goals can contribute to achievement of student learning outcomes. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 39, 259-267.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Leixa T., Torralba M., & Abrahão S. (2010). Evaluación de competencias em Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación em la Etapa Primaria. *Movimento*, 16(4), 33-51.
- Lima T. (1987). Competição para jovens. *Treino Desportivo*, DGD, 2(6), 32-39
- Lloyd, S., Faigenbaum, D., Stone, H., Oliver, L., Jeffreys, I., Moody, J. A., & Herrington, L. (2013). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *British journal of sports medicine*, 48(7), 498-505.

- Lloyd S., & Oliver L. (2012). Development model: a new approach to long-term athletic development. *Strenght and Conditioning Journal*, 34(2), 61-72.
- Lozano, C., Correrias R., & Costa S. (2015). Las actividades em el medio natural em Educación Física, teoria o práctica?. *Cultura*, 31(11), 27-36.
- Mallmann, S., Moesch, J., Tomé, F., Vieira, L., Ciqueleiro, T., & Bertolini, F. (2011). Comparação entre o efeito imediato e agudo de três protocolos de alongamento dos músculos isquiotibiais e paravertebrais. *Revista Brasileira Clínica Médica*, 9(5), 354-359.
- Marques A., Ferro N., & Carreiro da Costa F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de Educação Física de 45 vs 90 minutos. *Revista Gymnasium*, 1(4), 55-72.
- Martin, J., McCaughtry, N., Kulinna P. & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511-529.
- Martins, J. (2015). Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?. Tese apresentada ao Departamento de Educação Ciências Sociais e Humanidades da Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, para a obtenção do grau de doutor, orientador por Francisco Alberto Carreiro da Costa, Lisboa.
- Martins, J., Gomes L., & Carreiro da Costa F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- McKenzie, T., & Sallis J. (1991). SOFIT: System for Observing Fitness Instruction Time. *Journal of teaching in physical education*, 11(2), 195-205.
- Metzler, M. (1989). A Review of Research on Time in Sport Pedagogy. *Journal of teaching in physical Education*, (8), 87-103.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis: An expanded source (2nd ed.). Acedido em 9 de abril de 2019, em www.books.google.com.
- Miranda C., & Morais M. A. (1996). O posicionamento dos alunos na escola e na sociedade – influência dos contextos sociais da escola e da família. *Revista de Educação*, 6(1), 89-99.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Pearson Education.
- Monteiro, J. (2001). Os factores de exequibilidade do desporto escolar. *Revista Horizonte de Educação Física*, 17(100), 24-28.
- Monteiro, L. (2018). Texto de Apoio - A Força, ULHT

- Moen F., Federici R. & Abrahamsen F. (2015). Examining possible relationships between mindfulness, stress, school – and sport performances and athlete burnout. *Internacional Journal of Coaching Science*, 9(1), 3-19.
- Neves S., & Faria L. (2009). Auto-conceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6(2009), 206-218.
- Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. (2015). *Organização da Prática Letiva em Educação Física - Projeto Curricular de Educação Física*. Documento não publicado, AEVF, Lisboa.
- Peixoto L. J., (2011). Os professores. *Revista Visão*
- Pereira, A. (2007). (In)disciplina na sala: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 193-198.
- Perrenoud, P. (1996). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In.: A. Estrela & A. Nóvoa. *Avaliações em educação: novas perspetivas* (170-190). Porto: Porto Editora.
- Pierson R., (2013, maio). *Every Kid needs a champion*. Washington. TedTalk.
- Pink, D. (2018). *Quando os segredos cientificamente comprovados do timing perfeito*. Nova Iorque: Riverhead Books.
- Prego J. & Mata D. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Colóquio de Psicologia e Educação. Acta 12º.
- Proença, J. (2000). Ciências do Desporto e Educação Física: Treino e Avaliação da capacidade motora - força. *Perspetivas XXI*. 4 (7) 39-42.
- Quina, J. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Revista Horizonte de Educação Física*, 28(107), 20-25.
- Resende, R., Mendes, C., Lima R., Pimenta, N., Castro, J., Sarmento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola citadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1(3), 4-10.
- Rickinson M., Dillon J., Tearmey K., Morris M., Choi Y. Sanders., et al. (2004). A review of Research on Outdoor Learning. *National Foundation for Education for Educational Research and King's College London*, 1 1-72.
- Rodrigues A. E., & Ferreira S. H. (2011). Iniciação à orientação na escola em mapas simples. Documento de apoio ao ensino básico e secundário e escolas de orientação dos clubes da modalidade. Caderno didático nº4. Lisboa.
- Rogado B. (2004). A Segurança nas Atividades de Ar Livre e Exploração da Natureza. *Revista Horizonte*, 10(115), 33-38.

- Saloio, D., S., M., & Morales-Lozano, A. J. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 101-118.
- Santos, F., Martins, J., & Adilson, A. (2014). Conhecimento dos alunos acerca das recomendações da prática de atividade física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 15-19.
- Santos, J. (2011). Liderança e inovação organizacional: os catalisadores de vantagens competitivos. Trabalho apresentado na unidade curricular Formação e Mudança Organizacional da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra, Portugal. Documento não publicado.
- Santos, V. J. (2012). Identidade socioprofissional, participação e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa. Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de mestre, orientado por António Gomes Ferreira e Armanda Pinto da Mota Matos.
- Pastor, L., M. & Muñoz, F., L. (2002) La Educación Física y las actividades em el medio natural. Consideraciones para um tratamento educativo. Acedido em 26 de dezembro de 2018 em www.efdeportes.com/.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2002). *Developing teaching skills in physical education*. MacGrawHill: Mayfield Publishing Company
- Teresa, L., Torralba, A. M., Abrahão R. S. (2010). Evaluación de competencias em Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación em la etapa primaria. *Movimento*, 4(16), 33-51.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.
- Trusov, M., Bucklin, E., & Pauwels, K. (2009). Effects of word-of-mouth versus traditional marketing: findings from an internet social networking site. *Journal of marketing*, 73(5), 90-102.
- Vidal, M. A. (2011). A Segurança nas Atividades de Ar Livre e de Aventura. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre, orientado por Jorge Proença, Lisboa.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: Sage Publications. Acedido em 14 de fevereiro de 2019 em www.researchgate.net.

Referências Legislativas

Regulamento Interno 2015

Projeto Educativo 2014/2018

Regulamento Interno Desporto Escolar 2018/2019

Programa do Desporto Escolar 2017/2021

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República

Decreto-lei n.º 248-B/2008 de 31 de dezembro. Diário da República

Decreto de Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Leis de Base do Sistema Educativo

Apêndices

Apêndice 1 - Análise Fichas Biográficas

Aluno (a)	Saúde				Prática Desportiva			
					Federada		Não Federada	Horas Semanais
	Dificuldades	Doenças Frequentes	Doenças Permanentes	Cuidados Especiais	Modalidade	Nome do Clube	Modalidade	
1	Motoras		Asma					
2				Controlo da Raiva			Esgrima	2 H
3					Equitação	S. H. P.		1 H
4			Escoliose				Voleibol	1 H 30
5							Kick-Box	1 H
6					Natação	Geslours		12 H
7					Futebol	U.D.R.Sabugense		3 H
8								
9							Natação	1 H 30
10					Futsal	ACC		
11								
12					Triatlo	SCP		10 H
13	Visuais							
14							Natação	1H 30
15			Asma		Futsal Futebol Ginástica	ACC SCP SCP	Natação	11 H
16					Hóquei em Patins			
17							Hóquei em Patins	
18							Natação	2 H
19					Natação	SCP		11 H
20			Asma		Futebol	CAC		4 H 30

Apêndice 2 -Quadro de Avaliação Inicial

Nº	Nome	Jogos Desportivos Colectivos				Ginástica		Atletismo	Raquetas	Dança	Trave	Minitrampolim	Bódy Piloto	Atletismo					Condição Física						F. Ombros	F. M.I.
		Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Aparelhos							Estafetas	Barreiras	Peso	Salto em comprimento	Salto em Altura	IMC	Vai Vem	F. Abd.	F. Superior	Perímetro da Cintura	Impulsão Horizontal		
1		I	I	I	I	NI	I*	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	42	33	8	67,7	194	C	14
2		NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	I	NI	NI	NI	NI	I	NI	I	I	I	F	10	5	2	79,5	127	C	10
3		NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	I	I	I	I	I	I	I*	I	I	I	D	34	25	15	60,6	148	C	22,5
4		NI	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	36	24	17	63,3	174	C	33
5		NI	NI	I	NI	NI	I	I*	I	I	I	I	I	I	NI	I*	I	I	D	35	26	19	70	183	NC	11
6		I	I	I	NI	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	52	80	16	57,5	164	C	25
7		NI	NI	I	NI	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	NI	I	I	I	D	57	33	13	71	160	C	3,5
8		NI	NI	I	NI	NI	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	D	34	35	12	80,1	170	C	19
9		NI	NI	NI	I	I	I	I*	I	I	I	I	I	I	I*	I	I	I	D	39	28	7	65,6	129	C	9
10		I	NI	I	NI	NI	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	D	60	80	19	71	190	C	23,5
11		NI	NI	I	NI	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	38	34				C	
12		I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	60		20	57,8	156	C	12,5
13		NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	I	NI	I	I	I	I	NI	I	I	I	D	28	26	13	62,2	140	C	27
14		NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	I*	I	I	I	I	I	NI	I	I	I	D	40	69	14	63,6	164	C	30
15		I	I	I	NI	NI	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	D	38	30	18	65	158	C	11,5
16		NI	NI	I	NI	NI	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	D	45	14	14	65,5	184	C	25
17		NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	I	NI	I	I	I	I	NI	I	I	I	F	44	34	11	92	146	C	22
18		NI	NI	I	NI	NI	I	NI	I*	NI	I	I	I	I	NI	I*	I	I	D	31	9	8	65,2	173	C	14
19		NI	NI	I	NI	NI	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	D	52	69	24	70,2	168	C	28
20		I	I	I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	63	80	15	65,5	152	C	17

Matéria/Nível	NI	I	Matéria/Nível	NI	I	Matéria/Nível	NI	I	Teste/Nível	D	F	Teste/Nível	D	F
Andebol	15	5	G. Solo	20		Atletismo	1	19	Z. Saudável	17	3	F. Superior	18	1
Basquetebol	15	5	G. Aparelhos	2	18				IMC	18	2	P. Cintura	18	1
Futebol	6	14	G. Acrob.	4	16				Vai Vem	18	2	I. Horizontal	19	0
Voleibol	15	5							F. Abd.	18	1	F. Ombros	19	1
												F. MI	10	9

Apêndice 3 - Quadro de Avaliação Prognóstica

AV. PROGNÓSTICA		Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica			Atletismo							Condição Física												
Nº	Nome	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Acrobática	Atletismo	Raquetas	Dança	Trave	Minitrampolim	Bock Plinto	Estafetas	Barreiras	Peso	Salto em comprimento	Salto em Altura	IMC	VaiXena	F. Abd.	F. Superior	Perímetro da Cintura	Impulsão Horizontal	F. Ombros	F. M.L.	
1		I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	42	33	8	67,7	194	C	14	
2		Adaptação Curricular																			D	10	5	2	79,5	127	C	10
3		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	34	25	15	60,6	148	C	22,5	
4		PI	PI	I	I			I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	36	24	17	63,3	174	C	33	
5		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	35	26	19	70	183	NC	11	
6		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	52	80	16	57,5	164	C	25	
7		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	57	33	13	71	160	C	3,5	
8		PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	34	35	12	80,1	170	C	19	
9		PI	PI	I	I			I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	39	28	7	65,6	129	C	9	
10		I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	60	80	19	71	190	C	23,5	
11		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	38	34				C		
12		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	60	80	20	57,8	156	C	12,5	
13		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	28	26	13	62,2	140	C	27	
14		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	40	69	14	63,6	164	C	30	
15		PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	38	30	18	65	158	C	11,5	
16		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	45	14	14	65,5	184	C	25	
17		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	44	34	11	92	146	C	22	
18		PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	31	9	8	65,2	173	C	14	
19		PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	52	69	24	70,2	168	C	28	
20		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	D	63	80	15	65,5	152	C	17	

Legenda	
Verde Escuro	Já cumpre o nível ou parte
Verde Claro	Matéria de maior investimento
Verde + Claro	Melhoria com os exercícios de aula
Amarelo	Modalidades a trabalhar na matéria
Vermelho	Difícilmente irá conseguir atingir as recomendações (Terá outros objetivos)

Apêndice 4 - Plano da 1.ª Etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidade Didática	Data de concretização	Número de Aulas	Número de Alunos	Professor
7ª FDª	EROS	1	17/09/2018	19	20	Francisco Dias
Matérias						
Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Atletismo (Lançamento do Peso e da bola; Corrida de Barreiras; Corrida de Estafetas, Salto em Comprimento; Salto em Altura;), Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática), Raquetas (Ténis de Mesa), Dança, FitEscola; Conhecimentos						
Recursos Temporais		Recursos Espaciais		Recursos Materiais		
19 Aulas (6 x 45’/7x90’)		Ginásio, Exterior 1, Exterior 2 e Sala de Aula		Bolas de Andebol, Basquetebol, Futebol, voleibol e de ténis de mesa; Rede de badminton; Raquetes de ténis de mesa; Pesos; Testemunhos; Barreiras; Rodo e fasquia; Aparelhos de Ginástica e Colchões de queda; Rádio; Coletes e Sinalizadores		
Objetivos						
• Receção e orientação dos alunos para o sucesso; • Revisão/atualização das aprendizagens obtidas no ano letivo anterior; • Conhecer os alunos nas diferentes matérias de EF; • Identificar os alunos mais fortes e os mais fracos;				• Identificar as matérias prioritárias; • Identificar as possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias; • Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria; • Criação de Rotinas, estabelecimento de regras e condutas;		

Apêndice 5 - Planeamento da 2ª Etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidade Didática	Data de concretização	Número de Aulas	Número de Alunos	Professor
7ª 1ª	Prioridades	2	14/12/2018	18	20	Francisco Dias
Matérias						
Andebol, Basquetebol, Futebol , Voleibol, Atletismo (Corrida de Barreiras; Corrida de Estafetas, Salto em Comprimento), Ginástica (Solo , Aparelhos e Acrobática), Raquetas (Ténis de Mesa), Dança , FitEscola; Conhecimentos						
Recursos Temporais		Recursos Espaciais		Recursos Materiais		
18 Aulas (7 x 45´/6 x 90´)		Ginásio, Exterior1, Exterior 2 e Sala de Aula		Bolas de Andebol, Basquetebol, Futebol, voleibol e de ténis de mesa; Rede de badminton; Raquetes de ténis de mesa; Pesos; Testemunhos; Barreiras; Rodo e <u>fasquia</u> ; Aparelhos de Ginástica e Colchões de queda; Rádio; Coletes e Sinalizadores		
Objetivos						
- Aprendizagens críticas: Desenvolvimento dos alunos em função das matérias identificadas como prioritárias; - Aumentar o número de experiências nas matérias que merecem mais atenção; - Apoio entre os alunos; - Atingir os O.I.1.						

Data	Espaço	Matérias
18/09/2018 Aula nº1 e 2	Sala	Apresentação
	E1	- Andebol Atletismo: Corrida de Estafetas - Voleibol
21/09/2018 Aula nº3	E2	- Basquetebol Atletismo: Salto em Comprimento - Futebol
25/09/2018 Aula nº4 e 5	Ginásio	- Ginástica de Aparelhos: Mini-Trampolim; Trave; Salto ao Eixo - Ginástica de Solo
	E1	- Andebol Atletismo: Corrida de Barreiras - Voleibol Teste Flexibilidade Ombros
28/09/2018 Aula nº6	E2	Basquetebol Atletismo: Lançamento da Bola - Futebol
02/10/2018 Aula nº7 e 8	Ginásio	Ginástica de Aparelhos: Mini-Trampolim; Trave; Entre-mãos

		• Ginástica de Solo
	E1	• Futebol • Atletismo: Corrida de Barreiras • Voleibol
09/10/2018 Aula nº9 e 10	Ginásio	• Atletismo: Salto em Altura • Ginástica de Solo • Ginástica de Aparelhos: Entre-mãos
	E1	• Atletismo: Corrida de Estafetas • Atletismo: Lançamento do Peso • Voleibol
12/10/2018 Aula nº11	E2	• Andebol • Ginástica Acrobática • Basquetebol
16/10/2018 Aula nº12 e 13	Ginásio	• Força de Braços • Perímetro da Cintura • Impulsão Horizontal • Flexibilidade Membros Inferiores
	Sala	• Avaliação Inicial dos Conhecimentos
19/10/2018 Aula nº14	E2	• Força Abdominal • Dança
23/10/2018 Aula nº15 e 16	Ginásio	• Atletismo: Salto em Altura • Ginástica de Aparelhos: Salto ao Eixo e Entre-mãos; Trave • Ténis de Mesa • IMC
	E1	• Ginástica Acrobática • Voleibol • Lançamento do Peso
26/10/2018 Aula nº17	E2	• Vai e Vem
30/10/2018 Aula nº18 e 19	Ginásio	• Ginástica de Aparelhos: Eixo e Entre-mãos • Ginástica de Solo • Ginástica Acrobática • Ténis de Mesa
	Sala	• Aula de Conhecimento

Apêndice 6 – 2.^a Etapa: Opções de organização

Dentro do possível, procurei seguir as instruções dadas pelo Professor Orientador acerca do que é desejável incluir nas aulas tendo em conta fatores como o desenvolvimento da aptidão física, bolas, colchões e dança.

No que respeita ao ginásio irei abordar sempre as matérias prioritárias ginástica de solo e dança. Neste período as aulas de dança serão focadas na dança social-Merengue – decisão do DEF. Nas primeiras duas aulas a matéria de dança será lecionada de forma massiva através do estilo de ensino comando (Mosston & Ashworth, 2008), para que os alunos aprendam a coreografia e tenham um acompanhamento mais próximo no que respeita à correção do ritmo da dança, o qual é por norma onde os alunos apresentam mais dificuldades. Nestas aulas, optei por lecionar o Merengue, após as estações/antes do término do primeiro tempo, para que seja mais fácil a organização, o acompanhamento e o controlo da turma, visto que terei todo o material arrumado. Nas restantes aulas integrarei o Merengue nas respetivas estações sendo que os alunos terão maior autonomia, mas sempre com a minha supervisão, *feedback*'s e correção nos momentos adequados. Deste modo a 2^aUD está organizada em três estações seguindo a matéria de dança, enquanto que nas UD seguinte irei integrar a matéria de dança numa estação ficando as aulas organizadas em 4 estações. Relativamente à matéria de ginástica de solo, visto também ser uma matéria prioritária, irei abordar a mesma em todas as aulas. Esta estará organizada numa estação em que os alunos irão executar a pares, um realiza e o colega acompanha ajudando sempre que necessário e no final invertem as funções.

Para além das matérias prioritárias, dança e ginástica de solo, irei abordar ginástica de aparelhos (minitrampolim, trave e bock/plinto), acrobática (pares e a trios) e ténis de mesa. A opção de leção destas matérias nas diferentes aulas será efetuada de acordo com o espaço disponível, a organização da aula e os materiais disponíveis. Por exemplo, a trave a ginástica acrobática não estarão nas mesmas aulas, uma vez que pela organização definida (em apêndice) terei de alternar entre as mesmas o mesmo acontece na ginástica de aparelhos entre o minitrampolim e o bock/plinto.

Relativamente aos espaços E1 e E2 foram também tomadas opções em função dos parâmetros acima referidos.

No caso particular do espaço E1, visto que serão lecionadas após o ginásio, haverá maiores possibilidades de integrar as quatro componentes referidas (Aptidão Física; Bolas; Colchões e Dança). Em todas as aulas irei trabalhar futebol, visto ser a prioridade ao nível do PPA. Adicionalmente ao futebol irei abordar o voleibol e o atletismo (corrida de estafetas e barreiras). No caso do voleibol, para além de ser uma matéria em que os alunos apresentam dificuldades, tenho atribuído um espaço que favorece a para a prática do Voleibol (campo de paddle). Apesar de também o poder fazer no E2, abordarei neste espaço o basquetebol, pois é o único espaço com

condições para a prática desta modalidade. Sendo assim sempre que estiver no espaço E2 irei organizar a aula em 3 áreas tal como fiz ao longo da 1ª etapa. A diferença incidirá no tempo que os alunos passarão em cada área em função das suas necessidades. Assim sendo à terça feira, que serão realizadas no ginásio mais o E1 irei abordar as quatro componentes através das diferentes matérias. Aptidão Física: Futebol/voleibol; Bola: Ténis de mesa/futebol/voleibol; Colchões: ginásticas e Dança: Merengue.

Em relação ao espaço E2 projetei lecionar basquetebol, futebol, andebol e salto em comprimento. A opção de lecionar basquetebol é condicionada pelo facto de ter melhores condições para lecionar a modalidade neste espaço. No planeamento optei por abordar em exclusivo a modalidade de basquetebol na primeira aula, para introduzir e explicar as dinâmicas de um circuito complexo, no qual os alunos irão trabalhar o lançamento na passada, drible e passe. Face à complexidade do exercício ao nível da instrução, correção das ações e implementação das rotinas de rotação, preferi lecionar uma aula em que os alunos percebem claramente as dinâmicas e nas aulas seguintes utilizo como circuito de aquecimento. Em vez de abordar várias matérias e os alunos não perceberem o pretendido e nas aulas seguintes estar constantemente a parar na 1ª parte da aula e explicar as dinâmicas, concretizo apenas nessa aula. Este circuito será utilizado na maioria das aulas, uma vez que será matéria a abordar na aula e de forma a trabalhar sobre o objetivo intermédio do basquetebol – lançamento na passada após drible. Deste modo irei apenas relembrar, nas aulas seguintes, os aspetos anteriormente já abordados. Para além do basquetebol irei lecionar ainda Andebol e salto em comprimento. No caso do salto em comprimento, opto por lecionar neste espaço pelo facto de termos uma caixa de areia e lecionar nas restantes aulas as corridas de estafetas e barreiras. Já no que respeita ao andebol, fundamental dos JDC deverá também ser lecionado neste espaço E2. Relativamente ao futebol, sendo uma matéria prioritária terei de integrar para que os alunos tenham mais opções de prática dessa matéria e assim o seu investimento seja maior. O facto de ter duas balizas disponíveis permite que em cada uma utilize um contexto de jogo sobre cada matéria: andebol – remate em salto e futebol 3x1 sem guarda redes. Neste sentido os alunos com mais dificuldades irão passar mais tempo nesta matéria enquanto que os melhores alunos irão revezando com o andebol. No final antes da transição de área ou término da aula, irão realizar um pequeno circuito (rolamento à frente, meia volta e rolamento atrás de pernas unidas, com recuperação em salto de coelho) e figuras de acrobática nos colchões (prancha facial e equilíbrio sobre um pé).

No espaço E2 não inclui a dança, apesar de prioritária e de ter a possibilidade de levar a coluna para os espaços exteriores, a oportunidade de abordar as referidas matérias neste espaço foram determinantes nas opções. Para além disso, o facto de os alunos saírem 5 minutos mais cedo (tempo de transição) e face ao tempo mínimo estipulado para cada estação foi determinante na decisão de planeamento. Adicionalmente, caso tenha de implementar um dos planos alternativos

(em apêndice) irei abordar a matéria de dança. (De referir que na construção do plano alternativo, dos quatros aspetos, apenas a Aptidão Física não é trabalhada pelas limitações espaciais existentes.) Relativamente aos restantes aspetos: Aptidão física, bola e colchões será consagrado nas várias matérias salto em comprimento, basquetebol, andebol, futebol e ginástica acrobática, respetivamente. Contudo, sempre que as condições atmosféricas condicionem a aula no referido irei implementar o plano alternativo, no qual tenho incluído a dança (bem como bolas e colchões). Para além das condições atmosféricas, em aulas que abordei conteúdos específicos (Preparação para o Corta-caminho ou autoavaliação) nas aulas nº29 e nº38 lecionei a matéria de dança.

Apêndice 7 - Organização na formação de Grupos

Tipos de Aluno/Matérias	Bons Alunos	Alunos Líderes	Alunos Empenhados	Alunos com grandes dificuldades	Dificuldades de comportamento	Regulação na participação
Futebol	nº1 nº6 nº7 nº10 nº12 nº20	nº12 nº20	nº4, nº8, nº16, nº19	nº3 nº9 nº13 nº14 nº17	Nº18	nº2
Andebol	nº1 nº4 nº20		nº4, nº8, nº16, nº19	nº3 nº9 nº13 nº14		
Voleibol	nº1 nº4 nº9 nº20		nº19 nº7	nº5 nº15 nº16 nº17		
Basquetebol	nº1 nº12 nº20		nº4, nº8, nº16, nº19	nº3 nº9 nº13 nº14 nº17		
Ginástica de Solo	nº6 nº4 nº12 nº20					
Ginástica de Aparelhos						
Ginástica Acrobática	nº1 nº4 nº8 nº20		nº4, nº8, nº16, nº19	nº 17 nº18		
Atletismo	nº1 nº6 nº12 nº20	nº12		nº5 3 nº9		
Ténis de Mesa						
Dança	Nº4			nº5 nº8 nº17 nº18		

Apêndice 8 - Objetivos Individuais Condição Física

Nome /Teste	Força Superior			Força Abdominal			Flexibilidade
1	8	12	M//S	33		M//S	SA
2	2	8	1 x 8* e 1 x 4	5	15	3 x 6	SA
3	15		M//S	25		M//S	SA
4	17		M//S	24		M//S	
5	19		M//S	26		M//S	SA // FO
6	16		M//S	75		M//S	
7	13		M//S	33		M//S	SA
8	12	14	3 x 8	35		M//S	SA
9	7		M//S	28		M//S	SA
10	19		M//S	75		M//S	
11				34		M//S	
12	20		M//S	75		M//S	SA
13	13		M//S	26		M//S	
14	14		M//S	26		M//S	
15	18		M//S	30		M//S	SA
16	14		M//S	14	21	3 x 12	
17	11	12	3 x 8	34		M//S	
18	8		M//S	9	15	3 x 12	SA
19	24		M//S	67		M//S	
20	15		M//S	75		M//S	SA

Apêndice 9 - Adaptações Curriculares, aluno nº2

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

As adaptações curriculares são apenas no âmbito das áreas das Atividades Físicas e da Aptidão Física. Relativamente à área dos conhecimentos o aluno não tem necessidades de adequações curriculares.

Matérias	Descritores de desempenho	1º P			2º P			3º P		
		A	AP	NA	A	AP	NA	A	AP	NA
FUTEBOL	Realiza com correção global, em exercícios critério, as ações: a) recepção e controlo da bola, b) remate, c) condução de bola e d) passe.									
VOLEIBOL	Em concurso individual de Voleibol SUSTENTAR a bola com toques de dedos (com as duas mãos acima da cabeça), com flexão e extensão de braços e pernas, posicionando-se no ponto de queda da bola. Em situação de exercício, a 1,5 metros da rede, serve por baixo, colocando a bola no campo oposto.									
BASQUETEBOL	Realiza em exercícios critério as ações: a) Recepção com as duas mãos, b) Passe, c) paragens, d) rotações sobre um apoio, e) drible de progressão e f) lançamento na passada.									
ANDEBOL	Realiza com oportunidade e correção global, em exercícios critério, as ações: a) passe-recepção em corrida, b) recepção-remate em salto, c) drible-remate em salto.									
GINÁSTICA DE SOLO	1. O aluno realiza as seguintes habilidades e progressões: 1.1 Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento. 1.2 Bolinha; 1.3 Rolamentos laterais; 1.4 Elementos de ligação (afundos, meia-piruetas)									
GINÁSTICA DE APARELHOS	Realizar SALTOS «de coelho» no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das mãos. SALTO DE COELHO para o banco sueco, com chamada a pés juntos, com apoio na extremidade mais próxima, seguida de SALTO DE EIXO com o apoio das mãos à frente. No minitrampolim, com ajuda/ apoio das mãos, saltita três vezes terminando com salto em extensão para recepção equilibrada no colchão de quedas. Em equilíbrio elevado no banco sueco , realiza um encadeamento das seguintes habilidades, utilizando a posição dos braços para ajudar a manter o equilíbrio: - Marcha à frente e atrás olhando em frente. - Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente.									

	- Meia volta, em apoio nas pontas dos pés.									
GINÁSTICA ACROBÁTICA	Em situação de exercício o aluno realiza os seguintes elementos técnicos: - O base em posição de deitado dorsal com os membros superiores em elevação, segura o volante pela parte anterior das suas pernas que, em prancha facial, apoia as mãos na parte anterior das pernas do base, mantendo o corpo em extensão. Em situação de exercício em trios, realizam os seguintes elementos técnicos com coordenação e fluidez: - Dois bases em posição de deitado dorsal em oposição e os membros superiores em elevação, com um dos bases a segurar o volante nas omoplatas e o outro a segurá-lo nos gémeos, suportando assim o volante que se encontra em prancha dorsal, com o corpo em extensão. - Dois bases, frente a frente, em posição de afundo com um dos joelhos em contacto, segurando o volante nos gémeos que realiza um equilíbrio em pé nas coxas dos bases junto aos seus joelhos.									
ATLETISMO	Em concurso individual: - Efetua uma corrida de velocidade (40 metros), com partida de pé. Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos; - Efetua uma corrida de estafetas, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento, entregando-o com segurança e sem acentuada desaceleração. - TRANSPOR obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade. - SALTAR EM COMPRIMENTO após corrida de balanço e chamada a um pé numa zona, com queda na caixa de saltos ou colchão fixo (recepção a dois pés). - SALTAR EM ALTURA após curta corrida de balanço e chamada a um pé, passando o banco sueco com salto de «tesoura», com recepção equilibrada. LANÇAR A BOLA (tipo ténis) em distância, após curta corrida de balanço e ter «armado» o braço, em extensão, à retaguarda.									
RAQUETES	Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO de uma bola de espuma com uma e outra das faces de uma raquete, a alturas variadas, com e sem ressalto da bola no chão, parado e em deslocamento. Em concurso a pares, com uma raquete e uma bola (tipo ténis), DEVOLVER a bola ao companheiro, após ressalto numa zona à frente do corpo, em equilíbrio, dando continuidade									

	ao movimento do braço.										
DANÇA	Dança o Merengue , em situação de <i>Line Dance</i> , com a organização espacial Dança a Valsa Lenta (forma simplificada), a pares, com o alinhamento espacial para o elemento masculino de frente para a "linha de dança". Dança "o regadinho " respeitando as diferentes posturas e posições assumidas na dança e executando os passos em sincronia com a música.										
ORIENTAÇÃO	Realiza um percurso na escola, em equipa, com o cartão de controlo preenchido correctamente, utilizando o seu passo para determinar correctamente direcções e distâncias.										

ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

		1º P			2º P			3º P		
Capacidades Motoras	Descritores de desempenho	A	AP	NA	A	AP	NA	A	AP	NA
FORÇA	O aluno realiza, em circuitos de treino ou exercício simples, com volume e intensidade definidas pelo professor: - Ações motoras vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular. - Ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com moderada velocidade em cada acção, em esforços de pouca duração, resistindo à fadiga. - Flexões do tronco, partindo da posição de deitado dorsal, com os membros superiores junto ao corpo e os membros inferiores fletidos com os pés totalmente apoiados no chão.									
FLEXIBILIDADE	O aluno realiza, nas situações definidas pelo professor, ações motoras com grande amplitude.									

Legenda: A – Atingiu/ Executa sem erros; AP – Atingiu parcialmente/ Executa com erros e dificuldades; NA – Não atingiu/ não realiza.

Data: 12/10/2018

O professor da disciplina: _____

(João Santos)

A Diretora de Turma: _____

O aluno nº2 apresentava NEE, uma vez diagnosticado com Asperger. Verifiquei que no ano letivo anterior, o referido aluno tinha sido proposto pelo professor de EF coadjuvação nas aulas da disciplina, o que acabou por não se verificar. Face às informações recolhidas em atas do ano anterior, avaliações e em discussão com o professor orientador considerei pertinente uma adaptação do currículo, para o aluno à disciplina de EF. Perante esta situação construi a proposta de adaptação curricular para o referido aluno, a qual foi aprovada pelo professor orientador, dando seguimento ao processo com a professora responsável pelo departamento de Educação Especial.

Neste caso particular, o aluno demonstra alguns problemas ao nível da dimensão sociocognitiva, o que tem implicações nas relações interpessoais com os restantes colegas, bem como dificuldades ao nível de desenvolvimento motor e dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à área de Atividades Físicas trabalhou todas as matérias, mas com níveis de exigência adequados às suas possibilidades. No caso das modalidades coletivas, apesar de nas aulas ter integrado as situações de aprendizagem juntamente com os colegas, teve situações específicas de carácter mais analítico, as quais foram foco de avaliação do aluno. O facto de estar integrado em situações de contexto de jogo com os colegas permitiu que houvesse maior contacto com os colegas e assim maior sociabilização, dentro das normas e regras estabelecidas à priori.

Em relação à Aptidão Física, o aluno, trabalhou de forma integrada com os restantes colegas de turma, em momentos de ensino massivo, em que os objetivos a cumprir eram também ajustados. Nestes momentos as capacidades motoras trabalhadas foram

essencialmente, a força e flexibilidade sendo que a resistência e a velocidade de forma integrada nas matérias, nomeadamente JDC e atletismo.

A avaliação destas duas áreas, Atividades Físicas e Aptidão Física, ocorreu de forma qualitativa, em função do nível apresentado em cada um dos parâmetros acima referidos. Estas considerações eram avaliadas segundo a seguinte escala: A-Atingiu/Executa sem erro; AP- Atingiu parcialmente/Executa com erros e dificuldades; NA- Não atingiu/não realiza.

Por último, a área de conhecimentos foi realizada apenas sob cariz formativo, por isso, orientei, o aluno, na realização dos testes, no qual expressava os conhecimentos estudados.

Apêndice 10 - Plano de Aula Alternativo: Prioridades

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA	Escola Básica de Telheiras	Ano Letivo: 2018/2019	Data:	Ano e Turma: 7º 1ª
Plano de Aula:	Etapa: Prioridade	Unidade Didática: 1	Semana:	Material:
Professor: João Santos Professor: Francisco Dias	Local: A1	Hora:	Matérias da Aula:	

Situação de Aprendizagem		Critérios de Avaliação	Organização da Turma	Tempo	
				Duração	Acumulação
1ª Parte	Instrução Inicial		Toda a turma	3'	3
2ª Parte	Ténis de Mesa: Situação de cooperação a pares (1+1)	-Realiza a pega clássica; -Inicia o jogo, deixando a bola cair na mesa para bater em seguida colocando a bola no campo contrário em condições favoráveis de devolução; -Devolução à direita e à esquerda	Grupos de 6 e Grupos de 7	13'	16'
	Condição Física: A pares de forma alternada realizam trabalho de força abdominal, superior e flexibilidade	-Abdominais: 15 rapazes / 15 raparigas -Flexões: 7 raparigas / 8 raparigas -Flexibilidade MI e MS	Grupos de 6 e Grupos de 7	13'	29'
	Ginástica Acrobática: Os alunos, em situação de exercício a pares/trios realizam o seguinte elemento técnico: Prancha Facial; Subida para as coxas	-O monte e o desmonte são realizados de forma controlada; -Mantém a posição de equilíbrio durante 3 segundos	Grupos de 6 e Grupos de 7	13'	42'
3ª Parte	Retorno à Calma	-Alongamentos Estáticos; -Balanço da Aula e Projeção da aula seguinte	Toda a turma.	3'	45'

Observações:	Delegados dos Valores:
Rotação dos Grupos:	Delegados do Material:

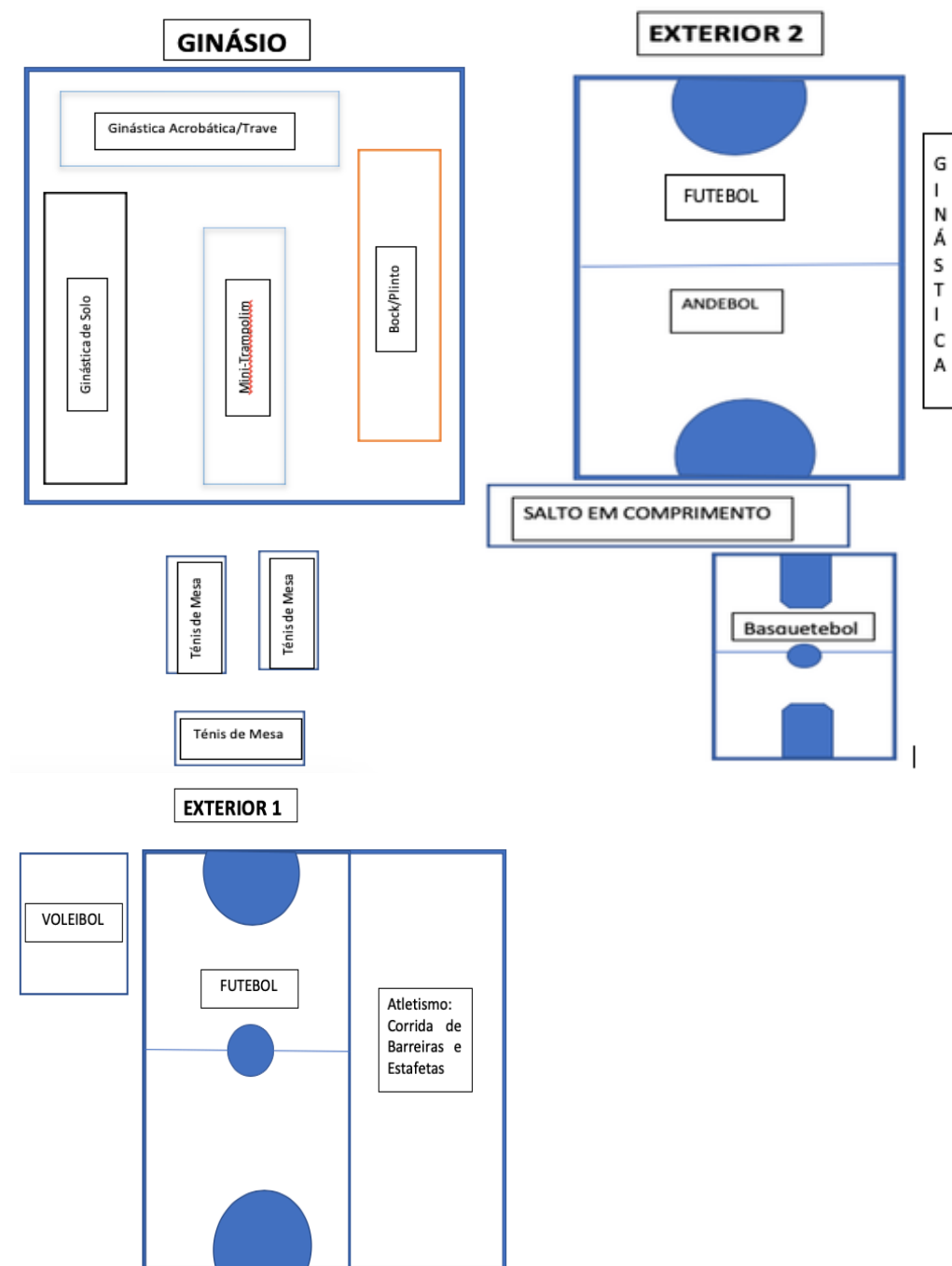
Apêndice 11 - Plano de Aula Alternativo: Progresso

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA	Escola Básica de Telheiras	Ano Letivo: 2018/2019	Data:	Ano e Turma: 7º 1ª
Plano de Aula:	Etapa: Progresso	Unidade Didática: 1	Semana:	Material:
Professor: João Santos	Local: A1	Hora:	Matérias da Aula:	
Professor: Francisco Dias				

Situação de Aprendizagem		Critérios de Avaliação	Organização da Turma	Tempo	
				Duração	Acumulação
1ª Parte	Instrução Inicial		Toda a turma	3'	3
2ª Parte	Tênis de Mesa: Situação de cooperação a pares (1+1)	-Realiza a pega clássica; -Inicia o jogo, deixando a bola cair na mesa para bater em seguida colocando a bola no campo contrário em condições favoráveis de devolução; -Devolução à direita e à esquerda	Grupos de 6 e Grupos de 7	13'	16'
	Condição Física: A pares de forma alternada realizam trabalho de força abdominal, superior e corrida pelo espaço delimitado	-20' Abdominais -20' Flexões -5 voltas ao espaço (escadas + corrimão)	Grupos de 6 e Grupos de 7	13'	29'
	Dança-Valsa Lenta: A pares, com o alinhamento espacial para o elemento masculino de frente para a "Linha de Dança". Realiza: - Realiza sequências de seis passos em seis tempos (dois ~~closed changes~~), de forma a progredir no espaço físico no sentido inverso. - Realiza sequências de seis passos em seis tempos (dois ~~closed changes~~), alternando à frente e atrás, e repetindo enquanto necessário, mantendo-se no mesmo lugar de forma a evitar colisões com outros pares. - Realiza sequências de seis passos em seis tempos (dois ~~closed changes~~), virando progressivamente durante os 6 passos até 1/4 de volta para a esquerda, quando se encontrar perto de um "canto" do espaço físico, para poder continuar a progredir no sentido inverso.	-Inicia a dança no primeiro tempo do compasso e mantém a estrutura rítmica: 1, 2, 3, 4, 5, 6, fazendo coincidir cada passo a um tempo do compasso; -Realiza as sequências de passos indicadas (~~closed changes~~).	Grupos de 6 e Grupos de 7	13'	42'
3ª Parte	Retorno à Calma	-Alongamentos Estáticos; -Balanço da Aula e Projeção da aula seguinte	Toda a turma.	3'	45'

Observações: Condição física – cronometrado – dar a cada aluno um cronómetro	Delegados dos Valores:
Rotação dos Grupos:	Delegados do Material:

Apêndice 12 - Organização das Aulas 2ª Etapa



Apêndice 13 - Boletim Individual – 2ª Etapa

Vou conseguir SUPERAR-ME!

Nome: _____ 7^ª1^ª

Matéria	Prova	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Super
Andebol	Remate em salto	Marcar 2 golos	Marcar 3 golos	Marcar 4 golos	Marcar 5 golos
Basquetebol	Lançamento na Passada	Conseguir 2 cestos em 10 tentativas	Conseguir 3 cestos em 10 tentativas	Conseguir 4 cestos em 10 tentativas	Conseguir 5 cestos em 10 tentativas
Futebol	Rematar à baliza	1 Remate à baliza	2 remates à baliza	3 remates à baliza	4 remates à baliza
Voleibol	Toque de dedos em círculo	Realizar 8 toques consecutivos	Realizar 10 toques consecutivos	Realizar 12 toques consecutivos	Realizar 14 toques consecutivos

Matéria	Prova	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Super
Andebol	Remate em salto				
Basquetebol	Lançamento na Passada				
Futebol	Rematar à baliza				
Voleibol	Toque de dedos				

Vou conseguir SUPERAR-ME!

Ginástica de Solo	Dificuldades	Tu consegues fazer...	Auto superaste?							
Rolamento à frente										
Rolamento à frente pernas afastadas	X									
Rolamento atrás	X									
Rolamento atrás pernas afastadas	X									
Roda	X									
Subida para Pino										
Passagem por pino										

Dança Social-Merengue // Ritmo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8										
4 passos no lugar										
4 passos: andar em frente										
4 passos no lugar										
4 passos: andar atrás										
2x Mambo										
4 Passos laterais à direita + roda + 4 passos à esquerda										
2x "V" cruzado										
3 Passos à frente + rotação sobre os dois apoios, apoios + 3 passos em frente										
Passo em V										

Recomendações:

-Este Boletim é individual, por isso deves estimá-lo;
 -O objetivo deste boletim é aprenderes e melhorares.... Assim vais ter **SUCESSO!!**

-Preenchimento do Boletim:

1º Identifica o teu boletim

2º Quadro (Andebol; Basquetebol; Futebol e Voleibol) – depois da aula escreves o dia em função do desafio que atingiste

3º Quadro (Ginástica de solo) – assinala as habilidades em que tens mais dificuldades e em seguida preenche com o número de repetições em que te superaste

4º Tens a coreografia da dança que iremos aprender no 1º período, para sempre que quiseses treinar ou relembrar, basta vires ao teu boletim.

**Vou conseguir,
SUPERAR-ME!**

Apêndice 14 – Boletim Individual – 3ª Etapa

Vou conseguir SUPERAR-ME!

Nome: _____ 7º1ª

Materia	Prova	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Super
Artes	Remate em salto	Marcar 2 golos	Marcar 3 golos	Marcar 4 golos	Marcar 5 golos
Basquetebol	Lançamento na Passada	Conseguir 2 cestos em 10 tentativas	Conseguir 3 cestos em 10 tentativas	Conseguir 4 cestos em 10 tentativas	Conseguir 5 cestos em 10 tentativas
Futebol	Rematar à baliza	1 Remate à baliza	2remates à baliza	3 remates à baliza	4 remates à baliza
Voleibol	Transposições de rede	Realizar 4 transposições de rede	Realizar 6 transposições de rede	Realizar 8 transposições de rede	Realizar 10 transposições de rede

Matéria	Prova	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Super
Andebol	Remate em salto				
Basquetebol	Lançamento na Passada				
Futebol	Rematar à baliza				
Voleibol	Transposições de rede				

Vou conseguir SUPERAR-ME!

[illegible]

Dança Social-Valsa Lenta //Ritmo: 1, 2, 3, 4, 5, 6
<u>Passo Progressivo</u>
Passo de Canto
Passo de espera
Progressivo (para a frente): homens eq, drt, eq + drt, eq, drt
Progressivo (para trás): mulheres drt, eq, drt + eq, drt, eq

Recomendações de Prática de AF

- 60 minutos de AF moderada a vigorosa (**todos os dias**);
- Incluir exercícios da flexibilidade, força e resistência muscular (**2-3 vezes**);

[illegible]

Recomendações:

- Este Boletim é individual, por isso deves estimá-lo;
- O objetivo deste boletim é aprenderes e melhorares.... Assim vais ter **SUCESSO!!**

**Vou conseguir,
SUPERAR-ME!**

Apêndice 14 – Boletim Individual – 4ª Etapa

Vou conseguir SUPERAR-ME!

Nome: _____ 7º1ª

Materia	Prova	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Super
Artes e Ofícios	Jogo	1 Vitória	2 Vitórias	3 Vitórias	4 Vitórias
Matemática	Jogo	1 Vitória	2 Vitórias	3 Vitórias	4 Vitórias
Futebol	Jogo	1 Vitória	2 Vitórias	3 Vitórias	4 Vitórias
Voleibol	Jogo	1 Vitória	2 Vitórias	3 Vitórias	4 Vitórias

Matéria	Prova	Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3	Super
Andebol	Jogo				
Basquetebol	Jogo				
Futebol	Jogo				
Voleibol	Jogo				

Vou conseguir SUPERAR-ME!

[illegible]

Dança Tradicional // Ritmo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Passo de Passeio – 16+16
Passo Saltado Cruzado 8+8
Passo Saltado 8+8

Recomendações de Prática de AF

-60 minutos de AF moderada a

vigorosa (todos os dias);

- Incluir exercícios da flexibilidade, força e resistência muscular (2-3 vezes);

[illegible]

Recomendações:

-Este Boletim é individual, por isso debes estimá-lo;

-O objetivo deste boletim é aprenderes e melhorares.... Assim vais ter **SUCESSO!!**

**Vou conseguir,
SUPERAR-ME!**

Escola Básica de Tâmega

Page 14

Piano Anual de Turma 3º CEB	1º PERÍODO II Aulas Previstas = 38																																						
	Mês	Setembro					Outubro					Novembro					Dezembro																						
	Data	18	21	25	28	2	9	12	16	19	23	26	30	3	6	9	13	16	19	23	27	30	4	7	10	14													
	Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	31	33	34	35	36	37	38
	Objetivos	Objetivos de Avaliação Inicial																			Objetivos Intermediários I																		
	Unidade Didáctica	Nº 1																			Nº 2																		
	Duração	6 Semanas																			3 semanas																		
	Nº Aulas	20																			9 tempos																		
	Mapa Espaço																																						
Prof. Educação Física	Jólio Santos																																						
7º 1ª																																							
Prof. Educação Física		Jólio Santos																																					
MATERIAS		Ano Lectivo 2018 - 2019																																					



Educação Física

		2º PERÍODO																																						Aulas Previstas = 38																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
Mês		Janeiro										Fevereiro										Março										Abril																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Data		4	8	11		15	18	22	25	29	1	5	8	12	15	19	22	25	1	8	12	15	19	22	25	29	2	10																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				



3º PERÍODO																								V		Aulas Previstas = 24									
Mês		Abril					Maio										Junho																		
Data		23	26	30			3	7	10	14	17		21	24	27		30	4		7	11		14												
Aula nº		77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100										
Objectivos							Objetivos terminais																												
Unidade Didáctica		Nº8					Nº 9										Nº 10																		
Duração							4 semanas										4 Semanas																		
Nº Aulas		5 tempos					7 Tempos										12 tempos																		
Mapa																																			
Espaço		G	1	2	G	1	2	G	1	2	G	1	2	G	1	2	G	1	2	G	1	2	G	1	2										
SITUAÇÕES de APRENDIZAGEM	Jogos Desportivos Colectivos	Basquetebol		Jogo 3x3; Ex: Lançamento na passada após passe.					Jogo 3x3. Ex: Passe e corte.																										
		Futebol		Jogo 5 x 5; Ex: Promover a desmarcação.					JOGO 5 x 5; Ex: Passe/ desmarcação Misto.																										
		Voleibol		Jogo 2+2 com serviço em toque de dedos; Ex: Manchete.					Jogo 2+2 com serviço por baixo; Ex: Serviço por baixo colocado e recepção com auto-passe.																										
		Andebol		Jogo 5x5 sem drible; Ex: 2x1 em viagens e remate em salto.					Jogo holandês 3x2+g.r.; Ex: mudanças de direcção e de ritmo.																										
	Raquetas	Ténis de Mesa		C. Bateriais; C. Estafetas; S.					Jogo 1+1 (batendo e devolvendo a bola o número máximo de vezes) - inicia o jogo deixando a bola cair na mesa.																										
		Atletismo		C. Bateriais; C. Estafetas; S. Comprimento; S.					C. Bateriais; C. Estafetas; S. Comprimento; S. Altura (Fosbury) e L. Peso (lado, 2, 3kg).																										
	Ginástica	Solo		Trabalha a parca e combina as habilidades, em sequências.					Combina as habilidades, em sequências, considerando o nível introdução.																										
		Aparelhos	Mini Trampolim	Salto em extensão com saída dorsal.					Salto em extensão com saída ventral e salto em extensão com saída dorsal.																										
			Trave	Em equilíbrio elevado (na trave baixa) o					Em equilíbrio elevado (na trave baixa) o aluno realiza um encadeamento das habilidades do nível introdução.																										
			Back/ Ponto	Salto ao alto e salto entre mãos no boque.					Salto ao alto e salto entre mãos no boque; cambalhota à frente no pinto Longitudinal.																										
	Acrobática		Realiza os elementos técnicos referentes					Realiza os elementos técnicos referentes aos pontos 5.2, 5.3 e 5.4 - nível I.																											
	Dança		Dança a "Valsa Lenta" (forma simplificada) a pares.					Dança o "O Ragadinho																											
	Bloco Conhecimentos																																		
	Fisiologia																																		

Apêndice 16 - Planeamento Anual Cidadania e Desenvolvimento

Ano e Turma	Data de Concretização	Tempo de consecução	Número de aulas	Número de alunos
7º 1ª	16/09/2018 – 14/12/2018	31 Semanas	31	20
Matéria				
1.A Sustentabilidade 2. Segurança Rodoviária 3. A definir				
Objetivos				
Promover valores, comportamentos e atitudes que sustentem uma cidadania ativa face às problemáticas ambientais atuais;				

	Data	Espaço	Matérias
1º Período	17/09/2018 1ª Aula (45')	Sala	Apresentação à Turma Planta da Sala
	24/09/2018 2ª Aula (45')	Sala	Eleição do Delegado e Sub-Delegado
	01/10/2018 3ª Aula (45')	Sala	Formação dos Grupos De Trabalho
	08/10/2018 4ª Aula (45')	Sala	Distribuição dos Temes de Trabalho
	15/10/2018 5ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	22/10/2018 6ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	29/10/2018 7ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	05/11/2018 8ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	12/11/2018 9ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	19/11/2018 10ª Aula (45')	Sala	Apresentação dos Trabalhos
	26/11/2018 11ª Aula (45')	Sala	Apresentação dos Trabalhos
	03/12/2018 12ª Aula (45')	Sala	Apresentação dos Trabalhos
	10/12/2018 13ª Aula (45')	Sala	Autoavaliação

	Data	Espaço	Matérias
2º Período	07/01/2019 14ª Aula (45')	Sala	Distribuição dos Temes de trabalho
	14/01/2019 15ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	21/01/2019 16ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	28/01/2019 17ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	04/02/2019 18ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	11/02/2019 19ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	18/02/2019 20ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	25/02/2019 21ª Aula (45')	Sala	Elaboração dos Trabalhos
	11/03/2019 22ª Aula (45')	Sala	Apresentação dos Trabalho
	18/03/2019 23ª Aula (45')	Sala	Apresentação dos Trabalho
	25/03/2019 24ª Aula (45')	Sala	Apresentação dos Trabalho
	01/04/2019 25ª Aula (45')	Sala	Autoavaliação

	Data	Espaço	Matérias

3º Período	29/04/2019 26ª Aula (45')	Sala	A definir
	06/05/2019 27ª Aula (45')	Sala	A definir
	13/05/2019 28ª Aula (45')	Sala	A definir
	20/05/2019 29ª Aula (45')	Sala	A definir
	27/05/2019 30ª Aula (45')	Sala	A definir
	03/06/2019 31ª Aula (45')	Sala	Autoavaliação

Apêndice 17 - Póster Desporto Escolar



Apêndice 18 - Plano Anual do Desporto Escolar

Futsal Feminino Iniciadas	1º Período		2º Período	3º Período
Etapas	Etapa EROS	Etapa Prioridades	Etapa Progresso	Etapa Produto
Duração	4 Semanas (01/10 – 26/10)	7 Semanas (29/10 – 14/12)	13 Semanas (04/01-10/04)	7,5 Semanas (23/04-14/07)
Nº de Treinos	11 Treinos	21 Treinos		
Objetivos	Em situação de jogo Gr+3x3+Gr, em espaço amplo, recebe a bola controlando-a e enquadrando-se ofensivamente. Opta por rematar, se tem a baliza a seu alcance, passar a um companheiro desmarcado ou conduzir a bola na direção da baliza. Desmarca-se após passe e para se libertar do defensor, criando linhas de passe. Na defesa marca o adversário escolhido	Nível I Em situação de jogo Gr+3x3+Gr e superioridade numérica, 3x1+Gr, em espaço amplo recebe a bola controlando-a e enquadrando-se ofensivamente optando por rematar, passar e conduzir conforme a situação. A aluna realiza com correção global, no jogo e em exercícios critérios, as ações: a) receção de bola; b) remate; c) condução de bola; Nível E Em situação de jogo Gr+5x5+Gr, a aluna desmarca-se em rutura e apoio, garantindo a largura e profundidade do ataque. Ao recuperar a bola, passa a uma jogadora desmarcada. Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate, condução de bola e) drible, f) finta e g) passe	Nível i Em situação de jogo Gr+3x3+Gr e superioridade numérica 2x1+Gr e 3x2 +Gr, em espaço amplo, cumpre os O.I.1 e desmarca-se à distância de passe. A aluna realiza com correção global, no jogo e em exercícios critério as ações: A aluna realiza com correção global, no jogo e em exercícios critérios, as ações: a) receção de bola; b) remate; c) condução de bola; d) desmarcação; Nível E Em situação de jogo Gr+5x5+Gr, o aluno cumpre os O.I.1 e ainda aclara o espaço de penetração da jogadora com bola e ou do companheiro em desmarcação para baliza. Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate, condução de bola e) drible, f) finta e g) passe i) marcação	Nível I Em situação de jogo de jogo Gr+3x3+Gr, em espaço amplo cumpre os O.I.2 e marca o adversário escolhido. A aluna realiza com correção global, no jogo e nos exercícios critério as ações: a) receção de bola; b) remate; c) condução de bola; d) desmarcação e cabeceamento; Nível E Em situação de jogo Gr+5x5+Gr cumpre os O.I. anteriores e logo que perde a posse da bola, marca o seu atacante procurando dificultar a ação ofensiva. Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate, condução de bola e) drible, f) finta e g) passe i) marcação

Apêndice 19 - Caracterização turmas PTI

Turma: 5º X

Espaços

1ª Aula: E2

2ª Aula: E1+Conhecimentos

Relativamente ao 5ºX é uma turma constituída por 24 alunos, dos quais 15 rapazes e 9 raparigas. Esta é uma turma bastante conversadora, com o aluno (nº13) o qual foi-me sinalizado como bastante perturbador. Face a isso, o meu posicionamento em aula foi maioritariamente de proximidade a ele, para prevenir comportamentos desviantes. Outra estratégia utilizada foi usá-lo pontualmente como exemplo para melhorar a relação professor aluno, elogiando-o quando fizesse corretamente a tarefa, de forma a mantê-lo em atividade e assim aprendesse e se desenvolvesse. Estas estratégias foram bem-sucedidas, uma vez que o aluno cumpriu as tarefas propostas. Destaco uma situação particular que aumentou a confiança no aluno e o relacionamento comigo enquanto professor. Após o rolamento à frente não conseguia levantar-se pois acabava com as pernas estendidas. Pediu-me ajuda e expliquei-lhe como deveria colocar as pernas e ajudei-o a subir. Ele ficou bastante contente, e motivado para continuar. Juntei-o com um aluno que estava identificado como forte e ficaram a trabalhar juntos nessa matéria. Estas estratégias foram bastante valorizadas pelo professor responsável, tendo comentado comigo que ia ter mais atenção onde se posicionar face ao aluno e juntá-lo nas matérias com um aluno forte.

Nesta turma tive algumas dificuldades em cumprir com o plano pelo atraso no início das aulas, nomeadamente na primeira, devido à falta de alunos no espaço de aula. Apesar de ter iniciado a aula a horas, tal facto condicionou-me a instrução e a formação de grupos, pois os da primeira parte não poderiam continuar na segunda parte, o que fez com que perdesse algum tempo a juntar os alunos, a tirar coletes e a distribuir novamente os mesmos pelos grupos definidos, com reflexo nas atividades propriamente ditas. Com efeito, poderia ter mantido os grupos, mas acabaria por formar grupos homogéneos por género, o que não era o que estava estipulado, relativamente à heterogeneidade nas diferentes matérias. Na instrução final dessa aula, sensibilizei os alunos para que na aula seguinte estivessem a horas para o início, dizendo que a primeira atividade era surpresa para os alunos que chegassem a horas. Como a aula seria no ginásio e os alunos gostavam do minitrampolim, dei oportunidade de os alunos que chegaram mais cedo passassem mais tempo nessa estação. Refiro que o minitrampolim estava previsto na abordagem dessa matéria, tendo assim cruzado o respetivo planeamento com o plano desta aula. De realçar que o número de alunos que chegaram atrasado diminuiu, em comparação com a primeira aula. Neste ano de escolaridade considero que a grande oportunidade de aprendizagem foi trabalhar com alunos mais novos, ainda crianças, quais as quais tive de adotar intervenções pedagógicas ajustadas aos mesmos.

AGIC

Na primeira aula lecionada, de 45 minutos, abordei as seguintes matérias: Dança e Voleibol. O professor pediu-me que a matéria de dança fosse abordada com maior ênfase, para que eles conseguissem nestas aulas dançar a dança correspondente ao ano de escolaridade: *Hookey Pookey*.

Em conversa, com o professor responsável este considerou que a aula foi bem conseguida, tendo mantido os alunos empenhados nas tarefas propostas, sem comportamentos desviantes e motivados a atingir os objetivos definidos. Relativamente à dança os alunos tinham tido anteriormente duas aulas de dança, sendo que a maioria já sabia a coreografia, mas estavam fora do ritmo, pelo que foi aí o meu principal foco. No voleibol optei por não intervir tanto tempo, uma vez que a prioridade era a dança. Contudo, refiro que os alunos apresentaram algumas dificuldades a este nível, nomeadamente na superfície de contacto com a bola – não afastavam os dedos e não tocavam a bola para cima. Inicialmente tinha previsto que os alunos realizassem individualmente auto passes (curto e longo) e seguidamente a pares tocarem a bola em toque de dedos, mas face à dificuldade observada alterei o exercício: após passe, o aluno teria de se deslocar para o ponto de queda da bola, agarrando-a acima da cabeça e em seguida realizar o auto passe e passe para o colega.

Na gestão da aula houve menos tempo útil de aula, devido ao atraso dos alunos (7 minutos), retirando tempo de prática nas áreas da dança e voleibol. Já o clima foi bastante positivo: mesmo o aluno identificado como problemático, cumpriu com as tarefas realizadas, tendo-o valorizado várias vezes, nomeadamente na expressão corporal durante a dança. A instrução foi clara, precisa e ilustrada com a execução das tarefas. Na instrução inicial expliquei e exemplifiquei com um aluno as tarefas do voleibol, enquanto que na dança relembra e ensinava os conteúdos com o grupo em prática. Para que eles estivessem no ritmo, batia palmas nos momentos fortes da música. Na instrução final identifiquei claramente os aspetos críticos para que os alunos tivessem sucesso. No voleibol, deslocar rapidamente para o ponto de queda da bola, tocá-la para cima, num plano superior ao da cabeça, com os dedos afastados). Relativamente à dança elogiei toda a turma, pois os alunos estiveram na sua maioria dentro do ritmo, o que era um aspeto fundamental. Para além disso, os alunos foram sensibilizados para que na próxima aula chegassem a horas, utilizando a estratégia acima referida.

Na segunda aula, de 90 minutos, abordei as seguintes matérias: ginástica de solo e ginástica de aparelhos e dança. Inicialmente tinha planeado lecionar a aula no ginásio e em seguida no E1, mas antes da aula o professor pediu para que fossemos para a sala de conhecimentos, para entrega e correção do teste de avaliação. Mesmo assim, nesse período, intervim na correção, pois anteriormente já tinha corrigido testes dessa turma com o professor, pelo que sabia qual a matéria abordada e as correções a fazer. Relativamente ao primeiro tempo o foco incidiu na ginástica de solo e na consolidação da matéria de dança.

Tendo em consideração as dimensões do AGIC considero que a aula foi bem conseguida, com melhorias ao nível da gestão, nomeadamente do tempo. Quanto ao clima, foi positivo, tendo os alunos trabalhado em grupo, com empenho na realização das tarefas propostas. Realço apenas um grupo, maioritariamente constituído por meninas, o qual esteve constantemente a conversar na estação de ginástica de solo, levando-me a ter que intervir por três vezes, para que retomassem a prática. Relativamente à instrução considero ter sido positiva, em função do empenho demonstrado pela maioria dos alunos, da correção na execução das ajudas e rotações e nas rotações entre áreas. Na dança não dei instrução de forma consciente, para verificar se os alunos se lembravam a música. Apenas traduzia a letra para saberem qual a parte do corpo a que a música se estava a referir. Mesmo assim, os alunos conseguiram realizar a dança completa, com *feedback's* pontuais individuais, para que todos os alunos estivessem no ritmo correto.

Turmas: 7.ºY, 7.ºZ e 9.ºW

As turmas do 7.º Y e 7.ºZ irei abordar em conjunto, pois as dificuldades sentidas foram transversais, uma vez que eram turmas do mesmo professor. O 7.ºY é constituído por 28 alunos, dos quais 13 são rapazes e 15 são raparigas. O 7.ºZ também é composto por 28 alunos, dos quais 10 rapazes e 18 raparigas. Apesar da minha turma ser do 7.º ano de escolaridade, optei por lecionar a outras turmas do 7.º ano, mas com mais alunos, para perceber o seu nível nas diferentes matérias, podendo comparar, em traços gerais, com a minha. Estas turmas, por norma, abordam menos matérias por aula, estando mais rotinados com um ensino mais massivo. Esta foi uma discussão tida com o professor responsável, o qual me colocou à vontade para abordar várias matérias na mesma aula. O facto de as rotinas e hábitos serem diferentes perdia mais tempo nos períodos de instrução, na explicação dos objetivos, nas dinâmicas, nas componentes e aspetos críticos das matérias, bem como nos períodos de transição, a relembrar as rotações e a controlar os comportamentos desviantes dos alunos (turmas maiores, mais difícil o controlo). Durante as atividades o controlo também se tornou mais difícil, uma vez que as áreas em que tinham mais autonomia, em determinados grupos, nem sempre estavam empenhados na execução da tarefa. As tarefas que planeei proporcionavam alguma autonomia aos alunos, dando-lhes mais *feedbacks* à distância. Estas foram devidamente refletidas com o professor responsável, em função das competências dos alunos nas diversas matérias. Visto que nestas turmas a formação de grupos foi feita por mim, tendo por base o género, as aulas observadas e as conversas com o professor responsável, havia sempre a possibilidade do empenho não ser o ideal. Contudo, foram turmas que voltavam rapidamente à tarefa, através de *feedback's* e repreensões à distância. Para o segundo dia de aulas reformulei os grupos, juntando os alunos identificados como tendo tido alguns comportamentos desviantes, com alunos com mais dificuldades, utilizando o estilo de dirigido. Na

instrução reforcei que as tarefas iriam ser tarefas de cooperação e que o sucesso do grupo estava dependente dos alunos com mais dificuldades. Por exemplo, no 7º ano, os alunos realizaram um circuito de remate em salto, sendo solicitado aos que tinham mais dificuldades em conseguir acertar os três passos para levantarem o joelho contrário ao braço armado. Ambas as turmas, no geral, apresentavam boas competências nas matérias, o que me levou a introduzir constantes desafios para que os alunos melhorassem e participassem nas tarefas de forma ativa e participativa, promovendo a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A turma do 9.º ano é caracterizada pela falta de empenho nas tarefas, situação que se agrava quando não gostam da matéria. O que me favoreceu foi ser uma turma com menos alunos, 12 rapazes e 9 raparigas num total de 21 alunos. Para colmatar a falta de empenho dos alunos, perguntei ao professor quais as matérias em que os alunos tinham mais dificuldades (prioritárias para os alunos) e quais aquelas que os alunos mais gostavam. Um aspeto relevante desta turma é que durante o 3º ciclo teve Educação Física de forma atribulada, com trocas contantes de professor e semanas seguidas sem aulas, entre outras anomalias. Isso refletia o nível de competência da turma nas diferentes matérias, expresso nos documentos do agrupamento, nomeadamente a proposta de PPA. Perante este cenário a construção dos planos de aulas foi efetuada através do cruzamento de matérias que os alunos gostavam com matérias que precisavam. Por exemplo, gostavam de andebol e não gostavam de ginástica de solo. Sendo assim, fiz um circuito em que os alunos trabalhavam o drible, passe e remate em salto e na recuperação faziam cambalhotas do nível introdução (à frente, meia volta e rolamento atrás). Como foi um circuito que os alunos gostaram ficaram mais predispostos para as tarefas seguintes, as quais iam de acordo com as suas dificuldades e possibilidades, em função das conversas com o professor. Esta lógica foi mantida quando estivemos no ginásio. Nem todos os alunos gostavam de dança, mas todos gostavam de ginástica acrobática. Então dividi a turma ao meio e coloquei primeiro os alunos que não gostavam de dança na matéria que mais gostavam (ginástica acrobática). Os pares foram formados em função do género, pelo facto de se tratar de dança, e a divisão dos pares pelas tarefas foi efetuado em função do gosto dos alunos. Apesar do primeiro grupo de dança ter menos um par, tal não interferiu na dinâmica da aula. Assim sendo, o grupo que não gostava de dança começou na ginástica acrobática, vindo depois mais predisposto para a dança, acabando os alunos, sem se aperceberem, por passarem mais tempo na dança do que na ginástica acrobática, o que foi muito positivo, pois era a matéria em que revelavam maiores dificuldades.

Turma: 7ºY

Espaços

1ª Aula: Ginásio

Esta aula começou com 5 minutos de atraso, fazendo com que a aula tivesse apenas 35 minutos de tempo útil, visto que os alunos têm de sair 5 minutos mais cedo para a transição de espaço. Nesta aula lecionei dança e ginástica acrobática, uma vez que tinha planeado com o professor abordar dança nas aulas, mas também precisar de observar os alunos na matéria de ginástica.

Relativamente às matérias abordadas, os alunos demonstraram dificuldades ao nível do monte, desmonte e ajudas na ginástica acrobática em cada uma das figuras.

AGIC

Tendo em conta as dimensões do AGIC, considero que na instrução na ginástica acrobática o meu desempenho podia ter sido melhor, especificando as ajudas, o monte e o desmonte em cada uma das figuras. Procurei ser breve, para aumentar o tempo da tarefa, mas tive posteriormente tive que a parar e explicá-la para a turma toda. Relativamente à gestão, tendo em conta as limitações de tempo útil, penso que o rentabilizei ao máximo, mantendo os alunos em execução nas respetivas tarefas. No que respeita ao clima, os alunos estiverem empenhados na realização da tarefa, com exceção nos grupos de ginástica acrobática em que tive de separar dois elementos, pois na fase inicial estavam constantemente a conversar e não realizavam a tarefa proposta.

2ª Aula: E1+E2

Esta aula começou à hora, o que ajudou na consagração das atividades propostas no plano de aula. No primeiro espaço, abordei Andebol, Voleibol e Estafetas. No segundo espaço, lecionei Basquetebol, Salto em Comprimento e Futebol. Inicialmente tinha proposto lecionar futebol nos dois espaços, mas o professor tinha gostado do circuito realizado noutra turma e como os alunos ainda não realizam o remate em salto optou-se por alterar o planeado. Entre transições de espaço realizei dois exercícios massivos de condições física, nomeadamente flexões e abdominais.

Uma dificuldade transmitida pelo professor foi a de que os alunos tinham dificuldades no remate em salto e não realizavam corretamente a passagem do testemunho nas estafetas. Face a isso, utilizei o circuito na primeira parte demonstrando o exercício e, em simultâneo, expliquei as componentes críticas. As estafetas foram abordadas como uma área de trabalho, tendo-me posicionado perto da mesma no momento de instrução, para garantir uma melhor compreensão e interpretação dos alunos através da demonstração.

AGIC

Assim sendo, tendo em consideração as dimensões do AGIC, considero que a gestão da aula potenciou a prática de AF com a intensidade recomendada para uma boa aula de EF

(moderada a vigorosa), muito devido às matérias abordadas. No que respeita à instrução, considero ter sido conseguida, uma vez que os alunos já realizavam a transmissão cruzada, apesar de nalguns casos diminuírem a velocidade. Este foi um aspeto bastante valorizado pelo professor, uma vez que os alunos estavam a cumprir com a técnica de transmissão. O clima de aulas foi positivo. Esta turma apresenta elevadas competências nas diversas matérias, bem como um forte empenho demonstrado, com impacto nos sucessos obtidos.

Turma: 7ºZ

Espaços

1ª Aula: E2

Esta aula começou com um atraso de 5 minutos, o que fez com que a aula tivesse apenas 40 minutos de tempo útil. Durante esse tempo abordámos Futebol, Basquetebol e Salto em Comprimento. Esta turma apresenta um nível de competência nestas matérias bastante satisfatório, mantendo um bom ritmo de aula, tendo em conta as recomendações de AF (moderada a vigorosa). Esta aula foi das mais conseguidas, durante a semana de PTI, pelo planeamento, organização e nível dos alunos nas diversas matérias.

AGIC

No que respeita às dimensões de AGIC e sabendo de antemão o nível da turma, o foco na instrução foi na transmissão dos objetivos, da dinâmica de rotações e dos desafios aos alunos, de forma a que se mantivessem empenhados nas tarefas. Por consequência, o clima apresentado em aula foi bastante interessante, pois os alunos estiveram empenhados e motivados na execução das tarefas. A gestão do tempo foi o aspeto menos conseguido, pelo facto de ter havido o atraso de 5 minutos no início da aula

2ª Aula: Ginásio + E1

A primeira parte da aula, comparativamente à aula anterior, não foi tão conseguida, uma vez que os alunos não gostavam tanto das matérias abordadas: Dança e Ginástica Acrobática. No caso da Dança optei pelo ensino massivo, devido ao nível dos alunos, informação que me foi dada pelo professor responsável. No caso da Ginástica Acrobática houve uma maior aprendizagem comparativamente à outra turma do 7º ano, uma vez que despendi mais tempo na instrução inicial a explicar o monte, o desmonte e as ajudas para as figuras pretendidas, o que não tinha feito nessa turma. No segundo tempo, no E1, tinha o espaço todo disponível e abordei as Estafetas, o Futebol e o Voleibol. Tal como na outra turma houve um maior foco nas Estafetas, dando uma especial atenção à transmissão do testemunho. No caso do Futebol vários alunos jogavam em contexto fora da escola, o que ajudou na cooperação com alunos com mais dificuldades, ocorrendo o mesmo com algumas raparigas em relação à matéria de Voleibol. Na formação tive o cuidado de colocar um aluno referência (Futebol e/ou Voleibol) em cada grupo, ajustando quando observasse que

algum grupo não estava adequado. No planeamento tinha projetado fazer condição física após transição, mas acabei por alterar em função da perceção, menos positiva, que estava a ter da turma. Optei por realizar no final da aula, momento em que os alunos estavam felizes com a aula e assim estavam mais predispostos a realizar a condição física (abdominais e flexões).

AGIC

Relativamente à dimensão AGIC, penso que a instrução foi conseguida, uma vez que os alunos nas matérias em foco, Ginástica Acrobática e Estafetas, realizaram as tarefas na sua maioria com sucesso. Na Dança deveria ter dado primazia ao ritmo e em seguida à coreografia. Ao nível da gestão devia ter dado mais tempo na Dança, uma vez que os alunos estavam com mais dificuldades, mas para não comprometer em demasia o tempo na Ginástica Acrobática acabei por seguir as orientações planeadas. Ao nível do clima considero que os alunos estiveram melhor na segunda parte da aula, uma vez que as matérias abordadas correspondiam mais aos seus gostos, estando por isso mais motivados e predisposto para a prática. Na 2ª parte a instrução foi bem conseguida, tendo seguido as estratégias utilizadas na turma anterior (também do 7º ano), as quais correram bem, dando continuidade para a matéria de atletismo: Corrida de Estafetas.

Turma: 9ºW

Espaços

1ª Aula: E2 + Ginásio

Esta aula começou à hora prevista com a maioria dos alunos, mas houve 6 que chegaram com um atraso significativo (10 minutos). Estes alunos foram chamados à parte para falar com o professor responsável, tendo posteriormente integrado a aula, já passavam 15 minutos, pelo que o tempo de prática ficou bastante reduzido. Nesta aula abordei no exterior, as matérias de Andebol, Ginástica e Basquetebol. Já no ginásio lecionei as matérias de Dança e de Ginástica Acrobática. As dificuldades focadas pelo professor foram o remate em salto no Andebol e a Ginástica. A opção recaiu sobre a Ginástica Acrobática, pois é aquela em que os alunos estão mais próximo de atingir o nível introdução.

AGIC

Relativamente à aula no E2 e tendo em consideração as dimensões do AGIC ao nível da gestão, houve um equilíbrio entre o tempo despendido na informação e o tempo disponível para a prática, aumentando assim o tempo potencial de aprendizagem. No que respeita à instrução optei por utilizar algum tempo na explicação dos objetivos e nas componentes críticas, para que os alunos tivessem sucesso, principalmente nas matérias em que tinham mais dificuldades. No que respeita ao clima, considero que os alunos estiveram empenhados nas tarefas, muito pela estratégia

utilizada, em que abordava uma matéria que eles gostavam com outras em que tinham mais dificuldades (Andebol e Ginástica de Solo). Já no ginásio a instrução na Dança foi mais breve, uma vez que a turma já tem um nível satisfatório em rumba, pelo que apenas tive de rever e trabalhar esta especialidade, através do estilo de ensino comando com dois alunos que faltaram à aula em que tinha sido abordada a dança. Ao nível do clima, apesar de se ter abordado Dança, os alunos estiveram bastantes predispostos e interessados, tendo em conta o seu nível de competência na matéria.

2ª Aula: HALL

Neste dia, devido às condições climáticas, tivemos de optar pelo plano alternativo, o qual acabou por não ser cumprido tal como projetado. Antes da aula, o professor falou comigo para alterar o plano, uma vez que era necessário fazer testes de condição física com alguns alunos. Por isso, optei por dividir a turma, sendo que metade realizava os testes de condição física (abdominais, flexões e flexibilidade) e a outra metade, trabalhou de forma autónoma, na Ginástica Acrobática, visto ser uma matéria que já abordaram várias vezes, inclusivamente na primeira aula que lecionei. Apesar dos ajustes prévios consegui que a aula fosse adequada aos objetivos definidos, tendo corrido no geral bem.

AGIC

Penso que correspondi ao esperado em todas as componentes das dimensões AGIC, visto que mantive os alunos empenhados na tarefa, sem registo de comportamentos desviantes. Relativamente à instrução penso que foi clara, breve e específica. Na Ginástica Acrobática revi os aspetos abordados na aula anterior, enquanto que nos testes referi o estabelecido no protocolo de cada um deles. Durante o teste o tipo de feedback solicitado foi essencialmente dirigido à mobilização dos alunos para o esforço, através de prova adequada e que levou igualmente em conta um conjunto de condicionantes. O clima e principalmente o empenho dos alunos foi diminuindo com o decorrer da aula, uma vez que na sua maioria já realizavam com sucesso e tinham repetido as figuras pretendidas. Por isso, considero que o clima não era o melhor, uma vez que o empenho dos alunos não se manteve até ao final. Para lidar com a situação poderia ter incluído outra matéria, mas estava limitado ao espaço e aos recursos. A coluna estava a ser utilizada para os testes de condição física e o restante espaço não permitia grandes alterações noutras matérias. Posteriormente, após ter refletido na aula, poderia ter colocado os restantes alunos a treinar a condição física enquanto os colegas estavam em avaliação.

Turma: 8º Ano

A turma do 8º ano caracteriza-se pelo mau comportamento de 6 alunos que estão identificados. Como o professor responsável por esta turma é o meu orientador não tive tantas dificuldades como as que ocorreram noutras turmas. Nesta turma o trabalho de planeamento foi mais facilitado, uma vez que o professor me disponibilizou uma análise descritiva completa com todas as informações necessárias para a lecionação, nomeadamente: matérias, situações de aprendizagem, objetivos e grupos formados, entre outras informações bastante relevantes. Nesta turma, a minha maior dificuldade foi ao nível do controlo, já que o número de alunos por turma (29 alunos, 19 rapazes e 10 raparigas) potencia a constante perturbação entre os alunos, desgastando a aula e transformando a turma no grupo que se comporta pior. Para além disso era a última turma do dia, coincidindo com o dia da semana em que tinha mais turmas para lecionar. Nesta aula, para a qual tive disponível todos os espaços exteriores, utilizei todo o campo de futebol e o campo de paddle. Como a dispersão dos alunos pelo espaço era grande, tornava-se mas difícil o controlo dos mesmos. A este nível penso que a organização do espaço poderia ter sido diferente, ou seja, em vez de utilizar o segundo campo para o futebol, poderia ter usado o espaço onde jogaram andebol (jogo holandês) e abordar o jogo holandês na zona do meio campo (do campo de futebol 7).

Espaços

1ª Aula: E1 + Ginásio (tinha todos os espaços disponíveis)

Esta aula iniciou ao toque, o que permitiu aproveitá-la ao máximo. No E1 abordei a matéria de Voleibol, Futebol e Andebol, enquanto que no ginásio abordei a matéria de Ginástica de Solo, Aparelhos (bock e plinto), Acrobática e Dança. Na transição a turma realizou de forma massiva trabalho de condição física.

No primeiro espaço o meu foco foi sobretudo no Andebol, em que abordei o jogo holandês, já que as dinâmicas de rotação e de exercício devem ser devidamente compreendidas pelos alunos, para que não existam tempos de espera, aumentando o tempo potencial de aprendizagem e desenvolvendo a capacidade de resistência. Perante esta situação, sempre que havia uma rotação eu estava nessa estação para garantir que o exercício era percebido.

AGIC

No que respeita às dimensões do AGIC considero que a instrução, nomeadamente a inicial, foi aquela em que tive mais dificuldades, pois o primeiro grupo teve algumas dificuldades em iniciar o exercício, mesmo após demonstração. Isto levou a que tivesse de repetir para cada grupo a instrução, provavelmente porque a instrução inicial não foi clara. O facto de ter repetido três vez a instrução diminuiu o tempo de prática aos alunos, o que não é desejável, já que tal como referi

inicialmente é um dos critérios no planeamento das aulas. Relativamente à gestão acho que poderia ter organizado a aula de forma diferente, mantendo as áreas mais próximas, para que o controlo da turma fosse mais fácil. Relativamente ao clima considero que a maioria dos grupos esteve empenhado nas tarefas, tendo havido apenas dois grupos (dos seis) que tinham de ser avisados constantemente para manterem o foco na tarefa.

No segundo espaço considero que a aula correu melhor, porque os grupos eram diferentes e o espaço mais reduzido, o que facilitou o controlo da turma. Neste espaço o foco foi a dança – Rumba Quadrada –, sendo que quando havia alguma rotação iniciava nessa estação, organizando os pares e a sua disposição, bem como o início da dança.

AGIC

No que concerne às dimensões do AGIC, considero que foram melhores, em comparação com o primeiro tempo da aula. Relativamente à gestão, foi também positiva, uma vez que os alunos transitaram rapidamente de espaço e o ginásio estava previamente organizado, o que permitiu iniciar logo a instrução, a qual foi específica e breve, com reflexo no empenho dos alunos ao longo da aula, mantendo assim um bom clima de aula.

2ª Aula: Ginásio

Segundo o roulement de espaços, esta aula seria no E2, mas face às condições climáticas existentes lecionei a referida aula com base no plano alternativo. Esta foi a primeira vez, nas funções de professor, que lecionei o plano alternativo. Contudo, como o ginásio estava livre, esse plano foi construído tendo em consideração essa possibilidade. Sendo assim, as matérias abordadas foram as seguintes: Ginástica de Solo, Aparelhos (mini, bock e plinto), Acrobática e Dança.

Tal como na aula anterior, o meu foco recaiu na matéria de Dança realizada no mesmo espaço, utilizando as mesmas estratégias, uma vez que conforme reflexão realizada posteriormente tinham sido eficazes.

AGIC

Tendo em consideração as dimensões AGIC, considero que foi uma boa aula, visto ter sido bastante semelhante à anterior. Assim, o período de instrução foi bastante mais reduzido e facilitado, aumentando o tempo de prática. A este nível houve ainda uma maior preocupação com o fecho do ciclo do feedback, o que resultou na melhoria das prestações dos alunos. No que respeita à gestão, a aula decorreu como planeado, com uma boa organização e regulação temporal, visto

que o tempo de instrução foi mais reduzido. O clima foi bastante positivo, tendo em conta os comportamentos desviantes típicos na turma, mas que não existiram nesta aula devido à ação de diversos alunos que têm uma forte influência sobre os restantes elementos da turma.

Apêndice 20 - Análise *SoFit*

Interrogativo	Descritivo	Prescritivo	Avaliativo	Fecho do ciclo de <i>Feedback</i>
28	45	47	19	9

Metzler: 2,5 *feedback*'s por min

Eu: 3,4 *feedback*'s min

No dia 7 de dezembro de 2018 gravei a aula, para posterior realização de uma análise *SoFit*, de forma a verificar os tipos e a frequência de *feedback*'s utilizados, bem como se são ou não concluídos. A estratégia de utilizar a análise *SoFit* tem como finalidade ajudar-me a atingir o objetivo definido para este ano letivo, o qual está diretamente relacionado com o fecho do ciclo de *feedback*. A opção de ter sido realizado na 2ª etapa deve-se ao facto de entender que tenho margem de progressão até à 4ª etapa, altura em que irei executar novamente este procedimento, de forma a observar a evolução, bem como o cumprimento das indicações de (Metzler, 1989), potenciando assim a obtenção do objetivo pessoal.

Esta gravação foi realizada na última aula da 3ªUD. Tal permitiu que os *feedback*'s fossem essencialmente dirigidos às prestações dos alunos, em vez de se focarem na organização da aula, visto que os mesmos já adquiriram as dinâmicas e as rotinas pretendidas. Mesmo assim foi uma aula, em que os alunos estiveram mais agitados/conversadores que o habitual, facto explicado por terem uma ficha de matemática no tempo seguinte.

Tendo em consideração o valor referência de Metzler - 2,5 *feedback*'s por minuto – com base nos resultados observados e analisados verifico que superei esse valor, uma vez que realizei 3,4 *feedback*'s por minuto. Este resultado está em linha com a perceção que tinha, mas reconheço que embora apresente um elevado número de *feedback*'s, preciso de melhorar o fecho do ciclo dos mesmos. Num total de 139 *feedback*'s prestados apenas em 9 dei informação ao aluno sobre a repetição seguinte, bem como sobre se tinha ou não melhorado.

Da análise verifico que o *feedback* prescritivo é o mais utilizado, procurando com a sua utilização melhorar as prestações futuras dos alunos. Como há prevalência do *feedback* prescritivo, há mais oportunidades para fechar o ciclo do mesmo. Uma vez que a aula teve a duração de 40 minutos (mais 5 de transição), considero ter utilizado várias vezes o *feedback* interrogativo. Pessoalmente gosto de utilizar este tipo de *feedback* para dar protagonismo aos alunos, verificar se eles sabem ou não o que é pretendido nas tarefas propostas e esclarecer os objetivos das matérias, ao mesmo tempo que relembro ou reforço a aprendizagem de conceitos/conteúdos em jogo.

De referir que a análise *SoFit* foi efetuada em 3 momentos distintos, de forma a garantir uma maior fiabilidade.

Para melhorar o ciclo de *feedback* às prestações dos alunos, procurarei fechar este ciclo de forma consciente, durante as aulas da 3ª etapa. Pontualmente pedirei aos colegas de estágio que avaliem o número de vezes que fecho o ciclo de feedback, monitorizando assim o processo, para posteriormente, como referido acima, fazer uma nova avaliação e observar o progresso e a consecução do objetivo definido.

Apêndice 21 - Balanço da 2ª Etapa às matérias de Basquetebol, Andebol e Ginástica (Aparelhos e Acrobática)

No que respeita à matéria de basquetebol esta foi abordada nas duas UD's da referida etapa. As situações que prevaleceram durante as UD's 2 e 3 tinham como objetivo aprender/melhorar a realização do lançamento na passada, de forma analítica (em circuito) e integrada em situação de jogo, bem como em situação de jogo formal do nível (3x3). Nesta última situação, o foco esteve nos três aspetos críticos, previamente discutidos com o professor orientador, já que contribuem para o desenvolvimento necessário ao atingimento do nível introdução pelos alunos, a saber: agarrar a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto (ofensivo), após passe desmarcar na direção do cesto e realizar o lançamento na passada, quando isolado perante o cesto.

Considero que a opção de ter dedicado uma aula, em exclusivo, às técnicas fundamentais, bem como ao circuito de basquetebol, foi bastante benéfico para a organização das aulas seguintes, porque os alunos, no início de cada aula, já sabiam o campo para onde se deslocar, bem como a dinâmica do exercício, o que aumentou o tempo de prática, devido à redução do tempo de informação. No que respeita ao circuito, ao invés do que fazia inicialmente (dava instrução sobre todo o movimento) e devido à complexidade do gesto e da coordenação nos dribles com lançamento, optei por indicar o critério êxito, levantar o joelho da mão lançadora, o direito na maioria dos alunos da turma, já que facilita a interpretação pelos alunos. Por outro lado, no que concerne à situação de jogo, poucos são os alunos que conseguiram realizar o lançamento na passada (nº1- aluno repetente, nº15 e nº20 alunos com mais capacidades à disciplina). Para os restantes, sempre que observava que em situação desejável não realizavam o lançamento na passada, intervinha através do estilo de ensino dirigido, levando assim a que os alunos com mais dificuldades tivessem oportunidades de realização. Dos restantes aspetos, a maioria dos alunos ao receber a bola já se enquadra com o cesto, mas, pelo contrário, são poucos os que, após passe, cortam na direção do cesto (nº1, nº6, nº12, nº15, nº20). Este será um aspeto a focar na UD 6 da próxima etapa em situação de jogo, devido à sua importância para a aprendizagem ao nível da matéria e ao respetivo impacto na superação das necessidades dos alunos.

A matéria de Andebol foi apenas abordada na UD2, através de um exercício 2x1+Gr. Este exercício ajuda essencialmente na aprendizagem do remate em salto, uma vez que o comportamento do defesa é passivo e apenas intervém sobre o portador inicial da bola (realiza contenção sem desarme). Face à complexidade dos exercícios, principalmente ao nível da coordenação (capacidade), verifiquei que ao nível geral os rapazes tinham mais coordenação do que as raparigas. Em função disso modifiquei a dinâmica inicialmente projetada. Assim, a distância de exercício foi mais reduzida, para que após o passe o aluno que realizasse o remate não estivesse muito distante da área, de forma a realizar os três passos e o remate em salto. Em seguida, com a distância já ajustada para os alunos com mais dificuldades, estes podiam parar com a bola no ar e fazer o exercício mais devagar, de forma a ganharem a perceção dos apoios corretos e finalizarem com o apoio contrário ao membro superior armado. Nestes casos, também se verificaram problemas ao nível da pega e armação do braço. Como eram alunas bastante pontuais (nº3, nº13, nº14) aproveitava o tempo antes do início de aula para “brincar”, dando-lhes alguns desafios, nomeadamente manusear a bola livremente, agarrar e largar, ao mesmo tempo que na instrução demonstrava e dava informações sobre o posicionamento da bola (“Afastada da cabeça.”), para melhorar a armação. Durante o exercício dava *feedback* prescritivo, em conformidade com a instrução efetuada, bem como quinestésico, para que as alunas tivessem uma perceção correta da ação técnica.

Relativamente às duas matérias de ginástica (aparelhos e acrobática), a generalidade da turma atingiu o sucesso. No caso da ginástica de aparelhos considero que a situação de aprendizagem estava bastante ajustada às possibilidades dos alunos. Um aspeto que considero relevante na aprendizagem dos alunos, comparativamente à dificuldade maioritária no salto entre mãos, foi o facto de os alunos realizarem, como progressão, a recuperação em salto de coelho. Inicialmente o meu acompanhamento teve de ser maior, porque os alunos não se lembravam de realizar a progressão, mas quando passou a rotina, verificou-se um maior progresso. Destaco o aluno (nº17) pela dificuldade na execução da habilidade, mas que agora já consegue colocar os pés em cima do aparelho. No caso da Ginástica Acrobática, toda a turma atingiu as exigências do O.I.1, mas considero que o nível não era muito elevado, pelo facto desta etapa também ser mais reduzida. Para além disso, o facto de os alunos apenas terem de realizar uma função (base ou volante) e visto que estas se adequam ao perfil e competências de cada aluno, a aprendizagem e a consecução dos objetivos são facilitados. Na próxima etapa as exigências são ainda maiores, daí o tempo para as atingir também ser mais prolongado (duas unidades didáticas).

Apêndice 22 - Avaliações 1º Período

As avaliações de final de cada período são momentos críticos para os agentes de ensino nomeadamente para os alunos e professores. A avaliação, deve ser visto na vertente de reguladora

do processo de ensino e da aprendizagem, como objetivo avaliativo. Sendo assim as avaliações de final de período não devem ter um carácter apenas sumativo, mas também formativo e formadora (Nunziati, 1990) referido por Ferreira (2010).

No 7º FD os alunos, de acordo com as capacidades demonstradas nas matérias e tendo em consideração as restantes duas áreas da EF, atingiram diferentes níveis entre 3-5. Do total da turma quatro alunos atingiram o nível 2, sete alunos atingiram o nível 3, quatro alunos atingiram o nível 4 e cinco alunos atingiram o nível 5. Os alunos que demonstraram capacidades de nível 2 (nº8, nº9, nº14 e nº18) apenas a aluna nº14 apresentou dificuldades em mais do que uma matéria para atingir sucesso, nomeadamente um JDC, atletismo e ténis de mesa. No caso dos restantes 3 alunos não atingiram sucesso apenas numa matéria para que atingissem o sucesso à disciplina, nomeadamente dança (nº8 e nº18) e ténis de mesa (nº9).

Um aspeto que considerei relevante foi o facto de a autoavaliação corresponder na maioria às avaliações propostas para cada um dos alunos. Apenas três alunos pediram um nível acima do correspondido (nº8, nº9 e nº14), os quais tiveram negativa. Contudo no que corresponde, à autoavaliação de cada matéria, os alunos demonstraram consciência das suas dificuldades, apesar de na nota final não traduzirem no nível correspondente, uma vez que era negativo. Um aspeto interessante foi que estes três alunos, foram dos últimos alunos a integrar as autoavaliações, sendo que pelo que observei apenas faltava completar com a nota final. O facto de os alunos terem consciência das suas dificuldades, através da sua autoavaliação, permite orientar o seu foco no seu processo de aprendizagem. Apesar de este estar refletido no boletim individual é fundamental que este seja refletido na prática.

Sendo este também um momento importante o professor, para o qual, a avaliação formativa assume um papel essencialmente formador (Nunziati, 1990), desenvolvi estratégias específicas para os alunos referido. A avaliação formativa é considerada formadora, uma vez que leva o professor a refletir sobre as adequações estratégias de ensino a utilizar nas situações de aprendizagem para os diferentes alunos modificando-as ou procurando novas estratégias, no caso de a avaliação evidenciar diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos (Ferreira, 2010). Em função das dificuldades observadas defini estratégias individuais, para que os alunos superem as suas dificuldades. Estas estão referidas acima, contudo irei reforçar novamente. No caso dos alunos (nº8 e nº18) os quais não atingiram sucesso à disciplina, pois não cumpriam com os critérios exigidos, na 3ª etapa, sempre que lecionar a matéria de dança estes irão ficar com alunos modelo na matéria (nº4 e nº12 - respetivamente), em regime de tutoria (Ferreira, 2010). Optei por juntar o aluno nº18 com a aluna nº12, uma vez que esse aluno reconhece liderança à colega, levando o mesmo a estar concentrado e empenhado na tarefa. Todos os alunos que estarão em cooperação serão alvo de conversa particular para lhes explicar os objetivos da mesma. No caso da aluna nº9 esta irá trabalhar mais tempo que os colegas nessa matéria. Uma vez que não pode trabalhar realizar

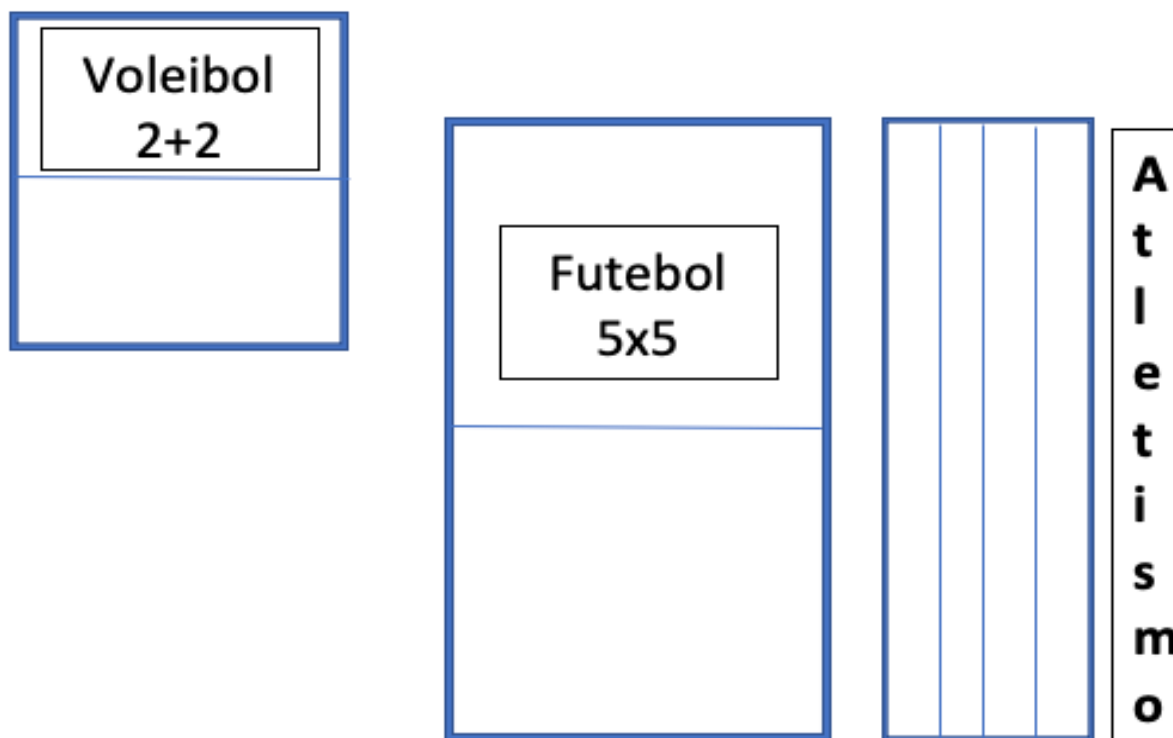
ginástica de aparelhos, sempre que os colegas estiverem nessa estação, a aluna estará com a aluna nº4 (que também não pode fazer ginástica de aparelhos e tem capacidades no ténis de mesa) nas mesas de ténis de mesa, a trabalhar sobre essa matéria. Para isso nos grupos de trabalho, ambas as alunas irão ficar no mesmo grupo. Relativamente à aluna nº14 visto que tem dificuldades em mais do que uma matéria, esta será integrada em grupos, com alunos que cooperem com a mesma nas diversas matérias. No caso do JDC, irá ficar no grupo 1 (em que está mais tempo nessa matéria) e irá jogar no corredor lateral (acima explicado). No caso do ténis de mesa irá trabalhar com o aluno nº20, o qual coopera exemplarmente com os colegas para além de demonstrar capacidades na referida matéria. Em relação ao atletismo, irei intervir de forma individual com a aluna sempre que estiver nessa área de trabalho, bem como irei utilizar a aluna como demonstração de forma a verificar as suas dificuldades, corrigindo-as dando-lhe perceção sobre a correta posição dos segmentos e movimentos/ações completas.

No que concerne aos alunos que atingiram o sucesso à disciplina, considero que as notas correspondem ao desenvolvimento esperado de forma atingirem a avaliação projetiva no final do respetivo ano letivo.

Apêndice 23 – Aulas UD 5 – Exteriores

UD 5

Exterior 1



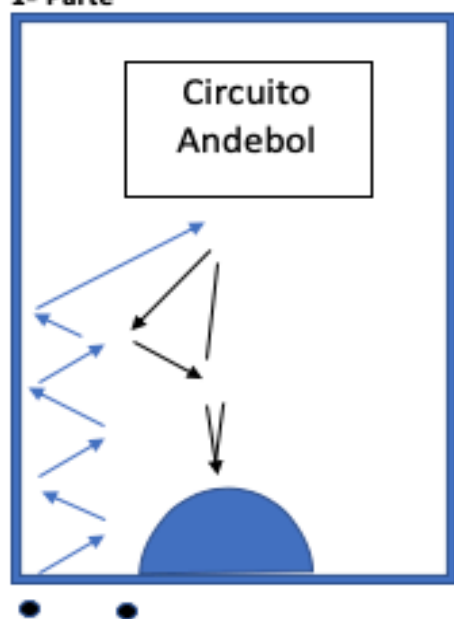
No segundo tempo da aula de terça-feira, relativa à UD5, formei dois grupos de 10 alunos (Grupo: nº8, nº19, **nº9**, **nº2**, nº5, nº7, nº16, **nº 13**, **nº14**, nº1; Grupo 2: nº12, **nº3**, nº20, nº4, nº18, nº6, **nº17**, nº15, nº11, nº10). Estes grupos foram formados de acordo com a matéria de Futebol, integrando alunos fortes e alunos com dificuldades. No caso do grupo 1, agreguei os quatro alunos com mais dificuldades (ainda não cumprem o 1), os quais vão jogar no corredor lateral, entre si, através da cooperação com os colegas mais competentes. No caso do grupo 2, integrei os alunos que recentemente cumpriram o nível introdução (prioridades), com alunos mais competentes na matéria, mas irei retirar progressivamente as regras pedagógicas colocadas na etapa anterior. De referir que as alunas nº4 e nº9 foram colocadas em grupos distintos, pois, pela sua limitação, não podem realizar barreiras, para além de serem alunas referência na cooperação do voleibol. Pelo contrário, os alunos nº13 e 18, estarão sempre no Voleibol pela necessidade demonstrada e ambos cumprirem no Atletismo. Portanto, enquanto o grupo 1 estiver no futebol, o grupo 2 estará subdividido pelo Voleibol e Atletismo. Como são grupos de 10 alunos estarão seis alunos no Voleibol e quatro alunos no Atletismo. Os alunos cooperantes (nº9, nº4) e os que têm mais dificuldades (nº13, nº18) ficarão sempre na área do Voleibol, em situação 1+1 junto à rede, enquanto os restantes quatro alunos irão alternar entre o Voleibol (situação 2+2) e o Atletismo. Estas parcerias do Voleibol (2+2) serão as mesmas do Futebol, procurando agregar um aluno mais forte com um aluno com mais dificuldades, de forma a antecipar possíveis modificações ao jogo, em função do

nível apresentado, por exemplo o 1º toque ser sempre dado pelo aluno referência. Caso não seja possível juntarei dois alunos do mesmo nível. Nos momentos de distribuição dos grupos pelas várias zonas de trabalho serei eu a ir ter com os alunos e a informar as trocas. De referir que o grupo 1 irá passar mais tempo no Futebol, uma vez que precisa mais (forma de diferenciação do ensino), enquanto o grupo 2 passará mais tempo no Voleibol e Atletismo, uma vez que cumprem o nível introdução do Futebol.

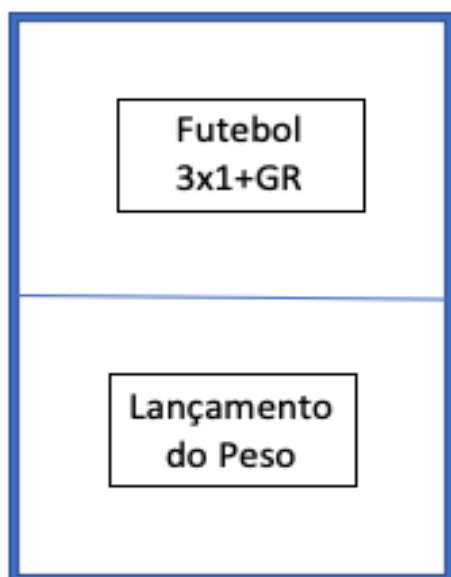
Exterior 2

1ª Parte

1ª Parte

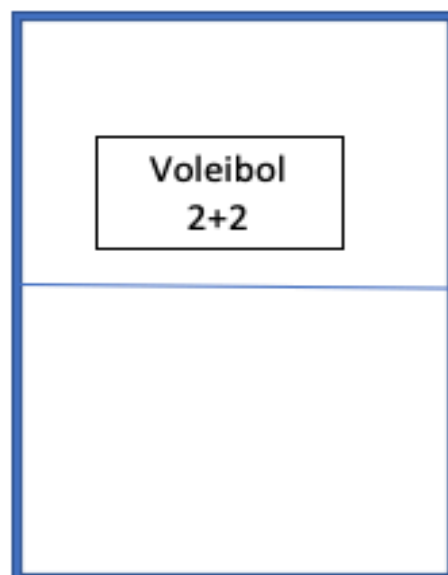


2ª Parte



Ginástica
Acrobática

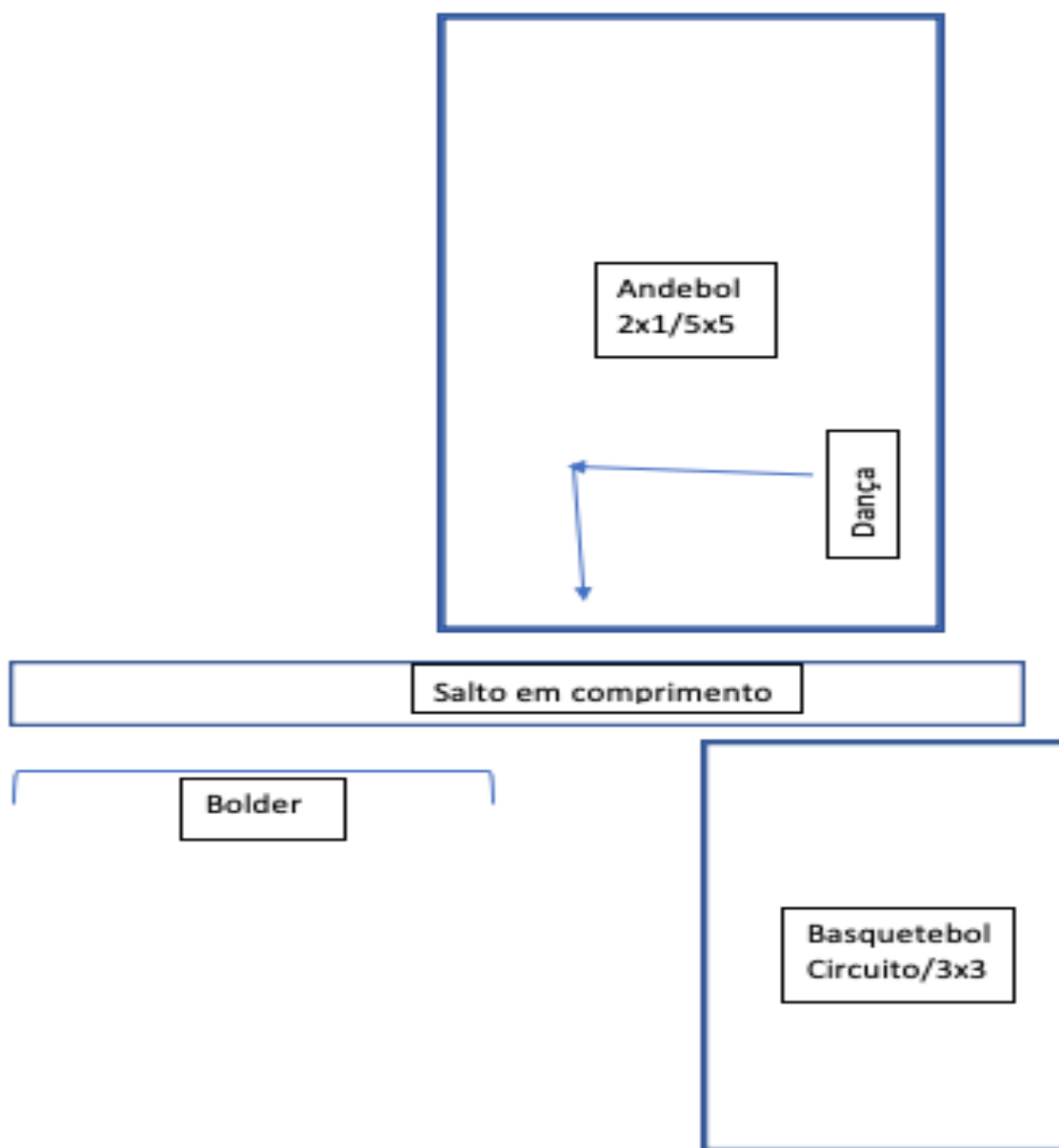
Ginástica
Acrobática



Na aula de sexta feira irei abordar cinco matérias, mas nem todos os alunos passarão por todas. À semelhança da terça feira, formarei dois grupos heterogéneos, em função do género e da cooperação no Voleibol, sendo que em cada grupo haverão dois alunos que não cumprem o nível no Futebol (Grupo 1: nº4, nº8, nº12, nº 20, nº7, nº5, **nº13, nº14**, nº17, nº18; Grupo 2: **nº9**, nº15, nº6, nº10, nº1, nº16, nº3, **nº2**, nº19, nº11). Na 1ª parte da aula irei propor uma atividade de aprendizagem de remate em salto. Apesar de não ser uma matéria a abordar em aula, os alunos estão a desenvolver a estrutura muscular que será mais solicitada nas áreas seguintes (cintura escapular e membros superiores – Voleibol, lançamento do peso, Ginástica Acrobática), para além de estarem em aprendizagem de uma matéria – Andebol- nomeadamente da ação técnica remate em salto. Este exercício será em espelho, para que haja o maior número de repetições por cada aluno. Os grupos de trabalho serão pares (previamente feitos por mim e distribuídos pelos espaços de acordo com o nível de autonomia de cada um). Para que a dinâmica seja fácil de interpretar (saber quem vai à baliza, para que posição se devem deslocar etc.), não haverá guarda-redes – irei colocar coletes, como alvos, sendo que os alunos irão alterar as funções: uma vez rematam e na vez seguinte assistem.

Na 2ª parte da aula estarão em simultâneo 3 áreas de trabalho Voleibol, Futebol, e lançamento do peso. No caso do Voleibol os alunos estarão em situação de cooperação 2+2 (utilizando a mesma estratégia que no E1). Uma vez que só poderão estar 8 alunos a jogar em simultâneo, os restantes alunos irão cumprir pequenos desafios enquanto não estiverem a jogar (exemplo: fazer um trajeto em toque de dedos e no final acertar dentro do cesto de basquetebol – isto permite trabalhar o toque de dedos na vertical acima da cabeça combatendo a dificuldade, de alguns alunos, em tocarem a bola para a frente; sentar no chão e levantar em toque de dedos). Estas situações serão para os alunos que estejam a trabalhar 2+2 na rede. Os alunos com dificuldades irão trabalhar 1+1, junto da rede, com um aluno mais forte como cooperante. Em relação ao Futebol e Lançamento do Peso, ambas as matérias serão trabalhadas em simultâneo, em função das necessidades de cada aluno. Os alunos que já cumprem o nível introdução do futebol irão trabalhar o lançamento do peso ou cooperar no Futebol (nº15, nº4, nº20, nº11). No lançamento do peso estarão em cada área dois alunos (1 rapaz e 1 rapariga), para que haja um maior número de repetições, em função do número de pesos existentes. Com o término destas atividades, os alunos irão realizar as figuras da Ginástica Acrobática (O.I.2), sendo o deslocamento até à referida área através de passos de dança “Valsas Lentas” – com a minha voz de comando.

Apêndice 24 - Aulas UD6 – Exterior2



No que respeita à aula de sexta-feira relativa à UD6 irei lecionar essencialmente em três matérias distintas: basquetebol, andebol e atletismo – salto em comprimento. No caso da matéria de basquetebol e andebol são abordadas de forma a antecipar aprendizagens para os anos seguintes, uma vez que tendo em consideração o PPA, os alunos terão até ao 9º ano para atingir o nível introdução nestas matérias. Desse modo optei por voltar a abordar nesta UD mais reduzida dando mais tempo para as outras matérias, em que os alunos terão de cumprir as exigências do nível no final do presente ano letivo (nomeadamente futebol e voleibol, no 8º ano).

Na primeira parte da aula, os alunos irão trabalhar em circuito, no qual desenvolvem habilidades fundamentais, como passe, receção, drible de progressão e lançamento na passada

após drible. Na UD2 utilizei uma aula exclusiva para explicar e dinamizar o circuito visto que os alunos adquiriram a dinâmica facilmente, permite-me agora rever e que os alunos treinem várias vezes – repetição. Apesar de haver sempre um grupo a trabalhar em autonomia, pois pelas instalações não é possível para controlar toda a turma, os alunos já demonstraram capacidade de trabalho autónomo, normalmente empenhados em atingir os desafios propostos no boletim individual.

Na segunda parte da aula irei dividir a turma em dois grupos de 10 alunos. Esta divisão teve como critérios de formação de grupos, o nível de jogo de cada aluno (aluno forte marca o aluno forte e aluno com mais dificuldade marca um aluno com mais dificuldade), com o objetivo de formar grupos e dentro das mesmas equipas heterogéneas, bem como a estatura física (alunos com alturas semelhantes) e género. Sendo assim o grupo 1 é formado pelos alunos (nº12, nº1, nº8, nº7, nº15, nº11, nº2, nº9, nº13 e nº18). Dentro deste os pares são (nº12 - nº11; nº1 – nº8; nº7 – 15; nº2 – nº9; nº13 – 18). Já o grupo 2 é composto pelos alunos (nº4, nº20, nº10, nº6, nº19, nº5, nº17, nº14, nº3, nº16), sendo os pares formados da seguinte forma (nº4 – nº6; nº20 – nº10; nº19 – nº5; nº17 – nº16; nº3 – nº14).

Nesta parte da aula darei continuidade à matéria de basquetebol, mas em situação de jogo 3x3 a ½ campo. A par desta matéria haverá uma subestação de atletismo – salto em comprimento - em que os alunos após 3 saltos trocam com alunos que estejam a jogar 3x3. A troca é sempre feita, em momentos que a bola saía para não parar sistematicamente o jogo. Para facilitar esta troca os pares dentro de cada grupo (dois: um está no andebol e outro está no basquetebol e salto em comprimento), indico os pares a alterar (um de cada equipa). No momento, em que os alunos estão no salto em comprimento irão também trabalhar a condição física, nomeadamente na recuperação. Esta será feita através de *lunges* (força dos membros inferiores) bem como pela passagem no *bolder* (força dos membros inferiores e superiores). Por um lado, no caso da matéria de basquetebol o foco será essencialmente nos aspetos que já verifiquei mais dificuldades, receção da bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto adversário, passar e desmarcar na direção do cesto e isolado perante o cesto realizar o lançamento na passada. Por outro, relativamente à matéria de atletismo salto em comprimento irei alterar para o facto de ser o último ano, em que estão a trabalhar esta situação, pois no 8º ano já estarão a trabalhar o triplo salto. Para além disso irei enaltecer os seguintes aspetos: corrida em aceleração devendo saltar, após atingirem a velocidade máxima; a impulsão é feita com um membro inferior, sendo a receção com os dois. Relativamente à condição física irei explicar o objetivo do mesmo bem como a importância do desenvolvimento das capacidades físicas nestas idades, nomeadamente a força, com o peso do próprio corpo.

Na outra área de trabalho os alunos irão trabalhar andebol, situação 2x1+Gr e situação formal 5x5. No que respeita à situação 2x1+Gr, os alunos estão divididos em função dos pares pelas duas balizas sendo que numa baliza estarão dois pares e na outra estarão três pares. Esta divisão

é feita de forma a facilitar a rotação e dinâmica do exercício. Inicialmente um par assume funções de defesa (um defesa mais um guarda redes), após três repetições trocam de funções. A equipa que atacou em último fica a defender e assim sucessivamente. Visto ser o primeiro ano em que os alunos lecionam a matéria de andebol é fundamental trabalhar em situações mais reduzidas dando oportunidade de sucesso aos alunos bem como trabalhar técnicas fundamentais como a pega, armação do braço e o remate em salto, o qual, em conversa com o orientador, muitos dos alunos costumam ter dificuldades. Sendo assim antecipamos aprendizagens. A distribuição de grupos pelas balizas será em função do nível dos alunos, pois para diferenciar o ensino para os alunos este será um aspeto fulcral. Por um lado, para os pares mais fortes ficarão juntos na mesma baliza e nesta situação a defesa será ativa. Por outro lado, para os restantes alunos, que ficarão noutra baliza a defesa será passiva, parando apenas a progressão do portador da bola. Em função da avaliação formativa, ao longo das aulas e dependendo da progressão de cada aluno poderei colocar defesa ativa para os alunos que demonstraram maior dificuldade em cumprir com o objetivo. Seguidamente, em função do que observado darei oportunidade de trabalhar em situação de jogo formal, de nível introdução, 5x5. Neste terei em consideração a organização dos alunos pelo campo, colocando os alunos mais fortes no corredor central e os alunos com mais dificuldades no corredor lateral. Esta lógica, também utilizada na matéria de futebol, permite manter uma estrutura de jogo dando constantes linhas de passe aos alunos com dificuldade e possibilidades de sucesso – várias interações com a bola colegas e adversários. Para além disso o facto de colocar os alunos com mais dificuldade no corredor lateral, permite que os alunos com mais dificuldades reponham as bolas, pelo corredor lateral. Estas situações permitem-me intervir de forma individual nesses alunos, dando *feedback* às suas prestações, nomeadamente através do *feedback* quinestésico. No que respeita à instrução o foco será na pega da bola, armação do braço e técnica de remate em salto (3 apoios, elevando o joelho contrário à mão lançadora, com esta afastada da cabeça – braço armado).

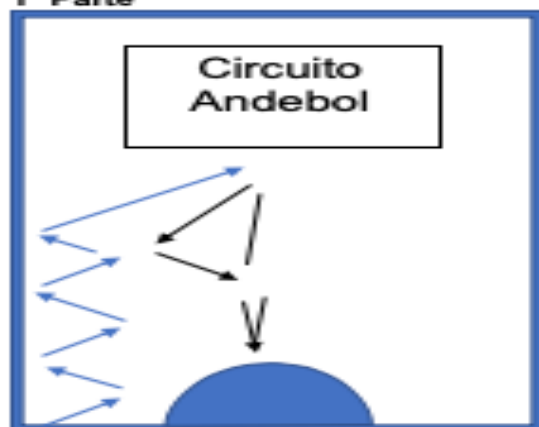
Na 3.^a parte da aula irei trabalhar com os alunos situações de flexibilidade bem como a matéria de dança relembrando os três passos do nível introdução da Valsa Lenta, progressivo, espera e passo de canto. A matéria de dança será realizada no momento em que os alunos estarão a sair do espaço de aula. A instrução final será dada num sítio estratégico para que os alunos tenham a possibilidade de fazer o passe progressivo, espera e canto até saírem do espaço de aula.

Apêndice 25 - Aulas UD7 – Exteriores

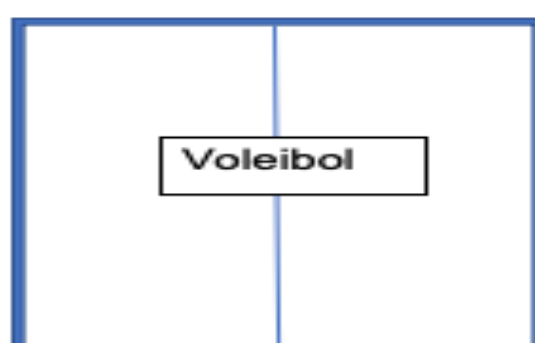
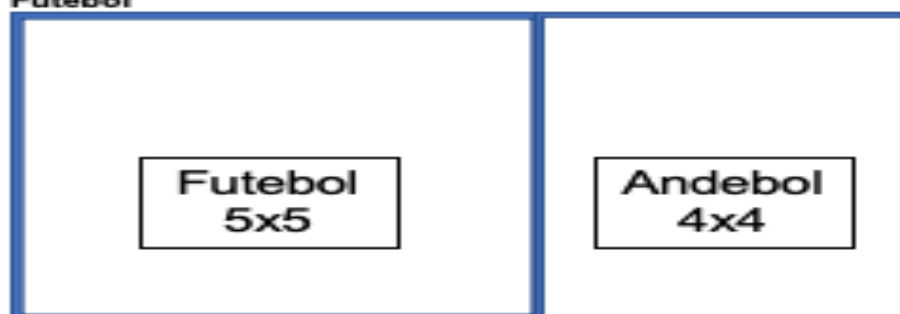
UD7

E1

1ª Parte



Futebol



Relativamente à aula de terça-feira relativa à UD7 iremos trabalhar essencialmente em três matérias distintas: futebol, andebol e voleibol. Estas aulas serão maioritariamente para trabalhar em situações formais de jogo, em função da matéria lecionada. Estas situações decorrem dos objetivos intermédios 2, em que irei observar os comportamentos dos alunos para verificar a sua consecução, evolução de forma a recolher e classificar informação para a respetiva avaliação. No caso do futebol e voleibol as situações de jogo serão formais. A este nível, em função do número total de alunos, posso organizar as mesmas em função do jogo referência, tendo em consideração os objetivos a atingir. No caso particular do voleibol serve também de retorno à calma, uma vez que é uma modalidade mais estática (em função do número de alunos e nível de jogo), pois anteriormente terão um período de desenvolvimento da resistência – intervalados. Em relação ao andebol, tendo em consideração a organização da aula pretendida, o nível dos alunos e o PPA optei por reduzir o

número de jogadores simplificando o jogo, facilitando a organização e permitindo o maior número de repetições em situação de jogo (remate em salto, passes com o braço armado; demarcações (mais espaço).

Na primeira parte da aula, os alunos irão trabalhar em circuito - Andebol, no qual desenvolvem habilidades fundamentais, como passe (armação do braço), receção, dissociação tronco membros inferiores, drible de progressão e remate em salto após passe. Este é um circuito que os alunos já conhecem, sendo assim espera-se uma maior dinâmica de exercício trabalhando aspetos fundamentais do/para o jogo, como acima referido. Este exercício ocorre em espelho sem guarda-redes (com alvos) aumentando ainda mais a dinâmica e o número de repetições.

Na segunda parte da aula irei dividir a turma em dois grupos, um de 11 e outro de 8 alunos, em função das matérias a abordar (futebol e andebol). Esta divisão teve como critérios de formação de grupos, o nível de jogo de cada aluno na matéria de futebol (prioridade para o 7º ano, em função do PPA). Neste caso optei, por colocar os alunos que ainda não cumprem o nível introdução (nº2, nº9, nº14) ou que o cumpriram recentemente estarão mais tempo nesta estação de forma a consolidar (nº 13 e nº17) ou melhorar o seu desempenho. Em termos de organização no campo, irei manter a mesma dinâmica, alunos mais capazes no corredor central e alunos com mais dificuldade no corredor lateral, levando a que o adversário direto seja do mesmo nível. No caso dos alunos que recentemente atingiram o nível irão jogar no corredor lateral e/ou avançado (no caso dos alunos que atingiram o nível na primeira etapa (nº13 e nº17).

Sendo assim o grupo 1, que iniciará no futebol, é formado pelos alunos (nº1, nº2, nº14, nº15, nº16, //nº7, nº9, nº14, nº17 nº19). Os alunos assinalados acima que precisam mais de trabalhar esta matéria estarão mais tempo na mesma. Os restantes irão trabalhar também no andebol, uma vez que a turma, no geral, apresenta um nível inferior, uma vez que é o primeiro ano que o abordam e ainda têm mais dois anos para cumprir, sendo as trocas feitas por mim em momentos pré-determinados (tempo, momento do jogo). Portanto as trocas serão realizadas essencialmente entre os alunos do corredor central. O grupo 2, que iniciará no andebol, é composto pelos alunos (nº3, nº4, nº8, nº12 // nº5, nº6, nº10, nº11).

Na matéria de andebol, a situação será 4x4. Neste caso o guarda redes poderá progredir até ao meio campo, criando vantagem numérica ao ataque e consequentemente maior probabilidade de finalização. A este nível será valorizado o remate em salto. Sempre que o aluno conseguir finalizar, realizando o remate em salto, corretamente o golo valerá por dois. Isto permite desenvolver, o remate em salto de forma integrada em jogo, desenvolvendo assim um problema observado e por várias vezes referido pelo professor orientador (que os alunos mesmo nos anos terminais do nível I, não conseguem realizar o remate em salto, pela complexidade do movimento (por exemplo ao nível da coordenação). Para além disso, visto que as dimensões serão mais reduzidas, pela condicionante do espaço, este jogo não terá drible fomentando assim maior

mobilidade e desmarcação dos jogadores sem bola. Em termos de organização dos alunos em campo, os rapazes irão sempre à baliza, pois, uma vez que estes apresentam mais força do que as raparigas, evito a probabilidade de acidente (remates com força). Contudo a cada 3 situações de organização defensiva, os alunos irão trocar as funções, para que o mesmo aluno não fique durante todo o tempo nas funções de guarda redes. Relativamente aos restantes colegas, os alunos que apresentam mais dificuldade, no remate em salto estarão dispostos no corredor lateral. Isto permite que quando a bola esteja, no corredor central, ou no corredor contrário haja mais espaço, para que os alunos, do corredor lateral, tenham mais espaço para poderem rematar, em salto, corretamente.

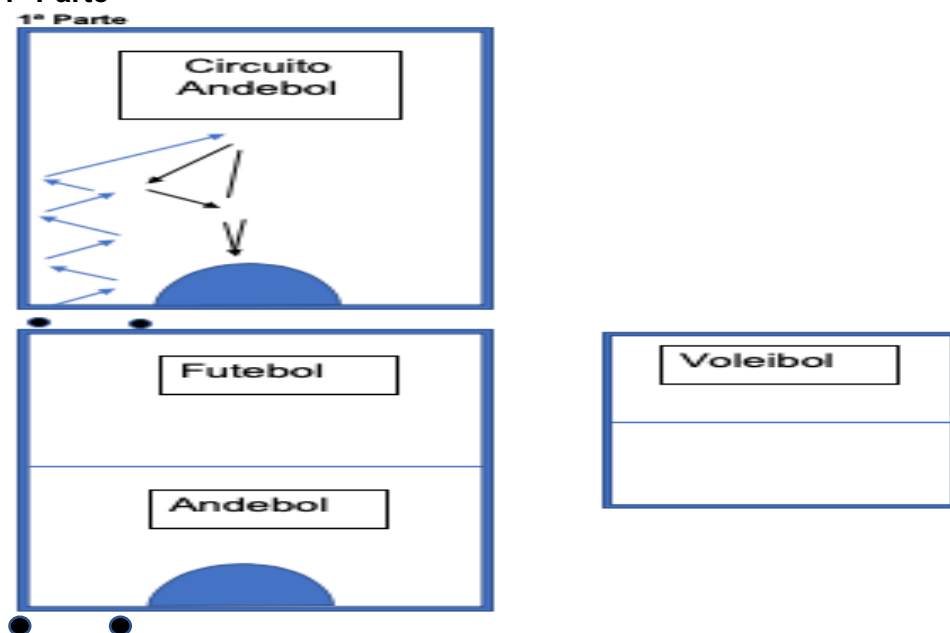
Posteriormente e alterando a dinâmica da UD5, no E1, em que a resistência - intervalados era realizada após a 1ª parte da aula, neste caso irei realizar antes da 3ª parte. De forma massiva, à largura do campo, sobre a minha voz de comando, os alunos, o percurso em velocidade máxima com 3-5" de pausa.

Na terceira parte, como retorno à calma, mas mantendo a aprendizagem dos alunos estes irão trabalhar a matéria de voleibol, situação 2+2. A este nível a formação de grupo foi em função do nível de jogo de cada aluno, utilizando aos alunos referência (nº4, nº6 nº9, nº10, nº11, nº12 nº19) para cooperarem com os restantes alunos. No início irei condicionar o primeiro toque aos alunos referência e posteriormente em função do nível observado ajustarei caso necessário. Isto permite que a bola esteja mais tempo, no ar, mais repetições e que o aluno, com mais dificuldades tenha sempre a favorável a devolução para os colegas de equipa do outro lado da rede. No caso do aluno nº2 que ainda têm dificuldade em deslocar-se para o ponto de queda da bola estará em situação 1+1 realizando auto passe mais passe, na rede com o aluno nº1).

UD7

E1

1ª Parte



No que respeita à aula de sexta-feira relativa à UD7 irei trabalhar essencialmente em três matérias distintas, em função das necessidades dos alunos: voleibol, andebol, futebol, dança e ginástica acrobática. Neste dia as situações serão maioritariamente em contexto de jogo trabalhando as dificuldades e os problemas observados nos diferentes grupos de alunos.

A primeira parte da aula será comum, tal como à terça-feira, que será um circuito de andebol.

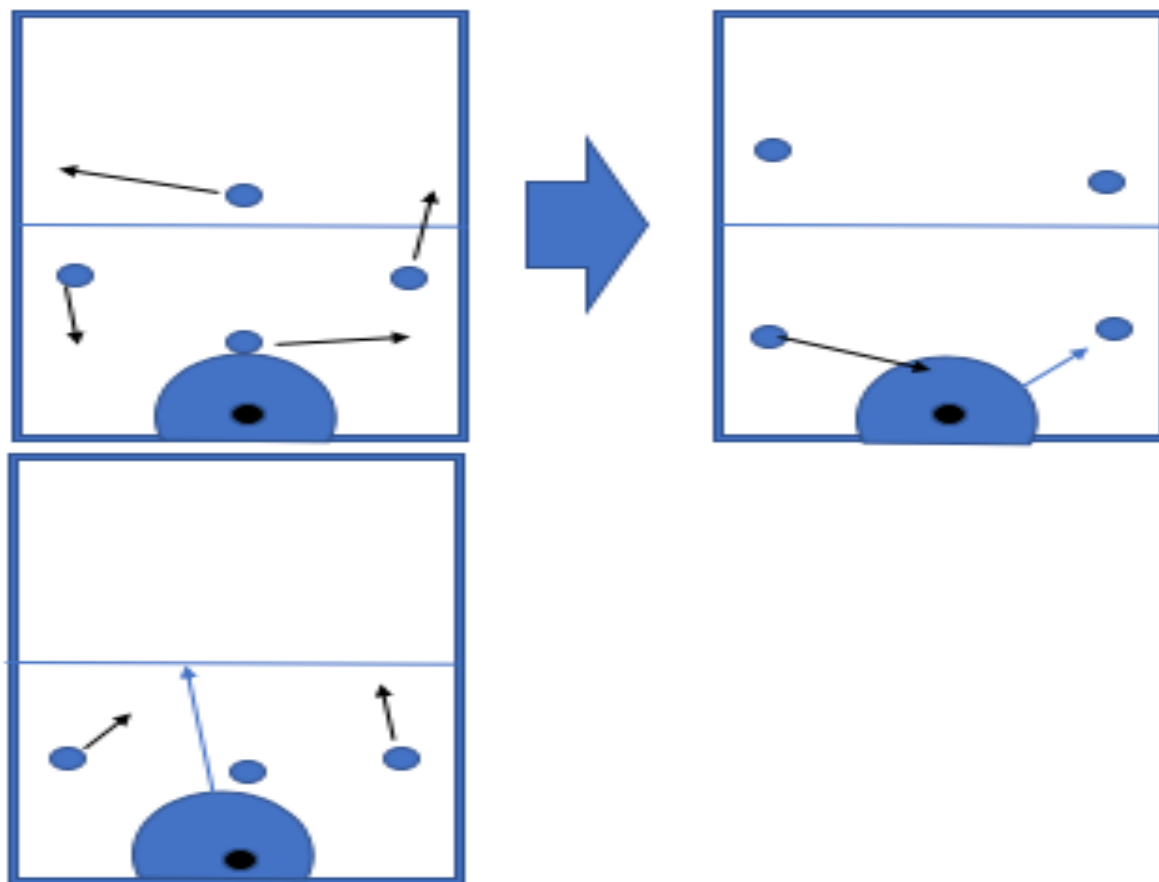
Em relação à matéria de futebol será em situação 3x1 sem guarda-redes. Esta situação face à simplicidade, ao colocar um guarda-redes este está muito tempo sem atividade. Para colmatar esse problema vou colocar cones na baliza reduzindo o alvo de finalização. Sendo assim o nível de complexidade aumentou, correspondendo também à evolução observada nos alunos (nº2, nº9, nº14). Esta situação, organizada desta maneira, permite que os alunos estejam a trabalhar no espaço amplo dando-lhes tempo para controlarem a bola e decidirem. O jogador que defende vai alternando de vaga em vaga pelos alunos que não cumprem ainda o nível introdução. Para além disso, de forma a manter a organização e qualidade do jogo irei colocar um aluno (nº15), que já cumpre o nível introdução, a auxiliar a dinâmica do jogo, mantendo a estrutura, oferecendo sempre linhas de passe (coberturas ofensivas) e situações de finalização aos colegas. Estes alunos fazem parte do grupo 1. Os restantes elementos estão a trabalhar andebol em situação 3x2 mais guarda-redes. Uma vez que estes alunos já se encontram num nível superior do andebol, apesar de ainda não cumprirem o nível introdução do andebol, já cumprem as atividades propostas nas UD's anteriores relativamente à matéria de andebol (circuito de remate em salto e 2x1 com defesa ativa). Nesta área estarão 6 alunos (nº3, nº7, nº10, nº12, nº16, nº19). Estes estarão subdivididos em dois subgrupos (2 rapazes mais uma rapariga). A cada dois ataques trocam de funções, ficando sempre um rapaz à baliza. Esta heterogeneidade de alunos distribuídos pelo andebol e futebol será benéfica para o agrupamento de alunos (quatro) no voleibol.

Em simultâneo estará uma área de voleibol. Nesta estarão 6 alunos (nº4, nº5, nº6, nº10, nº11 e nº18). Estes estão em situação 2+2, sendo que haverá um grupo em situação de 1+1, auto-passe mais passe, rodando a cada 10 transposições. Os pares são heterogéneos, contudo o nível dos alunos referido, já cumpre o nível introdução. Sendo assim, a rotação é uniforme independentemente dos grupos. Após término da área de voleibol, uma vez que este grupo de alunos já cumpre o nível introdução de futebol irão trabalhar na área de andebol. Contudo a este nível sempre que estiverem nesta área a situação será 2x1+Gr, com defesa passiva mantendo a dinâmica da UD anterior. As dinâmicas do exercício já são conhecidas pelos alunos o que permitirá maior número de repetições de cada aluno.

No que respeita, à ginástica acrobática e dança será trabalhada após as matérias de andebol e futebol, em cada um dos grupos. Portanto antes da rotação, os alunos irão realizar duas figuras da ginástica acrobática, em função dos O.I.2 que apresentem mais dificuldades. A

deslocação da área de trabalho até aos colchões será a pares através dos passos de dança, progressivo, espera e canto, ao ritmo da música que levarei na coluna portátil.

Apêndice 26 – 1ª Fase de construção e alternativa



Os quatro jogadores organizam-se em 2:2. Caso se opte por jogar curto, pelo corredor direito, a jogadora mais recuada do corredor esquerdo, garante a cobertura ofensiva e vice-versa. No caso de ambas as linhas de passe estarem marcadas, por adversárias, vamos optar por jogar diretamente na pivôt. Neste momento a jogadora desse corredor garante uma cobertura ofensiva, enquanto que a colega do corredor contrário, mais recuada, garante o equilíbrio ofensivo. Neste momento viste que a portadora da bola (pivôt) tem uma jogadora em apoio, a outra jogadora deverá realizar uma desmarcação em rutura.

Apêndice 27 – Planeamento 3.ª Etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidades Didáticas	Data de concretização	Número de Aulas	Número de Alunos	Professor
7ª 1ª	3ª Etapa	4, 5, 6,7	20/04/2019	27	20	Francisco Dias
Matérias						
Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Atletismo (Lançamento do Peso e da bola; Corrida de Barreiras; Corrida de Estafetas, Salto em Comprimento; Salto em Altura;), Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática), Raquetas (Ténis de Mesa), Dança, FitEscola; Conhecimentos						
Recursos Temporais		Recursos Espaciais		Recursos Materiais		
27 Aulas (14 x 45´/13x90´)		Ginásio, Exterior 1, Exterior 2 e Sala de Aula		Bolas de Andebol, Basquetebol, Futebol, voleibol e de ténis de mesa; Rede de badminton; Raquetes de ténis de mesa; Pesos; Testemunhos; Barreiras; Rodo e fasquia; Aparelhos de Ginástica e Colchões de queda; Rádio; Coletes e Sinalizadores		
Objetivos						
- Desempenho de grupo e evidências pessoais: Provas de Superação, demonstração do critério; - Desenvolvimento das aprendizagens; - Apoio entre os alunos;						

Data	Espaço	Matérias
04/01/2019 Aula nº 39	E2	- Basquetebol - Voleibol - Futebol - Ginástica (Acrobática) - Salto em comprimento
08/01/2019 Aula nº 40 e 41	Ginásio	Ginástica de Solo - Ginástica de Aparelhos (Bock/Plinto) - Ténis de Mesa Dança Social - Merengue
	E1	Futebol - Voleibol - Corrida de barreiras
11/01/2019 Aula nº 42	E2	- Voleibol - Futebol - Ginástica (Acrobática) - Atletismo: Lançamento do Peso
15/01/2019 Aula nº 43 e 44	Ginásio	- Ginástica de Solo - Ginástica Acrobática - Ténis de Mesa - Dança: Valsa Lenta (Massivo)
	E1	Futebol

		• Atletismo: Corrida Estafetas e Barreiras • Voleibol
18/01/2019 Aula nº 45	E2	• Voleibol • Futebol • Ginástica (Acrobática) • Atletismo: Lançamento do Peso
22/01/2019 Aula nº 46 e 47	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica Acrobática • Ténis de Mesa • Dança: Valsa Lenta (Massivo)
	E1	• Futebol • Atletismo: Corrida Estafetas e Barreiras • Voleibol
25/01/2019 Aula nº 48	E2	• Voleibol • Futebol • Ginástica (Acrobática) • Atletismo: Lançamento do Peso
29/01/2019 Aula nº 49 e 50	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica Acrobática • Ténis de Mesa • Dança: Valsa Lenta (Massivo)
	E1	• Futebol • Atletismo: Corrida Estafetas e Barreiras • Voleibol
01/02/2019 Aula nº 51	E2	• Voleibol • Futebol • Ginástica (Acrobática) • Atletismo: Lançamento do Peso
05/02/2019 Aula nº 52 e 53	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica Acrobática • Ténis de Mesa • Dança: Valsa Lenta (Massivo)
	E1	• Futebol • Atletismo: Corrida Estafetas e Barreiras • Voleibol
08/02/2019 Aula nº 54	E2	• Voleibol • Futebol • Ginástica (Acrobática) • Atletismo: Lançamento do Peso
12/02/2019 Aula nº 55 e 56	Ginásio	• Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim) / Atletismo: Salto em Altura • Ginástica de Aparelhos (Trave / Bock e Plinto) • Dança – área
	E1	• Aula teórica / Orientação
15/02/2019 Aula nº 57	E2	• Andebol • Atletismo: Salto em Comprimento • Basquetebol
19/02/2019 Aula nº 58 e 59	Ginásio	• Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim) / Atletismo: Salto em Altura

		- Ginástica de Aparelhos (Trave / Bock e Plinto) - Dança: Valsa Lenta – área
	E1	Aula Teórica / orientação
22/02/2019 Aula nº 60	E2	- Andebol - Atletismo: Salto em Comprimento - Basquetebol
26/02/2019 Aula nº 61 e 62	Ginásio	- Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim) / Atletismo: Salto em Altura - Ginástica de Aparelhos (Trave/Bock e Plinto) - Dança: Valsa Lenta – área
	E1	2º Teste de Avaliação
01/03/2019 Aula nº 63	E2	Orientação
08/03/2019 Aula nº 64	E2	- Andebol - Atletismo: Salto em Comprimento - Basquetebol
12/03/2019 Aula nº 65 e 66	Ginásio	- Ginástica de Solo - Ginástica Acrobática - Ginástica de Aparelhos (Bock/Plinto) - Dança: Valsa Lenta - área
	E1	- Futebol - Andebol - Voleibol
15/03/2019 Aula nº 67	E2	- Futebol - Andebol - Voleibol
19/03/2019 Aula nº 68 e 69	Ginásio	- Ginástica de Solo - Ginástica Acrobática Impulsão Membros Inferiores - Dança: Valsa Lenta - área
	E1	- Futebol - Andebol - Voleibol
22/03/2019 Aula nº 70	E2	- Futebol - Andebol - Voleibol
25/03/2019 Aula nº 71 e 72	Ginásio	- Ginástica Acrobática - Dança: Valsa Lenta – área Força M. Superiores – Teste de Flexões
	E1	- Futebol - Andebol - Voleibol
29/03/2019 Aula nº 73	E2	Força Abdominal – Teste dos Abdominais - Voleibol
02/04/2019 Aula nº 74 e 75	Ginásio	- Ginástica de Solo - Ginástica Acrobática - Ginástica de Aparelhos (Bock/Plinto)

		• Dança: Valsa Lenta - área
	E1	• Teste de Resistência: Vaivém • Voleibol
10/04/2019 Aula nº 76	E2	• Auto-avaliação

Apêndice 28: Planeamento: 4.ª etapa

Ano e Turma	Etapa Planeamento	Unidade Didática	Data de concretização	Número de Aulas	Número de Alunos	Professor
7ª 1ª	3ª Etapa	8, 9, 10	14/06/2019	16	19	Francisco Dias
Matérias						
Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Atletismo (Lançamento do Peso; Corrida de Barreiras; Corrida de Estafetas, Salto em Comprimento; Salto em Altura;), Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática), Raquetas (Ténis de Mesa), Dança, FitEscola; Conhecimentos						
Recursos Temporais		Recursos Espaciais		Recursos Materiais		
16 Aulas (8 x 45'/8x90')		Ginásio, Exterior 1, Exterior 2		Bolas de Andebol, Basquetebol, Futebol, voleibol e de ténis de mesa; Rede de badminton; Raquetes de ténis de mesa; Pesos; Testemunhos; Barreiras; Rodo e fasquia; Aparelhos de Ginástica e Colchões de queda; Rádio; Coletes e Sinalizadores		
Objetivos						
• Demonstração e Apuramento de Resultados; • Consolidação e recuperação das aprendizagens; • Desenvolver a competição intraturma;						

Data	Espaço	Matérias
23/04/2019 Aula nº 77	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica Acrobática • Ginástica de Aparelhos (Bock/Plinto) • Ténis de Mesa
	E1	• Futebol • Andebol • Voleibol
26/04/2019 Aula nº 78	E2	• Futebol • Andebol • Voleibol
30/04/2019 Aula nº 79 e 80	Ginásio	• Dança: Regadinho
	E1	• Andebol • Atletismo: Corrida Estafetas • Voleibol • Ginástica Acrobática
03/05/2019 Aula nº 81	E2	• Andebol • Futebol • Basquetebol

		• Salto em comprimento • Dança
14/05/2019 Aula nº 82 e 83	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica de Aparelhos (Bock, Plinto e Trave) • Dança
	E1	• Andebol • Atletismo: Corrida Estafetas • Voleibol • Ginástica Acrobática
10/05/2019 Aula nº 84	E2	• Andebol • Futebol • Basquetebol • Salto em comprimento • Dança
14/05/2019 Aula nº 85 e 86	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica de Aparelhos (Bock, Plinto e Trave) • Dança
	E1	• Andebol • Atletismo: Corrida Estafetas • Voleibol • Ginástica Acrobática
17/05/2019 Aula nº 87	E2	• Andebol • Futebol • Basquetebol • Salto em comprimento • Dança
21/05/2019 Aula nº 88 e 89	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica de Aparelhos (Bock, Plinto e Trave) • Dança
	E1	• Andebol • Atletismo: Corrida Estafetas • Voleibol • Ginástica Acrobática
24/05/2019 Aula nº 90	E2	• Futebol • Voleibol • Dança
28/05/2019 Aula nº 91 e 92	Ginásio	• Ginástica de Solo • Ginástica de Aparelhos: Minitrampolim • Ténis de Mesa • Dança
	E1	• Futebol • Voleibol • Atletismo: Corrida de Barreiras
31/05/2019 Aula nº 93	E2	• Futebol • Voleibol • Dança
04/06/2019 Aula nº 94 e 95	Ginásio	• Ginástica de Solo • Atletismo: Salto em Altura • Ténis de Mesa • Dança
	E1	• Futebol

		• Voleibol • Dança
07/06/2019 Aula nº 96	E2	• Futebol • Voleibol • Dança
11/06/2019 Aula nº 97 e 98	Ginásio	• Ginástica de Solo • Atletismo: Salto em Altura • Ténis de Mesa • Dança
	E1	• Futebol • Voleibol • Atletismo: Corrida de Barreiras
14/06/2019 Aula nº 99	E2	• Auto-avaliação

Apêndice 29 - Balanço da 3ª Etapa às matérias de Basquetebol, Andebol e Ginástica (Aparelhos e Acrobática), Atletismo e ténis de mesa

Das restantes matérias, para além das prioritárias, abordei a seguir do futebol, a matéria de voleibol, no que respeita aos JDC foi a mais lecionada, uma vez que para o 8º ano é ano terminal do nível introdução, e função do PPA.

Esta etapa foi projetada para todos os alunos a situação expressa no O.I.2, com exceção para os alunos nº14 e nº18, que apresentaram algumas dificuldades, na situação de aprendizagem anterior, quatro alunos em círculo.

De acordo com o O.I.2 os alunos estiveram a trabalhar em situação 2+2 na rede. A este nível manteve a altura da rede (+/- 2,50 metro) para que os alunos tocassem a bola para cima. Este constrangimento colocado à tarefa (Karl Newell referido por (Comédias, 2012, p.99; Garganta 2013) foi bastante benéfico, uma vez que durante a trajetória aérea os colegas tinham tempo para se deslocar para o ponto de queda da bola. Este era um aspeto evidenciado, na instrução inicial pelos alunos, bem como a importância de tocarem a bola com os dedos afastados em cima da cabeça e na vertical. Os referidos aspetos eram também o meu foco no *feedback* durante as tarefas de voleibol. Para os alunos (nº2, nº14 e nº18) que apresentavam dificuldades na colocação dos dedos na bola bem como na sustentação, sempre abordada esta matéria havia desafios a cumprir. Os desafios eram 2 em função do nível dos alunos. Apenas os alunos cooperantes da matéria (nº4, nº9, nº11, nº17), não realizavam, uma vez que ficavam em situação de jogo a cooperar com os colegas. Os restantes realizavam os seguintes desafios: 1) subir e descer 3 vezes, sem deixar a bola cair, através de auto passes curtos (aumentando a perceção de superfície de contacto com a bola) – alunos (nº2, nº3, nº5, nº13, nº14, nº18) enquanto os restantes realizavam 3 auto passes e próximos do cesto de basquetebol tentavam encestar através de um passe vertical (nº1, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16, nº19). Este último desafio era determinante na situação de jogo uma

vez que, tal como referido acima, o facto do primeiro passe apresentar uma trajetória alta permite ao colega deslocar até ao ponto de queda da bola.

Durante as aulas, comecei a observar que alguns alunos deturpavam a atividade pois trabalhavam como se estivessem em situação 2x2. Perante essa situação reforcei e dei mais foco durante a instrução inicial, para o facto de serem grupos de 4 alunos e que estão de cada lado da rede, devendo fazer o máximo de transições de rede. O facto de implementar desafio foi motivante para os alunos.

O sucesso evidenciado, nesta matéria nesta etapa, decorre em primazia da integração de alunos cooperantes (alunos do DE de voleibol), formando grupos heterógenos. O facto de cada grupo ter pelo menos um, mas na sua maioria dois alunos referência permitiu que se observassem dinâmicas de jogo. Para isso condicionei o jogo, nomeadamente o primeiro toque. Em cada um dos grupos indicava qual o aluno que dava o primeiro toque, para que o segundo toque que era dado pelo aluno, com mais dificuldades, fosse mais facilitado. Esta situação era também de aprendizagem para o aluno referência, uma que recebia a bola de um aluno com mais dificuldade, muitas vezes, pouco favorável e tinha de ajustar a mesma para que o colega conseguisse colocar do outro lado.

Os alunos nº14 e nº18 estiveram maioritariamente a trabalhar em situação 1+1 em auto passe mais passe (UD 4, 5 e 6) bem como em situação de 2+2 na UD7 mas sempre com alunos referência nº4, nº9 ou nº11.

Em situação de exercício analítico os alunos trabalharam o serviço por baixo. Esta situação foi trabalhada essencialmente no E1, uma vez que no E2 há condicionantes de instalações. A grande dificuldade observada foi a colocação dos segmentos corporais bem como a superfície de contacto com a bola. Estas dificuldades foram focadas na instrução inicial através da demonstração com alunos que apresentavam dificuldades a esse nível nº5, nº13, nº14, nº18, em que através do *feedback* quinestésico colocava os segmentos corporais nas posições corretas bem como fornecia *feedback's* específicos a cada um, em função do observado. Em relação à superfície de contacto com a bola, esta também era evidenciada na instrução inicial, em que colocava a minha mão à frente e pedia ao aluno que realizasse o batimento na minha mão. Deste modo, não só o aluno ganhava perceção da superfície de contacto bem como os restantes colegas, que já realizavam melhor o serviço por baixo, lembravam e verificavam se realizam com correção.

Em relação ao basquetebol e andebol, ambas as matérias têm como nível terminal, apenas no 9º ano, o que quer dizer que ainda terão mais dois anos de investimento, o que não acontece no futebol e andebol, em que os anos terminais são 7º e 8º ano respetivamente. Em ambos os casos este foi também o primeiro ano em que abordaram as referidas matérias. A lógica de dinamização de ambas as matérias foram semelhantes. Sabendo que os alunos, por norma, apresentam mais dificuldades tanto no remate em salto no andebol, como no lançamento da passada no basquetebol,

mesmo nos anos terminais de nível então para além da situação de jogo estes foram aspetos de foco na abordagem das matérias.

Para cada um dos casos, a primeira parte da aula era dinamizada através de um circuito de desenvolvimento das habilidades fundamentais. No caso do basquetebol trabalhavam-se aspetos de drible de progressão passe, receção e lançamento na passada após drible. No caso do andebol trabalhavam-se fundamentos acerca do drible, passe com rotação do tronco (dissociação tronco, membros inferiores), armação do passe e remate em salto. A instrução inicial de ambas as situações focavam-se na receção da bola com as duas mãos, coordenação do drible com a passe e apoios antes da finalização. Particularmente no caso do andebol era ainda referido a importância da armação do braço no passe e remate.

Em situação de jogo, no caso do basquetebol prevaleceu maioritariamente a situação 3x3. A este nível as marcações eram individuais em função do nível de jogo de cada aluno. Portanto cada aluno marcava um aluno do seu nível de jogo e estaturas físicas. Deste modo, por um lado, os alunos trabalhavam em grupo heterogéneos, mas o seu opositor direto era do mesmo nível. Na matéria de basquetebol o foco de instrução e durante as situações de jogo deram continuidade ao que foi abordado anteriormente: após receção enquadrar com o cesto, após passe desmarcar na direção do cesto e isolado perante o cesto realizar o lançamento na passada. No momento da instrução questionava os alunos sobre a importância de cada um destes aspetos. Por exemplo, no caso de questionar a importância de receber e enquadrar os alunos no final já respondiam claramente que era para poderem observar o jogo de frente e tomar a melhor decisão: lançar, passar ou driblar.

No caso do andebol, segui também o O.I.2. Nesta matéria não foi abordada a situação formal de jogo de nível introdução. Em contrapartida realizei situações de jogo reduzido 2x1+Gr com defesa passiva e ativa e 3x2+Gr. Inicialmente para todos os alunos a situação era transversal 2x1+Gr. A este nível o foco principal era trabalhar o remate em salto do aluno que recebia a bola, uma vez que a defesa apenas realizava o comportamento de contenção de forma a para a progressão do colega. Uma vez que os alunos (nº1, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16 e nº19) a tarefa deixou de ser adequada ao seu nível comecei a agrupar estes alunos no grupo e realizavam, a mesma situação com defesa ativa. Na última UD da 3ª etapa estes alunos trabalhavam em situação 3x2+Gr, enquanto que os restantes colegas estão na situação mais reduzida, mas com defesa ativa. Apenas quando eram os alunos nº2 e nº14 é que o aluno em situação de defesa assumia o comportamento passivo. Independentemente da situação de aprendizagem cada grupo realizava 3 ações ofensivas e em seguida ficavam a defender e assim sucessivamente.

Nas situações de contexto de jogo tinha também como objetivo o desenvolvimento da capacidade física resistência. Para isso coloquei marcadores, onde cada aluno iniciava as suas funções e após cada ataque tinha de recuperar rapidamente a posição para iniciar novo ataque.

Esses marcadores na situação 2x1+Gr tinham ainda outra valência. Estes estavam mais ou menos a 3 metros de distância, o que permitia que os alunos não estivessem muito distantes a realizarem os passos com correção bem como a finalização não fosse muito distante da área, ficando sem espaço para realizarem os apoios (a referência era no último apoio saltarem, antes da área, levantarem o joelho e acabarem dentro da área).

No que concerne às matérias de ginástica de aparelhos e acrobática, ambas seguiram as opções planeadas para a 3.^a etapa.

No caso da ginástica de aparelhos, especificamente, no salto entre-mãos os alunos (nº5 e 17) que já conseguem colocar os pés em cima do plinto, tinham ajuda lateral (no pulso e antebraço) ajudando na transposição do aparelho. A este nível dei ênfase na instrução à posição nas mãos em relação ao aparelho (mais à frente) bem como à orientação corporal (“olhar em frente”) para não ter a tendência de se desequilibrar para a frente. Para os alunos que ainda não conseguem colocar os pés em cima do plinto, a ajuda é realizada à frente do aparelho de forma a prevenir quedas e lesões, no caso dos alunos tropeçarem acidentalmente.

Para ambas as situações, os alunos na recuperação continuaram a realizar o salto de coelho, sendo que esta dinâmica já está rotina pelos alunos das unidades didáticas anteriores. Relativamente à ginástica acrobática, apesar da exigência ter aumentado significativamente a informação recolhida, ao longo das aulas foi bastante positiva. Para os alunos que não conseguiam fazer o pino – posição invertida - faziam este elemento contra os colchões com ajuda de um colega. Contudo visto que a exigência para cumprirem o nível é apenas fazerem as funções de base ou volante, os alunos autonomamente já defiram as funções e conseguiram atingir o nível. Esta definição foi um aspeto bastante focado na etapa anterior, a qual, os alunos adquiriram e aplicam nas aulas, o que se reflete na dinâmica e clima de aula.

No que respeita ao atletismo, a turma apresenta resultados bastante satisfatórios nas diversas modalidades, tendo em consideração as dificuldades anteriormente observadas. Relativamente à corrida de barreiras, alguns alunos não levantavam o joelho da perna de impulsão (nº5, nº14, nº17, nº18). Apesar de não ser a turma toda, optei por dinamizar a estratégia para todos os alunos. Na primeira repetição os alunos fizeram situação analítica em que junto à barreira os alunos treinavam a técnica de transposição. Na instrução demonstrei nas duas primeiras aulas da UD e em seguida utilizei alunos com mais dificuldades (isto permitia dar *feedback* e corrigir individualmente o aluno de acordo com as suas dificuldades, através de *feedback* quinestésico bem como descritivo). Posteriormente realizavam a corrida em velocidade máxima, na pista correspondente à sua estatura e largura de passada.

Em relação à corrida de estafetas considero que a estratégia planeada foi bastante conseguida pela dinâmica observada nas aulas. O facto de permitir a corrida para ambos os sentidos permitir aumentar (duplicar) o número de repetições nas duas funções (a passar e receber

o testemunho). O aluno que iniciava visto que terminava perto da zona de transmissão, no sentido contrário, ficava logo nesse espaço enquanto que o colega terminava a corrida e voltava a iniciar a partir da partida (no sentido contrário). Para facilitar a interpretação desta organização na UD5 iniciei a instrução nessa área de forma a esclarecer melhor as zonas de balanço, transmissão e dinâmica de exercício. Pela avaliação realizada ao longo das aulas não verifiquei grandes dificuldades ao nível da transmissão e velocidade de execução, considerando assim que os alunos têm apresentado ótimas evoluções.

No lançamento do peso, a principal dificuldade, na maioria dos alunos, surgiu na direção dada ao peso no momento da saída do mesmo (lançavam para a frente). Face a essa dificuldade dei como referência aos alunos “lançar o peso na direção do topo da rede do espaço” devendo terminar com o braço esticado nessa direção. Os alunos (nº5, nº4, nº13, nº17 e nº18) demonstraram algumas dificuldades na posição do braço e do peso bem como a pega do mesmo. De forma a ultrapassar esta dificuldade, mantendo o critério de pares mistos devido ao número e peso dos pesos, coloquei estes alunos com alunos referência de forma a corrigirem e ajudarem os alunos com mais dificuldades em função das informações e critérios de êxito que lhes forneci individualmente. Quando me deslocava a esta área de trabalho dava *feedback* ao aluno que coloquei a corrigir, o que permitia que o aluno com dificuldade melhorasse bem como o aluno que estava a cooperar percebesse os critérios que devia ter em consideração. A este nível a diferenciação era ao nível da intervenção, pois sempre que estava nesta estação tinha em consideração os objetivos definidos para esses alunos.

Em relação ao salto em altura e salto em comprimento os alunos cumpriram sem demonstrar grandes dificuldades a consecução dos objetivos definidos para a 3.ª etapa. Por último, a matéria de ténis de mesa, era determinante essencialmente para a aluna nº9. A escola apresenta várias mesas para os alunos jogarem nos intervalos, bem como é oferta do DE. Esses aspetos refletem-se nas aulas, mesmo sendo o primeiro ano em que abordam a matéria. Ao nível da pega, já todos os alunos realizam corretamente, mesmo as alunas nº9 e 13 que tinham mais dificuldade. Sempre que esta matéria era abordada chamava uma das alunas as quais indicavam e demonstravam as componentes críticas para uma pega correta bem como as ações de batimento à direita e à esquerda. No caso particular da aluna nº9 uma vez que não podia realizar ginástica de aparelhos, durante essa estação, a referida aluna e a aluna nº4 (cooperante) iam trabalhar na matéria de ténis de mesa, para que a aluna ultrapassasse as suas dificuldades nomeadamente no batimento à esquerda. Era essencialmente por este lado que iniciavam com 7 a 10 batimentos seguidos de esquerda e em seguida realizavam jogo de cooperação (1+1).

Apêndice 30 – 1.º Encontro DE

No dia 19/01/2019 realizámos o primeiro encontro de DE, no escalão de Iniciadas, na Escola Pintor Almada Negreiros. Este foi o primeiro momento competitivo, para várias jogadoras, com exceção das alunas com competição fora do referido contexto (nº1, nº2, nº4, nº5, nº6, nº8, nº10, nº11, nº12 e nº13). Este aspeto refletiu-se essencialmente nos primeiros jogos, mais especificamente na primeira parte, em que as jogadoras tiveram a oportunidade de jogar, nomeadamente ao nível da concentração no jogo. Considero que esta situação foi observada de forma mais clara no jogo frente ao Colégio Moderno, uma vez que esta equipa o ano passado tinha ganho ao nosso agrupamento por (9-1) tendo chegado a disputar os campeonatos nacionais. Contudo este nervosismo acabou por desaparecer com o decorrer dos dois jogos. O primeiro jogo, deste encontro foi contra o Colégio Moderno, o qual teve o resultado final 5-3. Este foi um jogo bastante disputado, tendo sido no terceiro período que a equipa adversária sobressaiu à nossa dilatando a vantagem, a qual não conseguimos recuperar. No caso, do segundo jogo este ficou marcado pela excelente recuperação, em termos de resultado. Após estarmos a perder por 5-0 conseguimos empatar, o jogo (5-5).

Não sendo o resultado, o principal objetivo do encontro, apresentámos exibições bastante satisfatórias tanto a nível coletivo como individual. Visto que o nosso grupo-equipa é constituído maioritariamente por atletas infantis ficámos bastante satisfeitos com as prestações das jogadoras. Todas as jogadoras tiveram oportunidade de jogar, em ambos os jogos cumprindo com sucesso os objetivos defensivos e ofensivos. Em termos ofensivos as jogadoras demonstraram várias vezes, nos dois jogos a situações treinada relativa à primeira fase de construção. Mesmo assim as alunas (nº4, nº8 e nº11) demonstraram algumas dificuldades a este nível, o que terei em consideração nos próximos treinos nomeadamente na revisão e respetiva demonstração com essas alunas. De realçar que no segundo jogo marcámos um golo através da estratégia definida. Em termos defensivos, as jogadoras demonstraram mais dificuldades nos esquemas táticos, nomeadamente no posicionamento “Bola, baliza e adversária”. Apesar das dificuldades observadas em termos defensivos, ao nível dos esquemas táticos, não considero uma prioridade a trabalhar neste momento, dando continuidade ao planeado e fomentando essencialmente os aspetos de organização ofensiva e defensiva, em situações de jogo. Nos restantes momentos defensivos, as jogadoras cumpriram com os objetivos definidos e treinados durante os treinos – defender colocando-se entre a bola e a baliza.

Em relação a outro objetivo coletivo defini anteriormente seria, a melhoria relativamente ao ano transato, o resultado frente ao Colégio Moderno (9-1), o qual foi cumprido, tendo isso ter sido um momento de satisfação por parte das jogadoras no final do jogo.

Para além disso permitiu-me ver a equipa da Escola Pintor Almada Negreiros, grupo-equipa com o qual iremos jogar no próximo encontro, retirar as jogadoras referência bem como

algum padrão de jogo possivelmente definido, o qual não se verificou. Desta equipa destaco a guarda-redes e pivot (capitã) que são as jogadoras referência da equipa.

Pessoalmente, esta foi a minha primeira experiência, enquanto treinador do grupo-equipa, num momento competitivo. Em função do que estudado no regulamento interno considero que a prova decorreu dentro do esperado, valorizando o jogo e todos os participantes. Este foi um desafio para mim, uma vez que existem regras claramente definidas sobre o número de períodos que cada jogador pode jogar (máximo e mínimo), quando pode haver substituições, entre outros aspetos. Para precaver possíveis cenários, constituí as equipas antecipadamente mostrando ao professor de acordo com os critérios e regras definidos no RI. O professor viu confirmou, valorizou e durante a prova não se verificou qualquer problema com a nossa equipa a esse nível.

Apêndice 31 – 2.º Encontro DE

No dia 21/02/2019 decorreu o 2º encontro competitivo do DE, na Escola Básica Fernando Pessoa, Olivais. Neste encontro apenas foi realizado um jogo contra o Colégio Moderno, uma vez que a Escola Pintor Almada Negreiros não compareceu pelo facto de a responsável pelo grupo-equipa encontrar-se sob atestado médico.

Ao contrário do que aconteceu no primeiro encontro, as jogadoras apesar de se sentirem um pouco ansiosas não se refletiu tanto. A este nível destaco que apenas a aluna nº9 que teve o seu primeiro momento competitivo. Tendo em consideração este aspeto a referida aluna não jogou logo no primeiro período. Para além disso é uma das alunas que pela avaliação realizada ainda não cumpre o nível introdução.

No que respeita ao jogo realizado frente ao Colégio Moderno considero que houve progresso do primeiro para o segundo momento competitivo. Neste houve uma melhoria de resultado tendo sofrido menos golos e todos concentrados num período (3-1). Tendo em consideração das opções tomadas pelo adversário nos restantes jogos observados, em que no 2º período colocavam as alunas com mais dificuldades, optámos por também colocar as alunas com mais dificuldades (nº4, nº6 e nº11) mantendo a guarda-redes (que é de nível superior). Contudo neste jogo essa opção foi alterada levando a que sofrêssemos os três golos nesse período.

Tal como para o encontro anterior, o resultado não é o principal objetivo, mesmo assim melhorámos o mesmo contra a equipa, que está em primeiro lugar, e a jogar sempre contra equipa do escalão superior. Relativamente aos objetivos definidos para os momentos competitivos do DE atingimos os mesmos. Antes de mais, todas as alunas convocadas compareceram e todas tiveram tempo de jogo, pelo menos um período. Para isso e tendo em consideração os critérios estabelecidos pelo Regulamento do DE (todas as jogadoras têm de jogar até ao 3.º período; nenhuma jogadora pode jogar três períodos seguidos), construí previamente equipas para os

diferentes períodos apresentado ao professor, antecipadamente, o qual aprovou e valorizou esse aspeto.

Relativamente aos diferentes momentos do jogo, tal como no 1º encontro, estivemos melhor ao nível da organização ofensiva e defensiva e com mais dificuldades, nos esquemas táticos. Por um lado, em termos de organização ofensiva, as jogadoras melhoraram ao nível da sua disposição no campo. A este nível considero que as mnemónicas utilizadas foram benéficas na compreensão e operacionalização durante o jogo. Em posse de bola, organização ofensiva, sempre que a nossa equipa tinha bola a informação era “Campo grande” e as jogadoras automaticamente davam largura e amplitude ao campo, aumentando o espaço disponível e oportunidades de sucesso junto da baliza adversária. A este nível considero que as alunas nº4, nº8 e nº11 evidenciaram melhorias significativas ao nível da organização no campo. Deste modo considero que o treino realizado prevaleceu para as suas melhorias. O golo marcado foi exatamente através de uma destas situações em que após reposição rápida pela guarda-redes, através da saída de jogo, alternativa, que fizemos o nosso golo. Por outro lado, em termos defensivos, a mnemónica utilizada foi “Campo pequeno”, portanto sempre que não tínhamos bola as jogadoras deviam ocupar e fechar o espaço central mantendo o posicionamento já adquirido “Entre a bola e a baliza”. Considero que a este nível, as alunas nº4, nº8, nº9 e nº13 ainda apresentam algumas dificuldades ao nível do posicionamento defensivo. Em relação aos esquemas táticos, apesar de não termos sofrido qualquer golo através desta situação apresentamos várias lacunas de perceção espacial e acompanhamento do adversário direto. Contudo e tal como já referido este não é um aspeto relevante a desenvolver, mantendo o foco, na melhoria e desenvolvimento, de aspetos relacionado com a organização ofensiva e defensiva.

Sabendo que o resultado, na visão definida para o nosso grupo-equipa e tendo em consideração o contexto onde inseridos, não é o aspeto fundamental. Contudo é importante realçar a melhoria evidenciada não só de um ano para o outro através da melhoria do resultado (objetivo definido), mas também a qualidade do jogo do primeiro para o segundo encontro. Este foi um aspeto também valorizado pelas alunas, as quais afirmaram que queriam voltar a jogar contra o Colégio Moderno, para ver se conseguiam ganhar. Pessoalmente, a minha perceção é que apesar das dificuldades considero bastante benéfico as alunas sentirem que estão a progredir e atingir resultados que inicialmente não esperavam tendo em consideração as experiências anteriormente vividas, nomeadamente no ano letivo transato. Isto já reflete maior autoeficácia representada pela confiança prestante em função da competência percebida para realizar uma dada tarefa (Neves & Faria, 2009).

O segundo encontro correspondeu à minha segunda experiência, enquanto responsável coadjuvante do grupo-equipa. Neste encontro assumi a responsabilidade total com autonomia, não apenas as funções durante o jogo, mas também os papéis burocráticos antes e pós-jogo. Antes do

início da partida, o professor delegou-me todas as funções de um responsável máximo. Portanto, ao chegar ao pavilhão falei com os responsáveis para saber qual o nosso espaço, recebi os documentos de identificação dos alunos, preenchi a documentação do DE, orientei o aquecimento, o jogo e toda a organização pós jogo com as jogadoras. Este aspeto ocorreu com sucesso pelo *feedback* transmitido no final pelo professor responsável.

Apêndice 31- 3.º Encontro DE

No dia 30/03/2019 realizou-se o 3.º encontro competitivo do DE, no Colégio Moderno, em Lisboa. Neste encontro realizámos dois jogos, um contra a Escola Básica Fernando Pessoa e outro contra a Escola Pintor Almada Negreiros.

Tal como aconteceu no encontro anterior, as jogadoras estavam mais relaxadas e menos ansiosas para os jogos. Considero que o facto de ter sido o 3º encontro bem como as equipas que íamos defrontar serem de um nível semelhante ao nosso acabou por influenciar o estado das jogadoras.

Este encontro competitivo concluiu a 1.ª fase do DE – futsal feminino, escalão de iniciadas, tendo ficado em 3º lugar. Esta posição refletiu os resultados obtidos nos três encontros realizadas. Mais importante do que a classificação foi a evolução verificada nas atletas de acordo com os objetivos definidos e situações trabalhadas nos treinos semanais.

O primeiro jogo teve como adversário a Escola Fernando Pessoa, o qual teve como resultado final, 2-2. Deste jogo realço o domínio de jogo, pela posse de bola e criação de situações de finalização protagonizadas, em termos coletivos. Realço o facto da aluna nº12 que inicialmente trabalhava para cumprir o nível introdução ter marcado um golo, o que revelou um marco de sucesso para a jogadora, levando a ter mais confiança nas suas ações com bola. A aluna ficou realmente bastante contente uma vez que superou as suas expectativas, tal como, acabou por confidencializar.

Outro aspeto bastante gratificante foi o *feedback* prestado pelo professor da referida escola, a mim e ao professor responsável, tendo afirmado, que se verificava uma grande evolução da equipa, principalmente em termos de organização e na qualidade da equipa, realçando o facto de sermos uma equipa com atletas mais novas a competir com equipas do escalão superior.

O segundo jogo foi mais acessível, a meu ver, pelo facto da equipa adversária um nível de jogo mais fraco. Neste ganhámos 3-1, tendo optado por dar mais tempo de jogo às jogadoras que jogaram menos tempo, tendo algumas das jogadoras com mais dificuldade passado, por outras posições no campo, nomeadamente pela posição de pivot, para aumentar as oportunidades em situação de finalização.

Esta foi uma oportunidade para confirmar, a minha interpretação acerca do nosso modelo de jogo, nomeadamente a primeira fase de construção bem como a organização em losango prevalecida, desde o início do ano letivo. Apesar de ter sido um aspeto bastante trabalhado entre o 2º e o 3º encontro verificou-se maior facilidade de interpretação, na tomada de decisão, na primeira fase de construção bem como nas movimentações associadas a cada uma. Neste sentido marcámos 3 golos, a partir destas situações, em ambos os jogos.

Pessoalmente, foi o consolidar dos objetivos definidos no início do ano, em continuidade com o que aconteceu nos encontros anteriores. Em todos os momentos, pré-encontro, pré-jogo, jogo e pós jogo assumi a totalidade das funções, as quais foram sempre supervisionadas pelo professor responsável. Este, tal como no 2º. encontro competitivo deu-me os parabéns pelo trabalho desempenhado, enaltecendo, o trabalho de forma antecipada protagonizado (por exemplo: preenchimento das fichas e quadras de jogo).

Apêndice 32 - Objetivos Intermédios e Terminais

Futebol	
Nível	Introdução
Grupos de Alunos por Níveis	NI - nº2, nº3, nº9, nº14, nº13, nº17 (Grupo 1) I - nº1, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº11, nº12, nº15, nº16, , nº18, nº19, nº20 (Grupo 2)
Objetivos Intermédios 1	Em situação de jogo 4x4 s/ Gr, espaço amplo
	Grupo 1 -Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente, sem pressão -Remata, se tem a baliza ao seu alcance. -Passa a um companheiro em desmarcação -Após perda da posse da bola (defesa), marca o seu atacante - Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate d) condução de bola, e) drible, g) passe, g) desmarcação e i) marcação Grupo 2 -Orientação dos colegas em campo; -Garantir o equilíbrio e cobertura ofensiva através de triangulações; -Promover superioridade, no processo ofensivo; -Assume as funções de arbitragem;
Grupos de Alunos por Níveis	NI - nº2, nº3, nº9, nº14, nº13, nº17 (Grupo 1) I - nº1, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº11, nº12, nº15, nº16,, nº18, nº19, nº20 (Grupo 2)
Objetivos Intermédios 2	Em situação de jogo 5x5
	Grupo 1 -Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente; -Remata, se tem a baliza ao seu alcance. -Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio -Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar -Logo que perde a posse da bola (defesa), marca o seu atacante -Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado. -Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate d) condução de bola, e) drible, g) passe, g) desmarcação e i) marcação; Grupo 2 -Orientação dos colegas em campo; -Garantir o equilíbrio e cobertura ofensiva através de triangulações; -Promover superioridade, no processo ofensivo; -Assume as funções de arbitragem;
Grupos de Alunos por Níveis	NI - nº2, nº3, nº9, nº14, nº13, nº17 (Grupo 1) I - nº1, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº11, nº12, nº15, nº16, nº17, nº18, nº19, nº20 (Grupo 2)
Objetivos Terminais	Em Situação de Jogo 4x4 e 5x5
	Grupo 1

	-Consolidação dos objetivos anteriores Grupo 2 -Decide corretamente quando passar, conduzir ou fintar; -Realiza desmarcações de rutura e em apoio

Andebol	
Nível	Introdução
Objetivos Intermédios 1	2x1+Gr c/ defesa passiva nº2, nº3, nº4, nº5, nº9, nº11 nº13, nº14, nº17 2x1+Gr c/ defesa ativa nº1, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16, nº18, nº19, nº20
	-Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa - quebra do alinhamento. -Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar. -Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis. -Assume uma atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse – defesa ativa
Objetivos Intermédios 2	2x1+Gr c/ defesa passiva nº2, nº3, nº4, nº5, nº9, nº11 nº13, nº14, nº17 3x2+Gr nº1, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16, nº18, nº19, nº20
	-Desmarca-se oferecendo linha de passe, entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa (quebra do alinhamento), garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo. - Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar. -Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis. -Em situação defensiva, procura recuperar a sua posse enquadrando-se com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo; -Correta tomada de decisão sobre quando passar, driblar ou rematar
Objetivos Terminais	2x1+Gr // Jogo Holandês 3x2

	Consolidação dos objetivos anteriores

Basquetebol	
Nível	Introdução
Objetivos Intermédios 1	Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido 12m x 20m)
	Alunos: nº1, nº3, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16, nº18, nº19, nº20 - Recebe a bola com as duas mãos e enquadra-se ofensivamente:

	- Lança parado de curta distância; - Dribla para progredir no campo aproximando-se do cesto; - Passa com segurança a um colega desmarcado; - Desmarca-se oportunamente -Em exercícios critérios, executa o lançamento na passada
Objetivos Intermédios 2	Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido 12m x 20m)
	Alunos: nº1, nº3, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº12, nº15, nº16, nº18, nº19, nº20 - Recebe a bola com as duas mãos e enquadra-se ofensivamente: - Lança parado de curta distância; - Dribla para progredir no campo aproximando-se do cesto; - Passa com segurança a um colega desmarcado; - Desmarca-se oportunamente; - Após perda de bola coloca-se entre a bola e a baliza; - Em exercícios critérios, executa o lançamento na passada
Objetivos Terminais	Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido 12m x 20m)
	-Consolidação dos objetivos anteriores

Voleibol	
Nível	Introdução
Objetivos Intermédios 1	Em grupos de quatro, com bola afável, mantém a bola no ar
	nº1, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº11, nº12, nº15, nº16, , nº18, nº19, nº20 -Desloca-se para o ponto de queda da bola -Tocar a bola com os dedos afastados -Efetua toque de dedos ou antebraços para dar continuidade ao jogo -Execução do auto-passe seguido de passe
Objetivos Intermédios 2	Em situação de jogo 2+2, com serviço em passe e com a rede a 2 m Quatro em círculo
	NI - nº2, nº3, nº9, nº14, nº13, nº17 (Grupo 1) I - nº1, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº11, nº12, nº15, nº16, , nº18, nº19, nº20 (Grupo 2) Grupo 1 -Desloca-se para o ponto de queda da bola -Tocar a bola com os dedos afastados -Efetua toque de dedos ou antebraços para dar continuidade ao jogo -Execução do auto-passe seguido de passe Grupo 2 -Desloca-se para o ponto de queda da bola -Colocação correta dos segmentos, no contacto com a bola -Efetua toque de dedos ou antebraços para dar continuidade ao jogo -Execução do auto-passe seguido de passe -Desloca-se para o ponto de queda da bola -Em situação de exercício critério realiza o serviço por baixo
Objetivos Terminais	Em situação de jogo 2+2, com serviço por baixo e com a rede a 2 m
	Consolidação dos objetivos anteriores

Ginástica de Solo

Nível	Introdução NI – nº2, nº4, nº5, nº8, nº11, nº13, nº14, nº16, nº17, nº18 (Grupo 1) I - Nº1, Nº6, Nº7, Nº10, Nº12, Nº15, Nº19, Nº20 (Grupo 2)
Objetivos Intermédios 1	Grupo 1 -Realizar em sequência e com ajuda: rolamento à frente de pernas unidas; rolamento à frente de pernas afastadas; afundo lateral mais meia volta; rolamento atrás de pernas unidas e rolamento atrás de pernas afastadas e roda. Em exercício subida pino com saída em rolamento à frente e passagem por pino. Grupo 2 -Realizar a sequência do nível introdução, com ajuda no rolamento à frente de pernas afastadas.
Objetivos Intermédios 2	Grupo 1 -Realizar a sequência completa do nível introdução sem ajuda Grupo 2 -Realização da sequência da sequência do nível elementar
Objetivos Terminais	Grupo 1 -Consolidação do nível introdução Grupo 2 -Melhoria e aperfeiçoamento da sequência do nível elementar

Ginástica de Acrobática	
Nível	Introdução
Objetivos Intermédios 1	A pares - Prancha Facial - Equilíbrio sobre um pé Em trios - Prancha dorsal sobre os bases -O monte e o desmonte realizados de forma controlada; -Mantém a posição equilibrada durante 3 segundos. -Realização dos elementos técnicos com coordenação e fluidez.
Objetivos Intermédios 2	A pares -Prancha Facial - Equilíbrio sobre um pé Em trios - Prancha dorsal sobre os bases - Equilíbrio em pé nas coxas dos bases - Pino sobre as coxas do base -O monte e o desmonte realizados de forma controlada; -Mantém a posição equilibrada durante 3 segundos. -Realização dos elementos técnicos com coordenação e fluidez

Objetivos Terminais	-Consolidação dos objetivos anteriores

Ginástica de Aparelhos

Nível	Introdução Nº2, nº5, nº16, nº17 nº18

Objetivos Intermedios 1	-Salto de Eixo (no bock), - Salto entre mãos (no plinto) - Cambalhota à frente no (Plinto longitudinal) No Minitrampolim realiza o salto em extensão com saída ventral Na Trave realiza: -Marcha à frente e atrás olhando em frente. - Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente. -Meia volta, em apoio nas pontas dos pés. - Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho. -Saída com salto em extensão Mantém-se em equilíbrio em cima da barra.

Objetivos Intermedios 2	-Salto de Eixo (no bock), - Salto entre mãos (no plinto) - Cambalhota à frente no (Plinto longitudinal) No Minitrampolim realiza o salto em extensão com saída dorsal Na Trave realiza: -Marcha à frente e atrás olhando em frente. - Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente. -Meia volta, em apoio nas pontas dos pés. - Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho. -Saída com salto em extensão Mantém-se em equilíbrio em cima da barra. Mantém-se em equilíbrio em cima da barra.
Objetivos Terminais	-Consolidação dos objetivos anteriores

Atletismo

Nível	Introdução Nº1, nº2, nº4, nº5, nº16, nº17 nº18

Objetivos Intermédios 1	- Realiza à máxima velocidade uma Corrida de velocidade - 40 metros -Realiza uma Corrida de estafetas, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento. -Executa uma Corrida com transposição de barreiras, separados entre si a distâncias variáveis -Executa Salto em comprimento com a técnica de voo na passada -Realiza o Salto em altura com técnica de tesoura -Realiza o Lançamento a bola
Objetivos Intermédios 2	- Realiza à máxima velocidade uma Corrida de velocidade - 40 metros -Realiza uma Corrida de estafetas, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento. -Executa uma Corrida com transposição de barreiras, separados entre si a distâncias variáveis -Executa Salto em comprimento com a técnica de voo na passada -Realiza o Salto em altura com técnica de tesoura -Realiza o Lançamento a bola -Executa o Lançamento do peso de lado e sem balanço (peso de 2/3 Kg).
Objetivos Terminais	-Consolidação dos objetivos anteriores

Dança	
Nível	Introdução Nº1, nº2, nº5, nº8, nº9, nº10, nº14, nº18, nº19
Objetivos Intermédios 1	Merengue -Respeita a estrutura rítmica das danças latino americanas; -Execução correta da coreografia
Objetivos Intermédios 2	Valsa Lenta - Respeita a estrutura rítmica da Valsa Lenta - simplificada. - Partilha o espaço evitando colisões - Domina o alinhamento espacial - Mantém a “Posição Fechada” durante a dança - Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos de forma a progredir no espaço - Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos, alternando à frente e atrás. -Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos, virando progressivamente durante os 6 passos até $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda.
Objetivos Terminais	Regadinho -Domina as características bem como a zona geográfica a que pertence. -Executa os passos em sincronia com a música; -Realiza com postura e correção, ao ritmo da música, o passo saltitado, passado cruzado e o passo passeio.

Ténis de Mesa	
Nível	Introdução
Objetivos Intermédios 1	Jogo em Cooperação 1+1 NI – nº2, nº9, nº13, nº14, nº17 I – nº1, nº3, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº10, nº11, nº12, nº15, nº16, nº18, nº19, nº20
	-Realiza uma pega correta da raqueta -Inicia o jogo, deixando cair a bola na mesa para a bater de seguida em condições favoráveis à devoção do colega. -Batimentos simples à esquerda e à direita. -Coopera com o colega devolvendo a bola, em condições, colocando a mesma ao alcance do colega
Objetivos Intermédios 2	Jogo em Cooperação 1+1
	-Consolidação dos objetivos anteriores
	Jogo em Cooperação 1+1 / Jogo 1x1
Objetivos Terminais	-Melhoria e aperfeiçoamento Grupo 2 -Atingir a melhor classificação intra-turma

Apêndice 33 – Seminário

Antes de mais caracterizei a escola e a forma como cada escola do AEVF aborda a área dos conhecimentos. Esta caracterização vai ser apresentada em seminário pois as propostas apresentadas terão em consideração o contexto em causa. Sendo assim, atualmente os conhecimentos são abordados através de métodos expositivos. Apesar de não considerar, o melhor método de ensino, valorizo o facto de atribuírem importância à área dos conhecimentos, aproximando-se das orientações metodológicas descritas nos PNEF para a elaboração do plano de turma, os conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física deverão ser considerados no processo de planeamento e desejavelmente de forma integrada nas aulas. Tendo em consideração as orientações descritas no documento orientador, verificamos que a última parte não é considerada no nosso agrupamento. Deste modo, este será um aspeto fulcral do seminário bem como a intervenção e o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem. Portanto, no que respeita, à abordagem da área dos conhecimentos nas escolas do AEVF caracterizei o mesmo sobre três aspetos relevantes: aulas teóricas de carácter expositivo; teste individual escrito e as condições climatéricas, nomeadamente na Escola Básica de São Vicente (EBSV) bem como na Escola Básica de Telheiras (EBT). Relativamente às aulas teóricas, estas estão planeadas duas vezes por período (primeiro e segundo período) mais um teste escrito individual. Já o terceiro período é utilizado essencialmente para ajudar os alunos, que não atingiram o sucesso a recuperar e atingir o mesmo. Contudo, existe um problema de falta de instalações nomeadamente na EBSV e EBT nomeadamente nos dias em que as condições climatéricas são adversas, as quais não permitem ter aulas de educação física nos espaços exteriores, para além de que os espaços cobertos são limitados em termos de tamanho e relação espaço-aluno.

Seguidamente irei apresentar uma metodologia de ensino centrada nas aprendizagens cooperativas. Segundo (Leitão, 2010), o autor considera que as aprendizagens cooperativas proporcionam oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução crítica, a resolução criativa de problemas, a escuta ativa, a comunicação interativa, a aceitação e acomodação pela diferença entre muitas outras. O referido autor reforça que as aprendizagens cooperativas se revelam nas relações de todos os alunos, assumindo o seu valor e plenitude colocando-se numa perspetiva de inclusão escolar e no esforço de incentivar as interações aluno-aluno e encorajar a construção de relações de ajuda mútua. Isto torna-se extremamente positivo pelo facto de os alunos trabalharem em conjunto reconhecendo e valorizando as capacidades individuais do próprio e dos restantes elementos do grupo. King e Behnke (2005) referem ainda que as aprendizagens cooperativas podem assumir várias formas destacando duas mais comuns,

tutoria entre pares e a investigação em grupo. No decorrer do seminário estas serão duas alternativas a apresentar e a fomentar pelo seu contributo nos diferentes anos por ciclo de ensino. Por um lado, a tutoria por pares é usada essencialmente com estudantes mais novos, mas com potencial de expansão. Segundo Dweck C. (2014) todos os alunos têm capacidades para desenvolver, o professor deve desenvolver uma mentalidade progressiva valorizando o esforço durante o processo levando a que os alunos sejam resilientes. A autora numa Tedtalk "*The power of believing that you can improve*" apresenta um exemplo de alunos contextos socioeconómicos e culturais distintos, em que os alunos mais desfavorecidos apresentam melhores resultados. Deste modo, verificamos que todos os alunos têm capacidades, os quais, podem melhorar. Por outro lado, a investigação em grupo, a qual fomenta a interpretação, estudo, planeamento e estudo conjunto perante situações que são resolvidas em cooperação.

As aprendizagens cooperativas apresentam vantagens para os alunos, as quais se refletem posteriormente na vida adulta. Tendo em consideração o projeto educativo do AEVF, este apresenta como missão vários objetivos entre os quais, preparar os alunos para a integração na vida ativa e formar cidadãos autónomos e responsáveis (pp. 25). Ambos os objetivos são resultado das vantagens expressas pelas aprendizagens cooperativas, como referido por Johson, D. e Johson, R. (1989) no livro "Valores Educativos, Cooperação e Inclusão" de Leitão, F. (2010), nomeadamente, Interdependência positiva (Os alunos assumem simultaneamente uma dupla responsabilidade, aprender e ajudar os outros nas aprendizagens. A ideia central desta dimensão é a de que o sucesso de um depende, está intrinsecamente vinculado, ao sucesso dos outros.); Responsabilidade Individual (Sentimento de responsabilidade individual na procura dos objetivos do grupo envolve a responsabilidade na execução da sua parte do trabalho e a facilitação das tarefas dos outros, valorizando o seu contributo); Competências Sociais (Desenvolvimento de competências ao nível de liderança, tomada de decisões, iniciativas, construir relações de confiança mútua e entreajuda); Interação face-a-face (Proporcionar oportunidades para os alunos promoverem o sucesso e a participação uns dos outros, explicando, ajudando, apoiando, encorajando, elogiando os esforços mútuos); Avaliação dos Procedimentos de Grupo (os próprios alunos autoavaliam e refletem, cooperativamente, sobre as suas experiências, ações e desempenhos dos vários elementos constituintes do grupo).

Posteriormente, serão apresentados diferentes problemáticas associadas aos trabalhos de grupo, tendo em consideração diferentes estudos e entrevistas que revelam a perceção dos professores e alunos. Neste momento, de forma a que o seminário seja interativo, irei formar pequenos grupos (três a quatro professores) os quais irei discutir em grupo e posteriormente apresentar aos restantes professores presentes. Em seguida

apresentarei as problemáticas estudadas e irei cruzar com as informações recolhidas pelos vários grupos. A este nível as principais problemáticas evidenciadas das entrevistas e revisão bibliográfica realizada foram, as relações interpessoais entre os alunos, a participação na construção do trabalho e a classificação de cada aluno em função do produto final. Estas problemáticas foram evidenciadas por Bracken (2002), Kagan (1995, 1996) referido por King e Behnke (2005) bem como na entrevista feita ao professor João Comédias (em apêndice).

De forma a colmatar estas problemáticas apresentar propostas, centradas nas aprendizagens cooperativas, para os diferentes anos de ensino, tendo em consideração as aprendizagens essenciais. A minha opção foi construir uma proposta de avaliação inicial comum aos diferentes ciclos de ensino, bem como uma proposta por ciclo de escolaridade focando as aprendizagens essenciais do ano terminal (6º, 9º e 12º anos), pois, é a mais global e que dá continuidade aos restantes anos. Apesar de especificar uma proposta de estratégia para cada ciclo de ensino, estas poderão ser utilizadas noutros anos de ensino. Esta é uma decisão do professor, o qual poderá ter em consideração alguns cuidados a ter na abordagem dos conhecimentos, como explicado posteriormente.

Em primeiro lugar no que respeita, à proposta de avaliação inicial esta será comum a todos os ciclos de escolaridade, de forma integrada ou não nas aulas práticas, de forma individual ou a pares. Todas estas opções ficarão em aberto para que cada professor reflita em função das características das suas turmas de foram a adequar o ensino aos alunos. Contudo será enaltecido um aspeto relevante que terá consequências no planeamento anual da turma. A avaliação inicial deve abranger as aprendizagens do ano anterior bem como antecipar aprendizagens do presente ano letivo. Assim podemos considerar as aprendizagens significativas. Em função dos resultados obtidos em cada turma projetamos os objetivos nesta área da Educação Física. Segundo um estudo realizado por Caldas S. (2012) verificaram através de um sistema de pontuação que os professores valorizam de igual forma a área das atividades físicas e a área da aptidão física e por último apontam a área dos conhecimentos. Visto que o professor de EF tem um papel crucial no processo ensino-aprendizagem, responsável por planear e transmitir os conhecimentos necessários aos alunos, os comportamentos de ensino dos professores interferem na aprendizagem dos alunos, dado que influenciam o processo de tratamento da informação, o qual por sua vez, determinará o que alunos vão aprender (Doyle, 1986) citado por Caldas S. (2012). A referida cita ainda outros autores e faz referência à área dos conhecimentos que refletem os resultados do estudo. Por um lado, refere citando Hopper, Munoz, Gruben & Nguyen 2005 que a EF é fundamental, não só pela participação como pelas aprendizagens sobre os conhecimentos relativos à AF. Por outro lado, indica que a área dos conhecimentos é menos lecionada e quando abordada está separada das restantes áreas fazendo transparecer que só pode ser

leccionada através de aulas “teóricas” tal como acontece no AEVF. Durante o seminário vou reforçar o facto que os conhecimentos devem ter a mesma importância que as restantes áreas. Portanto tal como se realiza um planeamento para as AF e aptidão física também se tem de realizar para a área dos conhecimentos. Contudo de reforçar que este plano anual, referente à área dos conhecimentos, é relativo à turma em questão e às necessidades desses alunos. Muitas das vezes o que verifica são planos anuais comuns a todas as turmas e repetidos todos os anos.

Em seguida para cada ciclo de ensino irei apresentar uma estrutura cooperativa, como proposta, dando um exemplo prático de acordo com as aprendizagens essenciais e instalações das várias escolas do agrupamento. Portanto para o 2º ciclo, irei utilizar a estrutura cooperativa *Think-Pair-Shaire* (Sala de aula) e *Find Someone Who* (Aula prática). Ambas as estruturas estão associadas à tutoria entre pares e tal como referido em cima citando King e Behnke (2005) em que esta deve ser utilizada em idades mais novas. Tendo em consideração as aprendizagens essenciais do respetivo ano letivo, o aluno tem de conseguir identificar as capacidades físicas de acordo com as características do esforço realizado e interpretar as principais adaptações do organismo durante a atividade física. Visto que, o 2º ciclo, é leccionada em ambas as escolas com problemas de instalações proponho duas abordagens distintas, uma para sala de aula e outra integrada em aula, tendo em consideração os objetivos a atingir. Por um lado, a estrutura *Think-Pair-Shaire*, organiza-se em três momentos distintos, tal como indica o nome. No primeiro momento, em função do material didático dado pelo professor (exemplo: vídeo) cada aluno individualmente tem de identificar a capacidade física observada. Em seguida são agrupados alunos a pares e os alunos discutem entre si as informações recolhidas e tratadas individualmente e reescrevem as conclusões tiradas em conjunto. Por fim em grupos de seis alunos (exemplo) cada par apresenta/partilha - *Shaire* - as conclusões tiradas no segundo momento - *Pair*. Uma das estratégias que irei propor aos professores é utilizar os alunos com mais dificuldades com intervenientes ativos, ou seja, são aqueles que escrevem as conclusões tiradas no segundo momento, sob indicação/ajuda do seu par bem como apresenta essas conclusões ao grupo, no último momento. Opcionalmente, o professor pode ainda no final colocar os alunos individualmente a escreverem sobre as principais aprendizagens e conclusões retiradas do processo. Por outro lado, a estrutura cooperativa *Find Someone Who*, já pode ser realizada de forma integrada em aula através da realização de uma ficha fornecida pelo professor no final da aula, em que os alunos têm de responder em função da aula leccionada. Sendo assim esta proposta podia ser concretizada da seguinte forma: durante a segunda parte da aula, cada grupo realiza uma matéria. Na terceira parte da aula cada aluno preenche o documento relativo às capacidades físicas trabalhadas nas diferentes áreas de trabalho, o que pressupõem que os alunos interagem

entre si, de forma a recolher informações pertinentes. Esta estrutura será aplicada numa aula, com a turma 7.ºFD, como teste piloto. Para isso irei construir um documento (em apêndice), a apresentar no seminário, para que os alunos preencham em função das capacidades físicas trabalhadas.

Relativamente ao 3.º Ciclo a proposta apresentada tanto pode ser realizada em aula prática bem como teórica, devendo cada professor em função das características da turma e instalações da escola onde leciona (EBSV, EBT e ESVF). A este nível a estrutura cooperativa que proponho é de *Jigsaw*. Esta é composta por três momentos específicos em que o aluno fica é o principal interveniente em função do material didático disponibilizado pelo professor. No primeiro momento o professor organiza os grupos e distribui o material didático (vários cartazes – que ilustrem os objetivos das aprendizagens essenciais) pelos diferentes grupos. Cada elemento do grupo fica responsável um cartaz. Os alunos dos diferentes grupos responsáveis pelo mesmo cartaz reúnem-se e discutem o mesmo recolhendo informações pertinentes acerca do mesmo para posteriormente apresentarem no seu grupo. A este grupo designamos de “Grupo de Especialistas”. Sendo assim cada especialista retorna ao grupo inicial e apresenta o seu cartaz em função do que discutido no segundo momento.

Independentemente da estrutura cooperativa, Crahay (2013) considera que se devem constituir grupos heterogêneos, de forma a que os alunos com mais dificuldades sejam estimulados a colaborar no trabalho e na aquisição de competências. Algumas das estratégias a propor foram evidenciadas acima, como colocar o aluno com mais dificuldades a escrever os relatórios, corrigir o texto ou apresentar aos restantes colegas. Já no que respeita, a estratégias para avaliar, apesar de não ser a temática principal do trabalho irei apresentar uma proposta que englobe as várias estruturas apresentadas. A este nível proponho que a avaliação seja através de um teste individual acerca dos subtemas trabalhados ou documentos preenchidos, sendo que terão questões de valorização acerca dos subtemas apresentados pelos colegas.

Por último, relativamente ao Ensino Secundário, a proposta recai seguindo exclusivamente as orientações dos PNEF. Uma vez que as condições climatéricas não interferem nas aulas devido às instalações da ESVF, para este nível de ensino propomos apenas um exemplar, integrando a área dos conhecimentos em aulas práticas. Em função das aprendizagens essenciais são propostos temas de trabalho, pelo professor. Cada grupo deverá realizar duas apresentações, um projeto e uma apresentação final. Nas apresentações verificam-se essencialmente os documentos apresentados e a apresentação do grupo. De forma a regular o trabalho de cada aluno e colmatado um problema acima referido - classificação de cada aluno em função do produto final - semanalmente (ou no período definido pelo professor) os alunos realizam relatórios/atas acerca dos procedimentos

realizados pelos elementos do grupo nomeadamente, o contributo de cada membro, o estado em que se encontra o trabalho, qual o passo seguinte, entre outros aspetos (definidos pelo professor). Posteriormente, o professor afere os relatórios de cada elemento do grupo, tendo os mesmos em consideração para a classificação individual. Deste modo os alunos terão uma avaliação de grupo com base no conteúdo e organização da apresentação bem como uma nota individual relativa ao contributo individual e na sua respetiva apresentação. Para além da avaliação professor-aluno os alunos irão realizar uma auto e heteroavaliação. Os alunos avaliam os seus colegas de grupo duas vezes por semestre, com base na contribuição de cada elemento. Os alunos avaliam os seus colegas de grupo, com base no contributo de cada um para o projeto/produto final, participação nos eventos de grupos, inovação/criatividade bem como no conhecimento técnico e a qualidade de documentação apresentada. Para cada critério é fornecida uma classificação numérica de um a cinco valores, que são suporte à classificação individual com exemplos e sugestões de melhoria. A proposta realizada foi com base na entrevista realizada ao professor João Comédias bem como no artigo “*Team skills and Individual Assessment in team Settings*” de Bracken (2002). Bracken (2002), indica que se os procedimentos de avaliação estiverem apenas baseados no produto, os melhores alunos irão esforçar-se para atingirem uma classificação elevada, enquanto que os alunos com mais dificuldades acabam por ter uma nota influenciada e não correspondente ao seu desempenho e contributo. A autora defende que as classificações individuais devem representar o desempenho e a contribuição do aluno, não apenas o produto final produzido em grupo.

Antes do término do seminário tenho projetado fazer a ligação com o seminário seguinte. Neste momento iremos trabalhar uma das estruturas cooperativas tendo em consideração a temática da matéria de patinagem. A minha proposta é fazer a *Think-Pair-Shaire* em que os professores irão trabalhar os 3 momentos em função dos benefícios da leção da patinagem. Num primeiro momento cada professor irá refletir sobre quais os benefícios da matéria de patinagem, em seguidamente irei agrupar pares de professores os quais irão discutir e cruzar a informação anteriormente trabalhada individualmente e posteriormente um momento de partilha em que os professores apresentam o resultado final. A nossa intervenção será, em fazer a ligação com o próximo seminário com o objetivo de convidar e associar os professores ao próximo seminário com a temática: “*Estratégias e Formas de Implementação da Patinagem na Escola*”.

Apêndice 34 – Plano de Seminário

Até às 17:30	Receção dos Professores

17:30 – 17:35	-Início do Seminário; -Apresentação do Núcleo; -Apresentação dos temas a apresentar;	Slides 1,2,3
17:30 – 17:40	-Interação – Discussão das várias problemáticas associadas ao trabalho de grupo;	Slide 4
17:40-17:45	-Apresentação das Estruturas Cooperativas	Slide 5
17:45-18:00	-Proposta de Avaliação Inicial; -Planeamento da área dos Conhecimentos;	Slide 6 e 7
18:00-18:20	-Proposta 2º e 3º Ciclo;	Slides 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
18:20-18:30	Intervalo	
18:30-18:50	-Proposta do Ensino Secundário; -Cuidados a ter na abordagem da área dos conhecimentos;	Slides 20, 21 e 22
18:50-19:00	-Interação - Exemplo prático com o próximo seminário	

Apêndice 35 – Ficha Piloto – *Find Someone Who*

Nome: _____ Nº: _____ Turma: 7º 1ª

Indique as diferentes matérias trabalhadas na aula.			
Que capacidades físicas tiveste a desenvolver?			

Apêndice 36 – Entrevista1

Entrevistador: Ah... Boa tarde Professor. Antes de mais gostaríamos de agradecer a possibilidade de nos estar a ajudar nesta entrevista. É uma entrevista no âmbito do nosso

estágio que tem como vista, a realização de um seminário para o nosso agrupamento relativamente a abordagens e diferentes alternativas para abordar a área dos conhecimentos. Desde já, então, gostaríamos de perguntar quantos anos de ensino tem e há quantos anos desempenha a função de orientador de estágios.

Entrevistado: Isso agora estás-me a obrigar a fazer contas de cabeça (Risos) como professor desde 1979, faz as contas que chegas lá, epah, quê, como orientador universitário... (Pausa)... sei lá... (Pausa)... ah... epah não sei, desde o primeiro que há estágio na Universidade Lusófona.

Entrevistador: Há vinte seis.

Entrevistado: Então há vinte seis

Entrevistador: Ok. Das escolas que lecionou..

Entrevistado: Há vinte seis? Que há estágio?

Entrevistador: Não, a faculdade tem 26 anos

Entrevistado: Não, não há estágio há 25 anos, tiveram de chegar ao quinto ano, da antiga licenciatura, talvez há vinte anos. Para aí.... Sim.

Entrevistador: Das escolas, como professor, que... (Pausa)... lecionou todas abordaram a área dos conhecimentos?

Entrevistado: Eu desde os programas.... desde a existência dos programas, só tive numa escola...(Pausa)... desde que existem programas, ainda só estive numa escola.

Entrevistador: E nessa escola...

Entrevistado: Portanto, só posso falar por essa escola.

Entrevistador: E com... uma opinião mais pessoal, do professor, considera de que forma a área dos conhecimentos, pertinentes para abordarmos em todas as escolas, por todos os professores.

Entrevistado: O quê?

Entrevistador: A pertinência de abordagem dos conhecimentos, na opinião do professor.

Entrevistado: Eu sou autor dos programas, era estranho se não considerasse pertinente não? (Risos). Portanto essa pergunta não é para mim.

Entrevistador: Das escolas, da escola neste caso, que lecionou como professor, lecionavam a área dos conhecimentos? De que forma é que esta era abordada?

Entrevistado: De que forma?

Entrevistador: Sim

Entrevistado: Foi mudando muito ao longo dos anos... Desde 1989/90

Entrevistador: Então pergunto-lhe...

Entrevistado: Mudou muito, muito, muito ao longo dos anos.

Entrevistador: De todas as formas que abordavam a área dos conhecimentos, qual aquela que considera mais pertinente... do.. do ponto de vista do professor era a mais adequada e mais benéfica, mais eficaz para o desenvolvimento dos alunos.

Entrevistado: A forma que combinava... ah... utilização das aulas práticas que são... são... as principais, a essência, a maioria das aulas de educação física, não é? Tem uma componente prática e de desempenho dos alunos que aproveitada, combinava aproveitar, essas aulas, em momentos, ah... situados na instrução inicial ou final, mas não só, ao longo da aulas, em momentos que o professor, com a experiência que ia ganhando, ah.... utilizava. Ah... em determinadas matérias ligadas aos conhecimentos, dentro de determinadas matérias utilizava.. utilizava... essas aulas combinando com... com abordagens em sala de aula a propósito do trabalho de grupo dos alunos. A partir do momento em que percebemos, que ... (Pausa)...ah... o ensino está muito centrado na passagem de informação através dos professores para os alunos e... passamos a perceber que faz mais sentido os alunos irem procurar essa informação, enfim, e depois poder ser trabalhada, em conjunto com os

professores. E portanto é o que eu disse combinávamos trabalhos de grupo que estavam centrados, eu depois até posso explicar como é que fazíamos, estavam centrados na... nessa procura, nessa pesquisa... por parte dos alunos que depois era, era trabalhado em sala de aula pontualmente, com os professores ou em acompanhamento, combinado com abordagens durante as aulas práticas.

Entrevistador: Ah... Bem, então, o professor refere-se a também trabalhos de grupo. Esta muitas vezes era feita em trabalhos de grupo, não individuais. E de que forma e que estratégias é que o professor utilizava para formar os grupos, dava autonomia? O professor é indicava? Dependia das turmas...

Entrevistado: Antes disso, explicando melhor. Há duas, chamamos-lhe assim, duas grandes áreas nos conhecimentos. É aquela que diz respeito, ao treino e elevação das capacidades motoras, dos conhecimentos relativos, ao treino e elevação das capacidades motoras e essa parte era muito abordada no decorrer das aulas práticas... (Pausa)... Não é?... Ah... a propósito daquilo, que... inclusivamente os alunos sentiram ou perceberam, o que se passou com eles próprios, falo do aumento da frequência cardíaca, ou...ou... a intensidade do esforço, da elevação que isso tinha com vários aspetos, portanto isso era a... tudo o que dizia respeito ao treino e elevação das capacidades motoras ou quase tudo era abordado ah... (Pausa)... nas aulas práticas. Aquilo que tinha mais a ver com a compreensão dos fenómenos que estão associados à prática das atividades físicas e ao desporto, a compreensão disso era a partir de trabalhos feitos pelos alunos. Sobre os trabalhos... (Pausa)... havia tema, não é? Temas a serem tratados... grupos de alunos que eram uma escolha estratégica, de grupos como se faz ou como fazíamos noutras... noutras dimensões como ah... os jogos desportivos coletivos ah... os grupos de alunos escolhidos estrategicamente tinham subtemas... ou temas a tratar iam em trabalho de grupo, fazer essa pesquisa, organizarem-se, interagirem uns com os outros, dividirem tarefas e tinham que apresentar um produto. Esse produto era validado pelo professor... Claro se fosse validado pelo professor... (Pausa)... eles depois tinham de fazer um teste individual sobre o trabalho de grupo que fizeram... (Pausa)... Não é? O professor fazia correções dava uma ou outra indicação sobre o trabalho de grupo, qualquer coisa que... sobre o produto do trabalho que não estivesse correto ou que pode-se ser melhorado de acordo com a idade que tinham e o ano em que estavam ou a profundidade que se esperava dessa abordagem. Ah... chegado a esse trabalho de grupo, na prática tinham que estudar por aquilo que faziam... (Pausa)... Estudando por aquilo que faziam depois tinham um teste individual sobre o produto coletivo que os próprios tinham feito... (Pausa)... Depois numa fase seguinte do ano... (Pausa)... esses vários subtemas ou vários produtos letivos dos

diferentes grupos eram passados aos outros alunos... Ah antes disso faziam uma apresentação à turma sobre o seu trabalho de grupo, depois de terem feito o teste individual, terem apresentado, terem feito o produto coletivo, terem feito o teste individual faziam uma apresentação, para os outros, imagina cada grupo, havia quatro grupos ou cinco, faziam uma apresentação sobre o seu tema aos outros e era passado o produto coletivo, de cada grupo, a cada um dos outros grupos. Na fase seguinte tinham de fazer um teste individual sobre o produto coletivo... dos outros! Não do seu... (Pausa)... basicamente era assim, o trabalho de grupo. Agora não confiávamos ah... o produto tinha uma classificação – Eu já não me recordo na altura – o teste individual também tinha uma classificação, que tinha uma ponderação muito superior à ponderação do trabalho de grupo, mas o trabalho de grupo, não era, digamos assim... exclusivamente o produto coletivo... (Pausa)... Nós antecipadamente controlávamos... controlávamos o trabalho do grupo, é uma asneira enorme em termos de avaliação, como tu deves perceber, estamos a atribuir uma classificação, a um trabalho de grupo, no qual não se controlou o processo e portanto um aluno pode ter feito o trabalho de grupo ou terem colocado e assinado no fim e depois aquilo, não... não representa nada. Por isso fazíamos uma antecipação ah... (Pausa)... Já que na Educação Física... A primeira...Entendimento, os trabalhos de grupos são para ser feitos nas aulas, principalmente para fazer nas aulas, não é para fazer fora das aulas. Há uma parte que pode ser feita fora das aulas, mas o trabalho de grupo é para fazerem nas aulas... Ah.... coisas que os professores não fazem, na maior parte das disciplinas. Ah... No caso da Educação Física, não dá muito para fazer nas aulas porque, a maior parte ou a esmagadora maioria das aulas são de natureza prática. Portanto pode-se aproveitar uma ou outra aula, em sala de aula, pode estar predestinado. No nosso caso não estava porque aproveitávamos a chuva, éramos muito... ao longo dos anos, como só tínhamos uma instalação interior éramos muito... de vez em quando apanhados de surpresa pela chuva e então toda a gente já tinha planos B e aproveitava a ida à sala de aula para tratar disto, não é? Ou então íamos de propósito à sala de aula ah... se a ausência de chuva saía um bocado de fora daquilo que estava planeado... (Pausa)... Ah...E portanto, o que é que se utiliza muito, já que não dá muito para controlar a interação que os alunos têm, quando fazem um trabalho de grupo? Utilizávamos um inquérito, a alguns, do género, mas isto se calhar tens de parar a gravação para eu explicar... ou não! Porque pode-se não perceber, mas eu explico depois se quiseres... se quiseres parar a gravação, para.

(Houve uma pausa momentânea durante dois segundos)

Entrevistado: Põe lá, a gravar...

Entrevistador: Já está.

Entrevistado: Põe lá, a gravar... Então, o que é que se fazia? Surpresa... Imagina que era um grupo de 4... (Pausa)... Então um ia para um canto durante a aula prática e fazíamos duas perguntas individuais. Uma, do género, o que é que já ah... o que é que já está feito no trabalho de grupo? Depois isto tinha outro Português. ... (Pausa)... o trabalho de grupo. Para ele contar... já pesquisámos não sei o que, dividíamos as tarefas tal e tal. Cada um tinha que fazer isso. Uma segunda pergunta, qual... qual foi o teu contributo até ao momento ...(Pausa)... qual foi o teu contributo até ao momento ...(Pausa)... Individual... depois tinha que dar uma classificação de um a cinco ao estado da coisa até ao momento. Quanto é que vocês estão a merecer, no vosso trabalho de grupo até ao momento. Imagina... que ele dava 4 ...(Pausa)... mas cada um está a fazer-lo individualmente. Agora multiplica pelo número de pessoas do grupo ...(Pausa)... Eram quatro... tinha que multiplicar pelo número de pessoas do grupo. Agora divide essa nota pelos quatro elementos do grupo...(Pausa)... vais dividir esse dezasseis pelos quatro elementos do grupo. Agora vamos supor que ele dividia assim... é dezasseis, não é? Eu tenho quatro, o Xico tem três, o Manel tem três ...(Pausa)... e vai três e três, seis catorze, ah... a Maria já só pode ter dois. Tem que dar dezasseis, não é?

Entrevistador: É seis.

Entrevistado: Anh?

Entrevistador: Aqui dá seis, quatro, três...

Entrevistado: Ah... Desculpa!

Entrevistador: Sim, mas eu percebi a lógica.

Entrevistado: Não, não, não, porque a média era esta. Eu dava a mim próprio cinco, depois dava quatro ao Xico, quatro ...(Pausa)...só podia dar três à Maria. Agora imagina que dava três, três vezes quatro doze...(Pausa)... ah.. dava eu cinco, o Xico três ...(Pausa)... o Filipe três ...(Pausa)... a Maria, já só tenho um, por isso tenho de começar a ver se isto é adequado ...(Pausa)... Agora vamos ver, o que é que se podia descobrir com isto? Imagina que eu dava três ... Pausa)... três vezes quatro doze. Ora vamos ver, Maria, João, Filipe, Teresa são quatro. Então dá assim ...(Pausa)...não quero fazer distinções para o outro. O outro dá assim ...(Pausa)... e é um outro que dá a mesma coisa. O que aqui está escrito, por cada um deles,

o que é que já foi feito até ao momento? Pode haver coisas díspares, pode haver quem não sabe o que está a ser feito até ao momento. Qual foi o teu contributo, não é? As informações nestas perguntas e tens estes dados aqui ...(Pausa)... Com isto, podes trabalhar a intervenção, no grupo. Portanto fenómenos, relacionados com as atividades físicas, fenómenos sociais, industrialização, ah... o doping, a corrupção, seja lá o que for, fenómenos ligados à atividade física, ao desporto e à sua compreensão. Era tudo em trabalhos de grupo. Trabalhos de grupo, em que basicamente os alunos faziam o produto coletivo, esse produto coletivo era avaliado pelo professor, validava ou não e eles iam estudar, por ele, e faziam um teste individual sobre aquilo que faziam ...(Pausa)... Como é que se controlava o trabalho no grupo? Usavam-se também, mas não eram só mecanismos como estes, já que não se pode ter os alunos em sala de aula, como é desejável, a fazer a principal do trabalho de grupo ...(Pausa)... E portanto tinham-se aqui outros mecanismos, como eu acabei de explicar para tentar intervir com os alunos: “Epa então não tens feito nada? Como é que é?” ou “Vocês, o vosso grupo não têm interagido ou vo.. vocês só dividiram tarefas e isso não esta a ser trabalho de grupo nenhum, uma está a fazer uma parte outro está a fazer outra” Portanto dava para ir acompanhado isso, ah... depois numa segunda fase, esses produtos simples numa folha ou duas, um trabalho coletivo, um produto coletivo, o trabalho de grupo era duas folhinhas, três. Estudavam por isso e faziam um teste sobre o tema dos outros grupos. Na outra parte ...(Pausa)... Na outra parte ah... (Pausa)... Conhecimentos, relativos ao treino e elevação das capacidades motoras, eram muito abordados nas aulas práticas ...(Pausa)... No meio disto tudo, imagina, como na tua escola, de facto havia para aí umas duas aulas de...

Entrevistador: Por período.

Entrevistado: Por período, em que íamos à sala de aula tratar disto tudo, não é? Duas três aulas tratar... seja lá ou do arranca das coisas ou de uma melhor explicação sobre alguma parte da matéria que considerávamos importante ou fosse o que fosse. Os testes, os testes na maior parte das vezes eram feitos nas aulas práticas, tipo em área. Não se perdia tempo, em área, não é? Da mesma maneira que a área dos jogos...

Entrevistador: Uma área para os testes.

Entrevistado: Uma área para os testes... Testes a ocupar vinte minutos, um quarto de hora, vinte minutos, uma coisa para ocupar.... para ser rápido.

Entrevistador: O professor já nos adiantou aqui várias perguntas que tínhamos, a seguir, formação de grupos e validade dos... dos... da avaliação dos conhecimentos. Portanto íamos agora só para finalizar, gostaríamos de perguntar só ao professor, caso o professor fosse convidado, a ir para este seminário, o que gostaria mais que fosse abordado? A operacionalização ...(Pausa)... ou a justificação e...

Entrevistado: Convidado em que... eu estou convidado por natureza

Entrevistador: Como...

Entrevistado: Assistente?

Entrevistador: Como professor.

Entrevistado: Ah... era um professor lá da escola.

Entrevistador: Sim, sim, sim. O que é que o professor gostaria mais que fosse abordado, a parte de justificação, de... teoria ou a parte da operacionalização.

Entrevistado: É assim as coisas estão ligadas, eu não sei o que é que vocês entendem por teoria.

Entrevistador: Se é despende mais tempo a justificar e trabalhar em termos de o que estudámos, certo?

Entrevistado: O que vocês estudaram vai obrigatoriamente ajudar a explicar a parte operacional.

Entrevistador: Certo.

Entrevistado: Tem que ajudar a explicar, a parte operacional... ou coisas que vocês retiraram das entrevistas, que não estão muito de acordo com a teoria ou que vão exatamente de encontro com a teoria, porque a teoria está sustentada em práticas.

Entrevistador: Certo.

Entrevistado: Vamos lá ver a teoria há de estar sustentada em prática.

Entrevistador: Sim, mas....

Entrevistado: Não é? A teoria há-de estar a minha pergunta é: o que vocês que vocês estão a pensar sobre teoria. Teoria está sustentada em práticas. Agora o que eu acho mais interessante é as pessoas que lá estão serem colocadas perante abordagens ou sínteses de abordagens sobre a teórica dos conhecimentos que possam retirar como importantes para aproveitar as suas práticas. Ou que coisas que nunca pensaram que podem ser feitas de outra maneira ou.. ou porque acrescentam mais isto ou aquilo, porque validam aquilo que já fazem. Acho que... vale a pena falarem de... coisas operacionais, não é?

Entrevistador: Ok... Pronto.

Entrevistado: Agora tudo isto que eu disse é acerca teoria, não foi?

Entrevistador: Sim, sim, sim.

Entrevistado: Não foi invenção, saído do nada.

Entrevistador: Nós, não, não estamos a dizer que vamos separar porque nós sabemos que a teoria está interligada sempre com a prática. Mas já nos foi dado mais do que uma vez as indicações de que o que gostam agora quando vão a formações, seminário... ok isso é tudo muito bonito, mas como é que nós vamos aplicar na prática? E nós daí também estamos a incluir esta questão nas entrevistas que estamos a fazer aos nossos convidados.

Entrevistado: Mas quem é que disse isso? Os professores lá do agrupamento?

Entrevistador: Sim e não só e não só.

Entrevistado: Por acaso não estou a ver como... não estou a ver como ...(Pausa)... Foi abordada a maneira do estagiário abordar, abordou formas de utilizar o bolder cá fora, montou-lhes, o próprio estagiário, uma coisa no ginásio, ah... (Pausa)... a outra estagiária fez um, um...

Entrevistador: Não, não foi relativamente ao ano passado. Não, não isto foi da opinião... corrente não foi sobre o que já se passou nos outros anos, tanto que são professores que nunca tiveram no agrupamento.

Entrevistado: Ah.... nunca estiveram no agrupamento.

Entrevistador: Portanto da nossa parte está tudo professor, queríamos agradecer ao professor...

Entrevistado: Foi rápido.

Entrevistador: Este tempo connosco e a explicação e...

Entrevistado: Já viste porque é que eu não quis ver as perguntas? Assim respondi a todas.

Entrevistador: Muito obrigado professor, mais uma vez. Com licença.

Apêndice 37 – Entrevista 2

Entrevistador: Boa tarde Professor.. Ah... nós então estamos a fazer uma entrevista para projetar o nosso seminário relativamente à abordagem de.. dos conhecimentos na escola e começávamos por lhe questionar acerca de quantos anos de ensino tem? E sendo um professor universitário, há quantos anos orienta estágios?

Entrevistado: Boa tarde! Portanto eu tenho 10 anos de experiência no ensino, dos quais, no ensino básico e secundário e oito no ensino superior. Dos dois no ensino básico e secundário um foi como professor estagiário ...(Pausa)... Ao nível da orientação de estágios no ensino superior, portanto é desde 2015, há 4 anos que oriento professores estagiários da Educação Física.

Entrevistador: Muito bem... E das escolas que lecionou enquanto professor e acompanhou como estagiário todas abordavam, do conhecimento que tem, todas abordavam a área dos conhecimentos?

Entrevistado: Nas escolas onde lecionei, a primeira como professor estagiário abordava-se área dos conhecimentos, não é? Ah... havia uma estrutura onde se definia os conteúdos, por cada ano, a trabalhar pelos professores, porém, ah... cada professor realizava as tarefas de

ensino e de avaliação dos conhecimentos com autonomia pelo que.. eu posso dizer a perspetiva que tenho da minha experiência quer enquanto orientador de estágios, do que vou vendo nas várias escolas e também das escolas onde lecionei, como professor estagiário, é como que o parente pobre das três grandes áreas dos Programas Nacionais de Educação Física, nomeadamente as matérias ah...

Entrevistador: Atividades

Entrevistado: Atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos. Portanto respondendo à diretamente à questão, enquanto professor estagiário, sim abordava os conhecimentos, depois no ano seguinte eu assumi e fui professor num estabelecimento de ensino privado, não havia nada definido em relação aos conhecimentos, mas com a minha entrada foi logo uma das minhas propostas. Portanto passou-se a trabalhar também, para além da aptidão física e das atividades físicas, a área dos conhecimentos.

Entrevistador: Das escolas que abordavam e lecionavam a hmmm, os conhecimentos de que forma é que esta era realizada, de que forma é que abordavam a área dos conhecimentos?

Entrevistado: Portanto, sempre ficou ah...quer uma quer outra ah..., os professores sempre tinham muita autonomia eram essencialmente definidos os conteúdos para abordar, por ano, para haver uma articulação vertical e evitar repetições dos mesmos conteúdos ao longo dos anos letivos, mas depois a forma como cada professor... ah....avaliava, como trabalhava esses conteúdos , ah... eu diria que era cada professor por si e ao nível do grupo havia ao nível das conferencias curriculares pouca uniformização sobre como é que era trabalhada e as questões da avaliação, mas eu diria que o mais comum, seria portanto a realização de testes e de trabalhos escritos e isso diria que era o mais comum em termos de prática.

Entrevistador: Ah... Considera então a abordagem dos conhecimentos, uma área pertinente das....

Entrevistado: Sem dúvida!! Há alguns pressupostos que para mim são importantes, mas respondendo já diretamente à tua questão, sim são muito importantes porque não queremos alunos alienados, queremos alunos que sejam cidadãos fisicamente bem educados e isso implica ter conhecimento, para poder decidir como ser ativo, quando ser ativo, o que fazer e não fazer apenas porque mandam. Portanto ter consciência e ter autonomia porque se um

dos.. os.. dos fins principais da educação física é promover alunos ou cidadãos que ao longo da vida pratiquem atividade física, as pessoas têm de ter conhecimento, não é? Não é só o saber fazer, porque sim, quando estão na presença do professor, portanto queremos formar cidadãos autónomos e isso implica ter conhecimento. Portanto é uma área fundamental.

Entrevistador: Das escolas, em que abordavam ah..., a área dos conhecimentos, consideravam boas estratégias, as implementadas (pausa) tanto pelos outros professores como pelo professor ou se alterava alguma coisa nessa estratégia, para a abordagem

Entrevistado: Bem, as estratégias foi aquilo que já disse anteriormente, não é? Com base nos Programas Nacionais de Educação Física , o grupo reunia tomava decisões sobre os conteúdos a abordar, em cada ano, e a partir daí, no sentido de promover a articulação vertical e a partir daí cada professor tinha autonomia para operacionalizar. É importante haver essa autonomia, mas também é importante haver um retorno daquilo que foi feito, uma maior interligação e reflexão conjunta e também reforço aqui que foi apenas um ano como professor estagiário e um outro num colégio privado, era eu e outro colega, portanto isso foi mais fácil de operacionalizar, mas era essencialmente esta a forma de... ah.... abordar a área dos conhecimentos.

(Pausa)

Entrevistador: Ah... E posto isso professor, qual é a forma de abordar os conhecimentos, mais benéfica para o desenvolvimento dos alunos, nos diferentes anos e ciclos de escolaridade?

Entrevistado: Bem como referi anteriormente, quero aqui reforçar que o conhecimento e o alunos compreenderem é fundamental para termos cidadãos ativos, reflexivos e que saibam por si tomar decisões para serem fisicamente ativos ao longo da vida. Não é só fazer é saber também, porque é que estão a fazer, compreenderem para terem autonomia e ah... avancarem neste sentido ao longo da vida. ...(Pausa)... A forma mais correta de abordar os conhecimentos, há um pressuposto que para mim é fundamental, há vários pressupostos, um dos pressupostos é que existe os Programas Nacionais de Educação Física e existem as aprendizagens essenciais, onde são identificados os conhecimentos, a abordar e isso então é um referencial que os professores na escola têm de ter. Portanto em relação às abordagens devem partir também dos programas nacionais de educação física e das aprendizagens essenciais, que saíram recentemente, e que contemplam a área dos conhecimentos. Outro

pressuposto para mim fundamental é que sejam abordados na prática, ou seja, se estamos em Educação Física, que não seja ah... necessário levar os alunos para uma sala, sentá-los e trabalhar dessa forma os conhecimentos teóricos. Portanto o segundo pressuposto para mim é que se trabalhe num contexto prático, envolvendo os alunos e que não é necessário, por os alunos sentados numa aula teórica para transmitir os conhecimentos. Em relação à questão que vocês colocam, como é que deve ser abordado, nos diferentes anos e ciclos de escolaridade, bem que a complexidade aumente, ao longo dos ciclos de escolaridade, se estamos a falar no primeiro ciclo ah... podemos ah... querer que os alunos saibam que fazer atividade física é benéfico para a sua saúde ou que quando começam a fazer atividade física primeiro devem começar devagarinho para aquecerem, não é? Ah... que quando estão em atividade física sentem o seu coração a bater mais rápido, portanto questões, formas de abordar muito simples e se saltarmos já para o ensino secundário, portanto que eles consigam identificar e explicar quais são os benefícios da atividade física para a saúde, como é que podem desenvolver a resistência e a força, portanto partimos para questões dos conhecimentos mais complexas e que devem mais uma vez estar articuladas com os Programas Nacionais de Educação Física. Em termos de abordagem... ah... é fundamental associar à prática, por exemplo o professor, se é a questão das regras que está em cima da mesa enquanto ele está a jogar eu sei se ele sabe ou não a regra, se a bola está fora, está dentro etc. portanto isso é uma forma de avaliar esse tipo de conhecimentos, mas podemos levar os alunos, a identificar problemas, ah...e a partir daí trabalhar os conhecimento de forma prática, por exemplo ah... na nossa turma, quantos é que cumpre as recomendações de atividade física da OMS. Eles têm que quantificar a sua própria atividade física, primeiro têm de saber as recomendações, segundo têm que saber quantificar e a partir daí têm de procurar arranjar estratégias, para se estão muito inativos passem a estar mais ativos, isto é uma forma de apresentar um problema e resolver e de ir trabalhando também vejo, da parte às vezes dos professores, ao nível do planeamento que se trabalha os conhecimentos mas depois tem que haver uma intencionalidade, tem que haver um momento da aula em que isso é posto em prática, porque se queremos que os alunos saibam temos que ensinar. Se queremos avaliar não é... dar uma coisa muito genérica e depois vamos avaliar os alunos...fazer um teste? Não. Tem que ser ensinados para os alunos aprenderem ... e podemos aproveitar ainda na lógica que estávamos a falar de não ir para uma sala teórica, se eu estou numa fase da aula, em que estou a fazer um retorno à calma, estou a fazer alongamentos... posso dar informação se estiver ligada com o sistema músculo-esquelético ou que músculos é que estão a alongar quando estamos a fazer este exercício ou aquele exercício de alongamento, portanto estou em prática e em simultaneamente estou a dar informação. Agora convém ser planeada. Por último, acho que uma estratégia fundamental é

não dar tudo no contexto da aula, utilizar ah..., a relação com a comunidade, com o trabalho de casa, utilizar as novas tecnologias, para os alunos trabalharem também fora da aula, por exemplo, quantos passos é que devem dar? **Podemos utilizar as novas tecnologias praticamente todos os alunos, tem de se ter cuidado para não se excluir ninguém, no caso de não haver de não haver alunos com telemóveis, depende das idades, depende dos contextos mas mais velhos, secundário**, já praticamente todos têm telemóvel.... (Pausa)... Quantos passos é que são por dia? Será que dão os sete mil e quinhentos ou não? Podemos meter os alunos a fazer atividades que estão fora, que estão a contar porque sabem que é saudável e desta forma estão a utilizar novas tecnologias estão.. estamos a envolver fora da aula. A minha mensagem chave para vocês em relação a isso é que nem tudo tem de ser trabalho na aula, o professor pode utilizar as novas tecnologias, pode dar um vídeo, para depois comentarem na aula a seguir e ao dar o vídeo, acho que a nova geração está muito ligada a vídeos a redes sociais, vê o vídeo e a partir daí pode comentar e trabalhar, portanto é tempo que não está retirado da aula, é tempo de prática mas que estão os alunos a trabalhar o.. os conhecimentos.

Entrevistador: Ok professor. E dadas essas formas de abordagem dos conhecimentos, como é que depois o professor avaliaria ah....essa área dos conhecimentos nos alunos.

Entrevistado: Deixem-me só....

Entrevistador: De forma a garantir a validade

Entrevistado: Deixem-me só ainda agora lembrei de uma... de um... de um outro aspeto de abordagem que é importante, não é só Educação Física, portanto deve haver uma articulação entre aquilo, e pode haver, entre aquilo que o professor de Educação Física está a ensinar e por exemplo o professor de ciências...(Pausa)... com o aumento da frequência cardíaca.. ah... as...as transformações que tenho com a intensidade do exercício etc. Isso pode ser muito bem abordado pelo professor de ciências, dependendo do programa, mas vai numa lógica de flexibilização e autonomia curricular, o professor de geografia pode falar de como é que se orienta uma carta, como é a bússola, isso pode ser muito relevante em termos dos conhecimentos que se trabalham, portanto pode haver uma abordagem transversal a várias disciplinas e não exclusiva de Educação Física. Em relação à questão de avaliação, não é?

Entrevistador: Exato.

Entrevistado: Foi isso que me...

Entrevistador: Exato...

Entrevistado: Foi isso que me... me perguntaste.

Entrevistador: Exato... a forma como o professor acha mais adequada para avaliar.

Entrevistado: O.. o mais típico são testes e trabalhos escritos, é aquilo que a minha experiência me diz, não é? Ah... Faz-se, trabalha-se e depois faz-se o teste ou pede-se aos alunos para realizar trabalhos escritos, mas pode-se sugerir a criação de vídeos... Por exemplo... Vocês têm um minuto para apresentar um vídeo sobre a relação entre a atividade física e a.. e saúde, e alimentação ou sobre este desporto e então pode ser formas de que é um minuto ah... têm... ah... novas tecnologias, os alunos apresentam pode ser uma forma, para além dos testes, dos trabalhos escritos que motivam os alunos, a utilização de imagens, as.. como eu já vos dei vários exemplos, as reflexões críticas sobre situações que eles experienciaram ... um problema que eles experienciaram, refletem criticamente, fazem uma breve reflexão e a partir daí... Portanto podem propor soluções, para ultrapassar esse problema e avalia-se só de forma oral ou de forma escrita ou portanto diferentes formas ah... a apresentação oral é outra possibilidade, eles preparam e na aula apresentam perante os colegas ah... . A utilização parece-me a mim, a mensagem chave, ao longo do ano, o professor tenha a possibilidade de utilizar mais do que um método e que não deve ser exclusivo do... do teste ah... claramente e na prática, portanto, o professor também pode encontrar momentos de avaliação formativa, em que vai questionando, vai observando os alunos sobre... e vai tirando elementos sobre os conhecimentos etc. Portanto, a triangulação acho que é muito importante dos vários métodos, para trabalhar e avaliar os conhecimentos.

Entrevistador: Ok professor. E como professor, caso fosse convidado a ir a um seminário, o que é que gostaria que fosse abordado?

Entrevistado: O que gostaria, ah... parece-me extramente interessante ah... nesta lógica dos conteúdos, trabalhadas as recomendações. As recomendações não só da atividade física mas também indicadores importantes de um estilo de vida ativo e saudável, nomeadamente, as questões do sono, quantas horas devem dormir, as questões da alimentação, ah... ao longo do dia e também as questões específicas, o que é que devo comer antes de fazer exercício físico, depois de fazer ou depois de um treino ou depois uma competição etc. As questões

das recomendações ao nível da alimentação e também ah.... questões como comportamento sedentário, utilização exce... excessiva dos... das novas tecnologias, televisão, do tempo de computador e também outros indicadores como o tabaco, álcool, drogas ah... são aspetos que são importantes para ter um estilo de vida ativo e saudável. Portanto não só atividade física mas também abranger outros indicadores de um estilo de vida ativo e saudável.

Entrevistador: Só para concluir, ah... como referido, caso o professor fosse convidado, tendo nós na nossa ideologia de seminário queríamos ter uma parte teórica e prática, como convidado, o que lhe chamaria mais ah.... (pausa)...mais interesse, sobre a sua aplicação ou sobre a experiência e teoria utilizada para justificar, o seminário. Onde poderíamos despende mais tempo... dentro do interesse dos...

Entrevistado: E é uma formação para quem?

Entrevistador: É um seminário para professores de Educação Física, do nosso agrupamento.

Entrevistado: Portanto, o público alvo seriam os professores de educação física? E a questão é se deveria haver teoria e prática é isso?

Entrevistador: Onde deveríamos despende mais tempo? A justificar a importância e quais os conteúdos ou formas de aplicar na prática.

Entrevistado: Eu penso que é o conjugar das duas, não é? Ah... Há uma expressão que diz que... Uma boa teoria, é... é prática... não é? Ah... a teoria é prática. Não há nada melhor que uma boa teoria se.. se é uma coisa prática que que é aplicável, portanto eu diria que é o conjugar das duas, depende agora do que é que vocês ah... querem trabalhar com os professores ao nível dos conhecimentos. Muitas vezes pode ser interessante vocês encontrarem um momento.... ah.....(Pausa)... pela minha experiência em que encontram um momento, em que deixam primeiro os professores dizerem quais são as suas experiências, como é que trabalham, ou seja, “Bom dia vamos aqui falar do seminário dos conhecimentos e está aqui esta informação..” Isto é teoria.... (Pausa)... Talvez seja preferível, primeiro envolver os professores, saber quais são as suas experiências e depois introduzir, com base nisso a questão dos conhecimentos e estratégias de implementação. Portanto eu metia as duas coisas, mas ainda acrescentava também que os professores trouxessem para cima da mesa, as suas experiências, os seus conhecimentos, o que é que fazem, porque isso pode ajudar muito depois na estruturação.

Entrevistador: Está bom. Da nossa parte está concluída, queremos agradecer ao professor a disponibilidade...

Entrevistado: De nada, é um prazer.

Entrevistador: E por nos ter ajudado... Muito Obrigado.

Apêndice 38 – Documento, do seminário, disponibilizado ao DEF do AEVF

Universidade Lusófona

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

2º Ano Estágio Pedagógico

Seminário – Documento Orientador

***”Diferentes Formas e Abordagens da
Área dos Conhecimentos”***

Professores Estagiários:

Francisco Dias

Marlene Sousa

Rafael Lopes

Orientador da Escola:

Professor João Santos

Índice

INTRODUÇÃO	CI
PROPOSTAS DE ABORDAGEM DA ÁREA DOS CONHECIMENTOS	CII
<i>THINK-PAIR-SHARE</i>	CII
<i>FIND SOMEONE WHO</i>	CIII
<i>JIGSAW</i>	CV
<i>BRACKEN</i>	CVI
OUTROS EXEMPLOS	CVII
<i>COOPERATIVE TEACHING</i>	CVII
<i>RALLY WRITE</i>	CVII
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	CVII

Introdução

O presente documento foi desenvolvido pelo núcleo de estágio da ULHT, ano letivo 2018/2019. Este tem como objetivo dar novas perspetivas, opções e orientações aos professores de Educação Física do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, para abordarem a área dos conhecimentos.

As propostas apresentadas podem ser realizadas em qualquer ano e ciclo de escolaridade, sendo uma decisão do professor da turma optar em função das características dos alunos, das suas necessidades bem como dos objetivos que pretendem atingir. De forma a melhorar a consagração destas propostas consideramos fundamental que desde o início do ano letivo, os professores definem rotinas e dinâmicas de trabalho claras e específicas, tendo em vista o desenvolvimento do aluno nas três áreas.

Todas as propostas podem ser utilizadas em aulas teóricas, nomeadamente na Escola Básica de São Vicente e Escola Básica de Telheiras, devido às instalações disponíveis bem como integrada em aulas práticas de EF, cumprido com as orientações expressas nos Programas Nacionais de Educação Física. Para uma melhor lecionação é essencial material didático variado e inovador tal como outras considerações nomeadamente decisões do professor ao nível da formação de grupos e os modelos a implementar em cada turma.

Esperamos que este documento auxilie e seja benéfico para os professores de EF na lecionação da área dos conhecimentos e no desenvolvimento de todos os alunos

Propostas de Abordagem da Área dos Conhecimentos

Think-Pair-Share

Descrição

Esta estrutura cooperativa é composta por três momentos. Num primeiro momento, “*Think*”, o aluno pensa/reflete acerca da temática proposta pelo professor de acordo com o documento orientador – Aprendizagens Essenciais. Num segundo momento, “*Pair*” - a pares – os alunos discutem o que refletiram num momento anterior e criam um novo produto conjunto, resultado das suas interações. Num terceiro momento, “*Share*”, os pares agrupam-se com outros pares e em grupo, discutem as ideias obtidas do segundo momento e criam um produto final, realizado pelo grupo.

Variantes:

- Aumentar o número de alunos no primeiro momento, aumentando assim o número de alunos nos restantes momentos;
- Cumprido o 3º momento, os alunos voltam a desenvolver trabalho autónomo, redigindo e refletindo as aprendizagens obtidas;
- Colocar os alunos com mais dificuldades de aprendizagens ou de escrita, a redigir os produtos dos vários momentos;
- Colocar os alunos com mais dificuldades de exposição em grupo, a apresentar o os produtos finais realizados.

Materiais Didáticos:

- Vídeos;
- Cartazes;
- Vivências das aulas de EF.

Find Someone Who

Descrição

Nesta estrutura cooperativa, para responder a uma ficha de trabalho ou preencher um determinado documento, o aluno (ou o contexto do trabalho a pares) tem que interagir com outros colegas, procurando junto deles a informações de que necessita para desenvolver o seu trabalho. Todos os alunos estão, portanto, num contexto de aprendizagem em que necessitam da informação dos colegas para realizar o seu próprio trabalho, da mesma forma que necessitam passar aos seus colegas alguma da informação de que dispõem, para eles também poderem completar os respetivos trabalhos. Todos estão na situação de dar e receber informação

Exemplo – tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais do 6º ano - o professor divide a turma em três grupos de alunos. Cada grupo trabalha numa área específica, durante a 2ª parte da aula. Posteriormente na 3ª parte, em grupos de 3 alunos (um de cada área), os alunos procuram preencher o documento em função do que trabalhado na sua área e na área dos colegas.

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Indique as diferentes matérias trabalhadas na aula.			
Que capacidades físicas tiveste a desenvolver?			

Variantes:

- Todos os alunos passam por todas as áreas e preenchem individualmente;
- Apenas têm de preencher as áreas dos colegas;
- Os alunos autonomamente vão procurar colegas de outras áreas;
- Preencher em diferentes aulas, de forma a relembrar as aprendizagens anteriores;
- Pequenas entrevistas entre os colegas – cada um redige um pequeno sobre as capacidades físicas trabalhadas em aula;
- Colocar os alunos que não realizam a aula a preencher o documento e posteriormente apresentam aos colegas.

Materiais Didáticos:

- Tabela acima proposta;

- Vídeo;
- Observação direta.

Jigsaw

Descrição

Esta estrutura cooperativa é composta por três momentos distintos. No primeiro momento, o professor ajuda os alunos a compreender, as temáticas que vão aprender bem como distribui ainda pelos grupos o material informativo que irão utilizar. No segundo momento os grupos reorganizam-se com base nos subtemas e em cada grupo os alunos trabalham em conjunto com o objetivo de aprofundarem o seu subtema específico. Este momento é designado de “*Grupo de Especialistas*”. Por último, no terceiro momento, os alunos retornam ao seu grupo inicial, agora como especialistas para partilharem com os outros membros do grupo o que aprenderam no grupo de especialistas.

Variantes:

- O professor pode definir ou não qual o subtema para cada aluno;
- No 3º momento colocar os alunos com mais dificuldades, a explicar aos colegas, o produto obtido do “Grupo de Especialistas”;
- No final, individualmente, cada aluno, tem de redigir um pequeno texto acerca do seu subtema bem como dos subtemas dos colegas.

Materiais Didáticos:

- Cartazes;
- Vídeos;
- Textos/Artigos.

Bracken

Descrição

Esta estrutura cooperativa é composta por dois momentos formais. Estes momentos são duas apresentações que cada grupo tem de realizar: um projeto e uma apresentação final. No projeto, o grupo deve indicar o tema a tratar, como o vai fazer de que forma, em que momento, entre outras informações que se considerem importantes para desenvolver o trabalho. Na apresentação final apresentam o produto final desenvolvido ao longo do tempo estipulado inicialmente. De forma a regular o trabalho desenvolvido, o professor realiza questões (semanalmente/quinzenalmente ou mensalmente) de forma a receber e classificar informação acerca do trabalho realizado.

Exemplos de questões, com o objetivo de regular o trabalho:

- Qual o teu contributo até ao momento para o trabalho?
- Em que estado está o trabalho realizado até ao momento?
- O que irão fazer a seguir?
- Qual o contributo dos colegas para o desenvolvimento do trabalho?

Posteriormente o professor afere as questões entre os diversos elementos constituintes do grupo de trabalho.

Variantes:

- Formas de apresentação (Cartaz, PPW, Oralmente, etc.);
- Formas de regulação (Pequenas entrevistas, Questionário);
- Momentos de regulação (todas as aulas, semanalmente, mensalmente)

Materiais Didáticos:

- Cartazes;
- Vídeos;
- Textos/Artigos.

OUTROS EXEMPLOS

Cooperative Teaching

Descrição

Nesta estrutura os alunos trabalham a pares. Cada aluno estuda metade do material informativo distribuído pelo professor ou por eles pesquisado, em função dos objetivos pretendidos. Quando consideram que a aprendizagem está consolidada, cada um dos alunos ensina ao seu parceiro o que aprendeu.

Rally Write

Descrição

Nesta estrutura os alunos trabalham a pares/grupo. Na base um determinado conceito, no contexto de trabalho cooperativo, os alunos vão alternadamente, escrevendo novos itens, com o objetivo de construir uma lista mais ou menos longa de itens sobre o conceito que está a ser trabalhado. No caso de trabalharem em grupos de 4 alunos, num grupo, o subgrupo A, constituído por dois desses alunos, conferenciam entre si e tomam cooperativamente a decisão de escrever um primeiro item (em função dos objetivos dados pelo professor. A partir desse primeiro item do subgrupo A, os dois alunos do subgrupo B conferenciam entre si e tomam de seguida a decisão de escrever o segundo item. Desta forma alternando os seus comportamentos, os alunos do grupo vão construir o produto final.

Referências Bibliográficas

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

Bracken, B. (2002). Team skills and Individual Assessment in Team Settings. Beyond Boundaries. *Proceedings of the NCIIA 6th Annual Meeting* (pp.21-25); Washington, D.C.

Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessment. *Journal of Education for Business*, 78(5), 268-272.

King, P. E., & Behnke, R. R. (2005). Problems associated with valuating student performance in groups. *College Teaching*, 53(2), 57-61.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones

Anexos

Anexo 1 - Ficha Biográfica

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira

Escola Básica de Telheiras

Ficha Biográfica de Educação Física

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
Idade: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Naturalidade: _____
Morada: _____ Tel: _____
Concelho: _____ Cód. Postal: _____ - _____
Enc. de Educação: _____ Parentesco: _____
Telemóvel do Enc. de Educação: _____

Composição do Agregado Familiar

Parentesco	Idade (anos)	Habilitação Escolar	Profissão	Situação * Profissional

* E - Efectivo(a); C - Contratado(a); R - Reformado(a); D - Doméstico(a); E - Estudante

Saúde

Tem dificuldades? ☐ Visuais; ☐ Auditivas; ☐ Motoras; ☐ de Fala; ☐ de Linguagem;
☐ Outras: _____
Doença(s) frequente(s): _____
Doença(s) permanente(s): _____
Cuidados especiais de saúde: _____

Prática Desportiva (Federada e Não Federada) ☐ Sim; ☐ Não

Se (sim):

Federada: Qual a Modalidade: _____

Nome do Clube: _____

Não Federada: Qual a Modalidade: _____

Quantas horas semanais: _____ Horas

Bom Ano Letivo!!!



O Professor de Educação Física

Anexo 2 - Plano Plurianual

NÍVEIS DE ESPECIFICAÇÃO POR ÁREAS DAS ATIVIDADES FÍSICAS E ANO DE ESCOLARIDADE									
PLANO PLURIANUAL		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
JOGOS	Jogos Pré-Desportivos	E	A						
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	Andebol		I6	I7	I8	I9	E	E	2 opção
	Basquetebol		I6	I7	I8	I9	E	E	
	Futsal / Futebol	I5	I6	I7	E8	E9	E	E	
	Voleibol	I5	I6	I7	I8	E9	E	E	
GINÁSTICA	Solo	I5	I6	I7	E8	E9	E		1 opção ⁸
	Aparelhos	I5	I6	I7	I8	E9	E/I ¹	E ⁵	
	Acrobática			I7	I8	I9		E	
ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	Dança	I5	I6	I7	I8	I9			Valsa opção
	Tradicional			I7	I8	I9	I/E ²	E ⁶	
	Sociais			I7	I8	I9	I/E ²	E ⁶	
ATLETISMO	Corridas	I5	I6	I7	E8	E9	E ⁴	E ⁷	todas ⁸
	Saltos	I5	I6	I7	E8	E9	E ⁴	E ⁷	
	Lançamentos	I5	I6	I7	E8	E9			
RAQUETAS	Badminton			I7	I8	I9	E ³		1 opção
	Ténis de Mesa			I7	I8	I9	E ³		
	Ténis de Campo			I7	I8	I9		I/E	
PATINAGEM	Patinagem	I5	I6	I7	I8	I9			
OUTRAS	Atividade de Combate (Luta)	I5	I6						1 opção
	Percursos (Orientação)			I7					
	Jogos Tradicionais								
	Meio Aquático (Natação)								

Anexo 3 - Ficha de Observação (Adaptado Siedentop & Tannehill, 2002)

Ficha de Observação AGIC					
Nome do Professor:		Turma:	Data:	Hora:	Local:
<u>Dimensões de Ensino</u>					
Instrução	Instrução Inicial	Clara, simples e objectiva			Cumpre/ Não Cumpre
		Fornece informação precisa, correcta e ordenada			
		Clarifica os comportamentos e/ou aprendizagens que são visados			
		Demonstra domínio dos conteúdos			
	Durante a atividade	Transmite Feedbacks imediatos, avaliativos e relevantes para a tarefa			
		Cumprir ciclos de Feedback			
		Utiliza os feedbacks quanto à forma apropriadamente (auditivo, visual, tátil)			
		Utiliza os feedbacks quanto ao público alvo (a um, a dois, ou a todos os alunos)			
		Utiliza os feedbacks de forma apropriada quanto à intenção (avaliativo, prescritivo, descritivo ou afetivo)			
		A organização dos grupos de alunos potencia as condições de aprendizagem			
		Identifica corretamente as reais dificuldades dos alunos			
	Instrução Final	Intervém sobre a componente crítica da aprendizagem,			
		Clara, simples e objectiva			
		Foca os principais aspectos da aula			
Gestão	Faz a ponte com a próxima aula				
	Mantém um bom ritmo de aula				
	Despende pouco tempo de aula em organização				
	Controla o tempo passado por cada grupo em cada tarefa				
	Posiciona-se e adequa a sua movimentação no espaço de aula				
	Adequa as situações de aprendizagem às necessidades dos alunos				
	A organização da aula e a arrumação dos materiais decorrem de forma eficaz				
	As transições entre segmentos, áreas de trabalho ou estações são rápidas e eficazes				
	O ensino é diferenciado promovendo a aprendizagem e a cooperação				
Clima/ Disciplina	Utiliza técnicas preventivas adequadas aos comportamentos desvio dos alunos				
	Mantém um controlo visual de toda a turma				
	Mantém o entusiasmo				
	Interacção professor/alunos (relacionamento do professor com os alunos, atitude do professor perante dos comportamentos desvio)				
	Mantém os alunos estão empenhados nas tarefas				

Anexo 4 - Ficha de Aula – PTI

FICHA AVALIATIVA PARA OS ALUNOS NÃO PARTICIPANTES NA AULA

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º _____

Professor: _____ Data: _____ Classificação: _____

1. Indica quais as razões que te impedem de fazer esta aula?

2. Qual te parece ser o tema da aula?

3. Quais te parecem ser os objectivos da aula?

4. Quais são os exercícios em que os teus colegas têm mais dificuldades?

5. Quais são os exercícios em que os teus colegas têm menos dificuldades?

6. Resume o que aprendeste na aula?

7. Como te pareceu o comportamento da turma?

8. Que sugestões tens a fazer a esta aula?

Anexo 5 – Questionário: Uso dos telemóveis

- 1) Quantos telemóveis utilizas? _____
- 2) Usas telemóvel para (podes assinalar várias opções):
 - a) Chamadas;
 - b) Enviar SMS;
 - c) Aceder à internet;
 - d) Enviar MMS;
 - e) Aceder às Redes Sociais;
 - f) Jogar;
 - g) Ouvir música/rádio
 - h) Outras _____
- 3) Das opções que assinalaste, na pergunta anterior, qual é a que usas mais?

- 4) Em tua casa tens (podes assinalar várias opções):
 - a) Internet Fixa;
 - b) Wi-Fi;
 - c) Internet móvel sem fios (*pens* de acesso à internet);
 - d) Telefone da rede fixa sem fios;
 - e) Tablet;
 - f) Computador
- 5) Com que idade tiveste o teu 1º telemóvel? _____ anos.
- 6) Quanto tempo falas por dia ao telemóvel? _____ minutos.
- 7) Os teus colocam-te restrições à utilização do telemóvel?
Sim: _____ Não: _____
Quais: _____