

Cleudir David Rocha

**Relatório de Estágio Pedagógico realizado
na Escola Básica de Telheiras**

Orientador Faculdade: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientador de escola: Professor João José Santos

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

Cleudir David Rocha

**Relatório de Estágio Pedagógico realizado
na Escola Básica de Telheiras**

Relatório de estágio defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física, no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 27 de Janeiro de 2023, perante o júri, com o Despacho de Nomeação nº 101/2023 de 18 de Janeiro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor António Manuel Marques de Sousa
Alves Lopes

Arguente: Professor Doutor Luís Miguel Rosado da Cunha Massuça

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

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

Lisboa

2023

Agradecimentos

Ao meu avô, António Sebastião Medina, que mais do que educar, fez de mim um homem de caráter, capaz de alcançar os seus sonhos. Também agradecê-lo pelas tão profundas, humildes e sábias palavras que transmitiram confiança e motivação para chegar a este objetivo.

À minha mãe, Isilda Medina, pelas mensagens de motivação e de bom dia todos os dias pela manhã.

À minha irmã, Joyce Rocha, por ter sido incansável na forma como apoiou-me. Espero que este meu momento, seja também um momento de inspiração, orgulho e motivação para que ela alcance os seus objetivos do seu percurso académico.

Ao meu pai, Benvindo Rocha, que sem ele, relativamente a formação superior, quase nada teria sido possível.

Ao professor João Santos, orientador de estágio, por ter sido um profissional exemplar em todos os momentos do estágio, pela competência, pelo rigor, pela transparência nas fases difíceis que pôs-me na direção certa, pelos momentos de partilha que retirava-me do papel de simples estagiário, desafiando-me a ser professor, a refletir sobre as diferentes problemáticas relacionadas com o estágio.

Ao professor Doutor Luís Bom, por ter acrescentado tanto durante os 3 anos que tive o privilégio de ser seu discente, mas mais ainda, por ter despertado em mim, maior vontade de ser professor durante as aulas do terceiro ano da licenciatura, que sinceramente, foram nestas aulas que tive a certeza que iria seguir a minha formação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

À professora Gabriela Corvo e aos outros professores do departamento de Educação Física, pela forma como me acolheram e permitiram-me fazer parte de um excelente e exemplar departamento de EF.

À professora Ana Chaves, por ter-me passado alguma sabedoria sobre a área da Direção de turma e pela ajuda e disponibilidade.

À minha colega de estágio Gisela Barbosa, por toda a partilha bons e maus, pela confiança e pelos sorrisos que aconteceram durante este desafiante ano de formação.

Ao meu colega e amigo Carlos Barbosa, por ter sido um verdadeiro companheiro desde o primeiro dia que nos cruzamos nas salas de aulas, onde sempre juntos refletimos, discutimos, discordamos e concordamos, em prol da nossa formação.

Resumo

A reflexão e o balanço feito neste documento relatam o estágio pedagógico para concluir o curso Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários.

Na lecionação, apesar de ter instalações com bastantes limitações, conseguiu-se aplicar as orientações dos programas em termos de diferenciação do ensino, o plano por etapas e aulas por áreas. Realça-se também a aprendizagem cooperativa entre os alunos mais capacitados e os alunos com maiores dificuldades. No Professor a Tempo Inteiro, foi muito clara a necessária distinção de autonomia e intensidade entre as aulas do 9.º ano e do 5.º, 6.º e 7.º ano de escolaridade, e o uso deste momento como autoavaliação do meu papel docente.

Na área da direção de turma, o início do ano letivo foi muito marcado por conflitos entre os alunos e de comportamentos perturbadores nas aulas. Como estratégia de aproximação da turma e estabelecimento de uma relação de confiança e amizade com os alunos mais problemáticos, iniciei uma intervenção de animação durante os intervalos, através da prática desportiva (Basquetebol), que levou uma melhoria na nossa relação, melhorando a capacidade de intervenção de correção dos comportamentos com benefícios para a turma toda. Este procedimento foi consumado, aprofundado e confirmado na saída de campo.

No desporto escolar, intervim no núcleo de Voleibol, onde houve praticamente dois grupos distintos no que toca a capacidades e desenvolvimento, daí muito do planeamento, das intervenções, dos objetivos serem distintos para diferentes alunos e grupos de alunos, dando assim uma diferenciação do ensino nesta área de estágio. Estrategicamente optei por, internamente, promover maior número de situações de jogo formal, jogo este que apresenta diferentes problemas que somente a competição pode oferecer, dando assim mais oportunidades de prática aos grupos de alunos, do nível Introdutório para que aplicassem aquilo que aprenderam durante os treinos e do nível Elementar para que pusessem em prática o que treinaram, mas também para que identificassem os seus próximos desafios.

O meu seminário foca as orientações dos programas Nacionais de Educação Física (PNEF) na área dos conhecimentos. Estudamos e prepusemos formas de trabalho interdisciplinares nos conselhos de turma para a abordagem teórica dos conhecimentos, que não são apenas da EF, mas sim transversais as outras disciplinas. Estas propostas foram consideradas nos diversos ciclos pelos professores de EF de todas as escolas do agrupamento.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino; Aprendizagem; Lecionação; Direção de Turma; Desporto Escolar; Seminário;

Abstract

The reflection and balance made in this document report the pedagogical internship to complete the Master's course in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education.

In teaching, despite having facilities with many limitations, it was possible to apply the guidelines of the programs in terms of teaching differentiation, the plan by stages and classes by area. Cooperative learning between the most capable students and students with greater difficulties is also highlighted. In the Full-Time Teacher, the necessary distinction of autonomy and intensity between 9th grade and 5th, 6th and 7th grade classes was very clear, and the use of this moment as a self-assessment of my teaching role.

In the area of class management, the beginning of the school year was marked by conflicts between students and disruptive behavior in class. As a strategy to approach the class and establish a relationship of trust and friendship with the most problematic students, I started an intervention of animation during the intervals, through sports (Basketball), which led to an improvement in our relationship, improving the ability to intervention to correct behaviors with benefits for the whole class. This procedure was completed, deepened and confirmed at the field trip.

In school sports, I intervened in the Volleyball nucleus, where there were practically two distinct groups in terms of skills and development, hence a lot of the planning, interventions, objectives are different for different students and groups of students, thus giving a differentiation of teaching. in this internship area. Strategically, I chose, internally, to promote a greater number of formal game situations, a game that presents different problems that only competition can offer, thus giving more practice opportunities to groups of students, from the Introductory level, to apply what they learned during the training sessions and the Elementary level so that they could put into practice what they had trained, but also so that they could identify their next challenges.

My seminar focuses on the guidelines of the National Physical Education programs in the area of knowledge. We studied and proposed interdisciplinary ways of working in class councils for the theoretical approach of knowledge, which is not just PE, but transversal to other disciplines. These proposals were considered in the different cycles by PE teachers from all schools in the cluster.

Keywords: Physical Education; Teaching; Learning; Teaching; Class Direction; School Sports; Seminar;

Abreviaturas

AEVF- Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira

DEF – Departamento de Educação Física

CAP- Comunidade de Aprendizagem Profissional

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

EBT – Escola Básica de Telheiras

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

OPLEF - Orientações para a Organização da Prática Letiva De Educação Física

PDE- Programa de Desporto Escolar

PE – Projeto Educativo

PTI – Professor a Tempo Inteiro

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

Índice

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1. LECIONAÇÃO | 15 |
| 1.1 Operacionalização e balanço da etapa PROGNÓSTICO | 19 |
| 1.2 Operacionalização e balanço da etapa PRIORIDADES | 24 |
| 1.3 Operacionalização e balanço da etapa PROGRESSO..... | 37 |
| 1.4 Plano e Operacionalização da etapa PRODUTO | 56 |
| 2. DIREÇÃO DE TURMA..... | 61 |
| 2.1 Operacionalização e balanço da etapa Prognóstico | 61 |
| 2.2 Operacionalização e balanço da etapa Prioridades..... | 62 |
| 2.3 Operacionalização e balanço da etapa Progresso | 63 |
| 2.3.1 Saída de campo..... | 66 |
| 3. DESPORTO ESCOLAR | 72 |
| 3.1 Operacionalização e balanço da etapa Prognóstico..... | 72 |
| 3.2 Operacionalização e balanço da etapa Prioridades..... | 73 |
| 3.3 Operacionalização e balanço da Etapa Progresso | 80 |
| 4. SEMINÁRIO | 85 |
| 4.1 Operacionalização e balanço da Etapa Prognóstico | 85 |
| 4.2 Operacionalização e balanço da Etapa Prioridades..... | 86 |
| 4.3 Operacionalização e balanço da Etapa Progresso | 91 |
| 4.3.1 Análise dos Resultados do Questionário | 92 |
| 4.4 Operacionalização e balanço da Etapa Produto | 95 |
| CONCLUSÃO..... | 98 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 102 |

| | |
|---|--------|
| REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS..... | 106 |
| APÊNDICES | I |
| Apêndice 1 – Horário semanal | I |
| Apêndice 2 – Plano anual de estágio..... | II |
| Apêndice 3 – Plano anual de turma..... | III |
| Apêndice 4 – Avaliação inicial Atividades Físicas 9.º1ª..... | IV |
| Apêndice 5 – 9.º1ª. Avaliação intercalar 1º Período | V |
| Apêndice 6 – Avaliação Atividades Físicas 1º Período | VIII |
| Apêndice 7 – 9.º1ª. Avaliação intercalar 2º Período | IX |
| Apêndice 8 – Avaliação Atividades Físicas 2º Período | X |
| Apêndice 9 – Mapa de distribuição de matérias etapa Progresso | XI |
| Apêndice 10 – Resultados Aptidão Física 1º Período..... | XII |
| Apêndice 11 – Resultados Aptidão Física 2º Período..... | XIII |
| Apêndice 12 – Horário PTI..... | XIV |
| Apêndice 13 – Carta autorização PTI..... | XV |
| Apêndice 14 – Autorização Saída de Campo..... | XVI |
| Apêndice 15 – Quadro de avaliação inicial DE | XVII |
| Apêndice 16 – Mapa das aprendizagens DE..... | XVIII |
| Apêndice 17 – Guião da entrevista..... | XX |
| Apêndice 18 – Entrevista Luís Bom..... | XXI |
| Apêndice 19 – Entrevista João Santos | XXVII |
| Apêndice 20 – Entrevista Gabriela Corvo..... | XXIX |
| Apêndice 21 – Questionário seminário | XXXI |
| Apêndice 22 – Periodização da preparação do seminário..... | XXXIII |
| Apêndice 23 – Quadro Plano Plurianual | XXXIV |

Índice Tabelas

| | |
|---|-------------------------------------|
| Tabela 1 - Horário da turma 9.º1ª | 16 |
| Tabela 2 - Avaliação da Aptidão Física | 17 |
| Tabela 3 - Avaliação das Atividades Físicas | 18 |
| Tabela 4 – Plano etapa Prioridades Ginásio | 25 |
| Tabela 5 - Plano etapa Prioridades espaços exteriores | 31 |
| Tabela 6 - Plano etapa Progresso | Erro! Marcador não definido. |
| Tabela 7 - Horário PTI | 52 |
| Tabela 8 - Plano etapa Produto..... | 56 |

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio recai sobre a minha intervenção pedagógica nas 4 áreas de estágio previamente definidas (apêndice 2), ou seja, a Lecionação, a Direção de Turma, o Desporto Escolar e o Seminário, para a obtenção do grau mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Estas quatro áreas foram concebidas em formato de projeto, em que o planeamento destas áreas foi por etapas (PNEF), a primeira, etapa Prognóstico, a segunda, etapa das Prioridades, a terceira, etapa Progresso e a quarta e última etapa denominada por Produto.

Para a escolha do local de estágio tive como base a opinião dos estagiários do ano anterior, pois a maioria deles foram os meus colegas em anos anteriores. Acabei por escolher a Escola Básica de Telheiras (EBT), do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira (AEVF) por esta se encontrar, em termos logísticos, mais próximo da minha residência e pelo facto das indicações dadas pelo meu colega Francisco Dias serem as melhores, tanto em termos de clima de trabalho como pela própria orientação recebida pelo professor orientador de estágio desta escola. O professor orientador da escola provou ser uma mais-valia pela sua disponibilidade e rigor de trabalho, sendo sempre um profissional impecável, tal como tinha retratado o colega mencionado acima. Semanalmente dispúnhamos de 3 reuniões com o professor orientador, que aconteciam às Terças-feiras, Quintas-feiras e Sextas-feiras.

Relativamente ao orientador universitário, o professor Luís Bom, orientou-nos de uma forma muito particular, lançando sempre desafios para que afastássemos da perspetiva de sermos meramente alunos universitários e começássemos a agir como profissionais da docência, com sentido crítico e reflexivo.

Para a lecionação e direção de turma (DT) escolhi a turma 9.º1ª, no Desporto Escolar (DE) optei pelo voleibol e o seminário recaiu sobre a abordagem dos conhecimentos em Educação Física (EF).

O meu horário de lecionação foi de duas aulas semanais em dias não consecutivos, a primeira, às terças-feiras, um bloco de 90 minutos, entre as 10:05 hrs até as 11:35 hrs e a segunda aula, às sextas-feiras, um segmento de 45 minutos, entre as 14:35 hrs até às 15:20 hrs. Na área lecionação realizou-se o projeto Professor a tempo inteiro, que ocorreu no mês de Março. A direção de turma dispunha de 2 horas semanais no planeamento, e nesta área de intervenção, deu-se lugar à Saída de Campo, que se realizou no Parque Mil Aventuras de Montargil. Os treinos de Desporto Escolar tiveram lugar às Segundas-feiras, entre às 17:10 hrs até às 18:40 hrs e as Sextas-feiras entre às 17:10 hrs até às 17:55.

O agrupamento tem um departamento de Educação Física (DEF) que se rege pelas aprendizagens essenciais. Os professores do departamento elaboraram um plano plurianual (apêndice 23) da disciplina que teve como base os próprios programas, tem um protocolo de avaliações referente aos ciclos e todas as áreas e matérias lecionadas na disciplina. Os critérios de avaliação da disciplina estavam bem definidos e acessíveis a todos os alunos e encarregados de educação (EE). Houve formações internas nas matérias que os professores não se sentiam tão à vontade a lecionar, como por exemplo, a dança, que se realizou nos dias 2 e 9 de Outubro, para que os professores trocassem experiências e conhecimentos entre si, com o intuito de fazer com que a abordagem desta matéria fosse o mais eficaz e linear possível no agrupamento, visando um processo ensino-aprendizagem igual para todas as escolas inseridas no agrupamento.

O grupo/departamento se reuniu algumas vezes durante o mês de Setembro para refletirem sobre diversos pontos fulcrais relativos ao ano letivo, nomeadamente a avaliação, formação interna e a aquisição de materiais.

Para caracterizar melhor o departamento, é preciso, num primeiro momento, perceber as conclusões feitas por Hord (1986) sobre diferentes formas de interação grupal, nomeadamente a cooperação e colaboração e as abordagens relativas as Comunidades de Aprendizagem Profissionais (CAP) e as suas 5 dimensões definidas também por Hord em 1997.

Então o que será isto de Comunidade de Aprendizagem Profissional? Segundo Hord (1997), “a Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) é um grupo de profissionais que compartilham um interesse, um problema que enfrentam regularmente, e que se unem para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico”. No nosso caso em concreto, essa comunidade seria os professores de Educação Física. Os grupos/departamentos de EF que são considerados mais eficazes são aqueles que funcionam como Comunidades de Aprendizagem Profissional, em que os professores planeiam em conjunto, diversos parâmetros relacionados com o processo educativo para que sejam traduzidos em sucesso dos alunos relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Uma escola onde os departamentos funcionam como comunidades de aprendizagem profissional, estará mais próximo de realizar uma rutura necessária e fundamental à norma geral das escolas ditas convencionais.

Hord (1997) sustentou que as CAP assentam as suas práticas sobre 5 dimensões importantes: «Liderança Partilhada», «Crenças, Valores e Visão Partilhada», «Aprendizagem Intencional Coletiva e sua Aplicação», «Condições de Suporte» e «Prática Pessoal Partilhada».

Pode dizer-se que no nosso DEF havia uma liderança partilhada pois coordenadora dos departamentos de EF detinha o poder de decisão, mas apoiava-se sempre nos restantes colegas, promovendo assim uma dinâmica colaborativa do grupo, pois, os diferentes professores colaboravam para alcançar objetivos comuns.

Dentro do departamento, as crenças, os valores e a visão dos diferentes professores eram partilhadas, para que expusessem os seus diferentes pontos de vistas antes de tomarem decisões, mas que após a tomada de decisões, todos os professores regulavam-se pelas mesmas nas suas aulas de Educação Física, com o intuito de, nas aulas das diferentes turmas da escola, não houvesse discrepâncias a nível conceptual, ou seja, que as orientações fossem convergentes. Relativamente à dimensão Aprendizagem Intencional Coletiva e sua Aplicação, o departamento tem um plano de formação interno, dança no início deste ano letivo, com o intuito de dar melhor resposta às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, indo ao encontro das recomendações feitas nos PNEF (2001, p21), “o DEF tem a responsabilidade de apresentar propostas a incluir no plano de formação da escola, ajustadas às necessidades e prioridades identificadas, valorizando a formação recíproca, nomeadamente através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas”. Relativamente ao facto de haver estas ações de formação, penso que seria benéfico os estagiários estarem mais envolvidos, sendo mesmo desafiados pelos professores demonstrarem ou mesmo terem um pequeno momento de intervenção com o intuito de não só terem um pequeno momento no papel de professor antes mesmo do início das aulas, mas também como um momento oportuno para interagir de uma forma mais eficaz com os outros professores do departamento, pois, quando tivemos a formação interna de dança, poderia ser muito benéfico sermos nós estagiários a ensinar uma dança, ou cada um de nós ensinar um passo de uma dança específica. Sobre a dimensão condições de suporte, os professores aderiram sempre, com mais de 90% deles a estarem presentes nas reuniões do departamento, trabalhando de forma coletiva para as tomadas de decisões sobre os diferentes pontos da ordem de trabalho. Em termos relacionais, muitas vezes os professores não partilhavam da mesma ideia, mas havia sempre um diálogo muito cordial para que fosse decidido quais as direções que o departamento deveria se posicionar, e após todas as argumentações, o que o grupo decidia, era o que ficava estipulado

para todos os professores, fazendo com que mesmo os que pensavam de forma diferente, aceitassem a decisão do grupo.

A dimensão Prática Pessoal Partilhada é a que o grupo apresenta mais fragilidades pois não foi nenhuma vez abordado em reuniões de departamento quaisquer partilha, observação, reflexão e discussão das aulas entre os professores de uma forma colaborativa.

Um dado muito curioso, que demonstra alguma coesão do grupo, foi o facto de muitas vezes, durante as reflexões e prevendo o que poderia correr mal durante o ano letivo, junto dos encarregados de Educação ou mesmo junto dos órgãos administrativos, os professores do grupo salientarem que nenhum professor estaria sozinho em qualquer que fosse a circunstância menos positiva pois as decisões tomadas e aplicadas em diversos aspetos, como por exemplo de avaliação ou de alguns processos para as aulas, seriam da responsabilidade de todo o grupo, e nunca só de um professor, pois o grupo tinha decidido como um todo.

A meu ver, este departamento funciona como uma comunidade de aprendizagem profissional, tendo em pano de fundo não só as observações feitas por Hord em 1986, sobre o desempenho colaborativo destes membros mas também as próprias dimensões que articulam e consagram essas tais CAP, mas sublinho que numa outra oportunidade, utilizaria o “Questionário do Departamento Profissional como Comunidade de Aprendizagem Profissional” (QDPECAP), traduzido e validado por Costa em 2015, para estudar e caracterizar melhor o Departamento de Educação Física.

A nível material, a escola apresenta alguma capacidade, pois, dos que são considerados prioritários nos PNEF, há em números suficientes.

Em termos espaciais, a Escola Básica de Telheiras dispunha de três espaços de aula, o ginásio, o espaço exterior 1 e 2.

Ginásio (G) - O ginásio era o único espaço interior para a prática das atividades, com piso sintético, e relativamente as dimensões do mesmo, era considerado pequeno (8x18m), o que acabou por reduzir muito as possibilidades de prática, tendo como exemplo imediato, a abordagem de qualquer jogo desportivo coletivo, pois não havia problemas só a nível logístico (teto baixo, espaço reduzido), mas também a nível da segurança dos próprios alunos, pois havia espelhos nas paredes, os aparelhos de ginástica ocupavam uma boa parte do próprio espaço. Para além da ginástica (solo, aparelhos e acrobática), neste espaço poderia também ser abordado a dança e o salto em altura, utilizando os colchões de queda. O **A1**, que era o «hall» de acesso ao ginásio, também funcionava como espaço de aula

aglomerado ao ginásio, pois neste espaço, poderia ser abordado o ténis de mesa, ginástica acrobática, dança, etc.

Tendo em conta que o ginásio era o único espaço coberto, e como se viu, foi muito limitativo, penso que seria um excelente investimento por parte dos órgãos administrativos e de gestão, a construção de um espaço polivalente coberto com dimensões apropriadas para a abordagem de diferentes matérias, inclusive os jogos desportivos coletivos (JDC), pois em dias de chuva, tornava-se impossível trabalhar os JDC.

Espaço 1 (E1) - o espaço 1 era um dos espaços exteriores, apetrechado com um campo de pádel, que na maioria das vezes funcionou para abordar o voleibol, 2/3 do campo de relva sintética com dimensões 80x40. Por entre o campo de Pádel/Voleibol e o campo sintético, havia um espaço reduzido que foi muito útil para trabalhar situações analíticas das matérias.

Espaço 2 (E2) - este espaço era o mais polivalente de todos, pois tinha um campo reduzido onde pôde ser abordado o basquetebol e o voleibol. Possuía também uma pista de corrida com caixa de areia, onde abordei o salto em comprimento e o triplo salto. Uma parede de Boulder, que permite abordar a iniciação da escalada. Este espaço também abrangia 1/3 do campo de futebol, onde pôde ser abordado o futebol, o andebol, algumas modalidades do atletismo, consoante as minhas decisões.

Para além destes espaços previamente referidos, também havia o campo **A2**, que era um campo de basquetebol alternativo, que poucas vezes foi utilizado, pelo facto de o professor não ter visibilidade do resto de turma, mas que neste ano letivo, foi um espaço de iniciação da patinagem, pois era o único espaço onde havia um piso favorável para a sua prática, e que a propósito deste ponto, faço um realce ao benéfico trabalho de seminário sobre esta matéria, realizado pela estagiária do ano passado, Marlene Sousa, pois até o ano passado, os professores não lecionavam a patinagem, mas após o seminário da colega Marlene Sousa, os professores do departamento perceberam que estavam reunidas as condições para continuarem a melhorar e a incentivar o investimento que permitisse, no futuro próximo, considerar esta matéria no sistema de avaliação para todos os anos de escolaridade.

1. LECIONAÇÃO

A minha opção para lecionação foi a turma 9.º1ª da Escola Básica de Telheiras, constituída por 30 alunos de nacionalidade Portuguesa, 15 de cada género, com média de idade de 14,1. Eram 3, os alunos com necessidades educativas especiais. Esta turma apresentou somente 1 aluno em retenção, 3 inscritos na ASE, o que demonstra alguma capacidade financeira no global da turma. Em forma de avaliação inicial, a turma pareceu-me ser positiva em relação à Educação Física, pois, não existiu nenhum aluno com classificação abaixo do nível 3 no 8º ano. Só havia uma aluna que poderia estar numa situação muito crítica, pois nunca teve Educação Física no seu percurso académico até este ano.

Dos (3) alunos que apresentaram necessidades educativas especiais, um apresentava limitações a nível psico-motor (nº13), e durante as aulas de EF, era auxiliado e dirigido de forma individual por um professor coadjuvante. Outro aluno, número 10, apresentava limitações físicas e cognitivas, por isso, beneficiou de adaptações curriculares nas áreas das atividades e da aptidão física, e no domínio dos conhecimentos as avaliações foram meramente formativas. O terceiro aluno, número 2 tinha somente dificuldades cognitivas, pois a nível físico era, a meu ver, das melhores da turma, apresentando um bom nível de execução das matérias e aptidão física. Estes alunos beneficiam destas adaptações curriculares devido ao que foi estipulado no artigo 21º lei de bases do sistema educativo, lei n.º 46/86, “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”.

Na ata final do terceiro período do ano anterior, o comportamento global da turma foi considerado suficiente e o aproveitamento global da turma foi Bom. Foram propostos para a distinção de mérito escolar académico os alunos número dois; número sete, número dez, número treze, número vinte e um e número vinte e nove.

Tabela 1 - Horário da turma 9.º1ª

| Horário | Terça-Feira | Sexta-Feira |
|-----------------|--------------------|--------------------|
| 10h:05 – 10h:50 | Ginásio | |
| 10h:50 – 11h:35 | Exterior 2 | |
| 14h:35 – 15h:20 | | Exterior 1 |

A rotação dos espaços na Escola Básica de Telheiras funcionava diariamente, ou seja, todas as turmas passavam por todos os 3 espaços de aula durante a semana, fazendo com que a turma só tivesse 45 minutos por semana, num espaço em que, poderia precisar de estar mais do que 45 minutos, não parecendo ser a melhor opção, quando se trabalha por etapas, e quando os próprios espaços de aula não apresentam características tão polivalentes como desejáveis.

Relativamente ao horário propriamente dito (apêndice 1), os órgãos administrativos definiram para a turma que leciono um horário muito comum, em que tiveram 2 aulas de Educação Física por semana, uma que decorria durante um bloco de 90 minutos às terças-feiras, das 10:05 hrs às 11:35 hrs, outro segmento de 45 minutos, que decorria durante as sextas-feiras, entre as 14:35 e as 15:20. O Horário foi um dos motivos que fez-me escolher esta turma para lecionar, pois, na sexta-feira, tinha todos os espaços disponíveis, e esta oportunidade de poder de escolha revelou-se ser muito benéfica durante a lecionação das aulas.

Tendo em conta as recomendações provenientes dos PNEF, mas também um dos princípios de treino, a continuidade, penso que as aulas de Educação Física deveriam ser de pelo menos 3 sessões semanais, em dias não consecutivos, 45+45+45. Não estando assim predispostas no horário, a continuidade das aprendizagens das matérias e o treino das capacidades físicas, à partida, poderiam ficar comprometidas.

Nas aulas de sexta-feira, o bloco era repartido, o que poderia vir a ser um problema para o tempo útil de aula de Educação Física, pois a turma tinha, nesse bloco, uma aula de outra disciplina no segmento que antecedia os 45 minutos de Educação Física. Isto que poderia fazer com que fosse perdido algum tempo útil da minha aula, pois para a aula de EF, o tempo de transição era bem maior devido as condições de preparação para participar, o que poderia vir a

ser um problema de fundo a ser resolvido pois, teria nos alunos, os maiores prejudicados de essa hipotética situação de redução do tempo de aula.

O processo de avaliação decorreu dos objetivos de ciclo, que foi feito conforme as referências definidas pelos PNEF, onde os alunos foram avaliados em 3 áreas diferentes. Uma das áreas desenvolvidas foi o domínio das atividades físicas (matérias), a segunda foi a área das aptidões físicas, e a última foi a dos conhecimentos. Tendo em conta estas três áreas, foi estruturado o plano anual de turma (apêndice 3) para que os alunos continuassem a desenvolver e progredir nas suas capacidades.

Na área das atividades Físicas, as avaliações regularam-se sobre três níveis de especificação das matérias: Introdução (I), Elementar (E) e Avançado (A). Os níveis atribuídos neste agrupamento nem sempre foram níveis completos das matérias relativamente aos anos, ou seja, o nível I do voleibol no 7º ano, não significava que o aluno já conseguia executar todas as técnicas do nível, mas sim, aquelas que foram decididas pelo grupo como objetivos para o ano em questão.

Para o cumprimento de cada um destes níveis, o aluno deveria demonstrar em simultâneo, desempenhos, conhecimentos e atitudes que representam o nível considerado. Esta área refere-se ao agrupamento de matérias nucleares dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Para cada ano de escolaridade estiveram definidas as normas de referência para o sucesso na disciplina, respeitando as categorias definidas no PNEF.

Tabela 2 - Avaliação da Aptidão Física

| Aptidão Física | | | | | | |
|-----------------------|--------------|----------------------------|-------------------------------|------------------|---------------------|----------|
| Ano | Nível | Aptidão Aeróbia | Aptidão Neuro Muscular | | Total Testes | |
| | | | Obrigatórios | | | |
| | | | Força | Flexibil. | | |
| 9º | 3 | 3 testes de Aptidão Física | | | 3 | |
| | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 |
| | 5 | 1 | 4 | 2 | 1 | 5 |

No âmbito da aptidão física, os alunos foram avaliados em testes de aptidão aeróbia e aptidão neuro muscular, utilizando os testes do Fitescola. Relativamente aos critérios de sucesso da condição física, para obter nível 3, o aluno tinha que estar na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) em pelo menos 3 testes, sem obrigatoriedade específica. Para ter classificação

no nível 4, o aluno teria que, obrigatoriamente, estar apto no teste de aptidão aeróbia, e 3 de aptidão neuro muscular, onde obrigatoriamente 1 destes testes teria que ser de força, e outra de flexibilidade. Para alcançar o nível 5, o aluno teria que, obrigatoriamente, estar apto no teste de aptidão aeróbia, e 3 de aptidão neuro muscular, onde obrigatoriamente, 2 testes destes teriam que ser de força e 1 de flexibilidade.

Tabela 3 - Avaliação das Atividades Físicas

| Ano | Nota | Níveis |
|-----|------|--------|
| 9.º | 3 | 5I+1E |
| | 4 | 4I+2E |
| | 5 | 3I+3E |

Relativamente à classificação das capacidades dos alunos nas matérias, estes deveriam alcançar o nível I em 2 matérias da subárea dos JDC, 1 Ginástica, 1 atividade rítmica expressiva e 2 das restantes subáreas. Para ter o nível 3, teriam que ter 5I e obrigatoriamente 1E. Para alcançar o nível 4, seriam precisos 4I e obrigatoriamente 2E, enquanto para obter o nível 5 teriam que ter 3 matérias no nível I e 3 no nível E.

Também sublinho que, tendo estes níveis de classificação nas matérias, para os manter, teriam que obrigatoriamente ter classificação positiva no teste dos conhecimentos, e a nível da aptidão física, a classificação teria que ser no mínimo, igual à classificação nas matérias.

Para avaliar as aprendizagens e a consecução dos objetivos gerais que foram traçados no plano plurianual e pelas aprendizagens essenciais, segui os passos de intervenção concebidos pela autora Lídia Carvalho em 1994, quando referiu as avaliações prognósticas para avaliar e situar os alunos nas diferentes matérias. Durante as primeiras semanas de aulas, fiz as avaliações formativas para perceber se os processos eram os mais corretos e se os alunos estavam no caminho certo, e se não estivessem, redirecioná-los para que o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais eficiente possível, e por fim, as avaliações sumativas para classificar o alcance dos alunos perante os objetivos traçados, objetivos estes que foram intermédios ou finais. É de sublinhar que, este processo de avaliação não se fechava numa só etapa, ou seja, o balanço feito no final de uma etapa funcionava como base e rampa de lançamento para projetar a etapa seguinte, pois, as etapas e os desafios intermédios alteraram-se, consoante os desempenhos dos alunos.

1.1 Operacionalização e balanço da etapa PROGNÓSTICO

A primeira etapa caracterizou-se por receção e orientação para o sucesso, pois, nesta fase (primeiras 6 semanas), avalei os alunos nas diferentes matérias que seriam abordadas durante o ano, para que daí, conseguisse aferir objetivos para os diferentes grupos de alunos. Esta etapa é considerada uma etapa chave para o processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir dela que se cria rotinas de organização e gestão de aula, se conhece a realidade que se intervém, as dificuldades e as aptidões não só dos alunos como também as minhas próprias dificuldades e aptidões no papel de professor estagiário, as prioridades de prática e de desenvolvimento destes mesmos intervenientes, portanto, os objetivos operacionais desta etapa foram traçados abaixo.

Tendo como base, a autora Lídia Carvalho, sobre a avaliação inicial (apêndice 4) das aprendizagens (1994), tive como objetivos da etapa prognóstico conhecer os alunos em atividade de Educação Física, apresentar o programa de Educação Física desse ano, rever aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física, identificar alunos “críticos” e as matérias prioritárias, recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 1ª etapa (objetivos), recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características homogéneas, heterogéneas ou flexíveis, identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação dos grupos, etc.).

Outro objetivo, esse de cariz pessoal, foi conhecer as minhas capacidades como docente, ou seja, as minhas próprias competências e dificuldades, e neste objetivo, o professor orientador e os meus colegas de estágio tiveram um papel importantíssimo.

CALENDARIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

Tabela 4 - Avaliações Iniciais

| SEMANA | ESPAÇOS | MATÉRIAS AVALIADAS |
|--------|--------------|--|
| 1 | Sala de aula | Apresentação |
| | E2 | Futebol |
| | E1 | Voleibol |
| 2 | Ginásio | Ginástica de aparelhos (Trave) |
| | E2 | Basquetebol |
| | E1 | Andebol |
| 3 | Ginásio | Ginástica de aparelhos (minitrampolim, plinto e boque) |
| | E2 | Atletismo (salto em comprimento) |
| | E1 | Atletismo (Barreiras) |
| 4 | Ginásio | Ginástica de solo |
| | E2 | Atletismo (lançamento do peso) |
| | Ginásio | Dança |
| 5 | Ginásio | Atletismo (Salto em altura) |
| | E2 | Fitescola |
| | E1 | Ginástica acrobática |
| 6 | Ginásio | Ténis de mesa |
| | E2 | Atletismo (corrida de estafetas) |
| | Ginásio | Fitescola |

Nesta fase, que se realizou de meados de Setembro até o início de Novembro, a organização e o planeamento das aulas foram feitas tendo em conta as características dos próprios espaços, para que me libertasse para as tarefas avaliativas, ou seja, não pôr os alunos a trabalharem em situações novas de aprendizagens, que requeressem segurança e presença do professor, situações muito complexas, que requeresse muito controlo e intervenção da minha parte, e que muito menos fossem adaptações espaciais. As aulas no ginásio funcionaram com 4 estações, onde uma delas foi ténis de mesa no «hall» de acesso enquanto as aulas nos espaços exteriores funcionaram sempre com 3 estações, para que os alunos trabalhassem outras matérias que seriam diferentes daquela que se estaria a avaliar. Algumas avaliações feitas aos alunos não se concluíram no próprio dia apresentado no calendário, pois, estando eu numa fase embrionária no papel de docência, foi difícilimo avaliar 29 alunos numa só aula, e tendo em conta este cenário, em aulas seguintes, proporcionei oportunidades de prática em situação de avaliação em diferentes matérias para que pudesse recolher dados que precisava para completar as avaliações nas matérias em questão. As aulas que decorreram durante o período de avaliação,

não foram somente em situação de avaliação, mas também tiveram oportunidades para os alunos progredirem nas matérias que já teriam sido avaliadas. Por exemplo, após a avaliação do lançamento do peso (ensinado no 8º ano), nas aulas a seguir, durante esta unidade didática (UD), em que esta matéria esteve presente, comecei a introduzir a progressão para o duplo apoio de costas.

Relativamente às prioridades de avaliação, tive em conta o plano plurianual do agrupamento, optei por uma progressão de dificuldade, ou seja, das mais fáceis para as mais difíceis, quando as características dos espaços o permitissem. Também tive em conta o plano plurianual com o intuito de perceber quais as matérias que foram abordados em anos anteriores, o que, à partida, garantisse em traços gerais, uma melhor demonstração das habilidades.

No plano plurianual, o 9º ano tinha como matérias a abordar: Basquetebol (I), Andebol (I), Futebol (E), Voleibol (E), Ginástica Acrobática (I), Ginástica de solo (E), Ginástica de aparelhos (E), Dança (E), Patinagem (que foi o primeiro ano de lecionação nesta escola), Atletismo (E) e Ténis de mesa (I).

Os jogos desportivos coletivos tiveram o próprio jogo como situação de avaliação, (Comédias, 2012).

Tendo como base as afirmações sobre a avaliação dos alunos nos JDC proferidos pelo professor João Comédias (2012, p.121), “No jogo há um produto coletivo. Quaisquer que sejam os intervenientes, há um produto, uma produção coletiva, que é fruto da complexa conjugação de ações entre todos, colegas de equipa e opositores, que é observável e reflete um determinado nível de jogo”, tive em atenção as avaliações serem em situação de jogo, do todo para as partes, ou seja, avaliar o nível do jogo e só depois daí tentar perceber os alunos que se destacavam pela positiva ou pela negativa através dos “critérios de avaliação e indicadores de observação” (Comédias, 2012, p.121), situando cada um dos alunos nos seus níveis de desempenho, consoante as suas capacidades e dificuldades.

Tendo em conta o princípio da reversibilidade do treino, a avaliação da Aptidão Física foi avaliada nas últimas semanas desta unidade didática.

Na primeira semana foi avaliado o Futebol em situação de jogo 4x4, para avaliar os alunos segundo os critérios de avaliação dos PNEF, desmarcação, decisão de passar ou finalizar, assumir como defesa logo após perda de bola, tentar finalizar quando teve a baliza ao alcance. No Voleibol, os alunos foram avaliados em situação de jogo de cooperação 2+2 com os seguintes critérios de avaliação: - desloca-se para o ponto de queda da bola; - realiza o passe alto com toque de dedos ou manchetes para dar continuidade ao jogo; - serviço por baixo.

Na segunda semana, o primeiro segmento de 45 minutos foi avaliação da ginástica de aparelhos (trave) com a sequência entrada a 1 só pé, marcha a frente na ponta dos pés, meia volta, marcha à retaguarda na ponta dos pés e saída com salto em extensão. A passagem pelo espaço E2 possibilitou, no segundo segmento, a avaliação do Basquetebol, em jogo 3x3, observando a capacidade dos alunos desmarcarem-se, passarem aos colegas desmarcados, lançarem ao cesto em situação oportuna, progressão em drible, receção enquadrada com o cesto, participarem no ressalto, conhecimento das regras principais básicas e respeito as regras, reconhecerem-se como defesa após perda de bola colocando-se entre o portador da bola e do cesto. A última sessão de trabalhos daquela semana foi avaliação de Andebol, tendo como critérios de avaliação a pega da bola e armação do braço para realizar passe ou remate, a capacidade de enquadramento com a baliza após receberem a bola, desmarcação a distância de passe, decidir bem quando passar ao colega ou progredir em drible, capacidade de finalizar utilizando o remate em salto, conhecimento das regras principais básicas e o respeito pelas regras, de reconhecerem-se como defesas imediatamente após perda de bola e colocarem-se entre os adversários e a própria baliza.

Na terceira semana, o panorama foi parecido com a semana anterior. A avaliação realizada nos primeiros 45 minutos deste bloco de 90 minutos foi ginástica de aparelhos, avaliação do salto em extensão no minitrampolim, avaliação do salto entre mãos no plinto transversal, salto ao eixo no boque e cambalhota em cima do plinto longitudinal, devido às características e possibilidades do próprio espaço. Na segunda parte da aula, foi avaliado o salto em comprimento, devido presença da caixa de saltos no espaço E2, e no terceiro segmento desta semana, foi avaliada a corrida de barreiras.

Na quarta semana, a rotação dos espaços foi ligeiramente diferente por decisão minha. A primeira avaliação foi de ginástica de solo, tendo predisposto 2 sequências possíveis, para permitir o treino do nível introdução e do nível elementar. A avaliação desta matéria só foi feita nesta quarta semana devido à complexidade das sequências, posto isto, as aulas que antecederam esta data foram planeadas para que os alunos tivessem oportunidades de treino desta matéria. A segunda avaliação foi lançamento do peso, tendo como critério de avaliação, a capacidade dos alunos realizarem o lançamento a partir do duplo apoio, com rotação e elevação do tronco no último passo. Por último, a matéria avaliada foi a dança Foxtrot social. Os objetivos desta avaliação recaíram sobre a capacidade dos alunos iniciarem a dança no primeiro tempo do compasso, respeitarem a estrutura rítmica e realizarem com correção os passos/figuras indicadas.

Na quinta semana, tive como primeira avaliação o salto em altura dentro do ginásio, pois é o único espaço onde havia colchões de queda que permitisse realizar as ações técnicas desta matéria com segurança. Os critérios de avaliação foram: - Transpõe a fasquia com o corpo ligeiramente “arqueado”; - Cai de costas no colchão.

No segundo segmento deste bloco de 90 minutos, dei partida aos testes de avaliação das aptidões físicas, que foi a bateria de teste do programa Fitescola (apêndice 10). O teste realizado neste segundo segmento da aula foi o vaivém, no espaço E2. Na aula de sexta-feira, a avaliação foi da matéria ginástica acrobática, para observar se os alunos realizavam os elementos técnicos, com coordenação e fluidez de movimentos, inclusive no monte e no desmonte.

Na sexta e última semana das avaliações, foi programado, no primeiro segmento da aula de terça-feira, a avaliação do ténis de mesa, tendo como critérios de avaliação se o aluno se posicionava corretamente e realizava a devolução simples à esquerda e à direita, após ressaltado da bola na mesa, devolução esta, em condições favoráveis para que o colega recebesse a bola dando continuidade à jogada. No segundo segmento do mesmo dia, realizei a avaliação da corrida de estafetas, para observar se os alunos recebiam e entregavam o testemunho em corrida, com segurança, sem acentuada desaceleração. Na sexta-feira, último dia da unidade didática, continuei com os testes de aptidão física.

Tendo em conta os seguintes objetivos estabelecidos por mim para a etapa prognóstica, criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, o nosso núcleo de estágio optou por usar as fichas AGIC para analisar as aulas para perceber melhor quais foram as maiores dificuldades das nossas intervenções. Durante esta etapa, nas reuniões diárias após observação das aulas, o professor orientador e a minha colega de estágio constataram que as minhas maiores dificuldades tinham sido o controlo do tempo de aula, capacidade de dar uma instrução clara com domínio dos conteúdos, capacidade de dar feedbacks à distância, predominância de feedbacks de incentivo relativamente a feedbacks prescritivos, posicionamento e adequação da minha movimentação no espaço de aula mantendo um controlo visual de toda a turma e dar vozes na dança.

1.2 Operacionalização e balanço da etapa PRIORIDADES

Tendo em conta a diferenciação de ensino abordada por Diane Heacox (2001, p.10) quando diz que “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”, na etapa das prioridades, as opções passaram por, os alunos com mais competências a nível geral trabalharem nas matérias que apresentaram maiores dificuldades, enquanto os alunos com menos competências nas diferentes matérias, trabalharem sobre as matérias que apresentaram menos dificuldades para experimentarem o sucesso o mais cedo possível, traduzindo também em motivação dos mesmos, motivação esta que poderia vir a ser fulcral para trabalharem nas matérias que apresentaram maiores dificuldades durante as etapas seguintes do planeamento. Nesta etapa, os grupos foram heterogéneos na maioria das matérias, pois, os alunos menos capacitados precisaram da ajuda dos mais capacitados para que fosse possível o seu desenvolvimento, e que nesta fase inicial se aproximassem das capacidades dos outros alunos, para que a turma não fosse tão heterogénea depois de Dezembro.

Após a análise da ata do conselho de turma (CT) do terceiro período do ano passado, deparei-me com situações críticas de comportamento. Cerca de 12 alunos, tiveram comportamentos menos positivos, fazendo com que fossem implementadas estratégias de intervenção para regulação dos comportamentos dos mesmos: comunicação de todas as situações aos Encarregados de Educação e diálogo entre a diretora de turma e os alunos sobre as consequências dos comportamentos desajustados. Em conversas informais com alguns alunos da turma, consegui apurar que a aluna nº 15 apresenta fobia à altura, o que significa que esta situação representa um desafio tanto para mim como para ela, e tendo em conta este cenário, durante as aulas de Educação Física, fiz com que esta aluna, de forma calma, divertida e progressiva, começasse a enfrentar esse problema para que na saída de campo não tivesse nenhum episódio de pânico caso enfrentasse condições adversas, e se concretizasse o objetivo de ela ultrapassar esta fobia e disfrutar da atividade. Durante as aulas no ginásio, esta aluna teve que subir até os últimos degraus do espaldar e percorrê-lo de uma ponta à outra para que se colmatasse esta situação de medo. Relativamente a este exercício, a aluna apresentou muita confiança, dizendo mesmo que o exercício era demasiado fácil pois sentia-se segura no espaldar devido às pegadas seguras, à estabilidade do aparelho e à altura não ser muito significativa. Uma outra estratégia foi, nas aulas exteriores no E2, esta mesma aluna, com mais 3 colegas, a número 16, 17 e 21, pois são as colegas a quem

tem apresentado maior relação de amizade e confiança, tiveram o desafio de percorrer a parede de bolder de uma ponta a outra, começando duas de cada lado. Passado alguns dias, apercebi-me que a aluna nº 21 também apresentava uma ligeira fobia às alturas, o que mais uma razão de elas estarem a praticar os exercícios no espaldar e na parede de bolder com a colega nº 15.

Para o desenvolvimento das competências dos alunos, elaborei dois planos de intervenção, um para o espaço interior (Ginásio) e outro para os espaços exteriores.

Tabela 5 – Plano etapa Prioridades Ginásio

| Plano Prioridades Ginásio | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|---|---|
| Alunos | Matérias prioritárias | Situação de aprendizagem | Critérios de sucesso |
| Grupo A Alunos preocupantes | Ginástica de aparelhos (I). | - Salto entre-mãos no plinto transversal para todo o grupo. - A aluna 12 realiza saídas em saltos de planos superiores. - A aluna 12 trabalha a sequência do nível introdução no chão, banco sueco e por último na trave baixa. | - Até o natal, os alunos têm que realizar o salto entre-mãos no plinto transversal para adquirir o nível I da ginástica de aparelhos. - A aluna número 12 deve realizar os exercícios de saída de planos superiores com fluidez e segurança. |
| | Ginástica de solo (I), | - Cambalhotas de pernas esticadas e afastadas, progressão para a roda, passagem por pino no boque. | - Até o natal, os alunos têm que realizar os elementos com fluidez. |
| | Ténis de mesa (só nº 10, 12 e 25) | - Jogo 1+1, com 1 aluno com mais competência. Para a aluna 12, situações de aprendizagem individualmente antes de ir para a mesa. | - Até o natal, os alunos têm que realizar 10 passagens de rede. - Aluna 12, realizar 10 Auto toques com a raquete. |
| Grupo B | Ginástica de solo (I), | - Cambalhotas de pernas esticadas e afastadas, progressão para a roda, passagem por pino no boque. | - Até o natal, os alunos têm que realizar os elementos com fluidez. |
| | Ginástica de aparelhos (E) | - No minitrampolim, os alunos realizam, com saída ventral, os saltos em extensão, carpa de pernas afastadas, engrupado e pirueta. | - Até o natal, realizam os 4 saltos com fluidez. |
| | | - No plinto, realizam os saltos de eixo e entre-mãos. | - Até o natal, realizam os saltos com fluidez. |

| | | | | |
|---------|---------------------------|----------------------------|--|---|
| Grupo C | 3, 4, 6, 7, 28 e 29 | Ginástica de solo (E) | - Cambalhota saltada; cambalhota à retaguarda com pernas esticadas (unidas ou afastadas); cambalhota à frente com pernas esticadas (unidas ou afastadas); | - Até o natal, os alunos têm que realizar os elementos com fluidez. |
| | | Ginástica de aparelhos (E) | - No minitrampolim, os alunos realizam, com saída frontal, os saltos em extensão, carpa de pernas afastadas, engrupado e pirueta. - No plinto, realizam as progressões dos saltos de eixo e entre-mãos. | - Até o natal, os alunos realizam as progressões dos saltos com fluidez e segurança na receção. |
| | | | - No plinto, realizam os saltos de eixo e entre-mãos. | - Até o natal, realizam as progressões dos saltos com fluidez. |

Durante esta etapa de prioridades, nas aulas no ginásio, foi trabalhada a ginástica de aparelhos do nível introdução e do nível elementar. No plinto, os alunos do grupo A foram os primeiros a passar pela estação, tendo o plinto transversal e o reuther mais próximo do aparelho para que trabalhassem o salto entre-mãos nível introdução, pois durante a primeira rotação, os aparelhos foram reajustados para que os restantes alunos a passar por esta estação, tivessem o aparelho nas posições referentes ao nível elementar. Também foi abordada a ginástica de solo introdução e elementar, o ténis de mesa para 3 alunos que ainda não tinham consolidadas as competências para o nível I desta matéria e a dança que, não sendo prioritária, teve que ser abordada pois, tendo em conta as decisões do departamento, teriam que ser abordadas três danças neste ano de escolaridade, e por motivos de avaliação e de recursos temporais, uma das danças teve que ser lecionada durante o primeiro período. Realça-se que, em todas as etapas, no que à ginástica diz respeito, foram sempre utilizados meios didáticos para auxiliar os alunos, pois segundo Bom (1985, p. 5), “os materiais gráficos são valiosos elementos de dinamização da prática e da informação durante as aulas, pois permitem superar algumas dificuldades e simplificar processo”.

Na segunda unidade didática, com 2 semanas de trabalho, devido a situações inesperadas que aconteceram durante a primeira etapa, nomeadamente uma greve dos funcionários que impossibilitou o normal funcionamento das aulas, e um feriado numa sexta-feira da primeira semana da unidade didática desta segunda etapa, alguns testes do fitescola, as aulas de teste de avaliação inicial e sumativos dos conhecimentos e as aulas teóricas de conhecimentos tiveram que forçosamente serem abordadas durante esta segunda unidade didática das prioridades. Dito isto, realço que, nesta UD, somente foi possível realizar a diferenciação de ensino nas aulas do

ginásio, mas na terceira unidade didática, tendo sido mais extensa, de 4 semanas, houve diferenciação de ensino em todos os espaços. Nas últimas duas aulas do primeiro período realizamos o corta caminho e a autoavaliação dos alunos, posto isto, não se contabilizou estas aulas para a terceira unidade didática.

Os alunos do grupo A são alunos preocupantes pois apresentaram dificuldades na ginástica de solo e no salto entre-mãos na ginástica de aparelhos do nível I, portanto, estes alunos durante a etapa das prioridades trabalharam, na ginástica de aparelhos, o salto entre-mãos no plinto transversal, com progressões de saltos de coelhos no chão para trabalharem a mecânica de juntar os joelhos e elevá-los ao peito para que fosse possível realizarem a passagem dos membros inferiores por entre as mãos. Trabalharam também a progressão do salto no plinto com apoio dos pés no plinto antes de fazer a saída do aparelho. Este grupo teve o objetivo de, até o natal, conseguir realizar este salto para completarem as suas competências do nível I da ginástica dos aparelhos, pois, conseguiram realizar as competências referentes a este nível na trave e no minitrampolim. Do grupo A, no plinto, realçam-se as melhorias dos alunos número 8, 16 e 17, pois estes alunos cumpriram o objetivo intermédio de realizar o salto entre mãos no plinto transversal. Para os restantes alunos, que não conseguiram alcançar o objetivo, durante a etapa progresso, tiveram oportunidade de continuar a investir nestas aprendizagens.

A aluna número 12, para além do salto entre-mãos, também teve dificuldades em executar o salto ao eixo, portanto, ela trabalhou situações de subir para planos superiores como por exemplo, para as costas dos colegas que se encontravam, a pares, um de gatas com 6 apoios no chão e o outro por cima deste, virado para o sentido contrário, formando assim um obstáculo. A altura das costas tinha que estar adequada para que a colega número 12 conseguisse ultrapassar o obstáculo de um lado ao outro, trepando sobre este. Outra dificuldade que esta aluna teve que ultrapassar foi sair do topo do plinto em salto, pois este apresenta características diferentes e esteve diretamente relacionada com a avaliação desta aluna no final do ano quando esta teve que realizar os saltos neste aparelho. Outro exercício para esta aluna foi a subida para o terceiro/quarto degrau do espaldar e atirar-se para o chão, fazendo a receção com flexão das pernas de forma segura. Estes exercícios pareceram-me ser importantíssimos para o desenvolvimento desta aluna pois ela nunca tinha tido Educação Física durante a sua formação académica, o que acabou por refletir alguma falta de desenvolvimento coordenativo relativo à manipulação de objetos e transposição de obstáculos embora ela seja uma aluna fisicamente muito bem preparada e ativa devido ao facto de ela praticar dança desde muito nova. Ela

conseguiu realizar o objetivo de até o natal, executar tarefas de subida, transposição e saída em saltos de obstáculos, pois estava numa fase muito embrionária de desenvolvimento das competências que lhe iria dar as bases para que no segundo período fosse possível investir para realizar os saltos todos do nível introdução da ginástica de aparelhos.

Esta mesma aluna também teve dificuldades na avaliação da trave, portanto, durante o tempo em que o grupo A esteve na estação do minitrampolim a trabalhar os saltos do nível elementar, pois todos os elementos do grupo já tinham as competências do nível I da trave, ela teve que fazer as progressões de andar sobre uma linha reta no chão e fazer o mesmo no banco sueco, para que, até o natal, conseguisse completar o nível I da ginástica dos aparelhos. Tendo em conta que a aluna conseguiu alcançar este objetivo proposto, na etapa progresso começou a abordar os saltos do nível elementar no minitrampolim e sequência da trave relativa ao nível elementar.

Deste mesmo grupo, os alunos número 10, 12 e 25 trabalharam o ténis de mesa, mas com diferentes exercícios e objetivos. Para os alunos 10 e 25, o exercício foi troca de bola 1+1 em cooperação com alunos que apresentaram as competências consolidadas do nível I, tendo como critério de sucesso 10 passagens de rede até o natal, e para a aluna nº 12, os exercícios foram individuais, ou seja, drible com uma bola de ténis feita de esponja, toques de sustentação com a mesma bola com uma raquete maior e depois com a bola e raquete normal do ténis de mesa, e batimentos com ressaltos da bola na parede e no chão. Para esta aluna, no ténis de mesa, o objetivo intermédio até o natal foi fazer 15 toques de sustentação. Nesta matéria a aluna conseguiu demonstrar a sua progressão e alcançar o objetivo descrito acima.

Na ginástica de solo nível introdução, que teve duas estações no ginásio, uma dentro do ginásio e outra no corredor de acesso ao ginásio (A1), pois é a matéria onde a maioria dos alunos apresentaram dificuldades. O grupo A e B trabalharam sobre as mesmas condições, ou seja, trabalharam as cambalhotas à frente e à retaguarda com as pernas esticadas e afastadas com planos inclinados porque segundo os autores Satoaky e Fonseca (1999), destacados na sebenta de ginástica 1 do professor Paulo Barata et al, “o uso do plano inclinado é o mais indicado para facilitar a rotação no eixo transversal”. Também trabalharam a progressão para a roda usando o banco sueco ao invés da cabeça do plinto, pois a falta de mais recursos materiais não permitiram que fosse na cabeça do plinto, e a passagem por pino no boque, assim como a subida para o pino no espaldar, pois foram as habilidades onde os alunos tiveram maiores dificuldades para poderem realizar a sequência. Este grupo teve como critério de sucesso, até o natal, realizar estes elementos com correção e fluidez em sequência mas a minha avaliação após

esta etapa foi menos positiva porque este objetivo que tracei para o final do período foi muito exigente e inadequado às condições de realização, pois foram poucas aulas até o natal e os recursos materiais e espaciais não permitiriam o alcance destes objetivos. Esta situação levou-me a considerar mais tempo para o efeito na etapa seguinte. Na turma, a maioria dos alunos tiveram dificuldades na ginástica de solo do nível I, o que poderia ter duas explicações, por um lado poderia ser que os objetivos definidos no plano plurianual fossem muito exigentes, pois estes alunos já deveriam ter consolidado esta sequência do nível I no final do 7º ano, já se encontravam no 9º ano de escolaridade e ainda a maioria dos alunos apresentavam muitas dificuldades. Por outro lado, poderia ser que o trabalho que tem sido realizado nos anos de escolaridade anteriores tem ficado aquém das expectativas por dificuldades de lecionação da matéria por parte dos professores, o que faz com que eu interprete isto como um indicador da necessidade de haver uma formação interna de Ginástica nos próximos anos. Também não se pode esquecer do problema que é a ausência da Educação Física no currículo do primeiro ciclo de escolaridade tal como retratado nos PNEF.

O 1º ciclo corresponde, com efeito, a uma fase crucial. Por um lado, trata-se de um momento crítico da maturidade do organismo, por outro, trata-se da viabilização das aprendizagens características destas idades. Ora, se não se aproveitar, efetivamente, este tempo favorável, para se proporcionar a interação desejável entre crescimento, aprendizagem e desenvolvimento, equivale a menosprezar a oportunidade única de potenciar a formação da criança (Bom et al., 1993).

Em paralelo à estação de solo do nível introdução, havia colchões para que o grupo C, este flexível, trabalhasse as competências relativas ao nível elementar. Os elementos trabalhados foram a cambalhota saltada, cambalhota à retaguarda e à frente com pernas esticadas (unidas ou afastadas) pois estes foram os elementos que este grupo demonstrou dificuldades em executar. Este grupo, cada vez que passava pela estação de ginástica de solo no A1, um dos elementos teria que ir ao ténis de mesa ajudar os alunos nº 10 ou 25. Este grupo de alunos com mais competências, teve como critério de sucesso realizar os elementos com fluidez até o natal. Estes alunos do grupo C apresentaram melhorias nas habilidades, por isso, na etapa seguinte, trabalharam a sequência do nível E por completo para consolidarem.

Excetuando os alunos 10, 12 e 25, toda a turma teve a ginástica de aparelhos do nível elementar como prioridade, no minitrampolim realizaram, com saída frontal, os saltos em extensão, carpa de pernas afastadas, engrupado e pirueta. Tiveram como progressão para estes saltos com passagem pelas figuras, o salto no chão com ajuda dos colegas, fazer a figura no chão ou no espaldar. Tiveram como objetivo até o natal realizar os saltos com fluidez. Mais

uma vez, apercebi-me que os objetivos traçados foram muito exigentes pois estes deveriam ter sido apontados para o final da etapa progresso.

No plinto, os alunos do grupo B e C trabalharam os saltos ao eixo e entre-mãos relativamente ao nível elementar. Em relação aos saltos do nível E, prevê-se uma fase de voo entre a impulsão simultânea de pernas no reuther e o apoio das mãos no aparelho, logo, o reuther teria que no final da etapa progresso estar afastado do aparelho. Durante a etapa de prioridades trabalharam-se as progressões sem afastar o reuther do aparelho pois este distanciamento tinha que ser algo progressivo e gradual. Tiveram como progressões, o apoio dos membros inferiores no plinto antes da saída. Até o natal, os alunos tiveram como objetivo intermédio a realização das progressões do salto com fluidez e segurança na receção. Muitos dos alunos, durante esta etapa realizaram a transposição total do aparelho, embora não tenha sido concretizado o tal afastamento do reuther. Este afastamento não se consumou porque os restantes alunos ainda não tinham conseguido realizar este salto por completo, sem precisar do apoio dos pés no aparelho e nem era esse o objetivo para aquela fase de desenvolvimento. Estes alunos tiveram que continuar a trabalhar para atingir o objetivo intermédio proposto.

Tabela 6 - Plano etapa Prioridades espaços exteriores

| Plano Prioridades Espaços Exteriores | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Alunos | | Matérias prioritárias | Situação de aprendizagem | Crítérios de sucesso |
| Grupo A Alunos preocupantes | 1, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 18, 19 e 25 | Voleibol (I) | - Jogo 2+2. - Aluna nº 12 faz 1+1 com colega, começando com toques de cabeça na primeira semana e com toques de dedos nas 3 restantes semanas. | - Até o natal os alunos têm que realizar 15 passagens de rede; - Até o natal, deve realizar 7 auto toques; |
| | | Andebol (I) | - Situação de Jogo 3x2+Gr. | - Até o natal, a equipa, em cada 10 ataques, finaliza 6 vezes. |
| | | Atletismo (Lançamento do peso) (E1) | - Lança o peso de 3 kg/4 kg realizando a técnica de progressão para o duplo apoio. | - Até o natal, realizam deslocamento e o lançamento que alcancem os 5 metros. |
| | | Atletismo (estafetas) (E1) | - Realizar corrida a pares para trabalhar a passagem do testemunho com sinal sonoro; | - Não haver acentuada desaceleração durante a corrida; |
| Grupo B | 2, 3, 4, 7, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29 e 30 | Basquetebol (I) | - Jogo em superioridade numérica com 9 jogadores, 3X2 holandesa. | - Até o natal, a equipa, em cada 10 ataques, finaliza 6 vezes. |
| | | Futebol (E) | - Situação de ataque em superioridade numérica fracionada: 4X1+2+gr. | - Até o natal, em cada 10 ataques, finalizam 6 vezes; |
| | | Atletismo (Lançamento do peso) (E1 e E2) | - Lança o peso de 3 kg/4 kg realizando a técnica de progressão para o duplo apoio de costas. | - Até o natal, realizam deslocamento e o lançamento que alcancem os 5 metros. |
| | | Atletismo (estafetas) (E1 e E2) | - Realizar corrida a pares para trabalhar a passagem do testemunho com sinal sonoro; | - Não haver acentuada desaceleração durante a corrida; |
| Legenda - E- nível Elementar. I- nível Introdução. E1- exterior 1. E2- exterior 2. | | | | |

Nos espaços exteriores, os alunos 1, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 18, 19 e 25 formaram o grupo A, que são alunos preocupantes pois apresentaram dificuldades em diversas matérias. Estes trabalharam o voleibol (I), o andebol (I) e o atletismo (E (lançamento do peso e estafetas)). Houve também o grupo B, que foi constituído pelos alunos que apresentaram uma capacidade de desempenho muito aceitável nas diferentes matérias, fazendo com que trabalhassem nesta etapa o basquetebol (I), Futebol (E) e o atletismo (E (lançamento do peso e estafetas)).

Quando estivemos no espaço E2, o grupo A começou no andebol, na situação de jogo reduzido 3x2+gr, em cooperação com alguns alunos do grupo B. Em cada meio campo estiveram 2 equipas a fazer 5 ataques à vez, para que trabalhassem esta situação de superioridade numérica ofensiva pois eles tiveram como critério de sucesso, até o natal, realizar 6 finalizações em 10 tentativas. Dos 11 alunos pertencentes a este grupo que apresentaram muitas dificuldades durante a avaliação inicial, 3 deles não demonstraram competências suficientes para que fosse considerado o cumprimento dos objetivos, pois, na situação de avaliação, na maioria das vezes que a bola era passada para estes alunos, perdia-se a posse de bola ou então eles não conseguiam fazer um passe ou fazer uma tentativa de finalização de forma legal, relativamente à regra dos apoios, pelos diversos problemas e erros que serão referidos mais a frente.

Após a primeira rotação, estes alunos trabalharam o voleibol, tendo como situação de jogo o 2+2 com 4 alunos de fora da rede a fazerem a pares a sustentação da bola no ar e iam rodando entre a rede e o espaço fora da rede após os alunos que estivessem de fora completassem 10 passes de seguida por cada par. No 2+2, cada par era constituído por um aluno do grupo B e um do grupo A, formando o tal par cooperativo para que houvesse progressão nas aprendizagens dos alunos considerados preocupantes.

A aluna nº12 teve que fazer na primeira semana o exercício de toque de cabeça para aprender o deslocamento para o ponto de queda da bola, e nas restantes 3 semanas desta unidade didática teve que trabalhar o toque de dedos individualmente, a pares e em situação de exercício 3 em círculo posicional (objetivo 15 passes) e em deslocamento. Neste exercício começavam a deslocar a partir da linha de fundo do campo do voleibol até todos atravessarem a linha de ataque do campo de voleibol, ou seja, deslocar-se sustentando a bola, com o objetivo de todos os companheiros de equipa passarem as linhas sem deixar cair a bola. Esta aluna não demonstrou progressão suficiente para se considerar que teve um ganho de competências suficientes para atingir, junto com os colegas, os objetivos propostos até o natal. Durante a unidade de transição, realizada no início do 2º período, a aluna conseguiu ter desempenhos agradáveis e suficientes no 3 em círculo para que os exercícios na próxima etapa fossem mais exigentes.

Na situação de jogo 2+2, o aluno que fizesse o serviço, que poderia ser em toque de dedos, teria que fazer o primeiro passe para o aluno do outro lado da rede que apresentasse maior competência no jogo, para que este recebesse a bola dando continuidade ao jogo, pondo a bola com qualidade no par, que seria um aluno pertencente ao grupo A, este com menos competências, para que fosse possível este dar um toque mais simples, em direção ao colega do

lado ou para os colegas do outro lado da rede. Caso o segundo toque fosse direcionado para o colega do lado com mais competências, este deveria de seguida direcionar a bola para o aluno com mais competências do outro lado da rede, fazendo com que a receção tivesse, a partida, mais possibilidades de sucesso para a continuidade do jogo e que o segundo toque, este dado pelo colega com mais dificuldades, fosse facilitado pois o colega do lado passava a bola alta e bem direcionada.

Este grupo teve como critério de sucesso até o natal, a consecução de 15 passagens de rede seguidas. Dos 10 alunos pertencentes ao grupo, no final do período, para além da aluna nº 12, dois não demonstraram melhorias relativas às suas competências nesta matéria, para ajudarem o grupo de aula a atingirem o objetivo de 15 passagens de rede.

O grupo B, na primeira estação, teve metade (B1) a trabalhar no basquetebol (I), com o exercício dos 9 jogadores com ataques em superioridade numérica 3x2 jogo holandês com o critério de sucesso de até o natal conseguirem, em cada 10 ataques, finalizarem 6 vezes. O aluno número 4 foi sempre uma referência para o grupo porque é jogador federado, sendo o único que já apresentava capacidades consolidadas relativas ao nível elementar. Para os alunos que tiveram basquetebol como prioritário, até o natal, o objetivo individual foi o lançamento na passada após drible, e esse foi trabalhado durante esta etapa como exercício de aquecimento. A outra metade (B2) esteve a trabalhar o lançamento do peso e a corrida de estafetas. Após a primeira rotação, o grupo B1, que estava no basquetebol mudava para o atletismo e o grupo B2 que estava no atletismo ia para o futebol trabalhar a situação de ataque em superioridade numérica fracionada: 4x1+2+gr. O grupo B2 que começava no atletismo e acabava com futebol neste espaço, na semana seguinte quando passava novamente pelo E2, trocava as posições iniciais com o grupo B1, ou seja, começava no basquetebol para que todos os alunos do grupo B tivessem oportunidade de trabalhar todas as matérias que tiveram como prioridade, de forma igualitária e consoante as suas próprias necessidades.

Para o futebol, o grupo teve como critério de sucesso até o natal, realizar 6 finalizações em 10 ataques. Houve mais investimento no exercício proposto, para que alguns alunos deste grupo consolidassem as competências exigidas neste exercício, ajudando a equipa a atingir os objetivos da situação de aprendizagem.

Para o lançamento do peso, até o natal, o objetivo foi realizar o deslocamento e o lançamento com fluidez, fazendo o peso ultrapassar os 5 metros. Para as estafetas, até o natal, os alunos

tiveram que consolidar a técnica de transmissão do testemunho para que a corrida fosse feita em velocidade sem que houvesse acentuada perda de velocidade.

No Basquetebol, 19 alunos demonstraram competências suficientes para alcançarem os objetivos traçados mas 4 alunos pertencentes ao grupo continuaram sem apresentar competências para ajudarem as suas equipas a alcançarem os objetivos propostos para o final do período.

No atletismo, vários alunos apresentaram alguma melhoria na modalidade de estafetas, sendo a passagem do testemunho feita de forma eficaz e dentro da zona de transmissão, fazendo com que não houvesse uma acentuada desaceleração do testemunho aquando da sua transmissão. No lançamento do peso, o cenário revelou-se mais complicado, pois a maioria dos alunos apresentaram dificuldades na coordenação para realizar o deslocamento de costas com duplo apoio para projetarem o peso.

Nas aulas do E1, fazia duas rotações. Os alunos 1, 5, 6, 8 e 9, grupo A1 juntamente com 4 alunos do grupo B trabalharam no voleibol, o jogo 2+2 antes da primeira rotação, enquanto os alunos 10, 12, 18, 19 e 25, grupo A2 juntamente com 5 alunos do grupo B, jogaram andebol em situação 5x5 para que pusessem em prática, em jogo normal a situação de ataque trabalhada durante as aulas no E2. Esta decisão não revelou ser a melhor pois alguns alunos do grupo A, que tinham maiores dificuldades no jogo não demonstraram, no final desta unidade didática, competências suficientes relativamente às ações básicas do jogo para ajudarem as suas equipas a atingirem os seus objetivos, como por exemplo, armar o braço para passar ou rematar, realizar o encadeamento dos apoios para o remate em salto e progredir em drible, fazendo com que o jogo muitas vezes tivesse situações de finalização protagonizados pelos mesmos alunos, não por estes não quererem cooperar mas sim pelos objetivos destas aulas traçados por mim e o tipo de exercício não estarem em consonância com as capacidades dos alunos com maiores dificuldades no jogo. Para estes alunos, o andebol continuaria a ser uma matéria presente durante a terceira etapa, em situações de superioridade numérica para que estes tivessem oportunidades de treinar a armação o braço para passar ou rematar, o remate em salto e as decisões de quem passar e quando passar a bola, os apoios para o salto, alcançando assim o nível I na matéria.

O resto do grupo B esteve a trabalhar duas modalidades do atletismo na mesma estação, lançamento do peso antes da primeira rotação e estafetas depois da mesma rotação. Após a segunda rotação este grupo investiu no jogo 5x5 futebol, ou seja, o grupo que estivesse no andebol, na segunda rotação, dirigia-se para o atletismo.

Devido a este facto, o grupo A2, que começava no andebol, tinha mais tempo a trabalhar no voleibol, portanto, na oportunidade seguinte de trabalho neste espaço, este grupo começava no voleibol, para que fosse o grupo A1 a passar menos tempo nesta estação, ou seja, quem cedia o campo para o outro grupo trabalhar o futebol eram aqueles que na aula anterior, neste mesmo espaço, tinham estado toda a aula a trabalhar Andebol e Voleibol. Na primeira rotação, um dos alunos do Grupo B que estivesse a ajudar os colegas do grupo A no andebol, teria que ficar na estação do andebol, pois no voleibol só eram precisos 4 alunos do grupo B e no andebol continuavam a ser precisos 5. Anteriormente no voleibol, o grupo A1 só tinha 4 jogadores do grupo B, portanto, o aluno que ficava retido na estação era aquele que completava os 10 jogadores para que houvesse jogo de andebol 5x5, mas como referido anteriormente, não foi a melhor opção, pois estes alunos ainda precisavam de situações de exercício para trabalharem diferentes técnicas e aspetos da matéria para que pudessem proporcionar um jogo 5x5 do nível introdução.

O aluno nº 28, que apresentava sinais de hiperatividade, tinha-o sempre que possível a trabalhar com alunos mais calmos e focados nos objetivos das tarefas para ver se ele acalmava e permanecia concentrado nas tarefas.

O aluno nº 9, que é dos mais calmos e que apresenta alguma maturidade, empenho e concentração nas aulas, tinha-o quando possível com alunos que acabavam por ser desestabilizadores e que não tinham o foco nas tarefas como por exemplo, o aluno apontado no parágrafo anterior, o número 28.

Para os alunos que apresentaram conflitos/problemas de socialização entre si, como será referido na área de direção de turma, durante as aulas coloquei-os, sempre que possível, a trabalhar juntos, em exercícios que dependia muito da cooperação entre pares para o sucesso na tarefa e esta situação também fazia parte dos objetivos referentes à saída de campo que iríamos realizar, pois, as atividades de exploração a natureza representavam uma ótima oportunidade para que se analisasse se o trabalho cooperativo feito durante as aulas para estes alunos em questão foram mesmo eficazes.

Relativamente às minhas dificuldades pessoais, acerca da qualidade da instrução inicial, optei por seguir os passos traçados por Pierón (1999), dando a instrução inicial de forma clara, objetiva e pertinente, comunicando os objetivos (para quê), o objeto (o que iriam realizar) e como realizar (critérios de êxito) as atividades, acompanhada com demonstração da minha parte ou de alunos e também acompanhada de questionamento. Como forma de contrariar a dificuldade de posicionamento e adequação, comecei a circular pelas zonas periféricas do

espaço de aula e sempre que tinha que centrar – me numa estação, tentava não o fazer de costas para o resto da turma e “varria” regularmente com um olhar as outras atividades (Martins et al, 2017). Relativamente à qualidade dos feedbacks, no início, como relatado pelo núcleo, predominavam os feedbacks de incentivo por não estar tão a vontade com os conteúdos lecionados, portanto, depois de investir um certo tempo para analisar e estudar os conteúdos abordados nesta etapa, feedbacks prescritivos tornaram-se mais frequentes, indo assim ao encontro de ideia de Carreiro da Costa (1984), quando realça que “as reações à prestação dos alunos sob a forma audiovisual e com objetivo prescritivo são as mais eficazes. Em relação à gestão do tempo, a minha dificuldade advinha do facto de a aula começar muitas vezes depois da hora prevista devido à situação de atraso dos alunos no balneário, a arrumação do espaço e a demora em agrupar os alunos. Como sugerido por Piéron (1999), citado por Martins et al., (2017), para o atraso dos alunos, informei-os das consequências pelos comportamentos contrários às regras relativas aos atrasos, ou seja, informei-os que seria marcada falta de atraso. Quando se previa que eles já iriam chegar atrasados, dirigia-me ao balneário para os incentivar a despachar. Sempre que os abordei em relação aos atrasos, as minhas formulações foram maioritariamente pela positiva, como por exemplo, “os alunos têm que chegar a horas” em vez de “os alunos não podem chegar atrasados”, ou “muito bem turma, hoje chegaram todos a horas”. Para a arrumação do espaço de aula, assim que os alunos iam entrando para o espaço de aula, como por exemplo no ginásio, ia distribuindo tarefas antes que se sentassem ou começassem com comportamentos desviantes, para que pudesse rentabilizar o tempo de organização para que os alunos tivessem mais tempo de empenhamento motor, pois segundo Piéron (1983), citado por Carreiro da Costa (1984), o tempo de empenhamento motor é um dos dois fatores que desempenham um papel crucial na aprendizagem motora na escola.

Relativamente à aptidão física, estrategicamente, após ter os resultados dos testes do fitescola, no momento das avaliações intercalares do primeiro período (apêndice 5), aproveitei para, através da plataforma INOVAR, informar os encarregados de educação quais os testes que os alunos não apresentaram um desempenho na zona saudável de aptidão física, para que o estímulo do treino da aptidão que os alunos mais precisavam, chegasse também aos encarregados de educação, para que estes se sentissem envolvidos no processo de melhoria, podendo, estes treinos, serem feitos em casa. Na reunião com os encarregados de educação realizada no início do 2º período, dois encarregados de educação abordaram-me com questões relativas a esta área, tendo como base os resultados apresentados na avaliação intercalar e na avaliação no final do primeiro período (apêndice 6).

1.3 Operacionalização e balanço da etapa PROGRESSO

Tabela 7 - Plano etapa PROGRESSO

| Plano da etapa - PROGRESSO | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|--|
| Matérias | Alunos | Situação aprendizagem | CrITÉrios de êxito | Objetivos terminais |
| Futebol | 12 | - Contornar cones; - Dar toques (embaixadas) com bola (voleibol) deixando cair alternadamente; - Remates à baliza com bola normal a rolar 45 graus; | Até o final da UD5: - 5 toques alternados; - Em 10 remates, 5 à baliza, com bola em movimento e à pelo menos 7 metros do alvo. | - Jogo 4x4 - Até a páscoa, a aluna demonstra as competências consolidadas relativas ao nível I. |
| | Grupo A- 1,5,6,10,18,19,20,21,24,25 | - 3x1+gr; | - Até o final da UD5, em cada 10 ataques, a equipa remata 6 vezes | - Jogo 4x4 - Até a páscoa, os alunos demonstram as competências consolidadas relativas ao nível I. |
| | Grupo B- 2,3,4,7,8,9,11,14,15,16,17,22,23,24,26,27,28,29,30 | - 4x1+2+gr; - 5x5; | - Até o final da UD5, a equipa, em cada 10 ataques em superioridade numérica, faz 3 golos; | - Jogo 5x5 - Até a páscoa, os alunos demonstram as competências relativas ao nível E. |
| Voleibol | 12 | - 1+1; - 2+2; | - Até o final da UD5, a aluna realiza 10 auto passes altos; | - Qualidade nas execuções técnicas no jogo 2+2, ajudando a equipa a realizar 15 passagens de rede; |
| | Grupo A - 1,10,19 e 25 | - 2+2; - treino de serviço por baixo; | - Até o final da UD5, realizam 10 passagens de rede; | - Qualidade nas execuções técnicas no jogo 2x2 com serviço por baixo; |
| | Grupo B - Restantes alunos da turma | - 2x2; - 3x3; - Treino de serviço por baixo e por cima; | | - Qualidade nas execuções técnicas no jogo 3x3 com serviço; |
| Andebol | Grupo A - 1,5,6,8,9,10,11,12,18,19,25 | - Remates com alvos; - 3x2; | - Até o final da UD6, a equipa, em cada 10 ataques em superioridade | - Jogo 5x5 - Até a páscoa, os alunos demonstram as competências relativas ao nível I. |

| | | | | |
|-------------------------------|---|--|---|--|
| | | | numérica, finaliza 8 vezes; | |
| | Grupo B - Restantes alunos da turma | - Consolidação das competências em jogo 5x5; | | - Jogo 5x5 - Até a páscoa, os alunos demonstram as competências relativas ao nível I. |
| Basquetebol | Grupo A - 1,5,6,8,9, 10,11,12, 18,19,25 | -Lançamento na passada após 1 drible; -3x0; -3x2; | - Até o final da UD6, em cada 10 ataques com superioridade numérica (3x2), a equipa lança 5 vezes ao cesto; | - Jogo 3x3 - Até a páscoa, os alunos demonstram competências relativas ao nível I. |
| | Grupo B - Restantes alunos da turma | -Lançamento na passada após 1 drible; - 3x0; -3x3; | | - Jogo 3x3 - Até a páscoa, demonstrar competências relativas ao nível I. |
| Ginástica de solo | Grupo A- Restantes alunos da turma | Trabalhar a sequência do nível I. | | - Até a páscoa, realizar a sequência do nível I com fluidez |
| | Grupo B – 2, 4, 6, 7,12,24, 28 e 29 | Trabalhar a sequência do nível E. | | - Até a páscoa, realizar a sequência do nível E com fluidez. |
| Ginástica de Aparelhos | Plinto | Grupo A - 9, 12, 18 e 25 | - Saltos entre-mãos no plinto transversal nível I; | - Até a páscoa, realizar os saltos com fluidez. |
| | | Grupo B - Restantes alunos da turma | - Saltos entre-mãos no plinto transversal e de eixo no plinto transversal e longitudinal (nível E); | - Transpor o aparelho com apoio dos pés no mesmo; - Até a páscoa, realizar os saltos com fluidez, transpondo os aparelhos sem apoio dos pés, com o reuther á relativa distância do aparelho (nível E); |
| | Minitram polim | Toda a turma | - Treinar os saltos em extensão, carpa de pernas afastadas, engrupado e pirueta (saída ventral e dorsal) | - Até o Carnaval, realizar todos os saltos com fluidez (saída ventral) - Até a Páscoa, realizar os saltos (saída ventral e dorsal) com correção, fazendo a chamada com elevação rápida dos braços, passagem pela figura no ponto mais alto e a receção equilibrada no colchão de queda. |
| | Trave | Toda a turma | - Treinar a sequência completa do nível E; | - Até a Páscoa, realizar toda a sequência com fluidez; |
| Ginástica acrobática | Toda a turma | - Treinar a coreografia; | | - Até a Páscoa, apresentar uma coreografia (com música, sem exceder os 2') com coordenação e fluidez de movimentos; |

| | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---|---|--|
| Atletismo | Estafetas | Toda a turma | - Realizar a corrida a pares para consolidar a passagem do testemunho com sinal sonoro; | | - Até a Páscoa, receber e entregar o testemunho em corrida, com segurança, sem acentuada desaceleração; |
| | Lançamento do peso | Toda a turma | - Treinar o lançamento de costas com duplo apoio; | | - Até a páscoa, realizar deslocamento e o lançamento, alcançando os 5 metros; |
| | Corrida de Barreiras | Toda a turma | - Treinar a corrida; | | Até a páscoa, realizar a corrida com passagem pelas barreiras com trajetória rasante, mantendo o equilíbrio e sem acentuada perda de velocidade; |
| | Triplo Salto | Toda a turma | - Treinar o encadeamento dos apoios e a queda | | - Realizar o salto com fluidez, encadeando bem os apoios e queda a 2 pés na caixa de areia, sem irregularidades; |
| | Salto em altura | Toda a turma | - Treinar o salto; | | - Transpor a fasquia com o corpo ligeiramente “arqueado” e cair de costas no colchão. |
| Dança (Rumba Quadrada E) | Toda a turma | - Exercitar a dança Rumba Quadrada; | | - Até a páscoa, dançar em posições abertas e “Posição Fechada sem contacto”, realizando os passos/figuras indicadas, ajustando as posições relativas com o par. | |
| Ténis de mesa | 12 | | - Jogo 1+1; | | - Até a páscoa, realizar 18 passagens de rede em cooperação; |
| | Restantes alunos da turma | | - Treino de serviço; - Jogo 1x1; | | - Até a páscoa, jogo 1x1, posicionar-se corretamente e realizar devolução simples à esquerda e à direita, colocando-a de forma a dificultar a ação do companheiro. |
| | | | | | |

Esta etapa definida como etapa progresso, de desenvolvimento e aplicação, teve 11 semanas de trabalho, que dividi por 3 UD. A quinta UD foi realizada de 21 de Janeiro a 7 de Fevereiro onde abordei as matérias da dança, salto em altura, ténis de mesa, ginástica de aparelho (trave), futebol, voleibol, triplo salto e uma aula de conhecimentos. Na sexta UD, de dia 11 a 28 de

Fevereiro abordei a ginástica de solo, ginástica de aparelhos (mini trampolim e plinto), ginástica acrobática, andebol, basquetebol, barreiras, dança, uma aula e teste de conhecimentos.

Na sétima UD, de 3 a 27 de Março, tive como matéria no ginásio a ginástica acrobática, minitrampolim, ginástica de solo, teste do fitescola, ténis de mesa e dança. Já no exterior abordei os 4 jogos desportivos coletivos, o lançamento do peso, a corrida de estafetas e os testes fitescola.

Tendo em conta as avaliações intercalares (apêndice 7) e finais (apêndice 8) do segundo período, organizei as unidades didáticas da etapa progresso (apêndice 9) de forma a que os alunos se aplicassem em todas as matérias visando os objetivos das mesmas, objetivos estes que variaram para diferentes grupos de alunos nas diferentes matérias.

Tal como na etapa de prioridades, nesta etapa de progresso, em algumas matérias, a turma foi dividida em 2 grupos, uns alunos que foram designados como o grupo A, estes com menos competências para as matérias e conseqüentemente com objetivos mais modestos relativamente aos níveis de desenvolvimento pretendidos e outro grupo designado como grupo B, estes mais capazes no que toca às demonstrações de competências nas diferentes matérias.

No **Futebol**, matéria que foi abordada em 3 aulas da UD5 e em 3 aulas da UD7, o grupo A, constituído pelos alunos número 1,5,6,10,18,19,20,21,24 e 25, trabalharam na situação de superioridade numérica 3x1+1+gr em vagas, com o primeiro aluno defesa a defender apenas até o meio campo e o segundo apenas depois do meio campo, com o critério de êxito de até o fim da UD5 ser, em cada 10 ataques, a equipa conseguir rematar 6 vezes e com objetivos finais até a Páscoa, de conseguirem demonstrar as competências relativas ao nível introdução na situação de jogo 4x4. Para este grupo de alunos, o objetivo até o final da UD5 não foi conseguido e as situações de jogo para avaliação previstas para as últimas semanas não foram realizadas devido à situação pandémica.

O grupo B, constituído pelos restantes alunos da turma excetuando a aluna nº12, trabalhou o jogo de superioridade numérica 4x1+2+gr, sendo 4x1 até o meio campo e 4x2+gr depois do meio campo, tendo como desafio, até o final da UD5, conseguirem marcar 3 golos em cada 10 ataques feitos. Este desafio foi conseguido pelas diferentes equipas. Como objetivo terminal, este grupo tinha que apresentar, até a Páscoa, as competências relativas ao nível E descrito nos programas nacionais, mas devido à situação pandémica, as últimas aulas que seriam de demonstração das competências não se realizaram, impossibilitando assim uma avaliação autêntica destes alunos.

A aluna nº 12, tendo em conta o atraso que ela apresentou a futebol, por não ter tido Educação Física durante os anos anteriores da sua formação académica, as suas situações de aprendizagens foram: contornar cones com a parte de dentro dos pés de forma alternada, dar toques (embaixadas) com bola de voleibol, deixando-a cair no chão de forma alternada. O outro exercício foi rematar à baliza com bolas de futebol após receção de passe feito pelo próprio guarda-redes, pois, a receção orientada é um dos critérios de êxito definidos no programa para o nível Introdução do futebol. Numa primeira fase, o remate foi realizado com a bola parada e com corrida de balanço de 45 graus relativamente à bola e numa segunda fase com a bola em movimento. Esta aluna teve como critério de êxito até o final da UD5, conseguir dar 5 toques (embaixadas) de forma alternada, e fazer 5 rematas a baliza em 10 tentativas, com a bola em movimento e a pelo menos 7 metros da baliza. Estes objetivos foram conseguidos pela aluna devido ao seu empenho e concentração nas aulas. Como objetivo final, tinha que, até a Páscoa, demonstrar as competências do nível Introdução em jogo 4x4, mas não foi possível realizar as avaliações devido à suspensão das aulas.

Nas aulas em que houve futebol, a situação de aquecimento foi sempre exercício dinâmico de passe e desmarcação, pois nos exercícios de superioridade numérica, os alunos não precisavam de se desmarcar devido a ausência de defesas que o próprio exercício concedia.

No **Voleibol**, matéria que também foi abordada em 3 aulas da UD5 e em 2 aulas da UD7, a aluna nº 12 trabalhou a sustentação da bola em exercícios individuais, 1+1 e depois 2+2 até o final da UD5, para que até o final da UD, ela conseguisse realizar 10 auto passes altos e que até a Páscoa conseguisse demonstrar competências para ajudar a equipa a realizar 10 passagens de rede no jogo 2+2 em cooperação. A aluna conseguiu ter sucesso nos dois objetivos previstos para esta matéria.

O grupo A, constituído pelos alunos 1,10,19 e 25, tiveram as situações de aprendizagem 2+2 e serviço por baixo. Relativamente ao exercício 2+2, a equipa teve como desafio, realizar 10 passagens de rede. Para este grupo, o objetivo final foi a demonstração das competências relativas ao nível I no jogo 2+2, mas tendo em conta que se previa o alcance deste objetivo no final da UD5, continuaram a trabalhar de forma progressiva as competências do nível Elementar no jogo 2x2 com serviço até a Páscoa, pois, o objetivo relativo ao nível I já tinha sido atingido. Para o grupo B, constituído pelos restantes alunos da turma, as situações de aprendizagem foram o jogo 2x2, jogo 3x3 e o serviço por baixo e por cima. Este grupo teve como objetivo terminal, demonstrar qualidade nas execuções técnicas, no jogo 3x3 com serviço. Na UD7, a situação de jogo predominante foi o jogo 3x3 e o alcance do objetivo proposto foi alcançado, o serviço

(maioritariamente o serviço por cima) carecia mais de algum investimento para os alunos consolidarem a técnica.

No **Andebol**, matéria que foi abordada na UD6 e na UD7, os alunos tiveram 3 aulas na UD6 e mais 2 na UD7 para que progredissem.

Para os alunos do grupo A, constituído pelos alunos nº 1,5,6,8,9,10,11,12,18,19 e 25, as situações de aprendizagem foram o remate em salto com alvos (arcos) nas balizas em simultâneo com o exercício em superioridade numérica 3x2 e o jogo 5x5 nas últimas duas aulas. O exercício de remate em salto com arcos na baliza só foi realizado em duas aulas devido ao facto de ser muito analítico e pouco dinâmico. Tendo em conta esta situação, a terceira aula de andebol para este grupo foi em jogo holandês de superioridade numérica. Como critério de êxito até o final da UD6, os alunos tiveram como desafio, em 10 ataques em situação de superioridade numérica, rematar 8 vezes. Embora os alunos tenham apresentado alguma progressão em termos das habilidades técnicas, este objetivo foi muito exigente para os mesmos, não se consolidando este objetivo, no entanto as melhorias nesta matéria foram avaliadas mais a frente. Como objetivo terminal, até a Páscoa, os alunos tiveram que, em situação de jogo 5x5, demonstrarem as competências do nível I descritos nos programas nacionais, e isto acabou efetivamente por ser alcançado nas últimas aulas da matéria em jogo 5x5 para demonstração.

Para o grupo B, tendo em conta que este grupo já tinha as aprendizagens do nível I de Andebol adquiridas, tiveram somente oportunidade de prática para consolidação em jogo 5x5 em 1 aula, as restantes aulas em que esta matéria foi abordada, quando este grupo passou por este espaço, aproveitei para os pôr a praticar a dança Rumba Quadrada rentabilizando o tempo e o espaço, abordando os passos “volta circular” e o “promenade”, pois como descrito nos PNEF (2001, p20), “a aplicação destes programas implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou sub-áreas (mesmo que não seja nas situações formais)”.

O **Basquetebol** foi planeado para ser abordado durante 3 aulas na UD6 e 3 aulas na UD7.

O grupo A foi constituído pelos alunos nº 1,5,6,8,9,10,11,12,18,19 e 25, tendo como situações de aprendizagem o lançamento na passada após 1 drible em simultâneo com o apoio do pé esquerdo, para os alunos destros, pois se fossem alunos esquerdinos, o drible teria que ser feito em simultâneo ao apoio do pé direito. Uma segunda situação de aprendizagem foi o exercício 3x0 para que percebessem qual deveria ser a dinâmica ofensiva no jogo 3x3. Outra situação para a UD6 foi o exercício à holandesa, superioridade numérica 3x2 com 9 jogadores, onde a equipa que defendesse teria que ter sempre um aluno de fora para que garantissem a

superioridade numérica da equipa que atacasse. A rotação dos alunos excedentes foi de forma alternada. Este grupo teve como desafio, até o final da unidade didática conseguirem, em 10 ataques em superioridade numérica 3x2, lançar 5 vezes ao cesto. Este objetivo não foi conseguido por ser muito exigente para alunos deste nível. Na UD7, os alunos iriam ter como situação de exercício e avaliação, o jogo 3x3, para que treinassem e demonstrassem as competências do nível I dos programas, mas devido à situação pandémica não foi possível, no entanto, tendo em conta as minhas avaliações durante os exercícios feitos na unidade didática 6, seria muito difícil o alcance de todas as competências do nível I por parte deste grupo de alunos nesta etapa.

O grupo B, constituído pelos restantes alunos, excetuando o aluno número 4 por ser jogador federado na modalidade, trabalharam o lançamento na passada após 1 drible e passe, o exercício 3x0 igual ao grupo A e o jogo 3x3. Estes alunos, até à páscoa, teriam que demonstrar as competências exigidas no nível I dos programas nacionais no jogo 3x3 mas esta situação de avaliação foi impossibilitada devido à situação de crise pandémica.

A **Ginástica de solo**, onde o número de alunos que apresentaram atraso relativamente à concretização dos objetivos do nível introdução era maior, cerca de 21 alunos, foi abordada em 2 aulas na UD6 e mais 3 aulas na UD7. Para a ginástica de solo foram feitos exercícios em outras aulas para que os alunos trabalhassem aspetos que poderiam ser fulcrais para o alcance dos objetivos desta matéria, nomeadamente a força superior e a flexibilidade. Na UD6, o espaço de exercitação dessa matéria foi no espaço A1, não podendo ser possível trabalharem toda a sequência do nível I, devido aos recursos espaciais. Já a sequência do nível E neste espaço pôde ser treinado por completo. Já na UD7, esta matéria foi abordada dentro do ginásio, o que possibilitou tanto os alunos do grupo A como os alunos do grupo B trabalharem a totalidade das respetivas sequências. O grupo B, constituído pelos alunos número 2, 4, 6, 7, 12, 24, 28, 29 e 30, trabalharam a sequência do nível E, pois, tiveram como objetivo terminal, até a páscoa, demonstrarem as competências relativas à sequência de habilidades da ginástica de solo nível E.

Os restantes alunos da turma, excetuando o aluno nº 10, trabalharam em sequência, as habilidades relativas ao nível I, pois até a páscoa, o objetivo terminal foi apresentarem estas habilidades consolidadas, demonstrando-as na sequência trabalhada. Deste grupo de alunos, os alunos que conseguiram alcançar por completo o nível E, tendo feito a sequência na sua totalidade foram os alunos nº 4, 7, 24, 28, 29 e 30, embora na próxima etapa fosse preciso um ligeiro investimento no pino invertido para consolidar este elemento. Os alunos deste grupo que

não conseguiram alcançar o objetivo, iriam precisar de mais algum tempo no treino desta matéria.

O aluno nº 10, que tem adaptações curriculares, trabalhou a bolinha em plano inclinado e o rolamento lateral, pois até a páscoa, tinha que demonstrar estas duas habilidades. O aluno atingiu os objetivos desta matéria.

A flexibilidade é fundamental para que os alunos sejam capazes de ter o melhor desempenho na ginástica. Tendo em conta que a flexibilidade dos membros inferiores é um fator fundamental para a realização das cambalhotas de pernas afastadas, saltos ao eixo no plinto transversal e não só, habilidades estas, em que os alunos apresentaram maiores dificuldades. Para aumentar a flexibilidade dos membros inferiores, optei por utilizar uma subestação do atletismo para que os alunos, através do método ativo-assistido, desenvolvessem esta flexibilidade.

Este trabalho teve que ser realizado a pares, onde o executante tentava alcançar a maior amplitude possível durante 10 segundos, seguido de maior alongamento através da ajuda de um colega, com duração de cerca de 20-30 segundos (Alter, 2004). Uma outra razão pela qual os treinos da flexibilidade dos membros inferiores tiveram que estar sempre presentes nas aulas, foi por este ser o segundo teste onde os alunos apresentaram maiores dificuldades. Dos 29 alunos, apenas 15 conseguiram alcançar as distâncias referentes à Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), o que significa que quase 50% dos alunos não conseguiram.

Na **Ginástica de aparelhos**, os alunos trabalharam os saltos no plinto, no minitrampolim e a sequência na trave.

O plinto foi projetado para ser abordado 3 vezes, 1 na UD6 e 2 UD7. O grupo A foi constituído pelos alunos número 9,12,18 e 25, pois são os alunos que não tinham conseguido realizar o salto entre-mãos no plinto transversal do nível I. Estes alunos trabalharam a progressão de fazer o salto de coelho no chão com os joelhos juntos e também trabalharam a progressão no aparelho, após a chamada no reuther, pousar as mãos o mais à frente possível na cabeça do plinto, à largura dos ombros, pousar os pés na cabeça do plinto. O objetivo terminal para estes alunos até á páscoa seria realizar os saltos com fluidez.

Para os alunos do grupo B, o trabalho a realizar foram os saltos relativos ao nível Elementar, ou seja, salto de eixo no plinto longitudinal ou transversal e o salto entre mãos no plinto transversal com fase de voo entre a impulsão simultânea de pernas e apoio das mãos. A progressão para o salto de eixo no plinto longitudinal foi fazer o salto em duas fases, numa primeira fase pôr as mãos e os pés em cima do aparelho, e de seguida pousar as mãos na

extremidade distal do aparelho e saída com as pernas afastadas. Neste exercício, relativamente ao apoio das mãos, teve que haver uma aproximação progressiva à extremidade distal do aparelho pois o objetivo foi fazer o salto só com um apoio das mãos, e para que fosse possível, os alunos teriam que alcançar o mais a frente possível após fase de voo. Esta progressão também foi feita no banco sueco. Nesta estação, os alunos em espera tiveram que fazer flexões de braços para ganharem força nos membros superiores, pois o apoio das mãos após a fase de voo é um critério fundamental para o êxito neste salto e requer força de braços. Durante os tempos de espera nas diversas estações, tive sempre o cuidado de ter exercícios paralelos para que os alunos continuassem ocupados a trabalhar outros aspetos das matérias e assim continuassem em tempo potencial de aprendizagem, pois segundo Carreiro da Costa (1984), a organização do ensino de forma a evitar tempos de espera prolongados e comportamentos de desvio era uma condição de sucesso no ensino das atividades físicas. Esta mesma estratégia vai de encontro as afirmações de Amado et al. (2009) quando estes relataram que os alunos estão mais propensos a comportamentos desviantes quando acabam as tarefas e não têm novas instruções do professor.

Os alunos tiveram como critério de êxito até o Carnaval conseguirem transpor o aparelho com apoio dos pés no mesmo, e o objetivo terminal, até a páscoa, foi realizar os saltos com fluidez, transpondo os aparelhos sem apoio dos pés, com o reuther a relativa distância do aparelho para que se consumassem os saltos do nível E. Estes objetivos não foram alcançados para a maioria dos alunos, mas destacam-se os alunos nº 4, 6, 7, 14, 27, 28, 29 e 30 que conseguiram realizar os saltos.

O aluno número 10, teve como exercício específico, o salto de coelho no solo, com amplitudes variadas, e saltos de coelho no 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. A avaliação deste aluno nesta matéria foi referente à sua prestação nestes exercícios, onde não conseguiu apresentar fluidez e confiança na execução destes elementos propostos.

O **Minitrampolim**, por sua vez, foi abordado 4 vezes, 2 aulas na UD6 e mais 2 na UD7. Nesta matéria, a turma toda era homogénea, pois todos os alunos, excetuando o aluno nº 10, conseguiram realizar os saltos do nível I, salto em extensão, por isso, todos tiveram como critério de êxito até o Carnaval, realizar todos os saltos com fluidez, com saída ventral, salto em extensão, engrupado, carpa de pernas afastadas e a pirueta. O objetivo terminal, até á Páscoa, foi realizar todos os saltos do nível E com fluidez e correção, de saída ventral e dorsal, fazendo a chamada com elevação rápida dos braços, passagem pelas figuras no ponto mais alto e a

recepção equilibrada no colchão de queda. Os objetivos nesta matéria não foram alcançados, pois, as progressões feitas até o final da UD6 não permitiram o alcance dos objetivos, o que acabou por requerer mais tempo de investimento para a realização dos saltos com saída ventral e dorsal. Assim, as realizações dos saltos de saída tiveram que prolongar, o que significou que o treino dos saltos com saída dorsal teria de ser adiado para a quarta etapa que iria se realizar no terceiro período.

Para o aluno nº 10, no minitrampolim, com ajuda ou apoio das mãos, foi indicado saltitar três vezes terminando com salto em extensão para recepção equilibrada no colchão de quedas. Como progressão, teria que fazer este exercício no solo, com impulsão simultânea de pernas. A avaliação deste aluno nesta matéria foi a sua execução do salto em extensão no plinto, como descrito anteriormente. O aluno conseguiu alcançar este objetivo com sucesso.

Na **Trave**, assim como no minitrampolim, a turma é homogénea, excetuando o aluno nº 10, por isso, os alunos tiveram como situação de aprendizagem, trabalharem a sequência do nível E completa, sequência esta que era entrada com um pé, com chamada do outro pé, marcha à frente e à trás na ponta dos pés, meia-volta com balanço de uma perna, salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e a recepção equilibrada no aparelho, avião e saída em salto em extensão com meia pirueta. Os alunos tiveram como objetivo terminal, até a Páscoa, a realização da sequência com fluidez. Neste aparelho, o grupo apresentou alguma dificuldade no salto a pés juntos e no elemento de flexibilidade (avião), o que significa que o investimento na quarta etapa seria nestes 2 elementos para que a turma toda consolidasse a sequência por completo. O aluno nº 10, no banco sueco, realizou a marcha à frente e atrás com equilíbrio. Esta foi a sequência que este aluno foi avaliado, tendo tido nota positiva no seu desempenho.

Na **Ginástica acrobática**, a turma foi dividida em grupos para treinarem coreografias elaboradas por eles. A ginástica acrobática foi abordada na UD6, e os grupos do ginásio destas aulas foram feitos consoante as decisões relativamente a esta matéria e foram fixos pelo facto de eles terem que treinar as suas coreografias em grupo, não significando que eles só tinham que treinar nas aulas. Num primeiro momento do planeamento, a coreografia seria para ser apresentada no dia 3 de Março, o que acabou por não acontecer. Foi reagendado para dia 10 de Março mas acabou por não se realizar devido ao risco de contágio do COVID 19 nos alunos. Esta matéria teria que ser avaliada na quarta etapa, durante o 3º período caso a situação permitisse.

No atletismo, abordei todas as modalidades, 3 aulas com triplo salto e salto em altura na UD5, 3 aulas com corrida de barreiras na UD6, 3 com lançamento do peso e 2 com corrida de estafetas previstas para a UD7.

A **Corrida de estafetas** foi abordada a pares, para os alunos consolidarem a passagem do testemunho com sinal sonoro, não perdendo velocidade e transmitirem o testemunho na zona de transmissão. Os alunos tiveram o objetivo terminal de receber e entregar o testemunho em corrida, com segurança, sem acentuada desaceleração. O aluno nº 10, teve que realizar a corrida de estafetas rapidamente, entregando e recebendo o testemunho em movimento e com segurança.

No **Lançamento do peso**, os alunos trabalharam o lançamento de costas com duplo apoio, e tiveram que, até a Páscoa, para alcançarem o nível E nesta modalidade, realizarem o deslocamento e o lançamento de forma fluente, alcançando os 5 metros.

Para o aluno nº 10, o desafio foi lançar a bola em distância, após curta corrida de balanço e ter armado o braço, em extensão, à retaguarda.

Na **Corrida de barreiras**, os alunos treinaram para que, até a Páscoa, realizassem a corrida com passagem nas barreiras com trajetória rasante, mantendo o equilíbrio e sem acentuada perda de velocidade.

O aluno número 10, teve que transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade pois este foi o exercício em que o aluno foi avaliado.

No **Triplo salto**, os alunos treinaram o encadeamento dos apoios (1º salto em pé coxinho, o 2º salto para o outro pé e o último com a técnica de passada) e a queda a 2 pés na caixa de areia pois até a páscoa, tiveram que realizar o salto com fluidez, encadeando bem os apoios e queda a 2 pés, sem irregularidades.

O aluno nº 10 realizou o salto em comprimento após corrida de balanço e chamada a um pé numa zona, com queda na caixa de saltos.

No **Salto em altura**, os alunos treinaram o salto para que até a Páscoa, transpusessem a fasquia com o corpo ligeiramente “arqueado”, e caíssem de costas no colchão para alcançarem o nível E nesta modalidade. Para os alunos que não conseguiram acertar os apoios para fazerem o salto, a progressão foi fazerem somente o último passo seguido do salto, depois os últimos 3, e ir aumentando progressivamente. O aluno 10 treinou o salto em altura após curta corrida de balanço e chamada a um pé, passando a fasquia com o salto de tesoura, com receção equilibrada. De todos os exercícios propostos para este aluno, o salto em altura com o salto de coelho foram

as ações que este aluno não conseguiu fazer, atingindo assim parcialmente os objetivos do atletismo. Na turma, os alunos nº 2, 4, 7, 11, 21, 22, 24, 28, 29 e 30 destacaram-se significativamente por terem apresentado consolidação das técnicas em todas as disciplinas do atletismo. Os outros alunos precisariam de algum investimento durante a etapa produto para que houvesse possibilidade de sucesso e atingissem os objetivos de cada uma das modalidades do atletismo, traduzindo assim o nível E da matéria.

A **Dança** foi abordada na UD5, UD6 (só para os alunos do grupo B em Andebol) e UD7. Na rumba quadrada nível E, os alunos tiveram como objetivo terminal até a Páscoa, dançar em posições abertas e fechadas realizando os passos/figuras indicados, ajustando as posições relativas ao par. Na lecionação da dança nas aulas que decorreram da UD7, tive como estratégia ter sempre como pares, os alunos que, durante a UD6, treinaram esta matéria no espaço exterior e os que não o fizeram para que, os alunos deste segundo grupo fossem ajudados a atingir as competências relativas à dança pelo grupo que já tinha treinado no espaço exterior, indo de encontro com um dos objetivos gerais, comuns a todas as áreas, traçados pelos PNEF (2001, p. 12), “participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo, interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s)”.

Tendo em conta que o ensino da dança foi um dos objetivos para os PTI do nosso núcleo de estágio, tive juntamente com o núcleo de estágio, treinar a lecionação da dança e isto foi muito benéfico para que conseguisse ajudar a totalidade da minha turma a alcançar os objetivos da dança para esta etapa.

O aluno nº 10 teve como desafio, realizar a dança no nível introdução, respeitando a estrutura rítmica da música e executando com correção todos os passos e voltas indicadas. Este aluno atingiu parcialmente os objetivos relativos ao nível introdução da dança.

No ténis de mesa, abordado 6 vezes durante a etapa, todos os alunos da turma, excetuando a aluna número 12, treinaram o serviço e o jogo 1x1. Estes alunos tiveram que, até à Páscoa, no jogo 1x1, posicionar-se corretamente e realizar a devolução simples à esquerda e à direita, colocando-a de forma a dificultar a ação do companheiro. Destes alunos, exceto os alunos nº 1, 5, 10, 18 e 19 não conseguiram alcançar o objetivo proposto, o que significa que estes alunos deveriam ter algum investimento na próxima etapa para o alcance dos objetivos desta matéria relativos a este ano de escolaridade. A aluna nº 12, que se encontrava atrasada em relação ao resto da turma e aos objetivos para o 9º ano de escolaridade no ténis de mesa, trabalhou em jogo de cooperação 1+1, tendo como objetivo terminal, até à Páscoa, conseguir realizar com

um colega do outro lado da rede, 18 passagens de rede. Este objetivo foi conseguido pela aluna no final da UD5.

Para o desenvolvimento da aptidão física ser transversal a todas as aulas, tal como definido nos PNEF, e tendo em conta as avaliações no segundo período (apêndice 11), optei por desenvolver a resistência aeróbia nas matérias de jogos desportivos coletivos de invasão, ou seja, no Futebol, Basquetebol e Andebol, nos percursos em ginástica e no atletismo, devido as características que estas matérias apresentam, indo de encontro às recomendações feitas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2010, quando aconselhou que a maioria do trabalho físico feito durante o dia, nas crianças com idades entre os 5 e 17 anos, deveriam ser de cariz aeróbico, com intensidades moderadas a vigorosas, incluindo o treino da força muscular e ósseo em pelo menos 3 vezes por semana. Para que este processo de treino da resistência fosse possível em todas as aulas e para que os níveis de intensidades fossem o maior possível, optei por, em todas as aulas ter presentes no mínimo duas estações com dois jogos desportivos coletivos. Nestas estações de JDC, tive subestações de exercício complementares de treino técnico que foi feito em corrida para que continuasse a ser trabalhada a resistência para os alunos que estivessem de fora em curtos momentos de aula quando o grupo passava por estas estações. No Basquetebol, tive um percurso de drible que teria que ser feito a uma velocidade elevada, no futebol tive um percurso de condução de bola que também foi feito em velocidade para poder ter benefícios não só a nível técnico da própria matéria, mas também a nível cardiovascular.

Na estação de atletismo, na UD 5, houve uma subestação que decorreu em simultâneo com o triplo salto. Quando os diferentes grupos passaram por esta estação, metade dos alunos constituintes do grupo iam para o triplo salto e a outra metade ia fazer o treino de força superior e abdominal, exercício de flexibilidade dos membros inferiores e dos ombros. Na UD 6 abordei a corrida de barreiras, e para que esta estação tivesse intensidades altas com o intuito de trabalhar a resistência, tive um percurso em que os alunos, após fazerem a corrida de barreiras, ao regressarem para a linha de partida, passavam por uma subestação para trabalharem a força de braços e abdominais, a flexibilidade dos membros inferiores e ombros.

Para o desenvolvimento da força e da flexibilidade, apresentando esta última maior défice no seio da turma e maior impacto nas avaliações pois está diretamente ligada ao desenvolvimento das capacidades da ginástica de solo, foram também trabalhadas em todas as aulas, numa subestação de atletismo nos espaços exteriores com recurso a colchões transportados para o espaço no início das aulas. Para o treino da flexibilidade, usei o método ativo-assistido para melhorar esta condição física, onde o aluno teve que se pôr sozinho, em posição de flexibilidade

máxima, seguindo de uma ligeira ajuda externa de um colega para aumentar a amplitude dos segmentos envolvidos. Relativamente às repetições no treino da força, tive como referência a tabela dos testes fitescola e daí balizar as exigências dos alunos consoante as suas idades, géneros e capacidades. Tendo em conta o princípio da progressão do treino, a carga de treino aumentou com o passar das aulas e segundo Vargas (2011), o treino da força deve ser realizado em 1-3 séries de 6-15 repetições com uma variedade de exercícios para membros superiores, inferiores e de tronco para alunos com idades compreendidas entre os 12-15 anos. As raparigas tiveram que, na UD 5, realizarem no mínimo 6 flexões de braços e o máximo de 8, e para o treino da força abdominal entre 8 e 10. Na UD 6 realizarem entre 8 e 10 repetições de flexões de braços e entre 10 e 13 repetições de abdominais. Já na UD 7, tiveram como objetivo realizar entre 10 e 12 repetições nas flexões de braços e 13 às 15 repetições de força abdominal. Em algumas aulas, o trabalho de força abdominal foi abordado de forma diferente, com a posição de prancha durante 20 segundos. Os rapazes, na UD 5, tiveram que fazer o mínimo de 7 flexões de braços e o máximo de 10, e para o treino da força abdominal entre 10 e 12. Na UD 6 realizaram entre 10 e 12 repetições de flexões de braços e entre 12 e 14 repetições de abdominais. Já na UD 7, tiveram como objetivo realizar entre 12 e 15 repetições nas flexões de braços e no mínimo 15 repetições de força abdominal. A duração da posição de prancha para os rapazes foi de 30 segundos. Nesta etapa, foram abordados os conhecimentos descritos nos PNEF relativos aos fenómenos associados a limitações das possibilidades de prática das Atividades Físicas, da Aptidão Física e da Saúde dos indivíduos e das populações, tais como: O sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. Esta abordagem foi feita durante duas aulas teóricas, que se realizaram durante a sexta unidade, nas semanas que antecedem o teste teórico. No primeiro período houve cerca de 8 alunos com classificação negativa no teste dos conhecimentos, e para que isso não fosse um fator determinante para o aproveitamento negativo destes alunos tive que dar uma segunda oportunidade no teste. Por esta razão, esta dificuldade dos alunos levou a estabelecer um novo objetivo – Ter uma maior eficácia na abordagem dos conhecimentos, traduzindo em menor número de negativas nos testes. Por motivos técnicos, tive que abordar a matéria sem utilização do PowerPoint. Durante estas aulas, os alunos não tiveram diferentes focos de informação e estiveram mais ativos nas aulas, indo ao encontro das afirmações de Felder e Brend (2009), “as técnicas de aprendizagem centradas no aluno incluem aprendizagem ativa (resolução de problemas, debate, discussão etc. durante a aula), trabalho em equipa e ensino e aprendizagem indutivos (que permitem que os alunos usem os materiais

da disciplina para resolverem problemas), nenhum dos quais está presente na apresentação típica do PowerPoint”. Esta decisão também é sustentada por Mayer (2002), quando afirmou que “as palavras quando são proferidas pelos professores nas apresentações incentivam a aprendizagem, enquanto as palavras expostas em slides não o fazem, quando os apresentadores discutem o conteúdo dos slides em vez de lê-lo, a aprendizagem é aprimorada”. Para além de não usar a projeção dos Powerpoints, tentei ter os alunos mais envolvidos nas aulas através de perguntas a meio da sessão, pedir opiniões sobre os diferentes tópicos da aula, etc. Tendo em conta este panorama, se tivesse outra oportunidade, optaria por estrategicamente, em trabalho colaborativo com os outros professores do conselho de turma, trabalhar de forma interdisciplinar os conhecimentos de Educação Física, seguindo assim as orientações dos PNEF.

Outra estratégia, tendo em vista o sucesso de todos os alunos, foi pedir que estes trouxessem fotocópias da matéria (slides impressos) disponíveis na reprografia para as aulas, para que estes servissem de suporte para tirarem apontamentos para estudarem, pois, no primeiro período os alunos não tiravam quaisquer tipos de apontamentos durante as aulas teóricas.

Outra estratégia diferente foi pedir que os alunos acessem ao “site” criado pelos professores do nosso grupo de Educação Física (GEF), onde há diferentes documentos explicativos, que abordam os temas das aulas, vídeos referentes aos diversos conteúdos da nossa disciplina, etc. Após conversar com os alunos e ter percebido que eles têm um grupo de comunicação através dos telemóveis, onde partilham informações e falam entre si diariamente, tive uma conversa com eles para que fosse possível, eles partilharem vídeos, imagens, textos sobre as matérias que abordamos durante as aulas. Após eles concordarem com esta estratégia, facultei os conteúdos à aluna delegada da turma por email, para que ela partilhasse no grupo do “whatsapp” da turma. Relativamente a semana Professor a Tempo Inteiro, que se realizou entre 9 a 13 de Março (apêndice 12), aproveitei a oportunidade para melhorar a minha intervenção no processo de ensino-aprendizagem, anteriormente avaliado pelo núcleo de estágio, utilizando a ficha AGIC. Tive como objetivo colmatar algumas dessas dificuldades que tinha sentido na lecionação das aulas da turma do 9º 1ª, nomeadamente o controlo do tempo de aula, domínio da instrução, feedbacks pedagógicos, posicionamento e adequação da minha movimentação no espaço de aula mantendo um controlo visual de toda a turma e as vozes na dança, pois de todas as matérias, a dança, devido a sua especificidade, foi a matéria em que revelei maiores dificuldades. Outro objetivo foi lecionar em diferentes níveis e anos de escolaridade (5º 2ª, 6º 4ª, 6º 6ª, 8º 2ª e 9º 4ª) para perceber as dinâmicas, as dificuldades inerentes às características destas turmas e ter

oportunidade de pôr em prática a lecionação dos conteúdos referentes a estes anos de escolaridade.

Tabela 4 - Horário PTI

Ano letivo 2019/2020

| 2019/2020 | | 2ª Feira | | | 3ª Feira | | | 4ª Feira | | | 5ª Feira | | | 6ª Feira | | |
|-----------|-------------|----------|------|------|-----------------|------|-----------------|----------|------|------|----------|----|------|----------|----|-----------------|
| | | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 |
| 1 | 8h15-9h00 | | | | | | | | 8º2ª | | | | | | | 9º4 |
| 2 | 9h00-9h45 | | | | | | | | 8º2ª | | | | | | | |
| 3 | 10h05-10h50 | | 6º6ª | | 9º1ª Coad CC | | | 6º6ª | | | 5º2ª | | | | | |
| 4 | 10h50-11h35 | | | | | | 9º1ª Coad CC | | | 6º6ª | | | 5º2ª | | | |
| 5 | 11h50-12h35 | | 5º2ª | | | 9º4 | | | | | | | | 6º4ª | | |
| 6 | 12h35-13h20 | | | | | | 9º4 | | | | | | | | | |
| 7 | 13h50-14h35 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | 14h35-15h20 | | | | | | | | | | | | | | | 9º1ª Coad EE |
| 9 | 15h30-16h15 | | | 8º2ª | | 6º4ª | | | | | | | | | | |
| 10 | 16h15-17h00 | 8º2ª | | | 6º4ª | | | | | | | | | | | |
| 11 | 17h10-17h55 | VB | | | | | | | | | | | | | | VB |
| 12 | 17h55-18h40 | VB | | | | | | | | | | | | | | |

Para pôr em prática esta semana de professor a tempo inteiro, comecei por enviar uma carta (apêndice 13) aos professores titulares das turmas escolhidas, para não só pedir a permissão para que fosse possível este projeto mas também com o intuito de solicitar que estes disponibilizassem informações sobre as suas turmas, para que soubesse quais as matérias que seriam abordadas durante as aulas, quais as dinâmicas dos grupos de trabalho, quais as suas preferências relativamente a gestão do tempo e do espaço de aula, etc. Este contacto foi feito 2 semanas antes da semana em questão.

Também observei aulas que antecederam à semana do PTI das turmas em questão para retirar alguns dados que foram importantes para a minha intervenção.

Outro momento crucial foi o planeamento das aulas de forma conjunta com os professores titulares das turmas.

A supervisão e análise crítica das aulas por parte destes mesmos professores foi muito importante para ter feedback sobre a minha intervenção, portanto, este momento, que pode ser caracterizada como uma reunião que procedia a minha intervenção foi de extrema importância para que fosse feita uma análise reflexiva e ajustes para as próximas aulas.

Tendo em conta que o meu PTI só decorreu em Março, ou seja, na terceira etapa, algumas das minhas dificuldades já tinham sido dissipadas pelo facto de já ter tido alguns meses de prática, desde o início do ano letivo. Relativamente a qualidade da instrução inicial, indo de encontro ao que indicou Martins et al. (2017), dei a instrução inicial de uma forma clara, objetiva e pertinente, comunicando não só quais as matérias que iriam trabalhar como também os objetivos e quais seriam os critérios de êxito das atividades, acompanhada sempre de demonstração inicial feita por mim, com ajuda de alguns alunos mais capazes quando foi necessário, como por exemplo nos JDC. Logo após as instruções iniciais, fazia sempre um questionamento para perceber se os alunos tinham alguma dúvida em relação ao que ia se suceder durante as aulas, pois, segundo Carreiro da Costa (1984), “os professores mais eficazes estruturam a atividade dos alunos de maneira a mantê-los o maior tempo possível empenhados e informam, clara e concisamente o que fazer, como e porquê”.

A dificuldade de posicionamento e adequação da minha movimentação no espaço de aula mantendo um controlo visual de toda a turma foi uma das dificuldades que nesta etapa já não senti tanto, pois durante as aulas circulava pelas zonas periféricas dos espaços e sempre que tinha de me focar numa das estações para dar feedbacks, tentava não o fazer de costas para o resto da turma, “varrendo” regularmente com o olhar, as outras atividades que aconteciam (Martins et al., 2017).

Relativamente à qualidade dos feedbacks, seguindo as observações de Piéron (1983), citado por Carreiro da Costa (1984), quando relatou que “o feedback é uma variável de eficácia e que os professores mais eficazes estão constantemente a dar feedbacks aos alunos”, no início do ano letivo fiz um investimento considerável para dominar os conteúdos lecionados, portanto, os feedbacks tornaram-se muito mais frequentes para ajudar os alunos a atingirem o sucesso nas diferentes matérias. O ciclo de feedback era, na maioria das vezes, fechado com um feedback de incentivo para que os alunos continuassem motivados, pois segundo Martins et al. (2017), é essencial que os alunos sintam o entusiasmo do professor sobre o que ensina e pelo progresso dos alunos nas aprendizagens, para que o clima de aula seja benéfico.

A gestão do tempo foi a dificuldade que ainda prevalecia até o momento. Embora para a leção das aulas ao 9º 1ª, esta dificuldade já era menos constante devido ao facto de já ter um certo controlo sobre a turma e os alunos já estarem rotinados nas questões de organização da aula e de rotações durante a própria aula, para as outras turmas que lecionei durante o PTI, a realidade foi bem diferente, pois as suas rotinas eram diferentes. Num primeiro momento,

numa das turmas de uma das professoras, optei por manter as rotinas diferentes das minhas que esta turma já tinha para as transições do ginásio para o espaço exterior, mas após avaliação destes processos, acabei por optar pelas minhas rotinas, pois achava que eram mais simples, não perdendo muito tempo de transição, ou seja, na aula de 90 minutos, a professora titular da turma optava por dar um feedback geral sobre o primeiro segmento de 45 minutos no início do segundo segmento de 45 minutos, logo após os alunos trocarem o calçado, ainda nas escadas do hall de acesso e só depois ir para o espaço exterior. A meu ver, com esta estratégia, perdia-se muito tempo, pois ainda teria que ser montado o material, então optei por, dar o feedback dos primeiros 45 minutos no final dos mesmos, ou seja, ainda dentro do ginásio e depois, enquanto os alunos trocavam o calçado, dirigia-me para o espaço exterior para começar a montar o espaço de aula, até que todos os alunos chegassem e assim que alguns iam chegando, distribuía tarefas para que eles ajudassem na montagem do espaço de aula.

Outra dificuldade que afetou a gestão do tempo de aula, embora de forma indireta, foi o facto de não me lembrar dos nomes de muito dos alunos quando era para dar feedbacks à distância, o que fez com que perguntasse a outro colega o nome do aluno em questão para poder ter a atenção do mesmo. Embora antes das aulas tivesse as fichas com as fotografias e nome de todos os alunos das diferentes turmas, durante as aulas acabava sempre por ser difícil lembrar-me do nome da maioria deles, mas isto, a meu ver, estava dentro da normalidade, pois só conheci os alunos uma semana antes do PTI, quando estive a observar as aulas. Este aspeto, não parecendo estar muito interligado à gestão do tempo de aula, algumas vezes, acabou por dificultar o controlo do tempo para as rotações, pois a dificuldade de controlar e orientar a turma aumenta quando não se consegue comunicar de uma forma rápida com os alunos, sem precisar de intermediários.

Algo de positivo de realçar foi a intensidade das aulas do 5º, 6º e 8º ano, pois, os alunos destas turmas, demonstraram algum cansaço durante e após as aulas, tendo mesmo dito que as aulas tinham sido muito mais intensas do que o habitual. Esta característica das minhas aulas deu-se devido ao facto de ter sempre, nos espaços exteriores, 3 estações de trabalho, onde todos os alunos passavam por elas e que não havia muito tempo de espera. Durante a instrução inicial, expliquei aos alunos que as rotações teriam que ser feitas em corrida, para que não perdêssemos tempo de aula. Apesar destas aulas terem uma intensidade elevada como se pretendeu, penso que houve um ponto menos positivo neste aspeto, que foi o facto de ainda não ter conseguido adaptar a intensidade das aulas à idade destes alunos mais novos, mas isto deu-se pela falta de experiência, que acho aceitável para um professor estagiário que pela primeira vez lecionou

turmas destas idades. Aproveito para fazer um realce a falta de equipamentos que possibilitam a medição da intensidade das aulas por parte dos professores para poderem adaptar as exigências das suas aulas consoantes as turmas e alunos, dito isto, penso que seria uma mais-valia se houvesse um investimento nestes equipamentos por parte do departamento da disciplina.

A lecionação da dança, recaiu-se sobre a rumba quadrada, uma dança que lecionei durante o segundo período, ao 9º 1ª. As sessões de treino realizadas junto da minha colega e do professor orientador de estágio João Santos, revelaram-se fulcrais para o ensino desta matéria durante o PTI, pois, consegui de uma forma muito eficaz ensinar os passos à turma toda, dando vozes de comando durante as aulas, tendo mesmo todos os alunos da turma a dançar nos tempos exatos e realizando os passos de uma forma assertiva. O culminar deste objetivo deu-se após feedback do professor titular da turma, quando este reconheceu que a lecionação da dança que fiz junto das suas turmas (8º 2ª e 9º 4ª) foi muito bem conseguida pois os alunos já tinham percebido os passos que introduzi e que a partir daquele momento só iriam ter oportunidades de prática numa subestação para consolidarem a aprendizagem.

1.4 Plano e Operacionalização da etapa **PRODUTO**

Tabela 5 - Plano etapa Produto

| Matérias | Alunos | Situação de aprendizagem | Objetivo terminal |
|--------------------------|---------------|--|--|
| Futebol | Grupo A | Recuperação - 4x2+gr; - 4x3+gr; - 4x4; | -Jogo 4x4 - Até o final do ano, os alunos demonstrarem as competências consolidadas relativas ao nível I. |
| | | Consolidação - 4x4; | |
| | Grupo B | Recuperação - 4x3+gr; - 5x5; | - Jogo 5x5 - Até o final do ano, os alunos demonstrarem as competências relativas ao nível E. |
| | | Consolidação - 5x5; | |
| Voleibol | Grupo A - | - 2+2; 2x2; -treino de serviço por baixo; | - Qualidade nas execuções técnicas no jogo 2x2 com serviço por baixo; |
| | Grupo B - | 3x3; - Treino de serviço por baixo e por cima; | - Qualidade nas execuções técnicas no jogo 3x3 com serviço; |
| Andebol | Grupo A | - 5x5; | - Jogo 5x5 - Até o final do ano, os alunos demonstrarem as competências relativas ao nível I. |
| | Grupo B - | - Consolidação das competências em jogo 5x5; | - Jogo 5x5 - Até o final do ano, os alunos demonstrarem consolidação das competências relativas ao nível I . |
| Basquetebol | Toda a turma | Lançamento na passada após drible e passe (aquecimento); -3x0; -3x3; | - Jogo 3x3 - Até o final do ano, os alunos demonstrarem competências relativas ao nível I. |
| Ginástica de solo | Grupo A | Trabalhar a sequência do nível I. | - Até o final do ano, os alunos realizarem a sequência do nível I com fluidez |
| | Grupo B | Consolidar a sequência do nível E. | - Até o final do ano, os alunos realizarem a sequência do nível E com fluidez. |

| | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---|--|
| G. de Aparelhos | Plinto | Aluna 12 - recuperação | - Progressão salto entre-mãos no plinto transversal nível I; - Salto entre-mãos no plinto transversal nível I; | - Até o final do ano, realizar os saltos com fluidez. |
| | | Restantes alunos da turma | - Salto entre-mãos no plinto transversal e de eixo no plinto transversal e longitudinal (nível E); | - Até o final do ano, realizarem os saltos com fluidez, transpondo os aparelhos sem apoio dos pés, com o reuther á relativa distância do aparelho (nível E); |
| | Minitrampolim | Toda a turma | - Treinar os saltos em extensão, carpa de pernas afastadas, engrupado e piroeta (saída ventral e dorsal) | - Até o final do ano, realizarem os saltos (saída ventral e dorsal) com correção, fazendo a chamada com elevação rápida dos braços, passagem pela figura no ponto mais alto e a receção equilibrada no colchão de queda. |
| | Trave | Toda a turma | - Treinar a sequência completa do nível E; | - Até o final do ano, realizarem a sequência com fluidez; |
| Ginástica acrobática | | Toda a turma | - Treinar a coreografia; | - Até o final do ano, os alunos apresentarem uma coreografia (com música, sem exceder os 2') com coordenação e fluidez de movimentos; |
| Atletismo | Estafetas | Toda a turma | - Realizar a corrida a pares para consolidar a passagem do testemunho com sinal sonoro; | - Até o final do ano, recebem e entregam o testemunho em corrida, com segurança, sem acentuada desaceleração, e sem controlo visual; |
| | Lançamento do peso | Toda a turma | - Consolidar o lançamento de costas com duplo apoio; | - Até o final do ano, realizarem deslocamento e o lançamento, alcançando os 5 metros; |
| | Corrida de Barreiras | Toda a turma | - Consolidar a corrida; | Até o final do ano, realizarem a corrida com passagem pelas barreiras com trajetória rasante, mantendo o equilíbrio e sem acentuada perda de velocidade; |
| | Triplo Salto | Toda a turma | - Recuperar e consolidar o encadeamento dos apoios e a queda | - Realizarem o salto com fluidez, encadeando bem os apoios e queda a 2 pés na |

| | | | | |
|-----------------------------|------------------------|---------------------------|--|--|
| | | | | caixa de areia, sem irregularidades; |
| | Salto em altura | Toda a turma | - Consolidar o salto; | - Transpor a fasquia com o corpo ligeiramente “arqueado” e cair de costas no colchão. |
| Dança (Tradicional) | | Toda a turma | - Exercitar a dança Tacão e Bico; | - Até o final do ano, dançar em posições abertas e posições fechadas, realizando os passos, ajustando as posições relativas ao par. |
| Ténis de mesa | | 12 | - Jogo 1+1; | - Até o final do ano, consolidar o jogo em cooperação; |
| | | Os outros alunos da turma | Recuperação 1, 5, 10, 18 e 19- Consolidar 1+1; - Jogo 1x1; | - Até o final do ano, jogo 1x1, posicionarem-se corretamente e realizarem devolução simples à esquerda e à direita, colocando-a de forma a dificultar a ação do companheiro. |
| Consolidação - Jogo 1x1; | | | | |

No **Futebol**, para o grupo A, constituído pelos alunos número 1,5,6,10,12,18,19,20,21,24 e 25, com o objetivo de os recuperar, planeei continuar a trabalhar na situação de superioridade numérica 4x2+gr, 4x3+gr em vagas e situação de jogo 4x4, para que, até o final do ano, demonstrarem as competências consolidadas relativas ao nível I. Para os alunos do grupo B, utilizar o jogo de superioridade numérica 4x3+gr e jogo 5x5 para recuperarem e consolidarem as competências no jogo 5x5, pois até o final do ano, os alunos teriam que demonstrar as competências relativas ao nível E.

No **Voleibol**, o grupo A, iria trabalhar o serviço por baixo, o jogo 2+2 para recuperar aqueles alunos que estariam atrasados para demonstrarem as competências relativas ao nível I (2+2) e jogo 2x2, pois teriam como objetivo terminal, demonstrarem qualidade nas execuções técnicas no jogo 2x2 com serviço realizado por baixo. Para o grupo B, estes com mais competências, a situação de treino seria em jogo 3x3 em paralelo com o treino de serviço por baixo e por cima, pois teriam até o final do ano demonstrarem qualidade nesta situação de jogo 3x3 com serviço. No **Andebol**, toda a turma iria praticar a situação de jogo 5x5. Para o grupo A seria para treinarem as competências no próprio jogo formal e para o grupo B, seria a consolidação das competências no jogo, embora poderia ser possível ensinar novas competências à estes alunos, como por exemplo situações 1x1, defesa de controlo, etc.

No **Basquetebol**, a totalidade da turma iria trabalhar, em situação de aquecimento, a finalização na passada após drible e após passe, situação de 3x0 e situação de 3x3, pois teriam como objetivo terminal, até o final do ano, em jogo 3x3, apresentarem as competências relativas ao nível I.

Na **ginástica de solo**, o grupo A iria trabalhar a sequência do nível I para que, na situação de avaliação, no final do ano, fazer uma apresentação da sequência com fluidez. Para o grupo B, constituído pelos alunos 2,4,6,7,12,24,28 e 29, iriam trabalhar para consolidarem a sua performance na sequência E para que no final do ano, apresentassem a mesma com fluidez nos movimentos.

Relativamente a **ginástica de aparelho**, no **plinto**, a aluna 12, teria que treinar o salto entre-mãos no plinto transversal nível I através da progressão numa primeira fase até chegar ao objetivo de realizar este salto com fluidez para concretizar o nível I dos aparelhos. Para os outros dos alunos da turma, teriam que praticar o salto entre-mãos no plinto transversal e de eixo no plinto transversal e longitudinal, relativos ao nível E, sem apoio dos pés no aparelho e com relativo afastamento do reuther do aparelho pois seria esta a avaliação no final do ano.

No **minitrampolim**, a totalidade da turma teria que treinar os saltos em extensão, carpa de pernas afastadas, engrupado e pirueta (saída ventral e dorsal), pois como objetivo terminal, até o final do ano, teriam que realizar estes saltos, com saída ventral e dorsal, com correção, fazendo chamada com elevação rápida dos braços, passagem pela figura no ponto mais alto e a receção equilibrada no colchão de queda.

Na **trave**, toda a turma iria ter oportunidade de praticarem a sequência completa do nível E pois o objetivo terminal seria a realização da sequência com fluidez.

Já na **ginástica acrobática**, toda a turma, dividida em grupos de trabalho, iria treinar uma coreografia planeada por eles para que no final do ano, apresentassem a mesma coreografia com música sem exceder os 2 minutos, com coordenação e fluidez nos movimentos.

Passando para o **atletismo**, na **corrida de estafetas**, toda a turma iria treinar a corrida a pares, para consolidarem a passagem do testemunho com sinal sonoro, pois até o final do ano, como objetivo terminal, teriam que receber e entregarem o testemunho em corrida, com segurança, sem acentuada desaceleração, e sem controlo visual.

No **lançamento do peso**, toda a turma teria que treinar para consolidar o lançamento de costas com duplo apoio para que no final do ano, realizassem de forma correta, o deslocamento e o lançamento, alcançando os 5 metros.

Na **corrida de barreiras**, a turma iria treinar para consolidar a técnica, para que realizassem a corrida com passagem rasante às barreiras, mantendo o equilíbrio e sem acentuada perda de velocidade.

No **triplo salto**, a turma iria treinar para recuperarem e consolidarem o encadeamento dos apoios e a queda, pois na avaliação final, teriam que realizar o salto com fluidez no encadeamento dos apoios e a queda 2 pés na caixa de areia, sem irregularidades.

No salto em altura, iria dar aos alunos a possibilidade de treinarem o salto para consolidarem a transposição da fasquia com o corpo ligeiramente “arqueado” e cair de costas no colchão de queda.

Na **dança**, iria lecionar tacão e bico, pois os alunos teriam que, até o final do ano, dançarem em posições abertas e fechadas, realizando os passos, ajustando as posições relativas ao par.

No **ténis de mesa**, a aluna 12 teria que exercitar em situação de jogo 1+1 para adquirir o nível I. Relativamente aos outros alunos da turma, os alunos nº 1,5,10,18 e 19 teriam que recuperar algum atraso nesta matéria, por isso, teriam que exercitar numa primeira fase, o jogo em cooperação, 1+1 e posteriormente entrarem em competição no jogo 1x1. Para os outros alunos da turma, para esta matéria iriam treinar em situação de competição 1x1 para consolidarem as suas competências, pois, para estes alunos e para o grupo de alunos referenciados anteriormente, teriam como objetivo terminal, apresentarem as competências no jogo 1x1, ou seja, posicionarem-se corretamente e realizarem devolução simples à esquerda e à direita, colocando-a de forma a dificultar a ação do companheiro.

2. DIREÇÃO DE TURMA

2.1 Operacionalização e balanço da etapa Prognóstico

O diretor de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores e alunos. Numa fase inicial comecei por conhecer de forma criteriosa os alunos chave da turma, ou seja, os melhores em comportamento, os que apresentavam comportamentos desviantes, os alunos com NEE, os alunos novos, os alunos que apresentavam problemas fora do âmbito escolar mas que acabavam por deixar transparecer estes mesmos problemas no dia-a-dia dentro da escola. O meu meio de recolher estas informações, para além da interação diária com os alunos, foi através de reuniões do conselho de turma, reuniões que tive com a professora diretora da turma e a leitura da ata do conselho de turma do ano passado.

Um objetivo a que me propus na área da direção de turma foi que, os próprios alunos reconhecessem em mim, o papel de diretor de turma. Tenho tido como estratégia, através de reuniões com a professora diretora de turma, inteirar-me dos assuntos problemáticos na turma que têm ocorrido durante esta fase, dirigindo-me de seguida aos alunos para resolver as situações através de diálogos informais, fazendo com que no futuro os próprios alunos se dirigissem a mim para abordagem de qualquer assunto relativo à direção de turma pois o papel do DT também é gerir conflito e apoiar os alunos de uma forma pedagógica.

Uma partilha efetiva de liderança também foi outro objetivo estabelecido por mim, e como forma de mensurar o alcance deste objetivo, tencionava ter espaço de intervenção nas reuniões do conselho de turma e com os EE, abordando alguns pontos na ordem de trabalho, podendo estes, por exemplo, ser relacionados com o plano anual de atividades, a situações ligadas às aulas de Educação Física, à reunião com os Pais, trabalho interdisciplinar, etc. Mas para que isso acontecesse, tive como estratégia, estar presente nas questões burocráticas da direção de turma com a professor DT, ter reuniões semanais com a mesma, ajudar no projeto curricular da turma, para que nas próximas reuniões fosse possível intervir e também ser abordado pelos professores e EE sobre situações/dúvidas referentes a turma.

Durante as aulas de EF, apercebi-me de problemas recorrentes de socialização entre alguns alunos da turma. Problemas entre a aluna nº3 e o aluno nº 22, pois a nº 3 recusou-se

realizar o jogo de cooperação no ténis de mesa, e a aluna nº 17 pediu-me para trocar de grupo porque não queria fazer parte do grupo do aluno nº 26.

Se tivesse outra oportunidade, optava por, em conselho de turma, pedir aos professores que proporcionassem durante as suas aulas, exercícios de colaboração e cooperação entre estes pares, pois segundo Saloio & Morales (2017), o Diretor de Turma deve identificar, caracterizar e propor soluções quando confrontado com problemas na turma e adequar a forma de trabalho em função do contexto e das especificidades da própria turma.

Outro momento oportuno para que estas diferenças entre pares fossem melhoradas, foi a saída de campo, que se realizou no segundo período e que será relatada pormenorizadamente mais à frente neste relatório, na etapa de progresso.

2.2 Operacionalização e balanço da etapa Prioridades

Nesta etapa, tive como prioridade para mim, como diretor de turma, aproximar-me mais da turma, envolver-me mais nas decisões e trabalhos relativos à direção de turma para que estivesse preparado para intervir em qualquer que fosse a situação relacionada com problemas da turma. Através das reuniões com a professora diretora de turma, recolhi informações que me permitiram, no momento, olhar e compreender melhor algumas situações menos boas que aconteceram durante as primeiras aulas. Esta turma tinha duas alunas que, por razões distintas, tinham sido acompanhadas por psicólogos. Para estas alunas, tendo em conta esta situação a nível psicológico, tentei nesta etapa ter uma aproximação cuidada para que elas se sentissem o mais confortável possível nas aulas de Educação Física para que não houvesse qualquer repercussão de comportamentos menos desejados comigo ou para com os colegas. Havia também na turma, 2 alunos que apresentavam uma realidade fora da escola um pouco difícil de lidar. Um dos alunos, em tão tenra idade, teve a mãe gravemente doente, demonstrando alguma hiperatividade e comportamentos menos aceitáveis durante as aulas, e o outro aluno não tinha a presença do progenitor no seio familiar, acabando por ser ele muitas vezes, a figura paterna dos irmãos mais novos, enquanto tinha a mãe ocupada em serviços profissionais. Nesta etapa tentei construir uma relação de confiança com eles através de diálogos particulares, para tentar perceber em que estados emocionais se encontravam e se precisavam de alguma ajuda dentro da realidade académica que tanto eu como eles, estávamos inseridos.

Até esta etapa das prioridades, nas minhas aulas, houve alunos que apresentavam problemas disciplinares. Apercebi-me que 5 deles acabavam por criar um ambiente menos agradável e impróprio para que fosse possível alcançar as aprendizagens na sala de aula, levando mesmo alguns colegas de “arrasto” para esses maus comportamentos. Com estes 5 alunos, no início, a relação não foi a melhor devido aos seus comportamentos. Fui tentando ter diálogos com eles para ver se as atitudes durante as aulas melhoravam, mas não se notou muita diferença. Tendo em conta que estes alunos eram a nível da execução das aprendizagens os melhores da turma, para a etapa das prioridades tive durante as aulas objetivos mais ambiciosos e exercícios mais desafiantes para ver se parte do problema não era devido à falta de desafio nas atividades pois, na etapa prognóstico, estes alunos foram os que apresentaram melhores desempenhos nas avaliações. Este cenário de mau comportamento não mudou para alguns destes alunos, por isso, tive uma outra intervenção. Alertei os encarregados de educação dos comportamentos desviantes através de participações na plataforma INOVAR, o que acabou por surtir algum efeito, pois os alunos apresentaram um comportamento mais adequado, mas que ainda não era suficientemente bom para o clima de aula.

2.3 Operacionalização e balanço da etapa Progresso

Durante o primeiro período, houve muitos problemas entre alguns alunos e na reunião com os encarregados de educação, outro professor do conselho de turma, fez uma pequena palestra, alertando sobre o problema do “bullying” nas escolas, pois, na turma, houve muitos problemas de relacionamento entre os alunos, chegando ao ponto deles se recusarem a responder ou participar nas tarefas das aulas com medo de serem gozados pelos colegas, o que a mim causou alguma aflição e descontentamento pois este cenário acabava por prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem dos próprios alunos. Esta iniciativa de alertar os pais pela situação descrita acima veio da parte da Direção de Turma, pois tal como consta no artigo 28º do Regulamento Interno (RI), o DT deve “analisar e propor a resolução de todos os problemas de integração dos alunos e de relacionamento entre si e/ou com todos os membros da comunidade escolar”. Foi referido que, alguns alunos tinham alguns comportamentos e atitudes que podiam manifestar serem vítimas ou agressores. Foi pedido aos Encarregados de Educação que estivessem atentos aos comportamentos dos seus educandos para que, juntamente com o conselho de turma, este problema fosse solucionado, pois os pais podem ter um papel fundamental para que os seus educandos tenham atitudes mais desejáveis no ambiente escolar (Marques, 2001).

Numa reunião com a professora diretora de turma, propus, caso a situação de problemas de “bullying” continuasse, que promovêssemos uma palestra sobre este tema junto dos alunos e pais, algo que ainda não tinha acontecido na turma. Esta pareceu-me uma forma diferente de fazer chegar o sentido de emergência da situação para que os alunos percebessem que a situação estava para lá do limite, comprometendo seriamente a formação académica dos colegas. Este projeto não chegou a ser posto em prática devido aos relatos de melhoria dos alunos e dos outros professores da turma.

Durante esta etapa, os problemas de indisciplina melhoraram consideravelmente nas minhas aulas, pois, segundo Carita e Fernandes (1997), estabelecer os canais de comunicação com os alunos é uma das principais estratégias para resolver problemas de comportamento e segundo Boavista & Sousa (2013), apoiando os seus estudos nas reflexões dos seus alunos, definiram que o diretor de turma deve ser Responsável, Simpático, Compreensivo, Paciente e Amigo.

O grupo de cinco alunos com problemas de indisciplina durante a etapa anterior, o aluno que apresentava problemas de hiperatividade e comportamentos desviantes e alguns outros alunos da turma, tinham muito interesse pelo Basquetebol, estando em quase todos os intervalos nos campos a lançar ao cesto. Aproveitei esse facto para me aproximar dos alunos, pois era jogador de Basquetebol na altura, e os alunos gostavam da ideia de me ter por perto a demonstrar e a ensiná-los alguns aspetos técnicos do jogo. Pode-se dizer que o Basquetebol, foi um excelente veículo da minha aproximação a estes alunos, criando mesmo uma relação de amizade e confiança entre professor-alunos, pois a partir destes momentos, os alunos dirigiam-se muitas vezes a mim para me pedirem orientações (Clemente & Mendes 2013) acerca de assuntos do âmbito escolar e falar de problemas que ocorriam no seio da turma.

Seguindo um dos princípios fundamentais do olimpismo, “colocar o desporto ao serviço do desenvolvimento harmonioso da pessoa humana em vista de promover uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana” (carta olímpica, 2020, p11), tentei perceber melhor a realidade destes alunos, a forma de pensar, os problemas que enfrentavam, o ambiente em que estariam expostos não só dentro da escola mas também fora do mesmo, com o objetivo de os tentar direcionar para melhores caminhos caso fosse preciso.

O facto da prática desportiva ajudar-me a conquistar a confiança dos alunos ao ponto destes se abrirem comigo sobre os problemas pessoais e relacionais que ocorriam dentro da turma, foi muito importante para desencadear o processo de formação de grupos de trabalho na saída de campo, que será explicado mais a frente, neste relatório.

Embora durante a reunião com os EE, tenha sido questionado por alguns destes sobre questões de avaliação do primeiro período, o objetivo da partilha efetiva de liderança não foi cumprido na totalidade, mas numa outra oportunidade, aproximava-me mais da professora Diretora de Turma, com mais regularidade para que ela me envolvesse mais nas questões burocráticas da turma.

Para esta etapa, tendo em conta as avaliações do primeiro período, aos alunos que tiveram negativa em algumas disciplinas, foram aplicadas acomodações curriculares com o propósito de melhorar o processo de ensino tendo em vista o aproveitamento dos alunos.

Os alunos nº5, 12, 15, 19, 20, 22 e 24 foram os que tiveram pelo menos 3 negativas na pauta do primeiro período. Se me encontrasse nesta situação de diretor de turma novamente, e tendo à frente este cenário de tantos casos de alunos em risco de retenção, para além de pedir aos professores das outras disciplinas que encontrassem as adaptações curriculares acima referidas, desenvolvia um projeto de acompanhamento e orientação como professor tutor destes alunos (Clemente & Mendes, 2013), durante o segundo período, pois como foi estipulado no artigo 28º da lei de bases do sistema educativo, lei n.º 46/86, “(...) os estabelecimentos de ensino básico devem assegurar a existência de atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas”.

2.3.1 Saída de campo

A **saída de campo** foi realizada a 2 de Março, para Montargil, parque Mil Aventuras. Optámos por este parque devido à história por trás da sua existência, pois este nasce após a construção de uma barragem arquitetada para utilizar nas plantações de arroz na região, e este facto seria crucial para abordar a matéria dos conhecimentos teóricos que lecionamos durante o segundo período – “Fenómenos associados às mudanças sociais limitativas da prática dos desportos e da atividade física”. Outra razão pela escolha daquele espaço foram as condições de realização serem muito benéficas (ser possível os alunos tomarem banho de água quente após as atividades, pois isto poderia ser muito benéfico caso as condições climáticas fossem de chuva).

Dias antes da realização tivemos uma reunião com o coordenador do parque para decidirmos quais as atividades que iríamos optar, os horários, dar a conhecer as nossas ideias e preocupações, tratar de partes burocráticas, conhecer as instalações que iríamos ocupar, ou seja, optamos por ter um contacto presencial para alinhar as coisas com o coordenador.

Semanas antes da saída de campo, entregamos aos alunos a autorização da mesma (apêndice 14) para que os EE assinassem, permitindo assim a participação dos seus educandos no projeto tal como estabelecido pelo Despacho n.º 6147/2019, de 4 de Julho de 2019, pelo artigo 6.º. Se tivesse uma outra oportunidade, esta questão da entrega da autorização aos encarregados de educação seria tratada durante a reunião com os mesmos no início do segundo período, facilitando não só em termos logísticos, mas também a nível da explicação dos pormenores e do esclarecimento de dúvidas da saída de campo.

Num primeiro momento, estávamos a prever a participação de cerca de 60 alunos, e tendo em conta este número, teríamos que ter pelo menos 4 professores envolvidos na atividade, tal como decretado no artigo 6.º do despacho n.º 6147/2019, estando assim no “rácio de 1 professor por cada 15 participantes na saída de campo”. Nesta primeira fase, tentámos seleccionar os professores que lecionavam nas 2 turmas (despacho n.º 6147/2019, artigo 6.º). Numa ordem de seleção começamos pelo professor de EF, pois a saída de campo foi planeada no âmbito da nossa disciplina. Em segundo lugar, convidamos a professora de matemática por esta ser a DT da minha turma. Por este motivo, convidamos também a DT do 9.º 2.ª mas por motivos pessoais não iria ser possível estar presente por isso tivemos que optar pelo professor das Ciências Naturais, pois, para além do facto deste ser professor das duas turmas, a abordagem teórica envolvida na atividade estaria ligada à sua disciplina. Em último lugar, tivemos a oportunidade de convidar a professora de Físico-química, pois, também a abordagem teórica

desta disciplina estaria envolvida na atividade. Para a atividade, só acabaram por participar pouco mais de 30 alunos, o que faria que fosse obrigatório por lei, a participação mínima de 3 professores, e nos dias que antecederam a saída, os professores que estiveram disponíveis para participar foram das seguintes disciplinas: Educação Física, Matemática e Ciências Naturais.

O objetivo geral para esta saída de campo foi proporcionar aos alunos experiência diferenciada do que se consegue disponibilizar na escola EBT, dito isto, as atividades escolhidas por nós, foram aquelas que ao nosso ver tinham maior valor educativo e que iam de encontro aos nossos objetivos e à especificidade das nossas turmas: Canoagem, BTT, Arborismo e Orientação.

Um dos objetivos foi fazer com que os alunos aprendessem a história do parque e a relacionassem com a matéria teórica que vínhamos a abordar nas aulas teóricas, portanto uma das preocupações foi dar a conhecer esta história do parque, para que nas próximas aulas poderia ser oportuno relacionar a história deste parque com os conhecimentos teóricos abordados nas aulas, nomeadamente a evolução tecnológica, a poluição, o sedentarismo e a industrialização, relacionando estes fenómenos com a evolução das sociedades.

Na reunião com o coordenador, pedimos que durante a canoagem, o monitor que estivesse a liderar o grupo, fosse aquele que estivesse mais capacitado para explicar a história da barragem e do parque Mil Aventuras Montargil para que depois fosse feita a ponte para a matéria teórica. Como se sabe, a barragem nasceu da necessidade de haver naquela região, água em abundância para a plantação de arroz. E como abordamos em aulas teóricas, a evolução tecnológica e industrialização, muitas vezes podem ser condicionantes que fazem aumentar o nível de sedentarismo na nossa população. Tendo em conta que a evolução tecnológica, através de construção da barragem, permitiu reter a água do rio com propósitos industriais, nasceu assim a possibilidade das pessoas poderem utilizar esta barragem como um espaço de prática de atividade física de forma lúdica com propósitos de manutenção de um estilo de vida ativo e saudável, demonstrando que nem sempre as mudanças relativas a estes fenómenos (evolução tecnológica e industrialização) são negativas. Neste caso, esta barragem foi o catalisador para o despertar de um parque repleto de oportunidades de prática desportiva.

No final das atividades, foi feita uma pequena abordagem teórica da matéria (seria melhor desenvolvida mais tarde na sala dos conhecimentos), através de perguntas aos alunos, como por exemplo, relacionar esta história da barragem com a matéria teórica lecionadas nas aulas de Educação Física, e as respostas foram muito positivas, chegando em conjunto as reflexões descritas acima, traduzindo assim para o encaminhamento positivo de possível

alcance de um dos objetivos propostos (devido a empolgação dos alunos durante a abordagem na fase final da atividade), mas que precisava de mais oportunidades para se abordar, aprofundar e consolidar o tema, que seria durante o terceiro período de aulas, e que de uma forma diferente do que vinha a ser habitual, poderia se fazer um teste teórico para avaliar os conhecimentos dos alunos nesta matéria e medir a consumação deste objetivo.

Tendo em conta os problemas entre pares que houve na turma, tendo mesmo sido feito por nós a palestra sobre o Bullying junto aos pais na área da direção de turma, um objetivo que se desencadeou durante este processo e que achei congruente, foi a melhoria de relações interpessoais entre alunos e entre alunos-professores através das atividades da saída de campo. Para este objetivo, optamos pela canoagem pela especificidade desta matéria, por esta ser uma atividade em que, “a cooperação e a comunicação são preponderantes para o sucesso do par, significando que a nível social é decisivo para ajudar nas relações entre pares, etc.” (Solé, 1989), citado por Lozano, Correias e Costa., (2016). Para esta atividade, fiz os pares de forma intencional para que esta oportunidade fosse mais benéfica possível para começar a colmatar as diferenças entre pares, alunos-alunos e alunos-professores, que se tinham revelado difíceis nos meses antecedentes. Pares estes que foram nº3 e 9, nº 18 e 28, nº23 e 24, nº 7 e 15, eu e a aluna nº 19. O terceiro período seria preponderante para continuar a investir nesta melhoria de relações interpessoais durante as aulas e também para observar se as relações entre estes pares tiveram alguma melhoria, mas devido à situação de pandemia (COVID 19), em que não houveram aulas presenciais, tornou-se pouco perceptível e mensurável.

Promover a interação da aluna nº 2 com a turma também seria uma preocupação a nível das relações interpessoais a ser trabalhada nesta atividade, mas devido ao facto desta aluna não ter estado presente, inviabilizou a consecução desta preocupação.

Uma outra valência das atividades da saída de campo, tendo em conta as condições diferenciadas da escola que o parque oferece, foi proporcionar um momento de abordagem do uso da bicicleta como ferramenta para a exploração da natureza de uma forma autónoma e se ter como opção para ter uma vida ativa e saudável. Outra valência desta atividade foi dar a conhecer a possibilidade do uso da bicicleta como meio de transporte na vida citadina, tendo em conta as políticas ambientais, de sustentabilidade, de vida ativa e alterações climáticas de quanto se tem falado nas últimas décadas, indo assim de encontro a um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tendo em conta o horizonte 2030. Segundo o Eurostat (2018), o ODS 11 é “Tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis”, e como oportunidades/fatores positivos relatam os “planos de mobilidade urbana

sustentável” e “mobilidade ativa (deslocações a pé e de bicicleta)” nas cidades europeias, por isso, tivemos o BTT como uma das atividades centrais da saída de campo. Segundo Lapetra, Guillén, Generelo & Casterad (1998), mencionado por Lozano et al., (2016), “o BTT pode servir como ferramenta interdisciplinar, promovendo conhecimento e respeito ao espaço natural, cultural e histórico, utilizando para isso um deslocamento incomum que favorece as sensações de "fuga, liberdade e gozo do meio ambiente". Esta atividade aparece neste leque escolhido por nós, levando também em consideração que atualmente, pela cidade de Lisboa, há um número cada vez maior de ciclovias, que se traduzem em centenas de quilómetros, que chegam a diversos pontos da cidade, para promover o maior uso de transportes autossustentáveis com o propósito da redução da emissão de CO₂. Estas infraestruturas no meio urbano já tinham sido abordadas nas aulas teóricas, daí a preleção no final das atividades também ter sido feita de forma a discutir, questionar e fazer com que os alunos trocassem ideias sobre estas temáticas. Ter tido mais de 90% dos alunos a fazer esta atividade e ter tido este debate com eles no final de forma participativa demonstra que esta atividade foi muito positiva mas, para além deste debate, tencionava aproveitar a primeira parte da última aula da etapa Progresso, que seria a autoavaliação na sala dos conhecimentos, para dar a conhecer aos alunos o mapa das ciclovias desenvolvidas na cidade de Lisboa, dar a conhecer outros aspetos que estão relacionadas à mobilidade ativa na cidade e também apresentar os espaços florestais pela zona de Lisboa (Monsanto, Jamor, Quinta das Conchas, Jardim da Estrela, Sintra, etc) onde pode ser praticado o BTT.

Relativamente à aluna nº 13, que é aluna com NEE, dificuldades locomotoras e cognitivas, a preocupação passou por dar oportunidade de experimentação de uma atividade de exploração à natureza, e uma segunda preocupação passou por proporcionar momentos de inclusão da mesma no seio da turma, tendo sido ela parte integrante de um dos grupos de alunos. A primeira preocupação relativa à aluna foi conseguida, pois, de uma forma segura e com participação ativa do professor titular da turma, consegui proporcionar a oportunidade de ela ter participado na canoagem com os colegas, de forma efetiva. A segunda preocupação, de proporcionar um momento de inclusão da aluna nº13 na turma, foi conseguida com uma outra atividade que aconteceu no final das atividades. Através de um trabalho colaborativo entre nós (professores da direção da turma) e os pais da aluna em questão, organizamos um momento de felicitação do seu aniversário junto dos colegas no fecho das atividades, pois a atividade decorreu no dia em que a aluna fez anos, a interação dos colegas com ela e o sorriso dela no

momento fez-me perceber que valeu muito a pena ter optado por esta estratégia de felicitação e que foi muito pertinente tendo em conta as características da aluna e o “timing” da atividade.

Decidimos pelo arborismo pelo facto deste, segundo Vidal (2007), mencionado por Lozano et al., (2016), ser um meio adequado para trabalho de diferentes valores: pessoal (autonomia, autocontrolo e autoaperfeiçoamento), físico (equilíbrio e concentração) e social (trabalho em equipe e tomada de decisão).

O trabalho de valores pessoais como a autonomia, autocontrolo e autoaperfeiçoamento foram de encontro às necessidades pedagógicas relativas às alunas nº15 e 21, que relataram ter fobia a alturas. Durante os meses antecedentes, tiveram a trabalhar nas aulas, a subida no espaldar e na parede de bolder, com o intuito de atenuar estas dificuldades, para que o arborismo fosse o culminar do objetivo de ultrapassarem o medo de alturas. Durante as atividades de manhã, estas duas alunas demonstraram entusiasmo e motivação para realizarem o arborismo, mas quando chegou o momento em que estiveram à prova, uma delas não conseguiu realizar a atividade. Durante esta atividade, acompanhei a outra aluna neste desafio, estive sempre com ela a dar suporte para que esta se sentisse motivada e tivesse algum conforto devido à presença do professor. Esta realizou a atividade na sua totalidade, significando que o objetivo foi alcançado.

A orientação esteve presente por diversos fatores, por ser uma prova em que tivemos alguma multidisciplinaridade e por ser uma excelente oportunidade de os alunos porem em prática a cooperação e o sentido de trabalho de equipa. O percurso utilizado foi o percurso Norueguês, em que no início cada equipa teve indicação do primeiro ponto, e por cada ponto que passassem, o mesmo indicava o próximo até a finalização de todo o percurso. A classificação/score foi por tempo de finalização do percurso. As respostas erradas e o não cumprimento de passagem por alguns pontos foram penalizados através do acréscimo de tempo da equipa.

Tive em consideração conceder oportunidade de prática para um trabalho de grupo/equipa nas disciplinas de Educação Física, Ciências Naturais e Físico-química. Para que isto fosse possível, a atividade de orientação foi uma mais-valia, pois nos pontos de controlo houve abordagem dos conteúdos teóricos das disciplinas que estavam presentes no meio natural. Nas duas semanas que antecederam a saída, tive reuniões com os professores dessas disciplinas para alinharmos os procedimentos para a atividade, como por exemplo, quais as formas que pretendiam utilizar para abordar as matérias, quais seriam as perguntas nas diferentes estações, se este momento serviria para avaliação sumativa ou somente formativa.

Nesta mesma semana tive uma mini reunião com os alunos para informá-los das condições em que iriam realizar as provas de orientação para que estes se preparassem para a atividade.

Esta atividade de saída de campo foi muito benéfica para todas as partes envolvidas, tanto para nós professores que pudemos ter uma experiência que envolve todo o processo de organização e ensino fora do espaço físico escolar mas nunca ter saído do papel de educadores, para os alunos que estiveram sempre no centro das preocupações durante o planeamento e a realização das atividades mas que carecia de mais tempo e oportunidade para culminar todo o processo a volta desta saída de campo, consecução e avaliação do alcance dos objetivos que careciam de mais alguma abordagem durante as próximas semanas de aulas, mas que a pandemia não permitiu.

Esta atividade também foi o culminar de um processo de intervenção de correção dos comportamentos dos alunos mais problemáticos, pois o esforço feito durante as aulas e nas atividades durante os intervalos, a aproximação e desenvolvimento de uma relação de confiança e amizade foram fundamentais para que no dia da atividade no parque, as coisas corressem bem. Estes alunos estiveram predispostos a ajudar os colegas, comprometidos nas tarefas, atentos às aprendizagens, disfrutarem das diferentes atividades e permitiram, nós professores, abriremos a possibilidade para um momento de descontração e um mergulho todos juntos.

3. DESPORTO ESCOLAR

3.1 Operacionalização e balanço da etapa Prognóstico

No desporto escolar, escolhi o Voleibol Infantis B Masculino, que tinha como professor titular o professor João Santos. Os treinos decorriam nas instalações da Escola Básica de Telheiras, nas segundas-feiras entre as 17:10hrs e as 18:40hrs e nas sextas-feiras, entre as 17:10hrs e as 17:55hrs.

O grupo era constituído por 23 atletas, bem mais que o mínimo de 18 atletas por grupo-equipa das modalidades coletivas estabelecido pelo Despacho n.º 6827/2017, de 8 de Agosto de 2017, sendo que 13 destes 23 alunos permaneceram do ano passado e eram do segundo ano do escalão, todos nascidos em 2007. Os restantes 10 atletas eram todos mais novos e do primeiro ano do escalão, apresentando dificuldades em serem efetivos nos serviços, posicionamento e deslocamentos necessários embora já conseguissem fazer o toque de dedos e manchetes com um nível ainda muito introdutório.

Tal como a lecionação, o planeamento definido nesta área de intervenção foi por etapas de trabalho (apêndice 2), onde a primeira etapa foi de avaliação das competências dos atletas, que durou somente 2 semanas pois a maioria dos atletas já pertenciam ao grupo equipa do ano passado e acabei por beneficiar das informações e conhecimentos que o professor João Santos transmitiu. De seguida, estabeleci objetivos intermédios e finais para os diferentes atletas.

Na etapa prognóstica, os treinos tiveram uma maior solicitação de jogos para detetar os alunos com mais e menos dificuldades relativamente ao nível do jogo, tal como se previu que fosse feito pelo professor João Comédias em 2012, e de seguida, para aqueles que tiveram muitas facilidades nas execuções básicas, como por exemplo, manter a bola no ar no jogo de cooperação 2+2, tendo como critérios de avaliação o deslocamento para o ponto de queda da bola, maioria dos passes serem altos e a técnica selecionada ser o toque de dedos, prossegui para situações de jogo 2X2 e 4X4, para discriminar as capacidades destes alunos relativamente ao nível elementar descrito nos programas, ou seja, se conseguiam realizar no jogo as técnicas de passe alto de frente, manchete, serviço por baixo ou por cima, remate em apoio, passe alto de costas e remate com salto.

Seguindo Guilherme (1979, p18), para os treinadores, houve a necessidade de criarem alguns sistemas de anotações em forma de gráficos, onde pudessem registar com exatidão os resultados do desempenho técnico individual dos seus jogadores não só para que pudessem agir com o máximo de correção, como também para orientação do próprio atleta, por isso, para as

minhas avaliações iniciais, elaborei um quadro de observação (apêndice 15), com colunas relativas às diferentes técnicas referidas acima, avaliações estas que me permitiram alocar os jovens do grupo/equipa relativamente às suas qualidades e dificuldades.

Relativamente aos alunos, o objetivo foi que eles conseguissem aplicar na competição, as diversas situações técnico-táticas que foram abordadas nos treinos, e que se consciencializassem e tivessem como propósito o alcance destes objetivos traçados, fossem estes, intermédios ou finais.

Para cada um dos encontros, sendo estes os momentos mais altos de competição durante o ano letivo, realizei uma observação mais cuidada pois a partir destas observações é que tracei os planos para os treinos das etapas seguintes, pois segundo Milistetd et al. (2008), a competição é um feedback para o treino e desenvolvimento tático.

A nível pessoal, o meu objetivo nesta área de intervenção foi que houvesse uma partilha de liderança efetiva, e para que isso fosse possível comecei por, estrategicamente, inteirar-me dos conhecimentos relativos ao nosso grupo-equipa, a lecionação desta modalidade e a realidade do desporto escolar em voleibol, como por exemplo, o regulamento da competição, os locais dos encontros, o material que o nosso grupo-equipa poderia utilizar nos encontros, etc.

A consecução deste objetivo traduziu-se em planeamento (apêndice 16), orientações dos treinos, avaliação do desempenho dos alunos durante o ano letivo e a discussão e a tomada de decisões em função destes, juntamente com o professor responsável do grupo-equipa.

Outro objetivo foi colmatar algumas dificuldades sentidas nas aulas da área lecionação, nomeadamente o controlo do tempo de aula/treino, domínio da instrução, feedbacks pedagógicos, posicionamento e adequação da minha movimentação no espaço de aula/treino mantendo um controlo visual de toda a turma/equipa.

3.2 Operacionalização e balanço da etapa Prioridades

Relativamente aos critérios de avaliação para os alunos do nível introdutório, o deslocamento para o ponto de queda da bola só foi uma dificuldade para dois alunos, e é de realçar que estes 2 alunos tiveram essa dificuldade porque apresentavam excesso de peso, o que acabava por comprometer, a execução do toque de dedos para dar continuidade ao jogo/exercício.

Outras execuções que os alunos apresentaram dificuldades foram o toque de dedos e o serviço por baixo, sendo 10 deles apontados como alunos a ter em conta para o trabalho específico de aperfeiçoamento destas técnicas durante as próximas etapas. É de evidenciar que todos os alunos que apresentaram estas dificuldades eram do primeiro ano do escalão ou mais novos, o

que significaria que ainda teriam tempo para colmatar estas lacunas e que o processo seria progressivo e cumulativo para que chegassem no final do ano com essas habilidades, relativas ao nível introdução, não só aprendidas mas também consolidadas pois, segundo Milistetd et al. (2010), esta segunda etapa da formação desportiva destes jovens atletas passaria por investir no aprimoramento técnico, nomeadamente o toque de dedos, a manchete, a aquisição da técnica de ataque e do bloqueio, embora este último já seria mais adequado aos alunos mais velhos do grupo/equipa.

Na etapa das prioridades, numa primeira fase, trabalhei com os alunos do primeiro ano do escalão, as situações para que ultrapassassem as dificuldades que me pareceram mais fáceis de alcançar, e de seguida parti para as situações mais complexas. As situações que foram abordadas nos treinos para os alunos com maiores dificuldades, ou seja, os alunos do primeiro ano, foram principalmente o toque de dedos, a manchete e o serviço por baixo. Para trabalhar o toque de dedos optei pelo exercício individual de toque curto - toque comprido, a situação 1+1 em toda a extensão da rede (Guilherme, 1979), 3 em círculo e 2+2.

Trabalhar a manchete nesta etapa também foi imprescindível, pois um dos alunos do primeiro ano destacava-se pela negativa porque tinha muita dificuldade em efetuar a manchete, chegando mesmo a agarrar a bola muitas vezes durante o jogo quando esta solicitava o uso da manchete. Para potencializar esta técnica, optei pelo exercício do toque curto – toque comprido - manchete e manchete – toque curto – toque comprido, individualmente e a pares. Por outro lado, uma outra oportunidade de exercitar esta técnica foi com o recurso à parede pelos atletas, de forma individual, quando estes alunos que apresentavam dificuldades na manchete encontravam-se de fora enquanto o grupo fazia algum exercício ou jogo, pois, segundo Guilherme (1979, p.54), “o praticante poderá, na falta de um companheiro, utilizar-se de uma parede lisa para adestrar-se no passe e na manchete”. Outro exercício para treinar esta habilidade foi em paralelo com o trabalho do serviço por baixo, ou seja, os alunos a pares, frente a frente, cada um atrás da linha de fundo, realizavam o serviço por baixo e o colega que estava do outro lado da rede teve como objetivo rececionar a bola no seu meio campo usando a manchete, procurando coloca-la nas proximidades da rede (Guilherme, 1979, p.59), pois “o treino simultâneo do saque (serviço) e da receção do saque (serviço), além de dar convicção e confiança à equipa, aumenta o seu volume de jogo”, (Guilherme, 1979, p.34). Para “os alunos com maiores dificuldades em realizar o serviço com sucesso, foi-lhes permitido o avanço no campo para que realizassem o serviço mais perto da rede e irem se distanciando a nível que iriam conseguindo ter sucesso ao aplicar a técnica” (Guilherme, 1979, p.24). Também foi feito o exercício de 3 ou 4 em círculo

com o apoio de um dos colegas do segundo ano do escalão para dar alguma qualidade ao jogo que tiveram como objetivo os alunos porem em prática as técnicas de toque de dedos e manchete. Após este exercício começar a ser muito fácil para o grupo de alunos, estes tiveram que realizar a sustentação da bola com deslocamentos de um ponto A para um ponto B. Depois de um dos grupos conseguir realizar o objetivo do exercício anterior que era percorrer uma distância de aproximadamente 6 metros sem deixar cair a bola, estes alunos passavam para o 2+2 na rede. Nesta situação de jogo, o aluno que fizesse o serviço, que poderia ser em toque de dedos, teria que o fazer em direção ao aluno do outro lado da rede que apresentava maior competência no jogo, para que este recebesse a bola dando continuidade ao jogo, pondo a bola com qualidade no jogador do primeiro ano que apresentava menos competências, para que fosse possível este dar um toque mais simples, para o colega do lado ou para os colegas do outro lado da rede, conforme decidisse. Caso o segundo toque fosse direcionado para o colega do lado com mais competências, este deveria direcionar a bola para o aluno com mais competências do outro lado da rede, fazendo com que a receção tivesse, à partida, maior probabilidade de sucesso para a continuidade do jogo e que o segundo toque, este dado pelo colega com mais dificuldades, fosse mais facilitado pois o colega do lado passava a bola alta e bem direcionada. Este exercício que carece de muita execução do toque de dedos por cima da rede é muito benéfico, pois segundo Guilherme, (1979, p.52), permite ao atleta “adquirir noção de altura e distância da rede, habituar o atleta a ver a quadra (campo) contrária, desenvolver o instinto de ataque e de defesa e familiarizar o jogador com os lances próximos à rede”.

Este grupo teve como critério de sucesso até o natal, a consecução de 15 passagens de rede seguidas.

Segundo Milistetd et al., (2008), na fase inicial da formação dos jovens, a participação de todos na competição deve ser obrigatória, combatendo a exclusão desportiva, por isso, para o grupo de primeiro ano, optámos também por trabalharem progressões para as técnicas do nível elementar pois a equipa estava inscrita nos infantis B, e o formato de competição era 4x4, para que estes também estivessem em melhores condições técnico-táticas para participarem e seguindo esta linha de pensamento relatado pelos treinadores no artigo de Milistetd et al. (2008), quisemos promover a participação de todos em detrimento dos resultados pois pretendíamos que todos tivessem essa possibilidade de participação e que se sentissem incluídos, pois isto acabava muitas vezes por ser um incentivo para a aprendizagem tal como apontam os 10 treinadores entrevistados por Milistetd et al. (2008), podendo servir de estímulo motivacional não só para que continuassem no grupo como também para que no ano seguinte, estes atletas

do primeiro ano voltassem ao grupo equipa. A decisão de promover a participação efetiva de todos os alunos em detrimento dos resultados vai de encontro com as afirmações de Melo de Carvalho (2010), “o desporto escolar, para desempenhar verdadeiramente o seu papel educativo que lhe cabe, não pode assumir qualquer carácter seletivo, nem se preocupar com a deteção dos mais dotados”.

Era fundamental que eles treinassem o jogo no formato 4x4, por isso, estrategicamente, fizemos com que ao longo da semana o grupo todo trabalhasse em conjunto em todas as situações de desenvolvimento técnico para que os mais capacitados pudessem ajudar os mais novos a desenvolverem as competências técnicas.

Na segunda parte dos treinos dividíamos o grupo para que fossem proporcionadas as aprendizagens que estavam de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada grupo. Assim, no grupo dos alunos mais novos e menos capacitados, fazíamos situações de jogos simplificados com o formato 2x2, 3x3 e 4x4 em que o serviço partia das nossas mãos. Esta estratégia de serviço foi para que assegurássemos as mesmas oportunidades de receção para cada aluno, havendo maior oportunidade dos alunos tocarem na bola nas diferentes posições do campo e para que houvesse alguma intensidade do treino e o trabalho de resistência estivesse presente.

No grupo dos mais capacitados, 5 apresentaram dificuldades no serviço por cima, 5 apresentaram dificuldades no remate em apoio, 2 no passe alto de costas e 11 no remate em salto. Para estes alunos, demos mais ênfase no início dos treinos desta etapa, a oportunidade de eles trabalharem as competências relatadas anteriormente.

O passe de costas foi trabalhado com filas de 3 alunos, onde os alunos que tivessem mais dificuldades nesta habilidade passariam mais tempo no meio a realizar a técnica. Na organização do exercício, os alunos punham-se em fila, distanciados por 3 metros, dispostos por exemplo, A-B-C. “O jogador A iniciava o exercício passando a bola para B, que executava o passe de costas para C. C, após receber a bola de B, executava um passe longo para A, para este reiniciar o exercício” (Guilherme, 1979, p.53).

O serviço por cima também foi trabalhado durante a primeira parte de todos os treinos, onde a pares, um em cada lado da rede, na linha de fundo do campo, os alunos realizavam o serviço por cima em competição para ver qual o par que conseguia mais rapidamente executar 10 serviços por cima colocando a bola com sucesso no campo do lado contrário da rede. Para os alunos com maiores dificuldades, permitia-se que eles avançassem no campo para que realizassem o serviço (Guilherme, 1979, p24).

A outra técnica trabalhada, mas com objetivos finais apontados para o último encontro devido à sua complexidade de execução, foi o remate em salto. O remate em salto tem vindo a ser trabalhado em triangulações na rede, em que o jogador que fosse realizar o remate teria que passar a bola ao passador na zona 3, fazer a corrida de balanço para fazer a chamada de pés juntos, e junto à rede, executasse o remate, com a mão aberta a acertar a bola no ponto mais alto possível e com a palma da mão tensa e dedos afastados, tendo como objetivo colocar a bola dentro dos alvos (arcos) que estavam no campo adversário.

Para estes alunos, um objetivo desta etapa das prioridades passou por, o jogo deles começar a ter carácter taticamente mais ofensivo, ou seja, que a maioria dos segundos toques fossem dados na zona 3 para que o terceiro toque fosse com intenção de finalização, em toque de dedos para a zona vazia do adversário, um remate em apoio ou em salto, embora este último seja um objetivo para o fim do ano letivo, para ser consolidado até ao último encontro. Tendo em conta esta preocupação, durante a etapa de progresso também foi trabalhado, mas o treino desta competência teve maior incidência na etapa produto, pois iria haver um intervalo de 3 meses entre o 3º encontro (15 de Fevereiro) e o 4º encontro (16 de Maio).

O jogo 4x4 foi condicionado para estes alunos, com o intuito de o jogo praticado ser mais ofensivo. Valorizou-se o segundo toque na zona 3 e consequente finalização em remate ou passe de dedos colocando a bola na zona de maior dificuldade para a equipa adversária. Relativamente à disposição dos exercícios nos treinos de 90 minutos, numa primeira parte dos treinos, como referido anteriormente, tivemos uma componente de exercícios analíticos para trabalharem as diferentes técnicas acima abordadas, e na segunda parte, esta mais longa em termos de duração do que a primeira, tivemos situações de trabalho tático e de jogo formal para porem em prática as situações trabalhadas anteriormente. Já nos treinos de 45 minutos, esta vertente analítica do treino foi muito reduzida pois não prescindimos do tempo e oportunidade de jogo nos treinos.

Tendo em conta que os grupos eram separados a meio do treino, por estratégia, eu e o professor João Santos íamos alternando entre os espaços com o objetivo de conhecer o grupo na sua totalidade e de acompanhar o desenvolvimento de todos os atletas. O grupo que sempre treinou no espaço exterior, ao ar livre, foi o grupo dos mais velhos pois estavam em melhores condições a nível de competências para treinarem com maiores adversidades e também porque o teto do ginásio é baixo, o que acabava por limitar as suas ações, pois estes precisavam de altura suficiente para jogarem enquanto os mais novos não sentiam essa limitação a interferir nas suas ações técnicas.

Nos últimos treinos que antecederam o encontro realizado no dia 30 de Novembro, a organização do treino foi maioritariamente baseada em situações de jogo com competição.

Aproveito para deixar uma reflexão sobre a competição no Desporto Escolar: Tendo em conta que o número de encontros que o nosso grupo iria participar este ano letivo seriam quatro, pareceu-me ser um número muito reduzido de oportunidades para os atletas porem em prática o que trabalharam durante todo o ano letivo, pois, segundo Santos (2009), os atletas que têm mais oportunidades de competir durante o ano letivo apresentam melhores valores relativos á satisfação. Como estratégia para colmatar este problema, previ realizar um torneio interno na EBT, situada nas atividades do nível I dos projetos do Clube de Desporto Escolar nos programas do Desporto Escolar 2017-2021 (PDE), como projeto complementar. Este torneio iria-se realizar durante o terceiro período, pois entre o 3º encontro e o 4º e último encontro, iria haver um intervalo de aproximadamente 3 meses. Tinha previsto realizar este torneio com o objetivo da equipa ter oportunidades extra de competição, podendo não só ser no torneio interno com os nonos anos mas também podia ser um simples jogo com os alunos do 9º ano, que são os alunos do nosso núcleo de estágio. Embora sejam mais velhos e mais desenvolvidos a nível físico, o nível de competências técnicas a que se encontravam, situavam-se no nível introdução e elementar, tais como os jovens atletas do nosso grupo equipa.

Dando seguimento à estratégia de realizar momentos competitivos internamente, no dia 8 de Novembro, devido ao número de alunos que foram treinar, cerca de 16, dos quais 4 eram do primeiro ano e nível introdução, aproveitei para realizar um minitorneio de 4 jogos com 4 equipas em que cada uma das equipas teve 1 aluno do nível introdutório, para que as equipas fossem as mais equilibradas possível. Esta estratégia de realizar alguns momentos de competição vai de encontro com uma das áreas de melhoria identificadas no PDE 2013-2017, no PDE atual, “diversificação e prolongamento dos calendários competitivos”.

Realizei este torneio com o intuito de dar aos atletas oportunidade de prática na situação de jogo formal, perceber o rendimento de todos os alunos quando se encontrassem em situação de competição organizada. Este momento também serviu para perceber o quão viável seria ter nos encontros, um número reduzido de alunos do nível introdução por equipa e qual a decisão relativa aos formatos das equipas para os torneios, ou seja, se iria haver duas ou três equipas mistas equilibradas ou se optávamos por ter duas/três equipas de qualidade e níveis de desempenho diferentes, onde a equipa mais capaz teria um carácter mais competitivo para os encontros.

Após o torneio interno realizado no treino como referido no parágrafo anterior, decidimos, para os encontros, ter 3 equipas (A, B e C) consoante as capacidades dos atletas pois valorizamos a participação de todos os atletas envolvidos no grupo-equipa, apoiando-nos nos princípios fundamentais para o treino de principiantes referidos por Toyoda, no capítulo V do livro da FIVB, “Coaches Manual” (2011) – “Deverá haver igualdade de participação em situações de jogo pois não haverá melhorias se estiverem apenas sentados a observar (p. 32)”. A equipa A e B foram compostas pelos alunos mais velhos, do segundo ano do escalão, e os alunos da equipa C, estes mais novos, do primeiro ano do escalão.

No primeiro encontro, a equipa A, composta com os alunos mais capacitados do grupo, apresentou uma dinâmica de 3 toques muito aceitável, tendo muitas vezes controlado o ritmo dos jogos, mas que ainda não apresentavam capacidade técnica relativo ao remate em salto para finalizarem as jogadas de forma ofensiva. Numa cadência de 10 ataques organizados aos três toques, a equipa só tentava finalizar em remate no máximo 2 vezes. Outra competência que era preciso consolidar nesta equipa é a capacidade de realizar o passe de costas nas triangulações ofensivas para surpreender a equipa adversária durante o jogo, pois, segundo Guilherme (1979. P77), “as variações no ataque são muito necessárias para dificultar a ação do bloqueio e da defesa adversária”. A equipa B, foi constituída pelos atletas do segundo ano do escalão, que apresentaram menos competências técnicas em relação aos atletas da equipa A. A equipa B, durante o jogo não apresentou uma dinâmica dos 3 toques tão consolidada como se previa, e em relação ao remate, também não apresentaram essa competência assegurada. A equipa C, dos alunos do primeiro ano do escalão, apresentam esboços da dinâmica dos 3 toques, mas as suas limitações, nas técnicas de passe de dedos e manchetes não os deixam concretizar as combinações. No serviço por baixo também apresentaram dificuldades, menos do que no início do ano, mas ainda apresentaram limitações que careciam de algum investimento durante a etapa seguinte.

Em todas as equipas, tentei sempre ter um equilíbrio relativamente ao tempo de participação em cada jogo pelos jovens atletas, pois achei que estes momentos e esta estratégia seriam oportunos para que fossem transmitido valores como respeito pelo colega de equipa, cooperação, disciplina e autodisciplina, espírito de equipa e sacrifício, solidariedade, e tal como dizia Melo de Carvalho (2010), “estes sentimentos não surgem espontaneamente durante a prática desportiva: precisam de ser “construídos” enquanto se prepara, realiza e avalia a ação e se experimentam os sentimentos e as possibilidades do indivíduo se traduz em ato”. Estes sentimentos e valores foram tão bem entendidos e aceites pelos alunos, que a determinado

momento da competição, eram eles a fazerem as contas de quem já teria mais tempo de jogo, para cederem o lugar aos colegas que ainda não tinham tanta participação no jogo, e isto foi um momento que revelo que me marcou pela positiva, pois os alunos sabiam que queríamos ganhar os jogos, mas que seria mais importante os colegas de equipa também participarem para que tivessem oportunidade de prática igualitária e desenvolvessem as suas competências, realçando um dos vetores estratégicos para qualificar a oferta desportiva escolar indicada no PDE 2017-2021, “promover a equidade e a igualdade de oportunidades na competição desportiva”.

3.3 Operacionalização e balanço da Etapa Progresso

Na primeira unidade didática desta etapa, que considerei até o 3º encontro, dia 15 de Fevereiro, os treinos continuaram com os mesmos formatos que tinham vindo a ter, pois, o intervalo entre o início dos treinos do 2º período de aulas e o 2º encontro foi de cerca de 3 semanas, e o intervalo entre o 2º e o 3º encontro também foi de 3 semanas, por isso, os treinos tiveram que ter uma forte componente de jogo. Os treinos de 90 minutos foram divididos em praticamente três partes, uma primeira com todos os alunos juntos a trabalharem as técnicas fundamentais, e tendo os mais velhos e mais capacitados a ajudarem os mais novos nos exercícios de cooperação para que os mais novos tivessem modelos para se guiarem na aprendizagem das próprias técnicas e desenvolvessem as suas capacidades. A segunda parte, com os grupos já separados pelos dois espaços, onde trabalhamos, para os mais novos, seguindo as recomendações de Bulman (1991), o passe em toque de dedos que é o passe que cada jogador mais executa ao longo de cada jogo, foi preciso treiná-lo de uma forma incisiva desde o início, tirando partido dele mais tarde. Devido às constatações feitas no 1º encontro, houve mais situações de treino das competências base, como por exemplo, o toque de dedos, seguido de manchete e serviço, e situações para que adquirissem a dinâmica dos 3 toques. Para o grupo dos mais velhos, a segunda parte foi trabalho individual do remate na parede com a bola a ressaltar chão-parede-agarrar, exercitação de triangulações na rede para que finalizassem em passe de dedos colocado em arcos do outro lado da rede, remate em apoio e em salto. Destaco que, “no treino dos remates deveria ter baixado a rede para que os alunos se preocupassem mais com a coordenação dos movimentos e a medida que eles iriam automatizando os gestos técnicos, iria-se elevando a rede até atingir a altura desejada” (Guilherme, 1979, p.78) Outro aspeto do treino do remate que mudaria, era que o levantador da bola fosse sempre o mesmo jogador, este mais capacitado para que pusesse a bola sempre em perfeitas condições para se realizar o remate, para que os colegas aprendessem a técnica num menor espaço de tempo possível (Guilherme, 1979, p80). Na terceira e última parte

da aula, para os mais velhos foi jogo 4x4, para os mais novos foi jogo 2x2, 3x3 ou 4x4. Muitas vezes dependendo do número de alunos disponíveis optamos pelo 3x3, pois é uma progressão para o jogo 4x4, e noutras vezes, quando havia alunos suficientes, pelo menos 8, optávamos pelo 4x4 para que eles treinassem a situação formal de jogo.

Nos treinos de 45 minutos, abordávamos os exercícios em 2 partes. A primeira, continuávamos a trabalhar as situações de exercitação das competências básicas com os alunos todos, para que os mais velhos continuassem a ajudar os mais novos nas suas evoluções. Na segunda parte do treino predominavam as situações de jogo formal para que treinássemos a dinâmica dos atletas no próprio jogo. Este planeamento foi até ao 3º encontro, ou seja, 15 de fevereiro.

Após esta data, abordamos com maior predominância as situações de passe de costas para que fosse consolidada esta técnica e as triangulações na rede com finalização em remate, pois segundo Guilherme (1979), o treino da cortada (remate) é mais aconselhado depois que a turma já tiver noção do jogo coletivo.

No 2º e 3º encontro, a equipa A continuava a demonstrar as mesmas características, ou seja, alguma facilidade em executar as técnicas bases da modalidade, mas continuavam a demonstrar pouca eficácia no passe de costas e alguma dificuldade na execução dos remates. Por isso, reforça-se a ideia de abordar de uma forma mais incisiva as triangulações com finalizações com remates.

A equipa B apresentou nestes encontros, dificuldades de receção das bolas tensas, o que para mim era um indicador de que o exercício de serviço por cima deveria ser prosseguido de receção feita pelos alunos do outro lado da rede. Esta equipa, em similaridade com a equipa C, precisava consolidar a dinâmica dos 3 toques, a seleção da técnica a usar em diferentes solicitações do jogo. Alguns dos alunos deste grupo ainda não faziam o passe com a altura desejada, por isso, nos treinos que restavam desta etapa, introduzi o exercício individual em que o aluno fazia o toque de dedos com maior altura possível, de seguida deixava a bola bater no chão e voltava a pôr-se debaixo da bola para voltar a realizar o toque de dedos. Este exercício por si só acabava por obrigar o aluno a fazer o passe alto o suficiente para que quando esta batesse no chão, ganhasse altura suficiente para que os alunos tivessem possibilidade de dar continuidade ao exercício. Este exercício também foi muito benéfico para a equipa C porque estes também apresentaram a dificuldade de fazer passes altos durante a competição, embora as dificuldades deste grupo não fossem somente técnicas, mas também de maturação biológica e desenvolvimento motor, pois estes alunos tinham cerca de 10 anos de idade. Outra dificuldade sentida devido a falta de maturação destes alunos da equipa C era a eficácia nos serviços, pois

ainda não tinham força suficiente para projetar sempre a bola com força suficiente para ultrapassar a rede. A equipa C também apresentou dificuldades em rececionar e ler a trajetória de bolas muito altas. Posto isto, o exercício 4x0 em que o serviço partia das minhas mãos, direcionada para os alunos escolhidos por nós professores, era o mais indicado pois trabalhava esta dificuldade de forma muito dinâmica e repetitiva, dando aos alunos muitas possibilidades de receção da bola nestas circunstâncias, e segundo Guilherme (1979, p61), este exercício, onde a bola parte das mãos dos treinadores ou monitores, é próprio para recuperar os jogadores que estão tecnicamente inferiores aos demais. Tendo em conta estas dificuldades dos alunos da equipa C, realço que estes alunos, nesta fase do seu desenvolvimento já se encontravam em superação, pois, em condições normais, definidos pelo regulamento específico do voleibol 2019/2020, ainda estariam um escalão abaixo (Infantis A), participando no jogo 2x2 e não no 4x4. Uma dificuldade que tem sido apresentada pelas 3 equipas é a falta de comunicação durante o jogo, dificuldade esta que também foi alertada pelo meu colega de estágio Carlos Barbosa, quando este foi assistir a um treino do nosso grupo equipa e assistir/coadjuvar a orientação do grupo-equipa no 2º encontro pois neste momento de competição, o professor titular do grupo equipa não conseguiu estar presente, e tive no meu colega Carlos Barbosa um excelente apoio para que as coisas corressem bem durante o torneio.

Para além de planear e gerir os treinos do grupo equipa, o facto do professor titular responsável não ter estado presente num dos torneios, tendo sido eu a liderar todo o grupo no encontro, fez-me sentir que aquele momento foi o culminar do objetivo traçado por mim, que foi a partilha efetiva da liderança.

Para colmatar esta dificuldade comunicativa no jogo, durante os jogos realizados nos treinos, pus condicionantes que solicitassem a comunicação entre os alunos, como por exemplo, a finalização eficaz valer mais quando os alunos, durante a dinâmica do ataque (receção, passe (levantamento) e remate), comunicassem que seriam eles a realizar o próximo toque proferindo a palavra “minha”.

Durante o terceiro encontro, tentei, junto dos outros professores das outras equipas do torneio, combinar jogos amigáveis, de treino, pois iria haver um período de três meses entre o 3º encontro e o 4º encontro, mas não foi possível, pois os outros treinadores não demonstraram interesse nesta possibilidade.

Outra estratégia, referida anteriormente, seria realizar um torneio interno e jogos amigáveis na escola com os nonos anos do nosso núcleo de estágio, com o objetivo de colmatar o reduzido número de oportunidades que as equipas tinham de estar em situação de competição nos

encontros durante o ano todo, encontros esses que, a nível pessoal, só me tinham dado alegria e prazer por estar envolvido. Estas oportunidades de prática estavam programadas para as 3 últimas semanas antes do 4º encontro, pois, até a data destes jogos, os jovens atletas mais capacitados estiveram a realizar treinos de consolidação das técnicas passe de costas e remates.

Relativamente ao treino da aptidão física, tendo em conta a idade dos atletas, entre os 10 e os 12 anos, a maturação biológica e as fases sensíveis de desenvolvimento físico, foram proporcionados treinos multifacetados e básicos através de jogos elementares para que os alunos desenvolvessem as habilidades motoras em vez de treinos específicos, pois como afirmam Zivkovic e Nestic (2013), nestas idades é especialmente recomendado fazer exercícios para o desenvolvimento da coordenação, flexibilidade e equilíbrio. Por outro lado, tal como recomendado por Guilherme (1979, p24), “a iniciação ao Voleibol, tratando-se de crianças de ambos os sexos, devem-se conduzir os treinamentos, quer físico, técnico ou tático, sempre que for possível, em carácter recreativo”.

Tendo em conta a especificidade do jogo do voleibol, ser um jogo muito posicional, em que as distâncias dos deslocamentos não são muito expressivas mas de importância significativa no que toca à velocidade e mudanças direcionais, para o desenvolvimento do tempo de reação e a velocidade de execução, após o aquecimento, fiz exercícios de deslocamentos em espaços curtos, de forma dinâmica e lúdica. Um dos exercícios foi um quadrado formado por pinos, onde cada pino teria a designação de um número de 1 a 4. Cada quadrado teria um aluno no centro em posição base (com ligeira flexão dos membros inferiores e baixo centro de gravidade). A cada número dito por mim, os alunos teriam que se deslocar para o pino referente, sempre orientados para o professor e bater com a mão mais próxima. Para além dos números, outra situação que foi possível de realizar neste formato de exercício foram os multi-saltos, ou seja, a cada vez que dizia “salto”, os alunos teriam que saltar e voltar rapidamente para a posição base.

Outro exercício para trabalhar o tempo de reação, a coordenação, o equilíbrio, a força abdominal, a força dos membros inferiores, a velocidade de execução de forma lúdica e genérica, foi o exercício em equipa, em que cada uma das equipas teria um colete que funcionava como testemunho e teria que fazê-lo percorrer uma certa distância, marcada com um pino e voltar para o ponto de partida, passando-o ao próximo colega a fazer o percurso. Para cada corrida, feita por equipas compostas por 3/4 alunos, havia condicionantes para os deslocamentos, ou seja, ao pé-coxinho, deslocamentos laterais, multi-saltos com um ou os dois

pés, deslocarem-se em posição de prancha (para trabalhar a força abdominal) utilizando somente a força dos braços, etc.

Infelizmente, devido à situação pandémica, os alunos não tiveram oportunidade de participar no torneio interno, de jogar em presença dos seus colegas da turma pois, sendo o torneio dentro da escola, poderia haver a oportunidade dos colegas estarem a apoiá-los, estando os jovens atletas numa posição de destaque junto a turma, que poderia ser muito benéfica a nível de afirmação e relacionamento com a turma.

4. SEMINÁRIO

4.1 Operacionalização e balanço da Etapa Prognóstica

Nesta etapa prognóstica, que decorreu durante as primeiras 6 semanas do ano letivo, ao realizar a avaliação inicial dos conhecimentos, reparei que a maioria dos alunos dos nonos anos, das 3 turmas do nosso núcleo de estágio, não tinha as aprendizagens do 8º ano consolidadas, pois mais de 50% destes alunos tiveram notas negativas. Após esta avaliação inicial, foram dadas aulas teóricas de conhecimentos com recurso a slides que também funcionam como único suporte teórico para efeitos de preparação dos alunos para o teste sumativo, slides estes que estiveram disponíveis na reprografia para os alunos fotocopiarem. Apoiando-me no estudo de Hill et al., (2012), pois estes concluíram que os pontos positivos do programa Powerpoint também são potenciais fontes que podem influenciar desfavoravelmente o ambiente na classe de aula, penso que o uso de métodos expositivos poderá ser uma das principais razões da não consolidação dos conteúdos referentes acima.

Sendo estes documentos os únicos suportes que os alunos tiveram para a preparação para os testes, a meu ver, parece ficar muito aquém do que se prevê e pouco explicativo dos conceitos, atitudes e valores que objetivamos que os alunos não só retenham como também ponham em prática, para que sejam alcançadas as finalidades da Educação Física após os 12 anos de escolaridade.

Após esta caracterização da escola e do departamento de onde resultaram estas dificuldades, interrogações e preocupações, defini para o meu seminário, a seguinte pergunta de partida: Será o ensino e estudo por slides o mais eficaz na aquisição dos conteúdos por parte dos alunos?

4.2 Operacionalização e balanço da Etapa Prioridades

Na etapa das Prioridades, que decorreu de Novembro até Fevereiro, programei e realizei a pesquisa bibliográfica, construção do quadro teórico e reuniões com os orientadores.

Numa primeira fase, a minha ideia de seminário seria a construção de um documento de apoio de estudo para o terceiro ciclo, em que os alunos pudessem aprofundar e consolidar os conteúdos abordados nas aulas teóricas através da leitura deste mesmo documento de suporte. Após a revisão bibliográfica e reuniões com os orientadores de estágio, ou seja, após uma avaliação formativa a partir dos processos referidos anteriormente, a minha ideia de abordagem dos conhecimentos sofreu algumas alterações, por consequente, a minha ideia de seminário.

O professor Luís Bom, em artigo não publicado (2012) afirma que “(...) a EF deve ser aproveitada como forma de ajudar os jovens a compreender as mudanças que são vividas com intensidade, nem sempre de forma muito explícita ou evidente, permitindo redefinir capacidades e formar atitudes e competências. É importante aproveitar esta fase da adolescência para formar valores positivos, conceitos e capacidades que sustentem a coerência pessoal, a autonomia e a capacidade de lidar com os problemas da maturidade que se vai aproximando e experimentando nos diversos contextos em que o jovem participa”.

Bart Crum (2000) também realça que “A EF precisa de profissionais reflexivos e competentes para transformar o conhecimento sobre desporto e movimento, competências, desempenhos motores, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através da estruturação e modificação de situações de aprendizagem e através de instrução e feedback”.

No meu ponto de vista, os conhecimentos abordados em Educação Física são tão importantes como os alunos saberem praticar as matérias (embora o saber praticar requer o respeito e requer saber as regras abordadas na área dos conhecimentos em Educação Física) ou apresentarem valores positivos relativos ao estilo de vida ativo e saudável traduzidos pelos testes fitescola, pois numa perspetiva sociocultural da Educação Física, o saber o porquê, quais as vantagens e “como” ter uma vida ativa e saudável está na base deste estilo de vida, pois como afirmou o professor Luís Bom, em 2017, “(...) as finalidades são enunciados em que se explicam os fins e conteúdos, justificando o conjunto da EF, em todo o sistema escolar, definindo assim genericamente o projeto desta área curricular”.

Bart Crum (2000) afirma que “A missão da EF é possibilitar aos jovens a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e duradoura na cultura do movimento”.

Como poderão os jovens alunos serem adultos fisicamente bem-educados quando nós professores não implementamos processos e estratégias para que os conceitos, a perceção e as finalidades da nossa área curricular sejam eficazmente abordados e compreendidos pelos alunos nesta fase da sua formação para que no futuro, tirem proveitos destes mesmos conhecimentos visando ter uma vida ativa e saudável, pondo em execução a aprendizagem prática, mas também teórica adquirida na sua formação académica?

A Organização Mundial de Saúde desenvolveu, em 2018, o plano global para a redução da inatividade física no período 2018-2030, assente em 4 objetivos centrais:

1- Criar sociedades ativas; 2- criar ambientes ativos; 3- criar pessoas ativas; 4- criar sistemas ativos.

No objetivo 1, criar sociedades ativas, a organização fala em, através de normas sociais e atitudes, criar uma mudança de paradigma em toda a sociedade, aumentando o conhecimento, a compreensão e a valorização dos múltiplos benefícios da atividade física regular, de acordo com a capacidade e em todas as idades, o que nos remete para o papel da escola para estas mudanças sociais, e mais especificamente o papel da nossa disciplina, em trabalho de projeto colaborativo com outras disciplinas curriculares tal como reporta Bom (artigo não publicado 2012 e entrevista 2020). Digo especificamente o papel da nossa disciplina pois uma das finalidades da EF que está diretamente ligada à abordagem dos conhecimentos para uma vida ativa dos futuros cidadãos, pode desempenhar um papel fundamental nesta mudança de paradigma projetado pela OMS (2018), reduzir a inatividade física à escala global em 10% até 2025 e 15% até 2030.

No objetivo 3, criar pessoas ativas, cintila o conjunto das finalidades que se transformam no propósito fundamental da Educação Física que é orientar e educar os alunos para serem cidadãos fisicamente bem-educados, e a própria OMS nomeia a Educação Física como uma disciplina com uma função significativa e célebre para o alcance deste mesmo objetivo.

Recentrando a nossa atenção nos métodos expositivos, como se sabe, uma das regras de apresentação através de PowerPoints, que como o próprio nome indica, é a exposição dos pontos fortes sobre o conteúdo que se aborda, “a simplificação excessiva destes conteúdos podem desencorajar o pensamento crítico. Em casos de extrema abreviação, conteúdo importante e suas interconexões, complexidade ou amplitude podem ser perdidos para os alunos” (Hill et al., 2012).

Para reforçar a ideia acima, cito Uzun e Kilis (2019), quando estes concluíram nos seus estudos que, os professores em formação frequentemente favoreciam os slides por estes simplificarem os conteúdos, no entanto, algumas críticas foram o facto de que os slides poderem causar simplificação excessiva do conteúdo, o que pode levar a deficiências de aprendizagem.

Segundo Felder e Brend (2009), as técnicas de aprendizagem centradas no aluno incluem aprendizagem ativa (resolução de problemas, debate, discussão etc. durante a aula), trabalho em equipa e ensino e aprendizagem indutivos (que permitem que os alunos usem os materiais da disciplina para resolverem problemas), nenhum dos quais está presente na apresentação típica do PowerPoint.

No princípio de personalização de Mayer (2002), o autor afirma que as palavras quando são proferidas pelos professores nas apresentações incentivam a aprendizagem, enquanto as palavras expostas em slides não o fazem quando os apresentadores discutem o conteúdo dos slides em vez de lê-lo, a aprendizagem é aprimorada.

Jones (2003) e Williams (2012), citados por Jordan and Papp (2014), relataram que os alunos costumam comentar que podem estudar apenas com os slides do PowerPoint, que não precisam ler o material, fazer as suas próprias anotações ou mesmo ouvir a aula para aprender a matéria.

Uma fonte do corpo docente do estudo de Hill et al., (2012), foi citada tendo dito “Porque a informação já está sintetizada em slides, os alunos são menos responsáveis e cada vez menos capazes de escolher os elementos cruciais de uma aula, pois sempre têm os slides”.

Segundo Barreira et al., (2015), na sequência do processo de Bolonha, ocorreram mudanças na organização e funcionamento no ensino superior, que conduziram a uma nova maneira de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, admitindo-se mesmo a existência de uma mudança de paradigma. Estes autores realçaram a necessidade de desenvolver práticas mais centradas no estudante e na sua aprendizagem, referindo que a finalidade do ensino passa por ajudar os alunos a serem autónomos e participantes ativos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Embora a literatura aborde e enfatize essa tal mudança de paradigma, em algumas realidades, métodos muito expositivos continuam a ser os mais usados pelos profissionais (a totalidade dos professores do nosso departamento) e isto não acontece por défice na formação dos professores, pois, estes demonstraram conhecimentos sobre a existência de métodos mais ativos (Barreira et al., 2015).

O relatório do Estado da Educação de 2018 também reforça a importância da interdisciplinaridade no processo de inovação e melhoramento do caminho educativo dando relevância a projetos (ex: Projeto Nova Rota em São Miguel, etc) onde a interdisciplinaridade estava muito presente nas suas práticas educativas visando a formação íntegra dos alunos.

Segundo o Professor Luís Bom, na mais recentemente entrevista realizada para este seminário (2020), em congruência com o relatório do Estado da Educação 2018 (2019), a formação de profissionais da educação capazes de planear e participar em práticas colaborativas de forma interdisciplinar também é um investimento considerável para a tal mudança de paradigma.

O professor Luís Bom, em 2012 (artigo não publicado) e 2020 (entrevista não publicada), abordou o facto da área dos conhecimentos nos programas não estarem tão especificados e desenvolvidos metodologicamente em similaridade com as atividades físicas, apontando para o problema de duplicação de conteúdos caso isto fosse feito na disciplina de EF, pois os conteúdos da nossa disciplina já se encontram estruturados no currículo de outras disciplinas. Como resposta a esta situação, o professor Luís Bom, em 2012 (artigo não publicado), recentemente na entrevista, e também presente nas orientações das Aprendizagens Essenciais (Documento Introdução Geral de Educação Física) sugere uma prática interdisciplinar, onde envolve as diferentes disciplinas que abordam os conteúdos programados da nossa área curricular.

Para Bonatto et al., (2012), “(...) a interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas” (p. 3), e que é compreender, efetivamente, “as partes de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento”.

Bonatto et al., (2012), também relataram que, em contexto escolar, “(...) a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos das várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenómeno sob diferentes pontos de vista” (p. 4). Estes autores sustentam que num mundo atual o “professor já não é mais o provedor do conhecimento, agora ele atua como mediador da aprendizagem”. Para eles “O professor deverá ser capaz de inovar, variar as suas técnicas de ensinar, procurar qualidade”. E assim, “a interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto”.

Fazenda (1993), citado por Bonatto et al., (2012), declarou que “(...) no ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma junção de conteúdos, nem uma junção de métodos,

muito menos a junção de disciplinas. Ela implica um novo pensar e agir, uma postura que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados. Busca-se superar a linearidade do currículo escolar, reorganizando-os de forma a superar a tendência de um mero seguimento da lista pronta por série.”

Comédias, em 2012, realçou que, perante as novas exigências curriculares que colocam, aos estudantes, desafios mais ambiciosos que a simples memorização, citando Fernandes (2005), a escola atual deve preocupar-se com aspetos como a resolução de problemas, a utilização das novas tecnologias, a comunicação, o exercício da crítica, o trabalho em grupos multiculturais e a resolução de situações complexas. O processo de ensino deverá sofrer uma alteração pois as exigências nos tempos que correm são outras, e a própria avaliação deverá acompanhar as passadas do processo de ensino, deixando de ser tradicional e adotar novas formas e características abordadas por Comédias (2012), ou seja, a avaliação deve ser autêntica, ajudando os alunos a aprender e não só por questões de classificação, tendo o aluno um papel central no processo das suas próprias aprendizagens e também da sua avaliação, como por exemplo a autoavaliação, que pelas suas características tão centradas no próprio aluno, acaba por, este momento ser tão reflexivo para o aluno, fazendo com que este processo seja mais formativo do que sumativo, reforçado por Barreira et al., (2015). O processo de avaliação também foi abordado por Luís Bom, na entrevista referente a esta investigação. Este reforça que “(...) a avaliação formativa e sumativa no domínio dos conhecimentos deve ser feita através de um trabalho de grupo, com uma produção escrita que seja apresentada ao professor ou à turma e que pode ser debatida em aula, fazendo digamos assim um culminar de uma integração das diferentes abordagens interdisciplinares que foram realizadas ao longo do ano consoante a matriz própria de cada disciplina”.

Sternberg (2008), citado por Comédias (2012), afirmou que, mesmo quando os alunos são apenas avaliados sobre aspetos relacionados com a memória, eles evidenciam um melhor desempenho quando são ensinados de uma forma ampla do que quando são ensinados só para memorizar. A abordagem dos conhecimentos relativos aos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física deverão ser levados em conta no processo de planeamento, integradas nas aulas e em atividades de pesquisa específica para que não haja a necessidade de promover aulas teóricas para o efeito mas no que diz respeito aos objetivos de interpretação das estruturas e fenómenos sociais extraescolares que estão diretamente ligadas às atividades físicas, estas devem ser trabalhadas em trabalhos de projeto e trabalhos de grupo para que os alunos se apropriem destes mesmos conhecimentos, sem prejuízo da atividade física. Neste

registo, as aulas exclusivamente teóricas devem ser direcionadas à apresentação e introdução de temas e trabalhos a desenvolver ou também à síntese, apresentação e avaliação destes trabalhos (PNEF 3º ciclo, p25).

Tenho como objetivo, com o meu seminário, promover a ideia de que para alcançar os objetivos de conhecimentos de EF é fundamental que haja a interdisciplinaridade, ou seja, que o ensino não seja tão tradicional como tem sido feito, mas sim através de processos e métodos mais centrados no aluno, promovendo a possibilidade de pesquisa, compilação e organização de conteúdos, apresentação e debate dos mesmos na sala de aula, e que o processo avaliativo seja não só sumativo mas essencialmente formativo.

4.3 Operacionalização e balanço da Etapa Progresso

Para o alcance e execução deste seminário, até finais de Março fiz a revisão bibliográfica. Em Março e Abril previ aplicar entrevistas (apêndice 17) ao professor Luís Bom por este ter sido o coordenador da equipa que desenvolveu os PNEF, aos professores do nosso departamento e de outros departamentos de Educação Física nos outros núcleos de estágio, e de seguida fazer uma análise qualitativa destas mesmas entrevistas. Infelizmente, pela situação de pandemia do Covid 19, os processos sofreram algumas alterações, como por exemplo, as entrevistas só foram aplicadas ao professor Luís Bom (apêndice 18) e aos professores do departamento de Educação Física do nosso agrupamento, o professor João Santos (apêndice 19) e a professora coordenadora do departamento Gabriela Corvo (apêndice 20).

Ambos os professores do agrupamento entrevistados apontam as reuniões de conselho de turma como um momento chave para que o planeamento e a sincronização de todo o trabalho interdisciplinar sejam postos em prática, indo assim ao encontro da seguinte conclusão de Bonatto et al. (2012) “(...) um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas, ação possível, mas não imprescindível, deve buscar unidade em termos de prática docente”.

Para tentar perceber melhor a realidade das outras escolas da rede de estágio, realizei uma recolha de informação junto dos meus colegas estagiários para perceber se em algumas destas escolas, os conhecimentos de Educação Física seriam tratados em projetos interdisciplinares. Após esta pesquisa constatei que esta prática, apontada pelo professor Luís Bom, à exceção do curso profissional de Desporto da Escola Secundária da Portela (devido à especificidade do próprio curso), não tem sido feita nestas escolas da rede de estágio, o que

revela alguma pertinência deste seminário não só para o departamento onde estava inserido mas também para os departamentos de EF de toda a rede de estágio.

Nesta etapa também foi elaborado um questionário (apêndice 21) com o objetivo de perceber de forma mais nítida, junto dos professores do nosso departamento, quais eram os métodos em que a abordagem desta área se assentava, se achavam que os seus alunos aprofundavam suficientemente os conhecimentos teóricos de EF através dos métodos utilizados, se realizavam a avaliação dos conhecimentos teóricos de EF, que métodos utilizavam no ensino dos conhecimentos e quais as fontes que os seus alunos utilizavam para o estudo destes conhecimentos, quais os seus posicionamentos relativamente à utilização de métodos expositivos para o ensino dos conhecimentos teóricos em EF. Se esta utilização seria um problema, uma solução para esta abordagem ou se haveria possibilidade de ser ambos, se consideravam pertinente haver um trabalho interdisciplinar para abordar os conhecimentos e se tinham alguma experiência neste tipo de projetos e quais as disciplinas que seriam uma mais-valia neste projeto colaborativo com o fim de possibilitar uma aprendizagem mais eficaz dos conhecimentos teóricos da nossa disciplina.

4.3.1 Análise dos Resultados do Questionário

Relativamente aos dados dos questionários, constatei que 50% dos professores do departamento consideraram que os seus alunos não consolidam e aprofundam suficientemente os conhecimentos teóricos da disciplina, o que pode significar que é preciso mudar as coisas para que os alunos tirem partido de um melhor processo de ensino-aprendizagem tal como afirmado por Bonatto et al., (2012), “Ainda prevalece o modelo antigo de aprendizagem no qual existe a informação dada pelo professor e a assimilação pelo aluno. A aprendizagem escolar depende de uma interação complexa entre alunos, professores, conteúdos, tarefas e do próprio contexto educacional”.

Da outra metade, que consideraram que os seus alunos aprofundam os conhecimentos teóricos da disciplina, 66,6 % não realizam a avaliação inicial dos conhecimentos, não indo assim de encontro ao que está definido nos programas nacionais de EF, quando estes atribuem um papel fundamental à avaliação inicial visando uma elaboração do plano de turma com o processo de diferenciação de ensino muito presente.

Todos os professores do departamento utilizavam o método expositivo (PowerPoint) para o ensino dos conhecimentos teóricos, o que indica que o ensino destes conteúdos tem sido

massivo, e que a diferenciação de ensino dificilmente esteve presente. Outro dado que consolidava esta ideia foi o facto de somente 33,3% dos professores realizarem a avaliação inicial dos conhecimentos, pois como abordado nos programas de EF, “para planear o percurso de desenvolvimento dos alunos e intervir eficazmente, o professor, tem de conhecer os alunos e identificar aspetos críticos”, “no período inicial não se pretende avaliar, pormenorizadamente, o nível de desempenho dos alunos. Interessa, sim, que o professor recolha informações que lhe permitam decidir por onde começar, porquê e como, para que os alunos adquiram as competências definidas nos programas”. A avaliação formativa no momento inicial do ano letivo é preponderante para o decorrer do ano (plano de EF da turma), e este percurso pode sofrer alterações através da avaliação contínua para que o aluno seja o mais beneficiado, pois como está estabelecido nos programas do 1º ciclo, quando abordaram a avaliação formativa, referiram que “o professor avalia para organizar, orientar, modificar e reorganizar o processo ensino-aprendizagem, escolhendo os desafios a colocar aos alunos”.

Cerca de 77,7% dos professores facultavam os slides dos PowerPoint para os alunos estudarem, e tendo em conta o estudo dos autores Worthington e Levasseur (2015), isto pode não ser a melhor ideia pois estes autores concluíram que o fornecimento dos slides do PowerPoint não está subjacente a quaisquer efeitos positivos na aprendizagem, muito pelo contrário, os efeitos académicos atribuídos para o fornecimento dos slides está mais associado à menor aprendizagem. Cerca de 88,8% dos professores que consideraram que os seus alunos aprofundavam os conhecimentos teóricos da disciplina, acharam pertinente um trabalho interdisciplinar para uma abordagem mais aprofundada destes conhecimentos teóricos, ou seja, mesmo considerando que o trabalho que têm realizado tem sido suficiente para a formação de um cidadão fisicamente bem-educado, com valores, conhecimentos, atitudes e níveis de participação positivos na cultura do movimento, com o propósito de ter uma vida ativa e saudável de forma autónoma, os professores realçam um enorme potencial no trabalho interdisciplinar para que a finalidade de “Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas” seja alcançada.

Outro dado curioso é que a totalidade dos professores do departamento utilizavam métodos expositivos na abordagem dos conhecimentos, nenhum deles abordavam os conhecimentos de forma interdisciplinar mas 88,9% do departamento achava pertinente haver esse trabalho interdisciplinar o que vai de encontro às declarações do professor Luís Bom (2020) quando este diz que “(...) é muito compreensível que o trabalho interdisciplinar e as potencialidades do

trabalho interdisciplinar sejam muito difíceis de realizar nas escolas mas ao mesmo tempo se percebe que é um potencial a explorar e a desenvolver e que nas escolas estão concentradas nessas capacidades que tornam esse potencial muito acessível”.

Da totalidade dos professores inquiridos, 72,2% já tiveram alguma experiência em trabalhos interdisciplinares, o que revelou algum conhecimento na matéria que pode vir a ser muito útil para a implementação de projetos interdisciplinares para a abordagem teórica dos conhecimentos de EF, pois como afirma o professor Luís Bom na entrevista, “devem ser louvadas e encontradas as boas práticas de colaboração dos professores em trabalhos interdisciplinares nos conselhos de turma para perceber como é que eles fizeram e aprender com eles e tentar simplificar e tornar eficiente esses esforços e essas abordagens, porque essas abordagens e esforços são notáveis, agora precisam é de ser simplificadas, tornadas acessíveis, mais viáveis através da organização da própria escola”.

Segundo o professor Luís Bom, para que este trabalho interdisciplinar aconteça, é preciso que sejam reconhecidas 3 ideias fundamentais:

O primeiro, que seja reconhecido o papel importante que a atividade interdisciplinar pode ter no ensino, e 89,9% dos professores do nosso departamento reconheceram essa importância e pertinência da interdisciplinaridade. O segundo reconhecimento apontado pelo professor foi que cada disciplina fosse vista como já sendo interdisciplinar, e a última pergunta do formulário que fiz dá resposta a isto, na perspetiva dos professores do departamento da Educação Física, pois quando foi perguntado “Quais as disciplinas em que o trabalho interdisciplinar poderia ser importante na aprendizagem dos conhecimentos da EF”, os professores apontaram 15 disciplinas diferentes.

O terceiro reconhecimento, é que essa possibilidade de interdisciplinaridade não está feita a partir dos programas, ou seja, os programas das diferentes disciplinas não foram previamente concebidos para facilitar a interdisciplinaridade tal como a formação dos professores, mesmo sabendo de antemão que há temas transversais nas diferentes áreas curriculares, e essa interdisciplinaridade só acontece quando os professores das várias disciplinas desafiam os alunos a explorá-la. Neste terceiro reconhecimento é que poderá estar o entrave da aplicação da interdisciplinaridade para abordar os conhecimentos de Educação Física pois terá que haver esta mudança de paradigma primeiramente no nosso departamento e só depois poderá ser expandido para as várias disciplinas e chegar às salas de aula, pois como diz o professor João Santos na entrevista, “(...) é preciso que as pessoas tenham essa questão presente e funcionem nesse sentido, combinando as fases de abordagem, como fazer e qual o processo de avaliação”.

Digo que este terceiro reconhecimento poderá ser um entrave porque, quando questionada se “nos conselhos de turma a que pertenceu, houve a preocupação de haver interdisciplinaridade de forma estruturada?”, a professora Gabriela Corvo respondeu “quase nunca, quase nunca, a não ser desde a implementação das DACs (Domínio de Autonomia Curricular) em que tivemos mesmo que arranjar pontos, porque foi obrigatório, arranjar pontos de conteúdos similares”. Isto vai de encontro com o que o professor Luís Bom expõe quando diz que “a prática interdisciplinar nos conselhos de turma é muito difícil e portanto devem ser louvadas e encontradas as boas práticas de colaboração dos professores... porque essas abordagens e esforços são notáveis, agora precisam é de ser simplificadas, tornadas acessíveis, mais viáveis através da organização da própria escola” e as coordenadoras da DACs podem ser elementos fundamentais para o desenvolvimento deste projeto, como por exemplo a coordenadora das DACs, indicada pela professora Gabriela Corvo, a professora Isabel Fernandes, que era uma das professoras que iria entrevistar mas não foi possível devido à situação pandémica.

4.4 Operacionalização e balanço da Etapa Produto

Para a divulgação do seminário, estrategicamente, pretendi que fosse feita através do correio eletrónico, com ajuda de partilha desta informação da professora coordenadora do departamento, pois assim teria um impacto maior junto dos professores para maior adesão dos mesmos.

A apresentação deste seminário foi feita no dia 3 de Junho, portanto, no dia 26, 27, 28 de Maio, 1 e 2 de Junho fiz apresentações de treino (apêndice 22) junto dos meus colegas de estágio, de seguida com os meus orientadores de estágio, da Faculdade e de Escola, para ter algum feedback de melhoria, para poder ajustar os processos até à data definida para apresentação junto dos professores do departamento. Estas apresentações de treino sofreram algumas reorganizações devido as avaliações formativas feitas pelos colegas e pelos professores orientadores.

Durante a apresentação do seminário, numa primeira fase expus os resultados do formulário aplicado aos professores do departamento e a interação destes resultados com as entrevistas. De seguida apresentei de forma sucinta as duas primeiras etapas deste seminário, ou seja, como surgiu esta problemática ou tema e a sua fundamentação teórica. No final da minha intervenção apresentei a minha proposta e de seguida dei espaço a questões e debate deste tema por parte de todos os presentes, professores do departamento, orientadores de estágio e colegas do núcleo de estágio, pois, tal como consta no artigo 15º do Regulamento Interno do agrupamento, “(...)

compete a cada Departamento Curricular, analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto”.

Um dos professores do departamento alega que o problema dos CT é o facto de os professores não se juntarem para trabalhar e ser preciso mais horas direcionadas à direção de turma para que este trabalho colaborativo possa ser posto em prática, indo de encontro com os relatos feitos pelo professor Luís Bom na sua entrevista para este seminário. Esta mesma professora afirma que “É preciso repensar o que se tem feito, pois, a carga e a extensão dos conteúdos não se coadunam com o aproveitamento” e que os alunos têm que perceber a importância dos conhecimentos para as suas práticas desportivas. Ainda relativo à organização do trabalho do conselho de turma, uma das professoras sublinhou a importância da própria escola estar organizada para assegurar este trabalho colaborativo dos professores, propondo que este tema seja um dos assuntos para a ordem de trabalho nos Conselhos de Turma.

Alguns professores, durante o debate, apresentaram alguns exemplos das suas experiências pessoais, confirmando mesmo que é possível trabalhar os conhecimentos de uma forma interdisciplinar e que os alunos tendem a estar mais envolvidos quando são eles a explorar, investir, vivenciar as experiências.

Esta mudança de paradigma, segundo uma das professoras, exige esta reflexão e prática num primeiro momento, dentro do próprio departamento de EF para que os procedimentos sejam bem alinhavados e os objetivos alcançados, para que em momentos posteriores, a nível dos CT, os diferentes professores do departamento reconheçam a importância deste tipo de práticas mais envolventes e que queiram participar nestes trabalhos colaborativos, pois, chegar a um CT com uma proposta de interdisciplinaridade pode ser muito difícil de se conseguir por falta de experiência neste tipo de trabalhos mas que um bom exemplo dentro do grupo pode fazer com que haja um efeito bola de neve, fazendo com que as outras disciplinas despertem algum interesse nestas práticas.

Relativamente à conveniência deste seminário, houve inúmeros professores do departamento que me congratularam pela pertinência do tema, chegando um dos professores a enviar-me uma mensagem de felicitação e agradecimento, dizendo que, “(...) com este seminário, tinha feito a pergunta certa ao departamento”.

Outra situação que confirmou esta pertinência, foi o facto de um dos professores, cuja a esposa também é professora de EF, ter chamado a mesma para assistir ao seminário, pois, na sua escola também faria sentido haver esta mudança apresentada no seminário.

No final da reunião, uma das professoras do departamento disse que tinha que sair mais cedo da reunião, mas dado o interesse e a importância do tema para o departamento, acabou por ficar até a final da sessão, deixando então os outros assuntos que teria que tratar para uma outra altura.

Outro relato feito por outra professora, foi que nunca tinha pensado nesta perspetiva de abordagem dos conhecimentos mas que esta solução parecia-lhe apropriada, tendo em conta a minha fundamentação teórica.

Este projeto, de uma forma global foi bem conseguido como já foi relatado acima, mas a maior alegria relativamente a este capítulo foi que, o meu sentido crítico e de análise ficou exposto neste seminário e que a importância do estudo, do treino e das reflexões praticadas em grupo ajudaram a melhorar a cada dia que passava, pois, a primeira ideia para este seminário não foi esta, nem de perto mas que o estudo da abordagem dos conhecimentos em EF fez-me redirecionar para novas direções. Estas novas direções foram mais assertivas do que no primeiro momento, e a construção diária deste projeto revelou ser um aspeto importante para o desfecho deste capítulo. Para a apresentação deste seminário, tive numerosas tentativas e erros, muita prática, muitos treinos da apresentação para que na exposição final, realizada no dia 3 de Junho, fosse felicitado não só pelo tema em questão mas também pela forma tranquila e clara que consegui expor o raciocínio inerente ao tema e conseguir fazer com que os professores percebessem que esta mudança de paradigma não só é uma mais-valia para o departamento mas, com maior importância, para a educação e formação dos alunos.

Por último, o núcleo de estágio também teve um papel fundamental, pois, as reflexões e as perguntas que me puseram enquanto desenvolvia este tema foram importantes, pois, de uma forma colaborativa e crítica, ajudaram-me a arquitetar este projeto e ter o desfecho aliciado.

Numa primeira fase, este trabalho de seminário parecia-me ser muito difícil não só de concretizar mas também de expor perante todos os professores do departamento, mas após passar por todos os processos, confesso que foi uma experiência muito enriquecedora e que hoje me sinto melhor preparado para fazer um trabalho de projeto deste nível e expor as ideias de uma forma tranquila, sem o nervosismo de principiante, tal como aconteceu nas primeiras tentativas de apresentação do seminário aos professores orientadores.

CONCLUSÃO

Que ano... Este foi um ano em que as escolhas a nível pessoal foram as mais acertadas, por ter priorizado a vida académica e em detrimento da carreira desportiva, por ter focado no estágio e aproveitar este momento tão enriquecedor a nível pessoal e profissional, pois marcou um momento que retrata o culminar de uma formação académica de longos anos mas que sublinho, “não termina aqui”. Este foi o ano em que me apercebi que o antecipar e preparar para as situações traz muitos benefícios, não por ter sempre antecipado, mas sim por algumas vezes não o ter feito e sentir que as qualidades das intervenções não foram iguais ou tão positivas quanto as outras vezes que antecipei os processos e preparei-me melhor.

Para muitos o estágio só começa em Setembro, quando arranca o ano letivo, mas penso que esta ideia deve ser contrariada, pois o estágio começa muito antes do ano letivo. Durante o primeiro ano do Mestrado, tentei sempre que possível recolher dados junto dos meus colegas que já se encontravam a estagiar para perceber melhor as qualidades e limitações das diferentes escolas da rede de estágio. Imediatamente após a escolha do local de estágio em Julho, a meu ver, é de extrema importância que os estagiários contactem os orientadores de estágio para recolherem informações mais precisas sobre o futuro local de estágio e os próprios documentos orientadores, que ao longo do ano, revelam-se importantíssimos para uma melhor qualidade de intervenção nas diferentes áreas do estágio. Na minha perspetiva, essa indicação deve ser dada de uma forma clara, pelos orientadores de estágio que se encontram presentes na reunião de escolha dos locais de estágio.

Reuniões com os estagiários que realizaram o estágio no ano anterior no mesmo local de estágio também parece-me ser uma mais-valia para antecipar o início do ano letivo e para melhor caracterizar e conhecer o futuro local de estágio.

A leitura do projeto educativo (PE), do regulamento interno e de alguns documentos orientadores do departamento de Educação Física facultados pelo orientador de estágio ajudou-me a perceber muito a realidade do AEVF e da EBT, para que o início do estágio fosse menos atribulado possível. Um dos documentos orientadores foi o “OPLEF”, que se designa por Orientações para a Organização da Prática Letiva de Educação Física. Este documento foi concebido a partir dos PNEF, que ajuda no enquadramento dos professores novos no departamento e também permite que haja coerência na prática pedagógica de todo o departamento.

A disponibilidade, a exigência e profissionalismo do professor orientador da escola, tal como referido pelo colega do ano passado durante as nossas reuniões que anteciparam o

estágio, fez muita diferença na qualidade das nossas práticas pedagógicas e envolvimento com os outros professores do AEVF, tanto ao nível do departamento como ao nível dos professores diretores de turma.

Na lecionação, a nível de roulement, penso que seria ideal haver reuniões no grupo de Educação Física de cada escola, antes do início de cada etapa para que os professores pudessem ajustar, o quanto possível as rotações entre os espaços, pois, como se sabe, as necessidades das turmas são diferentes e as aulas não devem ser preparadas tendo em conta os espaços e as rotações diárias mas sim tendo em conta a especificidade das turmas, seguindo assim um dos princípios da elaboração dos planos de turma, tal como sugerido nos PNEF (2001), como por exemplo, uma turma que apresente maiores dificuldades nas matérias que só são possíveis de serem lecionadas nos espaços exteriores, na etapa de progresso, não fará muito sentido esta turma estar o mesmo número de horas dentro do ginásio enquanto poderá haver outra turma que mais precise de estar no ginásio. Esta capacidade de ajustar o roulement às especificidades de cada turma só traria benefícios, pois este método punha as necessidades dos alunos no centro do planeamento dos espaços de aula.

Relativamente ao PTI, se tivesse outra oportunidade, teria o feito por duas vezes, um no início do ano, e outro durante o segundo período. Após a minha experiência de PTI realizada este ano, posso afirmar que a relação com os professores do grupo de EF na qual cooperei para fazer o PTI melhorou proporcionalmente, não porque antes era má, mas sim pelo facto de esta cooperação desencadear em mim um sentimento de pertença ao grupo que fez com que me sentisse mais a vontade com os outros professores e que estes mesmos professores estivessem totalmente disponíveis para nos ajudar. Para além desta melhoria social relatada acima, um segundo projeto PTI permitir-me-ia comparar a qualidade de intervenção após alguns meses de prática docente.

Na direção de turma, que foi uma área muito sensível a meu ver, pois, a disponibilidade dos diretores de turma da escola não é a mesma que a do professor orientador, acaba por ser um pouco limitativo da nossa intervenção e participação, dito isto, penso que no início do ano deveriam ser propostos por nós estagiários, a possibilidade dos professores DT fazerem alguns trabalhos na escola, pois, para nós estagiários, seria muito facilitador a nível do envolvimento com o próprio diretor de turma, mas também com as tarefas desta área, traduzindo assim numa formação mais integral do estagiário como diretor de turma.

O desporto escolar de voleibol permitiu-me desenvolver muito as minhas capacidades de lecionação desta matéria, pois a partilha de liderança pelo professor orientador

foi efetiva, dando-me muita autonomia para que pudesse progredir através do planeamento dos treinos, planeamento do ano desportivo através de etapas de trabalho, inscrição da equipa e liderança do grupo equipa nos encontros.

Penso que o desporto escolar do AEVF deve ser repensado, pois, não há uma continuidade dos núcleos, fazendo com que muitos dos jovens atletas desistam da prática desportiva após o seu último ano do escalão.

Relativamente aos momentos competitivos, sabendo que “a competição é fulcral na formação desportiva de crianças e jovens, desde que seja orientada por valores pedagógicos orientados para a inclusão” (Milistetd et al. 2008), penso que o facto de terem sido somente 3/4 encontros durante o ano todo, foi muito curto, pois os alunos passaram o ano todo a treinar e só tiveram esses 3/4 encontros para vivenciarem e aprenderem com a competição, pois, relativamente a satisfação dos alunos sobre os números de competição, “aqueles que são eliminados precocemente da competição e realizam poucos jogos poderão manifestar mais insatisfação que outros que vencem mais e chegam mais longe nas competições” (Santos, 2009, p. 77).

Penso que, para dar resposta a esta situação, deveria ser aumentado o número de encontros, deveriam ser organizados torneios internos, para que os alunos pudessem ter mais oportunidades de prática em competição. Um outro objetivo destes torneios internos seria a divulgação do DE, pois, se os alunos de todo o agrupamento tiverem oportunidade de assistirem os torneios nas diferentes escolas do agrupamento, poderia desencadear algum interesse por parte dos alunos espetadores e conseqüente adesão ao desporto escolar. Alguns núcleos do desporto escolar apresentam pouca adesão por parte dos alunos, e esta estratégia poderia ser uma mais-valia para melhorar a situação e ter mais alunos a participar.

A meu ver, um dos fatores que causaram a pouca adesão dos alunos nos diferentes núcleos, tal como relatado anteriormente por Francisco Dias, no seu relatório de estágio, foi o facto de estes núcleos terem os treinos marcados durante as horas letivas, ou seja, antes das 17 horas, e isto não só deveria ser proibido, estando prescrito no Regulamento Interno do Agrupamento mas também ser algo exigido por parte dos órgãos de gestão e pela coordenação do nosso departamento, pois tendo os treinos marcados para depois das 17 horas, haveria maiores probabilidades de participação dos alunos, pois estes já não estariam em aulas.

Se tivesse outra oportunidade, teria utilizado a sala dos conhecimentos para a projeção de vídeos para que os alunos tivessem oportunidades de aprender alguns pormenores técnicos e táticos, víssemos e analisássemos alguns jogos oficiais de voleibol, nomeadamente

em dias de chuva onde era impossível utilizar a totalidade dos recursos espaciais disponíveis para prática. Dito isto, deixo aqui a ideia dos treinos não serem somente práticos, ou seja, que haja também a possibilidade dos alunos/atletas explorarem o jogo através da observação de vídeos tal como aconselha os autores Pazzini e Araújo (2013), “um profissional que utiliza os recursos tecnológicos torna-se mais qualificado, e esta qualificação garante o acesso a estratégias que oferecem aos alunos novos conhecimentos” e que o uso deste recurso pode atrair os alunos para assuntos pedagógicos, estabelecendo a ponte entre os vídeos e as dinâmicas feitas em sala de aula pois não significa “descanso da aula”.

O desporto escolar, a nível pessoal, deve ser entendida e aproveitada como uma oportunidade de melhoria das limitações do próprio estagiário, e tendo em conta esta possibilidade, os estagiários devem pedir que os professores titulares dos núcleos que estão inseridos que lhes deem feedbacks relativos as suas intervenções durante o ano letivo, podendo mesmo utilizar a ficha AGIC ou uma adaptação da mesma nos treinos de DE.

O seminário foi outra área que me permitiu desenvolver e pôr em prática as minhas competências relativas a processos de Investigação científica. Relativamente a esta área, penso que no departamento, nas questões relacionadas com os seminários, por ordem da professora coordenadora do departamento, deveria ser indispensável a participação de todos os professores, seja em questões investigativas como por exemplo, responder aos questionários ou entrevistas, mas também na participação efetiva no próprio dia da apresentação dos seminários, e para que este fosse alcançado, as apresentações dos seminários deveriam ser marcadas, pela coordenadora do departamento, como reuniões do departamento.

A ideia de, na última fase da entrega do relatório, termos que corrigir o nosso relatório de estágio junto de 3 colegas de estágio antes de enviar aos orientadores para que os documentos sejam os mais formais possíveis, pareceu-me muito pedagógica e acertiva, mas a meu ver, a escolha dos colegas revisores dos nossos trabalhos não deveria ser feito por nós mas sim pelos orientadores universitários pelas seguintes razões: Tendo em conta que estamos a preparar para a prática docente profissional, e isto implicará fazer parte de departamentos onde, à partida, não conheceremos ninguém, o momento de revisão dos projetos poderia ser aproveitada para que nós estagiários tivéssemos que trabalhar em cooperação com colegas que nos iria calhar e não com aqueles que nós escolhemos, pois se formos nós a escolher, iremos seguir a lógica de trabalhar com aqueles colegas que melhor conhecemos e que temos mais empatia, perdendo assim essa oportunidade de cooperar com colegas que não temos tanta afinidade ou nem conhecemos.

BIBLIOGRAFIA

- Alter, M. (2004). *Science of Flexibility*. Human Kinetics. USA.
- Amado, J. e Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Barata, P., Falcão, M. e Guerreiro, A. (2017). Sebenta da Cadeira Ginástica I 2017/18 Capítulo 8, lecionada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Barreira, C., G. M. Bidarra, P. Vaz-Rebelo, F. Monteiro e V. Alferes (2015), Perceções de docentes e estudantes de universidades portuguesas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Universidade de Coimbra. Acesso em: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299149615002.pdf>
- Boavista, C., Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bom, L. (1985). Utilização dos meios (gráficos) auxiliares de ensino em Educação Física. *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 2, (1), dossiê I-XII.
- Bom, L. (2012). A promoção da saúde e a área de conhecimentos nos Programas Nacionais de Educação Física. Faculdade de Educação Física e Desporto. Curso de doutoramento. ULHT. Lisboa.
- Bom, L. (2017). Qual é a utilidade das finalidades e das metas de aprendizagem em termos de “sucesso do aluno em EF”? Reflexão á propósito do projeto de Aprendizagens Essenciais – Currículo séc. XXI, da Secretaria de Estado da Educação. Lisboa.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L., (1993). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Programas Nacionais*. Edição da DGEBS, Ministério da Educação.
- Bom, L.; Brás, J. (2003) Estágio para “dar aulas” ou para “ser professor”? *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 18 (108), 15-24.
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, M., Lopes, T., Frison, M. (2012). *Interdisciplinaridade em ambiente escolar*, IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em Educação. Acesso em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>
- Bulman, G. (1991). *Guia prático do voleibol. Coleção habitat*. Lisboa, Editorial Presença. Lisboa.
- Carita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas em meio escolar? *Revista horizonte de Educação Física e Desporto*. 1 (1), 22-26.
- Carvalho, L., Comédias, J. Jacinto, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física 3º ciclo (Reajustamento)*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Clemente, F., Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra. Revista Científica*, (7), 70-85.
- Comité Olímpico Internacional (2020). Carta Olímpica. Acesso em: <http://www.olympic.org/olympic-charter/documents-reports-studies-publications>.
- Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.
- Comédias, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física – O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Costa, J. (2015). O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores. Tese apresentada ao Departamento de Educação Ciências Sociais e Humanidades para a obtenção do grau de doutor, orientado por Marco Onofre, Lisboa.
- Felder, R.M. and Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 105. Acesso em: [https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1XaOo9WCKcMq6-fTcQGidOT2SDGqg70l5/2009-ALpaper\(ASQ\).pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1XaOo9WCKcMq6-fTcQGidOT2SDGqg70l5/2009-ALpaper(ASQ).pdf)
- Guilherme, A., (1979). *Voleibol. À Beira da Quadra*. 3ª edição: Editora Brasipal. São Paulo.
- Heacox, D. (2006). *A diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hill, A., Arford, T., Lubitow, A. and Smollin, L.M. (2012).” I’m ambivalent about it”: The dilemmas of PowerPoint. *Teaching Sociology*, 40 (3), 242-256. Acesso em: <http://tso.sagepub.com/content/40/3/242>
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43 (5), 22-26.

- Acesso em:
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198602_hord.pdf
- Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: What Are They And Why Are They Important? *Issues about Change, 1* (6), 1-8.
Acesso em: https://sedl.org/change/issues/issues61/Issues_Vol6_No1_1997.pdf
- Jordan, L., & Papp, R. (2014). PowerPoint: It's not "yes" or "no" – it's "when" and "how". *Research in Higher Education Journal*, (22), 1-11.
Acesso em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064139.pdf>
- Lídia de Carvalho. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10/11), pp. 135-151.
- Lozano, C., Correias, R. & Costa, S. (2016). Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? *Revista Cultura Ciência Desporto*, Vol 11. Pp. 26-37.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
Acesso em:
https://www.researchgate.net/publication/323368753_Tecnicas_de_ensino_para_uma_educacao_fisica_de_qualidade
- Mayer, R.E. (2002). Cognitive Theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions in Teaching and Learning*, (89), 55-71.
- Milistetd, M., Mesquita, I., Nascimento, J. & Sobrinho, A. (2008). Concepções dos treinadores acerca do papel da competição na formação desportiva de jovens jogadores de voleibol. *Revista da Educação Física*. 19, (2), pp. 151-158.
DOI:10.4025/reveducfis.v19i2.3324
- Milistetd, M., Mesquita, I., Nascimento, J. & Sobrinho, A. (2010). Concepções de treinadores "experts" brasileiros sobre o processo de formação desportiva do jogador de voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24, (1), p.79-93.
DOI:10.1590/S1807-55092010000100008
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), pp. 75-97.

- Pazzini, D. & Araújo, F. (2013). *O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao Ensino-Aprendizagem*. Artigo científico de conclusão do curso de especialização em Mídias na educação. Universidade Federal Santa Maria. Brasil.
- Saloio, M., & Morales-Lozano, J. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, (35), 101-118.
- Santos, J. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respectivos encarregados de educação*. Tese de Mestrado em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.
- Toyoda, H. (2011). Volleyball for beginners. Em FIVB (Ed.), *Coaches Manual* (pp. 29-69). Lausanne, Switzerland.
- Vargas, T. (2011). *A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física*. Dissertação de mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona das Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Uzun, A. M. & Kilis, S. (2019). “Impressions of preservice teachers about use of PowerPoint slides by their Instructors and its effects on their learning”. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 40-52.
DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.547253>
- Worthington, D. & Levasseur, D. (2015). To provide or not to provide course PowerPoint slides? The impact of instructor-provided slides upon student attendance and performance. *Elsevier*. Auburn University, USA
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.002>
- World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva: WHO
Acesso em: <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/52834/retrieve>
- World Health Organization (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Geneva: WHO
Acesso em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf>
- Zivkovic M., Nestic G. (2013). The annual plan and program in Volleyball for the girls 8 to 10 years old. *Physical culture. University of Belgrade*. 67 (2), 167-175.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-lei n.º 6147/2019, de 4 de Julho de 2019. Diário da República.

Despacho n.º 6827/2017, de 8 de Agosto de 2017. Diário da República.

Decreto de Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República.

Projeto Educativo 2014/2018 - Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira.

Programa do Desporto Escolar 2017-2021.

Regulamento Específico Voleibol 2019/2020.

Regulamento Interno 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Horário semanal

| Estágio Pedagógico | Horário Semanal | | | | |
|--------------------|--|------------|----------|--|------------|
| | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| 8h15-9h00 | | | | | |
| 9h00-9h45 | | Oreintação | | 9º2 | |
| 10h05-10h50 | 9º2 | 9º1 | | | |
| 10h50-11h35 | | | | | |
| 11h50-12h35 | Cooperação | Cooperação | | Orientação | Orientação |
| 12h35-13h20 | | | | | |
| 13h50-14h35 | | | | | |
| 14h35-15h20 | | | | | 9º1 |
| 15h30-16h15 | | | | | |
| 16h15-17h00 | | | | | |
| 17h10-17h55 | DE | | | | DE |
| 17h55-18h40 | DE | | | | |
| | Legenda: | | | | |
| | 9º1 - Turma estagiário David Rocha | | | Cooperação - Reunião entre estagiários | |
| | 9º2 - Turma estagiária Gisela Domingues (Observação) | | | | |
| | Orientação - Reunião Professor Orientador | | | DE - Desporto Escolar | |

Apêndice 2 – Plano anual de estágio

| Plano Anual de Estágio | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---|-------------|----------------------|------------------------|----------------------|---------------|----------------------|---------------|--------------|-----------------|--|
| Áreas de Estágio | Setembro | Outubro | Novembro | Dezembro | Janeiro | Fevereiro | Março | Abril | Maio | Junho | |
| | 1º Período | | | 2º Período | | | | 3º Período | | | |
| Lecionação | Prognóstica | | Prioridades | | | Progresso | | | Produto | | |
| | EROS | | | | | | PTI | | | | |
| Direção de Turma | Reunião DT e CT | | Intercalar CT | | | Intercalar CT | | CT 2º Período | | Reunião DT e CT | |
| Desporto Escolar | Prognóstica | Prioridades | | Progresso | | | Produto | | | | |
| | | | 1º Torneio | | 2º Torneio | 3º Torneio | | | 4º torneio | | |
| | | | | Corta-Caminho | Peddy Paper | | Corta-Mato Distrital | | | | |
| Seminário | Identificação do tema | | Pesquisa/ Elaboração | | Projeto de Seminário | | | | Apresentação | | |
| Legenda: | | | | | | | | | | | |
| | EROS - Etapa de receção e orientação para o sucesso | | | DT - Reunião dos DT's | | | | | | | |
| | PTI - Professor a tempo inteiro | | | CT - Concelho de turma | | | | | | | |

Apêndice 3 – Plano anual de turma

| 9º1 | Plano Anual Turma | | | | | | | | | | |
|----------------|--|--|--|-----------------|---|---|----------------|--------------------------------|---|-----------|--|
| Mês | Setembro | Outubro | Novembro | Dezembro | Janeiro | Fevereiro | Março | Abril | Maio | Junho | |
| Etapa | 1º Período | | | 2º Período | | | | 3º Período | | | |
| | 1ª Etapa - Prognóstica | | 2ª Etapa | | | 3ª Etapa | | | 4ª Etapa | | |
| | Recessão e Orientação | | Prioridades de desenvolvimento | | | Progresso | | | Produto | | |
| | Avaliação Inicial; Definição de objetivos e metas de aprendizagem; Planeamento a partir da definição das matérias prioritárias; Organização de grupos de trabalho | | Aprendizagem e desenvolvimento: Atuar sobre modalidades prioritárias; Assegurar que o aluno tem oportunidade de desenvolver as suas modalidades prioritárias | | | Evoluir/consolidar/ recuperar/ diversificar com os alunos para atingir os objetivos propostos no início do ano; Trabalhar no sentido de cumprir as orientações dos programas para uma Educação Física eclética, multidisciplinar ao serviço do desenvolvimento dos alunos. | | | Recolher os resultados do ano que está a acabar, conferir se os objetivos finais definidos pelo plano anual foram alcançados; Preparar o próximo ano | | |
| UD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Duração | 7 semanas | 2 semanas | 4 semanas | 2 semanas | 2 semanas | 3 semanas | 4 semanas | 2 semanas | 2 semanas | 4 semanas | |
| Data | 16/Set - 8/Nov | 11/Nov - 22/Nov | 25/Nov - 20/Dez | 06/Jan - 17/Jan | 20/Jan - 7/ Feb | 10/Fev - 28/Fev | 2/Mar - 27/Mar | Alterações inesperadas (COVID) | | | |
| Área Matérias | Avaliação Inicial | Objetivo Intermédio 1 | | | Objetivo Intermédio 2 / Objetivo Terminal | | | Consolidação e Avaliações | | | |
| Aptidão Física | Avaliação Inicial | Elevação ou Manutenção da Aptidão Física e Avaliação | | | | | | | Elevação ou Manutenção da Aptidão Física | | |
| Conhecimentos | Av. Inicial | Revisões (Bloco 1) | | Bloco 2 | | | | Recuperação | | | |
| | | | Teste | | | | Teste | | | | |


Apêndice 5 – 9º 1ª. Avaliação intercalar 1º Período

| | | 9º 1ª AVALIAÇÃO INTERCALAR 1º P | | | |
|----|--|---|----|----|----|
| | | | C | P | A |
| 1 | | D - AB, BB, FB, GS. P- AB, GS | B | B | I |
| 2 | | D - GS P – GS | B | B | MB |
| 3 | | D – ATL (sa) P – ATL (sa) | S | B | MB |
| 4 | | D – P – FB | MB | MB | MB |
| 5 | | D – AB, BB, FB, GS P- AB, GS | B | MB | S |
| 6 | | D - AB, BB, VB, FB, ATL (sa) P – AB, VB, ATL (sa) | MB | MB | S |
| 7 | | D – P - | B | MB | B |
| 8 | | D – VB, AB, BB, GS, GA P – VB, FB, GS, GA | B | MB | I |
| 9 | | D – GS, GA P – BB, FB, GS, GA | MB | MB | B |
| 10 | | D - P – | MB | MB | |

| | | | | | |
|----|--|---|-----|-----|-----|
| 11 | | D – AB, BB, GS P- AB, BB, GS | MB | MB | MB |
| 12 | | D – AB, BB, FB, VB, GS, GA, TM, ATL P – VB, AB, GS, GA, TM | MB | MB | I |
| 13 | | D – P- | | | |
| 14 | | D- VB, ATL (sa), P – VB, ATL (sa) | INS | INS | INS |
| 15 | | D – GS. P- GS. | MB | MB | MB |
| 16 | | D – P – | MB | MB | MB |
| 17 | | D – GS P – GS | MB | MB | MB |
| 18 | | D – AB, BB, FB, GS, GA. P – AB, GS, GA. | B | MB | I |
| 19 | | D – AB, BB, FB, GS, ATL (sa, lp) P – ATL (sa, lp) | MB | B | I |
| 20 | | D- AB, FB, BB, GS, P – AB, GS. | MB | S | I |
| 21 | | D – P - | MB | | |
| 22 | | D – GS. P – GS. | INS | INS | I |
| 23 | | D – P- | S | S | S |

| | | | | | |
|--|--|---|-----|-----|---|
| 24 | | D- BB, FB, ATL(sa) P - | S | S | I |
| 25 | | D – AB, BB, FB, GA, TM. P- FB, GA, TM | MB | MB | I |
| 26 | | D – BB, VB, GS P – GS | INS | INS | I |
| 27 | | D – VB, GS P – VB, GS | INS | INS | I |
| 28 | | D- P – | S | S | S |
| 29 | | D – P- | S | S | S |
| 30 | | D - P – | S | S | S |
| <p>Legenda: D - Dificuldades. P - Prioridades. AB – Andebol. FB – Futebol. VB – Voleibol. BB – Basquetebol. GA – Ginástica de Aparelhos. GS – Ginástica de Solo. TM – Ténis de Mesa. ATL – Atletismo. Sa – Salto em altura. Lp – Lançamento do peso. I – Insuficiente. S – Suficiente. B – Bom. MB – Muito Bom.</p> | | | | | |

Apêndice 6 – Avaliação Atividades Físicas 1º Período

| |  | Jogos Desportivos Coletivos | | | | Ginástica | | | Atletismo | Raquetas | Dança | Patinagem |
|----|---|-----------------------------|-------------|---------|----------|-----------|-----------|------------|-----------|----------|-------|-----------|
| | | Andebol | Basquetebol | Futebol | Voleibol | Solo | Aparelhos | Acrobática | | | | |
| 1 | | | | | I | | I | I | I | I | E | |
| 2 | | I | I | E | I | I | I | I | E | I | E | |
| 3 | | I | I | I | E | | I | I | I | I | E | |
| 4 | | I | E | I | I | I | I | I | E | I | E | |
| 5 | | I | | | I | | I | I | I | I | E | |
| 6 | | I | | I | I | | I | I | I | I | E | |
| 7 | | I | I | E | E | I | I | I | E | I | E | |
| 8 | | I | I | E | | | I | I | I | I | I | |
| 9 | | I | I | I | I | | | I | I | I | E | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | I | I | I | I | | I | I | E | I | E | |
| 12 | | I | | | | | | I | I | I | E | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | I | I | E | | | I | I | I | I | I | |
| 15 | | I | I | E | I | | I | I | I | I | E | |
| 16 | | I | I | E | I | I | I | I | I | I | E | |
| 17 | | I | I | E | I | | I | I | I | I | E | |
| 18 | | I | | | I | | | I | I | I | E | |
| 19 | | | | | I | | I | I | I | I | E | |
| 20 | | I | | | I | | I | I | I | I | E | |
| 21 | | I | | | I | | I | I | I | I | E | |
| 22 | | E | I | E | I | | I | I | I | I | E | |
| 23 | | I | I | E | I | | I | I | I | I | E | |
| 24 | | I | | | I | E | I | I | I | I | E | |
| 25 | | | | | I | I | | I | I | I | | |
| 26 | | I | | E | | | I | I | I | I | I | |
| 27 | | I | I | E | I | | I | I | I | I | E | |
| 28 | | I | I | E | I | I | I | I | E | I | E | |
| 29 | | I | I | E | I | I | I | I | E | I | E | |
| 30 | | I | I | E | I | I | I | I | E | I | E | |

Legenda: **I-** cumpre nível introdução. **E-** cumpre nível elementar
 Os objetivos de referência desta avaliação foram relativos ao 9º ano, as cores são referentes aos níveis.
 Vermelho – Introdução. Verde – Elementar
 Os quadrados vazios significam que não cumpriam nenhum nível.


Apêndice 7 – 9.º1ª. Avaliação intercalar 2º Período

| | 9º 1ª AVALIAÇÃO 2º P | | | Matérias | Aptidão Física | Conhecimentos | 2ºP | 3ºP |
|----|----------------------|----|----|----------|----------------|---------------|-----|-----|
| | C | P | A | | | | | |
| 1 | B | S | S | 3 | 3 | A | 3 | |
| 2 | MB | MB | MB | 5 | 5 | A | 5 | |
| 3 | S | S | B | 4 | 5 | A | 4 | |
| 4 | MB | MB | MB | 5 | 5 | A | 5 | |
| 5 | B | S | S | 3 | 3 | A | 3 | |
| 6 | MB | MB | S | 3 | 5 | A | 3 | |
| 7 | B | MB | B | 5 | 5 | A | 5 | |
| 8 | S | B | S | 3 | 5 | A | 3 | |
| 9 | MB | MB | B | 3 | 3 | A | 3 | |
| 10 | MB | MB | S | | | A | 4 | |
| 11 | MB | MB | S | 4 | 3 | A | 3 | |
| 12 | MB | MB | S | 3 | 5 | A | 3 | |
| 13 | | | | | | | | |
| 14 | S | S | S | 4 | 5 | A | 4 | |
| 15 | MB | MB | B | 4 | 5 | A | 4 | |
| 16 | MB | MB | B | 4 | 5 | A | 4 | |
| 17 | MB | MB | B | 4 | 5 | A | 4 | |
| 18 | B | S | S | 3 | 5 | A | 3 | |
| 19 | B | S | S | 3 | 4 | A | 3 | |
| 20 | B | B | S | 3 | 3 | A | 3 | |
| 21 | MB | MB | B | 4 | 5 | A | 4 | |
| 22 | S | S | S | 5 | 3 | A | 3 | |
| 23 | S | S | S | 4 | 3 | A | 3 | |
| 24 | B | S | S | 4 | 5 | A | 4 | |
| 25 | MB | MB | | | | A e S | 4 | |
| 26 | S | S | S | 4 | 5 | A | 4 | |
| 27 | B | B | S | 4 | 5 | A | 4 | |
| 28 | S | MB | S | 5 | 5 | A | 5 | |
| 29 | S | MB | S | 5 | 5 | A | 5 | |
| 30 | B | MB | S | 5 | 5 | A | 5 | |

Os alunos com avaliações a verde são os que melhoraram as avaliações nas diversas áreas e os a vermelho são os que apresentaram avaliações de menor cotação relativamente ao primeiro período.

Legenda: A- Aproveitamento. C – comportamento. P- Participação

Apêndice 8 – Avaliação Atividades Físicas 2º Período

| |  | Jogos Desportivos Coletivos | | | | Ginástica | | | Atletismo | Raquetas | Dança | Patinagem |
|----|---|-----------------------------|-------------|---------|----------|-----------|-----------|------------|-----------|----------|-------|-----------|
| | | Andebol | Basquetebol | Futebol | Voleibol | Solo | Aparelhos | Acrobática | | | | |
| 1 | | I | | | I | | I | | I | I | E | |
| 2 | | I | I | E | I | I | I | | E | I | E | |
| 3 | | I | I | I | E | | I | | I | I | E | |
| 4 | | I | E | I | I | E | I | | E | I | E | |
| 5 | | I | | | I | | I | | I | I | E | |
| 6 | | I | | I | I | | I | | I | I | E | |
| 7 | | I | I | E | E | E | I | | E | I | E | |
| 8 | | I | I | I | | | I | | I | I | E | |
| 9 | | I | I | I | I | | I | | I | I | E | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | I | I | I | I | | I | | E | I | E | |
| 12 | | I | | | I | I | | | I | I | E | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | I | I | E | | | I | | I | I | E | |
| 15 | | I | I | E | I | | I | | I | I | E | |
| 16 | | I | I | E | I | I | I | | I | I | E | |
| 17 | | I | I | E | I | | I | | I | I | E | |
| 18 | | I | | | I | I | I | | I | I | E | |
| 19 | | I | | | I | | I | | I | I | E | |
| 20 | | I | | | I | | I | | I | I | E | |
| 21 | | I | | | I | I | I | | E | I | E | |
| 22 | | E | I | E | I | | I | | E | I | E | |
| 23 | | I | I | E | I | | I | | I | I | E | |
| 24 | | I | | | I | E | I | | I | I | E | |
| 25 | | | | | | | | | | | E | |
| 26 | | I | | E | | | I | | I | I | E | |
| 27 | | I | I | E | I | | I | | I | I | E | |
| 28 | | I | I | E | I | E | E | | E | I | E | |
| 29 | | I | I | E | I | E | E | | E | I | E | |
| 30 | | I | I | E | I | E | E | | E | I | E | |

Legenda: **I**- cumpre nível introdução. **E**- cumpre nível elementar

Os objetivos de referência desta avaliação foram relativos ao 9º ano, as cores são referentes aos níveis.

Vermelho – Introdução. **Verde** – Elementar

Os quadrados vazios significam que não cumpriam nenhum nível.

Apêndice 9 – Mapa de distribuição de matérias etapa Progresso

| UNIDADE DIDÁTICA | UD 5 | | | | | | UD 6 | | | | | | UD 7 | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------|----|----|-----------|---|----|------|----|----|----|---|---|-------|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| Mês | JANEIRO | | | FEVEREIRO | | | | | | | | | MARÇO | | | | | | | | | | |
| Datas | 21 | 24 | 31 | 4 | 7 | 11 | 14 | 18 | 21 | 28 | 3 | 6 | 10 | 13 | 17 | 20 | 24 | 27 | | | | | |
| Espaços | G | E | E | G | G | E | G | G | E | E | G | E | E | G | E | G | G | E | E | G | E | E | |
| Andebol | | | | | | | X | | X | | X | X | | | | | | | | | | | |
| Basquetebol | | | | | | X | | X | | X | | | | | | X | X | | X | | | | |
| Futebol | X | X | | | X | | | | | | | | | | | X | X | | X | | | | |
| Voleibol | X | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | A |
| G. Solo | | | | | | X | | X | | | | | | | X | | X | | | | | | U |
| G. Ap. Trave | X | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | T |
| G. Ap. Plinto | | | | | | X | | | | | | | | X | | X | | | | | | | O |
| G. Ap. Minitrampoline | | | | | | X | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | A |
| G. Acrobática | | | | | | X | | X | | | | X | | | | | | | | | | | V |
| ATL- Estafetas | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | X | | | A |
| ATL- L. Peso | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | L |
| ATL- Barreiras | | | | | | | X | | X | | X | | | | | | | | | | | | I |
| ATL- T. Salto | X | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | A |
| ATL- S. Altura | X | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ç |
| Dança | X | | | X | X | | | | | | | | | | X | | | | | | | | Ã |
| Raquetes - TM | X | | | X | X | | | | | | | | X | | X | | | | | | | | O |
| Patinagem | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AF- Vaivem | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| AF- Flexões Braços | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| AF- Abdominais | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| AF- Imp. Horizontal | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| AF- Imp. Vertical | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AF- Flex. M. I. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| AF- Flex. Ombros | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conhecimentos | | | | | | X | | X | | X | | | | | | | | | | X | | | |

Apêndice 10 – Resultados Aptidão Física 1º Período



DESCRIPTIVO TURMA

ESCOLA Básica de Telheiras
ANO 9 TURMA 1 DATA 31-10-2019
PROFESSOR João José Silva Santos

| | COP | IMC (kg/m ²) | MG (%) | P. Cintura (cm) | VO ₂ max, ml/kg/min (perc. ou min) | Abdominais (rep) | Flexões de Braços (rep) | Imp. Horizontal (cm) | Imp. Vertical (cm) | Agil. 4x10 m (s) | Vel 20 m (s) | Vel 40 m (s) | Flex. Membros Inf. - esq/dir (cm) | Flex. Ombros - esq/dir (S/N) |
|--|-----|--------------------------|--------|-----------------|---|------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|------------------|--------------|---------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| BEATRIZ DUARTE NEVES PEREIRA PIRES | | 20,1 15,4 a 22,7 | | | 40,6 (27) 39,7 / 46,9 | 40 18 / 57 | 8 7 / 16 | 168 118,1 / 176,4 | | | | 8,19 7,62 / 6,69 | 18/18 25,4 / 33,3 | 1/1 1/1 |
| BEATRIZ FILIPA RODRIGUES DE SÁ | ☺ | 22,4 16,1 a 24 | | | 42,9 (40) 39,1 / 45,8 | 42 18 / 62 | 17 7 / 17 | 179 123 / 179 | | | | 7,5 7,49 / 6,58 | 26/26 30,5 / 35,3 | 1/1 1/1 |
| CAETANA BENTO GALVÃO | | 20,4 15,7 a 23,2 | | | 45,1 (43) 39,4 / 46,5 | 75 18 / 59 | 2 7 / 16 | 180 121,8 / 179,6 | | | | 7,03 7,52 / 6,61 | 31/31 25,4 / 34,6 | 1/1 1/1 |
| DANIEL REAL RODRIGUES | ☺ | 19,5 15,5 a 21,8 | | | 58,5 (81) 42,5 / 57,1 | 58 24 / 71 | 25 14 / 24 | 250 151,5 / 213,3 | | | | 6,19 6,76 / 5,97 | 24/27 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| DIANA MARQUES PEREIRA | | 20,2 16,2 a 24,1 | | | 34,7 (20) 38,9 / 45,3 | 27 18 / 63 | 5 7 / 18 | 152 126 / 180,4 | | | | 7,87 7,51 / 6,60 | 31/31 30,5 / 35,6 | 1/1 1/1 |
| DINIS BARBIERI DUARTE PINHEIRO | | 18,2 15,6 a 21,9 | | | 55 (71) 42,5 / 57,1 | 46 24 / 71 | 17 14 / 24 | 198 151,5 / 213,3 | | | | 7,03 6,76 / 5,97 | 14/13 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| GABRIEL PRISTA SERPA | | 21,6 15,8 a 22,4 | | | 44,1 (40) 42,5 / 57,1 | 60 24 / 71 | 18 14 / 24 | 214 151,5 / 213,3 | | | | 6,69 6,76 / 5,97 | 15/12 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| GONÇALO FELIZARDO CALDEIRA ORDAZ | | 16,2 15,5 a 21,9 | | | 49,3 (55) 42,5 / 57,1 | 72 24 / 71 | 16 14 / 24 | 153 151,5 / 213,3 | | | | | 24/23 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| HENRIQUE COSTA BARROS PIRES DOS SANTOS | | 30 16,3 a 23,2 | | | 37,6 (25) 43,6 / 58,8 | 17 24 / 71 | 17 16 / 27 | 210 165,4 / 224,4 | | | | 7,38 6,49 / 5,77 | 26/23 20,3 / 31,9 | 1/1 1/1 |
| HENRIQUE DA COSTA TEIXEIRA CARVALHO | | 33,7 16,8 a 24 | | | 32,3 (13) 44,1 / 59,8 | | | 148 175,9 / 231,8 | | | | 9,37 6,24 / 5,59 | 8/9 20,3 / 33,5 | 2/2 1/1 |

| | COP | IMC (kg/m ²) | MG (%) | P. Cintura (cm) | VO ₂ max, ml/kg/min (perc. ou min) | Abdominais (rep) | Flexões de Braços (rep) | Imp. Horizontal (cm) | Imp. Vertical (cm) | Agil. 4x10 m (s) | Vel 20 m (s) | Vel 40 m (s) | Flex. Membros Inf. - esq/dir (cm) | Flex. Ombros - esq/dir (S/N) |
|--|-----|--------------------------|--------|-----------------|---|------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|------------------|--------------|---------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| HENRIQUE MANUEL NUNES AFONSO | | 16,5 16,4 a 23,4 | | | 46,8 (51) 43,6 / 58,8 | 40 24 / 71 | 20 16 / 27 | 260 165,4 / 224,4 | | | | 6,35 6,49 / 5,77 | 20/23 20,3 / 31,9 | 2/2 1/1 |
| ÍRIS MAFALDA LUIS SANTOS | | 20,6 15,4 a 22,6 | | | | 62 18 / 57 | | | | | | 7,83 7,62 / 6,69 | 31/31 25,4 / 33,3 | |
| JÉSSICA ROBERTO DANIEL | | | | | | | | | | | | | | |
| JOÃO AFONSO VIANA TABORDA BARATA | | 16,9 15,6 a 21,9 | | | 47,6 (50) 42,5 / 57,1 | 57 24 / 71 | 19 14 / 24 | 201 151,5 / 213,3 | | | | 6,83 6,76 / 5,97 | 18/21 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| LAURA SILVEIRA MARTINS ARCANJO TOMÉ | | 19 15,5 a 22,8 | | | 48,6 (53) 39,4 / 46,5 | 55 18 / 59 | 20 7 / 16 | 160 121,8 / 179,6 | | | | 7,24 7,52 / 6,61 | 24/22 25,4 / 34,6 | 1/1 1/1 |
| LEONAR BARBIERI DUARTE PINHEIRO | | 17,8 15,5 a 22,9 | | | 46,5 (47) 39,4 / 46,5 | 41 18 / 59 | 17 7 / 16 | 168 121,8 / 179,6 | | | | 7,27 7,52 / 6,61 | 22/22 25,4 / 34,6 | 1/1 1/1 |
| MARIA CARLOTA BARATA MARTINS PIRES MARQUES | ☺ | 19,1 15,7 a 23,3 | | | 42,3 (35) 39,4 / 46,5 | 64 18 / 59 | 16 7 / 16 | 180 121,8 / 179,6 | | | | 7,24 7,52 / 6,61 | 22/23 25,4 / 34,6 | 2/2 1/1 |
| MARIA VALENTE SIMÕES RODRIGUES | | 22 15,4 a 22,7 | | | 43,1 (34) 39,7 / 46,9 | 29 18 / 57 | 6 7 / 16 | 187 118,1 / 176,4 | | | | 7,43 7,62 / 6,69 | 31/31 25,4 / 33,3 | 1/1 1/1 |
| MARTA GOMES CRISTÓVÃO | | | | | 40,9 (31) 39,4 / 46,5 | 20 18 / 59 | | 163 121,8 / 179,6 | | | | 7,65 7,52 / 6,61 | | 1/1 1/1 |
| MATHILDE AGUIAR CARBONARO | | | | | 36,6 (22) 39,1 / 45,8 | 24 18 / 62 | | | | | | | 27/26 30,5 / 35,3 | 1/1 1/1 |

| | COP | IMC (kg/m ²) | MG (%) | P. Cintura (cm) | VO ₂ max, ml/kg/min (perc. ou min) | Abdominais (rep) | Flexões de Braços (rep) | Imp. Horizontal (cm) | Imp. Vertical (cm) | Agil. 4x10 m (s) | Vel 20 m (s) | Vel 40 m (s) | Flex. Membros Inf. - esq/dir (cm) | Flex. Ombros - esq/dir (S/N) |
|--|-----|--------------------------|--------|-----------------|---|------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|------------------|--------------|---------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| MATILDE FONSECA BRITO | | | | | 40,5 (30) 39,4 / 46,5 | 50 18 / 59 | 11 7 / 16 | 169 121,8 / 179,6 | | | | 7,8 7,52 / 6,61 | 27/29 25,4 / 34,6 | 1/1 1/1 |
| NELSON MARQUES CAETANO | | 17,8 16 a 22,6 | | | 61 (88) 42,5 / 57,1 | 75 24 / 71 | 20 14 / 24 | 190 151,5 / 213,3 | | | | 6,75 6,76 / 5,97 | 14/17 20,3 / 30,4 | 2/1 1/1 |
| NUNO RAFAEL ÁVILA COUTINHO | | 19,3 16,1 a 22,9 | | | 42,9 (40) 43,6 / 58,8 | 75 24 / 71 | 17 16 / 27 | 189 165,4 / 224,4 | | | | 7,34 6,49 / 5,77 | 21/23 20,3 / 31,9 | 1/1 1/1 |
| RENATA RODRIGUES MATOSO | | 19,3 15,5 a 22,9 | | | 40,9 (31) 39,4 / 46,5 | 30 18 / 59 | 2 7 / 16 | 140 121,8 / 179,6 | | | | 7,99 7,52 / 6,61 | 31/31 25,4 / 34,6 | 1/1 1/1 |
| RITA PAIS BANHA | | 22,4 15,5 a 22,9 | | | 40,9 (31) 39,4 / 46,5 | | 10 7 / 16 | | | | | | 26/27 25,4 / 34,6 | 1/1 1/1 |
| RODRIGO CARIMO PALHAVA AMARAL NABAIS | | 14,5 15,5 a 21,8 | | | 47,9 (51) 42,5 / 57,1 | 75 24 / 71 | 16 14 / 24 | 170 151,5 / 213,3 | | | | 7,61 6,76 / 5,97 | 9/8 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| RODRIGO CARVALHO DA SILVEIRA | | 17,3 15,6 a 22 | | | 61 (88) 42,5 / 57,1 | 54 24 / 71 | 21 14 / 24 | 183 151,5 / 213,3 | | | | 6,5 6,76 / 5,97 | 23/25 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| RODRIGO DUARTE ESAGUY FERNANDES DOS SANTOS | | | | | 53,6 (67) 42,5 / 57,1 | 30 24 / 71 | 18 14 / 24 | 225 151,5 / 213,3 | | | | 7,1 6,76 / 5,97 | 21/22 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| RODRIGO TAVARES BRANCO | ☺ | 18,7 15,8 a 22,3 | | | 54,3 (69) 42,5 / 57,1 | 75 24 / 71 | 26 14 / 24 | 230 151,5 / 213,3 | | | | 6,09 6,76 / 5,97 | 21/20 20,3 / 30,4 | 1/1 1/1 |
| VICENTE FERREIRA ROGADO | | 19,6 15,4 a 21,7 | | | 45,5 (41) 41,1 / 54,7 | 75 21 / 66 | 15 12 / 22 | 218 135,4 / 197,3 | | | | 7,04 7,04 / 6,18 | 24/25 20,3 / 29,2 | 2/1 1/1 |

| TOTAIS | | 22 (88%) 3 (12%) | 0 (0%) 0 (0%) | 0 (0%) 0 (0%) | 23 (84%) 5 (16%) | 26 (97%) 1 (3%) | 21 (87%) 4 (13%) | 25 (97%) 1 (3%) | 0 (0%) 0 (0%) | 0 (0%) 0 (0%) | 0 (0%) 0 (0%) | 11 (42%) 15 (58%) | 14 (50%) 14 (50%) | 23 (82%) 5 (18%) |
|--------|--|---------------------|------------------|------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| | | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (12%) | 9 (25%) | 6 (19%) | 10 (28%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |

Apêndice 11 – Resultados Aptidão Física 2º Período



DESCRIPTIVO TURMA

ESCOLA Básica de Telheiras
ANO 9 TURMA 1 DATA 31-03-2020
PROFESSOR João José Silva Santos

| | COP | IMC (kg/m ²) | MG (%) | P. Cintura (cm) | VO ₂ max ml/kg/min (perc. ou min) | Abdominais (rep) | Flexões de Braços (rep) | Imp. Horizontal (cm) | Imp. Vertical (cm) | Agil. 4x10 m (s) | Vel 20 m (s) | Vel 40 m (s) | Flex. Membros Inf. - esq/dir (cm) | Flex. Ombros - esq/dir (S/N) |
|--|-----|--------------------------|--------|-----------------|--|------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|------------------|--------------|--------------|-----------------------------------|------------------------------|
| BEATRIZ DUARTE NEVES PEREIRA PIRES | | | | | 38 (23) | 27 | 7 | 151 | | | | | | |
| BEATRIZ FILIPA RODRIGUES DE SÁ | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| CAETANA BENTO GALVÃO | | | | | 44,8 (42) | 75 | 9 | 184 | | | | | | |
| DANIEL REAL RODRIGUES | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| DIANA MARQUES PEREIRA | | | | | 51,5 (61) | | 20 | 252 | | | | | | |
| DINIS BARBIERI DUARTE PINHEIRO | | | | | 42,5 / 57,1 | | 14 / 24 | 151,5 / 213,3 | | | | | | |
| GABRIEL PRISTA SERPA | | | | | 34,4 (19) | | 8 | | | | | | | |
| GONÇALO FELIZARDO CALDEIRA ORDAZ | | | | | 38,9 / 45,3 | | 7 / 18 | | | | | | | |
| HENRIQUE COSTA BARROS PIRES DOS SANTOS | | | | | 56,8 (76) | | 18 | 163 | | | | | | |
| HENRIQUE DA COSTA TEIXEIRA CARVALHO | | | | | 42,5 / 57,1 | | 14 / 24 | 151,5 / 213,3 | | | | | | |
| HENRIQUE MANUEL NUNES AFONSO | | | | | 43,6 (42) | 53 | 21 | 222 | | | | | | |
| ÍRIS MAFALDA LUIS SANTOS | | | | | 43,6 / 58,8 | 24 / 71 | 16 / 27 | 165,4 / 224,4 | | | | | | |
| JÉSSICA ROBERTO DANIEL | | | | | 52,5 (64) | | 15 | 168 | | | | | | |
| JOÃO AFONSO VIANA TABORDA BARATA | | | | | 42,5 / 57,1 | | 14 / 24 | 151,5 / 213,3 | | | | | | |
| LAURA SILVEIRA MARTINS ARCANJO TOMÉ | | | | | 41,2 (32) | 31 | 20 | 179 | | | | | | |
| LEONOR BARBIERI DUARTE PINHEIRO | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| MARIA CARLOTA BARATA MARTINS PIRES MARQUES | | | | | 47,6 (50) | 25 | 18 | 175 | | | | | | |
| MARIA VALENTE SIMÕES RODRIGUES | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| MARTA GOMES CRISTÓVÃO | | | | | 40,1 (32) | | 16 | 180 | | | | | | |
| MATHILDE AGUIAR CARBONARO | | | | | 39,1 / 45,8 | | 7 / 17 | 123 / 179 | | | | | | |
| MATILDE FONSECA BRITO | | | | | 42,6 (36) | 19 | 7 | 198 | | | | | | |
| NELSON MARQUES CAETANO | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| NUNO RAFAEL ÁVILA COUTINHO | | | | | 40,2 (29) | | 12 | 168 | | | | | | |
| RENATA RODRIGUES MATOSO | | | | | 39,4 / 46,5 | | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| RITA PAIS BANHA | | | | | | | 16 | 179 | | | | | | |
| RODRIGO CARIMO PALHAVÁ AMARAL NABAIS | | | | | | | 7 / 17 | 123 / 179 | | | | | | |
| RODRIGO CARVALHO DA SILVEIRA | | | | | 41,9 (34) | 19 | 6 | 184 | | | | | | |
| RODRIGO DUARTE ESAGUY FERNANDES DOS SANTOS | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| RODRIGO TAVARES BRANCO | | | | | | | | | | | | | | |
| VICENTE FERREIRA ROGADO | | | | | | | | | | | | | | |

| | COP | IMC (kg/m ²) | MG (%) | P. Cintura (cm) | VO ₂ max ml/kg/min (perc. ou min) | Abdominais (rep) | Flexões de Braços (rep) | Imp. Horizontal (cm) | Imp. Vertical (cm) | Agil. 4x10 m (s) | Vel 20 m (s) | Vel 40 m (s) | Flex. Membros Inf. - esq/dir (cm) | Flex. Ombros - esq/dir (S/N) |
|--|-----|--------------------------|--------|-----------------|--|------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|------------------|--------------|--------------|-----------------------------------|------------------------------|
| MATILDE FONSECA BRITO | | | | | 50,3 (64) | 50 | 28 | 257 | | | | | | |
| NELSON MARQUES CAETANO | | | | | 44,1 / 59,8 | 24 / 71 | 18 / 29 | 175,9 / 231,8 | | | | | | |
| NUNO RAFAEL ÁVILA COUTINHO | | | | | 44,1 (40) | | 19 | 188 | | | | | | |
| RENATA RODRIGUES MATOSO | | | | | 39,4 / 46,5 | | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| RODRIGO CARVALHO DA SILVEIRA | | | | | | | | | | | | | | |
| RODRIGO DUARTE ESAGUY FERNANDES DOS SANTOS | | | | | 51,1 (60) | | 15 | 210 | | | | | | |
| RODRIGO TAVARES BRANCO | | | | | 42,5 / 57,1 | | 14 / 24 | 151,5 / 213,3 | | | | | | |
| VICENTE FERREIRA ROGADO | | | | | 41,2 (32) | 31 | 20 | 179 | | | | | | |
| TOTALS | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |

| | COP | IMC (kg/m ²) | MG (%) | P. Cintura (cm) | VO ₂ max ml/kg/min (perc. ou min) | Abdominais (rep) | Flexões de Braços (rep) | Imp. Horizontal (cm) | Imp. Vertical (cm) | Agil. 4x10 m (s) | Vel 20 m (s) | Vel 40 m (s) | Flex. Membros Inf. - esq/dir (cm) | Flex. Ombros - esq/dir (S/N) |
|--|-----|--------------------------|--------|-----------------|--|------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|------------------|--------------|--------------|-----------------------------------|------------------------------|
| MATILDE FONSECA BRITO | | | | | 41,9 (34) | 60 | 16 | 168 | | | | | | |
| NELSON MARQUES CAETANO | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| NUNO RAFAEL ÁVILA COUTINHO | | | | | 64,1 (100) | | 17 | 198 | | | | | | |
| RENATA RODRIGUES MATOSO | | | | | 43,6 / 58,8 | | 16 / 27 | 165,4 / 224,4 | | | | | | |
| RITA PAIS BANHA | | | | | | 75 | 17 | 181 | | | | | | |
| RODRIGO CARIMO PALHAVÁ AMARAL NABAIS | | | | | 41,9 (34) | 19 | 6 | 184 | | | | | | |
| RODRIGO DUARTE ESAGUY FERNANDES DOS SANTOS | | | | | 39,4 / 46,5 | 18 / 59 | 7 / 16 | 121,8 / 179,6 | | | | | | |
| RODRIGO TAVARES BRANCO | | | | | | | | | | | | | | |
| VICENTE FERREIRA ROGADO | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|--------|--------|--------|----------|-----------|----------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| TOTALS | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 20 (88%) | 11 (100%) | 24 (94%) | 25 (97%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (12%) | 0 (0%) | 2 (6%) | 1 (3%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (12%) | 3 (21%) | 6 (19%) | 11 (30%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |

Apêndice 12 – Horário PTI

Ano letivo 2019/2020

| 2019/2020 | | 2ª Feira | | | 3ª Feira | | | 4ª Feira | | | 5ª Feira | | | 6ª Feira | | | |
|-----------|-------------|----------|------|------|------------------|-----|------------------|----------|------|------|----------|----|------|----------|----|------------------|--|
| | | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 | G | E1 | E2 | |
| 1 | 8h15-9h00 | | | | | | | | 8º2ª | | | | | | | 9º4 | |
| 2 | 9h00-9h45 | | | | | | | | 8º2ª | | | | | | | | |
| 3 | 10h05-10h50 | | 6º6ª | | 9º1ª Coad. CC | | | 6º6ª | | | 5º2ª | | | | | | |
| 4 | 10h50-11h35 | | | | | | 9º1ª Coad. CC | | | 6º6ª | | | 5º2ª | | | | |
| 5 | 11h50-12h35 | | 5º2ª | | | 9º4 | | | | | | | | | | 6º4ª | |
| 6 | 12h35-13h20 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | 13h50-14h35 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | 14h35-15h20 | | | | | | | | | | | | | | | 9º1ª Coad. EF | |
| 9 | 15h30-16h15 | | | 8º2ª | | | 6º4ª | | | | | | | | | | |
| 10 | 16h15-17h00 | 8º2ª | | | | | 6º4ª | | | | | | | | | | |
| 11 | 17h10-17h55 | VB | | | | | | | | | | | | | | VB | |
| 12 | 17h55-18h40 | VB | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| João Santos 7º1, 7º3, 8º1ª, 8º2ª, 8º3ª, 8º4ª, VB - Voleibol masculino | Maria Teresa Freitas 5º1, 5º2ª, 5º3ª, 5º4ª, 5º5ª, 5º6ª | Carlos Fernandes 7º3ª, 7º4ª, 8º2ª, 8º4ª, 9º4ª | Carla Calado 6º1ª, 6º2ª, 6º3ª, 6º4ª, 6º6ª, 7º2ª Coad. 9º1ª Coad. | | |
|---|---|--|--|--|--|

Apêndice 13 – Carta autorização PTI

Caro (a) Professor (a)

No âmbito do Estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, iremos realizar (à semelhança de anos anteriores) o projeto “Professor a Tempo Inteiro” (PTI). A lecionação é uma das áreas de avaliação dos Estagiários e engloba o PTI, que consiste em lecionar algumas aulas das turmas dos Professores que constituem o Grupo de Educação Física. Teremos, durante uma semana, um horário de 18 Tempos, o que nos possibilita uma aproximação ao que é um horário normal de um Professor de Educação Física, bem como a experiência de lecionar a anos de escolaridade diferentes e a alunos que não conhecemos. Esta será uma experiência bastante enriquecedora, na medida em que a lecionação de grupos de alunos diferentes (idades, níveis de desenvolvimento, etc...) obriga-nos a reajustamentos em relação à nossa forma de atuação, permitindo-nos pôr em prática estratégias de ensino diferentes das que utilizamos habitualmente com as nossas turmas. Agradeço a sua cooperação envolvendo a(s) sua(s) turma(s) neste projeto e naturalmente supervisionando as respetivas aulas. Para que eu as possa preparar da melhor forma é fundamental que me entregue uma breve caracterização das turmas, que contenha os seguintes aspetos:

- Quantos alunos constituem a turma;
- Número de rapazes e raparigas;
- Quais as matérias/objetivos que pretende abordar nessa aula;

Se entender necessário poderá acrescentar ainda:

- Indicações relativas aos grupos de trabalho e às formas de organização em cada espaço.
- Outros aspetos que considere relevantes.

Objetivos:

- Promover maior integração entre os estagiários e o grupo de Educação Física;
- Refazer as relações com novos alunos;
- Receber supervisão de outros professores que não o orientador e fazer o planeamento;
- Tratar matérias e níveis de matéria diferentes da turma que acompanham ao longo do ano.

Considerando a informação recebida, irei realizar os planos de aula que posteriormente apresentarei para que sejam aprovados por si. O meu PTI vai realizar-se na semana de 9 à 13 de Março.

Obrigado pela atenção. Com os melhores cumprimentos.

David Rocha

Apêndice 15 – Quadro de avaliação inicial DE

| QUADRO AVALIAÇÃO INICIAL DAS COMPETÊNCIAS DOS ATLETAS | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|----------------|----------------------|----------|-------------------|------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| | Desloca-se para debaixo da bola | Toque de dedos | Passe alto de frente | Manchete | Serviço por baixo | Serviço por cima | Remate em apoio | Passe alto de costas | Remate em salto |
| Aluno 1 | | | | | | | | | |
| Aluno 2 | | | | | | | | | |
| Aluno 3 | | | | | | | | | |
| Aluno 4 | | | | | | | | | |
| Aluno 5 | | | | | | | | | |
| Aluno 6 | | | | | | | | | |
| Aluno 7 | | | | | | | | | |
| Aluno 8 | | | | | | | | | |
| Aluno 9 | | | | | | | | | |
| Aluno 10 | | | | | | | | | |
| Aluno 11 | | | | | | | | | |
| Aluno 12 | | | | | | | | | |
| Aluno 13 | | | | | | | | | |
| Aluno 14 | | | | | | | | | |
| Aluno 15 | | | | | | | | | |
| Aluno 16 | | | | | | | | | |
| Aluno 17 | | | | | | | | | |
| Aluno 18 | | | | | | | | | |
| Aluno 19 | | | | | | | | | |
| Aluno 20 | | | | | | | | | |
| Aluno 21 | | | | | | | | | |
| Aluno 22 | | | | | | | | | |
| Aluno 23 | | | | | | | | | |

Apêndice 16 – Mapa das aprendizagens DE

Escola Básica de Telheiras

| 1º Período | Aprendizagens - Voleibol masculino 19.20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|----|---------|---|----|----|----|----|----------|----|---|---|---|--------|----------|----|----|----|----|----|---|---|---|----|----|
| | Setembro | | | Outubro | | | | | | Novembro | | | | | | Dezembro | | | | | | | | | | |
| | 23 | 27 | 30 | 4 | 7 | 11 | 14 | 18 | 21 | 25 | 28 | 1 | 4 | 8 | 11 | 15 | 18 | 22 | 25 | 29 | 30 | 2 | 6 | 9 | 13 | 16 |
| Aqarrar e lançar | | | xn | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aqarrar, largar e tocar | | | xn | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Deslocamentos Dinâmicos | | | | | X | X | X | | X | | | | | | | X | | | X | | | | | | X | |
| Manipulação em diferentes posições | | | X | X | X | X | X | | X | X | | | | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | X | |
| Toque curto e toque comprido indiv. | | | X | X | X | X | X | | X | X | | | | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | X | |
| Toque curto e toque comprido a dois | | | | | X | | | | G | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ressalto no chão e auto-passe | | | | | | | | | R | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Manchete individual | | | | X | X | X | X | | E | X | X | | | | | X | | | X | X | | n | | X | X | |
| Tcurto, Tcomp, Manchete, individualmente | | | X | | X | | X | | V | X | X | | | X | | X | X | X | X | X | | c | X | X | X | |
| Tcurto, Tcomp, Manchete, a pares | | | | | | X | | | E | X | | | | | X | | | | | | | o | | | | |
| Manchete a dois com deslocamento | | | | X | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | n | | | | |
| 4 em círculo | | | X | | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | t | | | | |
| Serviço por baixo | | | X | X | X | X | X | | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | X | | r | X | X | X | |
| Serviço por cima | | | X | X | X | X | X | | F | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | | o | X | X | X | |
| 1X1 | | | | | X | X | X | | U | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2+2 | | | X | | X | X | X | | N | X | X | | X | | X | | X | X | | | | | X | | | |
| 2X2 | | | | X | X | X | | | C | X | | | X | | | X | | X | | | | | | X | X | |
| 3X3 | | | | X | | | | | I | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4X4 dinâmico | | | X | | | X | | | O | | | | | | | X | X | X | X | X | | | | X | X | |
| 4X4 | | | X | X | | X | | X | N | X | X | | X | | xtodos | X | X | X | X | X | | X | | X | X | X |
| Ressalto no chão e passes combinados | | | X | | | | | | Á | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toque de dedos em coluna | | | X | | | | | X | R | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Triangulação na rede com toque de dedos | | | | X | X | | | | I | X | | | X | | | X | | X | | | | | X | | X | |
| Triangulação com toque de dedos diagonal junto à rede | | | | | | | | | O | X | | | | | | | | | X | | | | | | | |
| T de costas | | | X | | | | X | | S | | | | | | | X | | | | | | | X | | X | |
| Progressão para remate em apoio | | | | X | | X | | | | | | | X | | | X | | X | | | | X | | | | |
| Progressão para remate em Salto | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | X | X | X | |
| Ressalto no chão para remate em apoio | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Triangulação na rede e remate em apoio/salto | | | | | X | X | | | | X | | | X | | | X | | X | | | | | | X | X | |
| Manipulações progressivas em equipa | | | | | | | | | | | | | | | | X | | X | | | | | | | X | |

| Escola Básica de Telheiras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|----|----|----|----|----|----|----|---|-----------|----|----|----|----|----|----|----|-------|---|---|----|----|----|----|----|--|
| 2º Período | Aprendizagens - Voleibol masculino 19.20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Janeiro | | | | | | | | | | Fevereiro | | | | | | | | Março | | | | | | | | |
| Situações de Aprendizagem | 6 | 10 | 13 | 17 | 20 | 24 | 25 | 27 | 31 | 3 | 7 | 10 | 14 | 15 | 17 | 21 | 24 | 28 | 2 | 6 | 9 | 13 | 16 | 20 | 23 | 27 | |
| Aqarrar e lançar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aqarrar, largar e tocar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Deslocamentos Dinâmicos | x | | x | | x | | | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | | x | | | |
| Manipulação em diferentes posições | x | x | x | x | x | x | 2º | x | | x | x | x | x | 3º | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | |
| Toque curto e toque comprido indiv. | | x | x | x | x | x | E | x | | x | x | x | | E | x | | x | | x | | x | | x | | | | |
| Toque curto e toque comprido a dois | | | | | | | E | | | | | | | E | | x | | | | x | | | | | | | |
| Ressalto no chão e auto-passe | x | | | | | | n | | | | | | | n | | | | | | | | | | | | | |
| Manchete individual | x | x | x | x | x | x | c | x | | x | x | x | x | c | x | | x | x | x | | x | | x | | | | |
| Tcurto, Tcomp, Manchete, individualmente | x | x | x | x | x | x | o | x | | x | x | x | x | o | x | | x | x | x | | x | | x | | | | |
| Tcurto, Tcomp, Manchete, a pares | x | | x | | | | n | | | | | | | n | | x | | | | x | | | | | | | |
| Manchete a dois com deslocamento | x | | x | | | | t | | | | | | | t | | | | | | | | | | | | | |
| 4 em círculo | x | | | | | | r | | | | | | | r | | | | | | | | | | | | | |
| Serviço por baixo | x | x | x | x | x | x | o | x | | x | x | x | x | o | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | | | |
| Serviço por cima | x | x | x | x | x | x | | x | | x | x | x | x | | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | | | |
| 1X1 | | | | | x | | | x | | x | | | | | x | | x | | x | | x | | x | | | | |
| 2+2 | | x | x | | x | x | x | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | | |
| 2X2 | | x | x | | x | | | x | | x | | | | | x | | x | | x | | x | | | | | | |
| 3X3 | | | x | x | | | | x | | x | | | | | x | | | | | | x | | | | | | |
| 4X4 dinâmico | | | | x | x | | | | | x | | x | | | | | x | | | | | | | | | | |
| 4X4 | x | x | x | x | x | x | x | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | | |
| Ressalto no chão e passes combinados | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toque de dedos em coluna | x | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Triangulação na rede com toque de dedos | x | x | x | | x | | | x | | x | | | | x | | x | x | | x | | x | | | | | | |
| Triangulação com toque de dedos diagonal junto à rede | x | | x | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T de costas | x | | | | | | | | | | | | | | x | | x | x | | x | | x | | | | | |
| Progressão para remate em apoio | x | x | x | | x | | | x | | x | x | | | x | | x | | x | | x | | x | | | | | |
| Progressão para remate em Salto | | x | x | | | | | | | x | | | | | x | | | | | x | | x | | | | | |
| Ressalto no chão para remate em apoio | x | | x | | | | | | | | | | x | | | | | | | x | | x | | | | | |
| Triangulação na rede e remate em apoio/salto | | x | x | | x | | | x | | x | | | | | | | x | | | x | | x | | | | | |
| Manipulações progressivas em equipa | | | x | | x | | | x | | x | | | | | x | | x | | x | | x | | | | | | |
| Remate parede-chão | | | | | | | | | | | | | | | x | | x | | x | | x | | x | | | | |

Apêndice 17 – Guião da entrevista

Tema- Uso de métodos expositivos no ensino e estudo dos conhecimentos em Educação Física.

Há uma grande preocupação de métodos meramente expositivos (POWERPOINT), pois estes podem levar à uma abordagem superficial e levar os próprios alunos à ter uma atitude demasiado passiva.

- 1- Para si, o uso de métodos expositivos, como por exemplo o PowerPoint, na abordagem teórica das matérias é um problema ou uma solução? Porquê?

- 2- Quantos anos de serviço já têm e quais foram os métodos de abordagem teórica das matérias que se lembra de ter usado estes anos?

- 3- Alguma vez foi feito um processo interdisciplinar para abordar os conhecimentos teóricos referentes à disciplina de EF?

- 4- Nos conselhos de turma a que pertence, há a preocupação de haver esta interdisciplinaridade de forma estruturada?
Não. Porquê?
Sim. Como tem sido feito?

- 5- *Os conhecimentos de Educação Física, a seu ver, podem e devem ser tratados nas outras disciplinas ou só na disciplina de EF?*
Só EF. Porquê?
Pelas outras disciplinas. Como é que acha que deve ser articulado este processo?

Apêndice 18 – Entrevista Luís Bom

TEMA: *Uso de métodos expositivos no ensino e estudo dos conhecimentos em Educação Física e a pertinência de um processo Interdisciplinar.*

ESTAGIÁRIO DAVID ROCHA (CR): Há uma grande preocupação sobre o uso de métodos expositivos como por exemplo os slides, pois estes podem levar os alunos a terem uma atitude repetitiva e um pouco passiva. Para si, o uso de métodos expositivos como por exemplo o PowerPoint na abordagem teórica das matérias é um problema ou uma solução?

P. LUÍS BOM: Bem... A utilização do PP pode ser uma solução ou um problema, depende da maneira como é usado. Se o PowerPoint for para fazer resumos daquilo que esta na bibliografia e na matéria para evitar que os alunos estudem, leiam, pesquisem e analisem a matéria escrita, então o PP é um problema, porque vai levar a que os alunos cada vez mais se afastem da utilização dos manuais, dos livros, da pesquisa, dos textos e ficam meramente a espera de observar e registar ou se calhar apenas ver e decorar aquilo que esta nos PP. Portanto os slides de apresentação são importantes para ilustrar e animar as exposições que as pessoas estejam a fazer ao utilizar imagens e ideias fortes e expressivas para contribuir e completar a comunicação de uma determinada imagem ou informação que se quer transmitir mas não deve ser utilizado como fichas “memo” ou slides que façam resumos a memorizar pelos alunos evitando que eles depois estudem os conteúdos. Isso aí então é um problema. Se for utilizado para promover a criatividade, para passar uma mensagem em que os alunos possam contribuir e interpretar, para apoiar um debate, para apresentar um enunciado para todos os alunos para que depois tenham que especificar e fazer um exercício escrito, para os alunos fazerem apresentações com alguma originalidade, dando exemplos para que possam mostrar a turma toda, em vez de tirar fotocópias, que apresentam no PP qualquer trabalho que foi uma produção, digamos, com alguma originalidade, com algum exemplo e alguma imaginação da sua parte, isso sim, já é uma solução para apoiar a apresentação social, para a comunicação, para o conjunto da turma, daquilo que é importante transmitir e comunicar, e depois a turma debater, assentar, refletir para fazer uma utilização a posteriori, agora utilizar os slides para fazer resumos, declarações e exposições que não são suscetíveis de serem analisadas e que muitas vezes não são originais, são só resumos, isso parece-me que é um problema porque habitua os alunos a ficarem dependentes dos slides para decorar e afasta-os cada vez mais da leitura porque a leitura não tem essa característica, ou não deve ter, essa característica de tópicos, declarações sintéticas, definições, tipo mensagens SMS ou telegramas. É preciso, para haver uma aprendizagem que os alunos, em algumas disciplinas, de forma equilibrada e efetiva, possam ler, refletir, ter textos mais longos para se habituarem a uma narrativa e a análise de uma narrativa. Infelizmente o que acontece é que há uma multiplicação de matérias, há demasiada matéria e tópicos para conhecer superficialmente pois raramente há tempo para haver aprofundamento, reflexão, portanto, estamos sempre na novidade e novidade, mas na superficialidade. Os PowerPoints muitas vezes contribuem para esse efeito.

DR: Quantos anos de serviço já tem ou já teve nas escolas e se alguma vez foi feito um processo interdisciplinar para abordarem os conhecimentos teóricos, referentes a disciplina de educação física?

P. LUÍS BOM: Agora já é uma questão específica da educação física. Tenho 42 anos de serviço e a grande maior parte foi no ensino superior e acompanhando os estágios, em vários tipos de escolas. Há um traço característico da organização das escolas que é dificuldade dos conselhos de turma e dos vários departamentos estabelecerem trabalhos interdisciplinares. Eu julgo que há aqui uma questão que é, para haver trabalho interdisciplinar, não me parece uma boa abordagem para além das disciplinas ou reduzindo as horas das disciplinas fazer atividade adicionais extra, que... com temas cujo tratamento se vai tentar mobilizar diversas disciplinas. Isto é arranjar trabalhos, tarefas extras em que as disciplinas possam participar, além de continuarem a fazer tudo como estão a fazer, isto é, de uma forma supostamente separada e meramente disciplinar. Portanto, não me parece bem, não me parece que só isso seja interdisciplinaridade, porque isso parte do princípio que as disciplinas continuam a funcionar tal como estão de uma forma cumulativa e separada, cada uma delas com programas demasiado extensos, enfim, com todas as dificuldades que todos nós conhecemos, e que a seguir existem umas atividades em que basicamente se tenta relacionar matérias das disciplinas que se possam relacionar dentro de determinado tema, o que geralmente implica mais preparação dos professores do que mobilização e preparação dos alunos. Parece-me que antes de mais para haver um trabalho interdisciplinar, há que reconhecer o seu interesse. O interesse do trabalho interdisciplinar é perceber que para cada tema ou problema relevante, é preciso haver a abordagem complementar de várias disciplinas, essa importância esses temas já existem. Primeiro aspeto é reconhecer a importância da atividade interdisciplinar, o segundo é reconhecer que cada disciplina já é interdisciplinar. Cada disciplina já tem múltiplas pontes de relação, com outras disciplinas. A matemática aprende-se e ensina-se em português, o inglês aborda, história e geografia e língua e implica facilmente se quisermos cálculos de distâncias ou outro tipo de cálculos se quisermos de moedas, etc. Se for EF então temos ciências da natureza, a biologia, ciências da natureza para analisar as atividade de exploração da natureza, orientação, campismo, etc. Os cálculos das trajetórias, contas para fazer, para calcular pontos e scores e resultados das equipas. Portanto, cada disciplina e cada área, ela por si tem um enorme potencial interdisciplinar e de relação a explorarem com conhecimentos e saberes que são próprias de outras disciplinas em termos de aprofundamento. Se nós virmos que cada disciplina já tem um enorme potencial interdisciplinar, então vem o terceiro reconhecimento, é que essa interdisciplinaridade não esta feita a não ser quando os professores de várias disciplinas desafiam os alunos a explorar esta interdisciplinaridade, não são os professores que têm que o fazer, tem que exemplificar mas trata-se de pedir os alunos que a explorem, mas isto pode ser feito nas próprias aulas, e aí, uuhh tinhas falado a pouco dos conhecimentos de Educação Física.

A questão dos conhecimentos em educação física foi feito do seguinte modo, em 88/89 decidimos as três áreas, aptidão física, a aprendizagem das atividades físicas e dos conhecimentos, que é uma área intelectual, não é uma área do domínio e conhecimento das regras do Basquetebol, do Atletismo, da Ginástica, não. É um conjunto de temas que implicam uma exploração intelectual, do significado, do valor e do alcance da atividade física culturalmente significativa, portanto, uma reflexão sobre os conhecimentos que explicam os fenómenos da atividade física na nossa cultura,

na nossa sociedade e ao longo da história, e o seu significado para as pessoas em concreto, portanto, isto implica vários temas e os temas que usamos foi, compreensão dos fenómenos do exercício, do treino das capacidades motoras para a elevação e manutenção da aptidão física na perspetiva da saúde, uuuuh... por exemplo a questão do fair play, do associativismo desportivo e do convívio desportivo como fenómeno social de relação interpessoal complexo e estruturado nas suas regras, nas suas formas de prática... o associativismo e a organização federada, dos clubes locais, das organizações desportivas, das associações, do comité olímpico, das diversas formas de participação, dos dirigentes, árbitros, atletas, das claques, portanto, todo este fenómeno não é... do problema dos fenómenos sociais problemáticos, que são problemas que desafiam o equilíbrio social como a violência no desporto, a corrupção, a batota, a conflitualidade das claques e dos aficionados, enfim, todo um conjunto de problemas de negócios e especulação que é feito a volta do desporto e que explora o desporto e minimizam o desporto, também é conveniente fazer essa reflexão, mas é uma reflexão sobre aquilo que passa no mundo não é... e portanto, por outro lado também o outro tema, a história das atividades físicas e desportivas, os jogos olímpicos da época clássica e moderna, os gregos, os romanos, nos torneios das idades médias, das formas de jogos tradicionais e populares que na Inglaterra depois evoluíram para as atividades desportivas no século XVIII e XIX, que foram utilizados na escola e transformados em desportos, da tradição francesa, tradição alemã, que não é uma tradição desportiva de é uma tradição de exercícios e de ginástica, tradição francesa de exercício natural tradição sueca de exercício higiénico, portanto todas essas formas históricas de desenvolvimento e evolução da atividade física só podem ser compreendidas mediante uma abordagem histórica. Quando eu estava a fazer estes programas e defini estes temas com a minha equipa iniciei a especificação deste temas, a história e fui ver o que os alunos estavam a dar em história no 1º e no 2º ciclo, pensei para escrever isto, objetivos e especificar temas e tópicos da educação física para a história da educação física e do desporto da atividade física eu tenho de fazer um programa de história mas eles já dão a história. Portanto, pra fazer essa análise histórica em EF, era preciso sentar os miúdos, não se pode jogar futebol e ao mesmo tempo discutir a história do futebol ou refletir sobre como é que o futebol representa um momento histórico típico da sociedade inglesa que através depois do império e da influência que o império britânico se generalizou em formato de jogos recreativos de educação, pois o futebol nasce na educação física nos colégios ingleses das elites e depois se generaliza. Esta abordagem já é feita na história, os miúdos já estão sentados, já estão a fazer a análise histórica, portanto, a utilização desses temas para desenvolver essa matéria pode ser feita na história. Também os aspetos de outro tema como do fair-play pode ser tratado na formação cívica ou na educação moral e religiosa católica onde as questões da moral e da ética e do convívio adequado entre as pessoas preservando e promovendo a dignidade uns dos outros e até em situação de conflito desportivo promovendo e salvaguardando a integridade do parceiro do adversário para que nada de mal lhe aconteça e o jogo possa continuar e que seja um jogo que expressa capacidade e superação das pessoas em vez de as diminuir, das lesionar e das humilhar.

Como é que se reage a vitória e a derrota, qual o significado e a relatividade da vitória e da derrota no desporto e nas atividades e na vida em geral, portanto isto são temas de educação cívica, de educação de uma filosofia do domínio ético, dos comportamentos e da moral do convívio entre as pessoas do encontro entre as pessoas principalmente o encontro competitivo, tudo isso pode e deve ser refletido e discutido não no momento em que estão a jogar ao Badminton porque isso só podem fazer na aula de Educação Física, ou no momento em que estão a fazer corrida de orientação ou que estão a jogar futebol, não podem ao mesmo tempo estar a

refletir sobre a evolução e a origem do futebol na sociedade moderna e na sociedade contemporânea. Isso tem de ser feito em termo de sala de aula, de textos, de discussão de referências históricas, portanto, numa situação de educação tipicamente intelectual não é possível fazer duas coisas ao mesmo tempo, claro que na educação Física há a dimensão cognitiva mas a dimensão intelectual pretende que a pessoa esteja a refletir, a ponderar, sossegada. Não pode estar a fazer grandes especulações intelectuais enquanto esta a jogar futebol, não quer dizer que essas ideias não surjam e não se desenvolvam, tem é que depois ser assentes, formalizadas em situação prática de exercício intelectual que é um exercício em que as pessoas não estão a encestar um bola no cesto 5 contra 5, têm de estar em reunião de grupo, em uma mesa a discutir e a conversar a trocar ideias, a analisar textos, etc.

Portanto a ideia que ficou ai, a proposta que fizemos é que há uma serie de conhecimentos que não fosse especificada na EF, o criar um programa paralelo de corpo humano, de historia do desporto de fair-play e regulamentos no desporto de sociologia do desporto de análise socio-histórico do desporto etc... mas que isso fosse dado nas disciplinas que já tem esses temas, focando esses temas relativamente ao fenómeno desportivo ou focando esses temas pontualmente relativamente ao fenómeno desportivo, de modo a que em cada ano, depois de os alunos, nas suas várias disciplinas, na Historia, na Geografia, na Educação Cívica, na Biologia e nas restantes disciplinas, fizessem explorações e aplicações de exemplos da análise do desporto do ponto de vista dessas diferentes disciplinas, pudessem reunir isso em um portefólio, e fazer o trabalho de grupo de síntese que apresentariam em Educação Física para verificar se esta apto no domínio da interpretação intelectual e reflexiva dos fenómenos da atividade física, por isso é que nos programas, nas metas de aprendizagem e nas aprendizagens essenciais aparecem uma indicação de que esses temas sejam tratados pelo conjunto do currículo do aluno nas diversas disciplinas que seja depois formalizado no âmbito da EF, para uma avaliação formativa e sumativa desse domínio de análise, através de um trabalho de grupo com uma produção escrita que seja apresentada ao professor ou a turma e que pode ser debatida em uma aula fazendo, digamos assim, um culminar de uma integração das diferentes abordagens interdisciplinares que foram realizadas ao longo do ano consoante a matriz própria de cada disciplina.

DR: Nos conselhos de turma a que pertenceu, houve essa preocupação de haver esta interdisciplinaridade?

P. LUÍS BOM: Os conselhos de turma têm um problema que me parece ser o seguinte, e hoje esta a tentar ser resolvido. O problema tradicional dos conselhos de turma é que as possibilidades uuu... que nós podemos imaginar que têm um conselho de turma, pelo facto de estarem reunidos professores das várias disciplinas relativamente a aquela turma, a aqueles alunos, que essa reunião de vários professores se pode traduzir automaticamente em trabalho interdisciplinar. Não. Isso seria assim se os programas das várias disciplinas já estivessem organizados à partida para facilitar e promover esse trabalho interdisciplinar, não estão. Quando os programas foram feitos, não houve um cuidado e uma capacidade de articular logo a elaboração dos programas de maneira a que fosse fácil e acessível aos professores em qualquer escola, articular os programas de línguas uns com os outros, ou os programas de línguas com a matemática, o português com a EF ou EF com os outros, etc. Portanto, há formatos característicos, opções diferentes quer em extensão que em organização dos programas que dificultam isto, não é fácil. Por outro lado os professores dificilmente tem opinião sobre as disciplinas dos outros e no currículo não esta formalmente, devido a questão anterior, organizado nos programas, pontos de articulação, modelos, temas ou exercícios ou linhas de estudo e de

atividade ou de prática ou de critérios de avaliação, que permitam com facilidade haver essa colaboração. Portanto os professores têm que a partir de programas que são desconexos e que estão desagregadores, apesar de constituírem, como já disse anteriormente, cada disciplina de exploração interdisciplinar, cada disciplina em si permite fazer uma exploração interdisciplinar, isso não é óbvio e não houve a preparação dos professores na formação inicial e continua. Os professores foram treinados para fazer a formação específica e para avaliar competências que as vezes se repetem de disciplina para disciplina mas que são vistas estritamente na ótica daquela matéria e vinculadas a aquela matéria. Portanto, os professores do conselho de turma além disso, além de terem que, para fazer algum aproveitamento interdisciplinar, alguma sinergia e alguma colaboração interdisciplinar e terem que ultrapassar a dificuldade dos programas não estarem feitos logo à partida para facilitar essa relação, têm de fazer um trabalho adicional porque nos seus horários não há tempo previsto, nem há instrumentos organizados para facilitar que eles possam trabalhar o necessário, para articular as suas disciplinas em termos de atividades letivas, em termos de critérios de avaliação e de projetos para desenvolver, portanto, tem de fazer um esforço adicional para além dos horários de lecionação e dos horário burocráticos de preenchimento de plataformas, fazer guiões, etc... Para construir aquilo para o qual nos programas não estão preparados e eles próprios não estão preparados na formação inicial. É muito difícil e portanto deve ser louvado e encontrado as boas práticas de colaboração dos professores em trabalho interdisciplinar nos conselhos de turma para perceber como é que eles fizeram e aprender com eles e tentar simplificar e tornar eficiente esses esforços e essas abordagens, porque essas abordagens e esforços são notáveis, agora precisam é de ser simplificadas, tornadas acessíveis, mais viáveis através da organização da própria escola, e como disso há pouco, isso já está a tentar ser resolvido. Como? Fazendo equipas pedagógicas mantendo para turmas diferentes, o mesmo conselho de turma, fazendo horas de projecto, de flexibilidade curricular com tempo dedicado a projetos interdisciplinares em que os professores mobilizam o saber, os conhecimentos, as competências das várias disciplinas para desenvolverem atividades ou temas que sejam comuns as várias disciplinas e que possam mobilizar, integrar e relacionar essas várias matérias para chegar a um produto, a uma conceção, um conhecimento, a uma perceção dos fenómenos só possível pela relação entre as várias matérias, portanto há esse esforço de tentar fazer isso, só que isso é feito, realmente, com uma necessidade ou com uma abordagem que implica a reorganização dos horários, da vida da escola, dos esforço dos professores, tudo isso, o que cria alguma perturbação. Portanto, é preciso ver que, os conselhos de turma, na lei, sendo o órgão mais operacional, é órgão que tem menos tempo dedicado para funcionar porque tem três reuniões normais, depois é evidente que sim, as direções da escola, a gestão da escola pode marcar mais horas, mas muitas vezes, vão para reuniões fazer trabalho colaborativo, trabalho colegial da organização de colaboração interdisciplinar, etc... mas sem um guião, sem um propósito, portanto as horas estão marcadas, a reunião esta feita mas não há um trabalho prévio de desenho e de esboço, de orientação ou de guia para aquilo que é o propósito e o método para fazer isso, portanto as pessoas tem de arrancar a ferros, do nada, aquilo que pode ser um trabalho interdisciplinar para o qual não estão preparados, portanto, fizeram um trabalho para a formação inicial e continuaram na maior parte dos casos de forma disciplinar ou em temas genéricos e para o qual os programas também não facilitam, quer dizer que tem de fazer para as horas de flexibilidade curricular, construir, em novidade e em exploração, ensaio, em tentativa de descoberta de um caminho, construindo esse mesmo caminho, tem que estar a abrir caminhos no desconhecido e no inesperado, isso é muito difícil compatibilizar isso com as rotinas, o trabalho mais fechado e mais circunscrito a regulamentos, que é trabalho típico nas escolas. Portanto é muito compreensível que o trabalho interdisciplinar e as potencialidades dos trabalho

interdisciplinar sejam muito difíceis de realizar nas escolas mas ao mesmo tempo se percebe que é um potencial a explorar e a desenvolver e que nas escolas estão concentradas essas capacidades que tornam esse potencial muito acessível se houver essa tradição, se os programas estivessem organizados para facilitar a gestão do tempo, dos horários letivos e do trabalho dos professores, se fosse mais simplificado e mais focada em atividades vinculadas... Houve aquele esforço do ministério com as associações dos professores e das especialidades fazer aprendizagens essenciais a partir dos atuais programas, portanto aquilo que é fundamental para qualquer aluno, só que nalgumas disciplinas corresponde ao programa todo, em outras disciplinas corresponde a metade dos programas, outras disciplinas corresponde a todos os tópicos ou capítulos ou subcapítulos do programas mas apenas metade de cada um destes subtópicos, outras disciplinas é misto, há subtópicos que contam outros que não, portanto a variedade é total e é digamos assim, sem um fio condutor, sem uma logica global que presida a essa arquitetura. Claro que depois as pessoas, como dizia uma colega que foi diretora geral de educação, é redesenhar o avião em pleno voo ou alterar as peças da bicicleta enquanto se vai a pedalar, é muito difícil, portanto, as pessoas sentem um grande desconforto e uma grande incapacidade de fazer isso porque, digamos assim, é uma orientação geral, que é suposto os professores terem a obrigação de estar preparados para fazer isso, mas essa obrigação não foi assumida antes e acima dos professores, nem nos programas nem na formação inicial dos professores. Portanto é um desafio que vale a pena considerar mas para o qual é preciso não deixar de lado as responsabilidades da gestão e do ministério da educação construir os andaimes e os instrumentos para que os professores possam participar nessa construção, porque essa construção é muito difícil sem andaimes e sem uma planta sem uma arquitetura geral.

DR: Muito obrigado professor.

P. LUÍS BOM: De nada David. Bom trabalho.

Apêndice 19 – Entrevista João Santos

Tema: Uso de métodos expositivos (Powerpoint, etc) no ensino e estudo dos conhecimentos em Educação Física e a pertinência de um processo interdisciplinar.

David Rocha: Há uma grande preocupação do uso de métodos expositivos como por exemplo o Powerpoints, pois estes podem levar, segundo autores de referência, a uma abordagem superficial e levar os alunos a ter uma atitude demasiado passiva. Para si o uso de métodos de dispositivos como por exemplo o PP na abordagem teórica das matérias é um problema ou uma solução?

João Santos: Por si só não é um problema nem é uma solução pode ser um problema se os professores se restringirem a essa abordagem e não fizeram uma reflexão ou abordarem o tema de forma que os alunos possam refletir sobre o assunto com trabalhos ou algo semelhante e por si só também não é uma solução mas pode contribuir para sintetizar os aspetos fundamentais e os alunos podem utilizar como referência para o estudo também. Na minha perspetiva.

DR: Quantos anos de serviços já têm e quais foram os métodos de abordagem teórica das matérias que se lembra de ter usado estes anos?

JS: Utilizei sempre os Powerpoints, tenho 23 anos de serviço.

DR: Alguma vez foi feito um processo interdisciplinar para abordar conhecimentos teóricos referentes a disciplina?

JS: Não,

DR: Porquê? Porque nunca foi proposto? Porque nunca refletiram sobre isto no departamento?

JS: Talvez porque nunca se tenha concluído que era um problema na aprendizagem dos alunos. Nunca se colocou a questão de que os alunos não retinham a informação e não ficavam a saber o suficiente em relação ao que era abordado.

DR: Nos conselhos de turma a que pertence há a preocupação de haver interdisciplinaridade de forma estruturada?

JS: Não, essa questão só foi colocada em projecto interdisciplinar, mas de forma corrente não.

DR: E como poderia ser feito algum projecto de que se lembre?

JS: Pode ser sempre feito desde que os professores tenham iniciativa nesse sentido, tentem funcionar dessa forma.

DR: Quais seriam os pontos fortes para que isso acontecesse? Os momentos para pôr isto em prática?

JS: Talvez no início do ano, porque no início do ano há sempre um período em que há um período de reuniões e de planeamento onde de facto essa questão pode ser colocada e pode ser resolvida entre pares e depois claro ao longo do ano pode-se trabalhar nesse sentido desde que as coisas sejam pensadas e planeadas e preparadas antecipadamente digamos assim.

DR: Os conhecimentos da educação física a seu ver podem e devem ser tratadas noutras disciplinas ou só mesmo na educação física?

JS: Podem ser tratadas em outras disciplinas porque há temas comuns e isso certamente é uma mais-valia para o processo se as pessoas tiverem essa questão presente e se funcionarem nesse sentido combinando as fases de abordagem como fazer e qual o processo de avaliação.

DR: E vê o planeamento no conselho de turma como um momento chave para que haja este processo?

JS: Claro, é no conselho de turma que o planeamento da turma é resolvido mas normalmente essa questão da interdisciplinaridade não é colocada nesses termos ou é colocada em forma de projecto ou então não se aborda o assunto, por isso sem indicação prévia têm de ser os professores a tomar essa iniciativa para que as pessoas possam acontecer.

DR: Não há uma estruturação a nível dos programas para que isso aconteça?

JS: Não me parece que essa leitura seja evidente logicamente sabemos que existem matérias comuns e que há aprendizagens transversais mas a tendência é que cada disciplina funcionar por si, é a tendência.

DR: Ok. Obrigado professor.

Apêndice 20 – Entrevista Gabriela Corvo

Tema: Uso de métodos de expositivos no ensino e estudo dos conhecimentos em educação física e pertinência de um trabalho interdisciplinar.

David Rocha: Há uma grande preocupação do uso de métodos de dispositivos como por exemplo o PP, pois estes podem levar, segundo autores de referência, a uma abordagem superficial e levar os alunos a terem uma atitude demasiado passiva nos estudos. Para si o uso de métodos expositivos como por exemplo o PP, na abordagem teórica das matérias, é um problema ou uma solução?

Gabriela Corvo: Eu acho que não é um problema nem é uma solução, é um dos meios que nós possuímos para nos ajudar a suportar na abordagem dos conteúdos mas nunca deveríamos ficar só por aí, nós cá na escola, temos, além dos PP, nós utilizamos documentos para depois haver discussões sobre os temas. As vezes é sobre o doping, outras vezes sobre outros assuntos que fazemos, às vezes um grupo, toma posição de um e outro toma posição de outro, discutimos assim os assuntos, mas utilizamos muito também os PP para ser uuuh mais fácil haver a abordagem dos conteúdos de uma forma horizontal, quer dizer, todos os professores pelo menos, aqueles conteúdos eles abordam mas damos sempre hipótese de... temos sempre no fim dos PP documentos para haver discussões, para os miúdos poderem consultarem e depois haver uma discussão, fazer uma espécie de um relatório sobre esse tema e é assim que a gente utiliza esses PP.

DR: Quantos anos de serviços já tem e quais foram os métodos de abordagem teórica das matérias que se lembra de ter usado estes géneros?

GC: Foram PP, trabalhos de desenvolvimento por temas, depois cada grupo tem de fazer a sua apresentação para o resto da turma, foram dispositivos simplesmente... uuuh basicamente foram estes os conteúdos dos conhecimentos. Tenho 35 anos de serviço.

DR: Alguma vez foi feito um processo interdisciplinar para abordar conhecimentos teóricos referentes a nossa disciplina?

GC: Já, já fiz relativamente aos conhecimentos da interpretação da exploração da natureza que fiz da interpretação das plantas, curvas de níveis com a geografia. Já fiz também relativamente a utilização de determinadas técnicas com física das forças, da utilização porque que se utiliza esta determinada técnica e eles conseguem extrapolar a técnica para as ações das forças da biomecânica, portanto, da utilização das forças. O que é que eu já fiz mais? Também já fiz com história, mas isso foi relativamente a utilização de um determinado percurso de orientação, só que passavam por pontos históricos que eles tinham que fazer a interligação e sobre a aptidão física, a respiração, a aeróbia a anaeróbia com biologia, com fermentação da glicose... Principalmente nestes 3, foi o que eu já fiz.

DR: Nos conselhos de turma a que pertence há a preocupação de haver interdisciplinaridade de forma estruturada?

GC: Quase nunca, quase nunca, a não ser desde a implementação das DACs em que tivemos mesmo que arranjar pontos, porque foi obrigatório, arranjar pontos de conteúdos similares, em que estamos agora a trabalhar no 10º ano e 11º ano e do 7º e do 8º quando foi obrigatório, mas estes trabalhos já fiz há alguns anos e no secundário.

DR: Os conhecimentos da EF, a seu ver, podem e devem ser tratadas noutras disciplinas ou somente na educação física?

GC: Temos conteúdos específicos da nossa área mas temos conteúdos que podemos correlacionar com outras, por exemplo, na história, na história dos jogos olímpicos que podemos fazer pontes. Agora normalmente não é feito, leva trabalho e principalmente disponibilidade de tempo de trabalho entre os professores. Mas isto vai andando, aos pontos vai andando.

DR: Os conselhos de turma seriam um ponto fulcral para que houvesse esta interdisciplinaridade?

GC: Nós temos que, agora, nós temos que uuuhuum nos conselhos de turma, nós temos mesmo que encontrar estes pontos e é nesses momentos que nós decidimos quem vai participar e mais ou menos em que área iremos participar mas depois esse trabalho é feito fora do conselho de turma mas é sempre no conselho de turma que nós damos uuuh conta do trabalho desenvolvido, e o que há pra fazer, os temas a abordar.

DR: Obrigado professora.

GC: Já está? Tão depressa.

DR: Está tudo. Muito obrigado.

Apêndice 21 – Questionário seminário

Conhecimentos teóricos de Educação Física

*Obrigatório

Nome e Apelido

A sua resposta _____

Considera que os seus alunos aprofundam suficientemente os conhecimentos teóricos da EF? *

- Sim.
- Não

Anos de experiência como docente *

A sua resposta _____

Qual o(s) nível(s) de ensino que leciona? *

- 2º ciclo de escolaridade
- 3º ciclo de escolaridade
- Ensino Secundário

Costuma realizar com os seus alunos a avaliação inicial dos conhecimentos teóricos? *

- Sim
- Não

Que métodos utiliza no ensino dos conhecimentos teóricos? *

A(s) resposta(s) a esta pergunta não deve englobar os métodos utilizados para os alunos com atestados médicos. Deve englobar somente os métodos para os alunos em situação normal de participação.

- Método expositivo (Powerpoints, Prezi, etc)
- Orientar para pesquisa e leitura de temas
- Trabalhos individuais ou de grupo
- Outra: _____

Quais as fontes (ex: livros, artigos científicos, slides dos powerpoints ou prezi, fichas de estudo, etc) que os seus alunos utilizam para o estudo dos conhecimentos teóricos da disciplina? *

A sua resposta _____

Considera um problema ou uma solução, o uso de métodos expositivos (Powerpoint, Prezi, etc) na lecionação dos conhecimentos teóricos em EF? *

- Um Problema
- Uma Solução
- Pode ser um problema ou pode ser uma solução

Na sua experiência profissional, fez algum trabalho interdisciplinar no âmbito dos conhecimentos teóricos de Educação Física ou de outra disciplina? *

- Sim, no âmbito da EF
- Sim, no âmbito de outra disciplina
- Sim, no âmbito da EF e de outra(s) disciplina(s)
- Não

Considera que é pertinente haver um trabalho interdisciplinar para abordar os conhecimentos teóricos da Educação Física? *

- Sim
- Não

Na sua opinião, quais as disciplinas em que o trabalho interdisciplinar pode ser importante na aprendizagem dos conhecimentos da Educação Física? *

A sua resposta _____

Apêndice 22 – Periodização da preparação do seminário

Tema: ““Uso de métodos expositivos (PowerPoint, etc) no ensino e estudo dos conhecimentos em Educação Física e a pertinência de um processo interdisciplinar” - 09/05/2020 - David Rocha

| 26/05 | 28/05 | 01/06 | 03/06 |
|--|--|--|-----------------------------|
| <p>Apresentação da estrutura do <u>Powerpoint</u></p> <p><u>Participantes:</u> - Professores estagiários</p> | <p>Apresentação da estrutura do <u>Powerpoint</u> com as alterações sugeridas</p> <p><u>Participantes:</u> - Professores estagiários</p> | <p>Preparação de Apresentação</p> <p><u>Participantes:</u> - Professores estagiários -Professores orientadores Luís Bom e João Santos.</p> | <p>Seminário</p> |
| <p><u>Reunião</u> <u>Zoom:</u> 22:00</p> | <p><u>Reunião</u> <u>Zoom:</u> 22:00</p> | <p><u>Reunião</u> <u>Zoom:</u> *Hora a combinar</p> | <p><u>Zoom:</u> 17h</p> |

Apêndice 23 – Quadro Plano Plurianual

| Matérias | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º |
|---------------|----|----|----|----|----|
| Jogos | E | A | | | |
| Futebol | | | | E | E |
| Voleibol | | | | | E |
| Basquetebol | | | | | |
| Andebol | | | | | |
| Gin. Solo | | | | E | E |
| Gin. Apar. | | | | | E |
| Gin. Acrobát. | | | | | |
| Atletismo | | | | E | E |
| Raquetes | | | | | |
| Patinagem | | | | | |
| Dança | | | | | |
| Orientação | | | | | |
| Luta | | | | | |