



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Leonardo Manuel Afonso Coelho

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS, JUNTO DA  
TURMA DO 9ºG, NO ANO LETIVO 2019/2020**

**“A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO DE GRUPOS NO DESEMPENHO  
DOS ALUNOS NO JOGO DE FUTSAL”**

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Artur Manuel Romão Pereira e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

julho de 2020



Leonardo Manuel Afonso Coelho

2015249880

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS, JUNTO DA TURMA  
DO 9º G, NO ANO LETIVO DE 2019/2020**

**“A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO DE GRUPOS NO DESEMPENHO DOS  
ALUNOS NO JOGO DE FUTSAL”**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientador: Professor Doutor Artur  
Manuel Romão Pereira**

**COIMBRA**

**2020**



**Esta obra deve ser citada como:**

Coelho, L. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, junto da turma do 9ºG, no ano letivo 2019/2020*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Leonardo Manuel Afonso Coelho, aluno nº 2015249880 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

01 de julho de 2020

  
\_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, quero expressar o meu OBRIGADO aos meus Pais e restante Família. Sem vocês nada disto seria possível. Obrigado por me guiarem para o bom caminho, em busca dos meus sonhos.

Na qualidade de orientador, expresso os meus agradecimentos ao Professor Doutor Artur Romão. Todas as reflexões, críticas construtivas, conhecimentos partilhados e horas despendidas foram fulcrais para alcançar este objetivo. Muito obrigado.

As palavras nunca irão exprimir o meu sentimento de gratidão. Desde o primeiro dia que me fez sentir em casa. Simplificou e desmistificou o mundo desconhecido que iria enfrentar. A exigência, críticas construtivas, trocas de opiniões, conversas e desabafos foram os fatores chave para ser a pessoa e o profissional que sou hoje. Vejo em si aquilo que um dia eu quero ser. Obrigado Professora Diana Melo.

Ao Tiago, ao Diogo e à Joana, obrigado por serem o meu braço direito, por confiarem em mim mais do que eu próprio, por todas as chamadas de atenção e por todas as partilhas.

Ao Núcleo de Estágio, agradecer por toda a transparência e união em todos os momentos. Juntos e com vocês, tudo se tornou mais simples. Obrigado Gonçalo e Tiago.

Aos Zé Catrangas, Manuela, Bia, Flávia, Fontes, Simões, Alentejano, Rodrigo e Bagagem, agradeço por todos os momentos e aventuras partilhadas em terras checas e por tornarem este percurso ainda mais singular.

À VG HOUSE, Hugo, João e Tiago, obrigado por todos os momentos partilhados no recanto do nosso lar. Obrigado pelos chás da meia noite e os debates promovidos durante os mesmos. Tornaram esta caminhada mais simples e sólida.

À pessoa que me ajudou do início ao fim, tenho de agradecer por me motivar sempre e fazer-me ver de forma positiva todos os obstáculos neste percurso. Juntos do início ao fim!

Aos meus amigos, agradeço toda a amizade e companheirismo neste e noutros momentos. A melhor rede social será sempre uma mesa rodeada de amigos.

Por último, e não menos importante, à turma do 9ºG e à professora Helena Ligeiro, tenho de agradecer por serem os motores da minha aprendizagem. Foi com vocês e através dos desafios que me colocaram, que este processo se tornou tão enriquecedor e motivante.

**Ficará a saudade do berço em que me tornei professor. ETERNAMENTE GRATO!**



*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

Antoine de Saint-Exupéry



## **Resumo**

O Estágio Pedagógico, que surge do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, realizado na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, junto da turma do 9ºG, no ano letivo 2019/2020, culmina com a realização do Relatório de Estágio Pedagógico.

Ao longo do Estágio Pedagógico foi possível aplicarmos os conhecimentos em contexto real, embora de forma orientada e supervisionada, com o intuito de nos profissionalizarmos enquanto futuros docentes. Este relatório expõe as principais aprendizagens, tomadas de decisão e dificuldades, com base numa reflexão crítica e sustentada sobre a prática pedagógica.

O Relatório de Estágio contempla três capítulos, sendo no primeiro apresentado uma caracterização do contexto e da realidade, no segundo a reflexão sobre a intervenção pedagógica e no terceiro o aprofundamento do tema/problema. No primeiro capítulo é elaborada uma contextualização da prática pedagógica, das expectativas iniciais e do plano de formação delineado. No segundo capítulo é realizada uma análise crítica e reflexiva da intervenção pedagógica, incidindo nas fases de planeamento, de realização e de avaliação. É também feito um balanço das atividades desenvolvidas no acompanhamento das funções de Diretor de Turma, bem como dos projetos e parcerias educativas. Este capítulo contém ainda uma reflexão acerca da atitude ético-profissional, das questões dilemáticas e da modalidade de ensino à distância, que pudemos experienciar de forma singular. No último capítulo consta o aprofundamento do tema/problema, tema esse que não foi investigado através da aplicação prática de uma metodologia, mas através da apresentação dos resultados esperados, com base na revisão bibliográfica realizada. O estudo permitiria analisar a influência que a formação de grupos, realizada com base na diferenciação pedagógica, teria no desempenho dos alunos no jogo de Futsal.

**Palavras-chave:** Educação Física; Intervenção Pedagógica; Ensino à Distância; Formação de Grupos; Diferenciação Pedagógica;



## **Abstract**

The Supervised Practicum, which is part of the Master in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, held at the Basic School 2/3 Martim de Freitas, together with the 9<sup>th</sup> G class, in the academic year of 2019/2020, culminates with the realization of the Practicum Report.

Throughout the Supervised Practicum, it was possible to apply the knowledge in a real context, although in a guided and supervised manner, for us to become professionals as future teachers. This report exposes the main learnings, decision-making and difficulties, based on a critical and sustained reflection about the pedagogical practice.

The Practicum Report includes three chapters, the first one defining a characterization of the context and reality, the second reflecting on the pedagogical intervention and the third, the deepening of the theme/problem. In the first chapter there is a contextualization of the pedagogical practice, of the initial expectations and of the training plan. In the second chapter, a critical and reflective analysis of the pedagogical intervention is carried out, focusing on the planning, implementation and evaluation phases. A balance of the activities in monitoring the functions of the Class Director is also made, as well as of educational projects and partnerships. This chapter also contains a reflection about the ethical-professional attitude, dilemmatic issues and distance learning modality, which we were able to experience in a unique way. In the last chapter, the deepening of the theme/problem is presented, with a theme that was not investigated through the application of a methodology practice, but through the presentation of the expected results, based on a bibliographic review. The study would allow to analyze the influence of a group formation in the performance of the students in the futsal game, carried out based on the pedagogical differentiation.

**Keywords:** Physical Education; Pedagogical Intervention; Distance Learning; Group Formation; Pedagogical Differentiation.



## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AEMF – Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AF – Avaliação Formativa

BC – Bolas Conquistadas

BJ – Bolas Jogadas

BN – Bolas Neutras

BP – Bolas Perdidas

BR – Bolas Recebidas

DE – Desporto Escolar

DP – Diferenciação Pedagógica

DT – Diretora de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESC – Extensão e Sequenciação de Conteúdos

FB - *Feedback*

IE – Índice de Eficiência

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Passe

PAA – Plano Anual de Atividades

PFI – Plano de Formação Individual

RC – Remate com Sucesso

RI – Regulamento Interno

TSAP - Team Sports Assessment Procedure

UD – Unidade Didática

VJ – Volume de Jogo



## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>vii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>xi</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>xiii</b>
<b>Lista de Siglas e Abreviaturas .....</b>	<b>xv</b>
<b>Índice de Anexos .....</b>	<b>xx</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>xxii</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Contextualização da Prática Desenvolvida .....</b>	<b>3</b>
1.1 Expectativas Iniciais .....	3
1.2 Projeto de Formação .....	4
1.3 Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa .....	6
1.3.1 A Escola.....	6
1.3.2 Os Recursos Espaciais .....	6
1.3.3 O Grupo Disciplinar de Educação Física .....	7
1.3.4 A Turma.....	9
<b>Capítulo 2 - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica .....</b>	<b>11</b>
2.1 Planeamento.....	11
2.1.1 Plano Anual .....	12
2.1.2 Unidades Didáticas .....	15
2.1.3 Plano de Aula.....	19
2.2 Realização .....	23
2.2.1 Instrução .....	23
2.2.2 Gestão .....	26
2.2.3 Clima/Disciplina.....	29
2.2.4 Decisões de Ajustamento.....	31

2.2.5	Desporto Escolar – Grupo/Equipa de Atletismo .....	32
2.3	Avaliação .....	34
2.3.1	Avaliação Formativa Inicial .....	35
2.3.2	Avaliação Formativa.....	36
2.3.3	Avaliação Sumativa.....	37
2.3.4	Autoavaliação .....	38
2.3.5	As Dificuldades no Processo de Avaliação .....	39
2.4	Ensino à Distância.....	40
2.5	Organização e Gestão Escolar .....	42
2.6	Projetos e Parcerias .....	44
2.6.1	Atividades do Grupo Disciplinar e do Desporto Escolar .....	44
2.6.2	Mega Sprinter – Fase Escola .....	45
2.6.3	VI Olimpíadas da Martim de Freitas .....	46
2.7	Atitude Ético-Profissional.....	47
2.8	Questões Dilemáticas.....	48
<b>Capítulo 3 - Aprofundamento do Tema/Problema.....</b>		<b>51</b>
3.1	Introdução .....	51
3.2	Enquadramento Teórico.....	51
3.2.1	Diferenciação Pedagógica .....	51
3.2.2	Grupos Homogéneos e Heterogéneos.....	53
3.2.3	Jogos Desportivos Coletivos .....	54
3.2.4	O Futsal.....	55
3.2.5	A Análise de Jogo.....	55
3.3	Questão de Investigação .....	56
3.4	Objetivos.....	56
3.5	Metodologia.....	56
3.5.1	Caracterização da Amostra.....	56

3.5.2	Procedimentos .....	57
3.5.3	Encriptação dos Nomes .....	58
3.5.4	Encriptação dos Vídeos e Jogos .....	59
3.5.5	Formação das Equipas .....	59
3.5.6	Quadro Competitivo .....	60
3.5.7	Instrumento.....	61
3.6	Resultados Esperados.....	62
3.6.1	Desempenho dos Alunos em Função da Tipologia do Grupo.....	62
3.6.1	Comparação do Desempenho dos Alunos no Primeiro e Último Jogo .....	64
3.7	Conclusões .....	64
3.7.1	Conclusões Gerais .....	64
3.7.2	Implicações Futuras.....	65
	<b>Conclusão .....</b>	<b>67</b>
	<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>69</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>77</b>

## Índice de Anexos

Anexo I – Mapa dos Espaços .....	78
Anexo II – Ficha Individual do Aluno.....	79
Anexo III – Programa Educativo Individual .....	80
Anexo IV – Quadro de Matérias por Ano de Escolaridade.....	82
Anexo V – Mapa de Matérias Prioritárias por Espaço .....	84
Anexo VI – Mapa de Rotações de Espaços .....	85
Anexo VII – Distribuição das matérias aula a aula .....	86
Anexo VIII – Extensão e sequência de conteúdos .....	88
Anexo IX – Plano de Aula.....	90
Anexo X – Relatório de Aula/ Reflexão Crítica.....	91
Anexo XI – Cartaz da Formação de Arbitragem em Atletismo .....	92
Anexo XII – Parâmetros de avaliação por modalidade .....	93
Anexo XIII – Critérios de avaliação.....	98
Anexo XIV – Instrumento de avaliação .....	99
Anexo XV – Combinação dos níveis de desempenho por categoria.....	100
Anexo XVI – Grelha de combinação dos níveis de desempenho.....	101
Anexo XVII – Ficha de autoavaliação .....	102
Anexo XVIII – Plano de aula das sessões assíncronas.....	104
Anexo XIX – Monopoly Strong at home .....	105
Anexo XX – “O Mega” .....	106
Anexo XXI – Site VI Olimpíadas da Martim de Freitas .....	108
Anexo XXII – Ação de Formação “Ética Desportiva”.....	109
Anexo XXIII – Certificado – Campeonato da Europa de Kayak Polo.....	110
Anexo XXIV – Certificado – Programa de Educação Olímpica.....	111
Anexo XXV – Certificado – 11º Congresso Nacional de Educação Física .....	112
Anexo XXVI – Certificado – O Jogo de Futsal.....	113

Anexo XXVII – Certificado – IX Oficina de Ideias em Educação Física.....	114
Anexo XXVIII – Certificado – Ética Desportiva .....	115
Anexo XXVIX – Quadro Competitivo.....	116

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Equipas .....	60
Tabela 2 - Quadro Competitivo .....	60

## **Introdução**

O Estágio Pedagógico (EP) profissionaliza novos docentes através da prática pedagógica supervisionada, constituindo uma iniciação à prática profissional. Ao longo deste processo, delineámos premissas que orientaram o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Através de uma reflexão crítica e sólida do trabalho desenvolvido, surge o Relatório de Estágio Pedagógico (RE). Este é o produto final da unidade curricular “Relatório de Estágio” do 4º semestre do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, tendo como base o Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, junto da turma do 9ºG, no ano letivo 2019/2020.

O Estágio Pedagógico é entendido como o “palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto” (Caires, 2012, p. 89). Para além de promover uma aproximação à realidade profissional, este estimula a aquisição de saberes: o saber fazer e o saber julgar os efeitos das ações pedagógicas e didáticas. Deste modo, o EP é imprescindível na formação profissional de professores, por se tratar de uma etapa de formação e reflexão (Barros, 2011).

O Relatório de Estágio está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo é elaborada uma contextualização da prática desenvolvida, onde são apresentadas as expectativas iniciais, o projeto formativo, a contextualização da Escola, dos recursos espaciais, do grupo disciplinar de Educação Física (EF) e da turma do 9ºG. Este capítulo tem o intuito de enquadrar a realidade escolar e suportar a reflexão elaborada, com base nas informações apresentadas. No segundo capítulo consta uma análise reflexiva da prática pedagógica desenvolvida, ou seja, uma reflexão de cada área do Estágio Pedagógico: as atividades de ensino-aprendizagem (constituídas pelo planeamento, realização e avaliação); a organização e gestão escolar; o projeto e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Devido à situação pandémica instalada, este capítulo integra um subcapítulo dedicado ao Ensino à Distância. Por fim, nas questões dilemáticas são apresentados os maiores dilemas que enfrentámos. O último capítulo corresponde ao aprofundamento do tema/problema, onde é estudada a influência da formação de grupos no desempenho dos alunos em Futsal.



## Capítulo 1 - Contextualização da Prática Desenvolvida

Neste capítulo é realizada a contextualização da prática desenvolvida durante todo o EP, com o intuito de suportar a reflexão da prática pedagógica nos dados apresentados.

### 1.1 Expectativas Iniciais

Após um longo período de formação, surge a primeira aproximação à realidade docente: o Estágio Pedagógico. Até aqui todos os contactos eram superficiais, tratando-se de realidades simuladas. A realidade do papel de um professor sempre foi analisada enquanto aluno, que desconhecia o espectro completo da ação do docente. O EP é o momento em que o aluno, após um longo percurso de formação, entra em cena e assume o papel de professor, enfrentando novos desafios, novas responsabilidades e exigências. O contexto escolar é muito diversificado e complexo, pelo que o professor terá de orientar a sua intervenção consoante o contexto.

O início do EP foi marcado pela variedade e intensidade de emoções, uma vez que ingressamos num mundo desconhecido, tratando-se do último patamar para alcançar aquele que é o objetivo primordial: assumir o papel de professor.

A desorientação e insegurança marcaram a fase inicial, pelo facto de apenas conhecermos o papel do professor enquanto alunos e desconhecermos todo o trabalho desenvolvido para além do contexto de aula. Não obstante, existia uma grande expectativa de colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação em contexto real e a ambição de integrarmos um novo processo de aprendizagem.

O EP foi encarado como um grande desafio e como um processo fundamental para garantirmos as competências base para o desempenho da profissão docente. No entanto, estamos conscientes que é fundamental traçar novos caminhos diariamente, para garantirmos um processo de formação sólido. Deste modo, torna-se imprescindível participarmos em todas as atividades, de forma a desenvolvermos competências através dos diferentes contextos vivenciados.

Nesta fase, os momentos de reflexão foram considerados um fator-chave para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo desenvolver um pensamento crítico e diferenciado. É através do *feedback* (FB) recebido que podemos adequar e ajustar a nossa ação, daí a expectativa ter sido tão elevada relativamente às reuniões e a todas as críticas construtivas que surgiram das mesmas, para que todos os momentos de reflexão auxiliassem na construção do professor ideal. Por consequência, perspetivámos que o núcleo de estágio

assumisse um papel fundamental, através de uma relação de simbiose, honestidade e transparência, com o intuito de, em conjunto e de forma solidária, alcançarmos o sucesso.

O EP é visto como uma etapa exigente e desafiante, onde é feita a transição do papel de aluno para o papel de professor. O caminho a percorrer depende da nossa ambição e esta deve ser usada como meio para ultrapassar as dificuldades associadas a este processo de formação. Consideramos que este é o momento mais opulento do processo de formação, que se traduz numa etapa de realização pessoal e profissional.

## **1.2 Projeto de Formação**

O desenvolvimento de novas temáticas e a constante inovação dos métodos de ensino, incentivam os professores a enriquecerem a sua formação.

Através da análise do artigo 33º, da Lei de Bases do Sistema Educativo, percebemos que a formação de educadores e professores se baseia em vários princípios. O primeiro princípio é a formação inicial de nível superior, que irá munir os futuros professores de conhecimentos, métodos e técnicas científicas e pedagógicas de base, para o desempenho da função. Segundo Perrenoud (1993), a formação inicial marca o início da formação contínua, que deve ser mantida ao longo da carreira docente. A formação contínua é um princípio da formação de educadores e professores, com o intuito de atualizar e complementar a formação inicial, assente no conceito de educação permanente (Lei nº 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República, 1986).

O primeiro momento de formação, como já foi referido, corresponde à formação de nível superior, que culmina na realização do EP. Por se tratar de mais um momento de aprendizagem, é necessário operacionalizar um projeto de formação a curto prazo, que deverá ser mantido ao longo dos anos da carreira docente, embora com objetivos de formação diferentes.

O Plano de Formação Individual (PFI) corresponde à operacionalização do projeto de formação. No PFI foi realizada uma reflexão acerca das fragilidades de desempenho e foram enunciados os objetivos de aperfeiçoamento, pelo que a conjugação destes dois fatores permitiu o desenvolvimento de estratégias de formação.

A primeira estratégia consiste na observação das aulas de estagiários e professores. Através desta observação, pretendemos desenvolver estratégias de ação, identificar erros, entender as dificuldades e analisar o posicionamento, visto que este momento permite obter informações para melhorar a intervenção pedagógica. Após a observação, pretendemos

realizar uma análise reflexiva e crítica da aula, de forma a encontrar soluções para os problemas, que podem ser os nossos problemas. Esta estratégia irá melhorar a capacidade de adaptação e reajuste, visto que o problema pode ser antecipado.

A segunda estratégia engloba vários princípios de formação que permitem colmatar lacunas na formação e promover um desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos. Devemos promover um estudo regular e consistente das matérias a lecionar, para consolidarmos e aprofundarmos os conhecimentos, assim como para prepararmos e melhorarmos a intervenção pedagógica. Procurámos frequentar o Grupo/Equipa de Desporto Escolar (DE) de Atletismo, com o intuito de superarmos dificuldades específicas da modalidade e melhorarmos a intervenção pedagógica. Considerámos importante exercitar, de forma prática, as modalidades a lecionar, para melhorarmos a qualidade da execução, visto que esta será fundamental na demonstração das habilidades motoras, sendo que a execução observada pelos alunos será replicada. Procurámos recolher informações com treinadores para melhorarmos a definição e a escolha dos exercícios. Foi do nosso interesse participarmos em palestras, conferências, congressos, entre outros, de forma a promovermos a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos.

A última estratégia visa a diminuição das dificuldades no momento de avaliação. Numa fase inicial, este momento é delicado, devido ao receio de não extrairmos informações suficientes da observação e, conseqüentemente, não observarmos todos os alunos atentamente, prejudicando ou beneficiando os mesmos. Com o intuito de melhorarmos a capacidade de observação e análise, considerámos importante observar as restantes turmas do núcleo de estágio nos momentos de avaliação. Os restantes elementos do núcleo de estágio também observaram a nossa turma, para que na reunião de reflexão da aula todos apresentassem os seus resultados. Apesar disso, a avaliação realizada pelos restantes elementos do núcleo de estágio não era contabilizada para efeitos de avaliação dos alunos.

A permanente evolução exige respostas adequadas. O professor terá de inovar e melhorar as práticas pedagógicas através de um processo de formação contínuo.

## **1.3 Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa**

### **1.3.1 A Escola**

Numa primeira fase, é impreterível realizarmos uma caracterização da Escola e do Agrupamento. A caracterização da Escola tem o intuito de nos enquadrar na estrutura escolar, no seu contexto educativo, cultural e social, de forma a potencializarmos as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Básica 2/3 Martim de Freitas localiza-se no distrito de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais. É a Escola sede do Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas (AEMF), constituído por dois jardins-de-infância (Olivais e Montes Claros), por cinco Escolas Básicas do 1º ciclo (Conchada, Coselhas, Santa Cruz, Olivais, Montes Claros) e pela Escola Básica de 1.º, 2.º e 3.º ciclos Martim de Freitas (AEMF, 2016).

A Escola é constituída por seis blocos, sendo que quatro deles são destinados à lecionação das aulas e possuem salas específicas (laboratórios, sala de informática, sala de dança, sala de música e salas de educação visual). Os restantes blocos são destinados aos serviços administrativos e escolares, desde a direção, a biblioteca escolar, a secretaria, o refeitório, o bar e a papelaria. Para além disso, a Escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo.

Na Escola estão matriculados cerca de 1000 alunos, desde o 4º ao 9º ano de escolaridade. Por cada ano de escolaridade existem entre sete a nove turmas, cada uma com uma média de vinte e cinco alunos.

As unidades de apoio a alunos com Perturbações do Espectro de Autismo, sediadas na Escola Básica do 1º ciclo de Coselhas e na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, são uma mais-valia do Agrupamento e da Escola. Estas permitem que o Agrupamento seja uma referência, dando respostas pedagógicas e didáticas a este tipo de alunos (AEMF, 2016).

### **1.3.2 Os Recursos Espaciais**

Para além de conhecermos o contexto educativo e a realidade escolar, torna-se importante caracterizarmos os recursos espaciais destinados à lecionação da disciplina de EF na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas. Esta dispõe dos seguintes espaços (Anexo I – Mapa dos Espaços):

- Um pavilhão gimnodesportivo;
- Dois campos exteriores;
- Uma sala de aula de EF;

— Uma sala de dança.

O pavilhão gimnodesportivo, com a designação de Rosa Mota, está dividido em dois espaços. O espaço “um” corresponde a dois terços do pavilhão e o espaço “dois” ao terço restante.

Sempre que as condições climatéricas não permitiram realizar aulas no exterior, o professor que estava no espaço “três”, poderá usufruir de um terço do pavilhão, passando o mesmo a estar dividido em três.

Os campos exteriores estão divididos em três espaços. Um dos campos (C1) está subdividido no espaço “três” e “quatro”, e o outro campo (C2) corresponde ao espaço “cinco”. O campo C1 possui duas balizas, cinco tabelas de basquetebol e uma caixa de saltos. O espaço “três” é dotado de três tabelas, uma baliza e um corredor de saltos, enquanto que o espaço “quatro” dispõe de duas tabelas, uma baliza e um corredor de saltos. Por sua vez, o campo C2 possui duas balizas e duas tabelas de Basquetebol.

A sala de aula de EF está situada na arrecadação do pavilhão gimnodesportivo e permite dar um suporte à disciplina, na sua vertente teórica, visto que dispõe de um quadro e meios informáticos (computador e projetor) que permitem lecionar a parte teórica da disciplina, caso seja essa a opção do professor.

A sala de dança está destinada à leção da disciplina de Complemento à Educação Artística de Dança, mas sempre que necessária e disponível, poderá ser utilizada para lecionar uma aula de EF, desde que sejam cumpridas todas as normas de utilização deste espaço.

Os espaços destinados à leção da disciplina de EF pretendem dar resposta ao número de turmas e, conseqüentemente, ao número de professores que lecionam a disciplina em simultâneo.

### **1.3.3 O Grupo Disciplinar de Educação Física**

O Decreto-Lei nº 75/2008 (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação e Ciência, 2008), com as alterações introduzidas pelo artigo 2º do Decreto-Lei 137/2012 (Decreto Lei nº137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012), estabelece que o Regulamento Interno (RI) é o documento que define o regime do funcionamento do Agrupamento de Escolas. Através da análise do artigo 43º, percebemos que a articulação e a gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares, onde estão representados os grupos disciplinares e áreas disciplinares. Para garantir a autonomia

pedagógica e curricular aos Agrupamentos de Escolas, o RI define o número de departamentos existentes. Neste artigo, também são definidos os pressupostos a cumprir para a nomeação do docente que exercerá as funções de coordenador de departamento curricular.

Através da análise do RI do AEMF, percebemos que o mesmo define sete departamentos curriculares, onde o grupo de recrutamento 620 (Educação Física) integra o Departamento Curricular de Expressões. (AEMF, 2018)

O grupo disciplinar é uma estrutura de apoio ao Departamento Curricular, orientado por um Coordenador e constituído pelos docentes que lecionam a disciplina de EF. No ano letivo de 2019/2020, o grupo disciplinar foi coordenado pelo mesmo professor que exerce as funções de Coordenador de departamento, visto que é a norma estabelecida no RI, e era constituído por nove docentes e três professores estagiários.

Em relação ao funcionamento do grupo disciplinar, foram realizadas reuniões no tempo marcado no horário dos docentes para articulação, após as reuniões do Conselho Pedagógico e sempre que o Diretor, o Coordenador de departamento ou Coordenador de grupo disciplinar solicitassem. O núcleo de estágio participou na reunião inicial do Departamento de Expressões, com o intuito de ser integrado nas dinâmicas do departamento e de conhecer todos os docentes do mesmo. Em relação às reuniões do grupo disciplinar, os estagiários participaram em todas, mesmo nas que se realizaram antes do início do ano letivo. A forma como o grupo disciplinar nos integrou desde o primeiro momento foi preponderante para a inclusão dos estagiários nas suas dinâmicas de trabalho, assim como a participação em todas as reuniões. Em todos os momentos foi considerada e valorizada a opinião dos estagiários, nunca colocando em causa os seus conhecimentos e a fase de formação inicial em que se encontravam.

A característica que mais sobressai no grupo disciplinar de EF é o trabalho colaborativo desenvolvido pelo mesmo. Segundo Calca (2012), é desenvolvido trabalho colaborativo docente quando as tarefas são desenvolvidas e debatidas em grupo, promovendo um desenvolvimento do produto final e do docente. Através da descrição supramencionada das dinâmicas do grupo, percebemos que em todos os momentos existiu trabalho colaborativo docente.

O grupo disciplinar, os seus métodos de trabalho, a partilha de conhecimentos e a análise crítica do trabalho realizado foram fatores-chave no desenvolvimento profissional.

#### **1.3.4 A Turma**

No início do ano letivo, na aula de apresentação, foi aplicada uma ficha de caracterização individual do aluno (Anexo II – Ficha Individual do Aluno), com o objetivo de obter dados que nos permitissem realizar a caracterização da turma. Na primeira reunião de conselho de turma, um dos pontos da ordem de trabalhos foi a caracterização da turma. Cruzando os dados recolhidos e as informações transmitidas pela Diretora de Turma (DT), foi possível elaborarmos uma caracterização mais completa da turma. Estes dados foram fundamentais para conhecermos a realidade da turma e ajustarmos todo o processo de ensino-aprendizagem.

A turma do 9ºG era constituída por vinte e dois alunos, doze do sexo feminino e dez do sexo masculino. A turma apresentava uma média de idades de catorze anos, sendo que as idades variavam entre os treze e os dezasseis anos. É importante sublinhar que até à semana anterior à suspensão letiva presencial, a turma era apenas constituída por vinte e um alunos. A partir desse momento foi integrada na turma uma nova aluna, que apenas participou em duas aulas presenciais, sendo que nas restantes participou de forma virtual devido à situação pandémica. Na turma não existia nenhum aluno repetente.

Na turma do 9ºG estava integrado um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O aluno apresentava Perturbações do Espectro do Autismo, revelando problemas na comunicação, na interação social e no comportamento.

O aluno ingressou na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas no ano letivo de 2015/2016 para frequentar o 5º ano de escolaridade e a Unidade de Ensino Estruturado de Apoio a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Esta estabilidade criada no seu processo educativo permitiu uma integração consolidada neste meio, nas rotinas da Escola, nas metodologias, na unidade e no processo de ensino-aprendizagem.

Este possui centros de interesse específicos, tornando-se obsessivo, com dificuldades no relacionamento social e compreensão de situações sociais, necessitando de rotinas e de um ambiente estruturado e previsível para se sentir seguro e confiante. Deste modo, para qualquer contrariedade, imprevisto, alteração ou mudança no dia a dia, era necessário antecipá-la e trabalhá-la, no sentido de preparar mentalmente o aluno para a aceitação de algo diferente na sua rotina, evitando o stress da insegurança e do desconhecido, fatores que provocavam, na maior parte das vezes, comportamentos desajustados.

Desde o ano letivo de 2015/2016 que o aluno beneficia de medidas educativas, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 (Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da

Educação e Ciência, 2008): Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Matrícula, Adequações no Processo de Avaliação e Currículo Específico Individual. Ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018), o aluno beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). De acordo com o mesmo decreto-lei, artigo 24º, as adaptações curriculares significativas são identificadas e operacionalizadas através do Programa Educativo Individual. Desta forma, foi necessário produzir o mesmo para o ano letivo de 2019/2020 (Anexo III – Programa Educativo Individual).

A turma apresentava alguns cuidados no que diz respeito à saúde, sendo que dos vinte e dois alunos, sete afirmaram possuir problemas de saúde, entre eles, asma, e problemas cardíacos e na coluna.

No que diz respeito à participação desportiva, dos vinte e dois alunos, nove eram atletas federados das modalidades de Ténis, Karaté, Futebol, Ginástica de Trampolins e Badminton. Apesar disso, podemos constatar que para além destes, nove alunos eram ex-atletas federados. Em relação à participação desportiva escolar, quatro alunos já participaram em grupos/equipas do Desporto Escolar (DE). Neste ano letivo, houve um crescimento na participação no DE, passando para sete o número de alunos que integrava os grupos/equipas.

Ao longo do ano letivo foi possível observarmos a realidade da turma numa perspetiva diferente. O facto de realizarmos a assessoria à DT também contribuiu para esta realidade. No que diz respeito à relação entre pares, como a turma sofreu poucas alterações desde o sétimo ano de escolaridade, apenas existiam problemas de relacionamento pontuais entre alunos muito específicos, sendo que este fator em nada influenciou o processo de ensino-aprendizagem. As características da turma contribuíram, de forma positiva, para todo o processo desenvolvido.

## **Capítulo 2 - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica**

Neste capítulo é realizada uma análise reflexiva sobre as várias áreas que constituem o EP.

A área um -atividades de ensino-aprendizagem- é constituída pelo Planeamento e este por sua vez é formado pelo Plano Anual, pelas Unidades Didáticas e pelo Plano de aula. A realização é composta pelas dimensões da intervenção pedagógica, Instrução, Gestão, Clima/Disciplina e as Decisões de Ajustamento. A Avaliação subdivide-se em Avaliação Formativa Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

A situação de emergência e a interrupção letiva das atividades presenciais impuseram alterações às práticas pedagógicas desenvolvidas. Desta forma, serão apresentados todos os ajustes realizados e será realizada uma reflexão acerca do Ensino à distância.

A área dois -organização e gestão escolar- é constituída pela assessoria ao cargo de gestão intermédia.

A área três -projeto e parcerias educativas-, integra as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio.

A área quatro -atitude ético-profissional-, está relacionada com a atitude do estagiário ao longo do ano letivo.

Por último, são apresentadas as questões dilemáticas com que nos deparamos ao longo do EP.

### **2.1 Planeamento**

O ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem foca-se na conceção do planeamento. De acordo com Bento (2003), o planeamento não é mais do que a forma como se direciona e se adequa o processo de ensino a uma turma e disciplina. O autor acrescenta ainda que o planeamento permite estabelecer uma ligação entre os programas de cada disciplina e a forma como se adaptam ao contexto prático. Seguindo a mesma linha de pensamento, Lewy (1979) acredita que o planeamento permite prever e definir condições que garantam uma aplicação adequada do que foi planeado.

Este é um momento em que as características, as especificidades da turma e de cada aluno individualmente se conjugam em simbiose com os objetivos definidos nos programas das disciplinas. Um dos critérios para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, prende-se com o enquadramento e o contexto em que nos inserimos, tendo de existir uma modulação dos pilares transversais a todo este processo.

Todas as fases do planeamento são elaboradas previamente à intervenção pedagógica, no entanto, apesar de se conhecer a realidade da turma, acaba por se tornar num processo imprevisível, uma vez que a partir do momento em que é elaborado o planeamento para uma determinada turma, esse mesmo planeamento tem de ser moldável, pelos constrangimentos que, seguramente, ocorrerão durante um ano letivo. Damião (1996), sustenta esta reflexão referindo que a rigidez de uma determinada planificação torna contraproducente todo este processo.

Moura et. al (2016), defendem que o planeamento está dividido em três diferentes momentos: a longo prazo, reforçado por aquilo que é o plano anual; a médio prazo, através das unidades didáticas; a curto prazo, sustentado pelos planos de aula.

As aprendizagens dos alunos só serão sólidas e rentabilizadas dependendo de como o planeamento é orientado para o processo de ensino (Matos, 2010).

### **2.1.1 Plano Anual**

O primeiro momento do planeamento do ensino corresponde ao plano anual, sendo este um plano geral que permite aplicar o programa consoante o contexto, numa perspetiva a longo prazo. Esta fase não tem em conta os constrangimentos que poderão aparecer ao longo do ano e por isso, não são definidas especificidades da intervenção pedagógica (Bento, 2003).

A estruturação do plano anual requer a realização sequencial das seguintes fases: análise e caracterização do meio, da Escola e da turma; aprofundamento da matéria de ensino de EF; organização da EF na Escola; decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar e do núcleo de estágio; momentos e procedimentos de avaliação, e a definição das atividades integrantes do Plano Anual de Atividades (PAA).

O plano anual foi elaborado no início do ano letivo, após recolhermos as informações necessárias para a sua produção, visto que algumas informações apenas foram recolhidas na primeira aula do primeiro período letivo. Todas as reuniões realizadas anteriormente ao início do ano letivo foram fulcrais para entendermos o *modus operandi* da Escola e da disciplina de EF.

O ponto de partida da elaboração do plano anual ocorreu com a realização da análise e da caracterização do meio, da Escola e da turma. Este foi o primeiro passo e o passo mais importante, dada a necessidade de direcionarmos o processo de ensino para o meio e para a turma, através do reajuste dos programas da disciplina. Apenas um planeamento diferenciado consoante as características poderá ser eficaz, não esquecendo a plasticidade

do mesmo para o orientar em qualquer momento com o intuito de promover o sucesso dos alunos.

Neste momento do planeamento recorreremos ao RI e ao Projeto Educativo do AEMF, sendo estes os guiões para esta parte inicial. Através da análise destes documentos, constatámos que a maioria da informação é relativa ao Agrupamento, mas como a Escola Básica 2/3 Martim de Freitas é a escola sede do Agrupamento, a informação era referente à Escola e ao Agrupamento. Durante a elaboração desta análise, sentimos a necessidade de atualizar grande parte dos dados que constam nestes documentos, devido à sua data de elaboração, no sentido de obtermos informações mais atualizadas do contexto educativo, cultural e social do meio. Em relação à caracterização da turma, foi fundamental recolhermos informações, tanto com a antiga professora de EF como com a DT, conjugando estes dados com os recolhidos através do preenchimento da ficha individual do aluno (Anexo II – Ficha Individual do Aluno). O primeiro passo relevou-se imprescindível para diferenciarmos o ensino de forma correta e eficaz, tendo em conta o contexto, e também para explorarmos de forma adequada todas as oportunidades que a Escola nos poderia proporcionar.

O segundo momento da elaboração do plano anual correspondeu ao aprofundamento da matéria de Ensino de EF. Este aprofundamento ocorreu através da análise reflexiva e crítica das finalidades, objetivos e conteúdos do PNEF. Na nossa opinião, o fator de destaque dos programas que procurámos aplicar de forma regular, foi a diferenciação dos objetivos e das atividades para determinados grupos de alunos ou para alunos específicos (Bom et al., 2001).

Na terceira fase, procurámos descrever a forma como se organiza a EF na Escola. No que se refere ao seu *modus operandi*, o grupo disciplinar apresenta todas as suas estratégias de atuação, assim como todos os documentos, nas reuniões realizadas antes do início do ano letivo. Estas reuniões têm o objetivo de garantir a integração de todos os docentes no processo e neste momento, são auscultadas as suas opiniões e feitos reajustes para que no decorrer do ano letivo todas as dinâmicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem sejam uniformes entre o grupo e cada ano de escolaridade.

Na primeira reunião, foi apresentado e reajustado o quadro com as matérias para todos os anos letivos (Anexo IV – Quadro de Matérias por Ano de Escolaridade), definindo-se as matérias nucleares a abordar, com e sem avaliação, e as matérias alternativas. A definição de matérias é realizada em função da linha condutora deste processo, bem como dos recursos espaciais e materiais, sendo a matéria de Patinagem um exemplo disso, pelo

que foi definido que assim que existisse material com as devidas condições de segurança, esta matéria passaria a nuclear em vez de alternativa.

Seguindo o mesmo princípio de organização das matérias para cada ano de escolaridade, foram definidas as matérias prioritárias por espaço (Anexo V – Mapa de Matérias Prioritárias por Espaço). Com o intuito de organizar as turmas pelos espaços, foi realizado o mapa de rotações de espaços (Anexo VI – Mapa de Rotações de Espaços). Foi definido que cada rotação teria a duração de três semanas e que, no final de cada rotação, teria de ser realizada a avaliação das matérias lecionadas. No mapa de rotações foi definido que após uma rotação num espaço exterior, a seguinte seria num espaço interior, à exceção da rotação do espaço cinco para o espaço três, que ocorre entre dois espaços exteriores. Sempre que as condições climáticas são adversas, a turma que se encontra no espaço três tem à sua disposição um terço do pavilhão. As turmas do espaço quatro e cinco podem optar por utilizar a bancada, a sala da arrecadação ou a sala de dança (caso esta esteja disponível). Todas as estratégias e ações definidas pelo grupo incentivam a uma abordagem do ensino em multimatérias, apesar de esta não possuir carácter obrigatório.

Em relação às decisões metodológicas e conceptuais, o núcleo de estágio seguiu grande parte das opções tomadas pelo grupo disciplinar, à exceção da duração dos blocos de matérias e seleção das mesmas. Em relação a estes aspetos, cada professor tem a liberdade de tomar as suas opções, tendo em conta as especificidades de cada turma. Em relação à periodização das matérias, o ensino das mesmas foi realizado em multimatérias e a duração deste foi variável em função das dificuldades dos alunos, do nível de desempenho dos mesmos, e em função do mapa de rotações do espaço. Em relação à seleção das matérias, dentro da variedade de matérias definidas para o nono ano de escolaridade, lecionámos as matérias de Basquetebol, Voleibol, Futsal, Ginástica Acrobática e de Aparelhos, Corrida de Resistência, Triplo Salto, Badminton e Ténis. Para além destas, introduzimos a matéria de Corrida de Velocidade, para dar resposta à participação dos alunos em atividades do DE, e a matéria alternativa de Orientação, para motivar os alunos, transmitindo novos e diferentes conteúdos. Após a definição das matérias a lecionar foi importante realizarmos a distribuição das mesmas, aula a aula, respeitando o princípio das multimatérias, das matérias prioritárias por espaço e das dificuldades dos alunos, tendo este processo sofrido alterações ao longo do ano letivo (Anexo VII – Distribuição das matérias aula a aula).

Desde a primeira reunião foram recolhidas informações acerca do processo de avaliação. Foi crucial estarmos familiarizados com todo este processo, de modo a que este processo fosse realizado com maior rigor e transparência.

No que diz respeito ao PAA, como já existem atividades padrão, foram apenas realizados reajustes ao PAA do ano transato. Por este ser desenvolvido numa fase muito prematura do ano letivo, optámos por definir datas possíveis para as atividades a realizar pelo Núcleo de Estágio, pelo que posteriormente, devido à flexibilidade do documento e do planeamento, procedemos à redefinição das datas de realização das atividades.

Ao longo e após o término deste momento de planeamento, sentimos que o carácter global e a fase prematura em que este planeamento a longo prazo foi elaborado, trouxeram dificuldades na conceção do mesmo, visto que, apesar de estarmos familiarizados com as dinâmicas e com as características da Escola e dos alunos, os constrangimentos e imprevistos poderiam condicionar todo o planeamento. Apesar disso, e devido à plasticidade do planeamento, foram realizados reajustes ao longo do ano letivo que permitiram corresponder da melhor forma às necessidades dos alunos, diferenciando o ensino e potenciando os resultados alcançados por estes.

### **2.1.2 Unidades Didáticas**

Segundo Bento (2003), as unidades didáticas expõem as fases, claras e distintas, do processo de ensino-aprendizagem aos professores e alunos. O planeamento destas unidades corresponde à especificação dos objetivos do PNEF e do plano anual para um plano mais detalhado e para um conjunto de aulas. Siedentop (2008), caracteriza as unidades didáticas como a estrutura mais funcional do planeamento, devido às reflexões realizadas na construção das mesmas sobre a evolução aula a aula, com o intuito de atingir os objetivos definidos. Quina (2009), define unidades de ensino como um bloco de aulas com organização semelhante com o intuito de alcançar os objetivos definidos.

É nesta fase que o planeamento do processo de ensino-aprendizagem deixa de ser global (Plano Anual) e assume um plano mais detalhado e orientado para cada matéria. Assim, as unidades didáticas foram estruturadas com base nas orientações definidas por Marques et al. (2019).

Primeiramente, elaborámos uma caracterização e estrutura de conhecimentos da matéria, constituída pela sua história e caracterização, pelos seus regulamentos, assim como pela caracterização das habilidades associadas à matéria. Concluímos que este momento foi

fundamental para aprofundarmos e desenvolvermos os nossos conhecimentos sobre as matérias, e ao caracterizarmos as habilidades associadas a cada matéria de ensino, sentimos benefícios nos momentos de intervenção pedagógica, mais especificamente no momento de proferir FB, visto que o domínio das componentes críticas e dos erros mais comuns facilitam a análise do movimento.

Num segundo momento realizámos, a análise do envolvimento composta pelos recursos humanos, espaciais, materiais e temporais. A análise dos recursos espaciais permitiu definirmos em que espaço seria lecionada cada matéria, com base nas matérias prioritárias por espaço, e consequentemente definirmos a duração de cada matéria, conjugando os espaços em que a matéria seria lecionada, com o mapa de rotações de espaços e com as necessidades dos alunos. A duração de cada unidade didática (UD) deve respeitar determinadas características para permitir a aquisição das habilidades por parte dos alunos.

De acordo com Kneer (1982), nas matérias de Ténis, Atletismo, Basquetebol e Voleibol é praticamente impossível adquirir as habilidades em quinze aulas, mas na matéria de Badminton já é possível. Após a conclusão de todas as UD's, percebemos que estes princípios foram respeitados, exceto na matéria de Ténis, que devido ao mapa de rotações de espaços e à prioridade das matérias por espaço, apenas foi lecionada ao longo de onze aulas. Nesta matéria sentimos que o número de aulas condicionou a aquisição das habilidades e, por consequência, a melhoria do nível de desempenho dos alunos. A análise dos recursos materiais revelou-se fundamental no planeamento a curto prazo, pelo que a quantidade de material pode influenciar a definição dos exercícios. Januário (1996), refere que os recursos são um ponto crítico na disciplina de EF.

Numa terceira fase apresentámos os resultados da Avaliação Formativa Inicial (AFI) e com base nos mesmos, realizámos uma reflexão. Este momento de avaliação demonstrou ser o pilar do professor para a construção das UD's, pois permitiu a avaliação do nível de desempenho inicial dos alunos e revelou-se essencial para adequarmos o processo de ensino-aprendizagem.

O quarto momento correspondeu à seleção de objetivos com base no PNEF. Para Siedentop (1998), este é o momento mais importante da UD assumindo-se como a base para o seu desenvolvimento, aliado aos resultados da AFI. Na definição e seleção dos objetivos para cada matéria, sentimos necessidade de recorrer aos objetivos de anos transatos, visto que a avaliação dos alunos é realizada por níveis de desempenho e para cada nível são definidos entre três a seis indicadores por nível, tendo como base os objetivos do PNEF de

vários níveis e anos de escolaridade. Esta relação entre os indicadores e os objetivos do PNEF condicionou a seleção dos objetivos para cada matéria, visto que não era possível alterar os instrumentos de avaliação, respeitando a decisão do Diretor da Escola e do Coordenador do grupo disciplinar. Através da análise do PNEF e dos objetivos definidos para cada matéria, surgiram algumas questões: Porquê Futebol e não Futsal? Porque é que o Futsal não é uma matéria que integra o PNEF? Um espaço de 40mx20m não permite realizar uma situação de jogo 7X7 com as características necessárias para promover um ensino efetivo do Futebol e, na nossa perspetiva, existem mais e melhores condições para lecionar Futsal do que Futebol.

Em função da AFI, dos objetivos definidos e das metodologias adotadas pelo grupo disciplinar e pelo núcleo de estágio, foram definidas as estratégias de abordagem para cada UD. De uma forma generalizada, as estratégias definidas foram as seguintes:

- Planear as aulas em multimatérias em detrimento de aulas uni matérias, com o intuito de motivar os alunos, criando estímulos diversificados, através da quebra da monotonia, e para promover uma exercitação dos conteúdos ao longo de todo o ano letivo;
- Abordagem dos conteúdos, definição e escolha dos exercícios de forma progressiva, ou seja, do mais simples para o mais complexo, respeitando a especificidade dos alunos, bem como o seu nível de desempenho;
- Introduzir conteúdos em situação analítica, realizando exercícios para desenvolver as habilidades motoras, para posteriormente serem integradas em situação de jogo. Esta abordagem tem como objetivo otimizar a execução dos gestos técnicos e foi utilizada, essencialmente, nos níveis de desempenho mais baixos: pré-introdutório e introdutório;
- Realizar situações de jogo, em que os conteúdos são abordados e exercitados em situações idênticas ao jogo. Esta estratégia foi utilizada nos níveis de desempenho elementar e avançado, o que não impediu que os alunos dos níveis inferiores realizassem exercícios aproximados a estes. Numa fase inicial, para estes alunos, foram planeadas tarefas analíticas para que, posteriormente, obtivessem mais sucesso nas situações de jogo;
- Intercalar a ativação com a introdução dos exercícios da aula;

- Implementar a diferenciação pedagógica (DP), privilegiando o trabalho por grupos de nível, mas nunca desprezando e intercalando com o trabalho em grupos heterogéneos, estimulando a motivação dos alunos;
- Na UD de Ginástica Acrobática e Aparelhos, utilizar o estilo de ensino recíproco, de forma a promover a interação entre pares ou trios, a socialização e a entreaajuda através da colaboração entre o grupo;
- No retorno à calma optar por jogos lúdicos ou por alongamentos dinâmicos;
- Sustentar a conclusão da aula com a demonstração dos gestos técnicos abordados na aula, para reforçar as componentes críticas dos mesmos e para que os alunos possam reter a execução correta do gesto técnico para as restantes aulas.

Neste momento do planeamento foram ainda definidas estratégias para desenvolver a aptidão física dos alunos, os conhecimentos, o domínio social e de trabalho. Em relação à aptidão física, foram definidas as capacidades condicionais e coordenativas mais adequadas para potenciar o desempenho dos alunos em cada matéria. Em relação aos conhecimentos, definimos que os mesmos seriam transmitidos no decorrer da aula através da definição das componentes críticas e das regras de cada modalidade. Quando se tratasse de um Jogo Desportivo Coletivo (JDC) ou uma modalidade de Raquetes, os alunos ao executarem a função de árbitro, colocavam em prática os conteúdos abordados. Em algumas situações onde as condições climatéricas não permitiram a lecionação da aula num espaço exterior e não existia disponibilidade de qualquer espaço interior (um terço do pavilhão ou a bancada), foram transmitidos os conteúdos de forma teórica. Apesar disso, nestas condições privilegiámos sempre a prática, e esta situação ocorreu somente em último recurso. Para desenvolver o domínio social dos alunos foram criados momentos de *fairplay*, respeito e entreaajuda no decorrer das aulas, no final e durante os exercícios, e nas situações de jogo. Os jogos lúdicos, os *feedbacks* positivos e a arrumação do material foram estratégias definidas para estimular o domínio de trabalho dos alunos. Neste domínio, para os alunos dispensados da prática, dependendo da gravidade da situação e das limitações dos alunos, foram definidas tarefas para os mesmos participarem ativamente na aula.

Posteriormente à definição dos conteúdos, foi necessário sequenciá-los, pelo que foi elaborada a extensão e sequenciação de conteúdos (ESC) (Anexo VIII – Extensão e sequência de conteúdos). Este documento permitiu-nos definir e sequenciar os conteúdos por aula, bem como as funções didáticas dos mesmos. Procurámos integrar em cada ESC cada nível de desempenho, assim como a tipologia de aula, ou seja, se a mesma era lecionada

em multimatérias ou não. Ao longo do ano letivo as ESC sofreram alterações significativas, pelo que sentimos necessidade de criar várias versões a partir da versão inicial.

Na UD foi necessário definirmos os procedimentos e os momentos de avaliação, e após cada momento de avaliação, realizarmos uma reflexão crítica de cada um deles, o que nos permitiu tomar decisões e moldar o planeamento em busca do sucesso dos alunos.

Para concluir a UD, e numa fase posterior à lecionação da mesma, realizámos uma reflexão final sobre o desempenho dos alunos, dos resultados obtidos e das dificuldades sentidas. Devido à metodologia adotada e de grande parte das UD's terem uma duração até ao final do ano letivo, poucas foram as sugestões definidas para a UD seguinte. Neste momento de reflexão, elaborámos, com base no PNEF, uma proposta de alteração ao instrumento de avaliação utilizado.

Durante a conceção das UD's o maior dilema surgiu durante a elaboração da ESC. Sentimos dificuldades em concentrar tanta informação, num esquema perceptível e definir para cada aula os conteúdos e as funções didáticas para cada nível de desempenho. Superámos este dilema devido à plasticidade do planeamento, pelo que foi necessário procedermos ao ajustamento constante da ESC, produzindo várias versões.

De uma forma global consideramos que todas as estratégias foram de encontro às necessidades dos alunos, apesar de em algumas UD's existirem aspetos menos positivos que careciam de melhorias.

Após esta fase de planeamento, não podemos esquecer que um professor eficaz é aquele que realiza uma conceção adequada das UD's (Bento, 2003).

### **2.1.3 Plano de Aula**

O plano de aula corresponde à planificação a curto prazo e é o momento em que existe a junção do pensamento e da ação do professor. Enquadrando o plano de aula com os dois momentos de planeamento anteriores, plano anual e UD's, este momento é mais preciso e específico (Bento, 2003).

As tarefas propostas para os alunos têm de ter em conta as suas necessidades, capacidades e interesses (Piéron, 1999). Assim, percebemos que o planeamento deve ser realizado de forma adequada e diferenciada, pelo que a qualidade da aula espelha a qualidade do planeamento (Bento, 2003). Apesar disso, existem fatores que podem influenciar negativamente a qualidade da aula, cabendo ao professor adaptar-se ao novo contexto, de forma a otimizar o balanço final da mesma.

Em relação à esquematização da aula existem inúmeras propostas, mas nenhuma é completamente válida (Bento, 2003). Optámos assim por um plano de aula com uma estrutura tripartida constituída por três momentos: parte inicial, parte fundamental e parte final (Anexo IX – Plano de Aula)(Quina, 2009). No momento da intervenção pedagógica, para além de nos fazermos acompanhar de um plano de aula, era elaborada uma esquematização geral do espaço de aula que permitia organizar todo o espaço de aula.

O planeamento de cada aula foi iniciado pelo preenchimento do cabeçalho, no qual constam o ano de escolaridade, a turma, a data, a hora, o período letivo, o local e o espaço da aula, o número de aula, a UD, a duração da aula, o número de alunos previstos e dispensados, a função didática, os recursos matérias e os objetivos específicos da aula. Neste momento é necessário fazermos a ligação entre o plano de aula e os dois momentos de planeamento anteriores, o plano anual e as UD's. Consultando a planificação aula a aula elaborada no plano anual, são definidas as UD's a abordar numa determinada aula e, posteriormente, através da análise da ESC elaborada na UD, são definidos os conteúdos, as funções didáticas, e a partir destes, os objetivos específicos da aula para cada matéria e conteúdo.

No planeamento da aula devemos definir determinadas características, de forma objetiva e clara para que, o mesmo, possa ser aplicado por qualquer pessoa. Para cada tarefa definimos: o tempo parcial da tarefa (duração), calculando a partir deste o tempo total da aula; os objetivos específicos; as condições de realização e de organização, suportadas por uma descrição detalhada da tarefa e um esquema de organização da mesma; as componentes críticas da tarefa; os critérios de êxito que os alunos devem cumprir para realizar com sucesso a atividade e os estilos de ensino definidos.

A parte inicial da aula é constituída por uma fase verbal, com o objetivo de desenvolver um clima pedagógico apropriado, e uma fase prática, com o objetivo de estimular a parte funcional do organismo para a prática (Quina, 2009). Na primeira fase, procurámos realizar uma informação inicial clara e objetiva, onde referimos os objetivos da aula, as tarefas a realizar de forma sucinta, e relacionámos a aula com as anteriores e com a UD. Em todas as aulas foram definidos exercícios para serem realizados antes do início da aula, com o intuito de manter os alunos mais pontuais em prática enquanto aguardavam pelos restantes, visto que os alunos dispunham de cinco minutos para equipar e se apresentarem na aula. Na fase prática, nos blocos de 50'+50', procurámos realizar uma ativação geral ou uma atividade lúdica, enquanto nos blocos de 50' procurámos realizar uma ativação

específica direcionada para a parte fundamental da aula. Apesar de realizarmos atividades lúdicas, estas deveriam estar sempre relacionadas com os conteúdos da aula. Apesar de Quina (2009) definir dois momentos distintos na parte inicial da aula, optámos, de uma forma constante, por interligá-los alternando o momento da prática com um momento verbal, de forma a potenciarmos o tempo útil de prática. Após algum tempo de prática e numa situação favorável, o exercício de ativação era interrompido e eram introduzidas uma ou mais tarefas da aula. Após esta introdução o exercício era retomado, e caso necessário, este era interrompido novamente, até que todas as tarefas fossem introduzidas.

A parte fundamental da aula é o momento onde o professor transmite os conteúdos a abordar e onde são definidas as tarefas que permitem cumprir os objetivos da aula (Bento, 2003): ensinar, exercitar, consolidar os conteúdos das matérias e exercitar as capacidades coordenativas e condicionais (Quina, 2009). Ao longo do EP, a parte fundamental da aula foi organizada em circuito, com o intuito de dar resposta às multimatérias. Como privilegiámos um trabalho por níveis de desempenho, embora existissem aulas em que o agrupamento dos alunos foi heterogéneo, para cada tarefa foram definidos exercícios diferentes para cada nível de desempenho (pré-introdutório, introdutório, elementar e avançado), sendo que esta diferenciação pedagógica também foi aplicada ao aluno com NEE, promovendo situações de aprendizagem adequadas à sua condição, respeitando as características do planeamento defendidas por Piéron (1999). As tarefas foram definidas respeitando o princípio da complexidade crescente. Na definição do tempo parcial de cada atividade, optámos por definir tempos idênticos para cada uma, à exceção das situações de jogo onde atribuímos mais tempo para realizar esta tarefa.

A parte final da aula é caracterizada pelo retorno à calma, que permite que o organismo retome as condições iniciais (Quina, 2009). No retorno à calma, optámos por realizar jogos lúdicos relacionados com a parte fundamental ou alongamentos dinâmicos. Após o retorno à calma realizámos o balanço da aula, referindo os aspetos positivos, negativos, oportunidades de melhoria e realizámos uma ligação da aula com as seguintes, com o intuito de despertar interesse aos alunos para as próximas aulas da UD (Bento, 2003). No momento de conclusão da aula, foi realizado um questionamento direcionado com o intuito de realizar o controlo de conhecimentos por parte dos alunos, e uma demonstração das habilidades motoras abordadas, de forma a reforçar a execução técnica das mesmas.

Após realizarmos o planeamento das várias partes da aula, foi elaborada uma fundamentação da aula, das escolhas dos exercícios e da sequenciação dos mesmos. Neste

momento do planeamento, procurámos justificar de forma plausível as nossas escolhas, de forma a tornar todo o planeamento perceptível e transparente. Para sustentar as escolhas dos exercícios e a sequenciação dos mesmos, procurámos, sempre que possível, realizar uma recolha bibliográfica.

Ao longo do EP existiram planos de aula que não foram concluídos na prática ou que tiveram de ser alterados durante a mesma. No momento de planeamento, não conseguimos prever todos os fatores, pelo que frequentemente existiram constrangimentos. Apesar disso, todas as alterações realizadas foram conscientes e aplicadas com o intuito de potenciar o desempenho dos alunos. Apesar de em algumas aulas o plano não ter sido cumprido e os objetivos da mesma ficarem comprometidos, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem não foi comprometido. Não podemos afirmar que todas as aulas tiveram um balanço positivo, mas todos esses momentos foram de aprendizagem e permitiram desenvolver a capacidade de planear.

Partindo da consideração anterior, percebemos que, após cada aula, existiu um momento de reflexão crítica que permitiu realizar um balanço com os restantes observadores. Este momento de reflexão sobre a prática pedagógica foi fundamental, para realizar a avaliação da nossa intervenção pedagógica e controlar a qualidade do ensino, de modo a promover a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do professor (Bento, 2003). Com base na reflexão conjunta, produzimos para cada aula um relatório da mesma (Anexo X – Relatório de Aula/ Reflexão Crítica).

Apesar de todas as fases do planeamento nos trazerem desafios e dilemas, estes foram mais notórios no planeamento a curto prazo. Numa fase inicial sentimos dificuldades em definir os estilos de ensino para cada tarefa. A estratégia adotada na parte inicial trouxe-nos complicações na gestão do posicionamento dos alunos, visto que foi necessário definir um posicionamento adequado para que todos pudessem observar a demonstração do exercício de longe. Em relação à definição do tempo de exercício, nos primeiros planos de aula elaborados, foi complexo perceber qual era o tempo adequado para cada tarefa, sendo que com a periodicidade do planeamento este dilema foi superado. No que concerne à definição dos exercícios, numa fase inicial, foi árduo definir os exercícios mais adequados para cada nível de desempenho. Após a elaboração frequente dos planos de aula, a definição de exercícios tornou-se num processo mais simples permitindo, assim, definirmos os exercícios mais adequados para cada grupo e diminuirmos o número de reajustes realizados durante a aula.

Após estes momentos de planeamento (plano anual, UD e plano de aula), percebemos que os resultados alcançados pelos alunos estão dependentes da forma como organizamos e estruturamos o processo de ensino e dos constrangimentos que ocorrem durante este processo (Bento, 1987).

## **2.2 Realização**

A prática pedagógica teve início no planeamento e após este momento pré-interativo, passámos para um momento interativo, onde aplicámos todo o planeamento elaborado. Esta fase interativa do processo de ensino é intitulada de realização do ensino e é centrada na intervenção pedagógica. Na aula está centrada a ação do professor e é onde existe a convergência entre a ação e o que foi planeado (Bento, 2003). Com o intuito de potenciarmos as competências ao nível da realização e superarmos algumas dificuldades específicas, integrámos o grupo/equipa de Atletismo do DE.

Segundo Siedentop (1983), a intervenção pedagógica está dividida em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina. Aliado a estas dimensões e dependendo dos imprevistos no momento da intervenção pedagógica, tivemos de realizar ajustes ao planeamento, sendo que as decisões de ajustamento também integraram a fase de interação.

### **2.2.1 Instrução**

Segundo Quina (2009), a instrução é um comportamento de ensino que permite ao professor transmitir informações sobre as tarefas e motivar aos alunos. Nesta dimensão, o professor deverá dar resposta às seguintes questões: o quê, como e porquê. A comunicação entre o professor e o aluno pode assumir uma vertente verbal ou não verbal, sendo que o professor poderá comunicar proferindo um FB, realizando uma preleção, uma demonstração (Siedentop, 1983) ou através do questionamento. Assim sendo, a nossa reflexão, irá centrar-se nas quatro formas que o professor possui para comunicar com o aluno.

Nos momentos de preleção definimos várias estratégias que, na nossa perspetiva, permitiram uma comunicação de forma eficaz com os alunos, promovendo melhorias na forma como comunicávamos com os alunos para apresentar as atividades, para os ajudar durante as tarefas e para concluir a aula (Onofre, 1995). Para o autor, existem duas regras que o professor deverá respeitar: a primeira está relacionada com a diminuição do tempo despendido nos momentos de comunicação com os alunos e a segunda com a objetivo e a clareza do discurso, visto que a compreensão dos alunos está dependente destes fatores.

Tendo como base estas regras enunciadas por Onofre (1995), definimos que os momentos de preleção deviam ser pautados por um discurso fluido, claro e objetivo, usando uma linguagem adequada e cuidada. Apesar disso, estamos cientes que este tipo de discurso é exigente e, segundo Rosado e Mesquita (2009), alguns dos obstáculos com que o professor é confrontado durante o processo de comunicação são: a seleção e quantidade da informação, a linguagem, e o receio dos alunos em comunicar com o professor.

É fundamental que o discurso realizado seja fluido e objetivo, porque o tempo de atenção dos alunos é limitado e é necessário respeitar a regra número um. Um discurso claro com uma linguagem adequada é fundamental para ultrapassar uma das barreiras enunciadas anteriormente, visto que a linguagem utilizada é percebida pelos alunos de diferentes formas. Desde a primeira aula que exigimos a nós próprios utilizar e estimular uma linguagem universal para a aula de EF e para todos, sendo essa linguagem constituída por termos técnicos da disciplina, como por exemplo, membros superiores e inferiores, vulgarmente designados por braços e pernas.

Para além de respeitarmos estas características do discurso, optámos por intercalar a informação inicial e a introdução dos exercícios da parte fundamental durante a realização da ativação. Esta estratégia, como já foi referido anteriormente, permitiu diminuir o tempo de instrução e aumentar o tempo de prática. Ao longo do EP, fomos enfrentados com muitas das barreiras enunciadas por Mesquita e Rosado (2009), mas a quantidade de intervenções pedagógicas realizadas, em contexto de aula ou do DE, permitiram desenvolver a qualidade das preleções.

Na nossa opinião e segundo Rosado e Mesquita (2009), não podemos dissociar a instrução da demonstração, visto que a demonstração sustenta a instrução, garantindo a sua qualidade. Onofre (1995) destaca a importância da demonstração, referindo que a capacidade dos alunos reterem informação visual é superior em comparação com a verbal.

Desta forma, devemos utilizar as demonstrações, esquemas, imagens e vídeos como suporte à instrução verbal (Schmidt, 1991). A informação visual é mais eficaz se os alunos já possuírem uma ideia da tarefa e dos objetivos (Rink, 2003). Ao longo dos períodos letivos e de todas as aulas, realizámos a demonstração dos exercícios, exceto quando estes já tinham sido demonstrados numa aula anterior, sendo que recorremos a diferentes meios (esquemas e vídeos) e modelos (alunos e professor). O recurso aos alunos foi uma prática recorrente nas demonstrações, e de forma a garantir qualidade na demonstração, tivemos o cuidado de analisar quais alunos eram praticantes de uma determinada modalidade. Este processo de

filtragem e seleção é importante, porque segundo Rink (1993), os alunos tentam reproduzir o modelo, logo é necessário garantir uma demonstração correta. Apesar deste cuidado na demonstração, no final da aula, suportávamos a conclusão com a demonstração das habilidades motoras ensinadas e/ou exercitadas, com o intuito de os alunos captarem e fixarem a execução correta da habilidade. Neste momento, os melhores executantes, excluindo os praticantes das modalidades, tinham oportunidade de ser o modelo e assim integrávamos o maior número de alunos possível nas demonstrações.

Na demonstração, o ângulo de observação é importante, devido ao facto de os alunos reproduzirem o observado, por isso, geríamos o posicionamento dos alunos em cada momento de demonstração (Rink, 1993).

Durante as demonstrações, é importante transmitirmos informações verbais com o intuito de salientar aspetos chave da execução, pelo que nestes momentos foi frequente o realce destes aspetos. Um professor eficaz recorre às demonstrações e profere palavras-chave direcionadas ao conteúdo (Werner & Rink, 1987). O professor deve observar a demonstração atenta e pormenorizadamente pelo que, para além de reforçar os aspetos chave em caso de insucesso na demonstração, deverá motivar o aluno para que o mesmo não ganhe receio de se expor perante a turma. Nesta situação, o FB fornecido ao aluno terá de enaltecer o que este foi capaz de realizar corretamente, em detrimento do que realizou de forma incorreta (Onofre, 1995).

Em relação ao FB, Tani et al. (2006), afirmam que este corresponde às informações proferidas pelo professor acerca da execução, com o intuito de auxiliar o aluno na aquisição de habilidades. Ao longo do EP, este foi um desafio exigente, visto que é necessário realizar uma observação adequada e pormenorizada dos movimentos dos alunos, caso contrário a pertinência do FB está em causa. Sentimos que em alguns momentos foi difícil diagnosticar os erros dos alunos, sendo que esta situação prejudicou a prescrição do FB (Rosado & Mesquita, 2009). Na UD de Triplo Salto, e devido à complexidade da técnica global do salto, sentimos uma dificuldade notória neste aspeto, sendo que, posteriormente, optámos por realizar um estudo intensivo das matérias, bem como das componentes críticas e dos erros mais comuns. Este revelou-se importante porque nos possibilitou melhorar a deteção dos erros nas ações dos alunos.

Além do diagnóstico do erro, o maior dilema prendeu-se com o acompanhamento da prática subsequente ao FB e em fechar o ciclo do mesmo. O objetivo do FB é fazer com que o aluno supere as suas dificuldades, pelo que este não se pode esgotar em si mesmo, ou seja,

é necessário acompanhar a prática após a emissão de um FB e perceber se o aluno foi capaz de superar as dificuldades. Caso o aluno tenha sucesso, devemos emitir um FB para elogiar o seu desempenho e, no caso contrário, auxiliar o aluno proferindo outro FB (Onofre, 1995).

No segundo período letivo, e após vários alertas e reflexões acerca deste dilema, já permanecíamos após a prescrição de um FB e, caso fosse necessário, proferíamos inúmeros e diferenciados FB's para que o aluno alcançasse o objetivo. Ao longo deste tempo o pensamento de que: “Após um FB temos de permanecer no mesmo local”, ajudou significativamente na resolução desse problema. Atribuímos uma importância significativa ao FB cruzado, de modo a controlarmos a turma em todo o espaço da aula, e ao FB positivo, com o intuito de motivar os alunos. Na UD de Corrida de Resistência, esta estratégia foi fundamental para estimularmos a capacidade de resiliência dos alunos. Ao longo do tempo as dificuldades foram superadas, tendo as reflexões críticas um papel fulcral neste aspeto.

Em relação ao questionamento, este foi utilizado de forma recorrente ao longo do EP e em cada aula. Na parte inicial da aula, este era utilizado para realizarmos o controlo das aprendizagens dos alunos e da aquisição dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, e através deste, também foi possível realizarmos a ligação entre as aulas anteriores e a que estávamos a lecionar. Já na parte final, a função do questionamento era idêntica, mas para verificar as aprendizagens dos alunos na aula. Para além de este ter sido utilizado para verificar a assimilação de conteúdos, permitiu também envolver ativamente os alunos na aula e estimular a sua capacidade de reflexão.

Durante a intervenção pedagógica, os dilemas mais notórios ocorreram na dimensão da instrução, mas orientámo-nos sempre no sentido de melhorarmos a nossa atuação neste aspeto. A evolução foi gradual, mas beneficiou de forma significativa a qualidade do ensino e o nosso desempenho.

### **2.2.2 Gestão**

A dimensão gestão está relacionada com as metodologias que o professor adota para potenciar a gestão dos espaços, do tempo, dos materiais e dos grupos (Onofre, 1995; Quina, 2009).

A gestão da aula inicia-se no planeamento e os momentos de instrução permitem potenciá-la. De acordo com Arrends (1995), existe uma relação entre o planeamento, a instrução e a gestão da aula.

Ao longo do EP, no planeamento a médio e curto prazo, foram delineadas estratégias para permitir uma gestão adequada da aula. Fazendo a interligação entre a gestão e o planeamento a curto prazo, definimos algumas das medidas que permitiram melhorar a gestão da aula, sendo elas: a realização da instrução intercalada com a ativação e a utilização de um estilo de ensino recíproco nas UD's de Ginástica Acrobática e Ginástica de Aparelhos.

A primeira medida adotada permitiu gerirmos melhor o tempo de aula e potenciarmos o tempo útil da mesma. Aliado a isto, no momento da instrução, foi importante gerir o posicionamento dos alunos, visto que muitas vezes a demonstração foi realizada num plano mais longínquo. Assim, foi possível garantir que os alunos adotassem um posicionamento favorável para a observação da demonstração e que os mesmos ficassem junto do exercício de ativação. Caso isto não acontecesse, era despendido imenso tempo na transição entre a demonstração e o reinício da ativação.

O estilo de ensino recíproco permitiu realizar um controlo mais eficiente de toda a turma. As UD's de Ginástica Acrobática e de Ginástica de Aparelhos, foram lecionadas em simultâneo com a UD de Badminton, pelo que o estilo de ensino adotado para estas permitiu gerir melhor a turma. A matéria de Ginástica tem a capacidade de desenvolver um trabalho cooperativo fenomenal, devido à estimulação da capacidade de entreajuda. Nestas UD's os alunos realizaram as tarefas em duplas ou trios e tinham a responsabilidade de realizar as ajudas, observar a execução e dar FB aos colegas, pelo que nos sentimos mais livres para controlar a turma e circular de forma fluida.

Segundo Piéron (1999), é irrecuperável o tempo que despendemos na gestão da aula, pelo que também sentimos necessidade de definir estratégias no planeamento a curto prazo para realizarmos a gestão da aula de forma eficaz. No cabeçalho do plano de aula, fomos logo confrontados com a definição do número de alunos dispensados da prática, pelo que grande parte das vezes existiram alunos nesta situação. Desde o início do ano letivo que desenvolvemos atividades que permitissem incluir esses alunos na prática, colaborando com o professor, controlando a realização de um exercício ou controlando desafios propostos, pelo que nunca foi realizado nenhum relatório de aula por parte dos alunos. Apesar disso, por vezes tornou-se complexo definirmos tarefas para estes alunos, de forma a motivá-los. Estes alunos desempenharam tarefas como: controlo de presenças, de tarefas e desafios; colocação e recolha do material; dinamização de exercícios, entre outras, sendo que estas tarefas facilitaram a gestão da aula por parte do professor.

No momento da definição e organização das tarefas, tivemos o cuidado de pensar em quatro fatores fundamentais: o material, a colocação e arrumação do mesmo, e a definição de grupos. Uma organização adequada dos materiais permite realizar uma transição entre tarefas mais simples (Oliveira, 2002), pelo que foi nesta fase do planeamento que começámos a gerir a aula e a organização do espaço da mesma.

Preocupámo-nos em organizar as aulas de forma a utilizar, sensivelmente, o mesmo material ao longo de todos os exercícios, despendendo assim pouco tempo na transição entre exercícios. Em relação ao *timing* de entrega do material, procurámos definir o momento adequado para o mesmo, visto que a entrega de coletes pode retirar tempo de exercício se não for realizada no momento mais adequado, e a entrega de bolas pode atrasar o início da tarefa, visto que os alunos têm a tendência de realizar jogos descontextualizados antes da tarefa. De uma forma geral, os coletes eram entregues no início da aula ou no decorrer de uma tarefa pelo professor ou por um aluno dispensado, e as bolas eram entregues após todos os alunos estarem posicionados de forma correta para iniciar a atividade. Estas estratégias vão de encontro aos procedimentos que o professor deve adotar, segundo Piéron (1992).

No plano de aula, organizámos as tarefas de modo a que, durante a intervenção pedagógica, existissem corredores de circulação exteriores a todos os exercícios, de forma a promover um posicionamento e circulação que permitisse controlar todas as situações e tarefas. Ao longo das aulas, o posicionamento revelou-se ser adequado, mas, em situações pontuais, circulávamos num corredor entre os exercícios.

Segundo Onofre (1995), é essencial inculcarmos aos alunos hábitos e responsabilidade na organização do material, sendo que desde o início do ano letivo desenvolvemos normas para a arrumação do mesmo. No planeamento, foram definidos os alunos que realizaram a recolha e arrumação do material no final da aula, pelo que a dinâmica estabelecida foi um esquema rotacional semanal no qual, em cada aula, três alunos ficavam responsáveis pela arrumação do mesmo. Para além disso, esta dinâmica estava incluída nos critérios da avaliação e tínhamos a responsabilidade de, no final da aula, verificar e avaliar se esta tarefa foi desempenhada corretamente.

Uma gestão desorganizada dos grupos e no *timing* incorreto promove uma gestão incorreta da aula. De uma forma geral, os grupos foram definidos no momento do planeamento, apesar de que no momento da intervenção pedagógica podiam existir alunos a faltar ou dispensados, sendo necessário proceder rapidamente ao reajuste dos grupos. Por norma, os grupos eram organizados no início da aula, existindo várias estratégias para o

fazer, como por exemplo: a distribuição de uma folha com os grupos, a afixação dos grupos em cada coluna da ativação, a definição dos grupos pelo professor ou pelos alunos. As três primeiras estratégias são mais eficientes e economizam o tempo gasto na gestão de grupos, pelo que quando os alunos definiam os grupos, era necessário estimulá-los com a realização de contagens regressivas para dinamizar este processo. A estratégia dos alunos definirem os grupos, apesar de influenciar negativamente a gestão do tempo da aula, funcionou como um motivador, pelo facto de fomentar a autonomia dos alunos. Quando existiram constrangimentos nos grupos definidos no planeamento, optámos por reorganizá-los, colocando-os em colunas.

No momento de lecionar a aula, aplicámos todas estas estratégias, mas por vezes foi necessário reajustá-las consoante o contexto, visto que este poderia ser diferente do que idealizámos no momento do planeamento. Outro fator que foi necessário gerirmos no decorrer da aula, foi a transição entre exercícios. Como já referimos, a maioria das aulas foi organizada em circuito e, neste sentido, adotámos duas estratégias de transição: faseada ou global. As transições faseadas revelaram-se mais dinâmicas que as globais, pelo facto de não existir desordem na aula e de conseguirmos controlá-la melhor. As transições faseadas permitiram também reforçar determinadas características da tarefa, pelo facto de os alunos terem a possibilidade de ver novamente a execução da mesma.

Para os professores inexperientes, nos primeiros anos, a gestão da aula é um problema difícil (Arends, 1995), pelo que esta se revela como o maior desafio (Arends, 2008). Ao contrário do que o autor afirma, sentimos que este não foi o nosso maior problema, pelo facto de todas as estratégias terem sido adequadas para promover as condições de ensino e aprendizagem ideais.

### **2.2.3 Clima/Disciplina**

Siedentop (1983) apresentou uma divisão da intervenção pedagógica em quatro dimensões e como já foi demonstrado anteriormente, todas estão interligadas entre si. As dimensões clima e disciplina seguem esta coerência, uma vez que para além de estarem ligadas às dimensões anteriores, não se podem dissociar uma da outra, ou seja, um clima de aula positivo implica comportamentos apropriados por parte dos alunos e, pelo contrário, comportamentos inapropriados afetam negativamente o clima de aula. Esta categorização dos comportamentos dos alunos foi enunciada por Piéron (1992).

Segundo Veiga (2007), a indisciplina é a violação das regras definidas, o que

influencia o ambiente, as condições de ensino e aprendizagem, e o relacionamento, pelo que o professor tem a responsabilidade de desenvolver ambientes positivos e produtivos de aprendizagem. Estes ambientes podem ser desenvolvidos através da implementação de estratégias disciplinares adequadas e de uma gestão eficaz da aula, estimulando um clima de aula positivo e favorável para a aprendizagem.

A interação professor-aluno e a relação construída neste sentido são fundamentais para o processo de ensino, visto que o sucesso dos alunos, para além de depender das suas capacidades cognitivas, também depende da sua motivação, do seu interesse e do seu empenho, que são potenciados pela relação pedagógica entre os dois intervenientes (Onofre, 1995; Ribeiro-Silva et al., 2019). Com base neste pressuposto, numa fase inicial do EP procurámos desenvolver uma relação pedagógica pautada por uma postura rígida e firme. Ao longo do tempo, esta postura foi sendo cada vez mais conjugada com uma relação mais próxima, de simpatia e amizade, com os alunos, mantendo as bases da relação pedagógica: respeito, exigência e compromisso com as tarefas da aula. A intervenção pedagógica no 2º ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no sexto ano de escolaridade, realçou a importância da proximidade da relação professor-aluno.

Uma estratégia fundamental para potenciarmos a relação pedagógica foi a realização de situações de jogo após o término da aula com os alunos, nas quais também participámos. Este método adotado potenciou significativamente a relação com os alunos, visto que a integração do professor na situação de jogo e a relação menos rígida, mas respeitosa, estimularam a proximidade com os alunos.

O FB, o destaque do desempenho dos alunos e os jogos lúdicos, foram medidas que potenciaram o clima de aula. O FB, para além de permitir ajudar os alunos, também permite motivar e estimular a capacidade de resiliência dos mesmos, pelo que uma observação atenta permite destacar e enaltecer os aspetos mais positivos da execução do aluno, sendo o FB positivo extremamente essencial. Os jogos lúdicos e os jogos de carácter competitivo, estimulam e motivam os alunos, pelo que foi recorrente a utilização desta estratégia. Especialmente na UD de Ginástica Acrobática, nos elementos gímnicos mais exigentes, interrompemos a prática para que o centro das atenções fosse um determinado grupo. Apesar disso, os alunos poderiam sentir-se incomodados sendo o centro das atenções, mas mesmo em caso de insucesso na execução, esta era enaltecida e as palmas faziam-se soar.

Em relação à disciplina, agimos sempre em conformidade com as normas de convivência da Escola, e as regras definidas pela mesma foram cumpridas de forma coerente

e exigente, para que os alunos, apesar da relação pedagógica que existia, nunca transpusessem as mesmas. Nos momentos de indisciplina, a estratégia utilizada foi a repreensão verbal, colocando em último plano a exclusão do aluno da prática ou até mesmo da aula, visto que o castigo é visto como uma decisão negativa (Onofre, 1995). Para prevenir estes momentos, procurámos utilizar um discurso que cativasse naturalmente a atenção dos alunos, sendo que este deveria ser breve, claro e objetivo, visto que os tempos de concentração dos alunos são reduzidos e um discurso pouco apelativo e prolongado promove comportamentos inadequados. Nos momentos em que perdemos a atenção de um determinado aluno, intercalámos o discurso com o nome do mesmo, para o cativar novamente.

Existem características peculiares numa turma e, Good e Brophy (1986), até afirmam que existem turmas que até sozinhas funcionam. Felizmente, podemos afirmar que estivemos perante uma turma com características raramente vistas, potenciadas pela continuidade da maioria dos alunos na mesma turma ao longo de todo o terceiro ciclo de ensino. Este fator fomentou as relações entre pares, mesmo existindo pequenos desentendimentos.

Ao longo do EP surgiu uma questão que deveria ter sido melhorada, que foi a entoação do discurso. Com alguma frequência, um “sim” e um “não” era entoado da mesma forma, pelo que para corrigirmos esta lacuna deveríamos transmitir mais entusiasmo em momentos positivos.

De uma forma gradual e controlada, as estratégias adotadas e a experiência adquirida ao longo do ano letivo permitiram melhorar a nossa intervenção pedagógica ao nível destas dimensões.

#### **2.2.4 Decisões de Ajustamento**

Ao longo desta produção referimos que a plasticidade é a característica mais importante do planeamento, derivado à fase pré-interativa em que o mesmo é elaborado. Visto que todo este processo é moldável, desde logo percebemos a possibilidade de virem a ser realizados ajustes.

Nos momentos pré-interativos é impossível antever todos os constrangimentos da intervenção pedagógica, pelo que no plano de aula devem ser evitados formalismos, e o professor não deve ser refém do que está planeado (Bento, 2003), e deve ver o plano de aula como um elemento de apoio à mesma. Assim como o plano de aula, as UD's e o plano anual,

devem nortear o processo de ensino-aprendizagem, mas nunca poderão ser estanques, e sim ajustáveis e ajustados ao longo de todo o processo.

Ao longo do ano letivo, estas decisões foram fulcrais para potenciarmos as aprendizagens dos alunos, pelo que sentimos necessidade de realizar reajustes ao nível do plano anual, das UD's e do plano de aula.

Em relação ao plano anual reajustámos o seguinte:

- As matérias a lecionar;
- A organização das matérias aula a aula;
- Os momentos de avaliação;
- As atividades do PAA.

Ao nível das UD's ajustámos:

- As ESC's;
- As estratégias;
- Os momentos de avaliação.

No plano de aula sentimos necessidade de ajustar:

- Os grupos;
- O tempo de exercício;
- Os exercícios;
- A ordem dos exercícios;
- O nível de desempenho em que os alunos se encontram em determinada aula;
- As condicionantes e as regras nas situações de jogo.

No início do ano letivo sentimos incerteza e insegurança no momento de realizar ajustes no decorrer da aula, mas com a melhoria da nossa prestação ao nível das dimensões da intervenção pedagógica, a nossa capacidade de tomar decisões tornou-se mais intuitivo, colocando sempre em primeiro plano o sucesso dos alunos e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A prestação dos alunos e do professor, assim como tudo o que ocorrer na aula, irá influenciar os resultados alcançados pelos alunos (Bento, 1987).

### **2.2.5 Desporto Escolar – Grupo/Equipa de Atletismo**

O DE é um conjunto de práticas lúdico-desportivas que tem como propósito criar um complemento curricular e uma ocupação dos tempos livres dos alunos, pelo que a participação destes é livre. Este deve estimular um desenvolvimento da educação, da

condição física e da saúde (Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de janeiro do Ministério da Educação, 1991). Desta forma, é necessário identificar conteúdos e finalidades próprias ao DE, para que este possa, realmente, contribuir para a formação dos alunos (Freitas, 2002).

O DE foi um complemento do EP que nos permitiu adquirir competências específicas ao nível da intervenção pedagógica e desenvolver os conhecimentos, sendo que este, por vezes, foi o nosso laboratório. O aumento exponencial da prática pedagógica e a realidade do DE deu-nos a possibilidade de vivenciar realidades diferentes, sendo que a nossa intervenção neste contexto permitiu desenvolver as nossas capacidades enquanto professores e seres humanos.

Iniciámos o nosso percurso no DE através da promoção da modalidade, pelo que a divulgámos de duas formas: através da afixação de um cartaz alusivo ao grupo/equipa e à modalidade, bem como através de uma divulgação turma a turma, de forma presencial. Foi o primeiro ano em que existiu o grupo/equipa de Atletismo e conseguimos formar um grupo de cinquenta e dois alunos, desde o quinto ao décimo primeiro, anos de escolaridade. Esta participação de alunos do ensino secundário só foi possível através da realização de um protocolo com uma Escola Secundária de Coimbra, para além de alguns protocolos realizados com Escolas do 2º e 3º ciclos.

Os treinos do grupo/equipa de Atletismo foram divididos em três sessões. A primeira sessão ocorria às segundas-feiras, das 14:30 às 15:20, sendo que, em média, contávamos com a presença de catorze alunos, do quinto e sexto, anos de escolaridade. Também às segundas-feiras realizávamos a segunda sessão de treinos, das 17:30 às 18:20, sendo que, em média, estavam presentes dezanove alunos. Às quartas-feiras, das 14:30 às 15:20, em média, contávamos com a presença de trinta e seis alunos. Os treinos eram organizados por estações, sendo que em cada estação era abordada e exercitada uma disciplina diferente da modalidade de Atletismo, pelo que, devido a esta organização, cada elemento do núcleo de estágio ficava responsável por dinamizar uma dessas, num plano rotativo semanalmente e por treino.

Respeitando o Regulamento do DE (DGE, 2019), seleccionámos três alunos para desempenharem as funções de árbitros. Com o intuito de formar estes alunos neste sentido, desenvolvemos uma formação para árbitros realizada por uma árbitra oficial da modalidade (Anexo XI – Cartaz da Formação de Arbitragem em Atletismo). Pensando no grupo/equipa como um todo e de forma a garantir que todos os alunos conheçam o regulamento específico

de cada prova, incluímos todo o grupo/equipa nesta formação, que englobou as componentes teórica e prática.

Como parte integrante do grupo/equipa de Atletismo, tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos ao Torneio de Pista Coberta de Pombal, que ocorreu no dia 14 de janeiro de 2020. Neste torneio, a estratégia utilizada foi que cada aluno iria participar nas três disciplinas que mais gostava, visto que o torneio não possuía um carácter classificativo oficial, pelo que foi necessário recolhermos as preferências dos alunos. Todo o processo de inscrição e organização do grupo/equipa de Atletismo da Escola Básica 2/3 Martim de Freitas foi realizado pelo núcleo de estágio. Para estimular as interações entre todos os alunos, definimos dois responsáveis para as equipas feminina e masculina, que possuíam tarefas específicas, como por exemplo, familiarizar todos os alunos com as instalações, serem um elo de ligação entre equipa e professores, entre outras. Desta forma, procurámos seleccionar alunos que já conhecessem a pista coberta de Pombal e que possuíssem o perfil adequado para o desempenho dessas mesmas funções.

Ao longo da participação ativa no DE, fomos enfrentando alguns desafios. Foi necessário potenciarmos as relações entre todos os alunos, visto que a maioria vem de turmas e escolas diferentes e participa em sessões de treino diferentes. Assim, pensámos em criar um grito para o grupo/equipa de Atletismo, realizando-o no final dos treinos. Nas viagens realizadas, tentámos potenciar essas relações com a recolha dos dispositivos eletrónicos para que os alunos interagissem com o par da viagem.

Devido à diversidade de alunos, foi necessário adequarmos a intervenção para cada grupo e para cada aluno, visto que as suas características eram díspares. Em relação à relação pedagógica, percebemos como temos de adequar em função dos alunos, o que nos permitiu estimular a relação com alunos da turma do nono G, dada a sua participação ativa grupo/equipa.

O DE permitiu atingir os propósitos da nossa integração no mesmo, assim como permitiu melhorar, de forma significativa, a nossa intervenção pedagógica.

### **2.3 Avaliação**

O conceito de avaliação depende da interpretação realizada e do seu quadro de referência, podendo assumir diferentes significados (Nobre, 2015). Assim como a avaliação, avaliar depende de múltiplos fatores, desde a interpretação do saber, do conceito de currículo, de ensino e de aprendizagem (Mendez, 2001). Apesar disso, mais tarde, Nobre (2015), define

que “avaliar” corresponde ao produto da comparação entre o que se observa e o protótipo dessa ação.

Apesar de existirem múltiplas interpretações sobre o conceito de avaliação, a mesma, dependendo da finalidade, assume duas modalidades, formativa e sumativa. A avaliação formativa (AF) possui um carácter sistemático e contínuo (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018), à qual o professor recorre para delinear e reajustar o processo de ensino-aprendizagem (Bell, 2007). A avaliação sumativa (AS) representa a formulação de um juízo global das aprendizagens (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018).

Ao longo do EP, o núcleo de estágio utilizou os instrumentos de avaliação desenvolvidos pelo grupo disciplinar, numa decisão tomada pelo Diretor da Escola e pelo Coordenador do grupo disciplinar, visto que os instrumentos e os critérios têm de ser aprovados em conselho pedagógico. Neste sentido, após a utilização de cada instrumento de avaliação, realizámos um documento com sugestões de melhoria para apresentar ao grupo disciplinar.

Os instrumentos de avaliação são constituídos por parâmetros de avaliação pré-definidos para cada modalidade (Anexo XII – Parâmetros de avaliação por modalidade), por níveis de desempenho, que constituem uma escala de avaliação dividida em quatro níveis: pré-introdutório, introdutório, elementar e avançado.

### **2.3.1 Avaliação Formativa Inicial**

No início de cada ano letivo é necessário planear e, para isso, é necessário que o professor possua uma referência. A AFI permite analisar o ponto de partida em que se encontram os alunos (Nobre, 2015), para a partir daí, orientarmos o processo de ensino-aprendizagem, através do reajuste dos objetivos definidos enunciados no PNEF, visto que estes apenas são uma referência (Carvalho, 1994).

Neste sentido, no início de cada UD realizámos a AFI para podermos aferir qual era o nível de desempenho inicial de cada aluno, em cada matéria de ensino. Após a recolha dos dados, realizámos uma reflexão crítica dos resultados para tirarmos conclusões sobre a prestação dos alunos neste momento inicial de avaliação.

Apesar de cumprirmos todo este processo, devido ao facto de não podermos alterar os indicadores de avaliação e os instrumentos de avaliação serem construídos a partir dos objetivos do PNEF, para serem definidos os indicadores, o ajuste dos objetivos às

características dos alunos foi condicionado. No entanto, foi com base nestes resultados que enquadrámos os alunos por níveis de desempenho, para diferenciar as tarefas em função do grupo ou de um aluno em específico.

Em relação ao aluno com NEE, para podermos adaptar todo o processo de ensino, assim como o processo de avaliação, realizámos a AFI das matérias a abordar com os indicadores definidos previamente e, a partir desses resultados, realizámos todos os reajustes e elaborámos o Programa Educativo Individual.

Para além de permitir a definição de objetivos, a AFI permite periodizar as matérias em função das dificuldades dos alunos. Contudo, neste processo, é necessário combinarmos os resultados da AFI, com o mapa de rotações de espaço e com as matérias prioritárias por espaço. O elevado número de matérias, aliado aos condicionamentos provocados pelas rotações dos espaços e pelas matérias prioritárias, não nos permitiram dar resposta, de forma efetiva, às necessidades dos alunos, como foi o caso da matéria de Ténis.

Segundo Araújo e Diniz (2015), a avaliação para as aprendizagens deve fornecer dados concretos do progresso dos alunos, aos mesmos e aos professores, pelo que sugerem que o planeamento inclua formas de integrar todos os intervenientes do processo de avaliação, sendo que os alunos devem conhecer os objetivos a alcançar, os critérios e deverão receber FB sobre todo o processo. Para isso, no início do ano letivo, transmitimos aos alunos quais seriam os critérios de avaliação e, os objetivos e indicadores que teriam de alcançar em cada matéria.

### **2.3.2 Avaliação Formativa**

Ao longo do ano letivo, é a AF que nos permite adequar o processo de ensino-aprendizagem e as tarefas da aula. Assim, devemos recolher informações acerca das dificuldades e dos progressos dos alunos, em comparação com o último momento de avaliação e, posteriormente, realizarmos uma reflexão crítica dos resultados para percebermos de que forma podemos ajustar as tarefas aos alunos e às suas dificuldades (Carvalho, 1994; McTighe & O'Connor, 2005).

Devido às metodologias de trabalho adotadas, procurámos realizar uma avaliação formativa contínua, pelo que, em todas as aulas, registámos as dificuldades e as evoluções dos alunos. Neste processo, percebemos que os alunos não revelam dificuldades e/ou progressos em todas as aulas, pelo que não foi possível registar informações acerca de todos os alunos em todas as aulas. Este registo poderia ser realizado tanto no decorrer da aula como

no final da mesma. Aliado a isto, no momento de reflexão da aula com o núcleo de estágio, tentámos realizar, de forma sistemática, um balanço da evolução dos alunos, assim como das suas dificuldades.

A curto prazo e no decorrer da aula, este tipo de avaliação revelou-se imprescindível, visto que o trabalho por níveis de desempenho foi muito regular. É com base nesta avaliação realizada em todas as aulas que podemos diferenciar o ensino e incluir a avaliação no planeamento, uma vez que no decorrer da aula poderia ser necessário reajustarmos o nível de desempenho de um aluno e, no planeamento a curto prazo, poderia ocorrer a mesma situação. Não podemos garantir que, ao longo das aulas, o nível de desempenho dos alunos seja o mesmo e sem esta informação, a DP não é possível.

Para darmos resposta ao enunciado por Araújo e Diniz (2015), desenvolvemos uma tabela que foi apresentada aos alunos, na qual constava o resultado da AFI, o resultado da última avaliação realizada, os indicadores que os alunos já tinham cumprido após esse momento e os indicadores que faltavam cumprir para alcançar o nível avançado. Para além disso, nestes momentos, procurámos fornecer um FB mais individualizado sobre a evolução do aluno ao longo do tempo, assim como referimos as suas dificuldades. Só é possível realizarmos este balanço através deste tipo de avaliação, pelo facto desta nos garantir a monitorização da evolução dos alunos. No momento em que apresentámos a tabela, nem tudo foi positivo, uma vez que os alunos realizaram a comparação do seu desempenho com os restantes alunos, e esta comparação desmotivou-os (Araújo & Diniz, 2015).

O sucesso nas metodologias adotadas só foi possível devido à aplicação e ao rigor desta modalidade de avaliação, visto que a DP é fruto de uma avaliação contínua e eficaz (Allan & Tomlinson, 2002).

### **2.3.3 Avaliação Sumativa**

No final de cada período letivo é realizada a avaliação sumativa de cada aluno, que permite atribuir um juízo geral das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno, que será apresentado aos EE's (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018; Despacho normativo n.º 14/2011, do Ministério da Educação e Ciência, 2011).

Com base nos critérios de avaliação (Anexo XIII – Critérios de avaliação), os alunos foram avaliados com um nível compreendido entre um a cinco, tendo como base a avaliação das matérias lecionadas ao longo do ano letivo e dos dois domínios (social e de trabalho).

No domínio específico da disciplina, os alunos foram avaliados com base nos resultados alcançados nas atividades físicas, nos testes do FITescola e no teste escrito. Nas atividades físicas, os alunos foram avaliados com recurso ao instrumento de avaliação de cada matéria (Anexo XIV – Instrumento de avaliação) No final de cada período letivo, o conjunto de níveis alcançados nos JDC, na Ginástica, no Atletismo e nas matérias de Raquetes, foram agregados por categoria (Anexo XV – Combinação dos níveis de desempenho por categoria). Como ficámos, novamente, com um conjunto de níveis, foi necessário realizarmos novamente conversões, e para isso foi elaborada uma grelha de níveis de desempenho (Anexo XVI – Grelha de combinação dos níveis de desempenho), para cada ano de escolaridade e com um grau de complexidade crescente. Em relação aos testes do FITescola, apesar de os realizarmos todos, apenas os testes do Vaivém, do salto de Impulsão Horizontal e de Abdominais foram contabilizados neste critério. O resultado alcançado por cada aluno foi associado a um nível de desempenho e após este processo, os níveis alcançados nos testes do FITescola foram agregados para obter apenas um nível global, sendo este, posteriormente, transformado numa percentagem. Os conhecimentos dos alunos foram avaliados com recurso a um teste escrito por período letivo.

No caso de os alunos estarem impossibilitados de realizar a parte prática das aulas de EF, mediante apresentação de um atestado ou relatório médico, o método de avaliação é diferenciado. Nesta situação, o domínio específico da disciplina é avaliado através da realização de trabalhos e testes escritos sobre as UD's abordadas.

Nos domínios social e de trabalho, para cada item de avaliação, foram definidos indicadores, agrupados em níveis, e para cada nível foi atribuída uma percentagem.

#### **2.3.4 Autoavaliação**

A autoavaliação corresponde à formulação de um juízo por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem, sendo que este está relacionado com o caráter formativo da avaliação (Nobre, 2015), pelo que através do mesmo também é possível regularmos o processo de ensino-aprendizagem e percebermos as dificuldades sentidas pelos alunos.

O processo de autoavaliação deve ser orientado para que os alunos, desde o início do ano letivo, estejam informados sobre o mesmo (Nobre, 2015). No momento de se autoavaliarem, os alunos devem estar informados sobre os parâmetros em que se vão autoavaliar, qual é ponderação de cada critério e como têm de se autoavaliar (Nobre, 2015). Desta forma, produzimos uma ficha de autoavaliação (Anexo XVII – Ficha de

autoavaliação) e, como suporte à mesma, realizámos uma apresentação *PowerPoint* com informações suplementares e com as grelhas de combinação dos níveis de desempenho. Para acrescentar um carácter ainda mais regulador a este momento, incluímos na ficha de autoavaliação um espaço para os alunos evidenciarem as suas dificuldades, os aspetos positivos e as sugestões de melhoria.

Após a concretização da autoavaliação, foi realizada uma análise individual sobre a reflexão realizada por cada aluno, e uma avaliação deste momento por parte do professor, visto que a autoavaliação também está incluída nos critérios de avaliação.

A autoavaliação estimula a realização de uma reflexão crítica sobre os progressos na aprendizagem e sobre o próprio (Alves & Machado, 2011).

### **2.3.5 As Dificuldades no Processo de Avaliação**

O processo de avaliação é complexo e criterioso, e o erro do professor pode inflacionar ou prejudicar a classificação do aluno. No momento de avaliação através da observação direta, a inexperiência pode ser um fator desfavorável do processo.

No início do ano letivo, sentimos dificuldade em avaliar todos os alunos, visto que numa situação de jogo em que existem diversas ações, o professor tem de avaliar um grupo de alunos em simultâneo e em tempo reduzido. Nesta fase, existiram momentos em que nem todos os alunos foram avaliados. Neste parâmetro podemos abordar outra questão, a capacidade de observação. Percebemos logo que, numa fase inicial, a capacidade de observação de tantos alunos é reduzida e sentimos que nem sempre estamos a observar corretamente. Face a estas duas dificuldades, o núcleo de estágio optou por observar todas as turmas e avaliá-las, para que na reunião de reflexão da aula pudéssemos comparar os resultados, apesar da única avaliação válida ser a do professor responsável pela turma. Esta estratégia permitiu assim melhorar a nossa capacidade de observação.

Em situações de jogo, ao longo do EP, sentimos dificuldades em perceber se o aluno cumpria um determinado indicador esporadicamente, ou de forma consistente e regular. Este foi sempre um dilema presente em que a solução passou por confirmarmos, em aulas posteriores e recorrendo à AF, se a avaliação desse indicador tinha sido realizada de forma correta ou não.

A inexperiência foi um fator que condicionou muito o processo avaliativo, mas ao longo do EP fomos ultrapassando estas limitações, permitindo assim a realização de uma avaliação justa e coerente do desempenho e das aprendizagens dos alunos.

## 2.4 Ensino à Distância

No artigo 8º do Decreto-Lei nº55/2018, consta que existem três tipos de modalidades educativas: o ensino à distância; o ensino individual e o ensino doméstico (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018). No final do segundo período e no terceiro período do ano letivo de 2019/2020, foi declarado estado de emergência nacional e houve necessidade de recorreremos ao ensino à distância, como medida preventiva de controlo da COVID-19, pelo que as atividades letivas e não-letivas presenciais foram suspensas. Face a esta situação, existiu a necessidade de alterar a realidade de ensino a que estamos habituados, pelo que o planeamento, a intervenção pedagógica e a avaliação ficaram condicionadas e tiveram de ser reajustadas.

A comunicação com os alunos passou a ser realizada assincronamente através do Google *Classroom* e sincronamente através do Google *Meet*. Nesta modalidade de ensino, a carga horária teve de ser reajustada e ficou definido que a disciplina de EF teria uma carga horária síncrona de quarentena minutos, pelo menos uma vez quinzenalmente. As sessões assíncronas foram realizadas todas as semanas.

O planeamento teve de ser reajustado às condições do momento, pelo que apenas foram introduzidos e exercitados conteúdos acerca da aptidão física, e consolidados alguns conteúdos já lecionados. Todo o planeamento a curto e médio prazo foi reajustado. Em relação ao planeamento a curto prazo, foi criada uma estrutura de plano de aula para as sessões assíncronas (Anexo XVIII – Plano de aula das sessões assíncronas) e o plano de aula das sessões síncronas manteve-se igual (Anexo IX – Plano de Aula).

As sessões síncronas foram destinadas à revisão de conteúdos e à aplicação de circuitos de aptidão física, com um carácter de controlo e avaliação. Nestas sessões, dinamizámos exercícios condicionados e analíticos que permitissem realizar a revisão e exercitação de conteúdos abordados durante o ensino presencial, e circuitos de força que quinzenalmente eram realizados com o intuito de verificarmos a evolução dos alunos ao longo desta fase. No final de cada aula síncrona, os alunos tinham de responder a questões no Google *Classroom*, sobre o número de repetições realizadas para monitorizarmos o seu desempenho.

Nestas sessões surgiram alguns problemas como: o cumprimento do tempo de aula e das tarefas planeadas, visto que era necessário fornecer FB, esclarecer dúvidas e realizar questionamento sobre as tarefas realizadas ao longo de duas semanas, e quarenta minutos

foram sempre insuficientes; gerir as câmaras desligadas e os problemas que esta situação acarreta, mas face a esta situação, optámos por definir uma tarefa assíncrona no horário da aula síncrona para os alunos com problemas nas câmaras realizarem; emitir FB e fechar o ciclo do mesmo, visto que aparecem inúmeros alunos em quadrados pequenos no ecrã do computador, e torna-se difícil chegar a todos devido à qualidade da videoconferência; o espaço em que os alunos iam realizar a aula, pelo que o planeamento estava condicionado a exercícios que envolvessem o menor espaço possível.

No que diz respeito às sessões assíncronas, solicitámos que os alunos assistissem à aula do #EstudoEmCasa todas as semanas, que realizassem trabalhos de grupo práticos e prescrevemos circuitos de treino que permitissem desenvolver a aptidão física. Num contexto tão peculiar como o que vivemos, torna-se importante dinamizar trabalhos de grupo para que os alunos mantenham a interação, embora que virtual, e o contexto de turma. Optámos por prescrever atividades que permitissem desenvolver a aptidão física, porque não tínhamos a possibilidade de dinamizar atividades direcionadas para exercitar os conteúdos abordados e não tínhamos condições para realizar filmagens. Recorremos assim a conteúdos disponibilizados *online*, para desenvolver atividades de manutenção e desenvolvimento da aptidão física, para promover a saúde e o bem-estar. Para o aluno com NEE, as atividades eram diferenciadas, respeitando sempre as medidas universais e adicionais.

Numa fase inicial, o controlo das atividades foi realizado através do preenchimento de questionários e da resposta a questões específicas sobre o #EstudoEmCasa, sendo este um método de controlo pouco efetivo e realista. Após autorização da Direção da Escola, optámos por realizar o controlo através da submissão de vídeos de todas as atividades realizadas.

Neste contexto os alunos foram avaliados com o recurso à AF, pelo que procurámos monitorizar e controlar a realização das tarefas por parte dos alunos, sendo que foram fornecidos FB's sobre todos os trabalhos desenvolvidos.

Ao longo do ensino à distância desenvolvemos novos projetos e demos continuidade a projetos já existentes. No âmbito das VI Olimpíadas da Martim de Freitas, que serão abordadas posteriormente, o aluno com NEE apresentou um trabalho sobre os Jogos Olímpicos. Através desta apresentação, para além dos conteúdos apresentados, pretendemos transmitir a mensagem de que, apesar de termos características diferentes, todos somos capazes de desempenhar as mesmas tarefas, ainda que de forma distinta. Para complementar este trabalho, mas sobre a temática da inclusão, solicitámos aos alunos que assistissem ao

filme *Campeones*, e que, no fim do mesmo, realizassem um texto de opinião sobre a inclusão no desporto. Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de estimularmos a capacidade de reflexão dos alunos sobre uma temática que esteve presente ao longo das aulas de EF e, para sensibilizarmos os mesmos para a importância da inclusão no desporto.

Realizámos uma DAC, Domínio de Autonomia Curricular, com a disciplina de Espanhol, com o intuito de transmitir a importância do exercício físico em fase de isolamento. O projeto *Resistiré* consistiu na interpretação da música *Resistiré* dos DUO Dinâmico, aliado à execução de atividade física.

Por último, criámos um jogo de tabuleiro intitulado “*Monopoly Strong at Home*” totalmente virtual (Anexo XIX – *Monopoly Strong at home*), em que cada aluno teve de criar o seu próprio *Monopoly*, definindo exercícios sobre os conteúdos abordados ou sobre aptidão física para cada casa e o número de repetições para o nível intermédio e avançado, assim como um desafio ou uma consequência para casas específicas. Este projeto estimulou a criatividade dos alunos e permitiu realizar atividades em grupo, importantes naquele momento para estimular as interações virtuais entre os alunos.

Este foi um desafio inesperado, que nunca imaginámos em contexto algum, mas apesar de algumas adversidades, conseguimos superar e acima de tudo, levámos deste contexto aprendizagens únicas e significativas.

## **2.5 Organização e Gestão Escolar**

Um dos objetivos do EP passa por desempenhar funções de assessoria a um cargo de gestão intermédia escolar, sendo que optámos por acompanhar e colaborar com a DT do 9ºG, pelo facto de nos enquadrarmos no cargo e vermos com bom olhos a possibilidade de o desempenhar no futuro. Segundo Marques (2002), o diretor de turma é responsável pelo apoio, acompanhamento e coordenação do processo de aprendizagem, e é o elo de ligação entre os professores, alunos e encarregados de educação (EE).

A assessoria tem como objetivo permitir a compreensão do cargo, das funções e das tarefas a desempenhar. No primeiro momento, na fase de familiarização com o cargo, a DT colocou-nos a par de todos os requisitos do mesmo, assim como da sua experiência no desempenho destas funções e das dinâmicas desenvolvidas na Escola. De forma a orientarmos todo o processo de assessoria, em conjunto, definimos que: para realizarmos um acompanhamento constante e próximo do cargo, íamos reunir todas as terças-feiras, das 09:25 às 10:10; não seria possível acompanhar a DT nas reuniões com os EE's por serem

tratados problemas delicados, onde, na nossa presença, os EE's poderiam não se sentir confortáveis; não seria possível estar presente no horário de atendimento aos alunos por incompatibilidade horária. Apesar desta posição adotada, o trabalho que desenvolvemos com a DT foi pautado pela transparência, pelo que fomos sempre informados de todas as situações.

Ao desempenharmos esta função colaborámos e realizámos as seguintes tarefas: caracterização da turma, plano de turma, organização e gestão do dossiê de turma, elaboração e retificação de atas, e justificação de faltas. Percebemos assim que ser diretor de turma acarreta muitas responsabilidades burocráticas. Apesar disso, nunca desvalorizámos cada tarefa que realizámos, desenvolvendo as mesmas com afinco e responsabilidade, sendo que o trabalho desenvolvido foi enaltecido por todo o conselho de turma, resultando em várias menções de louvor escritas em ata.

Sendo a DT um elo de ligação entre os professores, alunos e EE's, é fundamental perceber como é a relação pedagógica entre os vários intervenientes. A DT manteve uma relação próxima com os alunos, construída desde o sétimo até ao nono ano de escolaridade, visto que a DT acompanhou a turma durante o terceiro ciclo de ensino. Na nossa perspetiva, este tipo de relacionamento possui algumas vantagens como: o conhecimento aprofundado do histórico escolar e familiar dos alunos, e uma confiança sólida entre a DT e os alunos, o que permite uma maior proximidade e disponibilidade para abordar determinadas problemáticas. Por outro lado, a parte afetiva pode ser uma desvantagem na tomada de decisão, mas esta gestão emocional foi realizada de forma exemplar.

As características da relação entre os alunos e a DT são idênticas à relação entre a DT e os EE's, visto que o contexto é o mesmo. Além disso, os EE's mostraram-se muito participativos e interessados pela vida escolar dos seus educandos. A relação entre os professores que constituem o conselho de turma é forte, visto que o conselho de turma poucas alterações sofreu ao longo do terceiro ciclo de ensino.

Devido ao ensino à distância, a assessoria à DT teve de ser reajustada, pelo que passámos a estar presentes no atendimento aos alunos e a realizar reuniões semanais à sexta-feira. Nesta fase, o mais importante foi normalizar todo o processo e garantir o acompanhamento necessário da turma e da DT. A presença no atendimento aos alunos foi fundamental para percebermos as dificuldades dos mesmos nestas fases, o que permitiu reajustar o planeamento à realidade do momento.

Terminado este acompanhamento, estamos conscientes de que as funções de DT são exigentes devido às funções burocráticas, de gestão e de liderança, que o mesmo tem de desempenhar. Consideramos que este docente é a peça chave para garantir um processo de ensino-aprendizagem adequado, diferenciado, promovendo melhores condições e qualidade de aprendizagem.

A assessoria permitiu-nos conhecer melhor a turma e as problemáticas da mesma, sendo este conhecimento imprescindível para regularmos o processo de ensino e a intervenção pedagógica. Além disso, o acompanhamento constante da DT permitiu-nos entender, em contexto prático, as funções do cargo e como se devem adequar as relações pedagógicas em função do contexto escolar e social.

## **2.6 Projetos e Parcerias**

Com o intuito de desenvolvermos competências ao nível da organização e conceção de projetos educativos, ao longo do EP desenvolvemos, com o núcleo de estágio, duas atividades educativas e integrámos atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar e pelo DE.

### **2.6.1 Atividades do Grupo Disciplinar e do Desporto Escolar**

Durante o EP pudemos participar em diversas atividades a nível escolar e a nível distrital, desempenhando funções distintas. A nível escolar, participámos no Corta-Mato escolar, onde desempenhámos funções de secretariado. Nesta atividade percebemos que para além do que acontece na prática, o trabalho realizado nos “bastidores” tem influência direta na conceção da atividade e acarreta responsabilidades redobradas para quem desempenha este tipo de funções.

A nível distrital, foi-nos concedida a oportunidade de participar no Corta-Mato e no Mega Sprinter distrital. O Corta-Mato realizou-se no dia 23 de janeiro de 2020, no parque das Abadias, na Figueira da Foz, onde ficámos responsáveis pela equipa de Infantis masculinos. No Mega Sprinter distrital, que ocorreu no dia 04 de março de 2020, no complexo desportivo de Febres, integrámos a comitiva da organização pelo que no período da manhã colaborámos na organização do espaço e na análise de vídeo para recolha dos tempos.

## **2.6.2 Mega Sprinter – Fase Escola**

O núcleo de estágio, no dia 5 de fevereiro de 2020, dinamizou uma atividade intitulada “O Mega” (Anexo XX – “O Mega”), constituída pelo Mega Sprinter e o Mega Salto. Esta atividade teve como objetivos o apuramento dos alunos para a fase distrital, sensibilizar a participação dos alunos em atividades desportivas, fomentar a prática de Atletismo e a integração no DE, assim como fomentar o espírito e ética desportiva nos participantes.

Primeiramente, foi necessário desenvolvermos um projeto da atividade, para guiarmos a nossa ação no dia do evento e para que o mesmo fosse apresentado e discutido. Esta fase foi muito importante, visto que a opinião do grupo disciplinar é fundamental, devido à experiência que o mesmo tem na dinamização de atividades.

Na atividade apenas poderiam ser inscritos os alunos apurados na fase intra-turma, ou seja, os dois primeiros alunos por escalão etário e sexo para o Mega Sprinter, e o melhor aluno por escalão etário e sexo para o Mega Salto. Nesta atividade foram inscritos 232 alunos, sendo que desses apenas participaram 148. Para os professores procederem às inscrições, desenvolvemos uma plataforma de inscrições disponível e acessível pelos mesmos no gabinete de EF.

No projeto da atividade definimos os recursos humanos, materiais e informáticos necessários, assim como o programa, as formas de divulgação da atividade e o regulamento da mesma. Através da identificação das necessidades materiais desenvolvemos os croquis das duas provas, de forma a criarmos um esquema para a disposição e organização de todo o material. A divulgação da atividade foi realizada por cada professor junto da sua turma, assim como através da divulgação do cartaz da atividade pela Escola. O regulamento da atividade é a peça chave, pois é este que a regula, sendo que procurámos aproximar o regulamento desta fase ao da fase distrital, para começar desde logo a incutir regras aos alunos.

A atividade dinamizada correspondeu às expectativas iniciais, sendo que após a mesma, o grupo disciplinar elogiou a forma como a organizámos, referiu que a atividade foi organizada de forma eficaz, sendo que esta terminou antecipadamente devido à nossa organização, e destacaram ainda o nosso empenho durante a mesma. Apesar disso, existem sempre aspetos a melhorar, tais como: a criação de medalhas e a realização de uma cerimónia de entrega de prémios, a definição de um quadro competitivo diferente para permitir uma maior participação dos alunos vencidos e o desempenho de funções diferentes ao longo da atividade.

### **2.6.3 VI Olimpíadas da Martim de Freitas**

Fazendo renascer as tradições ultrapassadas, o núcleo de estágio em colaboração com o núcleo de estágio do Centro Educativo dos Olivais, planeou organizar as VI Olimpíadas da Martim de Freitas. Apesar disso, a situação de emergência nacional não nos permitiu dinamizar a atividade, pelo que a mesma sofreu reajustes.

As Olimpíadas eram organizadas na Escola desde 1992, pelo que a sua última edição ocorreu em 2012. Neste ano letivo iam renascer as Olimpíadas na Martim de Freitas, celebradas sempre em anos olímpicos, fazendo emergir as tradições vividas. Pretendíamos assim, aumentar a cultura desportiva e olímpica dos alunos de todo o Agrupamento, assim como praticar os valores olímpicos. Nas Olimpíadas iriam participar 1117 alunos, desde o quarto ao nono ano de escolaridade, ao longo da primeira semana do terceiro período letivo (de 14/04/2020 a 17/04/2020), divididos por anos de escolaridade e por dois períodos, o da manhã e o da tarde.

No primeiro dia seria realizada a minimaratona olímpica por todas as escolas do agrupamento, com a passagem da tocha olímpica pelas mesmas. De seguida, seria realizada a cerimónia de abertura que contava com a presença de atletas olímpicos e seria cantado o hino olímpico da Martim de Freitas, hasteada a bandeira e seria feita uma largada de pombas brancas.

Ao longo dos dias seriam realizadas demonstrações de modalidades olímpicas e paralímpicas, onde os alunos, para além de observar, também teriam a oportunidade de praticar. De forma a incluirmos toda a comunidade escolar, na quarta-feira iria ser dinamizada uma atividade de danças tradicionais para professores e assistentes, assim como dinamizada uma ação de formação para EE's, professores, treinadores e dirigentes associativos, sobre Ética Desportiva.

Na cerimónia de encerramento seriam replicados os anéis olímpicos pelos alunos, em tamanho gigante, e seriam realizadas as danças tradicionais ensinadas na atividade de quarta-feira.

Apesar de projetarmos toda esta atividade, a mesma não se realizou. Sentimos necessidade de a reajustar, pelo que para dar resposta aos objetivos definidos, desenvolvemos um site (Anexo XXI – Site VI Olimpíadas da Martim de Freitas) (<https://nucleoestagioef.wixsite.com/olimpiadasmartim/formacao-etica-no-desporto>) que os alunos poderiam consultar com o intuito de obter mais informações sobre as várias edições das Olimpíadas e aprofundar os seus conhecimentos sobre os Jogos Olímpicos. Para além

disso, dinamizámos uma ação de formação anteriormente planeada (Anexo XXII – Ação de Formação “Ética Desportiva”), em formato virtual, que contou com a presença do Doutor José Carlos Lima, Coordenador do Plano Nacional de Ética no Desporto, do Doutor Artur Romão, Professor Doutor na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e do Doutor Jorge Olímpio Bento, Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Apesar de ficar a mágoa de um trabalho tão extenso não ter sido aplicado, o balanço da atividade foi bastante positivo, culminando em três horas de formação onde se discutiram todos os valores éticos associados ao desporto e à disciplina de EF, e onde foram apresentados recursos para potenciarmos a promoção destes valores.

## **2.7 Atitude Ético-Profissional**

A ação do professor deve reger-se por princípios éticos que ajudem a promover a formação dos alunos (Caetano & Silva, 2009), pelo que “ser professor é ser Educador” (Reis, 2003, p. 95). Com base neste princípio, adotámos uma atitude profissional que permitisse educar, formar e promover um desenvolvimento pessoal e social dos alunos, procurando que para além de bons alunos, fossem melhores seres humanos.

Assim sendo, ao longo do EP, para além de transmitirmos conhecimentos, transmitimos valores, atitudes e responsabilidades. Para isso, foi fundamental sermos o exemplo para os nossos alunos, sendo a palavra de ordem “exigência”. A isto, é necessário aliar as emoções e um clima relacional saudável, onde tem de imperar o respeito e o profissionalismo. A EF assume um papel fundamental e tem um potencial inigualável para desenvolver atitudes e valores, saibamos nós explorá-los. Partindo desta opinião, no decorrer das aulas, procurámos estimular as capacidades sociais dos alunos, através da entreajuda, da cooperação e do respeito pelo próximo. Uma referência ética que procurámos seguir ao longo do EP foram os valores olímpicos: amizade, respeito e excelência.

Desde o início do EP que assumimos um compromisso para garantir as aprendizagens dos alunos pelo que, ao longo deste processo, procurámos colmatar as nossas lacunas através do aprofundamento incessante dos nossos conhecimentos e da formação contínua. Previamente e durante a primeira semana do EP, integrámos a equipa de organização do Campeonato da Europa de Kayak Polo, colaborando de forma direta com o coordenador de transportes, na gestão de toda a rede de transportes do Campeonato (Anexo XXIII – Certificado – Campeonato da Europa de Kayak Polo). Ao longo do ano letivo participámos

na sessão de apresentação do Programa de Educação Olímpica (Anexo XXIV – Certificado – Programa de Educação Olímpica), que mais tarde conseguimos implementar na escola, participámos voluntariamente no “11º Congresso Nacional de Educação Física” (Anexo XXV – Certificado – 11º Congresso Nacional de Educação Física), que permitiu participar ativamente em atividades práticas e palestras, participámos numa palestra de Futsal (Anexo XXVI – Certificado – O Jogo de Futsal), aprofundando conhecimentos sobre a modalidade em específico, participámos ainda na “IX Oficina de Ideias em Educação Física” (Anexo XXVII – Certificado – IX Oficina de Ideias em Educação Física), onde produzimos um poster acerca da integração da avaliação no planeamento, e ainda organizámos e participámos numa ação de formação de curta duração sobre “Ética Desportiva” (Anexo XXVIII – Certificado – Ética Desportiva).

Perante o núcleo de estágio assumimos uma atitude cooperativa e colaborativa, pautada pela transparência. Procurámos ajudar o próximo e realizar críticas construtivas, para que todos juntos encontrássemos o caminho a seguir.

Ao longo do EP, foi fundamental o trabalho colaborativo desenvolvido com o grupo disciplinar, assim como a forma como este nos integrou. Em todos os momentos tivemos a oportunidade de expormos as nossas opiniões, devidamente justificadas e fundamentadas. Nestes momentos, foi fundamental desenvolvermos a nossa capacidade de ouvir o outro, de questionar e de refletir. É necessário questionar uma opção e refletir sobre a mesma, para realmente percebermos qual é a melhor opção a seguir, assim como o sentido crítico é fundamental para melhorarmos as nossas qualidades enquanto profissionais.

Em suma, consideramos que a atitude adotada ao longo do EP foi de encontro à conduta ética e moral exigida na profissão docente e, para além disso, conseguimos transmitir e incutir valores aos nossos alunos.

## **2.8 Questões Dilemáticas**

No decorrer do EP, fomos confrontados com diversas questões dilemáticas, às quais tivemos de dar resposta. Ao longo desta produção e para cada área, apresentámos os diversos dilemas e dificuldades sentidas, pelo que neste momento iremos destacar aquele que nos acompanhou ao longo de todo o EP, assim como apresentar as estratégias utilizadas para o superar.

A questão mais dilemática ao longo do EP não esteve associada a uma dimensão em específico, mas à conjugação das mesmas, de forma a melhorarmos a nossa intervenção

pedagógica. “Como devemos conciliar as multimatérias, com os grupos de nível e a definição e ordem dos exercícios, com a gestão dos grupos no decorrer da aula, assim como com o controlo total da turma e dos exercícios em simultâneo?”, foi o dilema que originou em nós maiores momentos de reflexão.

As opções e metodologias adotadas remeteram-nos sempre para um modelo de ensino em multimatérias, mas esta prática era desconhecida, visto que ao longo do processo de formação, as realidades simuladas tiveram sempre por base o modelo de ensino por blocos. Para dar resposta a este dilema, numa fase inicial, tivemos de entender como deveríamos organizar a aula para realizarmos uma abordagem em multimatérias. Como já foi referido anteriormente, organizámos as aulas em circuito para dar resposta a esta metodologia adotada.

Aliado a esta metodologia, o trabalho por grupos de nível foi uma prática frequente. Nesta fase, surgiram duas questões. “Para cada matéria qual é o melhor exercício? Como devemos organizar o circuito para que cada grupo, de cada nível de desempenho, tenha uma abordagem de dificuldade crescente dos exercícios?”. Um determinado exercício não corresponde às necessidades de todos os níveis de desempenho, sendo que a sua escolha é fundamental para um processo eficaz de ensino-aprendizagem. O grande desafio foi escolhermos o melhor exercício para cada aula e para cada momento, mas nem sempre esta escolha foi a melhor. Foi nesta situação que as decisões de ajustamento se revelaram como uma boa ferramenta para o professor, realçando a plasticidade do plano de aula. Após a seleção dos exercícios, o dilema com que nos debatemos relaciona-se com a ordem dos exercícios. Organizando a aula por circuitos e sendo estes constantes, ou seja, exercícios iguais em todas as rondas, a situação de jogo, por vezes, iria ocorrer primeiro que uma situação de exercício critério, por exemplo. Refletindo sobre as necessárias conciliações entre as estratégias utilizadas para as diferentes dimensões, nesta fase foi necessário manipularmos a ordem dos exercícios, ajustando-a aos princípios fundamentais do planeamento, privilegiando um princípio de complexidade crescente dos exercícios.

Ainda no momento de planeamento encontrámos outra questão, que se prendeu com a gestão dos grupos. Os grupos de desempenho não são lineares, ou seja, os alunos que integram um determinado grupo de nível numa matéria, não são os mesmos que integram esse grupo numa matéria diferente. Esta questão representou um desafio aliciante, ocupando um espaço absolutamente central nas reflexões, revelando ser uma questão dilemática presente ao longo de todo o EP. Em primeiro lugar, tivemos de perceber a importância da

avaliação nos momentos de planeamento, sendo que estes dois momentos não se podem dissociar, pois é através da avaliação que podemos diferenciar e respeitar cada nível de desempenho. A AF constante e a observação do desempenho dos alunos permitiram-nos reajustar os grupos aula após aula. Apesar disso, uma abordagem em multimatérias por circuito, exigiu uma estratégia diferente na fase de planeamento, para dar resposta à diversidade dos grupos de nível em cada matéria. No planeamento, tivemos o cuidado de agrupar matérias, em que numa matéria os grupos fossem homogéneos e na outra matéria heterogéneos, como foi o caso da matéria de Basquetebol e de Triplo Salto, respetivamente, para garantir que os grupos se pudessem manter entre matérias.

Por último, sentimos necessidade de desenvolver estratégias para controlar a turma e todos os exercícios em simultâneo. O caso que acentuou esta necessidade foi a abordagem simultânea da matéria de Badminton, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Acrobática, face às características da Ginástica e às condições de segurança que a mesma exige. Na grande maioria dos casos, os alunos fizeram parte da solução, ou seja, estes ficaram responsáveis por controlar e/ou dinamizar um exercício. Deste modo, conseguimos atribuir responsabilidades redobradas aos mesmos e controlar de forma diferente aquele exercício, estimulando um estilo de ensino recíproco.

Não existem fórmulas e não podemos afirmar que estas soluções foram eficazes em todas as aulas, sendo que ao longo do EP tivemos de ajustar a nossa ação para dar resposta a estas questões dilemáticas. Consideramos que estas irão estar presentes ao longo da carreira docente, devido às inúmeras variáveis a controlar associadas às mesmas, e que ao longo do tempo a nossa resposta será mais adequada. Apesar disso, neste momento, consideramos que esta foi a melhor solução, perante todas as características inerentes ao contexto em que a prática pedagógica supervisionada se desenvolveu.

## **Capítulo 3 - Aprofundamento do Tema/Problema**

### **3.1 Introdução**

A DP é uma temática que está presente desde o início do EP. Esta presença assim como os métodos de trabalho do grupo disciplinar despertaram um questionamento incessante acerca deste tema.

Os investigadores desta temática não possuem uma opinião unânime em relação à definição de DP, visto que a expressão é abrangente e é composta por várias dimensões (Henrique, 2011). Segundo este autor, a DP opõe-se à uniformização dos conteúdos, dos ritmos de progressão, dos métodos e das didáticas.

Durante a prática pedagógica e após a aplicação recorrente da DP, é possível constatar que o desempenho dos alunos nas situações de jogo nos JDC é diferente consoante o grupo (homogéneo ou heterogéneo) em que se encontram. Para solucionar a disparidade do desempenho dos alunos na situação de jogo, é recorrente a aplicação de condicionantes por parte dos professores. Estas condicionantes surgem com o intuito de controlar a situação de jogo e potenciar o desempenho de todos os alunos. Deste modo o professor é o controlador da ação, evitando a superiorização de uns alunos em relação a outros.

Devido ao surto epidemiológico, à situação de emergência decretada e à suspensão de todas as atividades letivas presenciais, a investigação não foi concretizada. Perante esta situação optámos por apresentar todo o projeto elaborado e os resultados esperados, tendo como base estudos já realizados.

Este estudo permitiria analisar a influência que a formação de grupos teria no desempenho dos alunos no jogo de Futsal. Através da análise de jogo e da quantificação das ações realizadas pelos alunos, seriam calculados índices que iriam permitir classificar o desempenho desses alunos, dependendo da tipologia do grupo em que estavam inseridos.

### **3.2 Enquadramento Teórico**

Neste capítulo serão abordadas todas as informações relevantes para a compreensão do tema em estudo.

#### **3.2.1 Diferenciação Pedagógica**

O Decreto-lei nº55/2018 reitera, através dos dados disponíveis, que o sucesso educativo e o direito de aprendizagem ainda não estão disponíveis para todos os alunos. A ideia de que

enfrentamos um mundo diferente e mais desenvolvido também está presente, sendo que a Escola deve formar os alunos para um futuro ainda desconhecido, devido à globalização e ao desenvolvimento tecnológico (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018). A preparação e formação dos alunos para o futuro, exigida pelo Decreto-lei em questão, é algo difícil de alcançar através de um currículo uniforme, desenvolvido e adequado para um aluno médio (Formosinho, 1987).

Uma Escola para todos é constituída pela heterogeneidade e a multiculturalidade (Rocha, 2016), pelo que um currículo uniforme não conseguirá responder a estes desafios. As características que estão mais presentes nas salas de aula atualmente são: as situações socioeconómicas, culturais e familiares; o desempenho; a diversidade de competências e capacidades dos alunos; os níveis, os estilos e os ritmos de aprendizagem; os resultados; as atitudes e comportamentos e os seus interesses e motivação (Carvalho, 2018). As características supramencionadas colocam alguns desafios ao sistema educativo, tais como, o ajuste do contexto educativo ao ritmo e às capacidades dos alunos (Rocha, 2016).

Da mesma forma que existe alguma dificuldade em corresponder a tantas diversidades com um “currículo pronto a vestir” (Formosinho, 1987), existe dificuldade em definir um conceito para DP, pelo facto de não existir consenso no seio dos investigadores desta temática (Henrique, 2011). A diferenciação consiste em adequar o currículo de acordo com os alunos e os seus diferentes níveis de habilidade. Para diferenciar e adaptar o currículo o professor pode alterar o conteúdo, o método de ensino-aprendizagem e a tarefa (UNESCO, 2004). “Diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40). Para Canavarro (2011), a diferenciação consiste em proceder à adequação das estratégias de ensino do professor, de forma a aproximar-se das estratégias de aprendizagem para cada aluno.

Apesar das diversas definições de DP, Silva (2017) definiu alguns princípios que a caracterizam:

- O professor ajusta a sua abordagem às necessidades dos alunos, colocando em evidência apenas o essencial;
- Reconhecimento da diversidade dos alunos;
- Ajustar as tarefas às características e à diversidade dos alunos, tornando as mesmas exequíveis;
- Equilíbrio entre o trabalho individual e de grupo;

- Em função dos níveis de interesse, de conhecimento e dos perfis de aprendizagem dos alunos, realiza-se ajustamentos dos conteúdos aos processos;
- Colaboração entre professores e alunos no processo de aprendizagem;
- A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem;
- Os alunos são responsáveis pela construção do seu conhecimento e desta forma são corresponsáveis pela sua própria instrução;
- Selecionar informações e conteúdos pertinentes, promovendo um envolvimento do aluno.

Em suma, segundo Perrenoud (citado por André & Passos, 1997), a diferenciação “vai romper com a indiferença às diferenças”.

### **3.2.2 Grupos Homogéneos e Heterogéneos**

A Escola para todos tem de ter a capacidade de encontrar respostas para a heterogeneidade, ocupando a diferenciação um papel central para romper com a diferença. Para quebrar essas mesmas diferenças, o Programa Nacional de Educação Física sugere o seguinte:

“A formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno” (Bom et al., 2001, p. 24).

Para a organização e orientação do processo de ensino, a constituição dos grupos é fundamental para o professor de EF, sendo que a constituição dos mesmos vai influenciar as aprendizagens dos alunos (Santos, 2013).

Bordes (2002) identificou seis formas de agrupamento, das quais se destacam duas:

- Homogéneo: a constituição dos grupos é realizada pelo professor de acordo com as habilidades ou níveis de desempenho dos alunos;
- Heterogéneo: a constituição dos grupos é realizada pelo professor, agrupando alunos com níveis de desempenho diferentes.

Fletcher (2008) realizou uma revisão de artigos onde procurou definir os aspetos positivos e negativos dos grupos homogéneos. Como vantagens foram referidas: a promoção da segurança dos alunos, no caso específico dos desportos de contacto (Chambers, 1988); o

desenvolvimento de um ambiente menos intimidador para alunos com menores capacidades (Goodwin, 1997); a aprendizagem a um ritmo próprio e a possibilidade de os professores definirem e atingirem o objetivo definido para um determinado grupo de nível (Silverman, 1993). Por outro lado, de todas as desvantagens enunciadas, a desmotivação (Slavin, 1990) é a que mais se destaca.

Em relação aos grupos heterógenos, Ireson e Hallan (2001) defendem que esta tipologia de grupo oferece as mesmas oportunidades para todos os alunos. Este tipo de agrupamento não permite a atribuição de um rótulo aos alunos, promovendo uma maior motivação e cooperação entre os mesmos (Smith & Sutherland, 2003). Em relação às desvantagens, Smith e Sutherland (2003) constataram que pode ser difícil definir desafios adequados para os alunos mais hábeis.

### **3.2.3 Jogos Desportivos Coletivos**

Os Jogos Desportivos Coletivos são uma das temáticas mais relacionadas com a EF e com o Desporto (Silva, 2015).

De acordo com os autores que desenvolveram o Programa Nacional de Educação Física, o jogo tem uma importância notória no currículo dos alunos (Comédias, 2012). A importância de os alunos possuírem competências dos JDC é realçada nas Normas de Referência para o Sucesso Educativo em Educação Física, onde é referido que os alunos devem possuir competências de um nível elementar e seis níveis introdutórios no 3º ciclo e de três níveis elementares e três níveis introdutórios no ensino secundário, em dois JDC (Bom et al. 2001).

O Futsal, o Futebol, o Basquetebol, o Andebol, o Voleibol, entre outros, são considerados Jogos Desportivos Coletivos (Moraes, 2009), caracterizados pela oposição entre duas equipas, pelo respeito das regras definidas nos regulamentos, pela especificidade da forma em que os jogadores se colocam em campo e pelo objetivo de vencer (Garganta, 1998). Os comportamentos adotados pelos jogadores têm sempre uma finalidade que é guiada pelo objetivo de jogo: vencer (Gréhaigne, 1989).

### **3.2.4 O Futsal**

Segundo Souza (2002), o Futsal é um desporto classificado como um JDC porque apresenta características idênticas a modalidades que também o são. O Futsal é caracterizado por ser um jogo entre duas equipas, que disputam a posse de bola com o objetivo de vencer, ou seja, procurando introduzir a bola o maior número de vezes na baliza adversária, evitando que o adversário faça o mesmo na sua própria baliza (Castelo, 1994). Segundo Bayer (1994), os JDC possuem as seguintes características: um alvo para atacar e um para defender, como uma baliza ou um cesto; um objeto, podendo este ser uma bola ou um disco e ser jogado com a mão, o pé ou com o auxílio de um instrumento; um terreno de jogo; colegas de equipas; os adversários e o regulamento de jogo. Através desta caracterização realizada pelo autor, percebemos que o Futsal possui as características que o permitem classificar como um JDC.

A complexidade do jogo de Futsal é significativa, devido às principais características do jogo e sua dinâmica, caracterizada por passes rápidos, marcações intensas, perdas e recuperações de bola e, acima de tudo, a incerteza e imprevisibilidade do jogo (Tavares, 1994). Para Travassos et al. (2011), o Futsal é uma modalidade complexa e dinâmica, pelo facto de existir uma grande variabilidade de fatores que influenciam a ação dos jogadores, das equipas e do desenrolar do jogo. Devido a todas as características referidas anteriormente, para realizar o planeamento do processo de treino e do jogo é necessário compreender o jogo e os seus fatores (Braz, 2006).

Apesar da complexidade do Futsal, trata-se da modalidade coletiva mais praticada ao nível do DE e ao nível do Desporto Universitário (Braz et al., 2014).

### **3.2.5 A Análise de Jogo**

“O estudo do jogo a partir da observação do comportamento dos jogadores e das equipas não é recente, tendo emergido a par com os imperativos da especialização, no âmbito da prestação desportiva” (Garganta, 2001, p. 57).

Nesta área de investigação existe uma variabilidade de terminologias associadas à mesma, como a observação de jogo, a análise de jogo e a análise notacional (Garganta, 2001), mas a terminologia mais adequada é análise de jogo (Moraes, 2009). Existe uma opinião consensual para a utilização desta terminologia, pelo facto do processo de análise de jogo englobar a observação das ações do jogo, o registo dos dados e a interpretação dos mesmos (Garganta, 1997).

A análise de jogo permite munir os treinadores e investigadores de informações que permitam melhorar as qualidades motoras dos jogadores e das equipas (Garganta, 2001). O número de estudos realizados nesta área tem aumentado de forma significativa, o que demonstra a importância da análise de jogo nos JDC. Outro facto que Garganta (2001) enaltece, é que a maior parte desses estudos são realizados no âmbito de atividades académicas, o que demonstra que a análise de jogo é um instrumento fundamental.

### **3.3 Questão de Investigação**

Este estudo pretende analisar a influência que a formação de grupos tem no desempenho dos alunos no jogo de Futsal. Mantendo esta premissa como base, surge a seguinte questão: “O desempenho dos alunos no jogo de Futsal é maior em grupos homogéneos ou em grupos heterogéneos?”.

### **3.4 Objetivos**

- Comparar o desempenho dos alunos em grupos homogéneos e heterogéneos.
- Comparar o desempenho dos alunos no primeiro e no último jogo.

### **3.5 Metodologia**

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos delineados para a realização do estudo, os instrumentos, a amostra, a população alvo e os resultados esperados.

#### **3.5.1 Caracterização da Amostra**

Segundo Vieira (2008, p. 26), universo ou população é “o conjunto de objetos, indivíduos (não necessariamente pessoas) ou resultados experimentais, acerca do qual se pretende estudar alguma característica comum.” Tendo como base este conceito, a população ou o universo neste estudo seria a turma G, do 9º ano, da Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, constituída por vinte e dois alunos.

A amostra “é uma parte ou subconjunto da População, usada na obtenção da informação acerca do todo”. Neste estudo a amostra seria constituída por dezasseis alunos do universo supramencionado. A amostra deste estudo seria intencional, pelo facto de os elementos serem seleccionados intencionalmente (Vieira, 2008, p. 27).

### 3.5.2 Procedimentos

Planificámos recolher dados quantitativos em relação às ações realizadas por cada aluno durante um jogo de Futsal, quando o mesmo integrasse um grupo homogéneo ou heterogéneo.

Para realizar a formação dos grupos seria utilizada a AFI, utilizando os indicadores dos grupos de nível definidos pelo grupo de EF da Escola Básica 2/3 Martim de Freitas (Anexo XII – Parâmetros de avaliação por modalidade).

Devido à Lei de Proteção de Dados Portuguesa (Decreto - Lei 58/2019 de 08 de agosto da Assembleia da República, 2019) seria entregue a todos os Encarregados de Educação um termo de consentimento de participação dos seus Educandos na investigação. Ao longo do estudo, para garantir o anonimato, a confidencialidade e de forma a salvaguardar os direitos dos alunos, os nomes dos mesmos seriam encriptados.

Após estes princípios serem cumpridos, os alunos seriam agrupados. Numa primeira fase, os alunos seriam agrupados em quatro equipas homogéneas, onde estavam inseridos alunos com a mesma aptidão e na segunda fase os mesmos alunos seriam agrupados em quatro equipas heterogéneas, de forma aleatória, seguindo o princípio de que em cada equipa tinham de estar presentes dois alunos mais aptos e dois menos aptos.

Para realizar a recolha dos dados proceder-se-ia à gravação dos jogos. Assim como os nomes dos alunos seriam encriptados, os nomes dos jogos seguiriam o mesmo procedimento. Após a realização dos jogos, a análise do jogo seria feita através de um instrumento de observação.

Idealizámos realizar os jogos ao longo de três aulas, sendo que, por aula, seriam realizados quatro jogos, dois jogos com equipas homogéneas e dois jogos com equipas heterogéneas, perfazendo um total de doze jogos, seis entre equipas homogéneas e seis entre equipas heterogéneas. Os jogos teriam uma duração de sete minutos e seriam realizados numa situação de GR+3X3+GR, num campo de jogo de 40mx20m.

A durabilidade do jogo prendeu-se com a estrutura da aula e as normas definidas pelo grupo disciplinar. Em todas as aulas os alunos tinham dez minutos de tolerância, cinco minutos no início da aula e cinco no final, ou seja, uma aula de cinquenta minutos ficava reduzida a quarenta minutos. Desta forma, no máximo, para realizar quatro jogos por aula, iríamos dispor apenas de dez minutos para cada jogo. Visto que a aula tem uma parte inicial e final, onde seria necessário realizar a preleção inicial, a ativação geral e a conclusão da aula, respetivamente, era necessário atribuir determinado tempo a estes momentos.

Realizando situações de jogo de sete minutos, dispúnhamos de doze minutos para a parte inicial e final. Este foi o critério utilizado para a definição do tempo de jogo.

Em relação à estrutura da situação de jogo, segundo (Braz et al., 2014), é possível utilizar um determinado tipo de estrutura em função dos objetivos e do escalão. A estrutura de GR+1x1+GR tem o objetivo de exercitar ações individuais com bola, para ultrapassar o oponente direto. Segundo o estudo de Mendes (2014), 73% dos treinadores afirmam que a estrutura de GR+2x2+GR é adequada para o escalão de sub-11, onde as opções do portador da bola é o drible do adversário, o passe e a desmarcação. Já 59% dos treinadores, para o escalão de sub-11, afirmam que a estrutura de GR+3x3+GR é a mais adequada e permite três linhas de passe. A estrutura de GR+4x4+GR, segundo 59% dos treinadores é adequada, mas apenas para o escalão de sub-13. Face a estes pressupostos e pelo facto de a amostra ser constituída por dezasseis alunos, descartámos a estrutura de GR+4x4+GR, devido à amostra ser insuficiente para realizar 4 equipas, e optámos por realizar a investigação utilizando uma estrutura de GR+3x3+GR, visto que entre as restantes é a que promove mais situações de passe em detrimento das ações individuais.

Para garantir que não existiam fatores externos que influenciassem o desempenho dos alunos, não poderiam ser realizadas qualquer tipo de intervenções no decorrer dos jogos por parte do professor.

Na situação de jogo os alunos iriam vestir coletes com um número, podendo os mesmos ser de cor amarela (A) ou laranja (L). Para cada jogo e para cada equipa seriam atribuídos coletes com uma cor específica, com um número para cada aluno. Este procedimento permitiria identificar os alunos no vídeo.

### **3.5.3 Encriptação dos Nomes**

A encriptação dos nomes dos alunos seria realizada de acordo com os seguintes critérios:

- O nome de cada aluno seria encriptado utilizando três algarismos:
  - O primeiro algarismo corresponderia ao ano de escolaridade dos alunos, que neste caso corresponderia ao 9º ano de escolaridade;
  - O segundo número corresponderia ao nível de desempenho dos alunos, sendo que ao nível pré-introdutório corresponderia o número 0 e 1 e ao nível introdutório corresponderia o número 2 e 3;
  - O terceiro número corresponderia a um número aleatório de 0 até 9.

Exemplo:

Código do aluno: 922;

Leitura do código: Aluno(a) do 9º ano de escolaridade, do nível introdutório e número aleatório (de 0 a 9).

### **3.5.4 Encriptação dos Vídeos e Jogos**

A encriptação do nome dos jogos e conseqüentemente dos vídeos, seria realizada de acordo com os seguintes critérios:

- O nome de cada jogo seria encriptado utilizando um número e duas letras:
  - O algarismo corresponderia ao número do jogo;
  - As letras corresponderiam à tipologia do grupo. Para os jogos entre equipas homogéneas seriam atribuídas as letras “HO”. Para os jogos entre equipas heterogéneas seriam atribuídas as letras “HE”.

Exemplo:

Código do jogo: 2HE;

Leitura do código: Jogo número dois entre equipas heterogéneas.

### **3.5.5 Formação das Equipas**

As equipas seriam formadas segundo os seguintes critérios:

- Os alunos que constituiriam as equipas homogéneas seriam os mesmos alunos que iriam constituir as equipas heterogéneas, para permitir a comparação dos seus desempenhos;
- As equipas homogéneas seriam formadas de forma aleatória, respeitando sempre o nível de desempenho dos alunos;
- As equipas heterogéneas seriam formadas de forma aleatória, garantido sempre que cada equipa era constituída por dois alunos de cada nível de desempenho.



### 3.5.7 Instrumento

A análise de jogo seria realizada recorrendo a um instrumento de observação. Após uma análise dos instrumentos de observação existentes, optaríamos por utilizar o *Team Sports Assessment Procedure* (TSAP), pelo facto de este permitir calcular o índice de desempenho de cada jogador, neste caso de cada aluno. Outro fator que influenciou a escolha do TSAP prendeu-se com o facto de o mesmo ter sido validado numa situação de jogo GR+4X4+GR (R. Santos et al., 2016), o que corresponde a uma situação de jogo formal de Futsal.

O *Team Sports Assessment Procedure* foi criado para ser aplicado em jogos de invasão, tendo como objetivo “classificar o desempenho individual em relação às componentes técnicas e táticas de cada jogador” (R. Santos et al., 2016, p. 139).

Através deste instrumento seriam observadas seis variáveis, relacionadas com o ganho da posse de bola e o escoamento da bola (Comédias, 2012):

- Bolas conquistadas (BC): bolas intercetadas, roubadas e recuperadas após tentativa de finalização;
- Bolas recebidas (BR): bola recebida de um colega sem perdê-la logo de seguida;
- Bolas perdidas (BP): quando perde o controlo da bola sem ter finalizado;
- Bolas neutras (BN): passe rotineiro para um colega que não põe pressão na outra equipa;
- Passe (PA): contribui para levar a bola em direção à baliza adversária;
- Remate com sucesso (RC): quando é golo ou se mantém a posse da bola.

Através da quantificação das variáveis mencionadas anteriormente, seria possível calcular dois índices de desempenho:

- Índice de eficiência (IE): corresponde à divisão da soma dos PA com os RC por 10;
- Índice de volume de jogo (VJ): corresponde ao número total de bolas jogadas (BJ), calculado através da soma das BR com as BC.

Calculando estes índices conseguiríamos atribuir uma pontuação de desempenho, através da seguinte fórmula:

$$\frac{VJ}{2} + IE \times 10$$

### **3.6 Resultados Esperados**

Com o intuito de responder à questão e aos objetivos desta investigação, realizámos uma recolha bibliográfica que permitisse sustentar todos os resultados esperados.

#### **3.6.1 Desempenho dos Alunos em Função da Tipologia do Grupo**

Em relação a este objetivo da investigação, seria expectável que o desempenho dos alunos menos aptos fosse superior quando estivessem integrados em grupos homogéneos, isto porque nesta situação existe um equilíbrio entre todos os alunos, levando a que haja iguais oportunidades de jogo para todos, não havendo exclusão, potenciando o desempenho de todos os jogadores da mesma forma. Desta forma, era expectável que o desempenho dos alunos menos aptos fosse inferior quando estivessem integrados em grupos heterogéneos, apesar do mesmo poder ser potencializado devido à cooperação entre o grupo.

Durante as aulas de EF em situação de jogo em grupos heterogéneos, é recorrente observar a superiorização dos alunos mais aptos face aos restantes, o que leva à exclusão dos alunos de menos aptos. Tal verifica-se no estudo realizado por Hastie et al. (2016), onde foi possível observar que existiram casos em que numa equipa com dois rapazes com habilidades superiores e uma rapariga com habilidades inferiores, a rapariga foi excluída quando estes realizavam passes entre si. Acreditamos que se a equipa cooperar para alcançar o objetivo de jogo comum (vencer), os alunos menos aptos podem apresentar um nível de desempenho superior. Assim, a integração dos alunos menos aptos por parte dos alunos mais aptos é um fator que condiciona o desempenho dos alunos menos hábeis. Tal se verifica nos estudos realizados por Barbosa (2013) e Santos (2013), que demonstram que numa situação de jogo de Voleibol em cooperação, os alunos obtêm um índice de sucesso maior em grupos heterogéneos, o que potencia o seu desempenho. Também Madeira (2013) obteve os mesmos resultados para os grupos heterogéneos, na modalidade de Andebol. No estudo de Mahedero et. al. (2015), os alunos relataram que estavam mais focados no sucesso da equipa do que no seu próprio desenvolvimento, sendo este mais um exemplo em que a cooperação poderá potenciar o desempenho da equipa em grupos heterogéneos. Tal não se verificou no estudo realizado por Brock e Hastie (2016), que permitiu analisar as interações verbais entre alunos numa temporada de Andebol, dividida em duas ligas: uma com equipas homogéneas, equipas constituídas por alunos mais capacitados e outras por alunos menos capacitados e uma com equipas heterogéneas. Observou-se que existiram mais interações nas equipas homogéneas do que nas heterogéneas, sendo que as interações foram ainda mais

significativas em grupos homogéneos com alunos menos aptos. Apesar de não estarmos a analisar diretamente a cooperação entre alunos, as interações verbais entre os alunos são uma forma de cooperar.

O que era expectável está em concordância com o estudo realizado por Hastie et al. (2016), em que duas turmas do 4ºano foram agrupadas em equipas homogéneas e heterogéneas: uma turma em equipas homogéneas de alunos mais aptos e de alunos menos aptos, e a segunda turma em equipas heterogéneas, numa temporada de mini-andebol (GR+2X2+GR), utilizando o modelo da Educação Desportiva. Verificaram assim que nos grupos heterogéneos, o desempenho dos alunos menos aptos era inferior em relação aos alunos mais aptos. Tal sucedeu-se porque o volume de jogo e a percentagem de sucesso era baixa. Também num estudo recente realizado por Ward et al. (2018), com o objetivo de avaliar o impacto dos grupos de nível no desempenho de jogo, onde os mesmos alunos foram agrupados em equipas homogéneas e heterogéneas, verificou-se que os grupos de nível (grupos homogéneos) aumentaram o desempenho dos alunos no jogo, e por consequência, o sucesso dos alunos.

No que diz respeito aos alunos mais aptos, era expectável que não existissem diferenças significativas em função da tipologia do grupo em que estariam inseridos. Nos jogos, quer em grupos homogéneos quer em grupos heterogéneos, estes alunos irão assumir sempre protagonismo, apesar desse poder ser amenizado em grupos homogéneos, uma vez que existe um equilíbrio no desempenho da equipa, significando que o número de ações realizadas por estes alunos bem como a percentagem de sucesso seria pouco variável, o que levaria a poucas diferenças no desempenho desses alunos em função da tipologia do grupo. Tal não se verificou no estudo realizado por Lockhart e Moot (1951), em que o objetivo foi o de perceber o efeito dos grupos de nível no desempenho motor. Neste estudo, os alunos mais aptos melhoraram o seu desempenho quando estavam inseridos em grupos homogéneos. No estudo de Madeira (2013), pelo contrário, os resultados vão de encontro ao que seria esperado. O autor afirma que os alunos mais aptos, em grupos heterogéneos, superiorizam-se em relação aos alunos menos aptos e assumem o protagonismo do jogo, enquanto nos grupos homogéneos, apesar de não serem protagonistas, o desempenho desses alunos é sempre evidenciado.

### **3.6.1 Comparação do Desempenho dos Alunos no Primeiro e Último Jogo**

Ao longo dos jogos e comparando o desempenho inicial dos alunos com o final, esperávamos que os alunos evoluíssem, mas que não existissem diferenças estatisticamente significativas entre o momento inicial e o final. O tempo assume-se como um fator preponderante neste objetivo e quanto menor for o tempo menor será a probabilidade de existirem diferenças estatisticamente significativas. Em estudos realizados utilizando o modelo de Educação Desportiva, uma temporada poderá ser insuficiente para promover um desenvolvimento mais notório dos alunos. Tal se verifica no estudo realizado por Mahedero et. al. (2015), em que doze aulas poderão ter sido insuficientes para promover melhorias mais significativas nos alunos de níveis de desempenho inferiores. Também no estudo realizado por Cho et al. (2012), apesar de existirem melhorias técnicas, estas só começaram a ser significativas em temporadas com quinze aulas.

Assim, apesar de não se tratar de uma metodologia baseada no modelo de Educação Desportiva, consideramos que o número de aulas e de jogos seria insuficiente para promover melhorias significativas no desempenho dos alunos.

## **3.7 Conclusões**

### **3.7.1 Conclusões Gerais**

Através da análise dos resultados dos estudos previamente mencionados e relacionando os mesmos com a questão de investigação, consideramos que são os grupos homogêneos que potenciam o desempenho dos alunos na modalidade de Futsal. Nos estudos em que isto não acontece, existe uma grande influência do fator da cooperação, onde os fatores cooperação e exclusão assumem-se indicadores preponderantes nos resultados do estudo.

Apesar de defendermos que os grupos homogêneos potenciam o desempenho dos alunos, nos grupos heterogêneos este também pode ser potenciado. Para o podermos afirmar acreditamos que a aplicação prática do estudo é imprescindível, visto que só assim podemos analisar o comportamento da equipa, que se assume neste estudo como um fator variável.

Não podemos excluir, de todo, a especificidade da modalidade em estudo. Como é possível observar pelos resultados dos estudos mencionados anteriormente, existem modalidades em que é crucial cooperar para alcançar um objetivo comum, como é o caso do Voleibol e do Andebol. No caso da modalidade em estudo, o Futsal, apesar de a cooperação tornar mais fácil o alcance dos objetivos, facilmente um jogador consegue superiorizar-se em relação aos restantes e obter mais sucesso nas ações realizadas.

No que diz respeito à evolução do desempenho dos alunos, o tempo é um fator-chave, visto que a quantidade de prática assim como o contexto influenciam diretamente o desempenho dos alunos. Acreditamos que poderá existir uma relação direta entre o tempo e o desempenho.

Defendemos que a definição de grupos é um fator decisivo e indispensável para melhorar o desempenho dos alunos em jogo.

### **3.7.2 Implicações Futuras**

Através do projeto de investigação elaborado e com base na análise da recolha bibliográfica, considerámos fundamental redigir algumas propostas que podem ser utilizadas em estudos futuros, de forma a potenciar a prestação dos alunos em situação de jogo:

- Estender a investigação aos restantes JDC, que fazem parte do currículo da disciplina;
- Analisar a relação entre o número de aulas e o desempenho, com o intuito de quantificar o número de aulas necessárias para potenciar o desempenho dos alunos;
- Verificar a influência da cooperação entre a equipa no desempenho dos alunos, de modo a averiguar se é um fator-chave que influencia a participação e o desempenho dos alunos;
- Verificar as diferenças no desempenho dos alunos em diferentes estruturas de jogo (GR+2X2+GR; GR+4X4+GR), de forma a avaliar qual a melhor estrutura a utilizar;
- Analisar a relação existente entre o tempo de jogo e o desempenho dos alunos, de modo a tirar conclusões sobre qual a duração adequada do jogo para se verificar alterações no desempenho dos alunos.



## **Conclusão**

Findado este processo é importante realizar uma retrospectiva sobre todo o EP e o trabalho desenvolvido ao longo deste ciclo.

O EP é o culminar da teoria com a prática, sendo que foi neste momento que tivemos oportunidade de colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas ao longo da formação académica, a nível teórico e prático.

Apesar de nos apresentarmos no papel de professor, de pessoa que tem o compromisso de transmitir o conhecimento, para nós este foi sem dúvida um dos momentos de maior aprendizagem, sendo mesmo a súpula de todo o nosso percurso académico. Foram estes momentos, em que sentimos constrangimentos que nunca antes tínhamos sentido, que nos fizeram evoluir, tomar decisões e adaptar-nos consoante a problemática. É o tempo em que a nossa decisão pode colocar em causa todo o processo de ensino, em que crescemos em poucos instantes e em que sentimos que tanto a nível profissional como individual nos desenvolvemos e nos superamos.

Após todas as aprendizagens, decisões e angústias percebemos que terminamos esta etapa com o sentimento de missão cumprida, mas com a sensação que é sempre possível fazer mais e melhor. A felicidade, autorrealização e a dedicação imperaram na maioria das aulas, apesar disso existiram também momentos de dissabor, ficando a impressão de que ficou algo por fazer. Houve sempre a necessidade de procurar corresponder da melhor forma possível a todos os desafios com que fomos sistematicamente confrontados, de procurar respostas, de promover a interação entre professor-aluno de forma a melhorarmos a nossa intervenção pedagógica ao longo do tempo.

Neste processo de aprendizagem tão opulento sentimo-nos realizados, sendo que para isso tivemos de ser rigorosos, determinados, organizados, solidários e cooperantes, onde as peças fundamentais foram os alunos, as pessoas e as relações pedagógicas.

O EP finda e conseguimos resumir todo este processo em duas premissas:

- Sentimento de realização enquanto professores;
- Desenvolvimento pessoal e profissional.



## Referências Bibliográficas

- AEMF. (2016). *Projeto Educativo 2016/2019* (pp. 1–33).
- AEMF. (2018). *Regulamento Interno* (pp. 0–87).
- Allan, S., & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In *Do currículo à avaliação, Da avaliação ao currículo*. (pp. 71–82). Porto: Porto Editora.
- André, M., & Passos, L. (1997). Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas e Práticas* (5ª edição, pp. 111–117). São Paulo: Summus.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 41–52.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª edição). Boston: McGraw-Hill.
- Barbosa, C. (2013). *Análise das diferenças de ações de jogo de cooperação em Voleibol entre grupos de nível e mistos*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: Estudo em estudantes estagiários de Educação Física*. Universidade do Porto.
- Bayer, C. (1994). *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. In *Handbook of Research on Science Education* (pp. 965–1006).
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Livros Horizonte.
- Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, 3º Ciclo* (pp. 1–163).

- Bordes, P. (2002). *Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique* (pp. 39–42).
- Braz, J. (2006). *Organização do jogo e do treino em Futsal. Estudo comparativo acerca das conceções de treinadores de equipas de rendimento superior em Portugal, Espanha e Brasil*. Universidade do Porto.
- Braz, J., Mendes, J., & Palas, P. (2014). Etapas de Formação do jogador de Futsal: Perfil do Praticante de Futsal. In *Federação Portuguesa de Futebol* (Vol. 37, pp. 1–173).
- Brock, S., & Hastie, P. (2016). Students' verbal exchanges and dynamics during Sport Education. *European Physical Education Review*, 23(3), 354–365.
- Caetano, A. P., & Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 8, 49–60.
- Caires, S. (2012). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor.” *Análise Psicológica*, 24(1), 87–98.
- Calca, J. (2012). *O trabalho colaborativo : O Conselho de Turma e os Grupos Disciplinares , numa perspetiva integradora*. Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias.
- Canavarro, B. (2011). *A integração de alunos sobredotados no ensino regular - perspectivas dos docentes*. Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Carvalho, Lídia. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 135–151.
- Carvalho, Luísa. (2018). *A Diferenciação Pedagógica e Curricular na voz dos Docentes*. 57–88.
- Castelo, J. (1994). *Futebol: Modelo técnico-tático do jogo: Identificação e caracterização das grandes tendências evolutivas das equipas de rendimento superior*.
- Chambers, R. (1988). Legal and Practical Issues for Grouping Students in Physical Education Classes. *The Physical Educator*, 45, 180–186.
- Cho, O., Richards, A., Blankenship, B., Smith, A., & Templin, T. (2012). Motor Skill Development of Students Enrolled in a Sport Education Volleyball Season Delivered by In-Service Physical Education Teachers. *Physical Educator*, 69(4), 375–394.
- Comédias, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos*.

- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção : planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: I série, N.º 129, 2918 (2018).
- Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de janeiro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República n.º 47/1991, Série I-A de 1991-02-26 (1991).
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência, Pub. L. No. Diário da República: I série, N.º 4, 154 (2008).
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: I série, N.º 129, 2928 (2018).
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação e Ciência, Pub. L. No. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, 2341 (2008).
- Decreto Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Pub. L. No. Diário da República: I série, N.º 126, 3340 (2012).
- Despacho normativo n.º 14/2011, do Ministério da Educação e Ciência, Pub. L. No. Diário da República n.º 222/2011, Série II de 2011-11-18 (2011).
- DGE. (2019). *Regulamento do Programa do Desporto Escolar - 2019/2020* (pp. 1–28).
- Fletcher, T. (2008). Grouping Students by Ability in Physical Education : The Good , the Bad and the Options. *Physical and Health Education Journal*, 74(January 2008), 6.
- Formosinho, J. (1987). *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único* (pp. 41–50). Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, F. (2002). *Desporto Escolar. Conceptualização e Contextualização no âmbito do sistema educativo e do sistema desportivo*.
- Garganta, J. (1997). *Modelação Tática Do Jogo De Futebol*. Universidade do Porto.
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 11–26). Porto: FCDEF.
- Garganta, J. (2001). A análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2001(1), 57–64.

- Good, T., & Brophy, J. (1986). School effects. In *Handbook of research on teaching* (pp. 570–602). New York: McMillan.
- Goodwin, S. (1997). The Benefits of Homogenous Grouping in Physical Education. *The Physical Educator*, 54, 114–119.
- Gréhaigne, J. (1989). “Football de Mouvement”. *Vers une approche systémique du jeu*. Université de Bourgogne.
- Hastie, P., Ward, J., & Brock, S. (2016). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 316–327.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. In *Cadernos de Investigação Aplicada* (Vol. 5, pp. 167–186).
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education* (London: Pa).
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula* (C. Almedina (ed.)).
- Kneer, M. E. (1982). Ability Grouping in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 53(9), 10–14.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República, Pub. L. No. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 1 (1986).
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de Currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Lockhart, A., & Mott, J. A. (1951). An experiment in homogeneous grouping and its effect on achievement in sports fundamentals. *Research Quarterly of the American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 22(1), 58–62.
- Madeira, A. (2013). *Estudo De Padrões De Jogo De Andebol Em Educação Física – Jogos Com Alunos Do Mesmo Nível E Com Alunos De Aptidão Heterógenea*. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias.
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J., Hastie, P., & Guarino, A. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626–641.

- Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto José, H., Rama, L., Ávila, L., & Campos, M. J. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III - 2019/2020*.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Editorial Presença.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Universidade Técnica de Lisboa.
- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 10–17.
- Mendes, J. (2014). *Etapas de formação para a especialização do jogador de futsal*. Universidade da Beira Interior.
- Mendez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: MORATA.
- Moraes, J. (2009). *Determinantes da dinâmica funcional do jogo de Voleibol*.
- Moura, Dyeinipher Alvarenga, M., Oliveira, L., Gimenes, E., & Renata, A. (2016). A importância do Planejamento para as aulas de Educação Física e o PIBID como intermediador dessa experiência. *Revista Eletrônica Da Pós-Graduação Em Educação - UFG - REGIONAL JATAÍ*, 12(2), 1–10.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos* [Universidade de Coimbra].
- Oliveira, M. (2002). *A Indisciplina em aulas de educação física: estudo das crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 75–97.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et du Sport*. Paris: Revue EPS.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*.

- Reis, M. (2003). *Ética profissional para professores e educadores*. Guimarães: Livraria Ideal.
- Decreto - Lei 58/2019 de 08 de agosto da Assembleia da República, Pub. L. No. Diário da República: Série I, nº 151 (2019).
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., & Cisternas, C. (2019). *A relação afetiva professor-aluno como parte da construção da identidade profissional docente A relação afetiva professor-aluno como parte da construção da identidade profissional docente*.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª edição). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (2003). Effective Instruction in Physical Education. In *Student Learning in Physical Education*. (pp. 165–186).
- Rocha, A. (2016). *Diferenciação Pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? o retrato obtido através da avaliação externa de escolas*. 7, 22–40.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia Do Desporto*, 69–130.
- Santos, I. (2013). *A participação dos alunos no jogo de cooperação de voleibol em grupos level e mixed* [Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].
- Santos, R., Mendes, R., Dias, G., & Silva, M. (2016). Avaliação Da Performance Em Jogos-Desportivos : GPAI e TSAP. *Conexões*, 14, 137–157.
- Schmidt, R. (1991). *Motor Learning and Performance: From Principles to Practice*. Human Kinetics, Champaign.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skill in physical education* (2ª edição). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física* (2ª edição).
- Silva, M. (2017). *A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português*. 1217–1234.

- Silva, P. (2015). *O ensino dos jogos desportivos coletivos e o nível de satisfação dos alunos*. Instituto Universitário da Maia.
- Silverman, S. (1993). Student characteristics, practice, and achievement in physical education. *Journal of Educational Research*, 87, 54–61.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Smith, C. M. M., & Sutherland, M. J. (2003). Setting or mixed ability? Teachers' views of the organisation of pupils for learning. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 141–146.
- Souza, P. (2002). *Validação de teste para avaliar a capacidade de tomada de decisão e o conhecimento declarativo em situações de ataque no Futsal*.
- Tani, G., Bento, J. O., & Peterson, R. (2006). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Tavares, F. (1994). O processamento da informação nos jogos desportivos. In *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: FCDEF.
- Travassos, B., Araújo, D., Vilar, L., & McGarry, T. (2011). Interpersonal coordination and ball dynamics in futsal (indoor football). *Human Movement Science*, 30(6), 1245–1259.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity* (pp. 11–39).
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violencia na Escola: Práticas comunicacionais para Professores e Pais* (3ª edição). Coimbra: Almedina.
- Vieira, M. (2008). *Amostragem*.
- Ward, J., Hastie, P., & Strunk, K. (2018). Effects of Ability Grouping on Students' Game Performance and Physical Activity. *Journal of Sport Rehabilitation*.
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280–297.



# Anexos

**Anexo I – Mapa dos Espaços**



## Anexo II – Ficha Individual do Aluno

	 REPÚBLICA PORTUGUESA   EDUCAÇÃO	 1 2 9 0
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS Ano letivo de 2019/2020		FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE D COIMBRA

### FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

#### Identificação:

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____ Número: _____ Data de Nascimento: ____/____/____
Peso: _____ kg Altura: _____ cm Documento de Identificação: _____
Morada: _____ Telemóvel: _____

#### A tua Saúde e Alimentação:

Tens algum dos seguintes problemas: Asma <input type="checkbox"/> Epilepsia <input type="checkbox"/> Problemas na Coluna <input type="checkbox"/> Diabetes <input type="checkbox"/> Bronquite <input type="checkbox"/>
Problemas Cardíacos <input type="checkbox"/> Hipertensão <input type="checkbox"/> Colesterol <input type="checkbox"/> Outros: _____
Ouves bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Vês bem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Alguma vez foste submetido a uma intervenção cirúrgica? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> A quê? _____
Horas a que normalmente te deitas: _____ E a que horas acordas? _____
Tens dispensa médica da componente prática da aula de Educação Física? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se sim, qual é o motivo? _____
Quantas refeições realizas por dia? ____ Quais são: _____

#### Prática Desportiva:

Praticas alguma modalidade desportiva? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se a tua resposta foi <b>SIM</b> , indica qual (quais)? _____
Federada? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual é o Clube? _____
Qual os dias e horários dos treinos? _____
Se a tua resposta foi <b>NÃO</b> , já praticaste? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se a tua resposta foi <b>SIM</b> , indica qual (quais)? _____ Federada? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Já participaste nos Grupo/Equipa do Desporto Escolar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Este ano pretendes fazer parte de algum? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Se <b>SIM</b> , qual(quais)? Futsal <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Boccia <input type="checkbox"/>

#### Dados relativos à Educação Física:

Assinala as modalidades que mais gostas?
Andebol <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Orientação <input type="checkbox"/> Escalada <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/> Natação <input type="checkbox"/>
Basquetebol <input type="checkbox"/> Corfebol <input type="checkbox"/> Patinagem <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/> Jogos Tradicionais <input type="checkbox"/> Surf <input type="checkbox"/> Golfe <input type="checkbox"/> Ténis <input type="checkbox"/>
Outras <input type="checkbox"/> Quais? _____
Indica 3 modalidades que gostarias de dar este ano: _____
Qual ou quais as modalidades que tu gostas <b>MAIS</b> ? _____
Qual ou quais as modalidades que tu gostas <b>MENOS</b> ? _____
Qual foi a tua nota à disciplina de Educação Física no ano letivo anterior? _____

BOM ANO LETIVO

## Anexo III – Programa Educativo Individual

1. Operacionalização das Adaptações Curriculares Significativas (Alinea c) do Art.º 2.º)					
Área de competência <sup>1</sup>	Disciplina/ Área curricular/ interviente	Contexto	Objetivos/conhecimentos, capacidades e atitudes <sup>2</sup>	Indicador de sucesso	Estratégias de ensino/Adaptações no processo de avaliação
<p>Relacionamento Interpessoal</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>Bem-estar, saúde e ambiente</p> <p>Consciência e domínio do corpo</p>	Educação Física	Na turma	No final do ano letivo o aluno deverá ser capaz de:		<p>- Observação direta (grelhas de observação)</p> <p>- Teste escrito e adaptado com consulta</p> <p>- Elaboração e apresentação de trabalhos</p>
			Desenvolvimento de regras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser pontual, apresentando-se equipado no local da aula à hora definida.</li> <li>- Permanecer em silêncio, juntamente com os colegas, enquanto são apresentados os objetivos, conteúdos e tarefas da aula.</li> </ul>	
			Desenvolvimento do domínio social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação nas aulas de Educação Física.</li> <li>- Cumprimentar o professor no início e no fim da aula.</li> </ul>	
			Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaivém:</li> <li>- Realiza 10 percursos.</li> <li>- Flexões de Braços:</li> <li>- Realiza 5 flexões de braços consecutivas e 10 flexões de braços com paragens.</li> <li>- Abdominais:</li> <li>- Realiza 10 abdominais consecutivos.</li> <li>- Coordenação:</li> <li>- Realiza na escada de agilidade os seguintes exercícios:</li> <li>- Skipping baixo, médio e alto;</li> <li>- 2 pés dentro, 2 pés fora;</li> <li>- Skipping na diagonal;</li> <li>- Em skipping avançar 3 escadas e recuar 1.</li> </ul>	
			Basquetebol	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em situação de exercício critério realiza:</li> <li>- Passe de picado e de peito;</li> <li>- Drible de progressão;</li> <li>- Paragem (a um e a dois tempos);</li> <li>- Lançamento (em apoio e na passada).</li> </ul>	
			Futsal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em situação de oposição 3x2+GR realiza:</li> <li>- Condução de bola;</li> <li>- Passe e desmarcação;</li> <li>- Receção controlada.</li> </ul>	

			Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em situação de exercício critério realiza:</li> <li>- Serviço por baixo (mão aberta);</li> <li>- Passe de frente.</li> </ul>
			Ginástica	<p>Ginástica de Aparelhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza no boque (com e sem ajuda) os seguintes saltos:</li> <li>- Salto ao eixo;</li> <li>- Salto de barreira;</li> <li>- Realiza no minitrampolim os seguintes saltos:</li> <li>- Salto em extensão.</li> <li>- Realiza no solo salto em extensão e ½ pirueta.</li> </ul>
			Atletismo	<p>Corrida de Resistência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetua corrida contínua com a duração de 5 minutos.</li> </ul> <p>Triplo Salto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza a chamada, hop e step.</li> <li>- Salta em comprimento, tentando superar 1m, realizando a recepção com os 2 pés (em simultâneo) na caixa de areia.</li> </ul>
			Badminton	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pega da raquete.</li> <li>- Pega do volante.</li> </ul> <p>Em situação de cooperação (1+1) realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posição base;</li> <li>- Clear;</li> <li>- Lob;</li> <li>- Serviço.</li> <li>- Realiza jogo de oposição com um colega de turma.</li> </ul>
			Tênis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pega da raquete.</li> <li>- Realiza batimentos de direita.</li> <li>- Realiza 5 batimentos de direita consecutivos contra a parede.</li> </ul>

## Anexo IV – Quadro de Matérias por Ano de Escolaridade

CATEG.	5º Ano	6º Ano
A	JPD Bola ao Capitão Bola oval ou azeitona “Bitoque” rãguebi	
B	JDC Basquetebol Futsal Voleibol	JDC Basquetebol Futsal Voleibol
C	Ginástica Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos - Plinto e Boque - Banco Sueco	Ginástica Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos - Plinto e Boque - Minitrampolim (sem avaliação)
D	Atletismo Corridas Velocidade Resistência Saltos Comprimento	Atletismo Corridas Resistência Barreiras (Iniciação; sem avaliação) Estafetas (Iniciação) Saltos Altura (técnica de Tesoura)

CATEG.	7º Ano	8º Ano	9º Ano
A	JDC Andebol Futsal Voleibol	JDC Andebol Basquetebol Voleibol	JDC Basquetebol Futsal Voleibol
B	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos - Boque/Plinto - Minitrampolim Ginástica de Solo	GINÁSTICA Ginástica de Solo Ginástica Acrobática - Pares e/ou Trios	GINÁSTICA Ginástica Acrobática - Pares e/ou Trios Ginástica de Aparelhos - Boque/Plinto - Minitrampolim
C	ATLETISMO Corridas Resistência Velocidade Saltos Comprimento	ATLETISMO Corridas Resistência Estafetas Saltos Altura (Fosbury Flop)	ATLETISMO Corridas Resistência Barreiras (opcional) Saltos Tripla Salto
F	RAQUETES Badminton	RAQUETES Badminton Ténis (Iniciação; sem avaliação)	RAQUETES Badminton Ténis

G	Outras Escalada, Luta/Judo, Orientação, Hóquei em Campo, Râguebi, ...	
		Raquetes Badminton
F	Dança (os conteúdos passaram para CEA)	Dança (os conteúdos passaram para CEA)
E	Patinagem: Modalidade alternativa por más condições dos patins; quando houver material em condições de utilização passa a ser modalidade nuclear (obrigatória)	

G	OUTRAS Escalada, Luta / Judo, Orientação, Hóquei em Campo, Râguebi, Lançamento do peso, ...		
E	Dança (os conteúdos passaram para CEA)	Dança (os conteúdos passaram para CEA)	Dança
D	Patinagem: Modalidade alternativa devido à falta de material específico (patins); quando houver material passa a ser modalidade nuclear (obrigatória)		

## Anexo V – Mapa de Matérias Prioritárias por Espaço

ESPAÇO	1	2	3	4	5
<b>2º Ciclo</b>	<p><b>Jogos Pré-Desportivos</b></p> <p><b>Voleibo</b></p> <p><b>Badminton</b></p> <p><b>Ginástica</b> (mínimo: 2 tapetes)</p> <p>(Patinagem)</p>	<p><b>Ginástica:</b> - Solo - Aparelhos</p> <p><b>Atletismo:</b> - Salto em Altura</p> <p>(Luta) (Escalada)</p>	<p><b>Basquetebol</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Salto em Comprimento</p>	<p><b>Basquetebol</b></p> <p><b>Futsal</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Salto em Comprimento - Corrida de Resistência / Milha + (- Corrida de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas)</p>	<p><b>Futsal</b></p> <p><b>Jogos Pré-Desportivos</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Corridas de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas - Corrida de Resistência</p>
<b>3º Ciclo</b>	<p><b>Voleibol</b></p> <p><b>Raquetes:</b> - Badminton - Tênis</p> <p><b>Ginástica</b> (mínimo: 2 tapetes)</p> <p>(Patinagem)</p>	<p><b>Ginástica:</b> - Solo - Aparelhos - Acrobática</p> <p><b>Atletismo:</b> - Salto em Altura</p> <p>(Luta) (Escalada)</p>	<p><b>Basquetebol</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Triplo Salto - Salto em Comprimento</p>	<p><b>Basquetebol</b></p> <p><b>Andebol / Futsal</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Salto em Comprimento - Triplo Salto - Corrida de Resistência / Milha + (- Corrida de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas)</p>	<p><b>Andebol</b></p> <p><b>Futsal</b></p> <p><b>Atletismo:</b> - Corrida de Barreiras - Corrida de Velocidade - Corrida de Estafetas - Corrida de Resistência</p>

## Anexo VI – Mapa de Rotações de Espaços

MAPA DE ROTAÇÃO DE INSTALAÇÕES - 2019/2020																											
	3 em 3	Espaço													DANÇA												
Segunda-feira	08:30-09:20	DM	7E			PR	5B				AM	5E	PF	6I			MRF	8E									
	09:25-10:15					PR	5B				AM	5E	PF	6I			MRF	8D									
	10:30-11:20	DM*	7F	MF	6E	PR	5D						PF	5H							MB	8F					
	11:30-12:20	DM*	7F	MF	6B	PR	5D	RS	9C				PF	5H										AM	6H		
	12:25-13:15							RS	7A								MRF	9B						AM	5F		
	13:35-14:25																							PF	6B		
	14:30-15:20							RS	7B	AM	6G											MB	8H		PF	6D	
	15:30-16:20	DM*	9G	MF	6C			RS	7C	AM	6G											MB	8H		MRF	8D/E	
	16:35-17:25	DM*	9G	MF	6C			RS	7C									MRF	8I						AM	6F	
17:30-18:20																											
Terça-feira	08:30-09:20									AM	5C													PR	5G		
	09:25-10:15			MF	6F					AM	5C						MRF	9A									
	10:30-11:20	DM*	7G	MF	6F					AM	5F						MRF	9A									
	11:30-12:20													MN	8A												
	12:25-13:15					PR	5G																				
	13:35-14:25																										
	14:30-15:20															Bec						MB	5I		PF	6A	
	15:30-16:20											PF	6D	MN	9D	MRF	9E	MB	5I						AM	5E	
	16:35-17:25									AM	6H	PF	6A	MN	9D	MRF	9E	MB	9F								
17:30-18:20																											
Quarta-feira	08:30-09:20	DM*	9G					RS	9C					MN	8C									PR	5D		
	09:25-10:15							RS	9C					MN	8C										PF	5H	
	10:30-11:20	DM	7E					RS	7D			PF	5A	MN	8B									PR	5B		
	11:30-12:20	DM	7E	MF	6E			RS	7B					MN	8B										PF	6C	
	12:25-13:15			MF	6E	PR	5B	RS	7B			PF	6I												MN	8A/C	
	13:35-14:25																										
	14:30-15:20																										
	15:30-16:20																										
	16:35-17:25																										
17:30-18:20																											
Quinta-feira	08:30-09:20					PR	5G							MN	8A												
	09:25-10:15	DM*	7G			PR	5G	RS	7C	AM	5F			MN	8A												
	10:30-11:20	DM*	7G	MF	6F					AM	5F														MRF	8H/I	
	11:30-12:20	DM*	7F	MF	6B			RS	7A			PF	6A												AM	5C	
	12:25-13:15			MF	6B			RS	7A			PF	6A				MRF	9A									
	13:35-14:25																								AM	6E	
	14:30-15:20									AM	6G				Bec	MRF	9E	MB	8F								
	15:30-16:20			MF	6C					AM	5E					MRF	9B	MB	8F						MN	8B/C	
	16:35-17:25													MN	9D	MRF	9E										
17:30-18:20																											
Sexta-feira	08:30-09:20									AM	6H						MRF	8I							PF	5A	
	09:25-10:15									AM	6H			MN	8C	MRF	8I								PR	5I	
	10:30-11:20											PF	6D	MN	8C	MRF	8E								AM	6G	
	11:30-12:20					PR	5D					PF	6D			MRF	8E	MB	9F								
	12:25-13:15									AM	5C			MN	8B							MB	9F			PF	6I
	13:35-14:25																								RS	7C/D	
	14:30-15:20											PF	5H	MN	8G	MRF	8D	MB	8H						RS	7A/B	
	15:30-16:20							RS	7D			PF	5A	MN	8G	MRF	8D	MB	5I						DM	7E/7F	
	16:35-17:25							RS	7D			PF	5A												DM	7G/8F	
17:30-18:20																											

**Espaço 1 - 2/3 Pav. Sul; Espaço 2 - 1/3 Pav. Norte; Espaço 3 - Basq. Pequ. + 1/2 Basq. + T.Salto; Espaço 4 - 1/2 Basq. + S.Comp + Pista; Espaço 5 - Bloco E + Pista**  
**Nota1:** Em caso de chuva a sala do pavilhão será ocupado pela seguinte ordem de prioridade: 1º Espaço 3; 2º Espaço 4  
**Nota2:** Em caso de chuva metade do espaço 1 do pavilhão (1/3) será ocupado pela seguinte ordem de prioridade: 1º Espaço 3; 2º Espaço 4; 3º Espaço 5

## Anexo VII – Distribuição das matérias aula a aula

1º PERÍODO																												
Mês	Setembro						Outubro								Novembro								Dezembro					
Dia	13	16	20	23	25	30	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	2	4	9	11	16
	Sx	S	Sx	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S
Nº de Aula	1	2-3	4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17-18	19	20-21	22	23-24	25	26-27	28	29-30	31	32-33	34	35-36	37	38-39	40	41-42
Nº do Espaço	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	1	3	5	5	5	5	5	5	Sala 55
Matérias																												
Badminton																												
Voleibol																												
FITescola																												
Basquetebol																												
Triplo Salto																												
Resistência																												
Ginástica Acrobática																												
Ginástica de Aparelhos																												
Futsal																												

Autoavaliação (AULA TEÓRICA)

2º PERÍODO																		
Mês	Janeiro								Fevereiro						Março			
Dia	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5	10	12	17	19	2	4	9	11
	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q
Nº de Aula	43-44	45	46-47	48	49-50	51	52-53	54	55-56	57	58-59	60	61-62	63	64-65	66	67-68	69
Nº do Espaço	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	4	1	4	4	4	4
Matérias																		
Basquetebol																		
Triplo Salto																		
Tênis																		
Badminton																		
Voleibol																		
Resistência																		
Velocidade																		
Orientação																		
Ginástica Acrobática																		
Ginástica de Aparelhos																		

PROVA DE DESPORTO ESCOLAR  
 BADMINTON - AULA TEÓRICA

AULA DE SUBSTITUIÇÃO  
 (MEGA DISTRITAL)

3º PERÍODO																				
Mês	Abril					Maio								Junho						
Dia	15	20	22	27	29	4	6	11	13	18	20	25	27	1	3	8	15	17	22	24
	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	Q	Q	Q	Q	Q
Nº de Aula	70	71-72	73	74-75	76	77-78	79	80-81	82	83-84	85	86-87	88	89-90	91	92-93	94-95	96	97-98	99
Nº do Espaço	2	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Matérias																				
Aptidão Física																				

## Anexo VIII – Extensão e sequência de conteúdos

Unidade Didática: Voleibol																											
Mês	Setemb	Novembro			Dezembro		Janeiro		Fevereiro			Março															
Dias	30	25	27	2	9	27	29	3	5	10	12	11															
Multimatérias	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	S	S															
Tipo de Grupos	HE	HO	HO	HO	HO	HO	HO	HO	HO	HO	HE	HE															
Aula Nº	8 e 9	32 e 33	34	35 e 36	38 e 39	52 e 53	54	55 e 56	57	58 e 59	63	69															
Níveis de Desempenho		I E A	I E A	I E A		I E A	I E A	I E A	I E A																		
Conteúdos																											
<b>Ataque</b>	Passe	De frente	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	<b>Avaliação Sumativa</b>	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	<b>Avaliação Sumativa</b>	C	C
		De costas													I	E	E	E	E	E	E	E	E	E		C	C
	Serviço	Por baixo		I	E	E	E	E	E	E	E	E		E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C		C	C
		Remate	Em apoio												I	I		E	E		E	E		E		E	E
		Em suspensão											I	I		E	E		E	E		E	E	E	E		
<b>Defesa</b>	Bloco																							E	E		
	Manchete		I	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
Posição Base		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
Deslocamentos		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
Regras			I	I	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C			
Situação de Jogo			I	I	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C			
		<b>Avaliação Fomativa Inicial</b>						<b>Avaliação Sumativa</b>						<b>Avaliação Sumativa</b>		<b>Avaliação Fomativa</b>											
		Avaliação Fomativa						Avaliação Fomativa						Avaliação Fomativa		Avaliação Fomativa											

LEGENDA			
HO	Grupos Homogéneos	E	Exercitação
HE	Grupos Heterogéneos	C	Consolidação
AFI	Avaliação Fomativa Inicial	AF	Avaliação Fomativa
I	Introdução	AS	Avaliação Sumativa
S	Sim	N	Não

Unidade Didática: Atletismo (Triplo Salto)										
Mês	Outubro					Janeiro				
Dias	7	9	14	21	23	6	8	13	20	22
Aula Nº	11 e 12	13	14 e 15	17 e 18	19	43 e 44	45	46 e 47	49 e 50	51
Multimatérias	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Tipo de Grupos	HE	HE	HE	HE	HE	HE	HE	HE	HE	HE
Níveis de Desempenho										
Conteúdos										
Corrida de Balanço	I	E	E	E	Avaliação Sumativa	E	C	C	C	Avaliação Sumativa
Hop-Step-jump	I	E	E	E		E	C	C	C	
Queda	I	E	E	E		E	C	C	C	
Avaliação Fomativa					Avaliação Fomativa					

LEGENDA			
HO	Grupos Homogéneos	E	Exercitação
HE	Grupos Heterogéneos	C	Consolidação
AFI	Avaliação Fomativa Inicial	AF	Avaliação Fomativa
I	Introdução	AS	Avaliação Sumativa
S	Sim	N	Não

## Anexo IX – Plano de Aula

Professor Estagiário:			Professora Orientadora:			
Ano:	Turma:		Data:	Hora:		
Período:	Local:		Espaço nº:			
Nº da aula:		U.D.:		Duração da aula:		
Nº de alunos previstos:			Nº de alunos dispensados:			
Função didática:						
Recursos materiais:						
Objetivos da aula:						
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P					
<b>Parte Inicial da Aula</b>						
<b>Parte Fundamental da Aula</b>						
<b>Parte Final da Aula</b>						

<b>Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):</b>

## Anexo X – Relatório de Aula/ Reflexão Crítica

<b>Professor Estagiário:</b>		<b>Professora Orientadora:</b>	
<b>Ano:</b>	<b>Turma:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Período:</b>	<b>Local:</b>	<b>Espaço nº:</b>	
<b>Nº da aula:</b>	<b>U.D.:</b>	<b>Duração da aula:</b>	
<b>Nº de alunos presentes:</b>		<b>Nº de alunos dispensados:</b>	
<b>Objetivos da aula:</b>			

<b>Reflexão Crítica / Relatório da Aula:</b>	
<b>Planeamento da aula:</b> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)	
<b>Instrução:</b>	
<b>Gestão:</b>	
<b>Clima:</b>	
<b>Disciplina:</b>	
<b>Decisões de ajustamento:</b>	
<b>Aspetos positivos mais salientes:</b>	
<b>Oportunidades de melhoria:</b>	

## Anexo XI – Cartaz da Formação de Arbitragem em Atletismo



CLUBE DE ATLETISMO - DESPORTO ESCOLAR

# FORMAÇÃO DE ARBITRAGEM EM ATLETISMO

QUERES SER JUIZ ÁRBITRO DE ATLETISMO  
DO DESPORTO ESCOLAR? APARECE!!

14H30 | 4 DE DEZEMBRO | QUARTA-FEIRA

PAVILHÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



12 90



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA



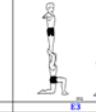
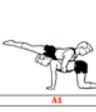
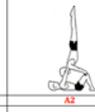
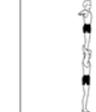
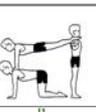
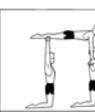
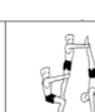
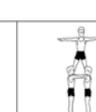
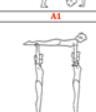
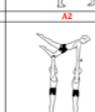
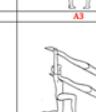
## Anexo XII – Parâmetros de avaliação por modalidade

<b>BASQUETEBOL</b>		
<b>I = 3 pontos</b>	<b>E = 6 pontos</b>	<b>A = 8/9 pontos</b>
<i>O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens</i>		
<b>Jogo de oposição 2x1 / 3x2</b>	<b>Jogo de oposição 3x3</b>	<b>Jogo de oposição 3x3 / 5x5</b>
1. Drible de progressão 2. Passa e desmarca 3. Lançamento, quando em situação favorável	4. Lança na passada 5. Posição facial para o cesto 6. Assume posição defensiva	7. Passe e corte 8. Na posse de bola adota atitude de “tripla ameaça” 9. Recupera defensivamente dificultando a ação do adversário

<b>FUTSAL</b>		
<b>I = 3 pontos</b>	<b>E = 6 pontos</b>	<b>A = 8/9 pontos</b>
<i>O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens</i>		
<b>Jogo de oposição: 3 x 2+GR (Aval. Inicial)</b>	<b>Jogo de oposição: 4x4 (GR+3 x 3+GR) 5x5 (GR+4 x 4+GR)</b>	<b>Jogo de oposição: 4x4 (GR+3 x 3+GR) 5x5 (GR+4 x 4+GR)</b>
1. Condução de bola 2. Passe e desmarcação 3. Receção controlada	4. Penetração / Progressão 5. Contenção / Pressão ao portador da bola 6. Enquadra-se ofensiva e defensivamente	7. Apoio / Cobertura defensiva 8. Apoio / Cobertura ofensiva 9. Passe, remate ou progressão em função da situação

<b>VOLEIBOL</b>		
<b>I = 3 pontos</b>	<b>E = 6 pontos</b>	<b>A = 8/9 pontos</b>
<b>9º ano: O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens</b>		
<b>Jogo de oposição 2x2</b>	<b>Jogo de oposição: 2x2 ou 3x3</b>	<b>Jogo de oposição: 2x2 ou 3x3</b>
1. Colocação da bola no colega em trajetória ascendente-descendente, de modo a que este possa dar continuidade ao jogo 2. Passe / manchete em função da trajetória da bola 3. Serviço por baixo dirigido ao colega	4. Realização do 2º toque para posterior ataque 5. Ataque para um espaço vazio 6. Serviço por baixo colocando a bola em zona de difícil receção	7. Serviço por cima ou por baixo para zona de difícil receção 8. Remate (em apoio ou suspensão) 9. Bloco (só 9ºano)

<b>GINÁSTICA DE APARELHOS</b>		
<b>I = 4 pontos</b>	<b>E = 8 pontos</b>	<b>A = 11/12 pontos</b>
<b>O aluno obtém Nível I quando realiza 4 itens, Nível E quando realiza 8 itens e Nível A quando realiza 11/12 itens</b>		
<b>Plinto / Boque</b>	<b>Plinto</b>	<b>Plinto</b>
1. Salto de eixo (boque) 2. Salto de barreira – pelo lado do aparelho (plinto ou boque)	5. Salto de eixo (plinto transversal) 6. Salto entre-mãos (plinto transversal)	9. Queda facial (plinto transversal) 10. Roda (plinto transversal)
<b>Minitrampolim</b>	<b>Minitrampolim</b>	<b>Minitrampolim</b>
3. Salto de Vela 4. ½ Pirueta	7. Salto Engrupado 8. Carpa de pernas afastadas	11. Pirueta 12. Carpa de pernas juntas

GINÁSTICA ACROBÁTICA (Pares <u>ou</u> Trios)								
I = 3 figuras I			E = 3 figuras E			A = 3 figuras A		
Escolher 3 das 6 figuras			Escolher 3 das 6 figuras			Escolher 3 das 6 figuras		
								
								
								
								

BADMINTON		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
<b>Jogo de singulares</b> (cooperação 1+1)	<b>Jogo de singulares</b> (oposição 1x1)	<b>Jogo de singulares e pares</b> (oposição 1x1 e 2x2)
1. Mantém posição base: joelhos ligeiramente fletidos e uma perna adiantada 2. Diferencia os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante 3. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando clear, lob e serviço	4. Desloca-se e posiciona-se corretamente 5. Realiza o serviço (curto e comprido) 6. Executa o drive de direita	7. Executa o drive de esquerda 8. Executa o amorti 9. Remata, na sequência do volante alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do mesmo

<b>TÊNIS</b>		
<b>I = 3 pontos</b>	<b>E = 6 pontos</b>	<b>A = 8/9 pontos</b>
<b>O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens</b>		
<b>Individualmente</b>	<b>Jogo de cooperação: 1+1</b> (na parede, em espaço de 4 mts larg. x 5/6 mts compr.)	<b>Jogo de oposição: 1x1</b> (na parede, em espaço de 4 mts larg. x 5/6 mts compr.) <b>ou</b> <b>Jogo de cooperação: 1+1</b> (campo de 4 mts larg. x 10/12 mts compr.)
1. Utiliza o serviço por baixo 2. Executa batimentos de direita à parede 3. Não perde o controlo da bola	4. Mantém a “posição de espera” 5. Executa batimentos de direita e de esquerda 6. Não perde o controlo da bola	7. Utiliza serviço por cima, controlado 8. Executa o “volei” de direita 9. Executa o “volei” de esquerda

<b>TRIPLO SALTO</b>		
<b>I = 3 pontos</b>	<b>E = 6 pontos</b>	<b>A = 8/9 pontos</b>
<b>O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens</b>		
1. Acelera progressivamente a corrida sem reduzir a velocidade 2. Encadeamento correto dos três apoios (hop – step – jump) 3. Queda a pés juntos na caixa de saltos	4. Encadeamento da corrida de velocidade com os três apoios 5. Manter o tronco “direito” durante a fase ascendente 6. Tocar o solo o mais longe possível	7. Corrida de balanço ajustada e rápida 8. Extensão das pernas, na fase descendente 9. Inclinação do tronco à frente, na receção, com rotação simultânea dos membros superiores à frente

<b>RESISTÊNCIA</b>		
<b>I</b>	<b>E</b>	<b>A</b>
<b>9º ano</b>		
1. Percorre uma Milha entre 09'00" e 11'00". O aluno pode andar, mas não pode parar	1. Percorre uma Milha entre 7'30" e 8'59". O aluno pode andar, mas não pode parar	1. Percorre uma Milha em menos de 7'30". O aluno pode andar, mas não pode parar

## Anexo XIII – Critérios de avaliação

Domínio Específico	Ponderação	
Atividades Físicas	55%	70%
Aptidão Física / resultados dos testes FITescola	5%	
Conhecimentos	10%	

Domínio Social	Ponderação	
Cumprimento de regras dentro da aula	3%	15%
Assiduidade	3%	
Pontualidade	3%	
Respeito pelo trabalho dos outros	3%	
Responsabilidade	3%	

Domínio de Trabalho	Ponderação	
Cumprimento de tarefas dentro da aula	3%	15%
Participação na aula / Empenhamento	3%	
Trazer o material necessário para a aula	3%	
Organização dos materiais necessários para a sala de aula	3%	
Autonomia no trabalho	3%	

## Anexo XIV – Instrumento de avaliação

  REPÚBLICA PORTUGUESA   EDUCAÇÃO										
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS Ano letivo de 2019/2020										
 1 2 9 0 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE D COIMBRA										
AVALIAÇÃO										
BADMINTON										
Data / /	Introductório			Elementar			Avançado			
	Jogo de Singulares (Cooperação 1+1)			Jogo de singulares (oposição 1x1)			Jogo de singulares e pares (oposição 1x1; 2x2)			
	1. Mantém posição base: joelhos ligeiramente flectidos e uma perna adiantada 2. Diferencia os tipos de pega da raquete (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante 3. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando clear, lob e			4. Desloca-se e posiciona-se corretamente 5. Realiza o serviço (curto e comprido) 6. Executa o drive de direita			7. Executa o drive de esquerda 8. Executa o amorti 9. Remata, na sequência do volante alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do mesmo			
N.º	NOME	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

## Anexo XV – Combinação dos níveis de desempenho por categoria

Tabela para obtenção do nível nas modalidades com várias especialidades			
Ginástica: Solo/Aparelhos/Acrobática			
Atletismo: Velocidade/Barreiras/Estafetas/Comprimento/Altura/Triplo (máximo 4 por ano)			
Raquetes: Badminton/Ténis			
2º / 3º Ciclos			

4 ESPECIALIDADES				
A	A	A	A	<b>A</b>
A	A	A	E	<b>A</b>
A	A	E	E	<b>A</b>
A	A	A	I	<b>A</b>
A	E	E	E	<b>E</b>
A	A	A	PI	<b>E</b>
A	A	E	I	<b>E</b>
A	A	I	I	<b>E</b>
A	E	E	I	<b>E</b>
A	A	E	PI	<b>E</b>
E	E	E	E	<b>E</b>
A	E	I	I	<b>E</b>
E	E	E	I	<b>E</b>
A	E	E	PI	<b>E</b>
A	I	I	I	<b>E</b>
A	A	PI	PI	<b>E</b>
A	E	I	PI	<b>E</b>
E	E	E	PI	<b>E</b>
E	E	I	I	<b>E</b>
A	I	I	PI	<b>E</b>
E	E	I	PI	<b>I</b>
E	I	I	I	<b>I</b>
A	I	PI	PI	<b>I</b>
E	E	PI	PI	<b>I</b>
E	I	I	PI	<b>I</b>
I	I	I	I	<b>I</b>
A	PI	PI	PI	<b>I</b>
E	I	PI	PI	<b>I</b>
I	I	I	PI	<b>I</b>
E	PI	PI	PI	<b>PI</b>
I	I	PI	PI	<b>PI</b>
I	PI	PI	PI	<b>PI</b>
PI	PI	PI	PI	<b>PI</b>

3 ESPECIALIDADES			
A	A	A	<b>A</b>
A	A	E	<b>A</b>
A	E	E	<b>E</b>
A	A	I	<b>E</b>
A	E	I	<b>E</b>
A	A	PI	<b>E</b>
E	E	E	<b>E</b>
A	I	I	<b>E</b>
A	E	PI	<b>E</b>
E	E	I	<b>E</b>
A	I	PI	<b>I</b>
E	E	PI	<b>I</b>
E	I	I	<b>I</b>
A	PI	PI	<b>I</b>
E	I	PI	<b>I</b>
I	I	I	<b>I</b>
E	PI	PI	<b>PI</b>
I	I	PI	<b>PI</b>
I	PI	PI	<b>PI</b>
PI	PI	PI	<b>PI</b>

2 ESPECIALIDADES		
A	A	<b>A</b>
A	E	<b>E</b>
A	I	<b>E</b>
E	E	<b>E</b>
E	I	<b>I</b>
A	PI	<b>I</b>
I	I	<b>I</b>
E	PI	<b>I</b>
I	PI	<b>PI</b>
PI	PI	<b>PI</b>

## Anexo XVI – Grelha de combinação dos níveis de desempenho

9º ano																									
5 Modal.					4 Modal.					3 Modal.					2 Modal.										
A	A	A	A	A	25	5	100	A	A	A	A	20	5	100	A	A	A	15	5	100	A	A	10	5	95
A	A	A	A	E	24	5	95	A	A	A	E	19	5	95	A	A	E	14	5	90	A	E	9	4	80
A	A	A	E	E	23	5	90	A	A	E	E	18	5	90	A	E	E	13	4	85	A	I	8	4	70
A	A	A	A	I	23	5	90	A	A	A	I	18	5	90	A	A	I	13	4	85	E	E	8	4	70
A	A	A	E	I	22	4	85	A	E	E	E	17	4	85	A	E	I	12	4	75	A	PI	7	3	60
A	A	E	E	E	22	4	85	A	A	A	PI	17	4	85	A	A	PI	12	4	75	E	I	7	3	60
A	A	A	A	PI	22	4	85	A	A	E	I	17	4	85	E	E	E	12	4	75	E	PI	6	2	45
A	A	E	E	I	21	4	80	A	A	I	I	16	4	75	A	I	I	11	3	65	I	I	6	2	45
A	E	E	E	E	21	4	80	A	E	E	I	16	4	75	A	E	PI	11	3	65	I	PI	5	2	35
A	A	A	I	I	21	4	80	A	A	E	PI	16	4	75	E	E	I	11	3	65	PI	PI	4	2	25
A	E	E	E	I	20	4	75	E	E	E	E	16	4	75	A	I	PI	10	3	55					
A	A	E	I	I	20	4	75	A	E	I	I	15	3	65	E	E	PI	10	3	55					
A	A	A	I	PI	20	4	75	A	E	E	PI	15	3	65	E	I	I	10	3	55					
A	A	E	E	PI	20	4	75	E	E	E	I	15	3	65	A	PI	PI	9	2	45					
E	E	E	E	E	20	4	75	A	I	I	I	14	3	55	E	I	PI	9	2	45					
A	A	E	I	PI	19	4	70	A	A	PI	PI	14	3	55	I	I	I	9	2	45					
A	A	I	I	I	19	4	70	A	E	I	PI	14	3	55	E	PI	PI	8	2	35					
A	E	E	E	PI	19	4	70	E	E	E	PI	14	3	55	I	I	PI	8	2	35					
A	A	A	PI	PI	19	4	70	E	E	I	I	14	3	55	I	PI	PI	7	2	25					
A	E	E	I	I	19	4	70	A	I	I	PI	13	3	50	PI	PI	PI	6	1	15					
E	E	E	E	I	19	4	70	E	E	I	PI	13	3	50											
A	A	I	I	PI	18	3	65	E	I	I	I	13	3	50											
A	A	E	PI	PI	18	3	65	A	I	PI	PI	12	2	40											
A	E	I	I	I	18	3	65	E	E	PI	PI	12	2	40											
A	E	E	I	PI	18	3	65	E	I	I	PI	12	2	40											
E	E	E	I	I	18	3	65	I	I	I	I	12	2	40											
E	E	E	E	PI	18	3	65	I	I	I	I	12	2	40											
A	A	I	PI	PI	17	3	57	A	PI	PI	PI	11	2	30											
A	E	E	PI	PI	17	3	57	E	I	PI	PI	11	2	30											
A	E	I	I	PI	17	3	57	I	I	I	PI	11	2	30											
A	I	I	I	I	17	3	57	E	PI	PI	PI	10	2	20											
E	E	E	I	PI	17	3	57	I	I	PI	PI	10	2	20											
E	E	I	I	I	17	3	57	I	PI	PI	PI	9	1	15											
A	E	I	PI	PI	16	3	50	PI	PI	PI	PI	8	1	10											
A	I	I	I	PI	16	3	50																		
A	A	PI	PI	PI	16	3	50																		
E	E	I	I	PI	16	3	50																		
E	I	I	I	I	16	3	50																		
E	E	E	PI	PI	16	3	50																		
A	E	PI	PI	PI	15	2	40																		
A	I	I	PI	PI	15	2	40																		
E	I	I	I	PI	15	2	40																		
E	E	I	PI	PI	15	2	40																		
I	I	I	I	I	15	2	40																		
A	I	PI	PI	PI	14	2	30																		
E	E	PI	PI	PI	14	2	30																		
I	I	I	I	PI	14	2	30																		
E	I	I	PI	PI	14	2	30																		
A	PI	PI	PI	PI	13	2	20																		
E	I	PI	PI	PI	13	2	20																		
I	I	I	PI	PI	13	2	20																		
E	PI	PI	PI	PI	12	1	15																		
I	I	PI	PI	PI	12	1	15																		
I	PI	PI	PI	PI	11	1	10																		
PI	PI	PI	PI	PI	10	1	5																		

1 Modal.			
A	1	5	95
E	4	4	75
I	3	3	55
PI	2	2	35

## Anexo XVII – Ficha de autoavaliação

### Ficha de Autoavaliação de Educação Física

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Após uma reflexão, coloca uma (X) no quadrado que representa a tua situação (X)

Escala: (S) - Sempre (QS) - Quase Sempre (AS) - Às vezes (R) - Raramente (N) – Nunca

(PI) - Nível Pré-Introdutório (I) - Introdutório (E) – Elementar (A) - Avançado

Parâmetros de Avaliação		1º Período					2º Período					3º Período				
		S	QS	AS	R	N	S	QS	AS	R	N	S	QS	AS	R	N
Domínio Social (15%)	3%	Cumpro as regras dentro da aula														
	3%	Sou Assíduo(a)														
	3%	Sou pontual														
	3%	Respeito o trabalho dos outros														
	3%	Sou responsável														
Acho que mereço (%)		_____ %					_____ %					_____ %				
Domínio de Trabalho (15%)	3%	Cumpro as tarefas dadas pelo professor dentro da aula														
	3%	Participo na aula com empenho														
	3%	Trago o material necessário para a aula														
	3%	Organizo os materiais para a aula (arrumação do material)														
	3%	Sou autónomo(a)														
Acho que mereço (%)		_____ %					_____ %					_____ %				

Domínio Específico da Disciplina (70%)	Atividades Físicas (55%)	Níveis de Desempenho	PI				I				E				A				
			PI	I	E	A													
	Jogos Desportivos Coletivos	Basquetebol																	
		Futsal																	
		Voleibol																	
	Ginástica	Ginástica Acrobática																	
		Ginástica de Aparelhos																	
	Atletismo	Resistência																	
		Tripló Salto																	
		Badminton																	
	Raquetes	Badminton																	
		Ténis																	
Aptidão Física (5%)		FitEscola																	
Conhecimentos (10%)		Ficha de Avaliação																	

Após uma reflexão cuidada acerca do que escreveste, qual a nota que achas que mereces no final do período			
---	--	--	--

**Reflexão/Sugestões:**

**1º Período**

**2º Período**

**3º Período**

**Anexo XVIII – Plano de aula das sessões assíncronas**

<b>Disciplina</b>	<b>E@D – Plano de Trabalho Semanal –Ano/Turma 9ºG</b>					<b>Semana</b> __/__/____ a __/__/____
	<b>Sessões Assíncronas:</b> As sessões assíncronas destinam-se a: disponibilização de conteúdos; submissão de trabalhos/tarefas; discussão de ideias; avisos e alertas.					
	<b>Sessões Assíncronas</b>					
	<b>TEMA CONTEÚDO</b>	<b>TAREFA(S)</b>	<b>ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA(S) TAREFA(S)</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS</b>	<b>ENTREGA DA(S) TAREFA(S)</b>

# Anexo XIX – Monopoly Strong at home

	1	Exercício:	2 <b>DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?</b>	3	Exercício:	4	Exercício:	5	Exercício:	6	Exercício:
	Nível Elementar:			Nível Elementar:		Nível Elementar:		Nível Elementar:		Nível Elementar:	
	Nível Avançado:			Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:	
2 1 <b>DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?</b>											GO TO  JAIL
2 0 Exercício:	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?		Nível Elementar:		7 <b>DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?</b>	8 Exercício:
Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:					
1 9 Exercício:	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?		Nível Elementar:		9 Exercício:	10 Exercício:
Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:					
1 8 Exercício:	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?		Nível Elementar:		10 Exercício:	10 Exercício:
Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:					
1 7 Exercício:	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?	Nível Elementar:		DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?		Nível Elementar:		10 Exercício:	10 Exercício:
Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:					
1 6 Exercício:	1 5 Exercício:	1 4 Exercício:	1 3 Exercício:	1 2 Exercício:	1 1 <b>DESAFIO OU CONSEQUÊNCIA?</b>	IN  JAIL		60 agachamentos GO TO START!		<b>VISITAS</b> (15 AGACHAMENTOS)	
Nível Elementar:		Nível Elementar:		Nível Elementar:		Nível Elementar:		Nível Elementar:			
Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:		Nível Avançado:			
<b>VISITAS</b> (15 AGACHAMENTOS)											

**DESPORTO ESCOLAR**

**ATLETISMO**

# O MEGA

**FASE ESCOLA - INTER-TURMAS**

**MEGA SALTO**

**MEGA SPINTER**

**5 DE FEVEREIRO**

**14H00**

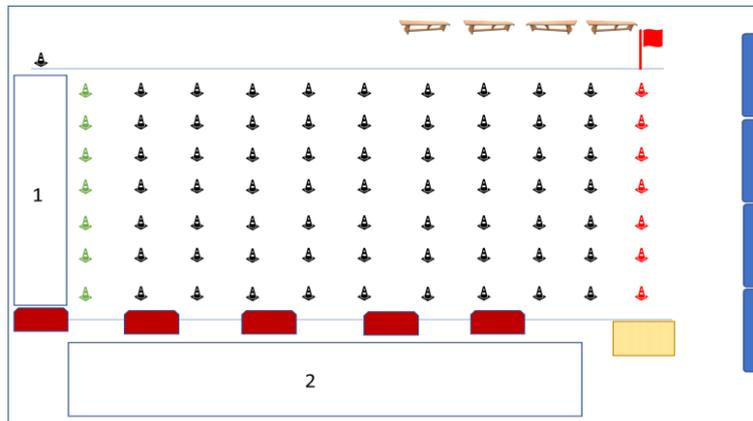
**PAVILHÃO ROSA MOTA**

**ORGANIZAÇÃO:**



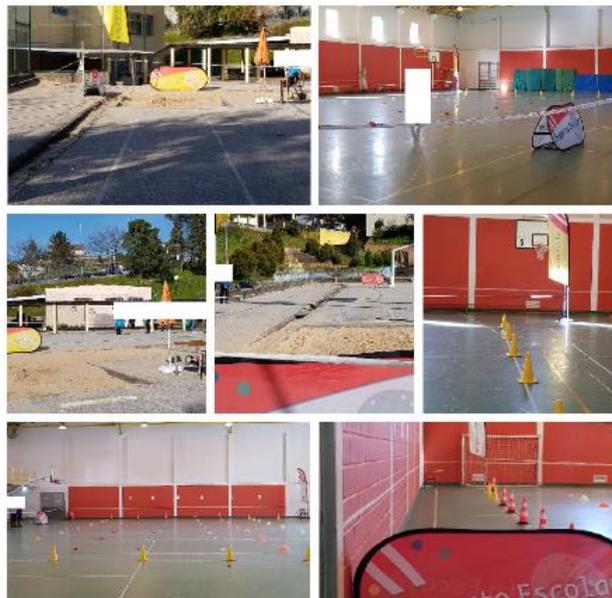
**Legenda**

- 1 – Câmara de chamada;
- 2 – Zona de aquecimento;
- Secretariado
- Colchões de segurança
- 3 - Zona de partida;
- 4 - Zona de Retorno;
- Paliteiros Desporto Escolar;
- Bandeiras Desporto Escolar;
- Fita de segurança Desporto Escolar.



**Legenda**

- |                          |                                |  |
|--------------------------|--------------------------------|--|
| 1 – Câmara de chamada;   | 👤 Zona de partida;             | 🪑 Bancos de espera para alunos apurados; |
| 2 – Zona de aquecimento; | 🚩 Zona de Chegada;             | — Fita de segurança Desporto Escolar.    |
| Secretariado/Photofinish | 🚩 Paliteiros Desporto Escolar; |  |
| Colchões de segurança    | 🚩 Bandeiras Desporto Escolar;  |  |



## Anexo XXI – Site VI Olimpíadas da Martim de Freitas

PÁGINA INICIAL O PASSADO VI EDIÇÃO | 2020 JOGOS OLÍMPICOS TOKIO 2021 FORMAÇÃO ÉTICA DESPORTIVA

O PASSADO  
VI EDIÇÃO | 2020  
JOGOS OLÍMPICOS  
TOKIO 2021  
FORMAÇÃO  
Voltar ao Topo

# VI OLIMPÍADAS DA MARTIM DE FREITAS

DESCOBRIR MAIS SOBRE OS JOGOS OLÍMPICOS

Sê muito bem vindo às Olimpíadas da Martim de Freitas!

Este ano, iria-se realizar a VI edição. Na impossibilidade de a podermos realizar presencialmente, deixamos aqui várias curiosidades sobre os Jogos Olímpicos, um arquivo com a história das Olimpíadas da Martim de Freitas e ainda algumas curiosidades sobre atletas portugueses medalhados!

MARTIM DE FREITAS 2020

## Anexo XXII – Ação de Formação “Ética Desportiva”

# ÉTICA DESPORTIVA

## AÇÃO DE FORMAÇÃO

SEGUNDA-FEIRA .08 JUNHO 2020. 17H00-20H00

VIDEOCONFERÊNCIA | GOOGLE MEET 

AÇÃO DE CURTA DURAÇÃO - 3 horas . GRUPOS DE RECRUTAMENTO 260 & 620

Acreditação ao abrigo do Despacho nº 5741/2015, de 29 de maio .

## FORMADORES



**JOSÉ CARLOS LIMA**

COORDENADOR DO PLANO NACIONAL DE ÉTICA NO DESPORTO

**ARTUR ROMÃO**

PROFESSOR DOUTOR NA FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA



**JORGE BENTO**

PROFESSOR CATEDRÁTICO JUBILADO DA FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO



INSCRIÇÕES EM [WWW.CFAE-MINERVA.EDU.PT](http://WWW.CFAE-MINERVA.EDU.PT)

### ORGANIZAÇÃO



### ENTIDADE CERTIFICADORA



### APOIO



## Anexo XXIII – Certificado – Campeonato da Europa de Kayak Polo



**SEDE SOCIAL**  
Rua António Pinto Machado 60  
4100-061 Porto  
TEL: 225432237 | FAX: 225432238  
WEBSITE: www.fpcanoagem.pt  
EMAIL: geral@fpcanoagem.pt  
NIF: 500869944

**SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS**  
Centro Náutico Eng. Edgar Cardos  
Rua Manuel Pinto de Lima S/N  
Oliveira do Douro  
4430-750 Vila Nova de Gaia

### DECLARAÇÃO

A Federação Portuguesa de Canoagem declara para os devidos efeitos que, **Leonardo Manuel Afonso Coelho**, portador do Cartão de Cidadão N° 15253237, fez parte da Equipa de organização do Campeonato da Europa de Kayak Polo no mês de Agosto e Setembro de 2019.

Porto, 01 de Junho de 2020

A Direção da FPC  
  
FEDERAÇÃO PORTUGUESA  
DE CANOAGEM

FPCANOAGEM.TV



Parceiros Institucionais



Patrocinador Oficial



Parceiros Oficiais



## Anexo XXIV – Certificado – Programa de Educação Olímpica



## Anexo XXV – Certificado – 11º Congresso Nacional de Educação Física



Anexo XXVI – Certificado – O Jogo de Futsal



# CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

## IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que Leonardo Manuel Afonso Coelho esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “*A Avaliação como meio de ensino*”.

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

O Diretor da ESAB

Coimbra, 22 de Abril de 2020



## Anexo XXVIII – Certificado – Ética Desportiva



### Certificado Ação de Formação de Curta Duração

Certifica-se que, **Leonardo Coelho** portador do Documento de Identificação n.º **15253237** frequentou a Ação de Formação “**Ética no Desporto**” promovida pelo CFAE Minerva, orientada pela formadora **Diana Correia de Melo**, com o grau de Mestre, na modalidade de ação de formação de curta duração, com a duração de 3 horas, que decorreu no dia 8 de junho de 2020, em regime a distância, com os seguintes conteúdos:

- Ética Desportiva
- Educação no desporto e o jogo limpo
- Prática da atividade desportiva
- Comportamento dos diversos agentes envolvidos (dirigentes, praticantes, treinadores e apoiantes)

Mais se certifica que esta ação de formação cumpre o disposto no ponto 2 do artigo 5.º do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio, e ainda que:

- a) Em conformidade com o artigo 8.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira de professores dos grupos de recrutamento 260 e 620;
- b) Em conformidade com o artigo 9.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva na dimensão científica e pedagógica de professores dos grupos de recrutamento 260 e 620.

Coimbra, 20 de junho de 2020.

A Diretora do CFAE Minerva

(Hilda Pinto Gonçalves)  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

