



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
realizado por Patrícia Cristina Mirador  
Correia na Escola Básica Conde de Vilalva em  
Évora**

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha  
Pomar

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário**

Relatório de Estágio

Évora, 2013



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
realizado por Patrícia Cristina Mirador  
Correia na Escola Básica Conde de Vilalva em  
Évora**

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha  
Pomar

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário**

Relatório de Estágio

Évora, 2013

## AGRADECIMENTOS

*“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”*

*Fernando Pessoa*

Esta foi uma fase muito importante da minha vida e felizmente pude contar com o apoio de pessoas amigas que sempre estiveram do meu lado e que me deram incentivo e alento principalmente naqueles momentos em que me sentia menos bem.

Tal como em tudo ao longo da minha vida este foi mais um projeto que encarei e agarrei para vencer, no entanto tudo surgiu na mesma altura, e existiram alguns problemas na minha vida pessoal que me afetaram muito. Tentei seguir em frente com o intuito de vingar neste meu projeto de vida com que há muito tinha sonhado. Apesar de tudo e de toda a força que sempre tive confesso que a ideia de “adiar” este projeto me passou pela cabeça, e foi nesta fase mais crítica que pude contar com um alicerce muito importante na minha vida e é para ele que vão os meus primeiros agradecimentos. O Ricardo deu-me sempre força e apoio quando mais precisei, mostrando-me sempre o lado positivo das coisas, nunca me deixando desistir pois sabia que esta era uma das conquistas mais importantes da minha vida. Quando por vezes tudo parecia acabado lá estava ele a mostrar-me, com toda a sua calma e racionalidade, um novo caminho, apoiando-me, incentivando-se, chamando-me à razão e dando-me toda a atenção e carinho que sempre necessitei, grande parte da concretização desta etapa da minha vida deve-se a ele, “MUITO OBRIGADO”.

A toda a minha família e amigos mais próximos aqui deixo também um agradecimento especial, por estarem sempre do meu lado dando-me todo apoio possível.

Como não podia deixar de ser, aos meus alunos/as e amigos/as dos grupos de ginástica e de dança deixo também um agradecimento por terem partilhado e festejado comigo as minhas alegrias e por me terem dado força em momentos mais críticos.

Como é óbvio à minha professora Paula Pastor, com a qual criei uma bonita amizade. Agradeço não só todo o apoio e disponibilidade nos trabalhos mesmo em alturas menos boas da sua vida, como também por me ter ouvido, aconselhado, apoiado e, claro, por ter tido a paciência de me ter aturado.

À minha parceira de trabalho e amiga Cátia Barreto que sempre se mostrou disponível e com a qual partilhei ideias, desabafos, tristezas e alegrias, fomos sem dúvida uma boa dupla.

Aos professores Clarinda Pomar e António Monteiro por me terem acompanhado e ajudado em todos os trabalhos, mostrando-se sempre disponíveis nos diversos momentos que sucederam.

## RESUMO

Este relatório tem como finalidade descrever reflexivamente toda a minha Prática de Ensino Supervisionada, decorrente no ano letivo de 2012/2013, enquadrado no 2º ano do Mestrado em Ensino nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora.

Inicialmente será feito um enquadramento teórico da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvendo-se a temática de formação do professor e da disciplina de Educação Física (EF). Numa componente mais prática, irá ser desenvolvida toda a PES começando inicialmente por descrever a instituição educativa onde a mesma sucedeu, as turmas alvo deste processo e todas as perspetivas curriculares e/ou normativas sob o ponto de vista legal, institucional e funcional. Irá ser descrito o planeamento anual e a metodologia de avaliação das turmas realizando-se uma descrição da condução do ensino e uma breve abordagem sobre o Ensino Secundário sob o qual não incidiu a minha prática.

A relação com a escola e a comunidade será um ponto também retratado neste relatório onde se apresentarão descritas as atividades pedagógicas tal como o projeto de investigação desenvolvido com a turma não partilhada.

Por último apresentarei as conclusões gerais que retirei deste processo, desde o objetivo da disciplina e do professor até exigências e desafios encontrados e as estratégias pedagógicas definidas perante realidade.

**Palavras – chaves:** Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Ensino Básico, Ensino Secundário, Professor, Formação de Professores

**Report of supervised teaching practice conducted by Patrícia Cristina  
Mirador Correia at Conde de Vilalva Basic School, in Évora**

**ABSTRACT**

This report aims to describe reflexively my whole process or pedagogical internship or supervised teaching practice, resulting in the academic year 2012/2013, framed in the 2nd year of the master's degree in the education in the basic and secondary teaching from the university of Evora.

Initially part will be made a theoretical framework of supervised teaching practice (PES) developing the theme of training of the teacher and of the discipline of physical education (EF). In a more practical component will be developed all the PES starting initially by describing the educational institution where the same succeeded, the target groups of this pedagogical process and all curriculum and/or normative perspective from a legal standpoint, duly substantiated functional and institutional. Will be described in the annual planning and evaluation methodology used in the respective classes being a description of the entire teaching and conducting a brief approach to the secondary education under which not focused my practice.

The relation with the school and the community will be a point also depicted in this report will be pedagogical activities such as action research project developed with the class.

Finally I will present the general conclusions that I have drawn from this process, since the purpose of discipline and teacher until demands and challenges encountered and the pedagogical strategies defined before reality.

**Key words:** supervised teaching practice, physical education, basic education, secondary education, teacher, teacher training.

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	III
Resumo.....	V
Abstract .....	VI
Lista de abreviaturas .....	VII
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento da prática de ensino supervisionada .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. A formação do professor de educação física .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1.1. O professor reflexivo e investigador .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1.2. A construção do conhecimento didático .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1.3. Competências pedagógicas e didáticas .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. A disciplina de Educação Física .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2.1. Finalidades e objetivos da Educação Física .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2.2. Desenvolvimento curricular da Educação Física .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2.3. O papel da Educação Física na Educação para a Saúde .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Dimensão I – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1.1. Caraterização da escola .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1.2. Caraterização das turmas .....</b>	<b>17</b>
<b>3.2. Composição curricular no 2º e 3º ciclo .....</b>	<b>19</b>
<b>3.3. Modelos de Planeamento por etapas .....</b>	<b>22</b>
<b>3.3.1. Primeira Etapa – Avaliação Inicial .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3.2. Planeamento e Avaliação nas etapas seguintes.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3.2.1. Plano Anual .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3.3. Metodologia de Avaliação .....</b>	<b>40</b>
<b>3.4. Condução do ensino.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4.1. Princípios para uma intervenção pedagógica de sucesso.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4.2. Intervenção Pedagógica no 2º e 3º Ciclo .....</b>	<b>51</b>
<b>3.5. Observação no ensino secundário.....</b>	<b>57</b>
<b>4. Dimensão II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....</b>	<b>63</b>

4.1. Breve Introdução .....	63
4.2. Atividade: Maratona – dia do não fumador .....	63
4.2.1. Objetivos e desenvolvimento da atividade .....	63
4.2.2. Descrição da atividade.....	64
4.2.3. Análise da atividade.....	65
4.3. Atividade: Maratona – Ao ritmo da saúde.....	66
4.3.1. Objetivos e desenvolvimento da atividade .....	66
4.3.2. Descrição da atividade.....	66
4.3.3. Análise da atividade.....	68
<b>5. Dimensão III – Desenvolvimento Profissional ao longo da vida .....</b>	<b>70</b>
5.1. Breve Introdução .....	70
5.2 <i>O efeito do método contínuo de treino na capacidade aeróbia dos alunos em contexto escolar</i> .....	70
5.2.1. Enquadramento teórico.....	70
5.2.2. Desenho Metodológico .....	74
5.2.2.1. Objetivo e Participantes .....	74
5.2.2.2. Metodologia .....	75
5.2.3. Resultados .....	81
5.2.4. Conclusões .....	84
<b>6. Conclusão .....</b>	<b>85</b>
<b>7. Bibliografia .....</b>	<b>88</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>95</b>



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Balanço do teste do vaivém .....	82
--	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Fotografia da Escola Básica Conde Vilalva (parte principal).....	15
<b>Figura 2, 3 e 4</b> – Espaços desportivos da escola (G2, P1/P2 e G1, respetivamente).....	16
<b>Figura 5-</b> Modelos de Fases Sensíveis .....	72
<b>Figura 6-</b> Zonas de Treino .....	77
<b>Figura 7 a) e b)-</b> Cronograma do Projeto (data, espaço e estratégia).....	80

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Tabela 1-</b> Exemplo de classificação dos níveis no processo de Avaliação Inicial na matéria de Voleibol (3ºCEB – 9º ano).....	28
<b>Tabelas 2</b> - Grupos de nível da Avaliação Inicial na matéria de Voleibol (9º ano) .....	29
<b>Tabelas 3</b> - Nível geral dos alunos da turma do 9ºano diagnosticado na AI e o prescrito nos Programas Nacionais de Educação Física .....	30
<b>Tabela 4</b> – Estratégias Pedagógicas .....	35
<b>Tabela 5</b> – Objetivos ou competências de Voleibol (nível I e E) na 3ª/4ªetapa da turma de 9ºano .....	39
<b>Tabela 6</b> – Grupos de nível e subnível na 1ª, 2ª e 3ª/4ª etapa da turma de 9º ano .....	40
<b>Tabela 7</b> – Grelha de avaliação formativa analítica do 9º ano .....	43
<b>Tabela 8</b> – Objetivos ou competências da matéria de Voleibol na turma de 9º ano para cada uma das etapas II e III (nível intermédio e elementar) .....	46
<b>Tabela 9</b> – - Resultados da turma D referentes à aptidão física – Fitnessgram .....	75
<b>Tabela 10</b> – Valores de referência do Teste de Vaivém do Fitnessgram .....	76
<b>Tabela 11</b> - Resultados do Teste do Vaivém (Fitnessgram) na Avaliação Inicial e no final do 1º Período .....	76
<b>Tabela 12</b> - Especificação da velocidade, do tempo entre os sinais e do número de idas e voltas para a realização do teste do Vaivém 20 metros .....	79

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Exemplo de um plano de aula .....	95
<b>Anexo 2</b> – Ficha Biográfica (2º e 3º CEB) .....	99
<b>Anexo 3</b> – Normas e regras de segurança para as turmas de 6º e 9º ano.....	102
<b>Anexo 4</b> – Exemplo de classificação dos níveis no processo de Avaliação Inicial na matéria de Voleibol (3ºCEB – 9º ano).....	104
<b>Anexo 5</b> – Níveis diagnosticados na Avaliação Inicial (9º ano).....	105
<b>Anexo 6</b> – Níveis prognosticados na Avaliação Inicial (9º ano) .....	106
<b>Anexo 7, 8 e 9</b> – Rotação dos espaços de aula “Roulement” (1º, 2º e 3º Períodos) .....	107
<b>Anexo 10</b> – Resultados da aptidão física (Fitnessgram) na turma de 6º ano (2ºCEB) ...	109
<b>Anexo 11</b> – Resultados da aptidão física (Fitnessgram) na turma de 9º ano (3ºCEB) ...	110
<b>Anexo 12</b> - Resultados da aptidão física (Fitnessgram) de cada aluno .....	112
<b>Anexo 13</b> - Planeamento Anual do 9º ano e cronograma simplificado .....	113
<b>Anexo 14</b> - Avaliação formativa na Ginástica de Aparelhos no Salto ao eixo (Nível E) 113	
<b>Anexo 15</b> – Avaliação Formativa na Ginástica de Aparelhos no Salto ao Eixo (Nível I) .....	115
<b>Anexo 16</b> – Avaliação Formativa da matéria de Andebol mas precisamente do Passe Picado (Nível I) .....	116
<b>Anexo 17</b> – Avaliação Formativa da matéria de Ginástica de Solo, mais precisamente do Pino na turma de 9º ano (Nível I) .....	117
<b>Anexo 18</b> – Grelha de Hetero avaliação relativamente à matéria de Ginástica de Aparelhos mais precisamente aos saltos do minitrampolim (Nível E) da turma de 9º ano .....	118
<b>Anexo 19</b> – Grelha de Hetero avaliação relativamente à matéria de Voleibol mais precisamente ao Passe alto de frente (Nível I) da turma de 9º ano.....	119
<b>Anexos 20 e 21</b> - Objetivos previstos para a matéria de Voleibol na turma de 9º ano (Nível Intermédio e Elementar) da 2ª e 3ª/4ª etapa .....	120
<b>Anexo 22</b> – Calendarização geral das Avaliações do 9º ano.....	122
<b>Anexo 23</b> – Calendarização das Avaliações do 9º ano (2ª etapa).....	123
<b>Anexo 24</b> – Calendarização das Avaliações do 9º ano (3ª etapa).....	125
<b>Anexo 25</b> - Grelha de análise crítica após cada aula (aula nº13 e 14 da etapa II/IV do dia 15 de Abril de 2013 – 9º ano) .....	127
<b>Anexo 26</b> - Planeamento da 2ª Etapa .....	128

<b>Anexo 27</b> - Calendarização e Planeamento da 2ª Etapa (9º ano) .....	130
<b>Anexo 28</b> - Planeamento da 3ª Etapa (9º ano) .....	131
<b>Anexo 29</b> - Calendarização e Planeamento da 3ª Etapa .....	133
<b>Anexo 30</b> - Grelha de registo de Avaliação Sumativa anual (9º Ano).....	134
<b>Anexo 31</b> - Protocolo da Bateria de Testes do Fitnessgram (Protocolo de Avaliação Inicial da Escola) .....	135
<b>Anexo 32</b> - Exemplo de Ficha de Trabalho (3ºCEB).....	136
<b>Anexo 33</b> – Ficha de Autoavaliação .....	137
<b>Anexo 34</b> – Exemplo de ficha de Autoavaliação referente à matéria de Voleibol (3ºCEB) .....	138
<b>Anexo 35</b> - Cartaz na atividade da “Maratona” .....	139
<b>Anexo 36</b> - Certificado para os participantes da Maratona .....	140
<b>Anexo 37</b> - Cartaz da atividade “ao Ritmo da Saúde” .....	141
<b>Anexo 38</b> - Programa da atividade “ao Ritmo da Saúde”.....	142
<b>Anexos 39 e 40</b> - Exemplos de Panfletos: Obesidade e Diabetes referentes à atividade “ao Ritmo da Saúde” .....	143
<b>Anexo 41</b> - Tabela de registo do Teste de Vaivém e VO <sub>2</sub> máximo .....	144
<b>Anexo 42</b> - Fase I – 7 de Janeiro a 23 de Janeiro de 2013 .....	145
<b>Anexo 43</b> - Fase II – 30 de Janeiro a 27 de Fevereiro de 2013.....	146
<b>Anexo 44</b> – Fase III – 11 de Março a 10 de Abril de 2013 .....	147
<b>Anexo 45</b> - Fase IV – 17 a 29 de Abril de 2013 .....	148
<b>Anexo 46</b> - Fase V – 8 a 29 de Maio de 2013.....	149
<b>Anexo 47</b> - Resultados da Frequência Cardíaca nas 5 avaliações .....	150
<b>Anexo 48</b> - Resultados das medições do VO <sub>2</sub> máximo na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª avaliação do teste do Vaivém .....	151
<b>Anexo 49</b> – Decreto-lei nº3/2008.....	152

## LISTA DE ABREVIATURAS

- **A** – Nível Avançado
- **AI** – Avaliação Inicial
- **CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- **DEF** – Departamento de Educação Física
- **E** – Nível Elementar
- **EF** – Educação Física
- **I** - Nível Introdutório
- **JDC** – Jogos Desportivos Coletivos
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- **PA** – Parte do Avançado
- **PAT** – Plano Anual de Turma
- **PE** – Parte do Elementar
- **PEE** – Projeto Educativo da Escola
- **PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- **PI** – Parte do Introdutório
- **ZNI** – Zona com Necessidade de Incremento
- **ZSAF** – Zona Saudável de Aptidão Física

## 1. INTRODUÇÃO

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no ano letivo 2012/2013 na Escola Básica Conde Vilalva, em Évora integrada no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. Neste âmbito apresentam-se descritas as tarefas e atividades que decorreram durante toda a minha intervenção pedagógica, quer no seio da instituição educativa destinada para o efeito, quer na comunidade envolvente.

Neste sentido, os objetivos a alcançar com a PES são consonantes com o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto) que considera quatro grandes dimensões profissionais:

- I. Dimensão profissional, social e ética,
- II. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,
- III. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade,
- IV. Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Todo o conteúdo deste relatório está em articulação com: i) o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto); ii) o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro que estabelece o novo regime jurídico da habilitação para a docência consignando o domínio de habilitação “Professor de Educação Física e Desporto” nos níveis de ensino “básico e secundário”; iii) a Ordem de Serviço 9/2011 da Universidade de Évora que regulamenta a PES dos vários Mestrados em Ensino; iv) com as orientações emanadas pelo Conselho Coordenador da PES dos Mestrados em Ensino da Universidade.

Tal como sustenta a alínea *b*) do n.º 1 do artigo 20º do Decreto-Lei. 74/2006, de 24 de Março a Prática de Ensino Supervisionada corresponde ao estágio de natureza profissional sendo consequentemente retratado e detalhado no relatório final. O novo sistema de atribuição de qualificação profissional para a docência (Decreto- -Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) dá especial valor à área de iniciação à prática profissional

consagrando a prática de ensino supervisionada como o momento privilegiado e insubstituível, de aplicação dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes ao contexto real das situações concretas da sala de aula, da escola e da comunidade escolar.

No que retrata à estruturação deste relatório, o mesmo será iniciado com um enquadramento teórico da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvendo-se a temática de formação do professor e da disciplina de Educação Física (EF), que bastante importância acarreta neste processo de prática pedagógica.

O ponto seguinte inicia-se com uma descrição da instituição educativa onde tudo sucedeu e das turmas que foram acompanhadas, e sob as quais incidiu a minha intervenção pedagógica. Seguidamente será descrito todo o planeamento anual e metodologia de avaliação utilizada em ambos os ciclos de ensino de forma muitas vezes comparativa, não descorando do ensino Secundário sob qual não incidiu a minha prática.

No ponto 4, designado por Dimensão II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade, foram descritas as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio e feito um balanço final das mesmas.

No ponto 5 é descrito todo o projeto de investigação ação, desde os objetivos, sua implementação, resultados e conclusões finais.

Por último é apresentado um conjunto de anexos representativos do trabalho desenvolvido na PES que clarificam, evidenciam e servem de suporte à análise que é feita de todo o relatório.

## **2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **2.1. A formação dos professores de educação física**

Perante a sociedade atual e o nível da educação em Portugal colocam-se algumas exigências pedagógicas no âmbito da docência. Como tal é necessária uma formação consistente e uma atualização constante de acordo com as características do contexto real em que vivemos. Desta forma, a formação profissional apresenta um plano de estudos consistente para que seja possível responder a estas necessidades do ensino, recorrendo-se a ferramentas de caráter teórico e prático entre as quais o papel de ser professor, o papel de ser aluno, as conceções de ensino e aprendizagem e as opções curriculares vigentes.

O processo de formação é um processo contínuo e em constantes atualizações, e desta forma Alonso (2007) defende a ideia que as aprendizagens adquiridas são contínuas e constantes ao longo da vida a todos os níveis, recaindo sobre estes aspetos todo processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, a etapa de formação inicial apresenta uma importância bastante vinculativa na profissionalização docente. Estrela (2002) entende que a formação inicial docente corresponde a um processo de preparação, desenvolvimento e realização profissional de um indivíduo numa escola ao serviço da sociedade, sendo que durante todo este processo encontram-se associados uma série de fatores condicionantes: pessoais, profissionais, sociais, etc. Por outro lado, Garcia (1999, p.:22) defende a ideia que no ambiente pedagógico existe “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” existindo uma interligação entre o professor, o conhecimento e um determinado espaço físico. De certa forma, todo este processo de formação, não só assenta na aquisição de conhecimentos teórico-práticos, como também no desenvolvimento pessoal, ou seja, na formação de professores como pessoas responsáveis (Garcia, 1999) e com uma atitude reflexiva, uma vez que o processo de

reflexão autónoma deve estar sempre eminente, tema que irá ser abordado num dos pontos seguintes deste relatório.

Segundo Campos (2002), a formação inicial de professores em Portugal é retratada segundo dois modelos: o modelo académico e o modelo técnico. O primeiro enaltece o conhecimento teórico em todas as disciplinas académicas, dando menos relevância à componente de prática efetiva. Em contra partida, o segundo valoriza maioritariamente a componente prática para aquisição de técnicas básicas de ensino.

### 2.1.1. Professor reflexivo e investigador

*Não posso conceber um professor que não se **questione** sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se **questione** perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras **hipóteses** de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia **críticamente** os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se **questione** sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, 2000, p.25)*

Tal como referido no ponto antecedente, as necessidades de enquadramento e ajustamento com a realidade e conseqüentemente a resolução de situações problemáticas, são fundamentais na prática pedagógica. É então definido o professor como um constante investigador face aos problemas relacionados com os alunos, com o processo de aprendizagem, com a escola e/ou com currículo. Para tal é necessário ter “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2001, p.:3); não sendo portanto, um processo esporádico mas sim constante e preestabelecido pelo próprio protagonista. Adquirindo desta forma uma atitude crítica, levantando questões para responder às necessidades envolventes, e assim iniciar todo o processo investigativo que o ensino exige (Jaworki, 1997, citado por Pontes, 2002).

O processo de investigação foi iniciado, tal como se referiu anteriormente, com o levantamento de questões e/ou de um problema. De seguida, realizou-se a recolha de elementos que ajudassem a solucionar o mesmo. Posteriormente foi feita uma interpretação sobre toda a recolha efetuada, e por fim retiraram-se as conclusões finais e as estratégias solucionais mais eficazes (Arends, 1997, citado por Pontes, 2002). O



sucesso da investigação advém da qualidade das questões iniciais, devendo as mesmas refletir situações que preocupem o professor e que tendem a melhorar futuramente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Sanches (2005, p.:130), a prática investigativa apresenta com preocupação investigar para compreender, e desta forma atuar fundamentadamente e autonomamente face aos desafios da educação atual. Mas para além desta finalidade, a investigação pretende também transformar a realidade e assim produzir conhecimento através de prática (Coutinho et al., 2009). Não basta resolver “superficialmente” os problemas ou situações, importa também adquirir mais capacidades e competências que favoreçam a qualidade da prática docente em busca do sucesso educativo.

Desta forma, o ponto anterior afirma que a formação de professores está intimamente relacionado com a prática de um exercício crítico e reflexivo. Segundo Alarcão (2000), o professor é um investigador, pois a investigação tem uma forte relação com a sua função, implicando o desenvolvimento de competências e partilha de resultados. Ser um professor – investigador implica ter a capacidade de organização face à situação-problema e de se auto questionar em busca da melhor solução. Segundo o perfil geral de desempenho profissional definido no ponto 2, capítulo II do Decreto – Lei 240/2011 de 30 de Agosto “o professor assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)”. Assim sendo, esta profissão implica transmissão de conhecimentos aos alunos, mas para tal é necessária investigação e posterior reflexão para adquirir um suporte teórico bem sustentado e, para além disso, boas estratégias solucionais para os problemas. Desta forma o professor é definido também como um professor – reflexivo, não só na sua formação inicial, como na prática efetiva ao longo da sua profissão.

Na literatura encontramos referência a um modelo prático-reflexivo, onde existem três estágios: o primeiro, diz respeito ao conjunto de esquemas conceituais ou objetos originários da reflexão desde conteúdos, contextos, finalidades do ensino, conhecimentos ou capacidades dos alunos, fatores influenciadores da aprendizagem. O

segundo, retrata um ciclo de reflexão entre a prática e todo o conhecimento documental e experimental antecedente. O terceiro e último, aborda as conclusões finais, ou seja, a meta alcançada perante os objetivos delineados na fase inicial de todo o processo (Wallace, 1991 cit. por Alarcão, 1994).

É através da reflexão que o professor descodifica a sua própria ação, ou seja, as razões, justificações e as consequências da mesma. O objetivo da reflexão no ensino é não só fazer com que o professor se conheça a si próprio e ao seu desempenho, mas também procura melhorar a qualidade da sua ação pedagógica ou desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993) e consequentemente do ensino, através de condições favoráveis para que se promovam as aprendizagens. É com base na investigação – ação que os professores desenvolvem a sua própria prática pedagógica de forma crítica, não se limitando a aceitar a realidade e agir de acordo com a rotina, mas procurando estar devidamente atualizado com as necessidades e características dos alunos.

### **2.1.2. A construção do conhecimento didático**

O conhecimento didático do professor apresenta uma série de características que de certa forma são complementares umas das outras. O ser pessoal, dinâmico, em constante desenvolvimento, adaptativo e devidamente contextualizado. Segundo Neto (1994) existe um nível geral de conhecimento que o professor deve adquirir, designado por conhecimento geral acerca dos alunos e relativamente ao contexto educativo, não descurando das restantes áreas de conhecimento que também são importantes sob o ponto de vista da função docente, como o conhecimento acerca dos princípios e objetivos educativos, acerca do currículo e sobre o conteúdo pedagógico. Este último reflete o conhecimento que os professores possuem e aquele que têm de transmitir e partilhar aos seus alunos.

No processo de construção do conhecimento didático do professor existem, segundo Borralho (2002), uma série de etapas ou fases progressivas que de certa forma se relacionam entre si. O perfil biográfico do professor assenta como um alicerce em todo este processo construtivo. No seguimento deste assunto, posso afirmar que a minha

formação teve uma forte relação com os meus antecedentes ou vivências passadas, pois a minha vida teve sempre um vínculo bastante ligado com área do desporto e a prática de atividade física, estabelecendo desde cedo como um dos objetivos do meu percurso de vida, o investimento profissional futuro nesta área. Todo este processo de formação teve início em 2008 com a Licenciatura em Ciências do Desporto e três anos depois com o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Potenciando a construção de conhecimento do conteúdo (teórico) adquirido através das disciplinas de carácter mais teórico (componente estática) e conhecimento didático ou prático (componente dinâmico) ganho maioritariamente durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). É a partir destas fases ou etapas que surge o desenvolvimento profissional onde existe a construção da identidade profissional (Borrvalho, 2002).

*É o conhecimento pedagógico do conteúdo que permite ao professor de EF transformar conhecimento sobre desporto e movimento, desempenho motor, atitudes e valores, em representações e acções pedagógicas através da organização e (se necessário) modificação de situações de aprendizagem do movimento (Crum, 2002, p.67)*

Só através da aquisição de conhecimento, o professor consegue responder assertivamente às necessidades ou dificuldades dos alunos, pois implementa-o na prática através de ações pedagógicas ajustadas e devidamente enquadradas ao contexto em causa. Os autores Leinhardt (1990) e Berliner (1986) afirmam que o professor deve possuir um forte conhecimento acerca da organização da aula, apoiando a ideia de que a forma de organização física e espacial da aula condiciona o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos. Neste contexto o sucesso da aula depende muito da boa gestão da organização da mesma, potenciando desta forma os restantes fatores de eficácia pedagógica que mais à frente neste relatório irão ser abordados.

### **2.1.3. Competências pedagógicas e didáticas**

A palavra competência está diretamente associada à palavra aptidão ou à capacidade de conseguir analisar e resolver um determinado problema ou responder a uma

determinada questão, sendo também definida como um conjunto de conhecimentos ou/e requisitos que são necessários para atingir um determinado objetivo. Para Cró (1998) encontra-se relacionada com um conjunto de conhecimentos, saberes – fazer e atitudes tendo em conta o contexto onde se encontra inserida. Para que seja possível transmitir conhecimento aos alunos e potenciar-lhes um ensino eficaz é necessário possuir o “saber” científico, ou seja, a componente teórica e a sua implementação na prática efetiva através, em primeiro lugar, da experiência e de seguida de um conjunto de interações eminentes (Cró, 1998, p.56). Para que seja possível a aquisição de conhecimento por parte do professor, é indispensável que este possua um caráter reflexivo e investigativo como já foi referido no subcapítulo 2.2.1.

## **2.2. A disciplina de Educação Física**

A Educação Física (EF) é uma disciplina que faz parte do currículo dos alunos desde o 1ºCiclo de Ensino Básico (CEB), através da área da Educação e Expressão Físico-Motora, até ao secundário, apresentando características próprias que a distanciam das restantes disciplinas. Esta disciplina deve ser entendida como um empreendimento do ensino-aprendizagem, através da qual os alunos devem adquirir as competências necessárias para se tornarem praticantes regulares e a longo prazo de atividade física, não se focando apenas na melhoria das capacidades físicas e na componente recreativa (Crum, 2002). Devem desta forma transmitir-se bases na área da saúde e da cultura respeitando as exigências do sistema educativo. Assim sendo esta disciplina pretende inculcar o valor educativo da atividade física promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

### **2.2.1. Finalidades e objetivos da Educação Física**

Esta disciplina não apresenta apenas como missão central a melhoria da aptidão física ou das capacidades físicas, assim como também não deve ser entendida apenas como uma “caricatura” de desportos recreativos. Segundo os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) a sua missão compreende a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora

e duradora na cultura do movimento (Bom, L. et al. 2001:7). Um dos seus principais objetivos centra-se na promoção a criação de hábitos saudáveis a longo prazo, cabendo ao professor dar ferramentas para que o aluno se torne autónomo e desta forma procurar, desenvolver, saber, decidir e perceber a razão ou a importância da prática da EF. É também importante estabelecer-se uma relação entre a EF e a sociedade, pois a EF isoladamente é insuficiente para criar hábitos saudáveis. O professor deve assim transmitir aos alunos o gosto e a motivação procurando promover a prática fora da escola e a longo prazo. Regra geral, aquilo que se pretende por parte dos alunos, é a continuidade desta prática após o término no ensino secundário, de uma forma responsável, regular e devidamente orientada.

### 2.2.2. Desenvolvimento curricular da Educação Física

A disciplina de EF apresenta característica bastante própria no que respeita às áreas de competência específica que a constitui: Atividades Físicas (Matérias), Conhecimentos e Aptidão Física.

Relativamente à área das Atividades Físicas ou Matérias importa especificar a existência de 3 níveis distintos estabelecidos nos PNEF (et al., 2001, p.:6): o **nível Introdutório (I)** - onde se incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão ou preparação de base[«fundamentos»] o **Elementar (E)** - nível onde se discriminam os conteúdos consistentes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da Cultura Física a que se referem; e o **Avançado (A)** – corresponde a um nível superior de desempenho no quadro da disciplina e estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades das matérias em causa, permitindo uma coerência no entendimento do trabalho entre os professores a as diferentes escolas. Relativamente às metas considera-se que um aluno cumpre um nível (I, E ou A) no domínio Atividades Físicas quando o seu desempenho, conhecimentos e atitudes representam a totalidade do nível considerado. Respeitando os critérios dos PNEF importa referir que existem algumas sub – áreas com um peso superior: a Ginástica, o Atletismo e os JDC (Jogos

Desportivos Coletivos) dando-se a estas uma maior frequência na sua lecionação ao longo do ano letivo, ou seja, uma maior abordagem na prática efetiva dos alunos.

Entre o 1º e o 12º ano de escolaridade existe uma estrutura de organização que deve ser respeitada. Durante o 1º ciclo pretende-se que os alunos adquiram as competências fundamentais gerais que potenciem o posterior desenvolvimento nos domínios físico, social e moral. O período compreendido entre o 5º e o 9º ano, é considerado como o bloco estratégico, pois durante este período, existe uma abordagem das matérias bastante característica tendo em conta as atividades e competências adquiridas no ciclo antecedente da mesma forma que existe uma abordagem de matérias através de um modelo flexível tendo em conta a opção de escolha de matérias para avaliação no ciclo secundário. Por um lado, o 9º ano apresenta como principal função a revisão das matérias, aperfeiçoamento e recuperação de possíveis desempenhos situados abaixo do preconizado, por outro lado, no 5º ano pretende-se também assegurar as bases para o desenvolvimento seguinte. No 10º ano existe também a preocupação pelo reforço e/ou revisão de aspetos antecedentes para que os alunos evoluam em algumas matérias (alternativas) e superem as suas principais dificuldades.

Relativamente às escolhas ou opções inerentes às matérias para avaliação, existem critérios distintos para cada ciclo. No 2ºCEB são selecionadas as seis melhores matérias de cada aluno, ou seja, aquelas onde este obteve melhores resultados, uma de cada categoria (A – Jogos, B- Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol; C – Ginásticas; D- Atletismo; E- Patinagem; F – Dança; G- Outras). No 3º CEB são selecionadas sete, sendo obrigatório que duas delas pertençam à categoria A e duas à categoria B. Nos 11º e 12º anos existe a particularidade da escolha das matérias por parte dos alunos em consonâncias com o professor, matérias, que regra geral o aluno apresenta maiores índices de sucesso e maiores probabilidades de obter um melhor resultado no final tendo em conta os resultados obtidos na etapa de Avaliação Inicial relativamente ao seu desempenho motor. Esta escolha respeita uma das regras no que se refere às sub – subáreas: em cada ano os alunos escolhem duas matérias de Desportos Coletivos, uma de Ginástica ou de Atletismo, uma de Dança e duas das restantes.

No que diz respeito à composição curricular da disciplina, existem as matérias nucleares ou obrigatórias e as alternativas que fazem parte da extensão da EF para todos os níveis de ensino. As matérias alternativas são definidas no Departamento de Educação Física da Escola (DEE) de cada escola tendo em conta uma série de fatores, como recursos materiais e temporais. As matérias de Patinagem, Luta, Orientação, Jogos Populares, Jogos de Raquetes e a Dança fazem parte do elenco das matérias nucleares no entanto é decidida a sua lecionação ou não tendo em conta os recursos de cada escola. Na escola onde realizei a minha PES as matérias de Dança e Jogos Populares não constavam na composição curricular para este ano letivo 2012/2013, por decisão interna da escola, quer para neste quer nos anos letivos antecedentes, o que não quer dizer que esta não seja uma decisão que venha a sofrer alterações.

A seleção dos objetivos específicos do PNEF é feita por decisão do DEF tendo em conta a realidade do contexto escolar existente de forma a potenciar o sucesso aos alunos na concretização dos mesmos. Desta forma, por vezes, são preconizados objetivos para os alunos de um ano de escolaridade abaixo do que aquele que frequentam na realidade, respeitando o seu nível de desempenho motor, pois uma das justificações considerada nos PNEF é garantir o aperfeiçoamento dos alunos perante as aptidões e dificuldades que eles apresentam.

Relativamente às restantes áreas importa salientar que o treino da Aptidão Física deveria regra geral constar em todas ou em grande parte das aulas, sendo que a sua avaliação é feita na grande parte das escolas e, atualmente, através da bateria de testes do Fitnessgram sendo este um conjunto de testes que permite verificar se nas várias capacidades motoras os alunos se encontram na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) ou na Zona com Necessidade de Incremento (ZNI).

Por último, a área de Conhecimentos não deve ser descuidada devendo os mesmos ser regularmente transmitidos aos alunos e avaliados através de testes escritos, de trabalhos teóricos, apresentações orais e/ou pesquisas sendo estratégias específicas de cada escola e de cada professor (decisão interna da escola).

### 2.2.3. O papel da Educação Física na Educação para a Saúde

É provável que perante a grande extensão da tecnologia e o quadro escolar atual, as crianças não acumulem um nível de intensidade de atividade física apropriado para obtenção de efeitos reais na sua saúde, optando em grande parte pelo sedentarismo ou inatividade física. É bastante visível a dependência que as crianças têm com os vídeos jogos, optando cada vez mais por ocupar o seu tempo livre com os mesmos, descurando-se da prática de atividade física que seria preferível mais saudável. Apesar destas adversidades, é no seio escolar que surgem as melhores hipóteses de implementar a prática regular de atividade física na vida das crianças como irá ser abordado nos parágrafos seguintes.

A saúde é uma das grandes preocupações nas aulas de EF, que em harmonia com a escola, procura promover benefícios para a saúde (Lee & Carter, 1978). Neste sentido, as estratégias ou princípios pedagógicos afirmam que a promoção de atividade física será mais vantajosa para os alunos quando aplicados os estímulos adequados e ajustados ao contexto, através da prática regular ao longo da vida (Sallis, 1987). Procurando criar-se desta forma, hábitos saudáveis a longo prazo potenciando uma educação para a saúde (Simons-Morton et al. 1987), sendo esta uma orientação central da EF e da apropriação do estatuto maioritário de condição física (Bento, 1987). Relativamente à faixa etária sobre a qual incidem estas orientações, Neto (1994) afirma, que deverão ser promovidas logo em criança, ou seja, em idades precoces. Assim sendo a EF apresenta finalidades importantes como potenciar a qualidade de vida, da saúde e do bem-estar através da melhoria efetiva da aptidão física, de conhecimentos e aprendizagens que isto acarreta, adquirindo-se desta forma uma atitude positiva face à sua prática regular.

É neste sentido que os PNEF incluem metas que visam a melhoria da aptidão física tendo por base os benefícios que tal facto acarreta para a saúde (Borms, 1986 et al.), tentando mobilizar os alunos, levando-os a encarar a EF como disciplina curricular (Carreiro da Costa et al., 1996) com uma importância semelhante às restantes do seu currículo de estudos, não descorando de maneira alguma o forte e importante peso que apresenta na sua formação pessoal.



### **3. DIMENSÃO I - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

#### **3.1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

No âmbito da PES decorrente no ano letivo 2012/2013 a instituição de ensino que me foi destinada para exercer a mesma foi a Escola Básica Conde de Vilalva sediada na cidade de Évora, na qual tive com professora cooperante de todo este processo a Professora Paula Pastor. Esta era uma escola com 2º e 3º CEB não tendo portanto Ensino Secundário, assim sendo, a minha intervenção decorreu numa turma de 6º ano (2ºCEB) e numa de 9º ano (3ºCEB), sendo a primeira a turma partilhada com a minha parceira de núcleo de estágio, Cátia Barreto e a segunda a não partilhada.

Todo este processo de formação inicial (componente prática) contou com o apoio de dois professores orientadores da Universidade de Évora: António Monteiro e a Clarinda Pomar.

##### **3.1.1. Caraterização da escola**

A Escola Básica Conde de Vilalva localizava-se no bairro das Pites (Bacelo) na cidade de Évora, sendo esta a sede do Agrupamento nº4 criado a 20 de Outubro de 2000 pelo Despacho nº21 175/2000 (2ªsérie). Esta instituição estava vocacionada para receber os alunos provenientes de Évora e de outras freguesias rurais, tais como: Nossa Senhora de Machede, Graça do Divor, São Miguel de Machede e Azaruja apresentando desta forma níveis socioculturais oriundos dos diversos núcleos populacionais. Neste sentido, não só os horários estavam adaptados aos alunos provenientes de meios rurais exteriores à cidade, de forma a facilitar o transporte para a zona de residência, como também as atividades curriculares e extracurriculares (como por exemplo: projetos Eco - Escolas e Promoção e Educação para a Saúde, Desporto Escolar, Clubes Temáticos, etc.) iam de encontro à heterogeneidade da população alvo e dos objetivos e finalidades do PEE (Projeto Educativo da Escola) existente.



**Fig.1**

**Fotografia da Escola Básica Conde Vilalva (parte principal)**

Em termos físicos a escola era constituída por um total de dezanove salas de aula destinadas ao ensino geral, quinze salas para o ensino específico (Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Ciências Naturais, Física e Química e outros cursos de formação), uma sala de informática, uma biblioteca ou centro de recursos, um pavilhão desportivo, um campo de jogos exterior, gabinetes de serviços técnico-pedagógicos de diretores de turma, secretaria e direção.

As instalações desportivas existentes na escola encontravam-se corretamente ajustadas à população escolar em causa e com condições aceitáveis. Relativamente aos recursos materiais, a escola estava bem equipada, possuindo material ajustado aos diferentes espaços físicos exteriores, e em alguns casos, apenas para o interior do pavilhão desportivo.

Possuía cinco locais possíveis para lecionação das aulas de EF, sendo dois deles interiores e os restantes exteriores: um Pavilhão Desportivo (**G1**); um Ginásio (**G2**); uma Parte norte dos campos exteriores (pista circundante e pista de velocidade) (**P1**); uma Parte central dos campos exteriores (pista circundante e setor de lançamento do peso) (**P2**) e uma Parte sul dos campos exteriores (pista circundante e setor de salto em

comprimento) (P3). Além destas instalações desportivas existia, numa das extremidades do bar ou sala de convívio, um espaço para a prática de ténis de mesa e jogos de mesa como cartas, xadrez, damas, etc., os quais podiam ser um recurso, caso não fosse possível dar aula no exterior devido às condições climatéricas e/ou não houvesse salas de aula disponíveis para uma aula teórica.



**Fig. 2, 3 e 4**

**Espaços desportivos da Escola (G2, P1/P2 e G1, respetivamente)**

Perante os espaços desportivos existentes, o DEF realizou um esquema de rotatividade de espaços (roulement) para todas as turmas da escola para todo o ano letivo 2012/2013. O objetivo deste esquema era potenciar a aprendizagem dos alunos, existindo assim a possibilidade de todas as turmas utilizarem todos os espaços existentes mensalmente de forma rotativa, podendo haver uma diversidade de matérias e modalidades a abordar nas respetivas aulas.

É importante abordar ainda neste ponto a existência do Projeto Educativo da Escola (PEE). Este apresentava como finalidade fazer uma interligação entre a Escola e toda a Comunidade Educativa envolvente, sendo considerado como unidade organizacional e uma referência a seguir para os docentes. Este documento pedagógico pretendia definir as metas a atingir pela própria escola, os objetivos prioritários, os recursos existentes, etc., existindo a necessidade de avaliação e reavaliação permanente, de forma a responder às necessidades existentes no contexto real de ensino.

### 3.1.2. Caraterização das turmas

As turmas sobre as quais incidiu a minha PES foram de 2º e de 3º CEB, mais precisamente o 6º e o 9º ano da Escola Básico Conde Vilalva tal como já foi referido no ponto anterior, sob as quais foram criadas e aplicadas fichas biográficas para obtenção de informação sobre cada aluno que até então era desconhecida (Anexo 1).

A turma partilhada – **6º ano** - era constituída, desde o início do ano letivo, por um total de vinte alunos: onze rapazes e nove raparigas, de nacionalidade Portuguesa à exceção de apenas uma aluna, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo a média de idades igual a 11 anos.

Um dos alunos tinha necessidades educativas especiais em virtude de ter sido diagnosticado Autismo num grau mediano, apresentando sintomas consideráveis, mas apesar de tudo era um aluno bastante disponível para ajudar por exemplo com o material no início da aula. No entanto, após o início desta, permanecia constantemente afastado dos colegas, apático e sem vontade de realizar as tarefas, sendo estas características próprias desta patologia. A principal estratégia criada inicialmente foi a implementação das tarefas relacionadas com o Basquetebol, pois o aluno mostrava gosto por esta matéria, tendo sido realizado trabalho e acompanhamento individualizado com a ajuda da colega de núcleo de estágio e da professora cooperante, só desta forma era possível tarefas isoladamente com ele.

Esta turma era muito agitada e tinha comportamentos muito infantis face à sua tenra idade, havendo uma necessidade constante destes serem repreendidos ou punidos. Em primeiro lugar optei por colocar os alunos sentados em inatividade prática onde tinham de realizar uma ficha de trabalho que contava para a avaliação, posteriormente tinha uma conversa com esse aluno tentando perceber se este estava ou não consciente que tinha errado e que mostrava algum arrependimento. Se apesar de tudo o aluno continuasse com um comportamento pouco aceitável era-lhe aplicada falta de presença sendo de imediato encaminhado para o “gabinete do multi-saberes”, local destinado a estes casos de indisciplina. Existiam alguns alunos que se mostraram muito

desinteressados nesta e, segundo os outros professores, nas outras disciplinas. Estes alunos com um comportamento menos aceitável, foram aqueles que reprovaram no ano anterior. Por outro lado, uma boa parte da turma tinha um currículo escolar bastante aceitável, pertencendo em anos anteriores ao quadro de honra da escola, e na disciplina de EF demonstraram empenho e interesse nas aulas, tentando superar os seus desempenhos menos bons procurando obter o sucesso na disciplina.

Para esta turma a disciplina de EF era a preferida, e no que toca à prática de atividades extra escolares, a maioria praticava as mesmas pelo menos duas vezes por semana sendo esta uma frequência de prática aceitável para obtenção de benefícios para a saúde ou aquisição de hábitos saudáveis futuros.

A turma não partilhada - **9º ano** - apresentava na sua constituição um total de 19 alunos, dos quais 10 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino todos de nacionalidade Portuguesa, tendo em conta que no início do 2º Período a turma contou com um novo elemento do sexo masculino, perfazendo um total de vinte alunos. As idades encontravam-se compreendidas entre os 13 e os 15 anos sendo a média da turma de 14 anos.

Um dos alunos do sexo masculino encontrava-se referenciado com NEE (Necessidades Educativas Especiais), pois era portador de **autismo “ Síndrome de Asperger”**. Para um melhor entendimento e enquadramento desta patologia, apresenta-se de seguida uma breve descrição e caracterização.

*(...) As perturbações do autismo...Perturbações Globais do Desenvolvimento nos sistemas de classificação correntes internacionais, são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifatoriais "*

*Autism-Europe, 2000*

As suas características integravam-se na **Lei-Base 3/2008** (Anexo 49), apresentava adequações curriculares e um plano educativo individual, encontrando-se a realizar o

ano letivo por disciplinas, tendo como objetivo a aprovação em metade das disciplinas e no próximo ano nas restantes. Apesar das suas limitações este aluno mostrou-se desde o início empenhado, atento e com motivação e vontade de se superar. Era um aluno que realizava todas as atividades, embora com dificuldade, com todos os colegas da turma, e estes mostraram-se sempre predispostos a ajudá-lo o que retratava um grande espírito de entre-ajuda na turma.

Esta era uma turma calma apresentando um comportamento bastante aceitável na grande generalidade dos alunos. Existiam alguns alunos que embora apresentassem um bom comportamento apresentavam um baixo empenho e dedicação na disciplina encontrando-se muitas vezes com pouca atenção principalmente nos momentos de instrução em que eram constantemente repreendidos. Os comportamentos mais negativos sucederam apenas com um aluno que tinha já um currículo antecedente pouco aceitável em termos de comportamento, tendo sido criadas estratégias logo no início do ano letivo com a professora cooperante para conseguir controlar esta lacuna, estabelecendo-se logo de início uma margem reduzida de confiança, de forma a não permitir que o mesmo excedesse os limites estabelecidos para o “bom comportamento”.

Em termos de rendimento escolar existiam alunos que, em anos anteriores, já tinham pertencido ao quadro de honra, sendo bons alunos na generalidade das disciplinas inclusive na EF. Estes alunos mostraram-se muito atentos e predispostos para a prática utilizando o questionamento sempre que necessário, procurando o entendimento das tarefas tentando superar as suas dificuldades alcançando um bom resultado final.

Em termos de desempenho na disciplina de EF esta turma demonstrou, em grande parte, apresentar bons níveis de prática e níveis de sucesso bastante aceitáveis.

### **3.2. Composição Curricular no 2º e 3º ciclo**

Como ponto de partida existiam competências específicas nos PNEF que deviam ser respeitadas e cumpridas por todas as escolas e seus professores, ou seja, existia uma componente ou parte comum em todo o ensino. Mas por outro lado, existia uma parte

alternativa que era adotada por decisão do DEF, pela escola ou pelo próprio professor da disciplina, ou seja, eram decisões tomadas individualmente consoante o nível do currículo dos alunos, dos recursos temporais, dos materiais e dos recursos humanos, sendo estas coletivas do DEF. Os PNEF eram considerados “guias” ou “referências” mas a responsabilidade de aplicar as melhores soluções nas turmas cabia aos próprios professores pois eram estes que estavam no terreno e conheciam a realidade com que estavam ou com a qual iriam trabalhar.

No que respeita o 2º e o 3º CEB existiam diferenças quanto à sua composição curricular entres os PNEF e nos critérios de avaliação da própria escola em cada uma das três áreas da disciplina: Aptidão física Conhecimentos e Atividades Físicas ou Matérias.

No 2º CEB os PNEF afirmam existir sete categorias da: A até à G, agrupando as diferentes matérias por estas categorias, por exemplo a categoria A referia-se aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Entre o 5º e o 6º ano de escolaridade existiam algumas diferenças quanto às matérias que os constituíam. No 5º ano a categoria A era composta pelos Jogos Pré- Desportivos, Futebol e Voleibol e no 6º ano a composição era semelhante apenas na matéria de Voleibol pois as restantes matérias eram: Basquetebol e o Andebol. Na categoria C no 6º ano a composição de matérias era semelhante existindo apenas o acréscimo das Atividades de Exploração da Natureza ou Orientação.

A regra de seleção de matérias respeitava a descrita nos PNEF nas seis melhores matérias de cada uma das categorias. Segundo os critérios da escola para o aluno atingir o sucesso (nota positiva) tinha de alcançar pelo menos o nível Introdutório em cada matéria. Para que os alunos alcançassem o nível prognosticado nos PNEF numa determinada matéria (Introdutório, Elementar ou Avançado), tinham de realizar todos os critérios de êxito descritos pela escola. Por exemplo nos Jogos Pré-desportivos existiam cinco critérios de êxito se um aluno cumprisse apenas três desses cinco critérios, era-lhe diagnosticado o nível Introdutório, se cumprisse quatro, ficaria com o nível Elementar e se cumprisse todos os critérios atribuía-se-lhe o nível Avançado.

Por outro lado no que diz respeito ao 3ºCEB, no qual estava inserida a minha turma não partilhada, existiam diferenças significativas principalmente nas áreas das Atividades Físicas ou Matérias e na Aptidão Física.

Relativamente à área das atividades física foi possível constatar a ausência da categoria D (Patinagem) estabelecida no PEE, por decisão coletiva do DEF. Por outro lado, por decisão individual da professora cooperante, na categoria das Raquetes não foi abordada a matéria de Ténis devido à existência ou escassez de recursos materiais, verificando-se o mesmo na categoria das Danças, onde não se abordou a matéria de Step. A categoria G também não sofreu qualquer intervenção ou abordagem nesta turma.

Os PNEF estabeleciam a regra da seleção das sete melhores matérias de cada aluno neste ciclo, no entanto o PEE estabeleceu a seleção apenas de seis, talvez devido à ausência de duas categorias de matérias no seu currículo escolar. Outra das regras que os PNEF descreviam era a seleção de seis ou cinco categorias sendo que duas deviam ser obrigatoriamente da categoria A. Caso se seleccionassem apenas 5 categorias, 2 matérias teriam de pertencer à categoria B, ao que a escola respeitou esta última regra sem qualquer alteração de critérios.

O PEE estabeleceu critérios de sucesso para o 3ºCEB, estabelecendo cinco notas, entre um a cinco, consoante os níveis de desempenho atingido pelos alunos. Por exemplo, se o aluno alcançasse seis níveis Introdutórios e um Elementar teria nível quatro e se alcançasse cinco Introdutórios e dois Elementares teria nível cinco. As metas de aprendizagem e normas de aplicação da escola estabeleceram objetivos específicos para cada um dos três anos do 3ºCEB. Para o 7ºano a meta era o alcance por parte do aluno de cinco níveis Introdutórios dos quais um da categoria A, um da B e três das restantes; para o 8º ano eram seis níveis Introdutórios dos quais um pertencente à categoria A, um à categoria B e quatro às restantes categorias. Por último, para o 9ºano, a meta era o alcance de cinco níveis Introdutórios e um Elementar dos quais dois tinham de pertencer à categoria A, um à categoria B, um à categoria E e dois às restantes categorias.



Na área da Aptidão Física os critérios definidos para o 3º CEB diferiram do 2º CEB. Em primeiro lugar os testes da Bateria do Fitnessgram que eram aplicados diferiram comparativamente ao 2ºCEB, pois neste último não constava a implementação do teste de força superior (extensões de braços). No que diz respeito aos critérios de sucesso a escola definiu os mesmos de forma diferente em relação ao 2ºCEB. Neste último ciclo o importante seria a “quantidade” de testes da Bateria do Fitnessgram que o aluno conseguia atingir, obtendo melhor nota quantos mais testes alcançasse na ZSAF. Por outro lado, no 3º CEB, foi definido não só a quantidade como, e principalmente, a “qualidade” ou tipo de testes na ZSAF. Ou seja, no 7º e 8º ano o aluno só alcançava nota positiva (nível 3) se se situasse na ZSAF nos testes de Abdominais e Resistência, caso contrário teria nota negativa (nível 1 ou 2), no 9º ano teriam de ter no total três testes dentro da ZSAF, ou seja, além destes dois testes o aluno tinha de estar na ZSAF noutro teste (força superior ou flexibilidade). O que significa que no 3ºCEB a importância revertia-se maioritariamente para a componente cardiorespiratória e força abdominal pois estas componentes apresentam uma forte relação com a saúde.

Relativamente à área dos conhecimentos, no 3ºCEB, foi decidido em consenso entre os alunos e as docentes, a elaboração de trabalhos teóricos e respetiva apresentação oral em cada um dos períodos letivos como componente de avaliação nesta área. No 2ºCEB, os alunos realizavam testes sumativos em cada um dos períodos para avaliação desta mesma área.

No geral a escola definiu como ponderações para cada área constituinte da disciplina: 0.8 para a área das matérias, atitudes e valores; 0.10 para a área dos conhecimentos e os restantes 0.10 para a aptidão física, e através destas ponderações eram atribuídas as notas finais aos alunos.

### **3.3. Modelo de Planeamento por Etapas**

O modelo de planeamento por etapas tem vindo, com o passar destes últimos anos, a substituir o tradicional modelo por blocos que até então tinha grande tradição no ensino

da EF. Esta substituição sucedeu devido às vantagens que o primeiro modelo trazia no ensino da disciplina, tal como se irá constatar de seguida.

Uma etapa correspondia a um período de tempo onde se pretendia alcançar determinados objetivos em busca de aprendizagens duradouras e devidamente ajustadas durante esse mesmo intervalo, procedendo-se à hierarquização de objetivos consoante o contexto e as necessidades existentes. Assim sendo, este modelo baseava-se num período de avaliação inicial sobre o desempenho de todos os alunos e todas as matérias de forma individualizada (diagnóstica) para posteriormente se proceder à elaboração dos objetivos anuais. Em cada uma das etapas constituintes deste modelo (revisão, aprendizagem e desenvolvimento, consolidação e conclusão, etc.) as aquisições eram objeto de atenção nas etapas seguintes (Rosado, 2004), sendo desta forma estruturado todo o plano anual.

Ao contrário do modelo por blocos, neste modelo por etapas as aulas eram politemáticas onde se procurava abordar várias matérias na mesma aula, existindo uma maior equidade na aprendizagem facilitando a inclusividade dos alunos através da hierarquização dos objetivos e, conseqüente diferenciação do ensino (Carvalho, 2001,p.:25).

No que diz respeito à avaliação, no modelo por etapas a avaliação sumativa não sucedia apenas no final do período mas também no final de cada etapa, atribuindo-se uma classificação tendo em conta o cumprimento dos objetivos anuais propostos, e não através da média ponderada como o modelo por blocos apresentava.

A primeira etapa de Avaliação Inicial era onde se realizava uma revisão de conceitos importantes, se apresentavam os PNEF aos alunos, as competências esperadas, melhoria a condição física e a determinação dos grupos de nível tendo em conta os desempenhos dos alunos. Para além desta primeira fase, existiam outras etapas como: Aprendizagem e Desenvolvimento que regra geral tende a ser a mais duradoura, a de Desenvolvimento e Aplicação e a de Consolidação e Conclusão.

Foi segundo este modelo de planeamento e as suas respetivas características anteriormente mencionadas, que incidiu o planeamento de ambas as turmas da PES, o qual irá ser detalhadamente apresentado mais à frente neste relatório.

### **3.3.1. Primeira Etapa - Avaliação Inicial**

A etapa de Avaliação Inicial correspondeu, tal como foi citado no ponto anterior, à primeira abordagem do modelo de planeamento por etapas. Nesta primeira etapa o professor devia informar os alunos do que ia suceder questionando-os acerca de conteúdos e competências antecedentes na sua formação escolar, realizando-se uma avaliação diagnóstica e ao mesmo tempo aprendizagem nos alunos (Rosado, 2004). Foi através desta etapa inicial que o professor globalizava planificou as aulas para cada matéria definindo como prioritárias aquelas que deveriam ser lecionadas com maior frequência, não descurando que cada etapa se construía através da anterior, estando dependentes umas das outras, ou seja, construía-se em consonância com o desenvolvimento das competências e conseqüente evolução do aluno. Em suma, a Avaliação Inicial teve como objetivo a recolha de dados durante os períodos letivos das aulas de EF de forma a ser possível determinar o nível inicial dos alunos, e conseqüentemente planear e tomar decisões ajustadas de ensino aos alunos. Segundo o programa da PES este processo deveria procurar conhecer as suas valências diagnósticas e prognósticas que permitissem determinar as possibilidades de progressão dos alunos nas matérias selecionadas e o nível de adequação das atividades face à heterogeneidade da turma e às condições ou recursos existentes para trabalhar com a mesma.

De acordo com as características do processo ensino-aprendizagem na disciplina de EF, os alunos aprendiam através de constantes interações uns com os outros entre de competências de realização coletiva ou de grupo. Assim sendo, competia ao professor(a) uma correta gestão das dinâmicas de grupo e relações intra-turma, através de diferentes modos e formas de agrupamento – grupos heterogéneos e homogéneos – consoante a etapa de aprendizagem e objetivos previstos. Assim verificou-se, que em determinadas tarefas, também era vantajoso e benéfico para os alunos a formação de

grupos heterogêneos de trabalho onde os níveis de desempenho eram distintos e desta forma aqueles com melhores prestações eram agentes potenciadores da aprendizagem dos restantes.

De acordo com os desempenhos motores apresentados pelos alunos de ambas as turmas nas diferentes matérias, foram criados inicialmente os grupos de nível. No entanto, como forma de individualizar o processo de aprendizagem dos alunos, foram diagnosticados e transcritos os erros e/ou os aspetos a melhorar que cada aluno tinha demonstrado nas diferentes matérias ou tarefas, para que desta forma fosse possível, atendermos às suas necessidades, potenciar o sucesso na sua aprendizagem.

Para este agrupamento dos alunos nos diferentes níveis, foram aplicadas situações critérios (tarefas) que respeitaram as previstas nos PNEF e no Protocolo de Avaliação Inicial da Escola (PAI). Sendo que o prognóstico que este último fazia referência, foi estabelecido e definido em consonância com o PNEF, o PAI e o meu Plano Anual. No PAI estava discriminado que, caso o aluno não cumprisse o nível **Introdutório (I)** prognosticava-se o **I**, caso cumprisse o **I** prognosticava-se o **Elementar (E)**, e assim sucessivamente, isto para ambas as turmas da PES.

Assim sendo, os critérios de atribuição de níveis eram os seguintes: se um aluno encontrava-se no nível **NI** (Não Introdutório) se realizasse apenas metade ou menos de metade das componentes críticas do **I**. Respeitante ao nível **E**, a forma de diagnosticar o nível era igual, se o aluno apenas realizasse metade ou menos de metade das componentes pertenceria ao nível imediatamente inferior, que nesse caso seria o **I**.

Para além dos níveis **I**, **E** e **A** já existentes foram criados na minha prática pessoal da PES subníveis como o: **Parte do Introdutório (PI)** e **Parte do Elementar (PE)** para, desta forma, tornar mais justo a atribuição de níveis e respetiva formação de grupos de nível.

Para que um aluno se encontrasse num determinado nível, tinha de realizar todas as componentes críticas respeitantes a esse mesmo nível, podendo ou não apresentar erros

de execução, que seriam, tal como já foi referido, tidos em conta para a posterior adequação do seu processo de aprendizagem e evolução do desempenho. Um aluno encontrava-se no subnível **PI** ou **PE** se realizasse metade ou acima de metade das componentes críticas do nível respetivo (**I** ou **E**), ou seja, de todas as componentes críticas ou critérios de êxito o aluno conseguia realizar mais de metade mas não todos na íntegra. Como exemplo destes critérios e forma de determinação dos níveis nas matérias apresenta-se como Anexo 4, uma grelha de registo do 9º ano relativamente à matéria de Voleibol, construído durante a minha PES.

No que diz respeito a decisões coletivas tomadas pelo DEF da escola, mais precisamente à composição curricular, constatou-se que no 9º ano a modalidade de Basquetebol não fazia parte dos conteúdos previstos relativamente à categoria A dos JDC enquanto no 6º ano era a matéria de Futebol a não prevista nesta categoria.

Tal como foi referido anteriormente, um aluno da turma do 9ºano apresentou atestado médico não tendo sido alvo do processo de Avaliação Inicial, desta forma, pela ausência de dados relativos ao seu nível de prática e desempenho motor, foi diagnosticado ou predito o que o nível seria o mesmo que o da avaliação final do ano letivo anterior na maioria das matérias que foram avaliadas, atendendo ao facto de pertencer a uma turma de continuidade pedagógica da professora cooperante.

Para os alunos em que se verificava a sua ausência e sem justificação aparente em algum dos momentos de avaliação inicial era-lhe atribuído o nível **NI**.

Perante a determinação de níveis no desempenho dos alunos existiram duas exceções relativamente às matérias de Ginástica de Aparelhos e de Atletismo, cujas mesmas fizeram parte de decisões curriculares do DEF da escola. Para determinar o nível dos alunos na matéria de ginástica de aparelhos, este foi determinado através do melhor dos níveis dos quatro aparelhos (minitrampolim, boque/plinto, trave e barra fixa), em caso de igualdade de níveis, era atribuído o nível mais elevado. No caso do Atletismo o DEE optou por eleger duas das corridas, um lançamento e um salto com melhores desempenhos motores para diagnosticar o nível geral do aluno nesta matéria. É

importante referir que nas aulas onde se abordava um determinado aparelho e se pretendia agrupar os alunos em grupos homogéneos procedia-se à divisão desses mesmos grupos através dos níveis obtidos nesse aparelho e não pelo nível global da ginástica de aparelhos. Pois um aluno podia encontrar – se no nível I na Trave e no nível E no minitrampolim, logo a seu nível de desempenho seria diferente e por tanto o nível de hierarquização das tarefas poderia não se encontrar devidamente ajustado ao aluno.

Tal como já foi citado, no processo de Avaliação Inicial eram identificados ou diagnosticados os níveis dos alunos nas diferentes matérias consoante o seu desempenho e devidamente discriminadas as componentes críticas onde os alunos demonstraram ter mais dificuldade. Desta forma era possível potenciar a aprendizagem ou melhoria dos alunos tendo por base as componentes críticas menos desenvolvidas, realizando assim um ensino diferenciado e ajustados às necessidades reais dos alunos potenciando o seu sucesso pedagógico. Para uma melhor compreensão desta forma avaliação diagnóstica apresenta-se uma tabela a seguir como exemplo onde aparecem agrupados os alunos por nível como os erros diagnosticados em cada um dos alunos, de forma individualizar e diferenciar posteriormente o ensino.

Tabela 1

Grupos de nível da Avaliação Inicial na matéria de Voleibol na turma de 9º ano (exemplo)

NÍVEL DIAGNOSTICADO	Nº DE ALUNOS	NOME DOS ALUNOS (erros)	NÍVEL PROGNOSTICADO	NÍVEL DOS PNEF
NI	3	Aluno A (2, 4,5), aluno B (todos) e aluno C (2, 4,5)	I	PARTE DO NÍVEL AVANÇADO
PI	3	Aluno D (4), Aluno E (4,5) e Aluno F (4,5)		
I	13	Alunos G a P (4)	E	

**ASPETOS GERAIS A MELHORAR:** 1- Passe de dedos (colocação dos MI e MS); 2- Manchete; 3- Serviço por cima; 4- Posição base; 5- Controlo de bola com mais de um toque  
**OUTROS:** Flexão dos membros inferiores e superiores nos gestos, jogo coletivo/de equipa

Nesta primeira etapa concluiu-se que na turma de 9º ano, tal como consta no Anexo 5, as matérias de Ginástica de Solo e Voleibol foram aquelas onde foi diagnosticado um maior número de alunos no nível Não Introdutório (NI), sendo estas as duas matérias definidas como prioritárias, apresentando seis e alunos respetivamente. Por outro lado, a matéria de Aeróbica e Atletismo foram aquelas onde se constatou um maior número de alunos no nível Elementar (E), dezoito e onze respetivamente.

Nesta mesma turma verificou-se após o término da etapa de Avaliação Inicial que as matérias de Danças Tradicionais, Badminton e Aeróbica foram aquelas onde os níveis atingidos pelos alunos da turma forma totalmente homogéneos. Por outro lado, a matéria de Futebol e o Andebol foram aquelas onde existiu uma maior diferenciação nos níveis e desempenhos alcançados.

Por outro lado, na turma do 6º ano, tal como consta no Anexo 6, as matérias de Raquetes, Luta e Atividades Rítmicas Expressivas foram aqueles onde o desempenho motor da turma foi mais homogéneo e equilibrado. Em todas as restantes matérias os níveis atingidos foram um pouco heterogéneos, constatando-se que na mesma matéria os níveis existentes poderiam ser PE e I ou NI, PI e I, não havendo uma igualdade tal como nas primeiras citadas neste parágrafo.

Durante esta etapa eram também identificadas as matérias menos prioritárias e prioritárias, sendo estas últimas aquelas que ao longo do ano letivo deveriam merecer

uma atenção mais exaustiva. Estas matérias eram entendidas como aquelas em que, de entre todas as outras, o nível de desempenho dos alunos da turma em causa se encontrava mais distanciado do nível prescrito para o seu ano de escolaridade nos PNEF, nas quais se previa que o aluno evoluísse. Estas matérias, face ao seu insucesso no desempenho motor dos alunos, deveriam ao longo do ano ser abordadas com mais regularidade de forma a melhorar esses mesmos resultados e buscando o seu sucesso pedagógico.

Neste sentido apresenta-se de seguida uma tabela referente à turma de 9ºano, onde se identificam todas as matérias, o número de alunos diagnosticados em cada nível, e o nível que se previa que os alunos atingissem, perante a globalidade da turma.

**Tabela 2**

**Níveis dos alunos da turma do 9ºano diagnosticado na AI, o nível prognosticado e o prescrito nos PNEF**

CATEGORIAS	MATÉRIAS		NÍVEL					NÍVEL MÉDIO DA TURMA	NÍVEL PROGNOSTICADO		
			NI	PI	I	PE	E				
A	Andebol		3	3	11	-	2	I	E		
	Voleibol		3	3	13	-	-	I	E		
	Futebol		5	2	6	1	5	I	E		
B	Ginástica de Solo		8	11	-	-	-	PI	I		
	Ginástica de Aparelhos	Barra Fixa	-	7	12	-	-	I	E	E/A	
		Trave	-	-	-	-	19	E			
		Minitrampolim	-	-	-	-	19	E			
		Boque e Plinto	10	9	-	-	-	NI			
Ginástica Acrobática		-	3	16	-	-	I	E			
C	Salto em	Altura	3	-	7	-	9	E	E	E	E/A
		Comprimento	-	3	-	-	16	E			
	Corrida	Velocidade	1	8	6	-	4	PI	E		
		Resistência	-	-	1	6	12	E			
		Estafetas	-	-	-	-	19	E			
		Barreiras	-	-	5	7	7	PE			
Lançamento do Peso		-	-	19	-	-	I				
D	NÃO HOUE AVALIAÇÃO										
E	Danças Tradicionais		-	-	19	-	-	I	E		
	Aeróbica		-	-	-	-	19	E	E/A		
F	Badminton		1	18	-	-	-	PI	I		
G	NÃO HOUE AVALIAÇÃO										



A tabela que se apresenta já de seguida faz a referência ao nível de desempenho geral da turma e o nível que descrito nos PNEF para o 9ºano, tendo sido esta a forma de identificação das matérias prioritárias, tal como foi referido num parágrafo anterior.

**Tabela 3**

**Nível geral dos alunos da turma do 9ºano diagnosticado na AI e o prescrito nos Programas Nacionais de Educação Física**

<b>MATÉRIAS</b>	<b>NÍVEL GERAL DA TURMA (diagnosticado)</b>	<b>NÍVEL DOS PNEF</b>
<i>Andebol</i>	<b>Introdutório</b>	<b>Elementar</b>
<i>Voleibol</i>	<b>Introdutório</b>	<b>Parte do nível Avançado</b>
<i>Futebol</i>	<b>Introdutório</b>	<b>Parte do nível Avançado</b>
<i>Ginástica de Solo</i>	<b>Parte no Introdutório</b>	<b>Parte do nível Avançado</b>
<i>Ginástica Acrobática</i>	<b>Introdutório</b>	<b>Parte do nível Elementar</b>
<i>Ginástica de Aparelhos</i>	<b>Parte do Elementar</b>	<b>Parte do nível Elementar e Parte do nível Avançado</b>
<i>Atletismo</i>	<b>Elementar</b>	<b>Parte do Avançado</b>
<i>Folclore</i>	<b>Introdutório</b>	<b>Elementar</b>
<i>Aeróbica</i>	<b>Parte do Elementar</b>	<b>Elementar</b>
<i>Badminton</i>	<b>Parte no Introdutório</b>	<b>Elementar</b>

Tal como é possível constatar-se através das tabela 2 e 3, na turma de 9º ano as matérias menos prioritárias foram todas aquelas onde os alunos apresentavam o nível idêntico ou quase idêntico ao descrito nos PNEF do 3ºCEB (Carvalho, L. et al, 2001), logo seriam à partida matérias sobre as quais a sua abordagem não tinha de ser feita com muita regularidade nas aulas. Por outro lado o Voleibol, o Badminton e a Ginástica de Solo eram as matérias onde os alunos mostraram apresentar mais dificuldades alcançado um nível bastante abaixo do que os PNEF descreviam, logo teriam de ser abordadas com

mais regularidade de preferência em todas as aulas para que a evolução dos alunos fosse possível.

Relativamente à turma do 6º ano, os critérios foram exatamente os mesmos no que diz respeito à determinação das matérias prioritárias, assim sendo, consta-se que as matérias de Andebol, Basquetebol, Ginástica Rítmica, Ginástica de Aparelhos, Atividades Rítmicas Expressivas e Luta foram diagnosticadas como menos prioritárias devido ao seu grau de dificuldade reduzido, pois na grande parte delas os níveis atingidos pelos alunos eram idênticos aos prognosticados nos PNEF do 2ºCEB. Por outro lado, nas matérias de Voleibol e Ginástica de Solo e os níveis atingidos, tendo em conta os desempenhos e consequentemente os níveis atingidos dos alunos, afastaram-se do que os PNEF definiam para o 6º ano, como tal necessitavam de ser trabalhadas com mais frequência ao longo do ano letivo, de forma a potenciar a aprendizagem e evolução dos alunos, desta forma foram definidas como muito prioritárias.

Relativamente à área da Aptidão Física, foi aplicada a bateria de testes do Fitnessgram de forma a identificar se os alunos se situavam na ZSAF em cada um dos teste físicos de força, resistência aeróbia e flexibilidade, identificando-se aqueles mais prioritários onde existia um número mais considerável de alunos fora da ZSAF. Para ser possível verificar mais facilmente o resultado dos alunos em cada um dos testes físicos, utilizou-se como estratégia de organização e gestão dos dados, a cor verde como forma de determinar a ZSAF e a cor vermelha para os resultados fora desta, tal como se pode constatar nos Anexos 10 e 11.

Os alunos identificados com a cor amarela não realizaram os testes físicos pois apresentavam problemas de saúde no caso do aluno número do 6º ano e o número dezoito do 9ºano, apresentando o primeiro problemas de coluna e o segundo tinha sofrido uma intervenção cirúrgica no joelho encontrando-se com atestado médico.

Comparando os resultados de ambas as turmas é possível constatar que os testes com maiores índices de sucesso no 6 e 9º ano foram os flexibilidade e com maiores índices

de insucesso foram os de abdominais na turma de 2<sup>o</sup>CEB e de força superior e vaivém, como uma taxa de insucesso de 100 e 50% respetivamente.

Em ambas as áreas anteriormente retratadas foram criadas tabelas ou grelhas de registo ou de observação para, no caso das matérias se verificar o cumprimento dos critérios de êxito (análise qualitativa) e no caso da aptidão física o resultado dos alunos em cada teste (análise quantitativa) e posteriormente, de acordo com os valores de referência (sexo e idade) localizar ou não os alunos na ZSAF.

Além de toda esta componente de avaliação dos desempenhos dos alunos das respetivas turmas, esta etapa inicial teve também como finalidade conhecer biograficamente os alunos e implementar normas e regras (Anexo 2) a respeitar durante todo o ano letivo, de forma a gerar um clima pedagógico favorável para as aprendizagens.

### 3.3.2. Planeamento e Avaliação nas etapas seguintes

#### 3.3.2.1 Plano Anual

Com base nos resultados da Avaliação Inicial e tendo como referência as sugestões metodológicas de Carvalho (1994), realizou-se não só um diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas como um prognóstico do seu futuro desenvolvimento. Foi através dos resultados desta primeira etapa que se procedeu à orientação de todo trabalho com a(s) turma(s) - 6º e 9º ano - e se realizou o respetivo planeamento através de decisões pedagógicas devidamente ajustadas e enquadradas à(s) realidade(s) em causa. Além destes resultados ou dados qualitativos e quantitativos existiram outros fatores influenciadores de todo o planeamento ou da construção do plano anual de cada uma das respetivas turmas, como o esquema de rotação dos espaços de aula ou “Roulement” (Anexos 7, 8 e 9), o calendário escolar (interrupções letivas, etc.), atividades intra escolares, as condições climatéricas (quando as aulas eram nos exterior), os recursos materiais da escola e os próprios espaços físicos.

Neste sentido para o Plano Anual foram criadas em ambas as turmas três etapas designadas por: 1ª Etapa: Avaliação Inicial, 2ª Etapa: Aprendizagem e Desenvolvimento e por último a 3ª Etapa: Desenvolvimento, Aplicação, Consolidação e Conclusão. Apesar da estrutura habitual se apresentar com 4 etapas (Rosado, 2001), optei em consenso com a minha colega de núcleo (no caso da turma partilhada) por dividir todo o planeamento apenas por 3 etapas dando mais durabilidade à segunda etapa (Aprendizagem e Desenvolvimento) pois de certa forma, perante as turmas e a evolução que se ia verificando não achei ou achámos, no caso da turma partilhada, que seria vantajoso para a aprendizagem dos alunos a criação de mais uma 4ª etapa, fazendo a junção da 3ª e 4ª etapa formando apenas uma 3ª etapa. Tendo em conta a realidade das minhas turmas e do nível de desempenho dos alunos, existiu a necessidade de mais tempo para o cumprimento dos objetivos da 2ª etapa, sendo esta outra das razões justificativas da junção das duas etapas anteriormente mencionadas.

Tal como se pode verificar no Anexo 13, na turma do 9ºano a duração foi superior na 2ª etapa a qual contou com um total de quarenta e cinco aulas durante as quinze semanas de aulas (entre 15 de Outubro a 20 de Fevereiro). Na 2ª e 3ª etapa os objetivos intermédios trabalhados com os alunos foram aqueles que estavam previstos tendo em conta os resultados da AI.

Em cada etapa foram abordadas todas as matérias mas com objetivos distintos em cada uma delas. É também importante referir, que as competências definidas para a 3ª etapa foram ajustadas tendo em conta a evolução e aprendizagem dos alunos, verificada após a realização do balanço final da 2ª etapa, tendo sido definidas neste plano anual unicamente como orientação pedagógica.

Perante todo o planeamento das respetivas turmas foram criadas estratégias no ensino das matérias, aptidão física e conhecimento, sendo algumas delas partilhadas com núcleo de estágio (no caso da turma partilhada) para as respetivas áreas disciplinares, procurando o sucesso pedagógico quer da prática docente quer as aprendizagens dos alunos. Assim sendo, mostra-se na tabela seguinte essas mesmas estratégias para ambos os ciclos:

Tabela 4

## Estratégias pedagógicas

<p><b>JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS</b> (2º e 3º CEB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Trabalhar a pares ou em grupos pequenos (máximo 4 alunos);</i></li> <li>- <i>Prática em exercícios críticos: realização do gesto técnico de forma mais aprofundada e específica;</i></li> <li>- <i>Em estações: realização de diversos gestos técnicos de uma modalidade (ou mais do que uma), na mesma aula;</i></li> <li>- <i>Jogo: Simplificar a estrutura do jogo, reduzir por exemplo o nº de jogadores, as medidas do campo, é mais fácil os alunos perceberem a essência do jogo (1x1; 2x2; 4x4; 3X3, consoante a modalidade).</i></li> </ul>
<p><b>GINÁSTICA</b> (2º e 3º CEB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estações: a ausência de apenas uma estação mais perigosa ao mesmo tempo das restantes;</i></li> <li>- <i>Realizar percursos ou circuitos: realização em sequência de diferentes execuções técnicas de forma politemática;</i></li> <li>- <i>Utilização de Progressões Pedagógicas coerentes.</i></li> </ul>
<p><b>ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS</b> (2ºCEB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Utilizar no aquecimento principalmente</i></li> </ul>
<p><b>ATLETISMO</b> (2º e 3º CEB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Trabalho individual, a pares ou em grupos, consoante os recursos e objetivos;</i></li> <li>- <i>Vagas: observação de forma simplificada a atividade realizada pelos alunos, para emitir um feedback com melhor qualidade;</i></li> <li>- <i>Utilização de estafetas: utilizando execuções técnicas de uma determinada modalidade;</i></li> <li>- <i>Concursos;</i></li> <li>- <i>Progressões pedagógicas coerentes</i></li> </ul>
<p><b>APTIDÃO FÍSICA</b> (2º e 3ºCEB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Realização de exercícios ou tarefas diferenciadas daquelas que os alunos já conhecem, buscando alguma motivação e evitando a apatia face a este tipo de trabalho muscular ou físico nas aulas;</i></li> <li>- <i>Utilizar no aquecimento corrida contínua mais de 8' para desenvolver a capacidade aeróbia (9º ano/3ºCEB – Projeto de Investigação)</i></li> </ul>
<p><b>CONHECIMENTOS</b> (2º e 3ºCEB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Dispêndio de <u>três aulas</u> ao longo do ano letivo para exposição de conhecimento através de trabalhos de grupo relevante na disciplina, sendo estas no final de cada etapa;</i></li> <li>- <i><u>Exposição</u> e <u>questionamento</u> dos alunos no final de cada aula sobre as matérias abordadas nessas mesmas aulas;</i></li> <li>- <i>Elaboração de <u>fichas de trabalho</u> sobre a principal matéria da aula em causa e sobre a área da saúde destinada aos alunos que não fazem aula prática;</i></li> <li>- <i>Elaboração de <u>testes sumativos</u> sobre as 3 áreas disciplinares (6º ano);</i></li> <li>- <i><u>Apresentação</u> em power point e elaboração de documentação escrita para os alunos nas aulas teóricas.</i></li> </ul>

O principal objetivo das estratégias era minimizar o tempo de espera dos alunos ou potenciar o tempo de prática, motivar os alunos, e dar oportunidade de prática a todos, no caso dos JDC.

Além da criação de estratégias ou normas para as três áreas constituintes da EF foram também preconizadas outras de carácter mais global e comum para a disciplina no seu todo, muitas delas devidamente enquadradas nas orientações metodológicas do plano anual de turma estabelecidas nos PNEF (Carvalho, L. et al, 2001, p.:22), sendo elas:

- Utilização e construção de progressões pedagógicas de forma acompanhar e ajustar as matérias ao nível de aprendizagem dos alunos;
- Abordagem das matérias prioritárias em maior número relativamente às restantes devido ao nível de desempenho dos alunos nas mesma, trabalhando-as todas as semanas;
- Adequação das matérias com a rotação dos espaços e a rentabilização dos mesmos, por exemplo: a realização de tarefas relativas à matéria de ginástica de solo no pavilhão (G1);
- Criação de tarefas de grau e nível diferenciado e com características para a(s) matéria(s) prioritária(s) da aula consoante os grupos de nível e para as matérias secundárias criação de níveis de hierarquização inferior e superior existindo uma diferenciação no ensino respondendo às necessidades de cada um dos alunos potenciando o sucesso pedagógico;
- Recurso a momentos específicos de avaliação formativa e sumativa para verificar o nível dos alunos e a sua evolução nas matérias de forma a rever o processo de ensino e ajustá-lo às necessidades encontradas;
- Em termos de organização das tarefas tive em conta que não devia colocar duas de risco elevado, pois nessa situação comprometeria o correto desempenho do professor e consequentemente a segurança dos alunos;
- Na organização do processo de aprendizagem de cada matéria aplica-se o princípio: a atividade é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário (Carvalho, L. et al, 2001:18) ou seja, deve privilegiar-se o trabalho a pares ou em grupo, potenciando o espírito de grupo e de cooperação entre os alunos, dando prevalência ao “jogo” ao invés de exercícios critérios ou analíticos;

- Potenciar uma aprendizagem “concentrada ou distribuída”, tendo em conta os alunos e suas aprendizagens e os seus desempenhos motores;
- Relativamente à formação dos grupos de nível foi importante que estes fossem homogéneos para ajustar o grau de dificuldade da tarefa aos alunos, no entanto, como forma de potenciar o espírito de entre - ajuda e cooperação entre os alunos de formar grupos heterogéneos, onde os alunos com melhores desempenhos ajudam aqueles com piores desempenhos.

Todas as estratégias definidas logo na fase de Avaliação Inicial buscaram principalmente o sucesso dos alunos na consumação da sua, através das melhores condições possíveis tendo em conta o contexto em causa e os recursos existentes.

É importante salientar que no planeamento das duas etapas posteriores à Avaliação Inicial apresentaram-se subníveis e critérios de seleção ou atribuição dos níveis distintos desta primeira etapa. Esta alteração foi feita pelos dois núcleos de estágio da Escola e a mesma deveu-se à importância da criação homogénea de critérios de avaliação para todas as turmas, de forma a tornar mais justo e correto todo o processo de avaliação e consequente aprendizagem dos alunos independentemente do professor. Desta forma, em vez dos subníveis PI, PE e PA surgiram os subníveis: I-, I+, E-, E+, A- e A+. Esta alteração apresentou algumas semelhanças com os critérios da etapa antecedente, por exemplo ao subnível PI (definido na Avaliação Inicial) correspondia o subnível I+, ou seja, significava que o aluno cumpria metade ou acima de metade dos critérios estabelecidos no nível Introdutório e o mesmo sucedia para o PE e PA. Assim sendo, o número de subníveis era superior tendo uma percentagem de sucesso mais elevada aqueles em que consta sinal “+” e menor percentagem aqueles com sinal “-“. Em termos percentuais dos subníveis definiram-se classificações para hierarquizar os diferentes desempenhos: por exemplo o NI correspondia 0%, o I- correspondia 50%, o I+ a 58%, ao I a 74%, o E-, E+ e o E correspondia respetivamente 76, 80 e 88% e por último o A-, A+ e A correspondia a 90, 94 e 100%.

Após a fase de diagnóstico eram identificados os objetivos e competências que se pretendiam trabalhar com os alunos nas etapas seguintes. Como tal, no final de cada



etapa procedia-se à verificação do cumprimento ou não desses mesmos objetivos e competências previstos(as), de forma a constatar a evolução das aprendizagens dos alunos. De seguida apresenta-se como exemplo a matéria de Voleibol onde se encontram definidas as competências para esta mesma matéria.

Tabela 5

Objetivos ou competências de Voleibol (Nível I e E) na 3ª/4ª Etapa da turma de 9º ano

VOLEIBOL (Nível PNEF – Introdutório)		
CONTEÚDOS: passe, manchete e serviço		
Nível Diagnosticado	Objetivos	Nível Prognosticado
NI PI	<p><i>4- Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 m de altura:</i></p> <p><b>4.1-</b> Serve por baixo, a uma distância de 3 m a 4,5 m da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio campo oposto.</p> <p><b>4.2-</b> Como recetor, parte atrás da linha de fundo para receber a bola, com as duas mãos por cima ou em manchete (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-se de seguida com o mínimo deslocamento.</p> <p><b>4.3-</b> Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas, ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo contrário (se tem condições favoráveis).</p> <p><b>4.4-</b> Ao passe (segundo toque) de um companheiro, posiciona-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correção um passe colocado (para um espaço vazio) que, de preferência, dificulte a ação dos adversários.</p> <p><b>4.5-</b> Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.</p>	PI
VOLEIBOL (Nível PNEF – Elementar)		
CONTEÚDOS: passe, manchete e serviço		
Nível Diagnosticado	Objetivos	Nível Prognosticado
I	<p><i>4 - Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (4,5 m x 9 m), com a rede aproximadamente a 2 m de altura:</i></p> <p><b>4.1 -</b> Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil receção.</p> <p><b>4.2 -</b> Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa.</p> <p><b>4.3 -</b> Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas, ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo contrário (se tem condições favoráveis).</p> <p><b>4.4 -</b> Ao passe (segundo toque) de um companheiro, posiciona-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correção um passe colocado (para um espaço vazio) que, de preferência, dificulte a ação dos adversários.</p> <p><b>4.5 -</b> Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.</p> <p><b>5 -</b> Em situação de exercício a uma distância de 4,5 m a 9 m da rede (2,10 m/2,15 m de altura), no campo de Voleibol, serve por cima (tipo ténis), colocando a bola no meio campo oposto.</p> <p><b>6 -</b> Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo e, em exercício critério, o padrão global do d) serviço por cima (tipo ténis).</p>	E

Tabela 6

Grupos de nível e subnível na 1ª, 2ª e 3ª etapa da turma do 9ºD, na matéria de Voleibol

	NÍVEIS AVALIAÇÃO INICIAL	NÍVEIS 2ª ETAPA	NÍVEIS 3ª ETAPA
<b>NI</b>	<b>3</b>	-	-
<b>PI</b>	<b>3</b>	-	-
<b>I</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>7</b>
<b>E+</b>	-	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>E</b>	-	-	-
<b>PA</b>	-	-	-

A tabela anterior teve como objetivo a verificação ou acompanhamento da evolução geral do desempenho dos alunos da turma, constatando-se o número de alunos por nível ou subnível.

Através desta forma de planeamento onde se identificavam o número de alunos nos diferentes níveis de desempenho motor no decorrer as etapas era possível constatar que na matéria de Voleibol na turma de 9º ano na 2ª etapa existiam onze alunos que já realizavam metade ou acima de metade das competências pertencentes ao nível E passando para doze alunos na 3ª etapa.

### 3.3.3. Metodologia de Avaliação

No que diz respeito à quantificação das aulas e respetivas matérias para ambas as turmas, a metodologia de avaliação foi definida tendo em conta a quantidade de objetivos e nível ou grau de dificuldade, que estavam consagrados para a etapa em causa. Tendo em conta a exigência desses objetivos, despendia-se de um maior número de aulas para os objetivos que necessitavam de mais trabalho, ou seja, para aqueles onde se tinha verificado um menor índice de sucesso na etapa da Avaliação Inicial. Relativamente à duração das etapas esta foi definida tendo em conta os períodos de férias e/ou interrupções letivas pois não era coerente iniciar-se uma etapa logo após um período de férias, sendo que após esta fase de pausa a condição física dos alunos estaria

“mais regredida” e muitos dos conteúdos estavam esquecidos, necessitando desta forma de uma breve revisão e reforço.

Para que o acompanhamento da evolução dos alunos fosse feito corretamente e de forma a potenciar o sucesso pedagógico, ou seja, foi necessário criar uma metodologia de avaliação tendo por base as diferentes formas de avaliar os alunos (formativa e sumativamente), os momentos ou aulas a aplicar, as estratégias a adotar, as formas de registo e respetivas grelhas mais facilitadoras para o mesmo através de uma nomenclatura de fácil e rápida aplicação nas aulas.

Segundo Peralta (2002) a avaliação corresponde à recolha (através de técnicas e instrumentos viáveis) sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor (recorrendo-se a critérios justificativos) que facilite a tomada de decisões (enquadradas nas funções ou objetivo da avaliação). Todo este processo procura ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos e o seu sucesso escolar e educativo potenciando a sua aprendizagem. No entanto o processo de avaliação é complexo apresentando várias formas ou tipos de avaliação.

Durante a minha PES avaliação formativa acompanhava o processo ensino-aprendizagem sendo realizada sistematicamente em termos individuais ou em grupo onde eram recolhidos dados importantes sobre o desempenho dos alunos, tendo a função de verificar a sua evolução e remediar ou recuperar determinados grupos de alunos, de forma sistemática ou continuada. Esta forma ou tipo de avaliação era considerada a mais importante em todo o processo de ensino e aprendizagem, apresentando um carácter contínuo, ocorrendo ao longo das diferentes etapas pedagógicas. Esta forma ou tipo de avaliação apresentava características e funções próprias tal como a avaliação sumativa, visando determinar a adoção de medidas ou técnicas de diferenciação pedagógica ajustadas às aprendizagens dos alunos. Já a avaliação sumativa orientou principalmente a tomada de decisão no que dizia respeito à classificação e/ou à aprovação da disciplina, à transição para o ano de escolaridade acima e à conclusão do ciclo de estudos (ME, Decreto-lei nº50/2011 de 8 de Abril). Em determinadas fases do ano letivo, utilizava-se esta forma de avaliação devido à ausência

de dados de determinados alunos que estiveram ausentes em momentos de avaliação formativa. Com isto foi possível constatar-se que a avaliação não diz respeito unicamente a um processo de atribuição de níveis ou de classificação perante determinados comportamentos ou desempenhos dos alunos (sumativa) mas também auxiliar esses mesmos alunos no seu processo de aprendizagem e na melhoria do seu desempenho (formativa) apresentando um carácter contínuo durante todo o ano letivo. Segundo o despacho normativo nº6/2012 a avaliação “é uma componente fundamental e indissociável do processo de ensino e aprendizagem dos alunos”. Em suma, tal como afirma Fernandes (2008, p.:358) a diferença entra a avaliação formativa e a sumativa é que a primeira é realizada “para a aprendizagem dos alunos” enquanto a segunda é realizada a partir “da sua aprendizagem”, ou seja, “avaliação formativa teve como principal finalidade melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se pudessem perspetivar e planear os passos seguintes” enquanto a “avaliação sumativa fez uma súmula do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer num dado momento do ensino.”

Relativamente à avaliação formativa foram criadas diferentes grelhas de registo dos desempenhos dos alunos tendo em conta o nível (I, E ou A) (Anexos 14, 15, 16 e 17). Perante os diferentes níveis, os critérios teriam de ser diferentes tendo em conta a diferenciação pedagógica. Para dois alunos com níveis de desempenho diferentes, ou seja, com capacidades e dificuldades distintas, não se poderia exigir o mesmo objetivo. Por exemplo, na competência relativa ao conteúdo do rolamento à frente ou à retaguarda da matéria de Ginástica de Solo, enquanto para um aluno do nível I se pretendia apenas que este colocasse as mãos para a frente, apoiadas totalmente no solo, colocando a testa formando um triângulo entre as mãos e a testa, para um outro aluno já pertencente ao nível E já se exigia que além das competências anteriormente citadas, que o mesmo realizasse o rolamento em linha reta de forma a terminar o mesmo na mesma linha do ponto de partida.

Para as grelhas de registo citadas anteriormente e as quais constam em anexo, utilizava as siglas F, FE e NF como sendo Faz, Faz com Erros ou Não Faz, respetivamente, consoante as competências foco de avaliação, pois, por exemplo, no caso dos Jogos

Desportivos Coletivos (JDC) perante a competência do conteúdo do remate um aluno podia fazer ou não fazer, ou seja, ou realizava ou não a competência em causa, por outro lado, no caso por exemplo do rolamento à frente um aluno podia fazer, não fazer ou até fazer mas com alguns erros e desta forma a nomenclatura possível de aplicar seria F, NF ou FE.

No que dizia respeito à avaliação formativa foi criada na turma de 9º ano (turma não partilhada) uma forma analítica (tabela 8) de avaliar os alunos que pretendia acompanhar a sua aprendizagem nas respetivas matérias. Esta estratégia consistia no preenchimento de uma grelha onde se identificavam os conteúdos e competências abordados na aula e o cumprimento ou não destas últimas, os alunos com mais dificuldades, quais as principais dificuldades encontradas, aqueles cujos seus desempenhos foram satisfatórios, etc.

Pretendendo-se através desta estratégia adquirir mais dados, neste caso qualitativos, perante os desempenhos, e desta forma estar mais atenta e atualizada com a realidade podendo fazer, se necessário, determinados ajustes ou dar mais enfoque a desempenhos que se encontrassem mais limitados.

Tabela 7

## Grelha de avaliação formativa analítica do 9º ano (Aula nº38 da etapa II)

DATA: 4ªFeira - 30 de Janeiro	
<b>MATÉRIA</b>	<b>ATLETISMO</b>
<b>CONTEÚDOS</b>	Salto em comprimento e Lançamento do Peso
<b>OBJETIVOS INTERMÉDIOS ABORDADOS</b>	- Lançamento de costas ou lançamento com duplo apoio (deslize); - Impulsão do M.I, tronco inclinado à frente e braços paralelos à frente na fase de voo
<b>OBJETIVOS INTERMÉDIOS NÃO CUMPRIDOS (“insucesso”)</b>	- Lançamento de costas ou lançamento com duplo apoio (deslize); - Impulsão do M.I, tronco inclinado à frente e braços paralelos à frente na fase de voo
<b>DIFICULDADES/ERROS MAIS FREQUENTES</b>	- Lançar o peso de costas não foi verificado em nenhum aluno, o “empurrar” o engenho para cima e para a frente por vezes não se constou
<b>CORREÇÕES/ ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</b>	Transferir o peso do corpo de trás para a frente com extensão completa do braço de lançamento; “puxar” bem acima o joelho da perna de impulsão
<b>ALUNOS COM SUCESSO</b>	A, B, C e D
<b>ALUNOS COM DIFICULDADE</b>	E e F
<b>COMPORTAMENTO</b>	Por vezes constatou-se alguma desatenção, principalmente após o treino aeróbio devido ao cansaço existente. Com exceção da competitividade de alguns alunos e troca de palavras nas quais existiu logo uma intervenção não houve nada a mais a salientar.

Através deste balanço após a aula poderia não só identificar os alunos com ou sem sucesso, como também refletir, perante os erros encontrados, em estratégias ou correções futuras, buscando desta forma, promover o sucesso dos alunos ou a superação das suas limitações.

Além da avaliação sumativa e formativa procedia-se também a formas de auto e hetero avaliação para que desta forma os alunos fossem elementos ativos e participativos da sua própria aprendizagem (Anexos 18 e 19). A auto avaliação utilizou-se principalmente do final de cada etapa e/ou período, para que os alunos tomassem consciência do seu próprio desempenho na disciplina. Por outro lado a heteroavaliação foi utilizada por alunos que não realizavam aula prática de forma a apreenderem ou adquirirem os critérios de êxito nos quais eram constantemente avaliados buscando a sua aprendizagem servindo também para verificarem se os colegas já realizavam uma dada competência pertencente a uma matéria.

Tal como mostram as tabelas em anexo era possível constatar a existência ou não de erros técnicos e desta forma, caso existissem poderia-se orientar o trabalho no sentido de melhorar os mesmos. Por exemplo o aluno número onze, apresentava como erro a realização de pouca impulsão nos saltos do minitrampolim, logo o trabalho deveria recair neste aspeto, para que desta forma vingasse o objetivo realizando o salto ao eixo de forma correta.

Com base nas características anteriormente mencionadas, na importância de todo o processo de avaliação e na possibilidade de tornar possível uma aprendizagem coerente e ajustada aos alunos foram definidos objetivos intermédios para cada etapa procurando-se alcançar de forma progressiva o nível prognosticado para cada aluno das respetivas turmas. Desta forma, ao longo de cada etapa pretendia-se trabalhar para esses objetivos para que os alunos os obtivessem sucesso no seu desempenho motor e, conseqüentemente, uma boa qualificação na disciplina. A estruturação para todo o ano letivo foi realizada com base nos objetivos intermédios que se definiram para as diversas etapas, tendo sido definidos de forma crescente ou progressiva de nível ou grau de dificuldade, ou seja, em primeiro lugar foram escolhidos aqueles mais simples e à

primeira vista mais fáceis de alcançar por parte dos alunos nos quais possivelmente apresentariam melhores resultados e, de certa forma, eram os “alicerces” (ponto de partida) para os seguintes, respeitando a progressividade pedagógica.

Desta forma, através do processo de avaliação formativa era possível verificar o cumprimento dos objetivos propostos e prescrever ou prognosticar o tempo que iriam demorar ainda a ser atingidos caso ainda não tivessem devidamente consumados. Cada objetivo merecia do seu tempo próprio para ser atingido, por exemplo, na ginástica de solo o aluno conseguia mais rapidamente apreender a realizar o avião (posição de equilíbrio) do que um rolamento à retaguarda ou o apoio facial invertido, logo o tempo despendido para a aprendizagem seria diferente entre ambos, ajustando – se às necessidades e evolução de cada aluno. Assim sendo os objetivos eram ensinados através de tarefas devidamente ajustadas a cada nível de desempenho dos alunos e avaliados posteriormente de forma repartida a cada 3 aulas em que estes eram abordados e conseqüentemente realizava-se uma avaliação formativa para que se verificasse se já tinham sido ou não cumpridos, ajustando-se assim todo o processo de aprendizagem dos alunos.

Com isto é possível perceber que na 2ª etapa, (Aprendizagem e Desenvolvimento) tendo sido a mais longa, foi aquela onde foi abordado o maior número de objetivos de todo o restante planeamento.

Seguidamente, como forma de exemplo e de reforçar a informação anteriormente citada, apresentam-se os objetivos intermédios da matéria de Voleibol para a 2ª e 3ª etapa do meu plano anual respeitantes à turma de 9º ano.



Tabela 8

Objetivos/competências da matéria de Voleibol na turma de 9º ano para cada uma das etapas II e III (Nível Intermédio e Elementar)

AULA	POR ETAPAS	DATA	ESPAÇO	COMPETÊNCIAS	
				NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
1	II - 1	2ºF -15/10	P2 ou G1	1); 2); 3); 4.1); 4.2)	1); 2); 3); 4.1); 4.2); 4.3)
2	II - 2	2ª F - 12/11	P2 ou G1		
3	II - 3	2ªF - 19/11	P2 ou G1		
4	II - 4	2ªF - 21/11	G1 ou P2		
5	II- 5	2ªF - 7/1	G1 ou P2		
6	II- 6	2ªF - 4/2	G1 ou P2		
7	II - 6	4ª F - 6/2	G1		
8	III/IV - 1	2ªF- 15/4	P2 ou G1	Anteriores e 5)	Anteriores e 4.4); 4.5); 5) e 6)
9	III/IV - 2	2ªF - 29/4	G1	e Consolidação da Etapa Anterior	

(NOTA: a legenda encontra-se na pg.:38 deste documento)

Para a avaliação sumativa recorreu-se aos dados obtidos na avaliação formativa dos alunos, realizando-se o preenchimento de grelhas de registo construídas na 1ª Etapa do planeamento (Avaliação Inicial) através de uma nomenclatura simples e de direta aplicação, sendo este um aspeto pessoal na minha PES, pois cada aluno estagiário tinha a nomenclatura que para ele fosse mais perceptível. Ao longo de cada etapa as grelhas de avaliação sumativa foram sempre as mesmas, pelo que optei como estratégia a utilização de cores distintas para cada fase ou etapa do ano como se pode constar no Anexo nº30, rentabilizando-se desta forma o trabalho realizado inicialmente com as respetiva turma não partilhada de 3ºCEB, e de certa forma, facilitava o acompanhamento da evolução dos alunos.

De forma a potenciar toda esta metodologia de avaliação criada foram criadas estratégias de aplicação da mesma no ensino dos alunos:

**1- Avaliação Sumativa:** realizava-se sempre que existissem dúvidas sobre o desempenho de um aluno. Verificava-se a necessidade deste tipo de avaliação quando por exemplo um determinado aluno falta a uma aula de avaliação formativa sobre determinada matéria e/ou objetivo.

**2- Avaliação Formativa:** realizava-se preferencialmente de três em três aulas sobre as quais tenha sido abordada uma matéria e respetivo (s) objetivo (s).

**3- Auto e Heteroavaliação:** este tipo de avaliação realizava-se ou destinava-se:

- Para alunos que não faziam aula prática, de forma a, através de uma hetero avaliação, fosse possível avaliarem os colegas e seu desempenho motor sobre determinado gesto técnico tendo em conta as componentes críticas em causa;

- Para alunos mais “críticos”, ou seja, que se encontrem num nível de desempenho motor baixo: Não Introdutório ou Introdutório, p.e.;

- Para matérias prioritárias, onde os alunos tinham mais dificuldades e um menor nível de prestação motora;

- Caso fosse uma turma autónoma, como era o caso da minha turma 9ºD, podia proceder-se ao preenchimento destas grelhas em casa, de forma a não ser necessário despender-se tempo útil de aula de prática efetiva onde os alunos se encontram em aprendizagem;

- Aplicar/preencher logo após uma sequência ou um circuito p.e. na matéria de ginástica.

Para facilitar a organização de toda a metodologia de avaliação, dos seus respetivos momentos e dos conteúdos ou objetivos onde a mesma iria ser realizada, foi elaborada a calendarização perante todo o planeamento anual feito após a 1ª Etapa, de forma que, de aula para aula, fosse possível planear devidamente as avaliações formativas ou outro tipo. Conta no Anexo nº22 esta mesma calendarização pertencente à turma de 9º ano, embora o mesmo tenha sido realizado para a turma partilhada de 2º CEB.

Importa referir que a partir da data de 13 de Maio a elaboração de documentação escrita (planos de aula e outros relatório) tinha terminado, no entanto o acompanhamento das turmas permaneceu até ao fim ao final do ano letivo, logo os momentos de avaliação continuaram até à data de 5 de Junho.

Para além da área das matérias existiam mais duas áreas na disciplina que estavam sujeitas a avaliação: os conhecimentos e a aptidão física., tendo esta sido feita de forma um pouco particular relativamente à anterior. Na área dos conhecimentos a turma do 6º ano (turma partilhada) realizou teste por decisão das docentes e a nota que lhes foi atribuída respeitou as percentagens definidas nos critérios ou orientações metodológicas da escola: entre 0 a 49% correspondia ao nível 2; de 50 a 69% ao nível 3; de 70 a 89% ao nível 4 e acima ou igual a 90% ao nível 5. No caso da turma de 9º ano, foram feitos e avaliados com as mesmas cotações trabalhos de pesquisa e respetiva apresentação oral em cada período.

A componente da atitudes e valores pertencia à área das Atividades Físicas ou Matérias e também tinha um peso na avaliação curricular dos alunos sendo lhe atribuída a nota positiva (3) se cumprissem os parâmetros (empenho, assiduidade, comportamento, etc.) de 80 a 90% das aulas lecionadas, isto para ambos os ciclos.

Relativamente à área da Aptidão Física o nível que era diagnosticado para cada aluno tinha em conta o número de testes físicos da bateria do Fitnessgram nos quais se encontravam dentro da ZSAF no caso do 2º ciclo. No 3º ciclo os alunos tinham de se encontrar pelo menos na ZSAF nos testes de abdominais e Vaivém para obterem nota positiva (3) – 7º e 8º ano – e para além deste dois, no caso do 9º ano tinham de estar na ZSAF noutra teste físico.

### **3.4. Condução do Ensino**

#### **3.4.1. Princípios para uma intervenção pedagógica de sucesso**

A prática de ensino é uma tarefa muito exigente pois, necessita da criação de situações de aprendizagem favoráveis consoante o contexto e as diferentes circunstâncias e necessidades que se evidenciam. É neste sentido que Onofre (1995) afirma que o sucesso dos alunos na sua aprendizagem depende do professor e o desempenho deste depende da sua própria capacidade de análise, decisão e implementação das melhores estratégias, ou seja, as mais ajustadas ao contexto e as quais beneficiam os alunos e sua aprendizagem.

Neste sentido existem competências específicas e características próprias patentes no ensino da EF. As situações de aprendizagem, de forma a promoverem o sucesso na sua implementação, devem ser inclusivas, não excluindo qualquer aluno, variadas, diversificadas, significativas e desafiadoras. Estas devem promover a cooperação, entreajuda e respeito entre todos e, por outro lado, o tempo dedicado às tarefas deve ser de qualidade e significativo para potenciar a aprendizagem e evolução do desempenho. No planeamento das aulas e das respetivas tarefas é importante ter em conta a formação prévia dos grupos de trabalho, heterogéneos ou homogéneos consoante os objetivos delineados, as avaliações formativas face ao desempenho dos alunos de forma a ser possível ao professor estar devidamente atualizado com o nível atual dos seus alunos. Deve haver um equilíbrio entre tarefas ou exercícios individuais e em grupo para proporcionar a aprendizagem e aperfeiçoamento de ações ou gestos técnicos e, no caso dos últimos proporcionar o espírito de cooperação, entre ajuda, etc.. Devendo promover também uma “educação para a cidadania”, tal como já tinha referido, seguindo o princípio de que a “atividade formativa deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (Carvalho, L. et al., 2001, pg.:23).

Em busca do sucesso dos alunos surge a perspectiva daquilo que define o “bom professor”. Este não é definido superficialmente, ou seja, apenas pela sua personalidade, mas sim pela forma como conduz o ensino e a aprendizagem dos seus alunos na prática. Um professor não se pode preocupar em manter apenas os seus alunos a praticar uma atividade lúdica sempre de forma obediente. Este tem sim de procurar diminuir os comportamentos de desvio ou perturbações e potenciar o seu tempo de aprendizagem, pois só desta forma o desenvolvimento e aprendizagem são possíveis (Siedentop, 1998). No decorrer da aula deve potenciar ao máximo o tempo de prática, minimizando o tempo de espera através de estratégias pedagógicas.

Já foi referido num dos capítulos anteriores, que o professor é um investigador e tem um papel de reflexão constante, só desta forma, analisando, refletindo e colocando hipóteses, etc., ou seja, analisando constantemente a sua prática de ensino, surgem os resultados desejados e o sucesso pedagógico.

O ensino eficaz pressupõe a implementação de técnicas ou procedimentos de intervenção pedagógica, conducentes ao cumprimento dos objetivos propostos, por parte do professor de EF (Siedentop & Eldor, 1989). Neste sentido Siedentop (1983) considera existirem quatro dimensões ou conjuntos de medidas para uma intervenção pedagógica de sucesso: a instrução, a organização, a disciplina e o clima. Cada uma delas apresenta características próprias e estratégias ou medidas ajustadas e enquadradas com este sucesso que se procura.

A instrução diz respeito à forma e à qualidade como a informação é passada aos alunos, de forma a captar a atenção dos mesmos e conseqüentemente a compreensão dos pontos principais. Diz respeito também à transmissão de informação sobre a estrutura da aula, sua organização, os objetivos propostos e os principais critérios de êxito, para garantir que não existem dúvidas e que acima de tudo os alunos captaram algo que lhes é útil. É importante controlar toda a turma, garantir que todos estão empenhados nas atividades, que identificam ou percebem as suas dificuldades na prática, tentando desta forma não as repetir superando-as levando a cabo o FB (feedback) ou informação de retorno que lhes é transmitida e os ciclos que deste fator advém.

A dimensão da organização diz respeito à forma de organização de aula e respetivas tarefas, à divisão e organização de grupos de trabalho, arrumação e gestão do material didático. Entre outros princípios é importante nesta dimensão garantir um reduzido tempo nestes momentos através da rápida montagem ou arrumação do material, rápidas transições nas tarefas, registo rápido das presenças, formação prévia dos grupos de trabalho. Deve-se também evitar a criação de situações de elevado risco que comprometam a segurança dos alunos, nunca colocando duas situações de risco a ocorrerem ao mesmo tempo na aula, pois não é possível para o professor o controlo das mesmas de forma mais aproximada.

A terceira dimensão corresponde à disciplina, esta corresponde à promoção ou controlo do comportamento dos alunos através de regras previamente acordadas entre os mesmos e o professor, dando prevalência à disciplina preventiva, ou seja, à prevenção primária, antes da ocorrência dos comportamentos indesejados, na tentativa de evitar a

indisciplina e problemas envolventes. Nisto é importante garantir o sentido de responsabilidade por parte dos próprios alunos, o respeito e o acordo com as regras estabelecidas proporcionando um clima positivo na aula entre todos os envolventes, professor e alunos.

Neste seguimento existe a quarta dimensão designada por: clima. O clima engloba todas as interações existentes no ambiente letivo proporcionando um clima de bem - estar na aula, uma boa relação entre o professor e o aluno e entre todos os alunos. A tolerância, respeito, simpatia, cordialidade, entreaajuda, cooperação, etc., são princípios a ter em conta segundo esta última dimensão pedagógica. O respeito e o bom comportamento tornam o ambiente pedagógico mais favorável para promover aprendizagens, pois pode-se despende de mais tempo para as aprendizagens e não para o controlo de comportamentos menos próprios.

Segundo Pieron (1998) o ensino eficaz acarreta uma informação de retorno frequente, tempo passado empenhado na tarefa, clima positivo e organização cuidada da aula, fatores estes que se enquadram nas dimensões anteriormente mencionadas. É neste sentido que surge algo imprescindível e indissociável no ensino, o Feedback (FB). Fornecer FB aos alunos é algo muito importante na profissão docente, uma vez que este, diz respeito à informação de retorno face a uma determinada prestação numa atividade, ou seja, um juízo de valor de um desempenho. Para os alunos é importante sentirem que alguém valoriza a sua prática e que lhe dá atenção, pois dá-lhes mais motivação para a prática. Através do FB é possível, não só motivar os alunos, como individualizar ou diferenciar os desempenhos motores através de um diagnóstico ou avaliação.

### **3.4.2. A Intervenção Pedagógica no 2º e 3º Ciclo**

Considerando as dimensões do ensino por Sidentop (1993) irei de seguida apresentar reflexivamente a minha intervenção pedagógica com as turmas do 2º e do 3º ciclo do ensino básico.

No âmbito da dimensão de instrução existiram vários fatores e estratégias pedagógicas que implementava na prática de ensino em ambas as turmas, buscando sempre as

melhores condições de sucesso e aprendizagem para os alunos. Na introdução inicial transmitiam-se os objetivos da respetiva aula, as matérias que iriam ser abordadas, a descrição das tarefas onde se explicavam devidamente os diferentes níveis de hierarquização para cada nível de desempenho motor ou grau de dificuldade, ou seja, para os diferentes níveis que foram diagnosticados na etapa da AI. Um exemplo do que foi dito anteriormente pode-se constatar numa análise crítica após uma aula do 9ºano:

*“o momento de instrução foi apenas utilizado no início da aula antes e após do aquecimento, sendo transmitida toda a informação acerca dos conteúdos, regras e objetivos da aula”* (Reflexão aula 12, 9ºano, 7 nov.2012)

Dentro desta mesma dimensão verificou-se na análise crítica realizada após a aula que na aula nº21 e 22 da etapa III/IV de 6 de Maio da turma de 9º ano, que *Possivelmente e de forma errada, transmiti alguma ansiedade nervosismo em ir rapidamente para a prática não garantindo em primeiro lugar se os alunos tinham ou não percebido toda a tarefa e seus objetivos*. Isto vem em concordância com a forma como era transmitida a informação para a turma, a clareza, a calma e certeza da percepção de toda a informação, era sem dúvida muito importante.

Por vezes, tentando não prolongar demasiado o tempo de instrução mas sim maximizar o tempo de prática, utilizava uma linguagem menos clara e pouco pausada, transmitindo um sentimento de ansiedade, o que levava a um entendimento e percepção menos fácil por parte dos alunos comprometendo posteriormente a sua prática, sendo este um fator negativo que apresentei inicialmente nas minhas intervenções.

Ainda sobre esta dimensão é importante referir que era feito, na maioria das aulas de ambas as turmas, algum questionamento de forma individual, a um determinado aluno que, por exemplo, se mostrava menos atento no momento de instrução, ou de forma coletiva, na qual se dava a oportunidade de qualquer aluno responder. Esta estratégia foi eficaz em ambas as turmas, pois principalmente no questionamento individual, os alunos ficavam mais atentos e despertados para receber a informação que lhes era transmitida. Apesar de ter sido considerada uma estratégia eficaz, nas primeiras aulas não dava o tempo suficiente aos alunos para responderem, pela mesma razão que já foi

mencionada neste parágrafo, a ansiedade de colocar os alunos em tempo de prática, este fato menos positivo da minha PES deveu-se talvez à inexperiência no ramo do ensino.

Em determinados momentos da prática dos alunos realizava nova transmissão de informação, por exemplo sobre pequenas alterações nas tarefas de forma individualizada, ou seja, a para um determinado grupo de trabalho, não interrompendo os restantes grupos, tendo sido esta uma estratégia eficaz pois não diminuía o tempo de prática dos restantes alunos. Na aula nº27 e 28 do dia 7 de Janeiro da turma de 9º ano esta situação foi visível tal como mostra a análise crítica realizada: *Quando eram aplicadas variantes às tarefas reuniam-se os alunos dessa respetiva estação para lhe transmitir essa mesma alteração, pois não havia necessidade de parar a atividade dos restantes grupos de trabalho.*

Perante aquilo que foi referindo nesta dimensão para o sucesso da mesma, e para o qual ia fui trabalhando ao longo do ano letivo, procurava-se melhorar a qualidade da linguagem, ou seja, utilizar uma linguagem clara e transmissão de informação de forma pausada, utilizava-se frequentemente o questionamento, para evitar ter de interromper a tarefa para nova informação ou esclarecimento de possíveis dúvidas existentes, não quebrando desta forma o dinamismo que se procurava nas aulas.

Fazendo uma análise comparativa da minha intervenção em ambas as turmas, sendo as mesmas de ciclos diferentes, importa referir que a linguagem utilizada era diferente. No caso da turma de 9º ano já era possível utilizar conceitos mais “ricos” pois os alunos já percebiam. Dando como exemplo o apoio facial invertido na ginástica de solo, que na turma de 9º ano poderia ser designado desta mesma forma mas no 6ºano teria de ser dito o pino, pois só os alunos entendiam aquilo que lhes estava a ser pedido. Conceitos como o centro de gravidade nos saltos de ginástica de aparelhos, na preparação inicial da corrida de velocidade, etc., o sedentarismo no caso da área dos conhecimentos, etc., tinham de ser transmitidos à turma de 6º ano de forma mais simplificada através de uma linguagem mais acessível e de simples entendimento, garantindo que entendiam aquilo que lhes era transmitido.



Perante as características da dimensão da organização foram implementadas várias estratégias na prática do ensino. Por exemplo a montagem do material e organização estética das tarefas era feito, se possível, minutos antes do começo da aula, pois potenciaria o restante tempo de aprendizagem e de prática dos alunos. Tal como todo o planeamento da aula a formação dos grupos de trabalho, também era feito antecipadamente, para que na aula o tempo não fosse “desperdiçado” para este efeito. Na turma de 2ºCEB foi necessário estabelecer-se entre o núcleo não colocar mais de uma estação de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) na mesma aula, pois tornava-se bastante anárquico, os alunos estavam constantemente a repreenderem-se uns aos outros por causa das regras e não beneficiavam da prática, por outro lado exigia-se a presença mais assídua do professor nesta estação para controlar as regras e tentar dar dinamismo à atividade, logo se existisse uma estação diferente (JDC) este controlo mais direto era muito difícil.

Após o toque de entrada os alunos tinham cinco minutos de tolerância para não levarem falta de presença, durante este intervalo de tempo foi estabelecido que os alunos tinham um local específico para se sentarem e se colocarem em silêncio, para posteriormente se realizar a chamada e a transmissão da informação necessária para a respetiva aula. Caso os alunos ultrapassassem os cinco minutos de tolerância, a não ser com uma justificação plausível, era-lhe aplicado na folha de presenças um A (atraso) e ao perfazer um total de três, era-lhe aplicada falta de presença. O mesmo acontecia com a falta de material, a qual era aplicada caso os alunos comparecessem à aula mas não trouxessem o material desportivo para realizarem a prática.

Ainda dentro da dimensão da organização foi criada inicialmente uma estratégia para a turma de 2ºCEB, que posteriormente também adotava para o 3ºCEB. Esta consistia na reunião da turma em determinado momento de aula para transmitir novas informações. Para tal foi estabelecido um local, no círculo central no caso de ser no pavilhão desportivo, e ao soarem dois apitos consecutivos os alunos tinham de colocar cuidadosamente o material no chão ou arrumados no cesto de onde foi retirado e de seguida irem para o local estabelecidos e colocarem se sentados e em silêncio. Se excedessem os dez segundos tinham uma tarefa extra ou então só saíam após o toque

de saída. No caso das rotações dos grupos pelas diferentes tarefas foi definido que rodariam no sentido horário (da direita para a esquerda) num espaço de dez segundos e que só após outro apito poderiam iniciar a tarefa. Esta estratégia foi criada com o intuito de garantir a fluidez da aula impedindo o elevado tempo nos momentos de transição e o apito para iniciar a atividade tinha como objetivo garantir a segurança dos alunos e a ocupação de todos nas respetivas estações.

Na turma do 6º ano existiam alguns alunos mais conflituosos e nada interessados na disciplina e no seu sucesso, na aula nº13 e 14 de 9 de Abril por exemplo pode-se constatar no balanço final que foi feito que os *alunos tiveram um comportamento pouco satisfatório, foram diversas vezes chamados à atenção devido ao excessivo barulho, agitação e falta de empenho nas tarefas*. Neste sentido, com estes alunos optou-se como primeira estratégia separá-los e coloca-los em diferentes grupos para evitar a desatenção e o diálogo frequente. No entanto alguns destes alunos, perturbavam mesmo assim a dinâmica do seu grupo de trabalho e a dinâmica da aula, destabilizando os outros colegas e desta forma, comprometiam o seu desempenho e prestação motora. Para os comportamentos negativos mas menos significativos tentava-se sempre não lhes dar demasiada importância, no entanto quando eram excessivamente perturbadores aplicam-se medidas resolutivas, sendo em primeira instância a colocação dos mesmos em inatividade, sem participarem na prática durante algum tempo, realização de fichas de trabalho e, caso não fosse suficiente, era-lhe aplicada falta de presença ou até falta disciplinar e iam para o “multi - saberes”, gabinete para onde os alunos iam após serem expulsos da aula, onde realizavam tarefas teóricas até ao final do tempo letivo de aula, como forma de punição ou castigo. Na turma de 6º ano estas situações ocorreram com mais frequência, principalmente com os alunos repetentes, tal como foi falado no ponto da Caracterização das Turmas, pois estes eram os mais conflituosos.

Um aspeto importante que pautou a minha intervenção relacionava-se com a consciencialização e promoção do conceito de “Educação para a saúde” que foi logo abordado no início do ano, juntamente com outras regras, como as de higiene (por exemplo tomar duche a seguir à aula). No entanto foi-se verificando que nenhum dos alunos respeitava esta regra, desta forma estabeleceu-se um acordo em que se dizia que

os alunos que tomassem duche após a aula poderiam sair mais cedo relativamente aos restantes colegas. Esta foi uma estratégia que se criou com o intuito de proporcionar melhores hábitos de higiene, apesar de tudo isto foram poucos os alunos que adquiriram esta rotina.

Na turma de 9º ano a relação tornou-se bastante boa, existia uma boa relação entre todos os alunos, mas alguns alunos notaram-se menos empenhados na prática e, principalmente para estes, sempre que possível procurava-se motivá-los e criar pequenas “metas” para alcançarem durante a aula, levando-os assim a empenharem-se mais na atividade em causa. No caso da turma de 6º ano a relação que se estabeleceu foi mais distanciada, pois as idades que os alunos apresentavam exigiam mais controlo e menos confiança para não proporcionar comportamentos exagerados ou conflituosos. Com o passar das aulas a relação, embora mais distanciada e controlada, começou a ser boa principalmente com aqueles alunos mais participativos e menos conflituosos, pois existia um grupo de alunos que além de não se empenharem nas aulas perturbavam as mesmas e para estes alunos foram criadas estratégias motivacionais como por exemplo: coloca-los em grupos de trabalho diferentes, coloca-los a realizar tarefas em que aparentemente estavam mais motivados, dar-lhes em determinados momentos da aula algum “protagonismo” pedindo que exemplificassem uma determinada tarefa, etc., mas o seu comportamento considerado pouco pedagógico não foi melhorando, e com estes alunos a relação era menos à vontade e por vezes insatisfatória e por vezes menos pacífica.

No decorrer na minha PES criei uma forma de não só controlar o meu desempenho enquanto docente como, e principalmente controlar a turma e os respetivos comportamentos e desempenho obtidos em cada aula estando devidamente atualizada perante a(s) minha(s) realidade(s). Assim sendo, após cada aula em ambas as turmas eram feitas análises críticas, das quais já foram referidos alguns exemplos anteriormente neste capítulo, procurando melhorar a qualidade do ensino e a própria prestação prática enquanto docente, tendo em conta as necessidades encontradas. Como tal foi criada uma grelha pessoal de carácter reflexivo de toda a aula (Anexo nº25) onde se identificavam possíveis novas estratégias ou adaptações das tarefas ou atividades, o sucesso ou não da

organização de toda a aula tendo em conta o Tempo de Empenhamento Motor (TEM), o Tempo de Espera (TE) e a quantidade e qualidade de intervenções pedagógicas ou Feedback (FB) transmitidos aos alunos, fazendo uma relação entre o mesmo e o sucesso ou efeito dos mesmos na prática efetiva. Por outro lado, nesta análise crítica era discriminada a assiduidade e pontualidade dos alunos e o comportamento dos mesmos ao longo da aula como forma de gestão do clima das aulas, obtendo através dela mais dados para avaliação dos alunos que foram posteriormente tidos em conta na atribuição das notas finais, dentro da área das matérias.

### **3.5. Observação no ensino secundário**

O processo de observação corresponde a uma estratégia no campo do ensino ou da pedagogia que visa sustentar e apoiar todo esse processo de ensino aprendizagem e os objetivos que lhe estão associados. A observação pedagógica é entendida como uma base fundamental da formação docente, pois através da mesma é possível verificar e perceber os comportamentos e estratégias utilizadas pelo docente e, além disso, permite modificações ou ajustes dos mesmos com vista a melhorar o comportamento docente proporcionando uma evolução no seu desempenho e no processo de ensino-aprendizagem. Tal como Postic (1979, p.:50) afirma os “instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução”. O processo de observação é entendido como um processo reflexivo, segundo Serafini e Pacheco (1990. p.:5) “aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar e aprender a observar para aprender a seu um professor reflexivo”. Neste sentido, a análise e reflexão após o processo é essencial para que o mesmo acarrete sucesso pois, “transformar a complexidade dos dados em representações claras e visualizar os dados significativos da observação” (Alarcão & Tavares, 1987, p.118).

Existem três fases importantes que orientam todo o processo: a fase de pré observação, de observação e de pós observação. A primeira fase, segundo Alarcão e Tavares (1987, p.:33) e Vieira (1993, p.:19) pretende definir os objetivos do processo e orientar todo o trabalho antes das atividades, ou seja, determinar a razão pela qual se está a realizar a

observação em contexto educativo. Na fase de observação ocorre a recolha de dados e informações que estão relacionadas existindo em conjunto uma interpretação, ou seja, “interpretar e como todo ato interpretativo, a observação reflete a subjetividade do sujeito que observa” (Vieira, 1993, p.:38). A última fase, mas não menos importante, designa-se por fase pós observação e corresponde ao balanço final de todo o processo, ou seja, à interpretação de todos os dados recolhidos tendo em conta os objetivos traçados na primeira fase, é nesta fase que sucedem as tomadas de decisão.

Uma vez que a minha PES incidia no 2º e 3ºCEB era importante vivenciar um pouco o ensino no nível secundário, pois não tinha turmas neste ciclo de ensino para realizar a minha intervenção prática.

De acordo com a composição e organização curricular estipulada nos PNEF (Carvalho, L. et al, 2001: 16) neste nível de ensino as áreas de formação dos alunos são diversas tendo em conta a área de formação superior na qual os mesmos pretendem ingressar. Atualmente no nosso sistema de ensino existe uma grande diversidade de áreas neste ciclo desde os cursos Científicos-Humanísticos, os artísticos especializados e os profissionais. Neste nível de ensino o grau de autonomia dos alunos tende por norma ser mais elevado, logo a forma de trabalho do professor é diferente em comparação aos restantes ciclos.

No que diz respeito à disciplina de EF as particularidades são evidentes em comparação com o 2º e 3ºCEB que antecedem o primeiro mencionado.

*“Considera-se que no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico (...) No 11.º e no 12.º anos, admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objetivos gerais): duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.”* PNEF (Carvalho, L. et al, 2001, p.:16)

Complementando a informação anterior neste nível de ensino os alunos realizam opções, ou seja, escolhem as matérias nas quais querem ser avaliados, por norma nas que se sentem mais à vontade e naquelas em que estão mais confiantes para terem melhores resultados, de forma a conseguirem obter a melhor qualificação possível na disciplina de acordo com o seu desempenho. É a partir das escolhas feitas pelos alunos, em acordo com o professor, durante a 1ª Etapa ou AI que o professor elabora o plano anual de turma e orienta todo o seu trabalho para o presente ano letivo, tendo em conta essas mesmas escolhas, formando os grupos de trabalho específicos por matérias.

Perante isto, o objetivo da minha observação no ensino secundário não era descrever ou avaliar o desempenho do docente na prática e todo o seu planeamento na teoria, mas sim constatar as principais diferenças entre o ensino secundário e os dois níveis de ensino sobre os quais incidiram a minha PES. Os principais focos de observação e posterior análise foram relativamente às estratégias utilizadas pelo professor (p.e. em tarefas de organização), à forma de estruturação e planeamento da aula (p.e. formação de grupos de trabalho por matérias, etc.), ao nível da qualidade de linguagem, o grau de autonomia, a adequação das tarefas aos alunos em causa, etc.

Esta observação foi realizada na Escola Secundária Gabriel Pereira numa turma do 12º ano do Curso de Economia orientado por um professor estagiário em conjunto com a sua professora cooperante. Foram observados e relatados quatro blocos de noventa minutos que decorriam às segundas - feiras entre as 10h05 e as 11h35 cujas datas e respetivas matérias abordadas foram:

**15 de Abril** (MATÉRIAS: Corfebol e Voleibol)

**22 de Abril** (MATÉRIAS: Dança, Patinagem e Atletismo: Corrida de estafetas)

**29 de Abril** (MATÉRIAS: Rugby e Atletismo: Corrida de Barreiras, Estafetas e Velocidade)

**6 de Maio** (MATÉRIAS: Dança, Patinagem e Andebol)

A turma em causa era composta por apenas treze alunos, sendo três raparigas e dez rapazes, aparentemente e em conversa com a professora cooperante da turma,

apresentava um bom rendimento escolar com um comportamento bastante aceitável. Na turma existia apenas um aluno que por vezes apresentava comportamentos fora da tarefa (“brincadeira”, “desatenção”, “conversa”, etc.), todos os outros eram bastante calmos e com vontade e motivação para a disciplina.

Neste ciclo foi possível verificar a existência de um bom nível autonomia nas questões de organização, constatando-se que os alunos que não faziam aula prática tinham a capacidade e autonomia suficiente de arrumar o material não sendo necessário ser o professor a incumbi-los desta mesma função. Pelo que no 2º e 3º CEB esta função tinha de existir antecipadamente pois, caso contrário, os alunos saíam da aula e não arrumavam o material.

A presença constante junto dos alunos não era uma condição obrigatória uma vez que os comportamentos era perfeitamente controlados pelos alunos, possuindo a grande maioria a autonomia necessária para estar envolvido e participar na tarefa e não exagerar na “brincadeira”, o que, principalmente do 2º CEB esta condição não era possível pois a “brincadeira” e os comportamentos de desvio ou infantis ocorriam constantemente exigindo um maior controlo, não só visual como presencial. Neste último ciclo, no que toca a pausas coletivas eram frequentes devido ao seu comportamento menos próprio na aula, eram realizadas repreensões e por vezes castigados alguns alunos.

A criação de situações pedagógicas de jogo/competição ocorria com fluidez e alguma facilidade e promovia uma maior motivação aos alunos. Mas isso só era possível face ao elevado nível de desempenho motor que era visível e perante a faixa etária em causa, pois diante de exercícios muito analíticos os alunos desmotivavam facilmente ou não se empenhavam durante o tempo desejado ou previsto para a mesma. Apesar do nível de desempenho dos alunos do 2º e 3ºCEB ser inferior, a motivação para o JDC era também evidente, no entanto tinha que ser bem controlada esta situação mais no 2º CEB, pois a violação das regras e os conflitos maioritariamente verbais eram muito ocorrentes e os alunos passavam grande parte do tempo, se não fossem controlado, a “discutir” determinadas regras chegando até a “amuar” e não querer jogar mais.

No ensino secundário e nestas idades existe um grau de maturidade mais elevado, logo a descontração e aceitação perante a matéria de Dança era mais evidente. Eles encaravam esta matéria com naturalidade, até mesmo os rapazes, que normalmente estão pouco à vontade nesta área. Este tipo de alunos já encarava o contacto físico com naturalidade e os pares masculinos estabelecidos não tinham aquele tipo de comportamentos mais constrangedores e pouco à vontade. Este tipo de abordagem no 2º CEB era bastante mais difícil pois os alunos não encaravam de forma natural o contacto físico entre pares mistos e entre pares masculinos, a “troça” era muito mais evidente e por vezes os alunos recusavam-se mesmo a dançar com um colega do mesmo sexo por exemplo, comprometendo deste modo o seu desempenho da matéria. Por outro lado na turma de 3º CEB o comportamento dos alunos era semelhante ao do secundário, embora existindo alguma “troça” entre os alunos era possível abordagem da matéria com alguma naturalidade

Face às escolhas ou opções que os alunos fizeram no início do ano perante as diversas matérias, a formação de grupos por vezes tornava-se difícil pois existiam sempre um ou outro aluno que não eram avaliados numa dada matéria a abordar na aula. Assim sendo, eram criadas situações onde todos os alunos, mesmo os que não eram avaliados naquela matéria, participassem numa tarefa sendo-lhes transmitido que não iriam ser avaliados no desempenho motor, mas sim na sua postura na aula: comportamento, cooperação, atitude, etc. que apresentavam também relevância na nota final da disciplina.

A repreensão dos alunos por não estarem em silêncio e por estarem sem atenção na transmissão de informação (momentos de instrução/informação) era neste ciclo menos notório em relação ao 2º ou 3º CEB onde se tinham muitas vezes de criar estratégias para que os alunos se reunissem rapidamente e em silêncio. Tal como se referiu no ponto anterior, a agitação, a brincadeira e os comportamentos desviantes eram mais predominantes, nos ciclos antecedentes, perante a idade prematura.

No ensino secundário a linguagem era mais cuidada e eram transmitidos os conceitos de forma adequada às idades em causa. Nestas idades era perfeitamente perceptível a utilização de termos como “trajetória ascendente da bola”, “velocidade de reação”, ou



seja, o refinamento do vocabulário podia e devia ser utilizado pois a perceção do mesmo era possível para estes alunos. Da mesma forma que neste ciclo de ensino já era possível manter um diálogo ou troca de ideias acerca das tarefas da aula, pois os alunos já possuíam uma boa capacidade argumentativa, o que por vezes se constatava também na turma de 3ºCEB com alguns alunos.

Ao contrário do ensino básico no ensino secundário o currículo, tal como já foi referido, era condicionado pelo desejo dos alunos no aperfeiçoamento das matérias nas quais tinham aparentemente mais vocação ou sob aquelas que despertavam mais interesse (composição curricular). Neste sentido selecionavam-se um conjunto de matérias de referência para o sucesso do próprio aluno. No entanto era importante que os alunos vivenciassem na prática todas as matérias, mesmo aquelas que não tinham escolhido inicialmente para serem avaliados. Embora o seu desempenho motor não fosse sujeito a avaliação o seu comportamento, valores, atitudes eram sempre tidos em conta em qualquer matéria tal como já foi mencionado.

## **4. Dimensão II – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

### **4.1. Introdução**

Esta dimensão teve também um peso importante na minha PES pois, ao ter um papel ativo na escola, foi possível não só obter novas aprendizagens, vivências, etc. como também dar o meu contributo a vários níveis como estagiária. Como forma de me integrar no ambiente educativo dava o meu apoio e total disponibilidade total em diversas atividades no DEF, por exemplo no “Pentatlo”, no “Corta mato”, no torneio de basquetebol, no “Compal Air”, no “Dia das Estafetas”, no Torneio de Basquetebol”, no “BTT”, e no “Torneio de Futsal”. Além desde apoio nas atividades habituais que a escola tinha no seu plano de atividades, o meu núcleo de estágio promoveu duas atividades socioeducativas: “ A Maratona” e “Ao ritmo da saúde”, tendo sido muito importante a ajuda dos outros professores de EF da escola. É importante referir que a primeira atividade já fazia parte do PAA, no entanto toda a organização da mesma ficou da responsabilidade no meu núcleo de estágio. A segunda atividade não fazia parte do PAA e, deste modo, foi realizada e organizada de raiz pelo meu núcleo de estágio.

### **4.2. Atividade: Maratona – dia do não fumador**

#### **4.2.1. Objetivos e desenvolvimento da atividade**

A participação ativa da comunidade escolar nesta atividade pretendia desenvolver a capacidade cardio - respiratória de cada participante, bem como a tomada de consciência em como o ato de fumar podia prejudicar a competência da mesma. Aliar a prática desportiva pretendia-se sensibilizar os alunos levando-os a constatar que o tabagismo podia afetar a atividade física, bem como toda uma panóplia de outras realidades, através de panfletos sensibilizadores afixados por toda a escola.

#### **4.2.2. Descrição da atividade**

Esta atividade consistia, além de sensibilizar através de cartazes, numa corrida contínua durante trinta minutos num percurso delimitado no interior da escola.

A Maratona foi realizada no dia 16 de Novembro de 2012 com o intuito de assinalar o dia do não fumador. Esta atividade contou, também, com a presença da equipa do Projeto de Educação para a Saúde (PES), através da parceria com a Universidade de Évora, estando disponível uma carrinha móvel onde era permitido avaliar a capacidade respiratória.

Ao elaborar o projeto e após os aspetos organizativos inerentes à atividade, foram elaboradas as respetivas fichas de inscrição seguindo a lista nominal dos alunos/turma em virtude de ser um meio facilitador quanto ao registo dos dados. Foi colocada uma ficha de inscrição na Sala de Professores e Funcionários com o intuito de recrutar colaboradores para os postos de controlo. Para dinamizar toda a atividade foram colocados cartazes de divulgação nos vários espaços físicos da escola visíveis para toda a comunidade escolar.

Todo espaço do percurso foi delimitado por fita balizadora de forma que os participantes não apenas conseguissem seguir o percurso definido mas também para que os espectadores não perturbassem o bom funcionamento da mesma. Procedeu-se à colocação das mesas e cadeiras nos locais de controlo com a ajuda de alguns colaboradores, tendo sido as mesmas numeradas e colocadas sobre as mesmas as listas nominais dos alunos/turma, duas canetas e diplomas para entregar aos participantes no final da prova.

O 2ºCEB foi o primeiro a participar e de seguida foi o 3ºCEB, a partida foi dada junto ao portão principal, tendo sido acionados os sete cronómetros para serem colocados em cada posto de controlo distribuídos pelos professores de EF.

### 4.2.3. Análise da atividade

A adesão por parte da comunidade escolar foi acima da média, sendo mesmo além dos objetivos aos quais nos tínhamos proposto inicialmente no respectivo projeto.

Num total de 593 alunos inscritos nesta Maratona, correram 317 (53.5%), sendo que 276 (46.5%) não compareceram a mesma. Contemplando alunos do 5<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano de escolaridade, pode constatar-se que:

- Os alunos de 6<sup>o</sup> ano foram os que mais estiveram presentes: 112 alunos (73.6)<sup>1</sup>;
- Os alunos de 9<sup>o</sup> ano foram os que tiveram a percentagem mais baixa de participação, com uma percentagem de 22,55;
- Quanto aos alunos do 7<sup>o</sup> ano, dos 92 inscritos, apenas metade dos alunos participou.

Esta maratona tinha a duração de 30 minutos como tal os resultados relativamente aos participantes que apenas correram até 15 minutos foi o seguinte:

- 67.2% dos alunos conseguiu finalizar a corrida, sendo que 8,2% conseguiu correr mais de 15'. A restante percentagem, 24.6%, equivale aos alunos que não conseguiram correr durante 15'. Situação muito positiva visto que mais de metade dos alunos, ou seja, 213, atingiu a meta;
- O 6<sup>o</sup> ano de escolaridade contempla a maior percentagem de alunos que correram os 30';
  - Foram os alunos de 7<sup>o</sup>, com uma percentagem de 13.04, os que mais correram, pelo menos, durante 15' da prova;
  - Por outro lado, os alunos de 5<sup>o</sup>, foram os que tiveram uma percentagem mais elevada no que diz respeito a – 15' : 31%.

Tendo em atenção os resultados obtidos depois da avaliação efetuada nos parágrafos acima, denota-se a importância de realçar que os objetivos gerais desta maratona foram atingidos. As percentagens verificadas, acima da média demonstram que o gosto pela atividade física, a promoção de hábitos de vida saudável, a socialização entre grupo de pares, bem como a sensibilização para os malefícios do tabaco foram atingidos. A adesão por parte da comunidade educativa mostra que a mesma conhece a importância

---

<sup>1</sup> De referir que era o ano de escolaridade com mais alunos inscritos: 152 em 593;

da temática abordada neste dia. Apesar de ser um assunto conhecido e debatido, é notório que é algo que alicia os jovens cada vez mais cedo, apesar de toda a informação dos seus efeitos nocivos, e que todas as campanhas de sensibilização nunca são demais.

Um aspeto negativo foi o fato da prova ter decorrido com condições climatéricas não favoráveis à segurança e saúde dos alunos, visto que estava a chover aquando da realização da mesma. Contudo, os alunos não recusaram participar, até porque foi uma experiência única para os mesmos, visto que alguns nunca tinham corrido à chuva. Este fato trouxe algum receio no que concerne aos Encarregados de Educação e à realização da prova, apesar das condições climatéricas já referidas. Apesar da apreensão, não se verificou a ida dos Encarregados de Educação à Escola, nem incidentes a nível do estado de saúde dos participantes a salientar, aspeto este bastante positivo. De qualquer forma, em atividades futuras, talvez a realização destas sob condições climatéricas menos favoráveis deva ser ponderada.

### **4.3. Atividade: Ao Ritmo da Saúde**

#### **4.3.1. Objetivos e desenvolvimento da atividade**

Pretendeu-se através desta atividade, a transmissão de diferentes tipos de dança como uma forma diferente e saudável de atividade física. Além disso, sensibilizar toda a comunidade para doenças relacionando-as com a atividade física, como diabetes, hipertensão, obesidade, etc. Tudo isto através de panfletos sensibilizadores colocados por toda a escola, incluindo zonas como sala de professores, bar, refeitório, etc

#### **4.3.2. Descrição da atividade**

Ao elaborarmos o projeto tentámos englobar atividades que exaltassem a importância da atividade física, bem como os benefícios desta, aliados a uma alimentação saudável. O projeto delineado e desenvolvido teve também como objetivo a interdisciplinaridade, através de parcerias com os projetos desenvolvidos na escola e com a comunidade. Foram distribuídas frutas ao longo de toda manhã, principalmente durante os intervalos

dos Workshop's, diversos panfletos (figura 2 e 3) com informações inerentes à importância da atividade física, diabetes e à obesidade.

A atividade estava prevista para o dia 30 de Março pois este era o Dia da Dança no entanto antecipou-se e fez-se com que a mesma coincidissem com o final do 2º Período letivo, tendo ocorrido no dia 13 de Março de 2013 sendo a mesma da total responsabilidade do núcleo de estágio com a ajuda de outros colaboradores. Esta atividade, não fazia parte do PAA definidas pelo DEE, mas que teve toda a aceitação e colaboração por parte de todos os elementos do grupo.

Do nosso ponto de vista, o sucesso desta atividade teve início na sua divulgação, que foi realizada com a devida antecedência, com a colocação de cartazes por toda a escola, mas também na nossa abordagem junto das nossas turmas, pedindo-lhes que chamassem os seus colegas para participar nesta atividade. É de salientar também a colaboração dos restantes Professores de EF junto das suas turmas, mas também a grande colaboração da Direção Executiva da Escola, que fez passar uma ordem de serviço para que os docentes, na hora das atividades, se dirigissem com as suas turmas ao Pavilhão de forma que se tornasse possível a participação de toda a comunidade.

Há a frisar que esta atividade englobou diversas entidades que enriqueceram o cariz da mesma, como o caso da CARITAS, que nos levou à recolha de bens alimentares nesta manhã; o Projeto PES (Projeto de Educação Para a Saúde), através do qual, conseguimos que uma Enfermeira se dirigisse à nossa escola e realizasse alguns testes tais como: diabetes, colesterol e IMC; as entidades, Health's Club Everybody e o CTE (Clube de Ténis de Évora), colaboraram através de um cheque oferta para participação de aulas nos respetivos serviços. Como professores colaboradores podemos contar com dois professores do Health's Club Everybody com uma demonstração de Zumba, Rute Serradeiro e de Body Attack, Pedro Bicó.

Nos momentos que antecederam os Whorkshop's, foram distribuídos aos participantes folhetos com algumas informações que considerámos pertinentes para a realização do mesmo.

### 4.3.3. Análise da atividade

Relativamente aos objetivos gerais que traçámos, acreditamos que foram criteriosamente cumpridos, já que a comunidade educativa esteve presente e além do mais, participou, demonstrando que afinal realizar atividade física é possível de uma forma divertida, com atividades simples como a Aeróbica ou as Danças Tradicionais. Acreditamos que com os panfletos distribuídos, tenhamos chegado perto dos participantes e os tenhamos sensibilizado para a prática de atividade física, para os seus benefícios, contrariando também uma alimentação saudável, pelo que temos consciência que no que se refere à alimentação, nem tudo depende dos alunos, mas também dos encarregados de educação.

A nível de objetivos específicos, como já foi anteriormente referido, acreditamos que os alunos puderam verificar e experienciar que a Dança pode ser atividade física, podia ser uma atividade divertida e sem grandes custos. Do nosso ponto de vista, o objetivo específico que mais alguém ficou das nossas expectativas foi o da recolha de alimentos para a entidade CARITAS, já que os cestos que foram colocados na sala dos Professores e na entrada do Pavilhão, não ficaram cheios como pretendíamos, embora contivessem alguns alimentos, talvez tivesse tido mais sucesso se os tivéssemos colocado no local onde toda a atividade sucedeu, no Pavilhão Desportivo da escola, pois era o local onde se encontrava a comunidade escolar em maior massa.

O número de participantes que desejávamos ter foi em grande escala ultrapassado passando pelo pavilhão ao longo de toda a manhã e participando nas atividades entre 200 a 250 alunos (2º e 3º CEB), professores, funcionários da escola e com alguns elementos que não pertenciam à comunidade escolar, sendo convidados dos alunos. A presença do 1º CEB não foi possível pois encontravam-se a participar em atividades de final e Período nas suas respetivas escolas. Referir que as turmas que acompanhámos ao longo do ano letivo estiveram presentes na sua maioria tendo participado em todas as atividades.

Ao finalizar a reflexão inerente a esta atividade por nós desenvolvida, consideramos que o fato da existência de prémios para os participantes foi aliciante, e julgamos que a forma como procedemos à seleção dos alunos que poderiam ter acesso aos prémios foi correta, pelo que entregamos uma senha com um número a cada aluno que participou nos workshop's, ficando assim habilitados ao sorteio. Os números foram colocados no interior de um saco de valores, foi feito o convite à Dr<sup>a</sup> Clarinda Pomar para proceder ao sorteio. O mesmo foi feito e desta forma dois alunos receberam os respetivos prémios, um dia no Health's Club Everybody ou uma aula gratuita no Clube de Ténis de Évora).



## **5. Dimensão III – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA**

### **5.1. Breve Introdução**

Esta dimensão pretendia a elaboração de um trabalho de carácter reflexivo e fundamentado sobre a prática docente com recurso à componente investigativa. Após a interação com a turma e conhecimento dos respetivos alunos foi identificada uma situação problema e posteriormente delineado um projeto de investigação – ação.

### ***5.2. O efeito do método contínuo de treino na capacidade aeróbia dos alunos em contexto escolar”***

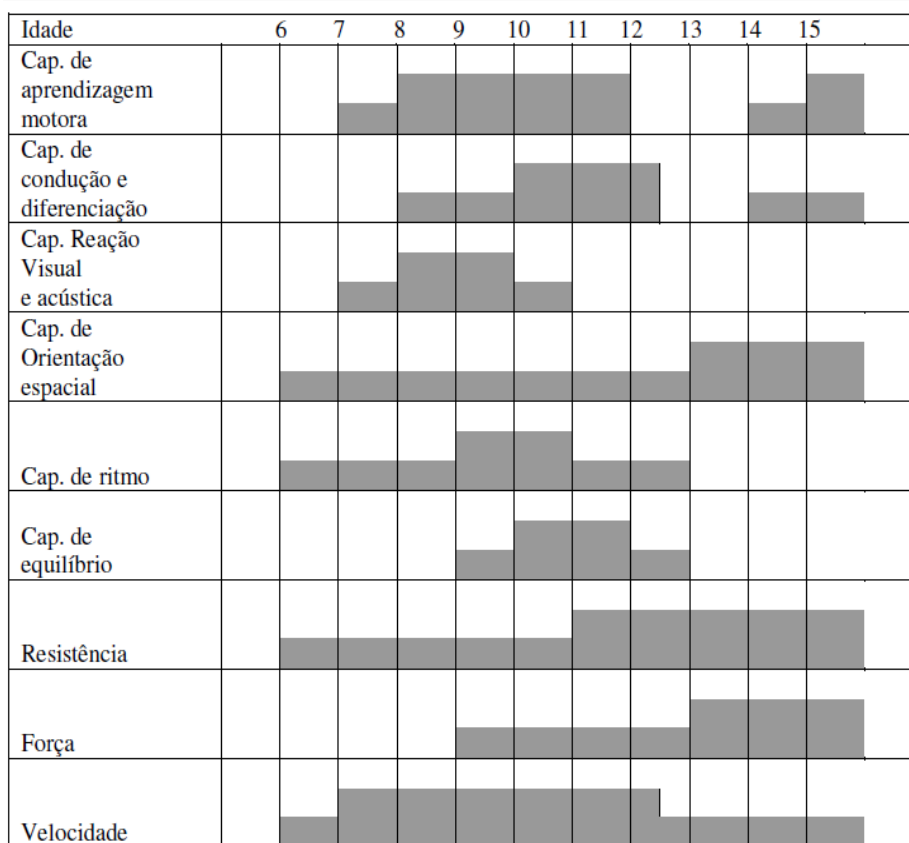
#### **5.2.1. Enquadramento Teórico**

A aula de EF, em harmonia com a escola, procura promover benefícios para a saúde (Lee & Carter, 1978). Neste sentido, as estratégias ou princípios pedagógicos afirmam que a promoção de atividade física será mais vantajosa para os alunos quando aplicados os estímulos adequados e ajustados ao contexto através da prática regular ao longo da vida (Sallis,1987), criando-se desta forma hábitos saudáveis a longo prazo e uma educação para a saúde (Simons-Morton et al. 1987), sendo esta uma orientação central da EF e nesta perspetiva a apropriação do estatuto maioritário de condição física (Bento, 1987). Relativamente à faixa etária sobre a qual incidem estas orientações, Neto (1994) afirma que deverão ser promovidas logo em criança, assim sendo a EF apresenta finalidades importantes como melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar através da melhoria efetiva da aptidão física e de conhecimentos e aprendizagens que isto acarreta, adquirindo-se desta forma uma atitude positiva face à prática regular de atividade física. Desta forma os PNEF, fazem uma relação entre a aptidão física e o desenvolvimento das capacidades físicas para realização das tarefas diárias. As capacidades físicas são consideradas indispensáveis nas ações motoras subdividindo-se em coordenativas e condicionais. Estas últimas apresentam um carácter quantitativo

predominando processos de transformação e obtenção de energia ao nível muscular: força, flexibilidade, velocidade e resistência.

Tendo em conta toda a fundamentação teórica anteriormente apresentada, pretendia-se com este projeto verificar se os alunos manifestavam uma melhoria na capacidade aeróbia, de forma a potenciar um estilo de vida mais saudável face aos benefícios que tais melhorias acarretam para o organismo humano. No final do ano letivo estimou-se que todos, ou a grande parte dos alunos, se encontrassem na ZSAF e que tivessem adquirido algumas competências/conhecimentos sobre o treino, tais como: a individualidade do processo, as modificações produzidas pelo método de treino aplicado e as possíveis adaptações de acordo com os resultados obtidos, refletindo sobre os mesmos e por fim saber o transmitir a sua importância na saúde e condição física.

Tal como foi referido anteriormente, a capacidade ou resistência aeróbia corresponde a uma capacidade física condicional, a qual representa a quantidade de movimento determinada pelas componentes onde predominam os processos metabólicos de obtenção e transformação de energia (Bento, 1987). É entendida como sendo a resistência referente ao tempo total que um indivíduo consegue desempenhar um trabalho com determinada intensidade e cujo fator principal que limita e ao mesmo tempo afeta o desempenho é a fadiga (Bompa, 2002). Por outro lado, outras fontes afirmam que corresponde à capacidade de realizar uma atividade sem reduzir a sua eficácia durante um longo período de tempo (Zatvorski, apud Mitra & Mogos, 1982). O treino de resistência aeróbia é também conhecido como resistência geral pois influencia a melhoria nas modalidades desportivas na generalidade, tendo em linha de conta o volume de carga. Perante isto, existem períodos críticos ou sensíveis que potenciam o desenvolvimento das diferentes capacidades físicas. No caso da resistência ou capacidade aeróbia o período de maior suscetibilidade às influências do treino situa-se entre os 6 e os 15 anos de idade, período no qual a turma envolvente neste projeto se enquadra sendo este um fator justificante do tema a estudar.

**Figura 5**

**Modelo de fases sensíveis (adaptado de Martin, 1982). As zonas sombreadas representam o período sensível no desenvolvimento de cada capacidade, as zonas mais elevadas representam o período de maior suscetibilidade às influências do treino.**

O treino de resistência apresenta como objetivos: manter uma intensidade ótima durante o maior tempo possível, reduzir as perdas inevitáveis de intensidade, adquirir uma maior capacidade de suportar cargas de treino de elevado volume e melhorar a capacidade de recuperação após esforço. No treino existem fatores condicionantes de todo o processo que têm influência externa ou interna no organismo: desenvolvimento e fortalecimento do funcionamento do sistema nervoso central reduzindo os índices de stress, a capacidade volitiva que atua no sentido psicológico de suportar a dor e fadiga e atingir as reservas de adaptação, e por último adaptações aeróbias e anaeróbias (Bomba, 1999).

Como forma de melhorar esta capacidade física foram desenvolvidos métodos de treino: contínuos, intervalados e de competição ou controlo. Em contexto educativo, devido ao

limite ou escassez de tempo letivo da disciplina de EF, à faixa etária e aos resultados que se procuravam com este projeto, o método contínuo era aquele que melhor se adequava e satisfazia essas mesmas condições, sendo aquele que se relacionava com exercícios cíclicos (tipo aeróbio), ou seja, de longa duração e intensidade baixa, moderada ou alta (50 a 85%  $\text{VO}_2$  máx) (Wilmore; Costill, 2000). Segundo Bomba (2002) este método apresenta um alto volume de trabalho sem quaisquer interrupções sendo o recomendável para desportos que requerem resistência aeróbia. Relativamente ao tempo de treino e à diminuição do nível de fadiga e conseqüentemente da melhoria da capacidade aeróbia, o método contínuo apresentava resultados com uma evolução estável e continuada. Neste tipo de método o objetivo era que o treino fosse realizado a uma velocidade razoável, de modo que no final do treino se verificassem pequenas acumulações de lactato, ou seja, os esforços eram realizados abaixo do limiar anaeróbio, desenvolvendo-se essencialmente a capacidade aeróbia podendo também desenvolver a potência aeróbia caso a corrida contínua fosse rápida e de curta duração. Segundo Gomes (2009) a aplicação das cargas durante um período prolongado de tempo teria como resultado mudanças favoráveis e estáveis de adaptação a nível orgânico potenciando desta forma uma melhoria no sistema respiratório e cardiovascular. No entanto, para Gomes (2009) o método contínuo variado – *Fartlek* – tinha uma grande relevância na melhoria ou aumento do  $\text{VO}_2$  máximo pois incide em grande parte na funcionalidade do coração, lavando-o em poucos minutos ao seu máximo, trabalhando a uma intensidade elevada levando ao limiar aeróbio.

O  $\text{VO}_2$  máximo corresponde à capacidade de captar, transportar e utilizar o Oxigénio –  $\text{O}_2$ - celular por unidade de tempo (Danadai, 2000). Está comprovado que níveis elevados de  $\text{VO}_2$  máximo acarretam vantagens para o organismo como o melhoramento da capacidade de transporte do  $\text{O}_2$  para os músculos e conseqüentemente menores índices de fadiga e uma recuperação mais rápida (Bergamosco, J., Benchimol, L., Filho, L., Vagas, P., Carvalho, T. e Moraes, A., 2005). Da mesma forma se relata que a estabilização dos valores do  $\text{VO}_2$  máximo sucede com o aumento progressivo da intensidade do exercício, no entanto este fator não se reflete da mesma forma nos escalões jovens, designando-se nestas idade por  $\text{VO}_2$  peak, sendo entendido como o

valor de  $VO_2$  mais elevado em consequência do exercício intenso (Lopes, V., Rodrigues, V., Coelho, E & Monteiro, M. 2010).

O Fitnessgram tem a função de avaliar a aptidão física sendo o teste do Vaivém o único que avalia a componente aeróbia recorrendo-se à equação:  $VO_2máx.[ml.(kg.min)-1] = 31,035 + (velocidade \times 3,238) - (idade \times 3,248) + (velocidade \times idade \times 0,1536)$ - para idades menores de 18 anos (Leger et al. 1988). No teste do Vaivém sucedem intervalos de tempo com os aumentos crescentes de velocidade (intensidade) sendo esta uma razão de veracidade na determinação do  $O_2$  (Van Mochele et al., 1986). Este teste tem vindo a ser utilizado para avaliar a condição física – resistência aeróbia – predizendo-se o  $VO_2$  peak nos jovens entre os 6 e os 19 anos de idade (Lopes, V., Rodrigues, V., Coelho, E e Monteiro, M. 2010). A validação do teste anteriormente mencionado como preditor do  $VO_2$  peak nestas idades sucedeu em jovens Chineses por Barnett et al. (1993) constatando-se uma relação de  $r = 0,72$  entre o  $VO_2$  peak e o  $VO_2$  máximo. No entanto existem fatores condicionantes dos valores do  $VO_2$  máximo que é importante ter em atenção: estado maturacional (Mota et al. 2002), género entre outras medidas corporais.

## 5.2.2. Desenho Metodológico

### 5.2.2.1. Objetivo e Participantes

O objetivo deste estudo consistiu em testar o efeito do método contínuo de treino na capacidade aeróbia através de treinos de oito minutos de corrida contínua e avaliação através do Teste do Vaivém, teste este cuja função é avaliar a capacidade aeróbia ou cardiovascular. O tempo de treino definido foi de oito minutos por diversas razões, por um lado devido ao tempo limitado da disciplina de Educação Física face ao leque alargado de matérias e conteúdos, por outro lado esse correspondia ao tempo médio do teste do Vaivém, metodologicamente situava-se no intervalo de dois a quinze minutos, o qual tinha efeitos na potência aeróbia e consequentemente no  $VO_2$  máximo (Skinner e Morgan, 1985). Outra das causas deve-se ao facto de se encontrar dentro do intervalo de tempo de treino da resistência de média duração, sendo esta a resistência básica para

desenvolver capacidades (adaptado de Zintl (1991). Neste estudo participaram os vinte alunos da turma de 9ºano onde fiz a minha PES.

### 5.2.2.2. Metodologia

Este projeto de investigação ação teve como alicerce a etapa da AI (1ª etapa). Nesta fase, as aulas de Educação Física tiveram como preocupação diagnosticar as áreas fortes e fracas dos alunos, verificando as matérias onde os mesmos apresentavam maiores facilidades e/ou dificuldades. Com base na avaliação inicial, tendo em conta as aprendizagens delineadas; procurou-se prognosticar o seu desenvolvimento e/ou evolução, definindo-se quais são as aprendizagens que poderiam vir a ser atingíveis e quais os recursos e estratégias a adotar, para que tal fosse possível (Lídia Carvalho, 1994). Sendo este considerado um processo orientador para qualquer professor, onde se delineiam os objetivos e compromissos para com os alunos, definindo-se os grupos de nível para diferenciar o ensino (heterogeneidade) consoante as necessidades individuais de cada aluno.

Através da aplicação da bateria de testes do Fitnessgram (avaliação da aptidão física) os alunos da turma do 9º ano apresentaram um grau de insucesso elevado relativamente à capacidade aeróbia ou cardiovascular, determinada no teste de Vaivém, onde mais de metade os alunos da turma (dez alunos) apresentava valores abaixo da ZSAF (Zona Saudável de Aptidão Física).

**Tabela 9**

**Resultados da turma D referentes à aptidão física – Fitnessgram**

Teste	IMC		Vaivém		Abdominais		Flexões		Extensões do Tronco		Senta e Alcança		TOTAL (%)
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Zona</b>													
ZSAF	2	89	9	50	12	75	0	0	9	60	13	72	<b>56</b>
Fora ZSAF	17	11	9	50	7	25	19	100	10	40	6	28	<b>44</b>

Para constatar se o aluno se encontrava na ZSAF recorreu-se às tabelas de referência com os valores preconizados para cada faixa etária (**tabela 29**).

Tabela 10

## Valores de referência do Teste de Vaivém do Fitnessgram

(adaptado do Fitnessgram. Manual de Avaliação de Testes. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa)

	IDADE	VAIVÉM (nº de percursos)
RAPAZES	14	41 - 83
	15	51 - 94
RAPARIGAS	14	23 - 51
	15	23 - 51

Tabela 11

## Resultados do Teste do Vaivém (Fitnessgram) na Avaliação Inicial e no final do 1º Período

ALUNO	IDADE	AI	1ºPeríodo	ZSAF
D1 ♂	14	75	76	✓
D2 ♀	14	20	20	✗
D3 ♀	14	21	21	✗
D4 ♂	TRANSFERIDO			
D5 ♂	14	54	54	✓
D6 ♂	15	55	53	✓
D7 ♀	14	20	21	✗
D8 ♂	14	10	10	✗
D9 ♀	15	17	19	✗
D10 ♂	13	28	29	✗
D11 ♂	14	38	38	✗
D12 ♂	14	55	56	✓
D13 ♂	16	-	-	✗
D14 ♀	14	40	42	✓
D15 ♀	14	27	28	✓
D16 ♀	14	16	19	✗
D17 ♀	14	19	20	✗
D18 ♀	14	41	40	✓
D19 ♂	14	26	25	✓
D20 ♀	15	27	28	✓

Apesar de ter sido visível uma taxa de insucesso igual a 100% no teste de extensões de braços relativo à força superior, este, comparativamente à capacidade aeróbia, apresentava uma menor importância para a saúde dos alunos, relativamente às doenças cardiovasculares com a qual está diretamente relacionada a capacidade aeróbia.

Perante a temática central deste projeto que anteriormente foi mencionada, foram previstas algumas estratégias importantes que buscaram o sucesso do mesmo, sendo elas:

- Comparação dos resultados do teste do Vaivém da bateria de testes do Fitnessgram uma vez por mês em pequeno grupo inclusive no final de cada período;
- Recolha sistemática de dados em todas as aulas (volume de treino ou distância total percorrida em metros) tendo alguma relação com o grau de autonomia dos alunos;
- Balanço ou reflexão mensal dos resultados de forma a ajustar a carga a aplicar aos diferentes desempenhos dos alunos através de recurso a gráficos, tabelas, etc.;
- Na aula de aplicação do Teste do Vaivém realizou-se a recolha do valor da FC antes da atividade (de repouso ou basal) e a FC após o esforço para, após a determinação da FC máxima, se determinar a FC de reserva e conseqüentemente a Zona Alvo de Treino e desta forma se poder constatar se cada um dos alunos se encontrava dentro dos valores preconizados para o tipo de treino (contínuo) – 70 a 80% FC máx - e de certa forma verificar a aproximação dos valores considerados saudáveis.

Zona	Intensidade
Actividade Moderada	50-60% da FCMáx.
Controle de peso	60-70% da FCMáx
<b>Aeróbica</b>	<b>70-80% da FCMáx</b>
Limiar Anaeróbico	80-90% da FCMáx
Esforço Máximo	90-100% da FCMáx

**Figura 6**  
**Zonas de treino (ACSM, 2006)**



**Zona do Limiar Aeróbia** (resistência) – corresponde à zona entre 70 a 80% da frequência cardíaca máxima sendo esta a zona ideal para a realização de trabalho de resistência (atividades cíclicas). Segundo McARDLE e col. (1997) *a capacidade aeróbica melhorará se o exercício for de intensidade suficiente para fazer aumentar a frequência cardíaca até pelo menos 70% da FCM.*

Foi também programado:

- Aplicar tarefas de treino aeróbio ao longo do período letivo de aula em pequenos ou grandes grupos, consoante o planeamento da restante aula, durante um tempo pré-determinado;
- Aluno NA ZSAF – aumentou-se a carga ou exigência aeróbia do treino (volume - quantidade total de trabalho realizado numa tarefa p.e. metros, quilómetros, nº de repetições, horas, minutos, nº de treinos, etc.);
- Aluno FORA DA ZSAF – aumentou-se a exigência de forma mais repartida e continuada, criando-se metas que ajustadas ao nível destes alunos;
- A criação de duas formas de registo:

**A- REGISTO DIÁRIO:** Registou-se diariamente o desempenho dos alunos nas tarefas (o volume - a distância percorrida em metros);

**B- REGISTO DO TESTE DO VAIVÉM E FRAQUÊNCIA CARDÍACA:** registou-se o valor da FC de reserva e o nº de percursos do Teste de Vaivém e posteriormente o VO<sub>2</sub> máximo através da fórmula apresentada a seguir (**tabela**).

Tabela 12

Especificação da velocidade, do tempo entre os sinais sonoros e do número de idas e voltas para a realização do teste de Vaivém 20 metros (Fonte: Guedes & Guedes, 2006)

Estágios	Velocidade (km/h)	Tempo entre os sinais sonoros (s)	Número de idas e voltas
1	8	9,000	7
2	9	8,000	8
3	9,5	7,579	8
4	10	7,200	8
5	10,5	6,858	9
6	11	6,545	9
7	11,5	6,261	10
8	12	6,000	10
9	12,5	5,760	10
10	13	5,538	11
11	13,5	5,333	11
12	14	5,143	12
13	14,5	4,966	12
14	15	4,800	13
15	15,5	4,645	13
16	16	4,500	13
17	16,5	4,364	14
18	17	4,235	14
19	17,5	4,114	15
20	18	4,000	15
21	18,5	3,892	15

#### Menores de 18 anos:

$VO_2\text{máx.}[\text{ml.}(\text{kg.}\text{min}^{-1})] = 31,035 + (\text{velocidade} \times 3,238) - (\text{idade} \times 3,248) + (\text{velocidade} \times \text{idade} \times 0,1536)$

A recolha de dados foi feita através da aplicação de fichas de registo relativamente à prestação dos alunos em todas as aulas práticas nas quais se registou a distância percorrida em metros no final dos 8 minutos de treino. Mensalmente, tendo em conta a rotatividade dos espaços, realizou-se a avaliação da capacidade aeróbia (**Teste do Vaivém**), da zona alvo de treino, e determinação do  $VO_2$  máximo (através da **FC máxima** e do nº de percursos efetuados no teste anterior), de forma a se constatar o nível de evolução da capacidade aeróbia dos alunos. Através da FC máxima foi possível avaliar o nível de  **$VO_2$  máximo**, sendo que está último para Wilmore e Costill (2001) a mensuração mais eficiente da capacidade de resistência cardiorrespiratória ou aeróbia.

	DATA	ESPAÇO	ESTRATÉGIA*	FASE DO ESTUDO	
<b>2º PERÍODO</b>					
<b>Janeiro</b>	7 - 2ªF	G1	A	FASE 1	
	9- 4ªF		A		
	14- 2ªF		A		
	16- 4ªF	P1	A		
	21- 2ªF		A		
	23- 4ªF	G2	A		
	<b>28- 2ªF</b>	P2	<b>B</b>		<b>1º AVALIAÇÃO</b>
	30- 4ªF		A		
<b>Fevereiro</b>	4- 2ªF	G1	A	FASE 2	
	6- 4ªF		A		
	18- 2ªF	P1	A		
	20- 4ªF	G2	A		
	25- 2ªF	G1	A		
	27- 4ªF	P2	A		
	<b>Março</b>	<b>4- 2ªF</b>	G1		<b>B</b>
6- 4ªF		A			
11- 2ªF		P1	A	FASE 3	
13- 4ªF			A		
			A		
<b>3º PERÍODO</b>					
<b>Abril</b>	3- 4ªF	P2	A	FASE 4	
	8- 2ªF	G1	A		
	10- 4ªF		A		
	<b>15- 2ªF</b>	P1	<b>B</b>		<b>3º AVALIAÇÃO</b>
	17- 4ªF		A		
	22- 2ªF	P1	A		
	24- 4ªF	G2	A		
	29- 2ªF	P2	A		
<b>Maió</b>	6- 2ªF	G1	A	FASE 5	
	8- 4ªF		A		
	13- 2ªF	P1	A		
	<b>15- 4ªF</b>	G1	<b>B</b>		<b>4ª AVALIAÇÃO</b>
	20- 2ªF	P1	A		
	22- 4ªF	G2	A		
	27- 2ªF	P2	A		
	29- 4ªF		A		
<b>Junho</b>	<b>3- 2ªF</b>	G1	<b>B</b>	<b>5ª AVALIAÇÃO</b>	

Figuras 7 a) e b)

**Cronograma do Projeto (data, espaço e estratégia)**

*Estratégia A – Treino contínuo de 8 minutos/Estratégia B– Avaliação: Teste do Vaivém*

Os procedimentos do estudo foram distintos tendo em conta as duas fases existentes:

*FASE I – Treino Aeróbio*

- 1) Corrida contínua durante oito minutos;
- 2) Contagem do número de voltas na pista;
- 3) Leitura dos resultados e passagem de nº de voltas para distância total percorrida (200m X nº de voltas)

*FASE II – Avaliação do Teste do Vaivém*

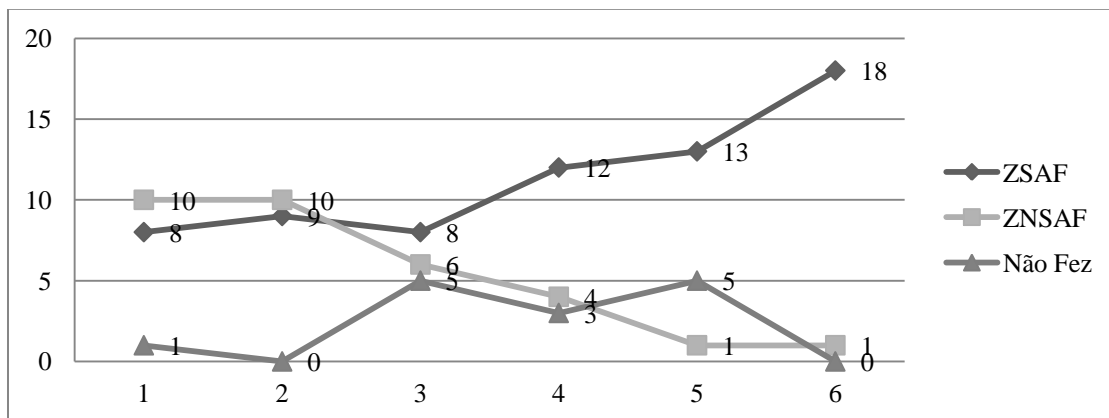
- 1) Determinação da FC feita pelos próprios alunos (FC Basal);
- 2) Aquecimento do primeiro grupo de alunos;
- 3) O segundo grupo de alunos coloca-se em frente ao corredor do colega que vai avaliar com uma ficha de registo para tal;
- 4) Ao terminar, cada aluno retira a sua FC (FC máxima);
- 5) Recuperação ativa e hidratação;
- 6) Troca para o segundo grupo de alunos.

### **5.2.3. Resultados**

A aplicação do método de treino contínuo em busca da melhoria da capacidade aeróbia dos alunos, mais propriamente dos desempenhos dos alunos no Teste do Vaivém, teve índices de sucesso bastante satisfatórios. Com a progressividade dos treinos o número de alunos na ZSAF foi aumentando, mas não de forma gradual, existindo na AI um total de 10 alunos e na última etapa apenas um aluno fora da ZSAF. No entanto é importante e justificativo referir que o aluno anteriormente mencionado apresentava uma doença respiratória e Asperger, apesar de tudo denotou-se muito empenho em querer melhorar o seu desempenho pedindo até para repetir o último teste para se tentar superar, só este facto já foi bastante satisfatório. O aluno D1 foi o aluno com maiores índices de sucesso alcançando um total de 90 percursos e o aluno D8 foi o aluno com maiores índices de insucesso com 27 percursos.

No que respeitas às fases de treino foi possível concluir que:

- As fases 1, 2 e 5 foram aquelas que contaram com um maior número de treinos aeróbios;
- As fases 1 e 2 foram as que tiveram uma maior participação por parte dos alunos ao contrário da fase 4;
- As fases 3 e 4 foram aquelas em sucederam menos treinos do que os preconizados (2 em 5 e 2 em 4) devido à atividade: “Ao ritmo da saúde” e do “Pentatlo” que ocorreram no 13 de Março e 8 de Abril respetivamente;
- O aluno D1 ♂ foi o que obteve a melhor prestação em todos os treinos de todas as fases atingindo o seu melhor desempenho no 6º e último treino da fase 2 cumprindo nos 8 minutos 3700m de distância, por outro lado o indivíduo D17♀ foi aquele que em média obteve sempre resultados inferiores tendo realizado como melhor desempenho apenas 600m no 2º treino da fase 1.

**Gráfico 1****Balanço Final dos Teste do Vaivém**

O número de alunos na ZSAF foi aumentando como era desejado, mas nem sempre de forma gradual, no primeiro teste do Vaivém constaram 8 alunos na fora da ZSAF sendo que no último teste realizado encontravam-se 18 alunos na ZSAF e apenas 1 fora da mesma.

No que respeita ao  $VO_2$  máximo constatou-se que este foi diretamente proporcional ao número de percurso do Teste do Vaivém, ou seja, quanto mais percursos realizassem os alunos mais elevado seria o nível de  $VO_2$  máximo. O valor mais elevado foi o do

indivíduo D1♂ com 55,6 ml/kg/min sendo este o aluno que cumpriu o número máximo de percursos da turma (patamar 11), por outro lado o valor mais baixo foi igual a 34,1 ml/kg/min obtido pelo alunos D8♂ no teste onde o qual se encontrou na fora da ZSAF. O valor mais baixo de VO<sub>2</sub> máximo no género feminino foi de aproximadamente 38ml/kg/min, valor próximo do padronizado para idades entre os 6 e os 16 anos de idade – 40ml/kg/min (Mcardle, Katch & Katch, 1996 e 2002; Achado, Guglielmo & Denadai, 2008; Roberts & Roberts, 2002; Tritschler, 2003; Armstrong, 2006). Por outro lado os rapazes apresentaram como valor mais baixo foi de 34,1 ml/kg/min, respeitante ao aluno fora da ZSAF, sendo 47 ml/kg/min o valor médio dentro deste género encontrado no estudo. Este valor encontra-se ligeiramente abaixo do que está padronizado (50 ml/kg/min) para o intervalo de idades anteriormente mencionado e segundo as mesmas fontes. Tal como mostram alguns estudos o valor de VO<sub>2</sub> máximo das meninas é relativamente inferior, até aos 16 anos de idade essa diferença é de 25% a partir desta idade aumenta para 50%, esta diferença percentual entre géneros deve-se ao fato das meninas apresentarem uma percentagem de gordura superior e de massa muscular inferior relativamente aos indivíduos do género masculino (Mcardle, Katch & Katch, 1996 e 2002; Achado, Guglielmo & Denadai, 2008; Roberts & Roberts, 2002; Tritschler, 2003; Armstrong, 2006).

O objetivo do estudo era melhorar a capacidade aeróbia, no entanto verificou-se que alguns alunos com valores na ZSAF não trabalharam na zona aeróbia, entre 70 a 80% da sua FC máxima, tal como consta na bibliografia já citada anteriormente. A forma de determinar a FC basal e após o esforço não foi totalmente fidedigna, pois foram os próprios alunos que através da carótida ou artéria radial retiraram os seus batimentos cardíacos existindo uma margem de erro alargada.

No decorrer do estudo surgiram algumas limitações que influenciaram de certa forma todo o processo. Por um lado fatores extrínsecos, as condições climatéricas condicionaram a realização do treino aeróbio (3/4, 8/4 e 29/4). A assiduidade foi também outro fator que influenciou o desenvolvimento da capacidade aeróbia, quer pela falta de assiduidade às aulas em termos de presença física quer pela ausência de equipamento para a consecução da mesma, fatores que condicionaram o treino aeróbio.

A determinação da frequência cardíaca aquando a realização do teste do Vaivém apresentavam uma margem de erro alargada ou, por outras palavras, não era totalmente exequível uma vez que eram os alunos que retiravam esse mesmo valor, logo a determinação da zona de esforço através do cálculo de percentagem de FC máxima no final do Teste do Vaivém não foi totalmente viável. Por último, em determinados dias surgiram atividades que não estavam previstas no plano de atividades cuja organização estava a cargo de instâncias intra-escolares, logo, por esta razão não sucedia aula prática e conseqüentemente o treino aeróbio programado para a mesma.

#### **5.2.4. Conclusões**

Na etapa da Avaliação Inicial, quando se detetou o problema da taxa de 50% de insucesso na capacidade aeróbia, conseguiu-se constatar que este resultado não tinha qualquer relação com a prática ou não de atividade física extra - escolar. Ou seja, existiam alunos que mesmo praticando atividade física fora da escola situavam-se na ZNI, ou seja, fora da ZSAF, logo, não tinham qualquer dependência ou relação.

O sucesso deste estudo foi visível, através do treino aeróbio contínuo variado nas aulas de Educação Física os alunos melhoraram a sua capacidade aeróbia incluindo o seu  $VO_2$  máximo, colmatando-se desta forma um problema que existia na turma na fase inicial do ano letivo em causa. Nas aulas em que foi realizado o Teste de Vaivém o tempo para esta avaliação foi um pouco elevado, no entanto com a implementação de estratégias de organização como a distribuição de fichas de registo no início da aula, a formação de grupos (aluno observado e observador), a determinação da FC de todos os alunos ao mesmo tempo, etc., facilitou e rentabilizou o restante tempo de prática da turma.

Com o decorrer deste estudo constatou-se que grande parte da turma esteve motivada e alguns dos alunos chegaram a pedir para repetir o último teste para se tentarem superar, sendo este um fator bastante positivo. A pouca desmotivação por vezes encontrada verificou-se em dois ou três alunos, mas estes são alunos que regra geral não apresentam grandes índices de motivação para a disciplina.

## 6. CONCLUSÃO

Tal como foi referido nos capítulos iniciais deste relatório o processo de reflexão é imprescindível não só na fase de formação inicial como posteriormente na carreira docente. Através da reflexão o professor consegue responder às necessidades vigentes dos seus alunos, pois identificando o problema inerente, investiga e analisa toda a situação procurando justificações credíveis e, posteriormente, aplica estratégias solucionais para tal facto, potenciando o seu papel como professor e consequentemente o sucesso educativo dos seus alunos, ou seja, melhora a qualidade da sua ação pedagógica ou desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993). O professor apresenta como função principal ensinar os seus alunos apoiando-se na investigação e na reflexão da sua prática educativa, e isto é sustentado pelo decreto – lei 240/2011 de 30 de Agosto. É importante que a atualização constante face às necessidades encontradas nos alunos seja feita, pois só desta forma é possível dar uma resposta eficaz que acarrete sucesso aos alunos.

Neste sentido, a PES teve um papel importante na minha formação inicial pois através dela adquiri conceitos importantes e alicerces que me servirão para o futuro. Com o estágio foi possível a troca de vivências e aprendizagens que ficarão para sempre e que serão empregues noutros contextos educativos. Não descurando que o processo de formação tem continuidade e atualizações constantes ao longo da vida, tal como Alonso (2007) referia “as aprendizagens adquiridas são contínuas e constantes ao longo da vida”, a todos os níveis e é neste aspeto que todo este processo de ensino aprendizagem recai. Neste sentido a etapa de formação inicial apresenta uma importância bastante vinculativa na profissionalização docente.

As exigências e dificuldades no âmbito do ensino são muitas e com a PES tive essa percepção real. As necessidades ou dificuldades dos alunos são muito distintas no seio de uma turma e com o número elevado de alunos que atualmente as turmas apresentam, a exigência enquanto professora de responder a todos os alunos é muito elevada. Para tal, foram criadas inicialmente estratégias que facilitassem estas lacunas como a formação de grupos de trabalho tendo em conta os diferentes níveis de desempenho motor e



através disto a criação de tarefas com níveis de hierarquização ajustados aos diferentes desempenhos. A criação de normas e regras de funcionamento da aula também foi importante no início do ano letivo, pois desta forma foi possível potenciar ou gerir de forma mais eficiente todo o tempo de aula que é atualmente bastante limitado.

É muito importante ter uma boa relação com os alunos para que desta forma se consiga transmitir motivação para a disciplina e para a prática de atividade física principalmente de forma regular no seio exterior da escola, transmitindo-lhes desta forma a criação de hábitos saudáveis na sua vida, sendo esta uma das finalidades da disciplina de EF. Segundo Lee e Carter (1978) a saúde é uma das grandes preocupações nas aulas de EF, que em harmonia com a escola, procurando desta forma promover benefícios para a saúde, havendo a necessidade de aplicar os estímulos adequados e ajustados ao contexto através da prática regular ao longo da vida (Sallis,1987), criando-se desta forma hábitos saudáveis a longo prazo potenciando uma educação para a saúde (Simons-Morton et al. 1987).

Perante a realidade com que me deparei nas turmas sob as quais exerci a minha PES, verifiquei que os desempenhos dos alunos estão em grande parte aquém dos prognosticados nos PNEF. Os índices de insucesso dos alunos são bastante visíveis e muitas vezes as exigências por parte do professor são bastante evidentes, no entanto a satisfação perante a melhoria dos desempenhos dos alunos é bastante gratificante.

Todo o moroso trabalho de planeamento realizado no início do ano letivo foi importante para potenciar o sucesso do restante tempo do ano letivo. É certo que nem sempre é possível respeitar minuciosamente o plano estipulado pois por vezes sucedem casos em que a forma de intervir pode diferenciar. Por exemplo, no caso do plano anual das duas turmas estava previsto a existência de 4 etapas, no entanto, passadas algumas aulas constatou-se que não traria qualquer vantagem esta forma de divisão passando a dividir-se em apenas 3 etapas. Outra situação foi a forma de implementar a avaliação formativa nas aulas, estava previsto na metodologia a avaliação formativa a cada 3 aulas da mesma matéria e respetivo conteúdo, no entanto, as avaliações formativas foram feitas em todas as aulas pois desta forma era possível acompanhar melhor as dificuldades e

sucessos dos alunos, ou seja, a realidade e evolução da sua aprendizagem. Estas alterações ou ajustes foram feitas em pró dos alunos, ou seja, o planeamento corresponde a um guia de orientação para o trabalho ao longo do ano letivo, o que não significa que existam pequenas alterações que procurem satisfazer da melhor forma as aprendizagens dos alunos.

## 7. BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) – *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina

Alarcão, I. (1994). A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In: A. Estrela; J. Ferreira (orgs.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 723-732.

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Prática* (pp.11-56). Campinas: Papyrus Editora

Alonso et al., (2007) Omar Alonso, Michael Gertz e Ricardo Baeza-Yates. On the value of temporal information in information retrieval. *SIGIR Forum*, 41(2):35–41, 2007

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (2003). Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

American College of Sports Medicine. (2006). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilki

Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill

Bento, J. (1987). Acerca da Identidade de “Condição Física” e “Saúde”. *Medicina Desportiva*. Vol.5, Maio-Junho, 107 – 116

Bento, J. O. (1984). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa

Bergamasco, J., Benchimol, L., Filho, L., Vargas, P., Carvalho, T. & Moraes, A. (2005, Julho/Dezembro). Análise da Frequência Cardíaca e do VO<sub>2</sub> máximo em Atletas Universitários de Handebol Através do Teste do Vai-e-Vem 20 metros. *Movimento & Percepção*, 5(7), 146 – 163

Bennet, N. (1978). Recent Research in Teaching: A Dream, a Belief, and a Model. *Journal of Education*, 160, 3, 5-37

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Research*, 15(7), 5-13.

Bompa, T. (2002), *Periodização: Teoria e Metodologia do Treinamento*. 4ª Edição. São Paulo, Phorte Editora

Borms, J. (1986). The Child and Exercise: an Overview. *Journal of Sports Sciences*, 4(1), 3-20

...

Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M. et al. (2001). *Programa Educação Física – 3ºCiclo*. Retirado de [http://www.dgicd.min-  
du.pt/fichdown/programas/ProgramaEducFísica-3ciclo/reaajustamento\).pdf](http://www.dgicd.min-<br/>du.pt/fichdown/programas/ProgramaEducFísica-3ciclo/reaajustamento).pdf)

Borrvalho, A. (2002). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial: Um Estudo com Três Futuros Professores*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Carreiro da Costa, F, et al. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.

Carreiro da Costa, F.; Diniz, J.; Carvalho, L. & Onofre, M. (1996, July), *School Physical Education Views: Parent's and students Connections*. Paper Present at the Pre – Olympic Congress, Dallas – USA

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da SPEF*, 10(11), 135-151

Coutinho et al. (2009). Investigação – acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Braga: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XII (2), 355-380

Crielard, J. & Pirnay, F. (1985) *Puissance Anaeróbique Alactique. Détermination dans une Population Féminine*. Sport (ADEPS), 104-111

Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: Estratégias de Intervenção*. Porto, Porto Editora

Crum, B. (2002). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76

Denadai, BS e colaboradores. *Avaliação Aeróbia – Determinação Indireta da Resposta do Lactato Sangüíneo (2000)*. Rio Claro: Motrix.

Garcia, C.M. (1999) *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto

Estrela, M. T. & Estrela, A., org (2002). *IRA, Investigação, Reflexão e Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.

Guedes, P. & Guedes, P. (2006) *Manual prático para avaliação em educação física*. 1. ed. Jarueri: Manole

Gomes, A. (2002). *Treinamento Desportivo – Estruturação e Periodização*. 2ª Edição, Porto Alegre, Artmed

Jaworski, B. (1997). *Developing understanding of developing teaching*. In V. Zack, J.

Kanner, L. (1997/1943) *Os distúrbios autísticos do contato afetivo*. In Rocha, P.S. (org.). *Autismos*. S. Paulo: Editora Escuta.

Lee, A. & Carter, J. (1987). Children and fitness: a pedagogical perspective. *Research Quarterly for exercise and sport*, 4 (58) 321 – 325

Léger LA, Mercier D, Gadoury C, Lambert J (1988). The multistage 20 meter shuttle run test for aerobic fitness. *J Sports Sci* 6: 93-101

Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25.

Lopes, V., Rodrigues, V, Coelho, E. & Monteiro, M. (Cord.) (2010). *Promoção da Saúde e Actividade Física: Contributos para o desenvolvimento Humano*. Trás-os-montes e Alto Douro: Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano

Martins, R. (1982) *Exercício Físico e Saúde Pública*. Lisboa: Horizonte

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R &. Damásio, A (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57 – 70

Mitra & Mogos (1982) - *O Desenvolvimento das qualidades Motoras no Jovem Atleta*, Lisboa, Livros Horizonte

Mcarcle et al. (1997) *Fisiologia do treinamento físico*. 3. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 12, 276-281

Mota, J., & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde - Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras.

Mourin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2ed., II, São Paulo: Cortez: Brasília-DF:UNESCO, (P.47-115)

Neto, C. (1994). Desporto Infantil: A Criança e a Actividade Desportiva. *Revista Horizonte*, X (60), 203-206.

Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência (s)? In Abrantes, P e Araújo, F. (coord.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica

Piéron, M. (1998) A Actividade física e Saúde Um desafio para os profissionais de Educação Física. In A. Barata, L. (cord.). *Educação para a Saúde – O papel da educação física na promoção de estilos de vida saudáveis*. (39 – 80). Lisboa, Omniserviços

Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Livraria almedina: Coimbra: Almedina.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In A. A. Pontes, S. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (5 – 25). Quinta Dimensão – Artes Gráficas, LDA

Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 18(2), 151-157

Sallis, J. (1987). A Commentary on Children and Fitness: a Public Health Perspective *Research Quarterly for exercise and sport*, 2 (62) 124 – 1372

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142

Serafini, O. & Pacheco, J. (1990) - *A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento*. In *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2<sup>nd</sup> Edt., Mountain View: Mayfield Publishing Company

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la education física*. Barcelona: INDE

Simons-Morton, B.; O'Hara, N.; Simons- Morton, D.; Parcel, G.(1987). Children and fitness:a Public Health Perspective. *Research Quarterly for exercise and sport*, 4 (58) 295 – 302

Simonson, W. (1982). Advance in Research and Treatment of Obesity. *Food and Nutrition News*, 53, 1-4

Simons-Morton, B.; O'Hara, N.; Simons- Morton, D.; Parcel, G.(1987). Children and fitness:a Public Health Perspective. *Research Quarterly for exercise and sport*, 4 (58) 295 – 302

Van Driel, J. H., Veal, W. R., Janssen, F.J. J. M., (2001) Pedagogical content knowledge: na integrative componente within the knowledge base for teaching. *Teaching and Teacher Education*. Oxford, 17(8), 979-86

Vieira, F. (1993) - *O Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Lisboa: Edições ASA.



Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*.  
New York: Cambridge University Press.

Williams, C. (1986) Weight Control Through Exercise and Diet for Children and Young Athletes. In, G. Stull & H. Eckert (Eds.), *Effets of Physical Activity on Children*. Champaign, IL: Human Kinetics, 88-113

Wilmore, Jack H; Costill, David L. (2002) *Fisiologia do esporte do exercício*. 2ª edição. São Paulo, Manole,

Wilmore, Jack H. & Costill, David L. (2002) *Fisiologia do esporte e do exercício*. 1ªed. Barueri: Manole, 518-531.


Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

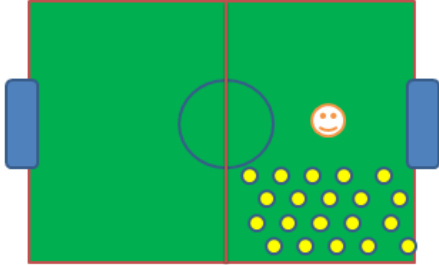
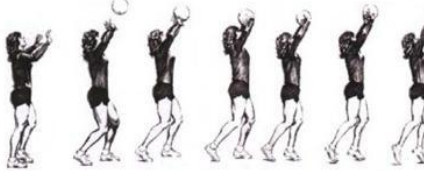
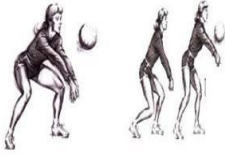

## 8. ANEXOS

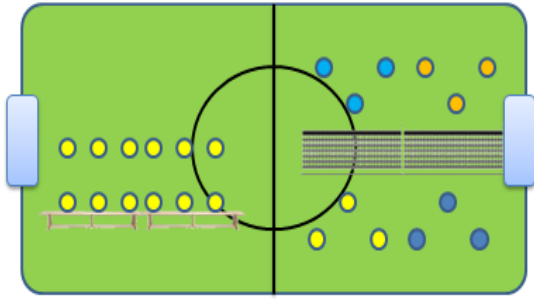
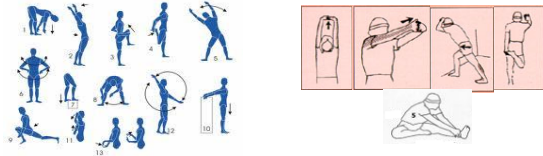
### Anexo 1 – Exemplo de um plano de aula (3ºCEB)

<b>PROFESSOR (A):</b> Paula Pastor <b>PROFESSORA ESTAGIÁRIA:</b> Patrícia Correia	<b>ETAPA 3</b> e 4	<b>ANO:</b> 9ºD	<b>FUNÇÃO DIDÁTICA:</b> Desenvolvimento e Aplicação/Conclusão e Consolidação	<b>Nº DE ALUNOS:</b> 19	<b>DATA:</b> 15/4/2013–2ª Feira	<b>DURAÇÃO:</b> 90´	<b>HORÁRIO:</b> 08h15 às 09h30
<b>ESPAÇO/LOCAL:</b> G1	<b>MATÉRIAS:</b> Voleibol (III/IV – 1)			<b>MATÉRIAS NUCLEARES:</b> Voleibol (III/IV-1)		<b>AULA Nº</b> III/IV - 13 e 14	
<b>NÍVEL:</b> Não Introdutório e Parte do Introdutório	<b>MATERIAIS:</b> Apito (1), cronómetro (1), rádio (1), CD (1), bola de voleibol (12), bancos suecos (2), rede de voleibol (2), postes (3)						
<b>VOLEIBOL</b>				<b>APTIDÃO AERÓBIA: VAIVÉM</b>			
<i>NÍVEL NI e PI</i> G1: Q, R, S e T G2: N, O e P	<i>NÍVEL I</i> G3: A, B e C G4: D, E e F G5: G, H e I G6: J, L e M			<u>Primeiro Grupo:</u> A, C, E, G, I, K, M, O e Q <u>Segundo Grupo:</u> B, D, F, H, J, L, N, P e R  G1: A e B G2: C e D G3: E e F G4: G e H G5: I e J G6: K e L G7: M e N G8: O e P G9: Q e R			

MATÉRIAS	CONTEÚDOS	OBJECTIVO(S) ESPECÍFICO(S) – PNEF
VOLEIBOL	- Passe alto; - Manchete; - Serviço por baixo	<b>NÍVEL INTRODUTÓRIO</b> Realiza consoante a trajetória da bola, o passe e a manchete, com coordenação global e posicionando-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega.
		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b> - Serve por baixo, colocando a bola em profundidade, no campo oposto.- Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima, posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa.- Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas, ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo contrário. - Ao passe de um companheiro, posiciona-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correção um passe colocado que, de preferência, dificulte a ação dos adversários. - Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola posiciona-se para, de acordo com a sua campo oposto.
APTIDÃO FÍSICA	- Resistência aeróbia	- Desenvolvimento da resistência aeróbia ou cardiovascular

FASE	TEMPO		SEQUÊNCIA DE TAREFAS / AÇÃO MOTORA/REPRESENTAÇÃO GRÁFICA/ OBJETIVOS OPERACIONAIS	ESTRATÉGIAS DE CONTROLO E ORGANIZAÇÃO / REPRESENTAÇÃO GRÁFICA	CRITÉRIOS DE ÊXITO/AJUDAS/REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
	T.	P.			
I N I C I A L	1'	1'	<b>Tolerância do início da aula</b> <b>INSTRUÇÃO/ORGANIZAÇÃO</b>	<b>Estratégia:</b> Os alunos agrupam-se em grupos de dois, consoante a divisão da p alunos que não realizam aula prática realizam uma ficha sobre condição física e Salto em altura no longo da mesma.  <b>Representação Gráfica</b> 	<b>C.E.:</b> Procurar atrair a atenção dos alunos; Aumentar os níveis de motivação, vontade, interesse e desempenho dos mesmos.
	2'	1'	- Realização da chamada dos alunos		
	6'	4'	- Explicação oral sobre os conteúdos, objetivos e a dinâmica das tarefas de cada uma das estações a abordar na aula. - É dado aos alunos uma ficha de registo e estabelecido os grupos para contabilizarem o número de percursos do Vaivém.		
			<b>PRÁTICA</b>		
	8'	2'	<b>Ação Motora 1:</b> Todos os alunos retiram o seu valor de batimentos cardíacos durante 30 segundos para registar a sua frequência cardíaca basal ou de repouso.		
	9'	1'	<b>TRANSIÇÃO</b> <b>PRÁTICA</b>		
	21''	3'	<b>Ação Motora 2:</b> Os alunos realizam uma corrida moderada, mobilização articular e alongamentos dinâmicos.		
	36'	15'	<b>Ação Motora 3:</b> Metade da turma realiza o teste do Vaivém (Primeiro Grupo)		
		<b>TRANSIÇÃO (PAUSA PARA HIDRATAÇÃO)</b>			

P R I N C I P A L	40'	3'	<b>PRÁTICA</b>		
	60'	20'	<b>Ação Motora 4:</b> Os alunos realizam uma corrida moderada, mobilização articular e alongamentos dinâmicos.		
	61'	1'	<b>TRANSIÇÃO</b>		
	63'	2'	<b>ORGANIZAÇÃO</b>	<b>Estratégias de Organização:</b> - Os alunos que não fazem aula prática realizam uma ficha sobre Voleibol e Aptidão Física - A turma é dividida em dois grupos tendo em conta o nível de prática: o G1 e G2 realizam exercícios mais analíticos para aperfeiçoamento da técnica enquanto os G3, G4, G5 e G6 realizam jogo 3x3 para aperfeiçoamento da componente tática.  <b>Estratégia:</b> Os alunos do G1 e G2 vão trocando após realizarem 10 passes altos e 10 machetes cada um; os alunos que estão a realizar jogo 3x3 realizam jogo até aos 11 e caso terminem trocam jogando as equipas vencedoras uma contra a outra e as que perderem a mesma coisa.	<b>C.E.</b> <b>PASSE ALTO:</b> Coloca-se debaixo da bola e na posição base; realiza o gesto com a ponta dos dedos e ao mesmo tempo a extensão dos MI e MS.    <b>MANCHETE:</b> Coloca-se na posição base, com os braços em extensão e com as mãos sobrepostas batendo a bola com a parte do antebraço, num movimento contínuo e com os braços extensão.   
	77'	15'	<b>PRÁTICA</b>		
			- Procede-se à formação dos grupos de trabalho e colocam-se nas respetivas tarefas.  <b>Ação Motora 6 (G1 e G2):</b> Os alunos são agrupados dois a dois e um de cada grupo coloca-se sentado no banco sueco. O aluno que se encontra em pé lança a bola alta para o seu colega e este tem como objetivo levantar-se lentamente colocando-se debaixo da bola e realizar um passe alto. <b>Variante:</b> quem está sobre o banco lança a bola baixa para o colega realizar <u>manchete</u> . <b>Nível de hierarquização inferior:</b> utilizar uma bola soft <b>Nível de hierarquização superior:</b> realizam passes 1x1 com o banco sueco a separá-los  <b>Ação Motora 7 (G3, G4, G5 e G6):</b> Os alunos realizam jogo reduzido 3X3 com rede ou fita balizadora dividir ambas as equipas. <b>Nível de Hierarquização Inferior:</b> utilizam bola "soft" e têm duas tentativas de serviço caso falhem a 1ª.		

					
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FINAL</p>	<p>82' 85' 90'</p>	<p>2' 3' 5'</p>	<p><b><u>INSTRUÇÃO/ORGANIZAÇÃO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionamento aos alunos sobre alguns conteúdos da aula;</li> <li>- Esclarecimento de dúvidas dos alunos.</li> </ul> <p><b><u>PRÁTICA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retorno à calma e alongamentos</li> <li>- <u>Tolerância do final da aula</u></li> </ul>		<p><b><u>C.E.:</u></b> Levar os alunos ao momento de calma e relaxamento onde todos realizam os respetivos alongamentos em silêncio</p>

## Anexo 2 – Ficha Biográfica (2º e 3º CEB)

**FICHA DE BIOGRÁFICA DO ALUNO**

2012/2013

**1. DADOS PESSOAIS**

Nome : \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

BI/CC nº: \_\_\_\_\_ Local de emissão: \_\_\_\_\_ Data de emissão: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Contactos: Tel. \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Problemas de saúde: Sim \_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_

**2. DADOS FAMILIARES**

Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_ Contacto: \_\_\_\_\_

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_ Contacto: \_\_\_\_\_

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	PAI	MÃE
Sem habilitações		
Ensino Básico (1º ciclo)		
Ensino Básico (2º ciclo)		
Ensino Básico (3º ciclo)		
Secundário		
Bacharelato		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		

Nº de irmãos: \_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Com quem vive? \_\_\_\_\_

Algum dos familiares abaixo referido apresenta problemas de saúde?

Não \_\_\_\_

Sim \_\_\_\_ Quais/Quem? (assinale com X)

	Pai	Mãe	Irmãos
Diabetes			
Obesidade			
Doença oncológica			
Epilepsia			
Deficiência mental, física, sensorial...			
Alcoolismo			
Toxicod dependência			
Outros			

### 3. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Contactos: Tel. \_\_\_\_\_ E - mail: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_ Contacto: \_\_\_\_\_

Problemas de saúde:

Sim    Quais? \_\_\_\_\_ Não

### 4. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO

1. Ficou algum ano retido?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

1.1 Se respondeu afirmativo indique o(s) ano(s) de escolaridade \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

2. Teve apoio pedagógico no ano letivo anterior?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

1. Quais as disciplinas preferidas? \_\_\_\_\_

2. Quais as disciplinas que menos gosta? \_\_\_\_\_

3. Quais as disciplinas em que apresenta mais dificuldades? \_\_\_\_\_

Falta de interesse pela escola	Indisciplina nas aulas	Não saber como estudar	Dificuldade em compreender a explicação do professor	Dificuldade em compreender as matérias	Outras causas

### 4.2. RELACÃO DO ALUNO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

5. Quais as modalidades preferidas?

6. Quais as modalidades que menos gosta?

7. Apresenta dificuldades em alguma(s) modalidade(s) na disciplina de Educação Física?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

8. Se respondeu afirmativo indique quais \_\_\_\_\_

9. Avaliação do aluno no final do ano letivo anterior (assinale com um X)

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_

1. Tem alguma ocupação extra – escolar?

Não \_\_\_

Sim \_\_\_ Qual ou Quais? (assinale com um X)

Pratica desporto (Qual?)	Aulas de música	Aulas de teatro	Outros...

2. Escolha as três atividades que mais gosta de realizar:

Jogar no computador	Praticar desporto	Ler	Estar com os amigos	Jogar à bola	Ver televisão	Andar de bicicleta	Passear	Ouvir música	Outra

1. Qual a frequência com que realiza essas atividades? (assinale com um X)

1 vez/semana \_\_\_ 2 vezes/semana \_\_\_ 3 vezes/semana \_\_\_ 4 vezes/semana \_\_\_ todos os dias \_\_\_ só ao fim de semana \_\_\_

## 6. Hábitos Desportivos/Atividade Física

1. Pratica algum tipo de atividade física ou modalidade desportiva fora da escola?

Não \_\_\_ Qual a razão? \_\_\_\_\_

Sim \_\_\_ Qual ou quais? \_\_\_\_\_

2. À há quanto tempo? \_\_\_\_\_

3. Com que frequência? (assinale com um X)

1 vez/semana \_\_\_ 2 vezes/semana \_\_\_ 3 vezes/semana \_\_\_ 4 vezes/semana \_\_\_ todos os dias \_\_\_ só ao fim de semana \_\_\_

4. Que duração semanal tem essa atividade? \_\_\_\_\_ A que horas inicia e termina?

1. Toma pequeno-almoço **todos os dias**? (assinale com um X)

Sim \_\_\_ O quê? \_\_\_\_\_

Não \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

2. Quantas refeições faz por dia? \_\_\_\_\_

3. Lancha a meio da manhã?(assinale com um X) Sim \_\_\_ Não \_\_\_

4. Lancha à tarde? (assinale com um X) Sim \_\_\_ Não \_\_\_

5. Quantas peças de fruta come por dia? \_\_\_\_\_

**OBRIGADO E BOA SORTE PARA ESTE ANO LETIVO! ☺**



Anexo 3 – Normas e regras de segurança para as turmas de 6º e 9º ano

# Normas de Conduta nas Aulas de Educação Física

**“A Atividade Física e Desportiva é essencial para manter uma vida saudável!”**

Para que as tuas aulas se tornem mais alegres, seguras e divertidas é necessário que conheças e cumpras as seguintes normas:



Ser sempre assíduo e pontual, pelo que após o toque, terá apenas **5 minutos** para se apresentar ao Professor, caso não esteja presente nesse tempo limite de 5 minutos, será marcada falta;



Entrar no ginásio apenas quando o Professor autorizar;



Manter o balneário um local agradável, evitando:

- Fazer barulho excessivo;
- Danificar as instalações;
- Deitar papéis ou lixo para o chão;
- Desperdiçar água (fechar as torneiras).



Antes de entrar na aula, não esquecer:

- Trocar para um equipamento adequado, inclusivamente ténis que não utilizes na rua regularmente;
- Retirar objetos perigosos (relógios, anéis, pulseiras, brincos, fios, etc.) e guardá-los no respetivo *saco de valores*;
- Deitar fora pastilha elástica;
- Tomar o pequeno almoço.



Durante a aula deves:

- Estar atento e empenhar-se na aula;
- Ouvir e respeitar as indicações/ decisões do Professor durante os períodos de instrução (semicírculo no meio campo sentados no chão);
- Respeitar e cooperar com todos os colegas;

- Não brincar com o material de forma a colocar em causa a sua segurança e dos seus colegas;
- Não danificar o material.



**Final da aula deves:**

- Arrumar sempre o material nos sítios corretos;
- Transporte de material de forma adequada e segura sem o danificar;
- Recolher os objetos guardados no *saco de valores*;
- Nas aulas de 45 minutos os alunos saem *5 minutos* mais cedo, por sua vez, nas aulas de 90 minutos saem *10 minutos*, de modo a cuidar da higiene pessoal (tomar banho de chuveiro) e tratar convenientemente do teu equipamento.



**DELEGADO DESPORTIVO MASCULINO**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

**DELEGADO DESPORTIVO FEMININO**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

**Um Bom Ano Letivo e Boas aulas!**



Anexo 4 – Exemplo de classificação dos níveis no processo de Avaliação Inicial na matéria de Voleibol (3ºCEB – 9º ano)

Categoria A: VOLEIBOL (situação 2x2 e/ou 4x4)									
TURMA 9º		Introdutório: Situação 2x2			Elementar: Situação 4x4				AI
Nº/NOMES		a) Realiza <b>serviço por baixo</b> b) Recebe a bola fazendo passe ou <b>manchete</b> consoante a trajetória da bola c) Ao receber a bola o aluno consegue fazer <b>passe</b> de dedos e <b>manchete</b> e ao terceiro toque <b>colocar a bola no campo contrário</b>			a) Realiza <b>serviço por cima</b> b) Posiciona-se para fazer o passe por cima de frente - 2º toque c) Finaliza a jogada utilizando o <b>remate</b> d) Assume <b>posição defensiva</b> ao envio da bola pela equipa contrária, utilizando <b>passe por cima ou manchete</b>				
		a)	b)	c)	a)	b)	c)	d)	
1		R	R	R	RE	NR	NR	NR	I
2		R	R	R	NR	NR	NR	NR	I
3		R	R	NR	NR	NR	NR	NR	PI
4		<b>TRANSFERIDO</b>							
5		R	R	R	RE	NR	NR	NR	I
6		R	R	R	NR	NR	NR	NR	I
7		R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NI
8		NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NI
9		R	R	R	NR	NR	NR	NR	I
10		R	R	R	RE	NR	NR	NR	I
11		R	R	R	NR	NR	NR	NR	I
12		R	R	R	RE	NR	NR	NR	I
13		<b>ATESTADO MÉDICO</b>							
14		R	R	R	NR	NR	NR	NR	I
15		R	R	R	NR	NR	NR	NR	I
16		R	R	R	RE	NR	NR	NR	I
17		R	R	NR	NR	NR	NR	NR	PI
18		NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NI
19		R	R	R	NR	NR	NR	NR	I
20		R	R	NR	NR	NR	NR	NR	PI

OBSERVAÇÕES: Consideramos que um aluno está no Nível Introdutório, quando apresenta a maioria (metade ou mais) das matérias do atletismo nesse mesmo nível. Caso apresente igualdade de níveis em duas matérias o aluno apresentará o nível imediatamente inferior. Um aluno encontra-se no nível Não Introdutório se não realizar metade ou mais das componentes críticas do Nível Introdutório. Se respeitante ao Nível Elementar o aluno não realizar mais de metade das componentes, pertencerá ao nível imediatamente inferior, o Introdutório.

Legenda: R – Realiza; RE – Realiza com Erros; NR – Não Realiza

## Anexo 5 – Níveis diagnosticados na Avaliação Inicial (9º ano)

Nº	Nomes/Modalidades	G. De Solo	G. De Aparelhos	G. Acrobática	Andebol	Futebol	Voleibol	Atletismo	Badminton	Aeróbica	Danças Tradicionais	Ap. Física
1		PI	PE	I	E	E	I	E	PI	E	I	Sucesso
2		NI	PE	I	NI	NI	I	PE	PI	E	I	Insucesso
3		PI	I	PI	PI	NI	PI	PE	PI	E	I	Insucesso
4		TRANSFERIDO										
5		NI	PE	I	E	I	I	E	PI	E	I	Sucesso
6		PI	PE	I	I	E	I	E	PI	E	I	Sucesso
7		PI	PE	I	NI	NI	NI	PE	PI	E	I	Insucesso
8		NI	I	PI	PI	NI	NI	PE	PI	E	I	Insucesso
9		PI	PE	I	I	I	I	E	PI	E	I	Insucesso
10		PI	PE	I	I	E	I	E	PI	E	I	Insucesso
11		PI	PE	I	I	PE	I	E	PI	E	I	Insucesso
12		NI	PE	I	I	E	I	PE	PI	E	I	Sucesso
13		ATESTADO MÉDICO										
14		PI	PE	I	I	I	I	E	PI	E	I	Insucesso
15		PI	PE	I	I	I	I	E	PI	E	I	Sucesso
16		PI	PE	I	I	I	I	E	PI	E	I	Insucesso
17		NI	I	I	PI	PI	PI	PE	PI	E	I	Insucesso
18		NI	I	PI	NI	PI	NI	PE	PI	E	I	Insucesso
19		PI	PE	I	I	E	I	E	PI	E	I	Sucesso
20		NI	PE	I	I	NI	PI	E	NI	E	I	Insucesso
	Nível Geral da Turma	PI	PE	I	I	NI	I	E	PI	E	I	

Anexo 6 – Níveis prognosticados na Avaliação Inicial (9º ano)

Nº	Nomes/Modalidades	G. De Solo	G. De Aparelhos	G. Acrobática	Andebol	Futebol	Voleibol	Atletismo	Raquetes	Aeróbica	Danças Tradicionais	Ap. Física
1		I	E	I	E	PA	I	E	I	E	E	Sucesso
2		PI	E	I	PI	PI	I	E	I	E	E	Sucesso
3		I	PE	I	I	PI	I	E	I	E	E	Sucesso
4	TRANSFERIDO											
5		PI	E	I	E	PE	I	E	I	E	E	Sucesso
6		I	E	I	PE	PA	I	E	I	E	E	Sucesso
7		I	E	I	PI	PI	I	E	I	E	E	Sucesso
8		PI	PE	I	I	PI	I	E	I	E	E	Sucesso
9		I	PE	I	PE	PE	I	E	I	E	E	Sucesso
10		I	E	I	PE	PA	I	E	I	E	E	Sucesso
11		I	E	I	PE	E	I	E	I	E	E	Sucesso
12		PI	E	I	PE	PA	I	E	I	E	E	Sucesso
13	ATESTADO MÉDICO											
14		I	E	I	PE	PE	I	E	I	E	E	Sucesso
15		I	E	I	PE	PE	I	E	I	E	E	Sucesso
16		I	E	I	PE	PE	I	E	I	E	E	Sucesso
17		PI	PE	I	E	I	I	E	I	E	E	Sucesso
18		PI	PE	I	PI	I	PI	E	I	E	E	Sucesso
19		I	E	I	PE	PA	I	E	I	E	E	Sucesso
20		PI	E	I	PE	PI	I	E	I	E	E	Sucesso
Nível Geral da Turma		I	E	I	PE	PE	I	E	I	E	I	

Anexos 7, 8 e 9 – Rotação dos espaços de aula “Roulement” (1º, 2º e 3º Períodos)

1º Período

MES	DIAS	G1	P1	G2	P2	P3
SETEMBRO	17				x	
	19				x	
	24	x				
	26	x				
OUTUBRO	1		x			
	3		x			
	8			x		
	10			x		
	15				x	
	17				x	
	22	x				
	24	x				
	29		x			
	31		x			
	NOVEMBRO	5			x	
7				x		
12					x	
14					x	
19		x				
21		x				
26			x			
28			x			
DEZEMBRO	3			x		
	5			x		
	10				x	
	12				x	

2º Período

MES	DIAS	G1	P1	G2	P2	P3
JANEIRO	7	x				
	9	x				
	14		x			
	16		x			
	21			x		
	23			x		
	28					x
FEVEREIRO	30					x
	4	x				
	6	x				
	18			x		
	20			x		
	25					x
MARÇO	27					x
	4	x				
	6	x				
	11		x			
	13		x			

3º Período

MES	DIAS	G1	P1	G2	P2	P3
ABRIL	3				x	
	8	x				
	10	x				
	15		x			
	17		x			
	22			x		
	24			x		
	29				x	
MAIO	6	x				
	8	x				
	13		x			
	15		x			
	20			x		
	22			x		
	27				x	
	29				x	
JUNHO	3	x				
	5	x				

## Anexo 10 – Resultados da aptidão física (Fitnessgram) na turma de 6º ano (2ºCEB)

Nº	Nome	Data de Nascimento	Sexo	Estatura	Peso	IMC	Aptidão aeróbia	Abdominais	Extensão do Tronco	Flexibilidade		ZSAF
				(mts)	(Kg)		T. Vaivém		(cm)	Senta e Alcança		
										(Dto/Esq)		
1		10-10-1998	M	1.59	82	32,8	14	21	23	44	44	3
2		11-02-2000	F	1.52	59	25,5	14	0	21	25	27	3
3		20-12-2000	F	1.28	27	16,4	17	22	26	37	37	5
4		17-12-2001	F	1.48	36	16,4	22	31	27	25	30	5
5		16-05-2001	M	1.38	55	28,8	14	26	20	37	38	4
6		04-03-2000	M	1.44	35	16,8	40	75	20	32	30	4
7		17-07-2001	M	1.42	Faltou		48	80	26	37	34	5
8		01-05-2001	M	1.46	47	22	19	9	27	30	34	3
9		01-01-2001	F	1.49	46	20,7	27	82	38	48	42	5
10		08-03-2000	F	1.61	49	18,9	12	6	38	33	34	3
11		23-10-2000	M	1.32	35	20	27	10	25	25	19	3
12		08-11-2000	F	1.49	58	26,1	19	—	LESÃO	20	23	3
13		15-05-2000	F	1.57	65	26,3	14	5	33	20	23	2
14		01-04-1999	F	1.54	43	18,1	14	0	26	35	34	3
15		07-11-2001	M	1.36	45	24,3	12	15	28	33	33	4
16		11-10-2001	M	1.31	26	15,1	45	7	20	33	32	4
17		24-09-2001	M	1.46	39	18,2	52	80	34	45	43	5
18			M	1.59	71	28	—	—	21	24	20	3
19		07-05-2001	M	1.47	36	16,6	40	32	24	27	26	5
20		13-08-2001	M	1.58	70	28	21	12	28	31	29	3

*NOTA: Nos resultados da aptidão física do 6º ano o importante era, tal como foi afirmado no ponto 3.2 da Composição curricular, determinar o número de testes na zona saudável para se atribuir o sucesso ou insucesso nesta mesma área de avaliação.*



## Anexo 11 – Resultados da aptidão física (Fitnessgram) na turma de 9º ano (3ºCEB)

Nº	Nome	DADOS PESSOAIS			COMPOSIÇÃO CORPORAL			APTIDÃO AERÓBIA	FORÇA		FLEXIBILIDADE			RESULTADO
		Idade	Data de Nascimento	Sexo	Estatura (cm)	Peso (kg)	IMC	Teste do Vaivém	Abdominais	Força Superior	Extensão do Tronco (cm)	Flexibilidade Senta e Alcança (Dto/Esq-cm)		
1		14	06-04-1998	M	1,67	50,4	18	72	82	0	21	26	26	SUCESSO
2		14	20-02-1998	F	1,67	53,6	19	19	0	0	não fez	não fez	não fez	INSUCESSO
3		13	02-10-1998	F	1,71	68,8	24	21	82	0	30	48	48	INSUCESSO
4			TRANSFERIDO											
5		14	20-06-1998	M	1,76	58,7	19	54	82	0	30	28	21	SUCESSO
6		14	01-10-1997	M	1,59	44,8	18	51	53	0	19	32	21	SUCESSO
7		14	02-03-1998	F	1,66	58	21	17	82	0	30	22	19	INSUCESSO
8		14	05-04-1998	M	1,69	70,6	25	10	15	0	13	8	4	INSUCESSO
9		14	01-10-1997	F	1,53	50,7	22	14	45	0	15	27	28	INSUCESSO
10		13	05-11-1998	M	1,54	45,6	19	26	16	0	33	32	27	INSUCESSO
11		14	01-10-1997	M	1,5	43,6	19	38	82	0	27	29	27	INSUCESSO
12		14	06-06-1998	M	1,6	43,8	17	56	82	0	22	15	12	SUCESSO
13		15	21-01-1997	M	0	0	0	0	0	0	0		38	
14		14	06-04-1998	F	1,62	48,3	18	37	4	0	30	30	39	INSUCESSO
15		14	07-01-1998	F	1,59	48,3	19	26	74	0	28	41	35	INSUCESSO
16		14	15-08-1998	F	1,57	54,6	22	14	82	0	30	39	34	INSUCESSO
17		14	24-04-1998	F	1,5	47,2	21	19	42	0	21	22	23	INSUCESSO
18														
19		14	01-10-1997	M	1,55	44,5	19	41	82	0	21	41	40	SUCESSO
20		14	14-10-1997	F	1,47	45,1	21	26	3	0	27	40	40	INSUCESSO

							2 (nº 8 e 18)	9 (nº2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17 e 18)	4 (nº8, 10, 14 e 20)	19 (nº1 ao 20 excepto o 4 e 13)	6 (nº1, 6, 8, 9, 12, 17 e 20)	5 (nº7, 8, 12, 17 e 18)	5 (nº7, 8, 12, 17 e 18)
							16 (nº1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20)	7 (nº 5, 6, 12, 14, 15, 19 e 20)	0	0	8 (nº3, 5, 7, 11, 14, 15, 16 e 18)	13 (nº1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19 e 20)	13 (nº1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19 e 20)
							0	1 (nº1)	12 (nº1, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 17 e 19)	0	1 (nº10)	0	0

*NOTA: Para tornar o ensino mais diferenciado foram diagnosticados os grupos de alunos na ZSAF e fora da mesma de maneira mais pormenorizada tal como se mostra anteriormente.*

Anexo 12 – Resultados da aptidão física (Fitnessgram) de cada aluno



**FITNESSGRAM**

NOME:  
IDADE:

PRECISA MELHORAR	BOM (objetivo)	ÓPTIMO
------------------	----------------	--------

**Aptidão Física**

		1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo
<b>CAPACIDADE AERÓBIA</b>	<b>VAIVÉM</b>	76	87	100
	41 ≤ ZSAF ≤	83		
	<b>VO2 máximo (ml/kg/min)</b>	58,3		

O VO2max se caracteriza por ser a quantidade máxima que um organismo tem de captar oxigénio do ar atmosférico, transportá-lo pelo sistema cardiovascular e utilizá-lo a nível celular por unidade de tempo.

**OBSERVAÇÕES:** Na aptidão aeróbia o aluno encontra-se acima dos valores normais para a sua faixa etária. **PARABÉNS!**

		1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo
<b>FORÇA (superior e média)</b>	<b>EXTENSÕES DE BRAÇOS</b>	12	14	21
	7 ≤ ZSAF ≤	15		
	<b>ABDOMINAIS</b>	82	82	82
	18 ≤ ZSAF ≤	32		

**OBSERVAÇÕES:** A força superior encontra-se dentro da Zona Saudável de Aptidão Física e na força abdominal os valores encontram-se acima desta. **PARABÉNS!**

		1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo
<b>FLEXIBILIDADE</b>	<b>ENTENSÃO DO TRONCO</b>	22	36	20
	23cm ≤ ZSAF ≤	30cm		
	<b>SENTA E ALCANÇA (D/E)</b>	34/32	39/39	38/33
	ZSAF ≥ 25,5cm			


**OBSERVAÇÕES:** A flexibilidade do tronco os valores encontram-se abaixo do recomendável para a sua faixa etária enquanto na flexibilidade dos membros inferiores os valores estão acima da ZSAF. **PARABÉNS!**

Anexo 13 – Planeamento Anual do 9º ano e cronograma simplificado


PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA 9ºD - Ano letivo 2012/2013										
PERÍODO	1º Período					2º Período	3º Período			
ETAPAS	1ª Etapa- Avaliação Inicial	2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento					3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação/4ª Aplicação e consolidação			
MESES	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho
DATAS	17 de Setembro a 12 de Outubro	15 de Outubro a de 20 de Fevereiro					25 de Fevereiro a 3 de Junho			
SEMANAS	3 Semanas	15 Semanas					11 Semanas			
UNIDADES DE ENSINO	1ª UE	1ª UE					1ª UE			
Nº DE AULAS	9 aulas	45 aulas					36 aulas			
ESPAÇO	G1/G2/P1/P2	G1/G2/P1/P2					G1/G2/P1/P2			
MATÉRIAS	TODAS	TODAS					TODAS			
OBJETIVOS	<p>Diagnosticar e determinar aptidões e dificuldades dos alunos; Identificar os “alunos críticos” e as suas potencialidades; Rever e aspetos e conteúdos antecedentes; Criar normas e rotinas; Melhoria da condição física; Apresentar o programa e competências técnicas</p>	<p><b>OBJETIVOS INTERMÉDIOS:</b> definidos no planeamento de cada matéria</p> <p>- Estabelecer um programa de conhecimentos adequados e reforço da condição física</p>					<p><b>OBJETIVOS INTERMÉDIOS:</b> definidos no planeamento de cada matéria</p> <p>- Alcançar aprendizagens e evoluir para novos níveis técnicos/aplicação em competições simplificadas e cada vez mais formais, experiências de maior autonomia e iniciativa pessoal, possibilidade de maior responsabilidade pessoal e mais trabalho autónomo e acompanhamento através de uma avaliação formativa continuada</p> <p>- Assimilar os objetivos mínimos pré-definidos, recuperar possíveis “atrasos”, consolidação das fases ou etapas anteriores, propor novos desafios e exigências, suscitar aos alunos a sua participação na auto - avaliação e realizar uma avaliação sumativa e definir uma classificação final de transição de ano.</p>			
<b>Interrupções letivas:</b> 1ª 17 de Dezembro a 2 de Janeiro; 2ª 11 a 13 de Fevereiro 3ª 18 de Março a 1 de Abril										



Anexos 14 – Avaliação formativa na Ginástica de Aparelhos no Salto ao eixo (Nível E)

		Escola Básica Conde de Vilalva			9ºD
		Avaliação Formativa			Obs.
		Nível Elementar			
		Ginástica de Aparelhos			
		Boque e Plinto - Salto ao eixo			
Nº	Nome	Elevação dos ombros	Afasta os M.I.	Receção equilibrada	
1		F	F	F	
2		FE	NF	FE	<i>Algum receio</i>
3		E	E	E	
4					
5		FE	FE	FE	<i>Descoordenação</i>
6		<b>NÍVEL INTRODUTÓRIO</b>			
7					
8					
9		F	F	FE	
10		F	F	F	
11		F	F	F	
12		F	F	F	
13		<b>NÍVEL INTRODUTÓRIO</b>			
14					
15		F	F	F	
16		F	F	F	
17		F	F	F	
18		<b>NÍVEL INTRODUTÓRIO</b>			
19		F	F	F	
20		F	F	F	
21		<b>NÍVEL INTRODUTÓRIO</b>			


Anexos 15 – Avaliação formativa na Ginástica de Aparelhos no Salto ao eixo (Nível I)

		Escola Básica Conde de Vilalva		9ºD	
		Avaliação Formativa			<b>Obs.</b>
		Nível Introdutório			
		Ginástica de Aparelhos			
		Boque e Plinto - Salto ao eixo			
Transpõe o aparelho	Coloca as mãos apoiadas totalmente no aparelho				
<b>Nº</b>	<b>Nome</b>				
1		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>			
2					
3					
4					
5		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>			
6		F	F		
7		FE	NF		
8		F	F		
9		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>			
10					
11					
12					
13		FE	F		
14		F	F		
15		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>			
16					
17					
18		F	F		
19		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>			
20					
21		F	F		

Anexo 16 – Avaliação Formativa da matéria de Andebol mais precisamente do Passe Picado na turma de 9º ano (Nível I)

		Escola Básica Conde de Vilalva		9ºD
		Avaliação Formativa		Obs.
		Nível Introdutório		
		Andebol		
		Passe Picado		
		Nome	Pernas fletidas e tronco para a frente	
1		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>		
2		NF	F	
3		NF	F	
4		<b>TRANSFERIDO</b>		
5		<b>NÍVEL ELEMENTAR</b>		
6		F	F	
7		NF	F	
8		NF	F	
9		NF	F	
10		F	F	
11		F	F	
12		F	F	
13		<b>ATESTADO MÉDICO</b>		
14		F	F	
15		F	F	
16		F	F	
17		F	F	
18		NF	F	
19		<b>FALTA</b>		
20		F	F	
21		F	F	

Anexo 17 – Avaliação Formativa da matéria de Ginástica de Solo, mais precisamente do Pino na turma de 9º ano (Nível I)


		ESCOLA BÁSICA CONDE DE VILALVA			9ºD
		Avaliação Formativa			Obs.
		Nível Introdutório			
		Ginástica de Solo			
		Pino			
Nº	Nome	Palmas das mãos no chão com a ponta dos dedos para a frente	Elevação da bacia	Posição vertical com ajuda	
1		F	F	F	
2		LESÃO			
3		F	F	F	
4					
5		F	F	F	
6		F	F	F	
7		F	F	F	
8		FALTA			
9		F	FE	F	C/ ajuda
10		F	F	F	Anteversão exagerada da bacia
11		F	F	F	
12		F	F	F	
13		FALTA			
14		F	F	F	
15		F	F	F	
16		F	F	F	
17		FE	F	F	na elevação dos MI a aluna fez uma ligeira rotação interna
18		FALTA			
19		F	F	F	S/ajuda
20		F	F	F	S/ajuda
21		FALTA			



**Anexo 18** - Grelha de Heteroavaliação relativamente à matéria de Ginástica de Aparelhos mais precisamente aos saltos do minitrampolim (Níve E), respetivamente da turma do 9º ano

		Escola Básica Conde de Vilalva				9ºD Obs. (erros)
		Hetero - Avaliação				
		Nível Elementar				
		Ginástica de Aparelhos				
		Minitrampolim				
Nº	Nome	Salto em Extensão	Salto Engrupado	Salto Encarpado	½ Pirueta	
1		FALTA				
2		F	F	F	F	
3		FALTA				
4		TRANSFERIDO				
5		FALTA				
6		F	F	E	F	
7		F	FE	FE	F	
8		FE	FE	NF	FE	<i>Desequilíbrio, pouca impulsão e falta de flexão dos MI</i>
9		F	F	F	F	
10		F	F	F	F	
11		F	F	F	FE	<i>Pouca impulsão</i>
12		F	F	FE	FE	<i>Desequilíbrio</i>
13		ATESTADO MÉDICO				
14		FALTA				
15		F	FE	F	F	
16		F	FE	F	FE	<i>Desequilíbrio</i>
17		FALTA				
18		F	FE	FE	FE	
19		F	F	F	F	
20		F	F	F	F	
21		F	F	F	FE	<i>Fez 1 pirueta</i>

Anexo 19 - Grelha de Heteroavaliação relativamente à matéria de Voleibol mais precisamente ao Passe Alto de frente (Níve I), respetivamente da turma do 9º ano

		Escola Básica Conde de Vilalva		9ºD
		Hetero - Avaliação		
		Nível Introdutório		
		Voleibol		
		Passe alto de frente		
Nº	Nome	Coloca-se debaixo da bola	Posição base	
1		NÍVEL ELEMENTAR		
2				
3		F	F	
4				
5		F	F	
6		F	F	
7		F	NF	
8		NF	NF	
9		NÍVEL ELEMENTAR		
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17		NF	NF	
18		F	NF	
19		FALTA		
20		F	NF	
21		F	NF	

**Anexos 20 e 21** – Objetivos previstos para a matéria de Voleibol na turma de 9º ano (Nível Intermédio e Elementar) da 2ª e 3ª/4ª etapa

NÍVEL INTRODUTÓRIO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serviço por baixo;</li> <li>- Manchete;</li> <li>- Passe Alto</li> </ul>	<p>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Coopera com os companheiros em todas as situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e as opções e falhas dos colegas.</li> <li>2- Conhece o objetivo do jogo, identifica e discrimina as principais ações que o caracterizam: 1) serviço, 2) passe, 3) receção e 4) finalização, bem como as regras essenciais do jogo de voleibol: a) dois toques, b) transporte, c) violação da linha divisória, d) rotação ao serviço, e) número de toques consecutivos por equipa e f) toque na rede.</li> <li>3- Em situação de exercício em grupos de quatro, coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajetória da bola, o <b>passe</b> e a <b>manchete</b>, com coordenação global e posicionando-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega.</li> <li>4- Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 m de altura:             <ol style="list-style-type: none"> <li><b>4.1- Serve por baixo, a uma distância de 3 m a 4,5 m da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio campo oposto.</b></li> <li><b>4.2- Como recetor, parte atrás da linha de fundo para receber a bola, com as duas mãos por cima ou em manchete (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-se de seguida com o mínimo deslocamento.</b></li> </ol> </li> <li>5- Em concurso em grupos de quatro, num campo de dimensões reduzidas com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2 m de altura) joga com os companheiros efetuando toques com as duas mãos por cima e ou toques por baixo com os antebraços (em extensão), para manter a bola no ar, com número limitado de toques sucessivos de cada lado.</li> </ol>

## NÍVEL ELEMENTAR

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passe alto;</li> <li>- Manchete;</li> <li>- Serviço por baixo;</li> <li>- Serviço por cima</li> </ul>	<p>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.</li> <li>2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários.</li> <li>3 - Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: <b>a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço e i) sistema de pontuação</b>, adequando a sua ação a esse conhecimento.</li> <li>4 - Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (4,5 m x 9 m), com a rede aproximadamente a 2 m de altura:       <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 - <b>Serve por baixo</b>, colocando a bola numa zona de difícil receção.</li> <li>4.2 - <b>Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima</b> (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa.</li> <li>4.3 - Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para <b>passar</b> a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas, <b>ou receber/enviar</b> a bola <b>em passe colocado</b> para o campo contrário (se tem condições favoráveis).</li> <li>4.4 - Ao passe (segundo toque) de um companheiro, posiciona-se para <b>finalizar o ataque</b>, executando com oportunidade e correção um <b>passe colocado</b> (para um espaço vazio) que, de preferência, dificulte a ação dos adversários.</li> <li>4.5 - Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um <b>passe alto ou manchete</b>, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.</li> </ol> </li> <li>5 - Em situação de exercício a uma distância de 4,5 m a 9 m da rede (2,10 m/2,15 m de altura), no campo de Voleibol, <b>serve por cima (tipo ténis)</b>, colocando a bola no meio campo oposto.</li> <li>6 - Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de <b>a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo</b> e, em exercício critério, o padrão global do <b>d) serviço por cima (tipo ténis)</b>.</li> </ol>

## Anexo 22 – Calendarização geral das avaliações do 9º ano

	DATA	MATÉRIA(S)	CONTEÚDOS	APTIDÃO FÍSICA
1º PERÍODO	7 de Novembro	Ginástica de Solo	Cambalhota atrás	
	19 de Novembro	Atletismo e Voleibol	Corrida de Velocidade e Serviço por baixo , passe alto de frente e manchete	
	28 de Novembro	Atletismo	Corrida de Estafeta	
	10 de Dezembro	Atletismo	Corrida de Barreiras	<b>Força Superior e Flexibilidade Inferior do Tronco</b>
	12 de Dezembro	Atletismo	Corrida de Velocidade e de Estafeta	<b>Capacidade Aeróbia e Força Abdominal</b>
2º PERÍODO	7 de Janeiro	Badminton	Clear	
	21 de Janeiro	Ginástica de Solo	Cambalhota à frente, Ponte e Pino	
	23 de Janeiro	Aeróbica e Ginástica Acrobática	Figuras a Pares e Trios	
	28 de Janeiro	Atletismo	Corrida de Resistência (1000m)	
	4 de Fevereiro	Voleibol	Serviço por baixo, Serviço por cima e passe alto de frente	
	18 de Fevereiro	Ginástica de Aparelhos	Salto ao eixo	
	20 de Fevereiro	Ginástica de Aparelhos	Salto entre mãos	<b>Força Abdominal e Flexibilidade Inferior e do Tronco</b>
	27 de Fevereiro	Atletismo	Corrida de Velocidade	
	4 de Março	Atletismo	Corrida de Velocidade e Lançamento do Peso	<b>Capacidade Aeróbia e Força Superior</b>
3º PERÍODO	10 de Abril	Andebol	Marcação e Remate em Salto	
	17 de Abril	Atletismo	Salto em comprimento, salto em altura e Corrida de Velocidade	
	24 de Abril	Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos	Pino, Roda, Avião, Ponte e Salto ao eixo	<b>Força Abdominal</b>
	29 de Abril	Voleibol e Badminton	Serviço por baixo, Serviço por cima e manchete, Lob e Serviço	
	6 de Maio	Badminton	Serviço curto, cimprido e Lob	
	13 de Maio	Ginástica de Solo, Ginástica Acrobática e Ginástica de Aparelhos	Trave, Minitrampolim, Rolamento à frente e rolamento atrás, Avião e Ponte, Figuras a Pares e Trios	<b>Força Superior e Flexibilidade Inferior do Tronco</b>
	27 de Maio	Atletismo e Futebol	Corrida de Estafeta, Passe, Drible e Recepção	
	3 de Junho	Aeróbica e Danças Tradicionais	Coreografias, Variações, Progressões, Passos Básicos, Dança do Tacão e Bico	<b>Capacidade Aeróbia</b>

Anexo 23 – Calendarização das Avaliações do 9º ano (2ª etapa)

DATA	Nº DE AULA	ESPAÇO	MATÉRIAS NUCLEARES	MATÉRIAS SECUNDÁRIAS	CONDIÇÃO FÍSICA	AVALIAÇÃO	
						(SUMATIVA/FORMATIVA/AUTO OU HETERO AVALIAÇÃO)	
OUTUBRO	15	1 e 2	P2 ou G1	Voleibol	Badminton	Resistência	
	17	3	P2	Futebol	Atletismo	Força Média	
	22	4 e 5	G1 ou P2	Futebol	-	Força superior e resistência	
	24	6	G1	Andebol	-	Força superior, inferior e resistência	
	29	7 e 8	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos e Acrobática	Flexibilidade	
	31	9	P1	Atletismo: Corrida de Barreiras	Atletismo	Resistência	
NOVEMBRO	5	10 e 11	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Ginástica Acrobática e Aeróbica	Força superior e abdominal	
	7	12	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Força Inferior	<b>Av. Formativa Ginástica de Solo</b>
	12	13 e 14	P2 ou G1	Voleibol e Badminton	-	Força superior e resistência	
	14	15	P2	Voleibol	Atletismo	Força média	
	16	ATIVIDADE: Maratona (não foi dia de aula)					
	19	16 e 17	G1 ou P2	Voleibol	Atletismo	Força média	<b>Av. Formativa atletismo e Voleibol</b>
	21	18	G1	Voleibol	Atletismo	Resistência	
	26	19 e 20	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos e Atletismo	Força Superior	
	28	21	P1	Atletismo	Atletismo	Flexibilidade	<b>Av. Formativa Atletismo</b>
DEZEMBRO	3	22 e 23	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Ginástica Acrobática e Danças Tradicionais	Força superior e média	

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

	5	24	ACTIVIDADE: Corta Mato (dia de Aula)				
	10	25 e 26	P1 ou G2	Ginástica de Aparelhos	Andebol e Atletismo	Força abdominal, força superior e flexibilidade	Av. Formativa Atletismo e Condição Física
	12	27	P2	Atletismo: corrida de estafetas e velocidade	Futebol	Resistência	Av. Formativa Condição Física e Atletismo
JANEIRO	7	28 e 29	G1 ou P2	Voleibol e Badminton	-	Resistência	Av. Formativa Badminton
	9	30	AULA TEÓRICA				
	14	31 e 32	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos, acrobática	Força abdominal e Resistência	
	16	33	P1	Atletismo		Resistência	
	21	34 e 35	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Salto em altura e Aeróbica	Flexibilidade e Resistência	Av. Formativa Ginástica de Solo
	23	36	G2	Ginástica de Solo	Ginástica Acrobática e Aeróbica	Resistência e Força Superior	Av. Formativa Aeróbica
	28	37 e 38	P2 ou G1	Badminton	Andebol	Força abdominal e Resistência	Av. Formativa Andebol
	30	39	P2	Atletismo	-	Resistência	
FEVEREIRO	4	40 e 41	G1 ou P2	Badminton e Voleibol	Aeróbica	Força inferior e Resistência	Av. Formativa e Heteroavaliação Voleibol
	6	42	G1	Badminton	Futebol	Resistência e Força superior	
	18	43 e 44	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Acrobática e Aeróbica	Resistência e Força abdominal	Av. Formativa e Heteroavaliação Ginástica de Aparelhos
	20	45	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos e Aeróbica	Resistência e Flexibilidade	Av. Formativa de Ginástica de Aparelhos

## Anexo 24 – Calendarização das Avaliações do 9º ano (3ª etapa)

DATA	Nº DE AULA	ESPAÇO	MATÉRIAS NUCLEARS	MATÉRIAS SECUNDÁRIAS	CONDIÇÃO FÍSICA	AVALIAÇÃO	
FEVEREIRO	25	46 e 47	P2 ou G1	Futebol	Atletismo	Resistência (VAIVÉM) e Força Superior	
	27	48	P2	Atletismo		Força inferior e Resistência	Av. Formativa Atletismo
	28	....	<b>MEGAS: ATLETISMO</b>				
MARÇO	1	...	<b>MEGAS: ATLETISMO</b>				
	4	49 e 50	G1 ou P2	Futebol	Atletismo	Resistência	Av. Formativa Atletismo
	6	51	<b>AULA TEÓRICA – Apresentação de Trabalhos</b>				
	11	52 e 53	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos e Aeróbica	Força Superior, flexibilidade e Resistência	
	13	54	<b>ATIVIDADE: DIA DA ESTAFETAS (13/3 - dia de aula) e da atividade "AO RITMO DA SAÚDE" (núcleo de estágio)</b>				
	14	...	<b>ATIVIDADE: TORNEIO DE BASQUETEBOL</b>				
	15	...	<b>ATIVIDADE: BTT/PERCURSO PEDESTRE</b>				
ABRIL	3	55	P2	Andebol	Atletismo	Resistência	
	8	56 e 57	G2	Ginástica de Solo	Atletismo e Aparelhos	Resistência	
	10	58	G1	Atletismo e Andebol		Resistência e Força Superior	Av. Formativa de Andebol
	15	59 e 60	G1	Voleibol		Resistência	
	17	61	P1	Atletismo		Força inferior e Resistência	
	22	62 e 63	<b>ATIVIDADE: DIA DO PENTATLO</b>				



	24	64	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Flexibilidade e <b>Resistência</b>	Av. Formativa de Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos	
	29	65 e 66	P2 ou G1	Voleibol e Badminton		<b>Resistência</b> e Força Superior	Av. Formativa de Badminton e Voleibol	
MAIO	6	67 e 68	G1 ou P2	Badminton		<b>Resistência</b>	Av. Formativa de Badminton	
	8	69	G1	Andebol		<b>Resistência</b> e Força Média	Av. Ginástica de Solo, Acrobática e Aparelhos	
	13	70 e 71	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Acrobática	<b>Resistência</b> , Força Superior e Flexibilidade	Av. Formativa de Ginástica de solo e de Aparelhos	
	15	72	G1	<b>AULA DE AEÓBICA - Projeto "cominius"</b>				
	20	73 e 74	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Acrobática e Aeróbica	<b>Resistência</b> e força superior		
	22	75	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos e Acrobática	<b>Resistência</b> e flexibilidade		
	27	76 e 77	P2 ou G1	Atletismo	Futebol	<b>Resistência</b>	Av. Formativa de Atletismo e Futebol	
	29	78	P2	Aeróbica		<b>Resistência</b>		
	JUNHO	3	79 e 80	G1 ou P2	Badminton e Voleibol	Danças Tradicionais e Aeróbia	<b>Resistência</b>	Av. Formativa de Danças Tradicionais e Aeróbica
5		81	<b>ATIVIDADE: <u>TORNEIO DE FUTSAL (5/06 - dia de aula)</u></b>					

**Anexo 25** – Grelha de análise crítica após cada aula (aula nº13 e 14 da etapa II/IV do dia 15 de Abril de 2013 – 9º ano)

<b>Novas estratégias/ Adaptações às Atividades</b>	A tarefa para os alunos no nível inferior na qual estes se colocavam sentados no banco sueco para realizar um passe alto de frente poderá ter mais sucesso se for substituída pela realização de sucessivos passes altos individualmente deixando que a bola tocasse uma vez no chão, pois desta forma obrigaria a que os alunos se colocassem debaixo da bola, imprimissem uma trajetória alta à mesma e se deslocassem. Para estes alunos poderia ter havido jogo 1x1 ou 2x2, consoante o número de alunos, tal como foi feito mas implementando estratégias de facilitação como permitir que a bola tocasse uma vez no chão, não existir serviço p.e. Na tarefa do Vaivém será mais rentável a colocação dos alunos que registam atrás do corredor do colega respetivo, pois evitam-se as conversas, a desatenção de alguns e torna mais rígido o cumprimento das regras da tarefa de condição física.
<b>Pontualidade/Assiduidade</b>	Os alunos A, B, C e D não fizeram aula prática realizando uma ficha sobre Voleibol e Condição Física. Os alunos A e B chegaram atrasadas à aula. Todos os restantes alunos foram pontuais e assíduos.
<b>Comportamento/ Empenho</b>	Apenas foram chamados à atenção pelo facto dos alunos A, B, C e D terem pontapeado a bola, sendo implementado a toda a turma uma tarefa extra de condição física – força superior.
<b>Tempo de Empenhamento Motor/ Tempo de Espera</b>	Na primeira tarefa metade da turma esteve em tempo de espera e inatividade registando apenas o número de percursos que os colegas fizeram. A montagem do material, tempo de organização, foi reduzido pois o material a colocar era pouco, apenas uma fita balizadora e dois bancos suecos. Na grande maioria do tempo os alunos estiveram em tempo de empenhamento motor pois estiveram a realizar atividades práticas que respeitavam os objetivos propostos.
<b>Momentos de Informação</b>	Ocorreram essencialmente no início da aula antes da tarefa do Vaivém e antes da de Voleibol. Foram curtos e talvez tenham percutíveis pois os alunos já tinham realizado uma semelhante.
<b>Organização da Tarefa</b>	A tarefa dos mini jogos de Voleibol deveria ter sido demarcada para que os alunos percebessem claramente qual o seu terreno de jogo, embora o tenha percebido na mesma era facilitador em termos de perceção visual.
<b>Intervenção nos Momentos de Prática/Feedback's</b>	Os FB incidiram sobre aspetos técnicos do Voleibol p.e. na posição base, no movimento “mola” e ascendente do corpo no passe alto de frente, etc. Algumas vezes foi garantido aos alunos a visualização do seu desempenho após um FB, ou seja, ciclos de FB.
<b>BALANÇO GERAL</b>	Para trabalhar a colocação do corpo debaixo da bola poderá futuramente ser implementada a tarefa dos alunos individualmente realizarem passes altos sucessivamente deixando sempre a bola cair uma vez chão antes de cada um, obrigando desta forma os alunos a realizarem passes altos pois caso contrário a bola não atingia uma altura razoável e os alunos não conseguiriam colocar-se debaixo da bola e realizar novo passe e ajudaria os mesmos a deslocarem-se para se enquadrarem com a bola. A existência de exercícios analíticos e diferenciados para os alunos do nível mais inferior facilita a sua aprendizagem mas é importante a colocação do “jogo”, embora com condicionantes, para que os alunos não se sintam “discriminados” em relação aos restantes evitando desta forma a desmotivação.

## Anexo 26 – Planeamento da 2ª Etapa

	DATA	Nº DE AULA	ESPAÇO	MATÉRIAS NUCLEARES	MATÉRIAS SECUNDÁRIAS	CONDIÇÃO FÍSICA		
OUTUBRO	15	2ªF	1 e 2	P2 ou G1	Voleibol	Badminton	Resistência	
	17	4ªF	3	P2	Futebol	Atletismo	Força Média	
	22	2ªF	4 e 5	G1 ou P2	Futebol	-	Força superior e resistência	
	24	4ªF	6	G1	Andebol	-	Força superior, inferior e resistência	
	29	2ªF	7 e 8	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos e Acrobática	Flexibilidade	
	31	4ªF	9	P1	Atletismo: Corrida de Barreiras	Atletismo	Resistência	
NOVEMBRO	5	2ªF	10 e 11	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Ginástica Acrobática e Aeróbica	Força superior e abdominal	
	7	4ªF	12	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Força Inferior	
	12	2ªF	13 e 14	P2 ou G1	Voleibol e Badminton	-	Força superior e resistência	
	14	4ªF	15	P2	Voleibol	Atletismo	Força média	
	16		<b>ATIVIDADE: Maratona (não foi dia de aula)</b>					
	19	2ªF	16 e 17	G1 ou P2	Voleibol	Atletismo	Força média	
	21	4ªF	18	G1	Voleibol	Atletismo	Resistência	
	26	2ªF	19 e 20	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos e Atletismo	Força Superior	
28	4ªF	21	P1	Atletismo	Atletismo	Flexibilidade		
DEZEMBRO	3	2ªF	22 e 23	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Ginástica Acrobática e Danças Tradicionais	Força superior e média	
	5	4ªF	24	<b>ACTIVIDADE: Corta Mato (dia de Aula)</b>				
	10	2ªF	25 e 26	P1 ou G2	Ginástica de Aparelhos	Andebol e Atletismo	Força abdominal, força superior e flexibilidade	
	12	4ªF	27	P2	Atletismo: corrida de estafetas e velocidade	Futebol	<b>Resistência</b>	
<b>INTERRUPÇÃO: Férias de Natal (14/12 a 3/1)</b>								
7	2ªF	28 e 29	G1 ou P2	Voleibol e Badminton	-	<b>Resistência</b>		

		9	4ªF	30	AULA TEÓRICA			
		14	2ªF	31 e 32	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos, acrobática	Força abdominal e <b>Resistência</b>
		16	4ªF	33	P1	Atletismo		<b>Resistência</b>
		21	2ªF	34 e 35	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Salto em altura e Aeróbica	Flexibilidade e <b>Resistência</b>
		23	4ªF	36	G2	Ginástica de Solo	Ginástica Acrobática e Aeróbica	<b>Resistência</b> e Força Superior
		28	2ªF	37 e 38	P2 ou G1	Badminton	Andebol	Força abdominal e <b>Resistência</b>
		30	4ªF	39	P2	Atletismo	-	<b>Resistência</b>
FEVEREIRO	4	2ªF	40 e 41	G1 ou P2	Badminton e Voleibol	Aeróbica		Força inferior e <b>Resistência</b>
	6	4ªF	42	G1	Badminton	Futebol		<b>Resistência</b> e Força superior
	18	2ªF	43 e 44	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Acrobática e Aeróbica		<b>Resistência</b> e Força abdominal
	20	4ªF	45	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos e Aeróbica		<b>Resistência</b> e Flexibilidade

Anexo 27 – Calendarização e Planeamento da 2ª Etapa (9º ano)

		2ª ETAPA																															
		Outubro						Novembro						Dezembro				Janeiro						Fevereiro									
		2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF	2ºF	4ºF		
		15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	18	20		
		Nº de Aulas	P2/G1	P2	G1/P2	G1	P1/G2	P1	G2/P1	G2	P2/G1	P2	G1/P2	G1	P1/G2	P1	G2/P1	G2	P1/G2	P2	G1/P2	Sala	P1/G2	P1	G2/P1	G2	P2/G1	P2	G1/P2	G1	G2/P1	G2	
MATERIAS	Voleibol	6	x									x	x																				
	Badminton	6	x																									x		x	x		
	Ginástica de Solo	10					x		x	x				x		x							x		x	x					x	x	
	Andebol	3				x																					x						
	Futebol	4		x	x																									x			
	Ginástica Acrobática	6					x		x									x					x				x				x		
	Atletismo	Barreiras	2					x																									
		Estafetas	3					x									x																
		Velocidade	5		x								x	x											x								
		Lançamento do Peso	1																											x			
		Salto em comprimento	2																										x				
		Salto em altura	2													x											x						
	Danças Tradicionais	1																															
	Ginástica de Aparelhos	10					x		x	x					x		x						x			x					x	x	
Aeróbica	6							x																	x	x			x		x		
APTIDÃO FISICA	Resistência	19	x		x	x		x					x			x							x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Força superior	8				x		x						x			x									x				x			
	Força inferior	4			x	x				x																			x				
	Força média	7		x					x			x											x				x				x		
	Flexibilidade	5					x									x										x						x	

## Anexo 28 – Planeamento da 3ª Etapa (9º ano)

DATA	ESPAÇO	MATÉRIAS NUCLEARES	MATÉRIAS SECUNDÁRIAS	CONTEÚDOS	CONDIÇÃO FÍSICA	
FEVEREIRO	25	P2 ou G1	Futebol	Atletismo	Receção, condução, passe, remate e Salto em Altura	Resistência (VAIVÉM) e Força Superior
	27	P2	Atletismo		Corrida de velocidade e lançamento do peso	Força inferior e Resistência
	28	<b>MEGAS: <u>ATLETISMO</u></b>				
MARÇO	1	<b>MEGAS: <u>ATLETISMO</u></b>				
	4	G1 ou P2	Futebol	Atletismo	Receção, condução, passe, remate e Salto em Altura	Resistência
	6	<b>AULA TEÓRICA – Apresentação de Trabalhos</b>				
	11	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica Aeróbica	Cambalhota à frente com pernas unidas e estendidas, pino de cabeça, e Passos básicos com coreografia	Força Superior, flexibilidade e Resistência
	13	<b>ATIVIDADE: <u>DIA DA ESTAFETAS (13/3 - dia de aula)</u></b>				
	14	<b>ATIVIDADE: <u>TORNEIO DE BASQUETEBOL</u></b>				
	15	<b>ATIVIDADE: <u>BTT/PERCURSO PEDESTRE</u></b>				
ABRIL	3	P2	Andebol	Atletismo	Corrida de barreiras, Salto em Comprimento, passe, drible, remate em salto, marcação de desmarcação	Resistência
	8	G2	Ginástica de Solo e Voleibol	Ginástica de Aparelhos	Cambalhota à frente e atrás, cambalhota atrás com pernas unidas e estendidas, avião e ponte, Boque: salto ao eixo, Minitrampolim: salto em extensão, engrupado, encarpado e meia pirueta	Resistência
	10	P1	Atletismo e Andebol		Corrida de Barreiras, Desmarcação, remate em salto, marcação, passe e drible	Resistência e Força superior
	15	G1	Voleibol		Passe alto, manchete, serviço por baixo e por cima	Resistência (VAIVÉM)
	17	P1	Atletismo		Salto em comprimento e Corrida de Velocidade	Força inferior e Resistência

	22	<b>ATIVIDADE: <u>DIA DO PENTATLO</u></b>				
	24	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Pino de Cabeça, cambalhota à frente e atrás pernas unidas e a afastadas, Ponte, avião, Salto ao eixo e Salto entre mãos	Flexibilidade e <b>Resistência</b>
	29	P2 ou G1	Voleibol e Badminton		Serviço, Passe e Manchete, Clear, Lob e Serviço	<b>Resistência</b> e Força Superior
MAIO	6	G1 ou P2	Badminton		Lob, Clear e Serviço	<b>Resistência</b>
	8	G1	Andebol		Passe de ombro, passe picado, drible, remate, marcação e desmarcação	<b>Resistência</b> e Força Média
	13	P1 ou G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos, Acrobática e Aparelhos	Cambalhota à frente e atrás, pino de braços, cambalhota atrás com pernas unidas e estendidas, coreografia, passos simples e alternados, figuras a pares e trios, Boque e Plinto	<b>Resistência</b> , Força Superior e Flexibilidade
	15	<b>AULA DE AERÓBICA NO ÂMBITO DO PROJETO “COMINIUS”</b>				
	20	G2 ou P1	Ginástica de Solo	Ginástica de .Aparelhos, Acrobática e Aeróbica	Cambalhota à frente saltada, Cambalhota à frente e atrás com pernas unidas e estendidas, pino de cabeça, pino de braço, roda, figuras acrobáticas, passo simples e alternados, Minitrampolim e Trave	<b>Resistência</b> e força superior
	22	G2	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos e Acrobática	Cambalhota à frente saltada, Cambalhota à frente e atrás com pernas unidas e estendidas, Boque e Plinto e Minitrampolim	<b>Resistência</b> e flexibilidade
	27	P2 ou G1	Atletismo	Andebol	Corrida de Estafetas, Demarcação, Marcação, remate em apoio e em salto, passe, drible e receção	<b>Resistência</b>
	29					
JUNHO	3	G1 ou P2	Badminton e Voleibol	Danças Tradicionais	Lob, Clear, Serviço, Tacão e Bico	<b>Resistência</b>
	5	<b>ATIVIDADE: <u>TORNEIO DE FUTSAL (5/06 - dia de aula)</u></b>				

Anexo 29 – Calendarização e Planeamento da 3ª Etapa

		3ª e 4ª ETAPAS																								
		Fevereiro		Março				Abril						Maio						Junho						
		2ªF	4ªF	2ªF	4ªF	2ªF	4ªF	4ªF	2ªF	4ªF	2ªF	4ªF	2ªF	4ªF	2ªF	4ªF	2ªF	4ªF	2ªF	4ªF						
		25	27	4	6	11	13	3	8	10	15	17	22	24	29	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5	
		P2/ G1	P2	G1 / P2	G1	P1 / G2	P1	P2	G2	G1 / P2	G1	P1	G2	G2	P2 / G1	G1 / P2	G1	P1 / G2	P1	G2 / P1	G2	P1 / G2	P1	P1 / G2		
MATÉRIAS	Voleibol	2									x				x											
	Badminton	3													x	x									x	
	Ginástica de Solo	5					x																			
	Andebol	4															x									
	Futebol	2	x			x																				
	Ginástica Acrobática	2																	x							
	Atletismo	Barreiras	3						x		x													x		
		Estafetas	1																				x			
		Velocidade	3				x																			
		Lançamento do Peso	2				x																			
		Salto em comprimento	2											x												
		Salto em altura	2	x				x																		
	Danças Tradicionais	1																							x	
	Ginástica de Aparelhos	5								x															x	
Aeróbica	2																									
APTIDÃO FÍSICA	Resistência	19	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	
	Força superior	3	x												x											
	Força inferior	1											x													
	Força média	1															x									
	Flexibilidade	5										x							x							



Anexo 30 – Grelha de registo de Avaliação Sumativa anual (9º Ano)

Categoria A: VOLEIBOL (situação 2x2 e/ou 4x4)															
Introdutório: Situação 2x2		Elementar: Situação 4x4								AI	NÍVEL 1ºP	NÍVEL 2ºP	NÍVEL 3ºP		
		4.1) Realiza serviço por baixo		4.2) Ao receber a bola o aluno consegue fazer passe de dedos, e manchete e ao terceiro toque colocar a bola no campo contrário		4.1) Realiza serviço por cima		4.2) Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima							4.3) Posiciona-se corretamente para passar a bola ou receber/enviar a bola em passe colocado
		4.1)	4.2)	4.1)	4.2)	4.3)	4.4)	4.5)	5)						
1				R RE RE	R RR	R	R	R	RE	I	E	E+	E+	Exercício Critério - Introdutório	
2				NR NR RE	R RR	R	R	R	RE	I	E+	E+	E+	situação de exercício 2 x 2, em cooperação, com a rede a 2 metros de altura; serviço a 4,5 m da rede	
3		R	R							PI	I++	I++	I		
4	TRANSFERIDO													Exercício Critério Parte do Nível Elementar	
5				R RE RE	R RR	R	R	R	RE	I	E++	E+	E+	- situação de jogo 4x4 num campo reduzido	
6				R RE RE	R RR	R	R	R	RE	I	E++	E+	E+		
7		R	R							NI	I++	I++	I		
8		R	R							NI	I++	I++	I		
9				NR RE RE	R RR	R	RE	R	NR	I	I+	E+	E+		
10				RE RE R	R RR	R	R	R	NR	I	E++	E+	E+		
11				NR RE RE	R RR	R	R	R	RE	I	E+	I++	E+		
12				NR RE RE	R RR	R	R	R	RE	I	E+	E+	E+		
13	ATESTADO MÉDICO														
14				R RR	R RR	R	R	R	NR	I	E++	E+	E+		
15				RE RE R	R RR	R	R	R	NR	I	E+	E+	E+		
16				RE RE R	R RR	R	R	R	NR	I	E	E+			
17		R	R							PI	I++	I++	I		
18		R	R							NI	I++	I++	I		
19				RE R R	R RR	R	R	R	RE	I	E+	E+	E+		
20		R	R							PI	I++	I++	I		
21		R	R							0	0	I	I		
LEGENDA: S -sempre ; NS - nem sempre; N - nunca/ R - Realiza; RE - Realiza com Erros; NR - Não Realiza/O - objetivo intermédio não trabalhado															
OBSERVAÇÕES:															

**Anexo 31** – Protocolo da Bateria de Testes do Fitnessgram (Protocolo de Avaliação Inicial da Escola)

- **VAIVÉM** - avaliação da Aptidão Aeróbia. É um teste do tipo progressivo, máximo, indireto e coletivo de determinação indireta do  $VO_2$  máx.

**RESULTADO:** Respeitando o protocolo estabelecido, são contabilizados todos os percursos efetuados no ritmo imposto e o primeiro em que o aluno não atinge a linha em simultâneo com o sinal sonoro.

- **FORÇA SUPERIOR – EXTENSÃO DE BRAÇOS** - Aptidão muscular (força superior), tanto para rapazes como para raparigas.



**RESULTADO:** Respeitando o protocolo estabelecido, são contabilizadas o número total de extensões executadas corretamente. A primeira extensão incorreta é contabilizada.

- **FORÇA MÉDIA – ABDOMINAIS** - Aptidão muscular (força e resistência abdominal), tanto para rapazes como para raparigas.



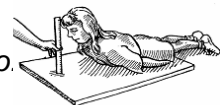
**RESULTADO:** Respeitando o protocolo estabelecido, são contabilizadas o número total de repetições corretamente efetuadas. A contagem deverá efetuar-se quando a cabeça do aluno regressa ao colchão.

- **SENTA E ALCANÇA** - avaliação da flexibilidade para os lados direito e esquerdo do corpo.



**RESULTADO:** Respeitando o protocolo estabelecido, são contabilizados os melhores resultados.

- **Extensão do tronco** – avaliação da flexibilidade do tronco.



**RESULTADO:** Respeitando o protocolo estabelecido, é efetuada a medição após manutenção da posição.

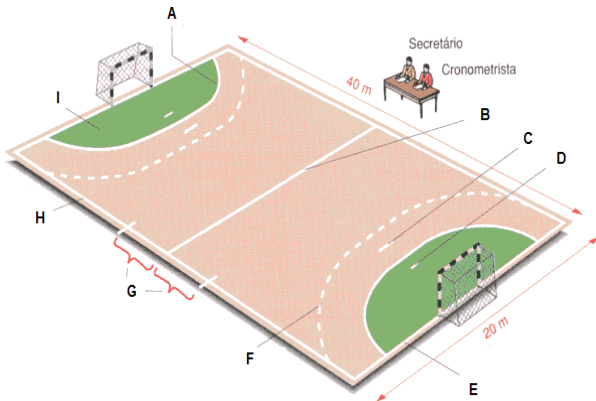
Anexo 32 – Exemplo de Ficha de Trabalho (3ºCEB)

Ficha de Trabalho Nº \_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**MATÉRIA: Andebol**

**1. Completa a legenda da figura:**



- A- \_\_\_\_\_
- B- Linha de meio campo
- C- \_\_\_\_\_
- D- \_\_\_\_\_
- E- Linha de Fundo
- F- \_\_\_\_\_
- G- Zona de \_\_\_\_\_
- H- \_\_\_\_\_
- I- \_\_\_\_\_

**2. Assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações.**

- 2.1. “O drible pode ser feito com as duas mãos em simultâneo.” \_\_\_\_
- 2.2. “A receção é feita com ambas as mãos” \_\_\_\_
- 2.3. “O Guarda Redes pode deter a bola com qualquer parte do corpo dentro ou fora da sua área.” \_\_\_\_
- 2.4. “Os lances livres são marcados onde as faltas são cometidas.” \_\_\_\_
- 2.5. “A duração do jogo é de 50 minutos subdivididos em duas partes de 25 minutos.” \_\_\_\_

**3. Por quantos jogadores é constituída uma equipa de Andebol? (suplentes, em campo e guarda redes)**

R: \_\_\_\_\_

**4. Indica 4 características da Posição Base.**

R: \_\_\_\_\_

**RESISTÊNCIA AERÓBIA**

**4. A aptidão aeróbia apresenta uma forte relação com o combate às doenças cardiovasculares.**

**4.1. Como se pode treinar a resistência aeróbia?**

R: \_\_\_\_\_

**4.2. Qual o teste do Fitnessgram que pode medir esta capacidade?**

R: \_\_\_\_\_

Anexo 33 – Exemplo de Ficha de Auto avaliação (3ºCEB)

Nome e N.º: _____ Ano e Turma: _____
---

	1.º Período	2.º Período	3.º Período
<b>1. Assiduidade e Pontualidade</b>			
Estou presente todas as aulas de EF?			
Levo sempre o material para realizar a aula de EF?			
Chego a horas em todas as aulas de EF?			
<b>2. Atitudes e Valores</b>			
Apresento um comportamento adequado nas aulas de EF?			
Estou concentrado nas tarefas da aula de EF?			
Empenho-me em todas as tarefas propostas na aula de EF?			
Respeito todos os meus colegas e as decisões do Professor?			
Coopero com todos os meus colegas e ajudo-os?			
<b>3. Questionamento</b>			
Respondo com sucesso, às questões que o Professor coloca?			
<b>4. Atividades Físicas e Desportivas</b>			
Conheço e Respeito as regras dos jogos?			
Consigo realizar as tarefas destinadas à Aptidão Física?			
<b>4.1. Modalidades Coletivas (Futebol, Voleibol, Andebol, Basquetebol, ...)</b>			
Participo no Ataque? Garanto que a minha equipa fique em posse de Bola?			
Procuro que a minha equipa consiga o Objetivo do Jogo? Golos ou Pontos?			
Ofereço linhas de passe aos meus colegas? Desmarco-me?			
Revelo atitude defensiva, tentando recuperar a bola?			
Na defesa, ajudo os meus colegas e protejo a minha baliza?			
<b>4.2.1. Modalidades Individuais (Ginásticas)</b>			
Procuro perceber porque não consigo fazer alguns exercícios?			
Procuro sempre aperfeiçoar a minha técnica? Faço os exercícios e peço ajuda?			
Não faço alguns gestos por ter medo de me magoar?			
<b>4.2.2. Modalidades Individuais (Raquetes, Atletismo, Danças, ...)</b>			
Coopero com os meus colegas?			
Prefiro a Competição à Cooperação?			
Procuro sempre aperfeiçoar a minha técnica? Peço ajuda?			
Apenas quero jogar ou ter os melhores resultados? Não me preocupo com a técnica?			

Que nota mereço este Período? _____
-------------------------------------

<b>Observações</b> (obrigatório fazer uma sugestão/consideração sobre o trabalho do professor e outra sobre o próprio aluno):  
---

**Anexo 34** – Exemplo de ficha de Autoavaliação referente à matéria de Voleibol (3ºCEB)

**MATÉRIA:** Andebol (nível introdutório)

**DATA:** \_ . \_ . \_

**NOME DO ALUNO:** \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Preencher a grelha de heteroavaliação que se segue respeitando a seguinte escala:

2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4- Bom; 5- Muito Bom / SIM ou NÃO

COMPONENTES DE AVALIAÇÃO – atitudes e valores		1	2	3	4
Cooperação/Espírito de Equipa e entreaajuda					
Empenho/Dedicação					
Valoriza o trabalho positivo dos colegas					
Respeita e aceita as regras					
Pontualidade e Assiduidade					
COMPONENTES DE AVALIAÇÃO – gestos/ações		1	2	3	4
<b>ATAQUE</b>					
Realiza passe					
Realiza drible					
Finaliza ou realiza remate	Em apoio				
	Na passada				
	Em suspensão				
Desmarca-se					
Realiza fintas ou mudanças rápidas de direção					
<b>DEFESA</b>					
Acompanha a circulação de bola (deslocamentos defensivos)					
Marca o adversário					
Interceta ou recupera a bola					
Desmarca-se					
<b>TOTAL</b>					

Anexo 35 – Cartaz na atividade da “Maratona”



ESCOLA BÁSICA CONDE DE VILALVA – ÉVORA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**DIA DO NÃO FUMADOR**

**MARATONA**

**DIA 16 DE NOVEMBRO DE 2012 (6ª FEIRA)**

**Início: 10h00**

**Escola Básica Conde Vilalva**


**PARTICIPANTES:** Alunos do 1º, 2º e 3º Ciclo, Pais, Encarregados de Educação e Comunidade Educativa

**INSCRIÇÕES** ATÉ DIA 13 DE NOVEMBRO JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**AMA A VIDA, NÃO FUMES!**

The poster features a blue background with rounded corners. At the top left is a logo with the Greek letter pi and a house icon. At the top right is the University of Évora logo. The main title 'DIA DO NÃO FUMADOR' is in large, bold, orange letters, with a red prohibition sign over a lit cigarette. Below it, 'MARATONA' is written in very large, blue, 3D-style letters. A light blue box contains the date and time. Below the box is an illustration of three cartoon runners. At the bottom, there is a cartoon character giving a thumbs up and a starburst containing the slogan 'AMA A VIDA, NÃO FUMES!'.



Anexo 36 – Certificado para os participantes da Maratona

 Agrupamento de Escolas nº4 de Évora  
ESCOLA BÁSICA CONDE VILALVA

# DIA DO NÃO FUMADOR

CERTIFICA-SE QUE O PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

Conseguí manter-se em corrida durante \_\_\_\_\_ minutos na prova de maratona realizada no dia 16 de Novembro de 20\_\_.

O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
\_\_\_\_\_

Anexo 37 – Cartaz da atividade “ao Ritmo da Saúde”

**ao Ritmo da SAÚDE**

**4ª FEIRA**  
**13 DE MARÇO**  
Escola Básica Conde De Vialva  
**9H30 ÀS 12H30**

**ZUMBA**  
**HIPHOP**  
**AERÓBICA**  
**DANÇAS TRADICIONAIS**  
**LOCALIZADA**

**ATTACK**

**Workshop's, Aulas abertas, Demonstrações...**

**SORTEIO DE UMA AULA GRÁTIS NO EVERYBODY E NO CLUBE DE TÊNIS DE ÉVORA PARA OS PARTICIPANTES DOS WORKSHOP'S !!!**

APOIO/ORGANIZAÇÃO:

every-body  
CTE CLUBE DE TÊNIS DE ÉVORA  
M2D  
S4C  
IBS  
Prefeito  
UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
NÚCLEO DE ESTÁGIO 2012/2013



Anexo 38 – Programa da atividade “ao Ritmo da Saúde”



**ao Ritmo da SAÚDE**

**4ª FEIRA-13 DE MARÇO**  
**9H30 ÀS 12H30**  
**PAVILHÃO DESPORTIVO**

**PROGRAMA:**

- 8h15- Corrida de Estafetas
- 9h40- Apresentação de Zumba
- 9h 55 - AzDANCE
- 10h05 - Workshop de Aeróbica
- 10h30 - Apresentação: Hip Hop da Escola Básica Conde Vilalva
- 10h40 - Aula de Local/Funcional

**INTERVALO**  
*Distribuição de Frutas*

**11h00 - Workshop de Danças Tradicionais**

**11h30 - Apresentações de BodyAttack;**

**11h45 - Grupo a S4D**

**11h55 - Mega aula Surpresa de Encerramento**

**12h15 - Sorteio de prémios**

**SORTEIO DE PRÉMIOS  
PARA OS PARTICIPANTES  
NOS  
WORKSHOP'S!!!**



NÚCLEO DE ESTÁGIO 2012/2013

Anexo 39 e 40 – Exemplos de Panfletos: Obesidade e Diabetes referentes à atividade “ao Ritmo da Saúde”



Logo of the University of Évora and the "ao Ritmo da Saúde" project.

# ao Ritmo da SAÚDE

**4ª FEIRA-13 DE MARÇO**  
**9H30 ÀS 12H30**  
**PAVILHÃO DESPORTIVO**

## OBESIDADE

 “Doença em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afetar a saúde, pois que uma vez instalada tende a autoperpetuar-se, constituindo-se como doença crónica.”

**PROBLEMAS DE SAÚDE ASSOCIADOS:**

**DIABETES...DOENÇAS CORONÁRIAS HIPERTENSÃO ...**

Report of a WHO consultation on obesity –“ Preventing and managing the global epidemic”. Geneva, 1997



Logo of the University of Évora and the "ao Ritmo da Saúde" project.

# ao Ritmo da SAÚDE

**4ª FEIRA-13 DE MARÇO**  
**9H30 ÀS 12H30**  
**PAVILHÃO DESPORTIVO**

## DIABETES

**“ ELEVADA CONCENTRAÇÃO DE GLICOSE (açúcar) NO SANGUE!”**

**DOENÇAS ASSOCIADAS:** Doenças nas artérias coronárias; doença renal; doença vascular cerebral e acidente vascular cerebral; doenças vasculares periféricas; hipertensão; doenças na visão incluindo a cegueira; pé diabético...



Anexo 41 – Tabela de registo do Teste de Vaivém e VO<sub>2</sub> máximo

				1º Período		2º Período				3º Período						
				28-Jan		27-Fev		04-Mar		15-Abr		06-Mai		03-Jun		
				Nº Voltas	VO <sub>2</sub> máx	Nº Voltas	VO <sub>2</sub> máx	Nº Voltas	VO <sub>2</sub> máx	Nº Voltas	VO <sub>2</sub> máx	Nº Voltas	VO <sub>2</sub> máx	Nº Voltas	VO <sub>2</sub> máx	
1		D1 ♂	14	86	86	55,6		87	55,6	90	55,6	89	55,6	100	58,3	
2		D2 ♀	14	20	20	36,8		18	36,8	24	39,4	Não Fez	...	24	39,4	
3		D3 ♀	13	21	19	36,8		16	36,8	24	39,4	Não Fez	...	24	39,4	
4		D4 ♂														
5		D5 ♂	14	54	60	47,5		50	44,8	49	44,8	52	47,5	60	47,5	
6		D6 ♂	15	53	44	43,3		60	46,0	59	46,0	54	46,0	70	48,8	
7		D7 ♀	14	20	20	36,8		12	34,1	Não fez	...	25	39,4	25	39,4	
8		D8 ♂	14	10	20	34,1		24	39,4	25	39,4	24	39,4	27	39,4	
9		D9 ♀	15	19	22	35,0		Não fez	...	25	37,7	32	40,5	36	40,5	
10		D10 ♂	13	28	21	38,5		29	29	36	43,8	42	56,9	42	46,4	
11		D11 ♂	15	38	51	46,0		55	55	51	46,0	54	46,0	55	46,0	
12		D12 ♂	14	55	60	47,5		62	62	60	47,5	71	50,2	71	50,2	
13		D13 ♂	16	ATESTADO MEDICO												
14		D14 ♀	14	40	50	44,8		Não fez	...	55	47,5	59	47,5	59	47,5	
15		D15 ♀	14	27	35	42,1		33	42,1	34	42,1	41	44,8	41	42,1	
16		D16 ♀	14	16	30	39,4		30	39,4	31	39,4	25	39,4	31	42,1	
17		D17 ♀	14	19	20	36,8		18	36,8	20	36,8	24	39,4	24	39,4	
18		D18 ♀	15	26	12	32,2		Não fez	...	Não fez	...	Não Fez	...	26	37,7	
19		D19 ♂	14	41	35	40,5		45	43,3	Não fez	...	Não Fez	...	45	43,3	
20		D20 ♀	15	27	28	37,7		Não fez	40,5	33	40,5	35	40,5	35	40,5	
21		D21 ♂		Não fez	35	42,1		Não fez	...	27	39,4	Não Fez	...	42	43,3	

NAO SE REALIZOU

## Anexo 42 – Fase I – 7 de Janeiro a 23 de Janeiro de 2013

ALUNO	1º TREINO		2º TREINO		3º TREINO		4º TREINO		5º TREINO		6º TREINO	
	07-Jan		09-Jan		14-Jan		16-Jan		21-Jan		23-Jan	
	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância
D1 ♂	10	2000	8	1600	9	1800	10	2000	10	2000	10	2000
D2 ♀	5	1000	6	1200	6	1200	7	1400	7	1400	Não Fez	
D3 ♀	5	1000	5	1000	6	1200	7	1400	7	1400	4	800
D4 ♂												
D5 ♂	8	1600	8	1600	9	1800	10	2000	10	2000	10	2000
D6 ♂	9	1800	9	1800	9	1800	10	2000	10	2000	10	2000
D7 ♀	6	1200	6	1200	6	1200	7	1400	7	1400	4	800
D8 ♂	4	800	5	1000	5	1000	7	1400	7	1400	5	1000
D9 ♀	5	1000	6	1200	6	1200	9	1800	9	1800	8	1600
D10 ♂	8	1600	8	1600	9	1800	10	2000	10	2000	9	1800
D11 ♂	8	1600	8	1600	9	1800	10	2000	10	2000	10	2000
D12 ♂	7	1400	7	1400	8	1600	10	2000	10	2000	6	1200
D13 ♂	Atestado médico											
D14 ♀	7	1400	7	1400	8	1600	8	1600	8	1600	10	2000
D15 ♀	7	1400	7	1400	8	1600	7	1400	7	1400	8	1600
D16 ♀	5	1000	5	1000	6	1200	6	1200	7	1400	5	1000
D17 ♀	3	600	3	600	4	800	5	1000	5	1000	4	800
D18 ♀	5	1000	5	1000	5	1000	6	1200	6	1200	4	800
D19 ♂	7	1400	8	1600	8	1600	9	1800	9	1800	10	2000
D20 ♀	6	1200	6	1200	7	1400	8	1600	7	1400	Não fez	
D21 ♂	Não fez	Não fez	Não Fez	Não Fez	Não Fez	Não fez	7	1400	8	1600	7	1400

## Anexo 43 - Fase II – 30 de Janeiro a 27 de Fevereiro de 2013

ALUNO	1º TREINO		2º TREINO		3º TREINO		4º TREINO		5º TREINO		6º TREINO	
	30-Jan		04-Fev		06-Fev		18-Fev		20-Fev		27-Fev	
	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância	Voltas	Distância
D1 ♂	12,5	2500	11	2200	11	2200	11	2200	15	3000	18,5	3700
D2 ♀	3	600	5	1000	5	1000	5	1000	FM	0	FALTOU	0
D3 ♀	6	1200	7	1400	7	1400	7	1400	8	1600	FALTOU	0
D4 ♂												
D5 ♂	11	2200	10	2000	10	2000	10	2000	12	2400	11	2200
D6 ♂	11	2200	9	1800	9	1800	9	1800	11	2200	11	2200
D7 ♀	5	1000	5	1000	5	1000	5	1000	FM	0	6,5	1300
D8 ♂	5	1000	5	1000	5	1000	5	1000	8	1600	8	1600
D9 ♀	9	1800	9	1800	9	1800	9	1800	9	1800	FALTOU	0
D10 ♂	10	2000	9	1800	9	1800	9	1800	11	2200	11	2200
D11 ♂	10	2000	9	1800	9	1800	9	1800	11	2200	11	2200
D12 ♂	10	2000	9	1800	9	1800	9	1800	11	2200	11	2200
D13 ♂	ATESTADO MEDICO											
D14 ♀	10	2000	DESISTIU	0	10	2000	10	2000	AM	0	FALTOU	0
D15 ♀	9	1800	9	1800	9	1800	9	1800	8	1600	8,5	1700
D16 ♀	5	1000	10	2000	10	2000	10	2000	9,5	1900	7,5	1500
D17 ♀	6	1200	9	1800	9	1800	9	1800	2	400	FALTOU	0
D18 ♀	F	...	DESISTIU	0	5	1000	5	1000	FM	0	6,5	1300
D19 ♂	10	2000	6	1200	7	1400	7	1400	FM	0	FALTOU	0
D20 ♀	2,5	500	10	2000	10	2000	10	2000	9,5	1900	8,5	1700
D21 ♂	FM	...	DESISTIU	0	6	1200	6	1200	F	0	FALTOU	0

## Anexo 44 – Fase III – 11 de Março a 10 de Abril de 2013

ALUNO	1º TREINO		2º TREINO		3º TREINO		4º TREINO		5º TREINO	
	11-Mar		13-Mar		03-Abr		08-Abr		10-Abr	
	Volts	Distância	Volts	Distância	Volts	Distância	Volts	Distância	Volts	Distância
D1 ♂	12,5	2500	NAO HOUE AULA DEVIDO A ATIVIDADE "AO RITMO DA SAUDE"		NAO HOUE AULA PRATICA DEVIDO AO MAU TEMPO		NAO FOI POSSIVEL REALIZAR O TREINO AEROBIO DEVIDO AO ESTADO IMPROPRIO DAS PISTAS DE ATLETISMO		FALTA	
D2 ♀	3	600							FALTA	
D3 ♀	6	1200							FALTA	
D4 ♂									FALTA	
D5 ♂	11	2200							11	2200
D6 ♂	11	2200							FALTA	
D7 ♀	5	1000							FALTA	
D8 ♂	5	1000							7	1400
D9 ♀	9	1800							8	1600
D10 ♂	10	2000							FALTA	
D11 ♂	10	2000							10	2000
D12 ♂	10	2000							11	2200
D13 ♂	Atestado Médico									
D14 ♀	10	2000							FALTA	
D15 ♀	9	1800							8	1600
D16 ♀	5	1000							FALTA	
D17 ♀	6	1200							2	400
D18 ♀	FALTA								FALTA	
D19 ♂	10	2000							6	1200
D20 ♀	2,5	500							FALTA	
D21 ♂	FM	...							10	2000

Anexo 45 – Fase IV – 17 a 29 de Abril de 2013

ALUNO	1º TREINO		2º TREINO	3º TREINO		4º TREINO	
	17-Abr		22-Abr	24-Abr		29-Abr	
	Voltas	Distância		Voltas	Distância	Voltas	Distância
D1 ♂	FALTA		NAO SE REALIZOU O TESTE ATIVIDADE: Pentatio	12	2400	NAO SE REALIZOU O TESTE	
D2 ♀	2	400		4	800		
D3 ♀	10	2000		10	2000		
D4 ♂							
D5 ♂	FALTA			9	1800		
D6 ♂	FALTA			12	2400		
D7 ♀	2	400		4	800		
D8 ♂	7	1400		FALTA			
D9 ♀	10	2000		10	2000		
D10 ♂	7	1400		10	2000		
D11 ♂	7	1400		11	2200		
D12 ♂	7	1400		11	2200		
D13 ♂	Atestado Médico						
D14 ♀	9	1800		10	2000		
D15 ♀	10	2000		10	2000		
D16 ♀	2	400		9	1800		
D17 ♀	FALTA			FALTA			
D18 ♀	FALTA			FALTA			
D19 ♂	FALTA			10	2000		
D20 ♀	FALTA			5	1000		
D21 ♂	FALTA			FALTA			

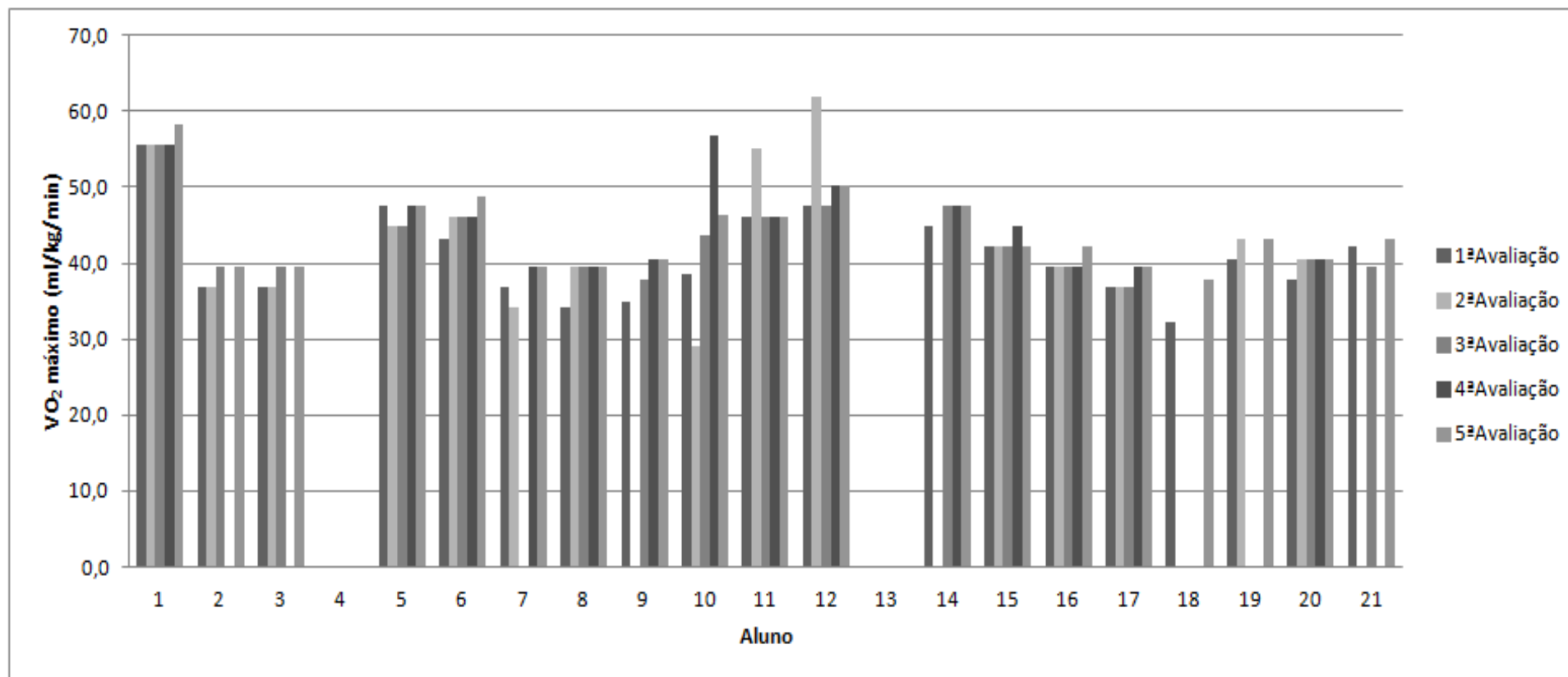
## Anexo 46 – Fase V – 8 a 29 de Maio de 2013

ALUNO	1º TREINO		2º TREINO		3º TREINO		4º TREINO		5º TREINO		6º TREINO		7º TREINO	
	08-Mai		13-Mai		15-Mai		20-Mai		22-Mai		27-Mai		29-Mai	
	VOLTAS	DISTANCIA	VOLTAS	DISTANCIA	VOLTAS	DISTANCIA	VOLTAS	DISTANCIA	VOLTAS	DISTANCIA	VOLTAS	DISTANCIA	VOLTAS	DISTANCIA
D1 ♂	13	2600	FALTA		13	2600	11	2200	15	3000	12	2400	18	3600
D2 ♀	6	1200	2	400	5	1000	8	1600	8	1600	9	1800	FALTA	
D3 ♀	9	1800	FALTA		9	1800	8	1600	FALTA		9	1800	9,5	1900
D4														
D5 ♂	10	2000	FALTA		11	2200	11	2200	10	2000	11	2200	14	2800
D6 ♂	10	2000	11	2200	11	2200	10	2000	10	2000	10	2000	10	2000
D7 ♀	6	1200	3	600	5	1000	FALTA		FALTA		6	1200	8,5	1700
D8 ♂	4	800	7,5	1500	5	1000	5	1000	5	1000	6	1200	6	1200
D9 ♀	9	1800	9	1800	10	2000	10	2000	8	1600	9	1800	9	1800
D10 ♂	10	2000	10	2000	10	2000	6	1200	8	1600	8	1600	6	1200
D11 ♂	10	2000	11	2200	10	2000	9	1800	11	2200	11	2200	10	2000
D12 ♂	10	2000	11	2200	10	2000	10	2000	11	2200	11	2200	9,5	1900
D13 ♂														
D14 ♀	10	2000	FALTA		10	2000	FALTA		FALTA		11	2200	5	1000
D15 ♀	7	1400	7	1400	8	1600	9	1800	8	1600	9	1800	8	1600
D16 ♀	3	600	6	1200	6	1200	2	400	5	1000	7	1400	2	400
D17 ♀	3	600	FALTA		5	1000	7	1400	4	800	7	1400	3,5	700
D18 ♀	3	600	7	1400	4	800	4	800	FALTA		FALTA		FALTA	
D19 ♂	FALTA		10	2000	10	2000	8	1600	8	1600	10	2000	8,5	1700
D20 ♀	5	1000	7	1400	7	1400	7	1400	7	1400	7	1400	4	800
D21 ♂	3	600	3	600	5	1000	4	800	FALTA		FALTA		FALTA	



## Anexo 47 – Resultados da Frequência Cardíaca nas 5 avaliações

ALUNO	FC máx.	FC - 1ª AVALIAÇÃO				FC - 2ª AVALIAÇÃO				FC - 3ª AVALIAÇÃO				FC - 4ª AVALIAÇÃO				FC - 5ª AVALIAÇÃO				
		BASAL (BPM)	APOS (BPM)	RESERVA (BPM)	ZONA (%)	BASAL (BPM)	APOS (BPM)	RESERVA (BPM)	ZONA (%)	BASAL (BPM)	APOS (BPM)	RESERV A (BPM)	APOS (%)	BASAL (BPM)	APOS (BPM)	RESERV A (BPM)	APOS (%)	BASAL (BPM)	APOS (BPM)	RESERVA (BPM)	APOS (%)	
D1 ♂	206	48	140	158	68	70	140	136	68	52	92	154	45	52	90	154	44	60	95	146	46	
D2 ♀	206	100	150	106	73	80	135	126	66	118	160	88	78	Não Fez				90	120	116	58	
D3 ♀	207	88	162	119	78	94	142	113	69	70	146	137	71	Não Fez				75	95	132	46	
D4 ♂		TRANSFERIDO																				
D5 ♂	206	100	145	106	70	92	178	114	86	108	180	98	87	80	144	126	70	85	140	121	68	
D6 ♂	206	80	150	126	73	Não Fez				80	100	126	49	84	104	122	50	84	110	122	53	
D7 ♀	206	78	152	128	74	70	140	136	68	Não Fez				86	152	120	74	80	150	126	73	
D8 ♂	206	79	160	127	78	80	140	146	68	60	110	146	53	40	106	166	51	55	110	151	53	
D9 ♀	206	100	166	106	81	Não Fez				100	154	106	75	96	174	110	84	95	160	111	78	
D10 ♂	207	72	154	135	74	72	140	135	68	66	160	141	77	94	156	113	75	94	160	113	77	
D11 ♂	206	49	150	157	73	48	150	158	73	88	220	118	107	86	150	120	73	88	152	118	74	
D12 ♂	206	60	170	146	83	82	120	124	58	78	154	128	75	76	180	130	87	74	160	132	78	
D13 ♂		ATESTADO MEDICO																				
D14 ♀	206	80	130	126	63	Não Fez				116	138	90	67	80	120	126	58	86	130	120	63	
D15 ♀	206	86	132	120	64	100	140	106	68	100	118	106	57	100	140	106	68	94	136	112	66	
D16 ♀	206	80	202	126	98	108	140	98	68	96	120	110	58	80	84	126	41	82	96	124	47	
D17 ♀	206	86	142	120	69	84	150	122	73	94	130	112	63	86	142	120	69	87	136	119	66	
D18 ♀	206	60	150	146	73	86	130	120	63	Não Fez				Não Fez				86	156	120	76	
D19 ♂	206	68	140	138	68	90	120	116	58	Não Fez				Não Fez				0	92	146	114	71
D20 ♀	206	110	200	96	97	Não Fez				106	178	100	86	118	138	88	67	106	150	101	73	
D21 ♂	206	96	150	110	73	Não Fez				96	140	110	68	Não Fez				0	86	130	120	63

Anexo 48 – Resultados das medições do  $VO_2$  máximo na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª avaliação do teste do Vaivém

## Anexo 49 – Decreto-lei n.º 3/2008

154

Diário da República, 1.ª série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.

#### MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PISCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

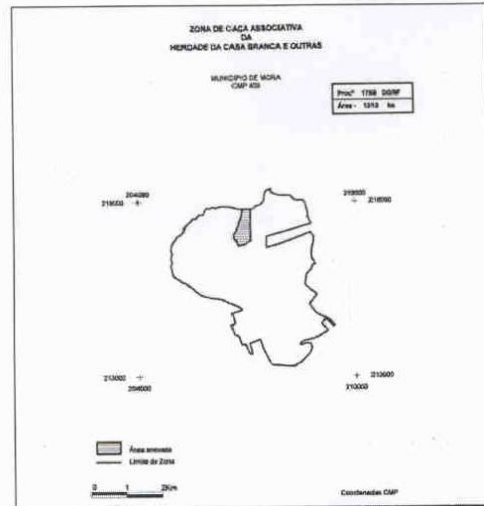
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Piscas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Piscas, Jaime de Jesus Lopes Silva, em 15 de Novembro de 2007.



#### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui designio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. A medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I

### Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

#### Artigo 1.º

##### Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

#### Artigo 2.º

##### Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

#### Artigo 3.º

##### Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

#### Artigo 4.º

##### Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

## CAPÍTULO II

### Procedimentos de referenciação e avaliação

#### Artigo 5.º

##### Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

#### Artigo 6.º

##### Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

#### Artigo 7.º

##### Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

## CAPÍTULO III

### Programa educativo individual e plano individual de transição

#### Artigo 8.º

##### Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

## Artigo 9.º

## Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

## Artigo 10.º

## Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

## Artigo 11.º

## Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

## Artigo 12.º

## Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

## Artigo 13.º

## Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

## Artigo 14.º

## Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

#### Artigo 15.º

##### Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

### CAPÍTULO IV

#### Medidas educativas

#### Artigo 16.º

##### Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

#### Artigo 17.º

##### Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

#### Artigo 18.º

##### Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

#### Artigo 19.º

##### Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere a alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

#### Artigo 20.º

##### Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

#### Artigo 21.º

##### Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

#### Artigo 22.º

##### Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

### CAPÍTULO V

#### Modalidades específicas de educação

#### Artigo 23.º

##### Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

*a*) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e



ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensinos básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

#### Artigo 24.º

##### Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

#### Artigo 25.º

##### Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

#### Artigo 26.º

##### Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

#### Artigo 27.º

##### Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

### CAPÍTULO VI

#### Disposições finais

#### Artigo 28.º

##### Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

#### Artigo 29.º

##### Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

#### Artigo 30.º

##### Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

#### Artigo 31.º

##### Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

#### Artigo 32.º

##### Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.

#### Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tomando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

*Diário da República*, 1.ª série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

