



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRAAMCAMP FREIRE – PONTINHA

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre
em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof.
Doutor Paulo Jorge Rodrigues Cunha

Paulo Alexandre Paiva dos Santos Miranda, nº22109174

Lisboa

2023



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
BRAAMCAMP FREIRE – PONTINHA
“VERSÃO FINAL”**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 05/12/2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°485/2023, de 22 de novembro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Orientador: Prof. Doutor Paulo Jorge Rodrigues Cunha

Lisboa

2023

Agradecimentos

É certo que criei laços com alguns professores mais que outros já que alguns estiveram mais presentes em todo o meu percurso, mas parece-me que seria injusto destacar qualquer professor em particular desde o primeiro ano de licenciatura até este momento final de mestrado. Embora todos tivessem diferentes maneiras de o mostrar, ora de forma mais carinhosa ora de forma mais assertiva, o meu agradecimento vai para todos eles que se mostraram prestáveis e interessados no meu sucesso escolar, ao qual eu tentei sempre corresponder de forma positiva.

Quanto a colegas e amigos foram muitos os que contribuíram de alguma forma para este culminar de estágio, no entanto, porque foram os meus confidentes ao longo do ano de estágio pelas imensas horas de estudo, partilhas, críticas, discussões e reflexões, destacar a colega Cristina Costa e o Bernardo Laranjeira que fizeram parte do meu núcleo de estágio a cargo do professor orientador da escola Paulo Martins e do professor orientador universitário Luís Bom.

Também a todos os professores da ESBF o meu agradecimento pois sem eles o meu quotidiano não teria sido o mesmo, com partilhas, reflexões, críticas e bons momentos.

Por fim, mas não menos importante, o meu agradecimento por todo o empenho, consistência, sacrifício, boa disposição e boa educação de todos os alunos que tive o privilégio de ensinar e ajudar, quer diariamente, quer no desporto escolar, quer em alguma situação inesperada do quotidiano, vão ficar na minha memória.

A todos vós, obrigado.

Dedicatória

Esta dedicatória é para todos. Todos os que cruzaram o meu caminho desde o começo da minha vida até hoje. Desde os que me ensinaram a andar, aos que me ensinaram a correr. Desde os que me fizeram sorrir aos que me fizeram chorar.

Somos feitos de vitórias e derrotas, erros, reflexões e superações. Não vale a pena referenciar mais uns que outros pois todos sem exceção deixaram algo em mim que me faz recordá-los de alguma forma, para o bem ou para o mal e foi com essas vivências que fui construindo quem sou hoje. Se hoje escrevo este texto foi graças a todos eles, familiares, educadores, professores, amigos mais ou menos próximos, mesmo a quem por algum motivo gosta menos de mim, é com essa bagagem que chego aqui orgulhoso do trabalho realizado até aos dias de hoje, perto de finalizar mais um ponto marcante na minha vida, sempre enquanto trabalhador-estudante e continuamente pronto para ajudar tudo e todos mesmo quando em certos momentos quem mais precisa sou eu. A dedicatória é para todos eles.

Apesar de tudo, não podia deixar de dar uma dedicatória especial aos meus pais por tudo o que fizeram e têm feito por mim ao longo destes 28 anos, é simplesmente indescritível. Destacar que durante este percurso académico mesmo após quase 3 anos de estudo noutra instituição superior, noutra área, a que tudo indicava ser o meu futuro risonho aos olhos deles, eis que surge uma mudança repentina para este curso completamente diferente, para algo que sempre me identifiquei. Apesar de no princípio não concordarem com esta mudança de rumo na vida, nunca deixaram de acreditar em mim e apoiar-me naquilo que mais gosto de fazer. Por isso e muito mais, do que sou hoje devo grande parte a eles, sendo algo para que me esforço todos os dias por tentar retribuir.

A todos vós, obrigado.

Resumo

O estágio pedagógico foi realizado com uma turma de 12º ano de ciências e tecnologias. Neste relatório é possível entender a importância das quatro etapas de lecionação no processo ensino-aprendizagem, quer pela necessidade de conhecer e avaliar formativamente os alunos a fim de poder ajudar o professor a formar um plano anual tendo em conta o contexto presente, quer por ajudá-los a superar as maiores dificuldades nas matérias consideradas prioritárias na etapa anterior com progressões pedagógicas adequadas e tendo em conta a diferenciação de ensino, quer por dar continuidade a essas mesmas matérias, inserindo também outras e aumentando o nível de complexidade das mesmas, quer por consolidar por fim essas matérias e fazer um apuramento de resultados representativos do desenvolvimento das aprendizagens ao longo do ano letivo.

Dentro de cada etapa foram desenvolvidos diferentes atividades e projetos, tendo como foco essencialmente o aluno e os grupos disciplinares de educação física. Na lecionação, o projeto acerca da percepção subjetiva de esforço permitiu aos alunos aprimorar a sua interpretação fisiológica e com isso facilitar o planeamento dos seus próprios planos de treino. Na atividade de professor a tempo inteiro consegui realmente perceber no terreno o que é ser um professor, com tantas turmas, tantas caras, tantos nomes, tantas diferenças, mas também com tanto em comum e ainda dar o meu contributo aos professores que permitiram que isto acontecesse.

Na direção de turma realçar no projeto o uso da educação física para um trabalho inclusivo e de integração inter-turmas. Quanto à atividade saída de campo, as matérias referentes à área de Atividades de Exploração da Natureza, foram desenvolvidas com o objetivo de complemento curricular, interdisciplinar, inter-turmas, bem como a preocupação pela preservação e respeito pelo ambiente.

No projeto desporto escolar a melhoria da aptidão física nas principais capacidades motoras da força, resistência e agilidade no badminton, revelou ser bastante importante no entender das dinâmicas e na qualidade de jogo, pois a partir do momento que estavam fisicamente mais bem preparados, permitia também naturalmente cumprir com as exigências ofensivas e defensivas do jogo.

Já no seminário foi evidente a importância do relevo da regularidade e frequência na lecionação da área disciplinar da ginástica nas aulas de educação física, propondo soluções para a viabilidade da mesma em todos os espaços escolares.

Palavras-chave: Lecionação por etapas. Diferenciação de ensino. Percepção subjetiva de esforço. Integração e inclusão inter-turmas. Capacidades motoras e a melhoria no badminton. Regularidade e frequência na área disciplinar da ginástica.

Abstract

The teaching internship took place in a 12th grade science and technology class. In this report, it is possible to understand the importance of the four phases of teaching in the teaching-learning process, either by the need to know and formatively assess the students to help the teacher create a yearly plan that takes into account the current context, or by helping them to overcome the greater difficulties in the subjects that were considered a priority in the previous phase, with an appropriate pedagogical progression and taking into account the differentiation of teaching, or through continuity in the same subjects complemented by others and increasing their complexity, or through the final consolidation of these subjects and the compilation of representative results of learning development throughout the school year, taking advantage of interdisciplinarity.

In each phase, different activities and projects were developed, focusing essentially on the students and the subject groups of physical education. In the classroom, the project enabled, through the subjective perception of effort allowed students to improve their physiological interpretation, making it easier to plan their own training schedules. In being a full-time teacher, I was able to really understand on the ground what it means to be a teacher, with so many classes, so many faces, so many names, so many differences, but also so many similarities, and I was also able to give my input to the teachers who made this possible.

The use of physical education for inclusive work and cross-class integration is emphasised in the classroom management. As far as field trip activities are concerned, the themes in the area of nature exploration activities have been developed with the aim of complementing the curriculum, interdisciplinary and cross-class work and concern for conservation and respect for the environment.

During the school sports project, improving physical fitness in the main motor skills of strength, endurance and agility in badminton proved to be very important for understanding the dynamics and quality of the game, as from the moment they were more physically prepared, they were also able to naturally meet the offensive and defensive demands of the game.

During the seminar it became clear how important it is to emphasize the regularity of gymnastics instruction in physical education classes, and solutions were proposed for its feasibility in all school spaces, both indoors and outdoors.

Keywords: Teaching in stages. Teaching differentiation. Subjective perception of effort. Integration and inclusion between classes. Motor skills and improvement in badminton. Regularity and attendance in the gymnastics subject area.

Índice

1. Lecionação	13
1.1 Projeto lecionação	23
1.2 Plano por Etapas	25
1.2.1 Etapa Prognóstico.....	25
1.2.2 Etapa Prioridades	31
1.2.3 Professor a tempo inteiro.....	38
1.2.4 Etapa Progresso.....	40
1.2.5 Etapa Produto.....	48
2. Direção de Turma	54
2.1 Projeto direção de turma	54
2.2 Saída de campo.....	56
3. Desporto escolar.....	58
3.1 Projeto desporto escolar	62
4. Seminário	66
4.1 Pertinência	66
4.2 Regularidade, frequência e continuidade na Ginástica.....	67
4.3 Revisão da literatura	67
4.4 Metodologia	69
4.4.1 Perguntas de partida	69
4.4.2 Desenho do estudo	69
4.4.3 Amostra	69
4.4.4 Instrumentos	70
4.4.5 Procedimentos e análise de dados.....	70
4.5 Apresentação de resultados	71
4.6 Discussão.....	73
4.7 Propostas de solução	76
4.8 Conclusão	77
Conclusão final	79
Referências.....	81
Apêndices.....	i
Apêndice I - Resumo do registo base semanal de estágio	i
Apêndice II – Caracterização escolar	ii
Ginásio Grande – GG	ii
Campo Exterior – C1.....	iii

Zona exterior – C2	v
Sala de ginástica – SG	vii
Escolas do Agrupamento	viii
Patrono	viii
Apêndice III – Ficha de observação - MAGIC.....	x
Apêndice IV – Ficha - Perceção subjetiva esforço.....	11
Apêndice V – Dados - Perceção subjetiva esforço.....	12
Apêndice VI – 1ª Etapa, Avaliação inicial, 12º1	13
Apêndice VII – Escolhas, segundo regime de opções.....	xiv
Apêndice VIII – Semana professor a tempo inteiro.....	xv
Apêndice IX – Contratos ditáticos	xvi
Apêndice X – AdventurePark	xvii
Apêndice XI – Cartaz de captações do desporto escolar.....	xviii
Apêndice XII – Cartaz do torneio do desporto escolar.....	xix
Apêndice XIII – 1ª e 2ª testagem, força membros superiores.....	xx
Apêndice XIV – 1ª e 2ª testagem, teste agilidade em T	xxi
Apêndice XV – 1ª e 2ª testagem, teste vaivém Fitescola	xxii
Apêndice XVI – Proposta de reformulação do roulement	xxiii
Apêndice XVII – Proposta de exemplos para exercícios em espaço exterior	xxiv

Tabela de Ilustrações

Tabela 1- 1ª Etapa, Objetivos.....	25
Tabela 2- 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos nas Atividades Físicas	29
Tabela 3- 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos na Aptidão Física	30
Tabela 4- 2ª Etapa - Objetivos	33
Tabela 5- 2ª Etapa - Objetivos Projeto Professor a Tempo Inteiro	38
Tabela 6- 3ª Etapa - Objetivos	40
Tabela 7- 4ª Etapa - Objetivos	48
Tabela 8- 4ª Etapa - Comparação da Caracterização dos Alunos nas Atividades Físicas entre a 1ª e 4ª Etapas	51
Tabela 9- 4ª Etapa - Comparação da Caracterização dos Alunos na Aptidão Física entre a 1ª e 4ª Etapas	52
Tabela 10- Seminário – Objetivos	67
Tabela 11- Seminário - Resultados da EB Pontinha e ES Braamcamp Freire	72
Tabela 12- Seminário - Resultados da Amostra Total.....	72

Introdução

A realização do estágio pedagógico representa um marco importante na vida de todos os futuros professores. Este sentimento é expresso desde cedo pelo pedagogo Álvaro Viana (1924), Adolfo Lima (1936) e Barrau, T. (1960), referindo que a característica base que um professor deve ter é a vocação, o amor à profissão, que não basta ter conhecimento científico, os professores comprometidos e com paixão são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem, procurando formas mais eficazes de comunicarem com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos da sua profissão, contudo, esta vocação não deve ser confundida com um simples desejo, mais tarde ainda Bom e Brás (2003), retratam a necessidade de o estagiário assumir este processo, não enquanto tarefa de calendário, mas como ferramenta vital do seu desenvolvimento e formação desde cedo.

O estágio decorreu na Escola Secundária Braamcamp Freire, escola-sede do Agrupamento de Escolas de Braamcamp Freire, situado no concelho de Odivelas. A escolhida escola teve por base o facto de o orientador da escola ser bastante acessível e partilhar do mesmo ideal pedagógico que foi desenvolvido desde o primeiro ano de licenciatura até ao ano atual de estágio, informação esta recebida antecipadamente pelo orientador universitário, professor Luís Bom, tendo esta sido uma forma facilitada de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de todos estes anos. Outro aspeto determinante para a escolha da escola de estágio prendeu-se ao reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, esta decisão teve por base o reconhecimento da importância que a atitude reflexiva tem no trabalho do professor, sendo que este é ainda mais relevante para os professores em formação inicial e do trabalho colaborativo para o desenvolvimento pessoal enquanto professor (Armour & Yelling, 2007), desenvolvido ao longo da minha formação académica com os meus colegas professores estagiários Bernardo Laranjeira e Cristina Costa, formando assim um núcleo de estágio forte, pelo que procurei garantir, desde uma fase inicial, a realização do estágio em conjunto, perspetivando desde os momentos iniciais a realização de um estágio rico e significativo, tanto de cariz individual como coletivo, como presente em apêndice, um resumo do registo base semanal de estágio (Apêndice I).

Este estágio contou com um quadro de intervenção disposto por quatro áreas: Lecionação; Direção de turma; Desporto escolar e Seminário. A coerência mata a descoberta e a disciplina mata a criatividade, posto isto, no capítulo da Lecionação, uma das preocupações fundamentais que caracterizou a minha ação foi incutir os alunos numa aprendizagem implicativa, isto é, eles fazerem parte do seu processo de ensino-aprendizagem, sendo a responsabilidade e autonomia fatores que tiveram

obrigatoriamente de estar presentes ao longo de toda as suas vidas independentemente da área que sigam no ensino superior se quiserem ser bem-sucedidos, e nada melhor que potenciá-las em contexto prático educativo, indo de encontro sempre ao perfil dos alunos à saída do ensino secundário(Martins, G., et al., 2017). Ao longo do ano letivo as formas de intervenção pedagógica foram cada vez menos diretivas e mais no sentido de delegação e orientação de forma a potenciar a consistência do empenho e a competência, responsabilizar, desenvolver autonomia e reconhecimento, bem como para mim possibilitar um maior foco de atenção noutras tarefas a serem desenvolvidas em simultâneo, para isto considerei muito importante também conheceros tipos de alunos que tinha à disposição, se mais rebeldes, mais manipuladores, mais ansiosos, psicossomáticos, para pedagogicamente agir em conformidade e garantir o fundamental bom clima de sala de aula, aliado à necessidade de um bom conhecimento específico pedagógico do conteúdo. Ainda a título mais pessoal, destaco a realização do projeto Professor a Tempo Inteiro, devido à proximidade horária completa de um professor durante uma semana, a diferentes anos de escolaridade, resultando numa experiência próxima da realidade do exercício profissional futuro. Também os processos de observação e reflexão contínua sobre a ação pedagógica foram determinantes para o meu desenvolvimento pessoal, onde saliento a importância da gravação de áudios reflexivos após as aulas enquanto processo de autoavaliação determinante para a adoção de uma postura crítica e reflexiva.

Na direção de turma, o trabalho desenvolvido centrou-se na valorização da articulação interdisciplinar entre professores do conselho de turma e integração dos alunos em contexto escolar com recurso a alunos de outras turmas. Na perspetiva da importância do trabalho cooperativo, destaco a realização da saída de campo, em que a cooperação entre os cinco estagiários foi notável desde o planeamento, à execução da articulação entre as turmas, às matérias de complemento curricular desenvolvidas na área das atividades de exploração da natureza, tais como o arborismo, a orientação e canoagem, à interdisciplinaridade entre os professores das disciplinas de português, matemática e biologia, como também enquanto contributo para a promoção de atitudes e conhecimentos para a preservação do ambiente a limpeza de lixo do recinto.

No desporto escolar, nomeadamente badminton, esta escolha foi no sentido de me autosuperar, planear e conhecer mais exercícios, melhorar o meu ensino nesta modalidade e refletir-se positivamente também na lecionação com a minha turma, já que demonstrava ser uma debilidade minha, este desporto individual.

A melhoria da aptidão física nas principais capacidades motoras específicas para o badminton nestas idades, revelaram ser bastante importantes no entender das dinâmicas de jogo e na qualidade do mesmo, já que quando vivemos determinada situação é facilitada a sua compreensão.

Finalmente, no seminário, foi realizado um estudo, seguindo os princípios e métodos congruentes com a investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2010). Destaco a importância do mesmo para aferir as dificuldades e limitações, dos professores entrevistados, na leção da matéria de ginástica, cujo processo permitiu adequar a intervenção junto dos mesmos fornecendo propostas de solução. Este estudo permitiu despertar a necessidade para o compromisso coletivo do grupo disciplinar de educação física, assumindo-se esta como uma característica fulcral para o desenvolvimento da educação física (Brás & Monteiro, 1998; Marques, Ferro, Martins & Carreiro da Costa, 2017).

De maneira a garantir o anonimato da identidade dos alunos, todas as menções presentes neste relatório aos mesmos foram substituídas por números fictícios. Realço ainda que, para as citações e referências bibliográficas que constam no texto foram utilizadas as normas da APA, American Psychological Association.

1. Lecionação

A lecionação demonstrou ser sem dúvida a parte mais trabalhosa de todo o ano de estágio. Felizmente, tudo foi mais facilitado pela turma que fui destacado para trabalhar. A turma era de secundário, 12º ano de escolaridade do curso de ciências e tecnologias, com um total de dezoito alunos até janeiro e dezanove alunos até ao final do ano com a entrada de uma aluna proveniente de cabo verde. A média de idades dos alunos era de dezassete anos, sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. As informações dos alunos foram recolhidas através de um questionário sobre o seu percurso académico, gostos e hábitos, as suas preferências na disciplina, o seu historial de prática desportiva, cuidados na alimentação e restrições ao nível da saúde que foi complementado com as informações provenientes do conselho de turma e pelo orientador pedagógico, professor Paulo Martins, que teve o privilégio de ter trabalhado com eles anteriormente.

Organização Curricular

A determinação da fronteira entre o aluno apto e não apto na Educação Física tem de assentar em pressupostos que conjuguem a grande diversidade de condições das escolas, as diferentes capacidades dos alunos e a própria filosofia do programa quanto à sua gestão e eventual diferenciação das matérias que compõem o currículo (Jacinto, J. et al., 2001). Deste modo, seguindo esta linha de pensamento, comecei desde cedo em conjunto com os colegas do núcleo de estágio da Universidade Lusófona, Bernardo Laranjeira e Cristina Costa, ainda antes do início da escola a preparar esta etapa, nomeadamente pela caracterização da escola, o seu regulamento interno, funcionamento.

O desenvolvimento das decisões pedagógicas tanto no âmbito do processo de planeamento como de avaliação, na perspetiva da qualidade do ensino (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001), devem ter em consideração as questões ao nível dos recursos humanos, materiais, espaciais e temporais, daí a importância de fazer essa caracterização e organização escolar (Apêndice II).

O desenvolvimento da disciplina de educação física decorre da forma como o professor, interpreta os programas nacionais de educação física. No entanto, a entrada no 12ºano comporta algumas considerações especiais:

“No 11.º e no 12.º anos, admite-se um regime de opções noseio 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.” (Jacinto et al., 2001, p. 17)

No que toca ao planeamento, existiram duas vias: planeamento por blocos ou por etapas. O primeiro remete para uma concentração das aprendizagens por matéria, estas condições provocam um bloqueio das aprendizagens, uma falta de continuidade e de oportunidades de prática para os alunos a longo prazo. O segundo, por outro lado, tem por base a consideração dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos, permitindo a diferenciação de ensino adequado às suas necessidades, alicerçada nos pressupostos da flexibilidade curricular e autonomia pedagógica do professor, possibilitando o desenvolvimento de aulas variadas e politemáticas ao longo de todo o ano letivo. Considerando os princípios estruturantes de ambos os planeamentos e que nos 12.º anos admite-se um regime de opções no seio da escola, a escolha pelas etapas foi facilmente tomada, esta que se divide em quatro etapas sequenciais. Por ordem, a etapa prognóstico, prioridades, progresso e produto.

Na primeira etapa do prognóstico, consideram-se como objetivos gerais a revisão das aprendizagens anteriores dos alunos, o estabelecimento das regras e rotinas fundamentais para o desenvolvimento de um clima de aula positivo, a identificação das matérias prioritárias dos alunos e a construção do perfil da turma e dos alunos para a construção dos grupos de aprendizagem. A etapa das prioridades, tal como o nome indica, remete para o tratamento das matérias definidas como prioritárias, nas quais os alunos demonstram maiores dificuldades. Na etapa do progresso dá-se o desenvolvimento dos objetivos prioritários das aprendizagens da etapa anterior, dando continuidade às mesmas, numa lógica de progressão da dificuldade e complexidade das situações de aprendizagem. Por último, a etapa do produto retrata a consolidação de aprendizagens e pelo apuramento de resultados das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano.

A sua construção procurou ter como alicerce o princípio pedagógico do ABCD segundo orientador universitário, professor Luís Bom, em aulas na Universidade Lusófona, sendo que o “A” corresponde a aptidão física, alusivo à necessidade de aulas fisicamente intensas, “B” diz respeito a bolas, no que tocou à presença dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) em todas as aulas, “C” de colchões com pessoal destaque, referente à integração da ginástica nas aulas e “D” de dança, música, nas aulas ao longo de todo o ano, tendo em conta que não é tudo no mesmo exercício nem todos a fazer o mesmo. E tendo sempre em conta a ferramenta MAGIC, referente às metas, avaliação, gestão, instrução e clima.

Ao longo do ano letivo, a estrutura basilar das aulas foi mantida, cuja organização se expressou em três momentos. A primeira parte da aula foi dedicada à receção dos alunos, efetuando a verificação de presenças e o aquecimento.

Explicar-lhes a importância de começar a aula a horas (Piéron, 1999) e que de facto iniciar a aula a horas marca o ritmo e reforça a importância do que é ensinado em educação física (Siedentop & Tannehill, 2000).

Já o aquecimento quer geral, quer específico, consistiu na articulação entre exercícios individuais de mobilização articular, de treino intervalado de alta intensidade e pequenos jogos lúdicos. A segunda parte da aula foi dedicada à instrução inicial e parte fundamental. Como refere Piéron (1999), a instrução consiste na apresentação das atividades de aprendizagem aos alunos e representa normalmente entre 15-25% das interações entre o professor e o aluno, por isso é necessário ter em conta os critérios da clareza e brevidade na transmissão da informação para os diferentes alunos, em função dos seus objetivos de aprendizagem e necessidades dos mesmos. A terceira parte da aula constituiu o encerrar da mesma, tendo esta de ser cuidadosamente planeada e implementada pelo professor (Siedentop & Tannehill, 2000), não devendo terminar de forma repentina, recorrendo por exemplo, a uma redução dos índices cardíacos e ao balanço de aula, atendendo aos desempenhos positivos e melhorias dos alunos, assim como da relação das aulas anteriores, com a presente e as aulas futuras.

Associado a um ensino eficaz em educação física está a criação de um clima relacional positivo entre o professor e o aluno, e entre os próprios alunos (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Por sua vez, um clima motivacional orientado para a mestria, isto é, em que o aluno é levado a dar o seu melhor e a progredir com base num critério autorreferenciado (e não por comparação com os outros) está associado a indicadores psicológicos que facilitam a aprendizagem (Braithwaite, Spray, & Warburton, 2011; Papaioannou, Zourbanos, Krommidas, & Ampatzoglou, 2012; SHAPE, 2015). Relativamente à constituição de grupos, para Slavin (1991), uma das condições fundamentais para a aprendizagem incide sobre a necessidade de os alunos estarem motivados a dar o seu melhor, na partilha dos conhecimentos com os colegas, tanto os mais fortes, que acarretam maior responsabilidade em ajudar, como os alunos de maior dificuldade, que têm uma maior responsabilidade em aprender. No entanto, a criação de grupos de nível, de natureza mais homogénea, pode também servir como fator potenciador de aprendizagem dos alunos com maiores capacidades, assim como de fornecer um ambiente menos intimidante para os alunos com mais dificuldades (Fletcher, 2008). Na criação de grupos ao longo de todo o ano letivo, a partir do momento em que os alunos já se conheciam melhor, não era eu a formar os grupos de forma a dar autonomia e poder de decisão aos alunos sob minha orientação. Transmitia a informação de que os grupos formados tinham sempre três bases ajustáveis, a primeira

era a criação de seis trios, a segunda era em que cada trio tivesse um aluno menos apto, outro mediano e outro mais apto e a terceira é que existisse variedade de aptidão nas modalidades, ou seja, o mais apto e mediano não deveriam ser bons nas mesmas modalidades, de modo a existir um equilíbrio de forças em todos os grupos, felizmente na grande maioria das disciplinas tinha sete ou oito alunos de nível avançado ou próximo, reforçado por Silva et al. (2017) dizendo que a oportunidade de realizar escolhas pessoais sobre as suas ações permite melhorar a relação dos alunos com a prática de atividade física. Quando o foco foi a aprendizagem dos alunos de nível introdução procurei sempre ter heterogeneidade, por estar relacionados com um clima motivacional orientado para a mestria (Braithwaite et al., 2011) e para que pudessem ter um exemplo de boas práticas e ao mesmo tempo alguém que conseguisse qualidade ao exercício em questão, para além das aprendizagens, este tipo de grupos de trabalhos potencia o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012), e nestas circunstâncias o professor deve claramente definir as funções de cada aluno nessa atividade, diferenciando-os, responsabilizando-os e estabelecendo as relações de interdependência (Onofre, 1995). Já para a aprendizagem de alunos de nível elementar/avançado coloquei grupos homogêneos para incentivar à competitividade e facilidade na aprendizagem dos mesmos sendo que a qualidade na execução dos exercícios é mais garantida permitindo mais e melhor repetição.

O 'feedback' pedagógico é outra variável de eficácia fundamental pois a investigação demonstra que uma prestação motora melhora quando há 'feedback' e deixa de melhorar, ou piora, quando este se suprime (Carreiro da Costa, Quina, Diniz, & Piéron, 1996; Piéron, 1999; SHAPE, 2015; Siedentop & Tannehill, 2000). Neste sentido, o 'feedback' foi sempre que possível de questionamento de forma a proporcionar ainda mais aprendizagem implicativa envolvendo os alunos nas suas aprendizagens, ao ter de saber o que melhorar e não estar constantemente à espera da solução do professor, sendo este o feedback que mais promove o desenvolvimento da autonomia do aluno, colocando-o numa posição de procura ativa pela solução, e contendo uma reduzida densidade informacional (Piéron, 1999).

Relativamente às minhas intervenções, procurei sempre ter em conta que as minhas atitudes condicionam a atitude dos alunos sobre os próprios erros com reflexão positiva ou negativa sobre o sucesso e a progressão do seu desempenho, por isso, quando necessitava de corrigir tentava ao máximo que esta não se tornasse numa situação perturbadora, de forma a visar o erro cometido e não o aluno. A natureza, direção, intensidade e frequência da intervenção na aula é determinante na qualidade

e sucesso dos processos de ensino a todos os níveis de prática. Tendo por base esta ideia, segundo o professor doutor Olímpio Coelho, da universidade lusófona, nas suas aulas de pedagogia, devemos seguir alguns princípios que considero simples, mas relevantes. A destacar como reguladores da intervenção do professor, temos por exemplo:

- Os episódios de intervenção devem, regra geral, ter predominância sobre os de observação;
- As intervenções sobre os conteúdos devem sobrepor-se às de organização de atividades e atitudes;
- As intervenções positivas, elogio e reforço verbal, devem predominar sobre as negativas, repreensão;
- A utilização do elogio, da repreensão e da informação de retorno deve obedecer a critérios de imparcialidade para uma distribuição harmoniosa da atenção, não sendo influenciado pelo estatuto dos praticantes;
- As intervenções desaprovativas devem caracterizar-se pela paciência, serenidade e baixa hostilidade, embora com firmeza.
- As intervenções desaprovativas no desempenho das tarefas devem em geral ser seguidas de reinstruções, acompanhado se possível de um elogio;
- As intervenções de carácter específico devem sobrepor-se às de carácter geral;
- As intervenções individualizadas devem sobrepor-se às intervenções dirigidas ao grupo;
- As intervenções de carácter prescritivo devem harmonizar-se quantitativamente com as intervenções sob forma de questionamento;
- Por fim, reconhecer e aprovar frequentemente, embora com critério, a atitude, o empenho e o entusiasmo dos praticantes.

A avaliação autêntica remete-nos para uma contextualização dos desempenhos de forma que a instrução e a avaliação estejam alinhadas, permitindo assim que o aluno tenha a oportunidade de aprender e desempenhar os resultados pretendidos e consequentemente obterem um 'feedback' sobre o desenvolvimento da aprendizagem (Graça & Mesquita, 2007.p.410). Para os procedimentos de avaliação da educação física, foram consideradas as três áreas de avaliação: atividades físicas, conhecimentos e aptidão física.

Na área das atividades físicas, no que diz respeito à utilização das situações

formais de prova e critérios para a avaliação das matérias seguiu as indicações presentes nos planos nacionais de educação física. Nos jogos desportivos coletivos, os alunos foram avaliados em situações de jogo formal adaptado já que os jogos desportivos coletivos têm características que implicam ser imprevisíveis, abertos, irrepetíveis, incertos, com vários jogadores de cada equipa, também deste modo, os objetivos gerais de ciclo assumem a importância do jogo formal como referência para a aprendizagem e a avaliação. Segundo Comédias (2012), os níveis de jogo situam o jogo e o jogador. Avaliar através do jogo permite-me ser mais eficaz e obter rapidez no processo, a observação do desempenho coletivo permite analisar segundo os indicadores de observação e determinar o nível de jogo. De seguida basta observar os alunos que não se encontram no nível do jogo, pois não cumprem os critérios de avaliação, por exemplo nos jogos de invasão de nível introdução/elementar comuns como cooperar com os colegas, respeitar todos os intervenientes do jogo, saber as regras, saber quando é defesa e colocar-se entre abola e o alvo que defende, saber quando é atacante sem bola desmarcar-se visível à distância de passe, com bola enquadrar-se com o alvo e saber quando progredir, passar e finalizar.

Tendo por base a importância das situações autênticas para a avaliação, na sua expressão ao nível da ginástica de solo, os alunos foram avaliados através de uma apresentação coreográfica de sequências de elementos gímnicos com elementos de ligação. Na ginástica de aparelhos foram avaliados na execução dos exercícios nos determinados aparelhos em forma de percurso. Na ginástica acrobática foram avaliados através de uma apresentação coreográfica realizando figuras e com elementos de ligação. Para as modalidades de raquetas, foram avaliadas as competências em situação de jogo. No caso do atletismo, através da prestação em forma de exercício. Por último, no caso da dança, foi avaliado tanto em trabalho individual como a pares, quer na tradicional, quer na social.

A cooperação nesta área destacou-se essencialmente com os professores estagiários do núcleo de estágio da Universidade Lusófona, Bernardo Laranjeira e Cristina Costa e orientador pedagógico, professor Paulo Martins, pela constante partilha de informação e conhecimentos relacionados com a melhoria do ensino. Destaco os 'feedbacks' prévios às aulas, dados e recebidos, quanto ao seu planeamento a nível de exercícios e da observação mútua das aulas uns dos outros, ao que aproveitávamos para preencher em simultâneo uma ficha de observação (Apêndice III) seguindo o modelo MAGIC das metas, avaliação, gestão, instrução e clima, a fim de existir uma reflexão do que tinha de ser melhorado para as aulas seguintes e o que se deveria manter, como forma de autoavaliação assistida,

recorrendo a um sistema de observação simples de suporte à melhoria e autossuperação posterior das dificuldades observadas. Foi ainda relevante nesta área para ajudarmos mutuamente na recolha de dados para os projetos de lecionação como por exemplo, para auxiliar o professor estagiário Bernardo Laranjeira no seu projeto lecionação, foi realizada a contagem dos comportamentos desviantes dos seus alunos durante as aulas.

A área dos conhecimentos debruça-se no conhecimento dos métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança.

Esta área teve um grande peso no início do ano letivo. Foi nesta altura, entre meados de outubro e dezembro, que aulas teóricas tiveram semelhante frequência relativamente às aulas práticas, muito por força de condições meteorológicas adversas, visitas de estudo, feriados, greves, embora a sua regularidade não seja a mais recomendada numa disciplina como a educação física pelo seu recomendado maior teor prático. Foram nestas aulas em que se criaram contratos didáticos, uma técnica estruturada e organizada das atividades do aluno, na qual o professor entra em acordo com os mesmos sobre os conteúdos a serem estudados, envolvendo os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a autoavaliação, sendo a orientação do professor apenas temporária, tendo por finalidade dar condições para que o aluno construa a sua capacidade de autonomia (Brousseau, 1986; Perrenoud, 1999). Sem querer entrar em paradoxo e conflito com as aprendizagens dos alunos por deixar tudo demasiado explícito (Brousseau, 1986), de forma transparente se clarificou os critérios de avaliação da disciplina presentes nos programas nacionais de educação física, foram clarificadas as quatro etapas do planeamento por etapas de que forma de iria processar cada uma delas, em que foram distribuídos os temas para os trabalhos de pesquisa realizados a pares e o seu desenvolvimento, em que foram reforçadas as regras e gestos técnicos de modalidades pertinentes em conformidade com as etapas de avaliação inicial e prioridades, em que foram abordados temas de cidadania em concordância com a direção de turma, em que foi feita uma recolha de informação mais pessoal sobre cada aluno de forma a ajudar no planeamento das aulas de forma diferenciada, em que foram postos em debate temas relacionados com a educação física e o desporto e ainda com a ajuda do ensino digital recorrendo a jogos como o 'Kahoot' de pergunta e resposta. No trabalho de pesquisa, os pares foram formados

pelos alunos, já a pesquisa foi realizada com grande rigor científico pela busca de artigos apenas com fator de impacto inicialmente e diminuindo à medida em que esta pesquisa se tornava saturada, tendo por base as indicações de repulsa por 'bad science' ou que ainda não foi provada e por outro lado atratividade por artigos que tenham hierarquicamente muita qualidade na evidência científica que segundo a pirâmide das evidências de Cardwell (Pandis, N., 2011), são os estudos de meta análise, revisões sistemáticas. A juntar a esta pesquisa tiveram de fazer uma entrevista a pessoas ligadas aos temas que lhes foram atribuídos aleatoriamente.

O que de melhor se retira é de facto os alunos terem a oportunidade de trocarem ideias importantes da disciplina e cidadania através do debate entre eles e pessoas de fora que os fez refletir, contribuindo também para o grande objetivo de formar alunos bem-educados fisicamente, isto é, que demonstra competência nas capacidades motoras e nos padrões de movimento necessários para realizar uma variedade de atividades físicas, demonstra compreensão dos conceitos de movimento, princípios, estratégias e táticas que se aplicam à aprendizagem e ao desempenho de atividades físicas, participa regularmente em atividades físicas, atinge e mantém um nível de aptidão física que favorece a saúde, apresenta um comportamento pessoal e social responsável que respeita a si próprio e os outros em contextos de atividade física e valoriza a atividade física para a saúde, o prazer, o desafio, a autoexpressão e/ou a interação social (NASPE, 2004). O facto de estarem mais bem preparados a nível de regras das modalidades e critérios de avaliação permitiu aos alunos criar os seus objetivos pessoais, se necessário recorrer ao auxílio do professor de forma construtiva, a fim de chegar ao resultado esperado e ao professor de também ajustar o planeamento pedagógico em conformidade. Esta criação de objetivos teve também relacionado com a criação dos contratos didáticos que mostrou ser bastante eficaz a sua utilização, estes contratos abordaram as três áreas da lecionação, atividades físicas, conhecimentos e aptidão física, contudo para esta área em particular teve predominância na angariação de conhecimentos quer sobre as modalidades para aplicar na prática, criação de planos de aquecimento geral e específico consoante a aula que tinham acordada, quer a nível de conhecimentos para a criação de planos de treino com exercícios adequados aos próprios colegas de turma decorrentes da interpretação feita aos resultados conseguidos nos testes Fitescola.

A cooperação nesta área destacou-se na criação e partilha de conteúdo inicial em torno de tudo o que era essencial para um adequado começo de aulas. Mais adiante, também na escolha dos temas a serem atribuídos aos grupos de trabalho teórico das turmas. No debate sobre os critérios a ter em conta na criação dos contratos didáticos

para cada aluno de cada turma.

A área da aptidão física refere-se a um conjunto de atributos que decorrem da interação do património genético com os hábitos de exercício. Melhores indicadores de aptidão física resultam no aumento do desempenho físico e, de forma conjugada ou independente, na preservação e melhoria da saúde em todo o ciclo de vida. Segundo Grissom,

J. (2005), “embora não se possa inferir concretamente com os dados de correlação, houve uma relação positiva consistente entre aptidão física e desempenho académico salientando como a aptidão física também poderá ter um papel importante para outras áreas e não se finda em si própria (Grissom, J., 2005).

A avaliação da área da aptidão física contou com a realização da bateria de testes do Fitescola em que se englobaram, o de índice de massa corporal, força superior ou flexões, força média ou abdominais, força inferior para impulsão vertical e horizontal, flexibilidade de ombros e membros inferiores ou senta e alcança, velocidade (40m) e o teste de vaivém.

Esta área foi determinante para o desenvolvimento físico individual dos alunos, primeiramente com uma abordagem mais geral e após os primeiros resultados Fitescola passando para um abordagem mais diferenciada, que, por conseguinte, se refletiu na área das atividades físicas tendo este desenvolvimento impacto positivo na sua aprendizagem e progresso nas modalidades abordadas. Tem casos particulares, por exemplo, em que a grande dificuldade de uma aluna nos jogos desportivos coletivos de invasão era de facto a falta de resistência, cansava-se muito rapidamente, aqui foi fortemente trabalhada esta capacidade através de planos de condição física específica quer fornecida por mim, quer fornecida pela aluna delegada para esse efeito após enviados e revistos e que por conseguinte se verificou uma melhoria substancial de envolvimento no jogo visto que depois já conseguia atacar e defender em bloco com os colegas de equipa e participar de forma mais ativa nas jogadas, que se concluiu numa passagem na avaliação criterial desta aluna de nível introdução para nível elementar em todos os jogos desportivos coletivos. Outro exemplo é o caso de um grupo de acrobática que tinham aparentemente apenas um elemento que fazia de base e três volantes, sendo os bases responsáveis por suportar e projetar os outros integrantes para executarem as acrobacias e os volantes projetados e suportados pelos outros durante as acrobacias e figuras (Avelino, H., et al., 2019). Inicialmente esse grupo de quatro elementos trabalhava figuras com apenas um base, mas com o decorrer do tempo e por opção do grupo um dos elementos começou a fazer condição mais específica de braços e pernas, também com a ajuda da colega delegada para esse efeito sob contrato de

desempenho. A verdade é que surtiu efeito e esse grupo já mais próximo da última avaliação formativa e sumativa apresentou figuras com dois bases, um deles sendo esse aluno que se submeteu afincadamente ao seu desenvolvimento da aptidão física.

Para além do forte suporte dos contratos didáticos para o desenvolvimento da aptidão física, quer pelo empenho dos alunos nos objetivos de melhoria propostos por mim, quer através de exercícios ora mais lúdicos ora mais analíticos na aula, como o treino intervalado de alta intensidade ou 'HIIT', quer propostos pelos colegas delegados para o efeito nos seus contratos, foi também um bom suporte para a manutenção da aptidão física dos alunos e de dar a devida importância à prática regular de exercício físico a utilização das salas de aula teóricas e mais uma vez, o empenho dos alunos não só nas aulas práticas como fora delas, pois, a fim de tentar colmatar o reduzido número de aulas práticas realizadas pelas condições referidas no tópico 1. Lecionação, na área dos conhecimentos, foi aceite pelos alunos a minha proposta de realizar sessões de aptidão física dentro das salas de aula teórica se houvesse essa possibilidade e quando isso não fosse possível por feriados, greves ou visitas de estudo, por exemplo, realizar essas sessões de carácter voluntário, num horário combinado com os alunos depois das aulas, via vídeo digital pela aplicação zoom, sendo possível eu partilhar os exercícios, eles verem-me a fazê-los e conseguir também eu acompanhar os alunos na sua prática. Para os alunos que não conseguiam comparecer seja qual fosse o motivo, também eles voluntariamente enviavam vídeos com os exercícios propostos para aquela sessão. A fim também de promover a longo prazo a redução do tempo em comportamento sedentário passivo pelo exercício, em compensação dos dias em que não existe aula prática de educação física, que deve ser mantida para o resto da vida, a fim de manter/aumentar a qualidade de vida por mais tempo e reduzir drasticamente as probabilidades de virem a sofrer de doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes (OMS, 2020).

Foi bastante gratificante ver a participação assídua de certos alunos que nas aulas têm alguma dificuldade e foram lá regularmente, demonstrando o seu empenho e compromisso pela sua literacia física, isto é, desenvolvendo conhecimentos, atitudes e competências necessárias para adotarem e manterem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável durante a escolaridade e ao longo da vida (Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F., 2017).

A cooperação nesta área tomou destaque pela ajuda na criação de percursos e circuitos de condição física bem como pelo controle da recolha e análise dos resultados dos testes Fitescola realizados nas aulas, libertando de certa forma alguma atenção por parte do professor a dar a aula. A criação de percursos e circuitos de

condição física foram em certos momentos trabalhados à parte da situação fundamental da aula com intuito de também me ajudar a manter uma certa gestão de número de alunos em determinados exercícios com posteriormente a sua troca para cada exercício específico que achasse adequado para eles, visto que, seguindo o plano por etapas e a diferenciação de ensino não existe necessidade de todos fazerem o mesmo, nem o mesmo tempo.

Segundo Mager (1962), “se não se sabe onde se vai, arriscamo-nos a encontrar-nos noutro lugar”. Neste sentido, a definição de objetivos durante todo o ano letivo ajudaram a definir e orientar decisões, metas de trabalho e a ação pedagógica e serviram de critério de controlo para avaliar sem ambiguidade se a finalidade está a ser alcançada. Ainda a título pessoal as metas, processos de observação e reflexão contínua sobre a ação pedagógica foram determinantes para o meu desenvolvimento pessoal, onde saliento a importância da gravação de áudios reflexivos após as aulas enquanto processo de autoavaliação determinante para a adoção de uma postura crítica e reflexiva. Nestes áudios pude guardar elementos críticos do que correu menos bem, do que correu melhor, do que pode ser melhorado, do que jamais deve acontecer, a vários níveis, quer a nível pessoal, quer a nível de relação professor-aluno, aluno-exercício, professor-exercício, professor-auxiliares escolares, professor-professor, desde o momento de entrada no recinto escolar até à sua saída. Foi de facto algo exaustivo com muita informação, embora subjetiva e assistemática porque era o que eu sentia e verificava por mim, contudo foi possível visto que só tinha a cargo uma turma. A sua análise permitiu que corrigisse comportamentos pessoais, relacionais, bem como de instrução ou elementos de gestão de aula traduzindo-se numa melhoria do ensino e ambiente dentro do espaço de aula, quer fosse aula teórica ou prática.

1.1 Projeto lecionação

Segundo Jacinto et al. (2001), “conhecer e interpretar fatores de saúde associados à prática das atividades físicas, bem como conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar”, são objetivos gerais da disciplina da educação física. Após ter detetado algumas vezes no fim de um certo exercício ou no final da aula que a frequência cardíaca dos alunos não batia certo com o que os alunos diziam ser a sua perceção de esforço de acordo com a escala de Borg pois na maior parte dos casos conseguiam sempre dar mais um pouco de si ou não estavam a dar o devido empenho. A escala de perceção subjetiva de esforço criada por Gunnar Borg foi sugerida como um instrumento para quantificar a sensação de esforço gerada numa determinada tarefa física (Borg, 1982). Decidi tornar este um projeto de aprendizagem a longo prazo pois

poderia vir a beneficiá-los ao longo da sua vida aquando da prática de exercício físico, já que, medir a intensidade do esforço enquanto se pratica exercício físico pode ajudar não apenas a controlar o ritmo durante o exercício, mas também a planejar os treinos de forma mais eficaz, sendo então o objetivo prioritário deste, fazer com que os alunos conseguissem planejar e atingissem uma perceção verosímil da sua intensidade subjetiva de esforço, tensão, desconforto e/ou fadiga durante os exercícios físicos aeróbicos e de força, sendo a sua aplicabilidade bastante grande tendo como ponto principal a mensuração do esforço físico (Tiggemann, C., Pinto, R., & Kruehl, L., 2010).

Com a técnica, a intensidade do esforço é controlada com base na frequência cardíaca máxima, por isso, o processo consistiu na medição da frequência cardíaca autónoma pela colocação das pontas dos dedos indicador e médio na região lateral do pescoço (carótida) ou no pulso (artéria radial) e comparada com a perceção subjetiva de esforço que os alunos disseram depois da aula ou após algum exercício de intensidade vigorosa que eu considere útil para o projeto, passando por várias repetições para que os alunos conseguissem pouco a pouco conseguir chegar mais perto do objetivo. Esta medição foi possível ser mais precisa pela utilização de cardiofrequencímetros, ao qual agradeço ao professor doutor Mário Guimarães e aos colegas de faculdade Nuno Carpelho e Filipe Sedas da Universidade Lusófona pelo empréstimo dos aparelhos aquando de observações de contexto académico a quatro das minhas aulas. Para além do recolhido na sala de aula, tem também o recolhido nas sessões zoom já mencionadas anteriormente em períodos combinados com os alunos fora das aulas.

A observação destes resultados, quer por eles dito, quer pelo cardiofrequencímetro foram documentos de análise e comparação, permitindo os alunos passarem também por uma descoberta guiada sobre a sua perceção subjetiva de esforço ao longo do ano. Assim foi, perto do final do ano já se verificou uma maior aproximação entre a perceção subjetiva de esforço e o dados recolhidos como podemos verificar (Apêndice IV e V), bem como permitiu ser mais efetiva a criação dos planos de treino diferenciados, delegados nos acordos de desempenho, já que os alunos tinham uma maior perceção do que o colega necessitava melhorar pelos resultados dos testes Fitescola e até que ponto ele conseguia aguentar essa intensidade de esforço, sendo que apesar de terem feito para os colegas, também demonstravam aptidões de conseguir realizar um plano para si próprios, que também Bandura (2008) revela importância por estas capacidades de autorregulação das pessoas em afetar os seus processos de pensamento, de motivação, de estados afetivos e de ações, por meio da influência autodirigida.

1.2 Plano por Etapas

Desde cedo na Universidade Lusófona de Lisboa foi ensinado a importância do plano por etapas ao invés do plano por blocos. Porque eu também me identifico, foi este o plano que implementei no decorrer de todo o ano letivo.

1.2.1 Etapa Prognóstico

Esta etapa foi fundamental para o planeamento do ano letivo, assumindo-se como fundamental a identificação das dificuldades e potencialidades dos alunos, de forma a proceder à projeção dos objetivos a alcançar no final do ano, o planeamento antecipado mostrou-se essencial para um maior controlo do que foi feito e do que estivesse por vir, tanto nesta etapa como nas seguintes. Neste sentido, teve como principal objetivo a realização da avaliação inicial, sendo esta fundamental para a definição do planeamento e para prognosticar os percursos diferenciados dos alunos, em função das suas necessidades e capacidades. Este princípio assentou nas ideias referidas por Carvalho (1994), na qual a avaliação deve ser tida enquanto processo auxiliar da ação docente do professor na definição da sua intervenção, na perspetiva de uma avaliação “para aprender”.

Assim, esta foi a formulação dos objetivos da etapa:

Tabela 1- 1ª Etapa, Objetivos

Objetivos
Conhecer os alunos dentro e fora da sala de aula
Criar rotinas e estabelecer regras de conduta
Identificar os alunos mais fortes e menos fortes
Identificar as matérias prioritárias

Desde cedo, logo na primeira aula, foi possível entender que a minha turma se destacava das comuns, demonstrando um comportamento quase exemplar, educado e comprometido. As primeiras aulas, regulamentadas pela escola, foram de carácter teórico com recurso a um questionamento informal aos alunos, refletindo sobre o percurso individual na educação física, as matérias de preferência e os hábitos de prática de atividade física e desportiva, a debates, atividades experienciais, tecnologia e foi essencial para mostrar a minha postura, os meus objetivos para com eles, as regras do jogo acompanhando as considerações de Alter e Haydon (2017), que referem a importância do envolvimento dos alunos na definição das regras para o seu cumprimento, a importância da educação física no presente e a sua continuidade a longo prazo e o que teríamos de fazer para sermos bem-sucedidos individualmente e

enquanto turma, tendo ainda sido criado um grupo nas redes sociais que permitiu estarmos em contato e possível rápida transmissão de informação. A investigação no ensino de educação física demonstra que a organização é uma das variáveis mais consistentes quando se trata de analisar os professores mais eficazes (Carreiro da Costa, 1995), por isso, um sistema de organização eficaz assenta principalmente na criação de diversas rotinas e regras que quando definidas, tem de ser ensinadas e praticadas pelos alunos (NASPE, 2009; Siedentop & Tannehill, 2000).

A respeito da identificação dos alunos mais e menos fortes, foi fundamental a articulação dentro do núcleo de estágio acerca dos critérios e situações de avaliação para garantir as qualidades fundamentais da avaliação formal, validade e fiabilidade (Comédias Henriques, 2012).

1.2.1.1 Área das atividades físicas

Especificando, no futebol, realizei primeiramente a situação de prova de 3x1+GR com significativa superioridade numérica, optando por condicionar a ação defensiva, sendo esta um fator favorável num nível inferior dada a dificuldade de manutenção de posse de bola por parte dos alunos e por isso introduzindo o conceito de defesa-sombra, procurando dar espaço ao jogador portador da bola para decidir, permitindo apenas a interceção de passes e promover o sucesso dos alunos na tarefa. Progressivamente, optei por retirar as condicionantes à defesa para verificar as diferenças entre os alunos e conseguir aferir os destaques. Decidi ainda que as raparigas não fossem à baliza para evitar desmotivarem-se da prática, dando-lhes assim mais protagonismo de participar na tarefa. Assim que entendi quem era destaque pela positiva e pela negativa optei por dar a oportunidade aos melhores de terem um desafio acima ainda que seja uma situação de avaliação nível introdução/elementar, mas de 4x4 em espaço amplo.

No que diz respeito ao basquetebol, fiz apenas situações de avaliação 3x3 em camporeduzido (15x12m) a duas tabelas com espaço para a progressão no campo e para haver um maior nº de oportunidades de finalização, no entanto primeiramente com alunos heterogéneos e posteriormente com alguma maior homogeneidade, aqui quando necessário recorrendo a condicionantes por número de passes evitando constantes contra-ataques por parte dos melhores e permitindo a todos serem protagonistas no jogo.

Para o andebol, optei por começar com a situação de 5x5 em campo reduzido (25x14m) e posteriormente, quando mais bem definidos os níveis dos alunos, aproveitei o espaço exterior, uma vez que era o único espaço passível de realizar uma situação aproximada à situação autêntica de jogo e realizei 5x5 (32x18m). Observei um efeito

transversal ao nível dos problemas verificados no basquetebol e futebol, nomeadamente ao nível do jogo anárquico. O uso de constrangimentos, na defesa foi útil para facilitar os processos ofensivos e demonstrou ser eficaz pelo aumento do número de passes e de finalizações não protagonizadas.

No que toca ao voleibol, as situações foram primeiramente 2+2, de seguida para os mais fortes 4x4, na primeira com rotação de serviço a cada dois serviços por baixo e esta última em campo 12x6m e rotação de serviço se dois serviços com sucesso. Para a primeira situação, o foco foi dado ao nível do indicador da continuidade da bola alta e sustentada no ar, facilitando a leitura da trajetória aérea da bola e a deslocação para o ponto de queda da bola.

Na ginástica de solo, os alunos foram avaliados através de uma apresentação coreográfica de sequências de elementos gímnicos com elementos de ligação. Na ginástica de aparelhos foram avaliados na execução dos exercícios nos aparelhos, boque, plinto, minitrampolim e banco sueco análogo à trave de equilíbrio, em forma de percurso. Na ginástica acrobática foram avaliados através de uma apresentação coreográfica realizando figuras e com elementos de ligação. Em todas elas tendo à disponibilização um documento de apoio com as habilidades constituintes das sequências obrigatórias e dos níveis de desempenho “uma vez que a utilização destes meios se apresenta como fundamental para a aprendizagem” (Heynen, 2008).

No atletismo, foram avaliadas cada modalidade, de estafetas, barreiras, em situação de exercício. O salto em altura não foi avaliado, no entanto foi lecionado mediante as duas técnicas previstas, tesoura e ‘fosbury flop’. Para as estafetas, foi realizado a avaliação em função da capacidade de transmissão e receção do testemunho em corrida. Para as barreiras, foi realizado em exercício num percurso de 40m obstáculos.

Para as raquetes foi uma situação de avaliação combinando 1+1, articulada com 1x1, através da meta estabelecida de realizar um certo número de transposições de volante dependendo da competência do par, que uma vez alcançada a meta, o jogo passava a ser em competição.

Na dança optei por fazer a dança social rumba quadrada, sendo esta escolha feita com base nas aprendizagens que tiveram anteriormente, sendo mais do que suficiente para perceber que todos à exceção de um aluno tinham bastante à vontade na dança. Realizada em disposição xadrez de forma a demonstrar inicialmente o que era pretendido, com ajuda do espelho conseguir ver e ser visto por todos, tendo utilizado

contagens, tanto por comunicação verbal como por palmas.

1.2.1.2 Área da aptidão física

Na área da aptidão física, foram realizados os testes de aptidão física do Fitescola, nomeadamente do índice de massa corporal, vaivém, teste de abdominais, teste de flexões de braços, da impulsão horizontal e vertical, velocidade 40 metros, senta e alcança e flexibilidade de ombros.

Os alunos ainda nesta área aceitaram a minha proposta de realizar sessões de aptidão física dentro das salas de aula teórica se houvesse essa possibilidade e quando isso não fosse possível por feriados, greves ou visitas de estudo, por exemplo, realizar essas sessões de carácter voluntário, num horário combinado com os alunos, depois das aulas via vídeo digital pela aplicação 'zoom' sendo eu partilhar os exercícios para membros superiores, inferiores, 'cardio', 'tabata' e 'full-body', com eles a verem-me a fazê-los e conseguir também eu acompanhá-los na sua prática. Para os alunos que não conseguiram comparecer também eles voluntariamente enviavam vídeos com os exercícios propostos para aquela sessão.

1.2.1.3 Área dos conhecimentos

Foram nesta etapa divulgados os temas para os trabalhos de pesquisa e entrevistas realizados a pares. Como análise de conhecimentos anteriores foram postos em debate temas relacionados com a educação física e ainda com a ajuda do ensino digital recorrendo a jogos como o 'Kahoot' de pergunta e resposta. Alertados ainda sobre o regime de opções das matérias que têm de escolher relativamente à avaliação.

1.2.1.4 Balanço

Mediante a avaliação inicial, foi possível identificar os alunos menos fortes ou críticos, assim como os alunos que revelam algumas dificuldades ou medianos e os alunos mais fortes ou competentes nas diferentes matérias, bem como a sua aptidão física (Apêndice VI), tendo em conta três alunas que devido às suas limitações físicas de impacto no solo por aconselhamento médico tiveram uma avaliação mais atenta por mim e pelo orientador pedagógico, professor Paulo Martins, por exemplo em modalidades da área disciplinar de atletismo.

Identificadas as dificuldades, foi então possível determinar quais as matérias prioritárias e marcar como objetivo pessoal a melhoria de conhecimentos afincada nestas matérias específicas a fim de ter mais conhecimentos específico pedagógico, facilitando a criação de progressões pedagógicas e garantindo a diferenciação de ensino.

Tabela 2- 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos nas Atividades Físicas

Matérias	Alunos críticos	Alunos medianos	Alunos competentes
Atletismo	4	5	9
Dança	1	8	9
Ginástica	5	4	9
JDC	7	3	8
Raquetes	2	10	6

Destacado a cinzento estão identificadas as matérias prioritárias, nomeadamente nos jogos desportivos coletivos de futebol, andebol, voleibol e na ginástica, a de aparelhos.

Realçar que a identificação dos alunos competentes não se baseou apenas na vertente do domínio das habilidades, como também pelo nível de relacionamento positivo com colegas de turma e pela capacidade de cooperação, sendo até utilizados como referência para a formação de grupos, delegação para ajudas, explicações de exercícios ou demonstrações de exercícios, que neste caso destaca-se a importância da modelagem comportamental, como guias para a produção de desempenhos hábeis e como padrões para fazer ajustes corretivos no desenvolvimento da proficiência comportamental (Bandura, 2008).

Nos jogos desportivos coletivos de invasão, as maiores dificuldades evidenciavam-se na relação com o espaço, com a bola e no processo de tomada de decisão. No espaço pelo facto de não saberem aproveitar toda a largura do campo, jogando mais afunilado e facilitando a defesa, mesmo se em inferioridade numérica. Com a bola, principalmente no futebol porque por si só ao contrário das outras modalidades a bola não se pode agarrar com as mãos, à exceção do guarda-redes ou fora do terreno de jogo, sendo então um objeto repulsivo e difícil de controlar com os pés, ainda para mais se tiver um defesa próximo ou só pelo facto de ter de controlar a bola de cabeça levantada. Aqui entra a tomada de decisão, tem de se ter o engenho de ter a cabeça levantada para ver o jogo, analisar momentaneamente e tomar decisões acertadas, para além do mais, ter de decidir entre progredir no terreno se tiver espaço, passar se tiver um colega desmarcado em melhor posição para fazer golo ou ter o protagonismo de arriscar finalizar se isolado em frente ao alvo. Isto refletia-se nas características do jogo, apresentando tendências anárquicas. No basquetebol, destacar, uma dificuldade transversal aos alunos na finalização em lançamento na passada, dada a sua frequência reduzida e mal protagonizada pelos alunos mais aptos em situação de jogo,

não dando também um bom exemplo para os menos aptos. No andebol, destacar para a forte circulação de bola e passes, mas sem objetivo direto de finalizar mesmo com espaço, embora que mesmo quando com espaço o remate era feito maioritariamente apoiado e não em suspensão.

Para o voleibol, as principais dificuldades estavam relacionadas com a capacidade de deslocamento para o ponto de queda da bola e por conseguinte, a realização do passe em toque de dedos mesmo na cooperação 2+2, optando por jogar com os antebraços em estilo manchete, mas não facilitando a continuidade do jogo. Ao nível da ginástica, as maiores discrepâncias nas aprendizagens foram observadas na ginástica de solo, sendo que existiam três alunos a não cumprir os elementos do nível introdução, um por dificuldade e dois por medo. Relativamente ao atletismo, nas estafetas todos cumpriram facilmente, no entanto na corrida de barreiras e no salto em altura demonstraram mais dificuldades na técnica de trespasse, da barreira, e na técnica do 'fosbury flop', respetivamente. Nos desportos de raquetas, as principais dificuldades dos alunos identificada era no entender da importância de jogar com profundidade e lateralidade, jogando maioritariamente com clears, que inviabilizava a lógica do jogo em cooperação 1+1. Para a dança, os problemas identificados encontravam-se na capacidade de dançar de forma ritmada com a música e nas transferências de peso.

Por sua vez, ao nível da aptidão física o foco recai sobretudo nos testes em que existiram mais alunos fora da zona saudável, nomeadamente no teste do vaivém e da impulsão horizontal como mostra abaixo.

Tabela 3- 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos na Aptidão Física

Teste Aptidão Física	Fora Zona Saudável	Zona Saudável
Abdominais	3	15
Extensões Braços	2	16
Flexibilidade MI	3	15
Flexibilidade Ombros	1	17
Impulsão Horizontal	5	13
Impulsão Vertical	3	15
Vaivém	6	12
Velocidade (40m)	0	18

Segundo Welk, G., et al. (2011), “a prevalência de síndrome metabólica cardiovascular foi mais elevada em crianças e adolescentes com valores de aptidão aeróbia abaixo dos valores de referência, aproximadamente 79% das crianças e dos adolescentes identificados” e segundo Ortega, F. et al. (2011), “tem sido documentado que, em crianças e adolescentes, a impulsão, controlada para a massa corporal, tende a associar-se com a saúde óssea, mais especificamente com a massa óssea dos membros inferiores e com a densidade mineral óssea também dos membros inferiores”, sendo por isto importante requerer nestes pontos um planeamento de condição física ligeiramente mais saliente, para a força dos membros inferiores e aptidão aeróbia. Realçar que foi um bom suporte para a manutenção da aptidão física dos alunos e de dar a devida importância à prática regular de exercício físico utilização das salas de aula teóricas e das sessões voluntárias zoom referidas anteriormente como forma alternativa às aulas não lecionadas, gratificante até ver a participação assídua de certos alunos que nas aulas têm alguma dificuldade e foram lá regularmente, demonstrando o seu empenho e compromisso. Entrando aqui também a componente do projeto leção já que medíamos a frequência cardíaca manualmente e comparávamos à percepção subjetiva de esforço.

Na área dos conhecimentos, os alunos corresponderam às expectativas, demonstrando boas capacidades sobre os diferentes temas abordados no ano anterior e alguns até mesmo demonstrando boas capacidades argumentativas relativamente a temas relacionados com a educação física e desporto, tendo este sido um bom ponto de partida para a abordagem dos conteúdos.

Posteriormente, com a avaliação inicial prática, consegui entender as diferentes capacidades dos alunos nas diferentes matérias, no entanto, ressaltar que antes disso, temas importantes como a criação de grupos, homogêneos e/ou heterogêneos ficou um pouco aquém visto que ainda pouco conhecimento tinha acerca de cada aluno em cada modalidade.

1.2.2 Etapa Prioridades

O final da primeira etapa marcou um ponto importante no que diz respeito às avaliações e projeção das aprendizagens dos alunos, ainda se tornou mais importante, considerando que os alunos tiveram a oportunidade de se aperfeiçoar nas matérias da sua preferência (Jacinto et al., 2001). De forma sucinta foram então recolhidas as opções dos alunos nas diferentes matérias (Apêndice VII).

A avaliação é um processo que não para e nem se interrompe. O professor está sempre a acompanhar os alunos, sempre a observá-los, quer a sua prestação motora, a

sua evolução ou o seu comportamento sócio afetivo, daí surge o momento da orientação do processo, reajuste de objetivos e estratégias, assim, “a adoção de uma observação participante neutralista é crucial, com o objetivo de recolher informações sobre o contexto, os intervenientes e as interações estabelecidas” (Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Na etapa das prioridades, primeiramente, os alunos críticos empenharam-se nas matérias de mais aptidão, para testarem o sucesso, já os alunos mais fortes empenham-se nas matérias de menos aptidão nunca perdendo a noção de motivação com a implementação de matérias de maior aptidão intercalada. Tentando sempre um ensino inclusivo e comprometido com o sucesso de todos, que todos passassem pelo sucesso nas matérias de maior aptidão e que fizessem o máximo possível para atingir no mínimo o nível elementar nas matérias de menor aptidão. Individualmente, quer para os alunos menos aptos ou para os de referência é importante que desenvolvam as capacidades e competências de forma a alcançar os critérios do nível acima ao que se encontram e que esteja sempre incutido um espírito de cooperação e entreajuda entre os grupos e a turma no geral, que segundo Vygostky (1978), o aluno é também o resultado de uma construção e processos sociais, isto é, a aprendizagem e a sua personalidade é influenciada por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente em que nasce e está inserido, visto que também a cultura é uma construção humana, ainda destacando a zona de desenvolvimento proximal, que se refere a um espaço fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento, onde a interação social e o ensino podem promover a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, pela distância entre o que uma pessoa já é capaz de fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a ajuda de um tutor ou parceiro mais experiente. Não chega alguns quererem ser ajudados se ninguém estiver disposto a ajudar ou o contrário, não chega ter alguém disposto a ajudar se quem precisa não quiser aprender, para que isto acontece-se implicou que o planeamento das atividades de aprendizagem fosse de forma a proporcionar a continuidade e a progressão de todos a longo prazo. Neste seguimento, os exercícios acompanharam o nível dos alunos ainda que sempre algo desafiantes para provocar novo estímulo e daí gerar conhecimento, aprendizagem, tal como referem Carreiro da Costa (1995), Piéron (1999) e Siedentop & Tannehill, (2000) que o tempo potencial de aprendizagem é o fator que contribui diretamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do alunos em educação física, sendo este o tempo suscetível de promover a aprendizagem, quando na tarefa específica o aluno concretiza 80% do que é proposto, sem cometer mais de 20% erros, e com recurso a meios auxiliares. Tendo em conta também que o tempo de empenhamento motor é fundamental para que o aluno passe pelo menos 50% do tempo da aula a realizar atividade física

moderada a vigorosa, um critério de uma educação física de qualidade (SHAPE, 2015; UNESCO, 2015) que não é frequentemente cumprido (Dudley et al., 2011; Lonsdale et al., 2013) e que se revela fundamental, portanto, que o professor domine um conjunto de técnicas de ensino ao nível da organização, uma das principais variáveis de eficácia no ensino em educação física (Carreiro da Costa, 1995; NASPE, 2009; Piéron, 1999; SHAPE, 2015; Siedentop & Tannehill, 2000).

O 'feedback' foi maioritariamente recorrendo ao questionamento de forma a proporcionar ainda mais aprendizagem implicativa envolvendo os alunos nas suas aprendizagens, ao ter de saber o que melhorar e não estar constantemente à espera da solução do professor.

Mais para o final da etapa, uma avaliação de certificação através da prática ou da implicação na correção dos colegas que requer que os alunos saibam o que é que têm de fazer, tal como fazer bem feito.

Assim, esta foi a formulação dos objetivos da etapa:

Tabela 4- 2ª Etapa - Objetivos

Objetivos
Nas matérias prioritárias, os alunos no mínimo consigam cumprir os critérios do nível introdução
Melhorar o meu conhecimento específico pedagógico das matérias prioritárias

1.2.2.1 Área das atividades físicas

Tendo em conta o apresentado na etapa anterior, onde os alunos apresentaram maior dificuldade foi nos jogos desportivos coletivos de futebol, andebol, voleibol e na ginástica, a ginástica de aparelhos, portanto, a organização das aulas nesta etapa teve um maior ênfase nestas matérias prioritárias. Apesar da ginástica de solo apenas ter três alunos críticos, tornou-se algo prioritária para esse grupo menor de alunos, pelo que tive especial atenção e foco nesta modalidade para eles, pois apresentavam grandes dificuldades a nível motor e de coordenação que os impedia de fazer coisas básicas como rolamentos à frente e atrás, a roda, o pino com ajuda, não conseguiam realizar determinados movimentos que considero importantes ao desenvolvimento motor e que deveriam ter sido consolidadas em anos anteriores sendo o esquema corporal um dos elementos fundamentais na formação da personalidade da criança. Pressuponho que seja porque na fase criança, é despendido muito tempo para as brincadeiras e jogos, nomeadamente com bola, e os professores dispõem de períodos mais alargados de tempo para as estimular e envolver de forma mais intensa nas

aprendizagens motoras, com o correspondente desenvolvimento dos padrões básicos do movimento e das respetivas capacidades motoras. Ao entrarem no primeiro ciclo ou deste para o segundo ciclo, as crianças acabam por direcionar essencialmente o seu tempo para tarefas cognitivas, como a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, da interpretação de textos, da escrita e do cálculo, possuindo menos tempo para se envolver em atividades lúdicas, contudo é entre os seis e os nove anos de idade que as crianças se encontram mais disponíveis para a aquisição e desenvolvimento das capacidades coordenativas, uma vez que nesta fase acontece uma rápida maturação do sistema nervoso central. Apenas por volta dos dez anos é que estas crianças voltam a ser estimuladas na escola no sentido de desenvolver os padrões motores básicos e aprender algumas capacidades motoras, que deveriam ter sido desenvolvidos e aprendidas mais cedo. Assim, quando chegam aos doze anos, elas não apresentam a eficiência que normalmente deveriam demonstrar a nível coordenativo, caso tivesse ocorrido uma estimulação frequente diversificada ao longo do primeiro ciclo de ensino e por conseguinte acabam por chegar alunos quase a serem homens e mulheres com sérias dificuldades em fazer um simples rolamento atrás, ou fazer a roda ou até mesmo apenas uma subida para pino com ajuda. Na aula, relativamente aos rolamentos para trás e para a frente, roda e pino, recorri a um trabalho teórico específico com esse grupo de três alunos em que tinham de pesquisar os erros mais comuns, componentes críticas e progressões pedagógicas e replicá-lo durante a aula.

Nos jogos desportivos coletivos o ensino teve por base o isolar dos problemas e transformando o jogo formal em situações em contexto de jogo ao qual este foi reduzido a nível de número de jogadores ou dimensões do campo, simplificado a nível de complexidade e regras ou por superioridade/inferioridade numérica, condicionado a nível de número de toques ou ações defensivas/ofensivas ou por jogo de setores, fracionado a nível de jogar apenas numa determinada parte do campo e agrupado a nível da constituição de grupos, não obstante, se necessário por erros de natureza biomecânica recorri a treino analítico da técnica. Contudo evitando sempre uma tendência quer só de treino isolado e analítico, quer da tendência anárquica pelo jogo formal sem limites, quer pela mistura de ambos criando uma espécie de 'curto-circuito' em que nenhum se encontra adaptado aos alunos, ou é sem contexto ou critério, sem variantes e que não garante aprendizagem.

No futebol apesar da vasta experiência que tenho enquanto jogador, árbitro e treinador, cerca de dezanove anos, sinto que foi um calcanhar de Aquiles na medida em que os mais aptos eram realmente muito bons e os menos aptos eram de um nível

introdução baixinho, longe de cumprir todos os critérios de nível introdução, ao qual não estava de todo familiarizado. Inicialmente optei por experimentar com grupos homogêneos despendendo mais tempo em situações reduzidas e com foco na cobertura ofensiva, decisão do passe, a receção e o aproveitamento da largura do campo, que puderam ser trabalhados maioritariamente em exercícios simples como o 3x1+GR e rabias em progressão com clara superioridade numérica, reforçado por Klusemann, Pyne, Foster e Drinkwater (2012), a redução do número de jogadores permitiu o aumento do contacto com a bola, garantindo mais protagonismo aos alunos para a tomada de decisões. Mais tarde, coloquei os alunos mais aptos a trabalhar em cooperação no futebol, felizmente, verificou-se uma grande disponibilidade de aprendizagem de ambas as partes. O condicionar da ação defensiva, introduzindo o conceito de defesa-sombra, procurando dar espaço ao jogador portador da bola para decidir, permitindo apenas a interceção de passes facilitando momentos de construção ofensiva e promovendo o sucesso dos alunos na tarefa, pois para além de terem dificuldade em manter a posse de bola, a receção por vezes não era a melhor e o passe também não era muito bom, quando existia uma eventual desmarcação. Progressivamente, fui retirando as condicionantes à defesa para verificar as diferenças entre os alunos e conseguir aferir os destaques de entre os introdução e elementar. As competências elevadas de alguns alunos, permitiram adequar as suas funções em jogo, adotando a função de guarda-redes sem sair da área não promovendo o “aumento de defesas” ou como fixos no corredor central, enquanto linha de passe recuada na fase ofensiva, ajudando na construção de jogo com critério.

No voleibol onde notei mais dificuldade foi na falta de proatividade, de movimentos felinos de reação e de percepção da trajetória aérea não permitindo que se colocassem atempadamente no ponto de queda da bola para facilitar o gesto técnico posteriormente utilizado, isto foi trabalhado em conjunto com o badminton através de exercícios de agilidade em que o foco é o deslocamento em passos ‘chassé’ ou caçados. Para facilitar este processo de aprendizagem para os alunos de nível introdução e elementar mais baixo, segundo Fraga (1996), que defende a importância da redução da complexidade das condições de jogo, no voleibol optei por situações de cooperação roda de bola e jogo cooperação 2+2, em que neste último, se tivessem dificuldades no serviço por baixo passavam a servir com passe mais próximo da rede e agrupados dois a dois, tendo sempre um elemento mais forte em cada lado da rede. Nesta dinâmica o objetivo passava por um menos apto servir para um mais forte do outro lado da rede, permitindo que se necessário o mais forte tentasse garantir um terceiro toque adequado apesar de um mau segundo toque do menos apto. À medida

que fossem progredindo podiam inverter papéis e a bola ir cada vez menos em arco, servindo o mais apto para o menos apto, já que neste momento o terceiro toque do menos apto é suficiente para permitir uma boa receção do outro lado da rede e a consequente continuidade de jogo. A partir do momento que conseguissem realizar oito transposições de rede a três toques, transitavam automaticamente para uma situação de jogo 2x2. Nos casos em que o nível era superior, já existia alunos a realizar esta dinâmica, mas de 3+3 e 3x3.

No andebol reparei que tinham dificuldade em perceber que a circulação de bola rápida com passe tenso e alguma dinâmica de troca de posições era um facilitador para desequilibrar a defesa adversário pelo que procurei primeiramente colocar vantagem numérica mais expressiva para que sentissem que ao fazê-lo os adversários tinham de facto de correr e a ficarem desequilibrados potencialmente criava espaços para eles poderem finalizar. No entanto, embora agora conseguissem criar mais oportunidades, a maior parte estando de frente para a baliza tinha preferência ao remate apoiado pelo que é recomendado rematar em salto até para cumprir os critérios de avaliação introdução da modalidade, ao que comecei a colocar obstáculos perto da área fazendo com que saltassem por cima dos mesmos. Em exercícios de aquecimento optei por exercícios estilo bola ao capitão, mas com este móvel. Também por rabias em progressão para o alvo. Algo que foi análogo para o basquetebol.

Na ginástica de aparelhos, após alguma pesquisa de progressões pedagógicas para cada uma das situações consegui ajudar os alunos na ginástica de aparelhos a perder o medo de sobrepôr o plinto ou o boque, saltando a coelho no chão primeiro, saltando por cima de uma corda mais alta entre dois plintos de altura ajustada, de seguida, saltando para cima do boque com ajuda, sobrepondo o boque com ajuda e por fim fazendo sozinho. No minitrampolim passando um pouco por cada fase 1º - corrida preparatória; 2º - pré-chamada; 3º - chamada; 4º - fase aérea, isto é, salto propriamente dito; 5º - receção. Por exemplo, treinavam alguns saltos primeiro no primeiro no colchão, depois no trampolim. O uso de marcação de cones para a corrida preparatória. A pré-chamada com um salto amplo, a uma distância significativa do minitrampolim em função da capacidade de cada um. Feedback para a chamada ser feita com os 2 pés ao mesmo tempo. A receção ser estável com flexão e extensão dos membros inferiores com uma progressão simples de subir para um plinto e saltar para o chão caindo de forma estável após diferentes saltos. Na fase de voo das rotações, curiosamente apenas com 'feedback' informando da extrema importância da rotação do pescoço com devida demonstração, no chão primeiramente dando então ênfase à ajuda do olhar/pescoço.

1.2.2.2 Área da aptidão física

A condição física esteve praticamente sempre presente em todas as aulas, por vezes em forma de jogo, outras em forma de estação isolada, outras em forma de percurso de 'fitness', umas vezes no início da aula, outras se necessário aumentar os níveis de frequência cardíaca como em aulas de ginástica fez-se a meio da aula. Nunca esquecendo que a prioridade seria força de membros inferiores e a aptidão aeróbia, segundo o que foi detetado na recolha dos dados dos testes Fitescola na primeira etapa.

1.2.2.3 Área dos conhecimentos

As aulas teóricas foram fundamentais para fornecer informação, falar sobre o projetodireção turma, promover a pesquisa científica, observação e debate de mini documentários relativos aos temas a trabalhar. Foram nesta etapa distribuídos os nove temas pelos nove pares para os trabalhos de pesquisa de teor teórico e entrevista a alguma pessoa dentro do contexto do tema de teor mais prático. O trabalho de pesquisa teve vários momentos de avaliação formativa no sentido de incentivar os alunos a irem pesquisando e atualizando os seus documentos, bem como a preparar os guiões de entrevista antecipadamente. Todos os nove temas foram relacionados com a educação física e desporto, sendo eles sobre a deficiência, cargo de diretor desportivo, a corrupção, os valores no desporto, especialização precoce, 'mindfulness', alimentação saudável, 'bullying', ansiedade e depressão, prevenção da obesidade, sedentarismo e imagem corporal, por fim, a história do aparecimento e evolução da educação física e desporto.

1.2.2.4 Balanço

Na ginástica de solo apenas um dos três alunos assimilou com sucesso as tarefas, com ajuda de colegas de turma conseguindo realizar todos os elementos, embora com erros, mas com muita força de vontade, enquanto os outros dois recusaram-se a tentar fazer os elementos gímnicos.

No futebol, primeiramente verificou-se algumas melhorias nos alunos a nível de passe, receção e largura no campo, predominantemente por ter muitas intervenções e paragens para 'feedback'. Mais tarde, com a ajuda dos colegas de turma num contexto mais heterogéneo, conseguindo mais oportunidades de qualidade para a finalização, por sua vez também foi melhorada com o aumento de repetições e menos paragens, intervenções.

No voleibol notou-se melhoria nos deslocamentos para o ponto de queda da bola, que por sua vez ajudaram a que os gestos técnicos fossem também eles com maior qualidade, contando também com a cooperação dos alunos mais aptos.

No andebol foi onde se verificou menos melhorias, ainda assim bons indícios para realizar exercícios mais desafiantes na terceira etapa do progresso.

Na ginástica de aparelhos, mais concretamente no plinto, minitrampolim e boque verificou-se melhorias significativas através da utilização de progressões pedagógicas simples, 'feedback' e demonstração.

1.2.3 Professor a tempo inteiro

Esta foi sem dúvida uma experiência a repetir para o resto da vida. Foi nesta passagem em que consegui realmente perceber no terreno o que é ser um professor, com tantas turmas, tantas caras, tantos nomes, tantas diferenças, mas também com tanto em comum, e é este comum que permite ao professor saber lidar com várias crianças diferentes, saber ser mais proativo em situações inesperadas por já quase se tornarem esperadas, saber lidar com a diferença e semelhança social. A nível pedagógico é similar, já que os erros são comuns e embora o ensino seja diferenciado permite que seja semelhante para grupos de alunos da mesma turma ou de turmas diferentes. Cabe ao professor conseguir assimilar bem quem são para se conseguir organizar da melhor forma quando planejar aulas para cinco ou seis turmas com um intervalo de vinte a trinta alunos cada uma. Assim dito a alguém fora do contexto profissional escolar até chega a parecer assustador! Ao longo do semestre e com mais foco nas semanas antecedentes fui observando mais atentamente os professores no sentido de entender onde poderia intervir e que constituísse para mim uma mais-valia para trabalhar em colaboração. Depois de selecionados e aceite, este período de P.T.I. teve um horário com a duração de uma semana (Apêndice VIII) propriamente dita em que lecionei turmas de ensino regular, terceiro ciclo, secundário e turmas de cursos profissionais.

Assim, esta foi a formulação dos objetivos da etapa:

Tabela 5- 2ª Etapa - Objetivos Projeto Professor a Tempo Inteiro

Objetivos
Melhorar a circulação pelo espaço de aula
Diminuir o tempo de transição entre estações
Diminuir tempos de espera nos exercícios
Consciencializar para o uso planeamento por etapas em detrimento de blocos

Com esta experiência consegui consciencializar alguns professores para um planeamento mais atual, nomeadamente o plano por etapas em turmas de ensino regular, entre eles um professor substituto que ainda conseguiu ajudar no seu processo de avaliação inicial muito pouco tempo antes do término do primeiro semestre. Consegui consciencializar para uma ideia de redução de tempos de espera e diferenciação de ensino em turmas de ensino profissional e quanto à circulação pelo espaço de aula, foi subconscientemente melhorno sentido em que não conhecia as turmas e queria a todo o instante entender o que estava a acontecer, alertando-me a estar melhor colocado e tendo uma visão mais periférica de todo o espaço de aula, o que facilitou também a transmissão de mais 'feedbacks' por consequência de mais informação de 'input'.

A escolha destes professores do ensino regular de terceiro ciclo e secundário debruçou-se no facto de eles utilizarem ainda hoje o planeamento por blocos, indo contra o que de facto está a ser lecionado nas unidades curriculares da Universidade Lusófona de Lisboa e pouco a pouco alterado nas escolas acompanhando a mudança de sistema de ensino, de seletivo para inclusivo e diferenciado. O que fiz nestas aulas foi de facto, segundo a ideia do professor e não fugindo à sequência lógica das matérias que tencionava lecionar, aplicar o plano por etapas. A reação destes dois professores não foi de todo a esperada, tendo estes professores menosprezado de certa forma a dinâmica da aula, tentando eu refutar as suas ideias, debater, mas sem sucesso. No caso do professor substituto, a dinâmica foi ligeiramente diferente, visto que a aula seria no campo de jogos exterior, tinha acabado de entrar na escola e queria de forma célere obter dados de avaliação inicial antes do término do semestre. Optei na parte fundamental da aula por criar situações de avaliação de nível introdução/elementar de jogos desportivos coletivos, de forma a ajudar o professor a ter uma visão mais exterior e focada na avaliação dos seus alunos, tomando eu a rédea da gestão da aula. No final ambos debatemos a ideia do planeamento por etapas, ao que o professor foi bastante recetivo e interessado, dizendo que na universidade onde estudou aprendeu por blocos, mas que estaria convencido que mais tarde ou mais cedo iria optar por experimentar por etapas.

Também rapidamente debatemos os dados recolhidos da avaliação inicial feita pelo professor à luz dos critérios de avaliação presente nos programas nacionais de educação física, já que o professor substituto era muito conhecedor destes mesmos critérios.

Já a leção na turmas dos cursos profissionais foi feito segundo o módulo que estava em vigor, por blocos, mas desta vez não foi esse o foco até porque é mais

complicado alterar esta dinâmica nestes cursos. O foco foi os tempos de espera e a diferenciação de ensino, ajustar os exercícios às necessidades dos alunos. Ao contrário do observado nas aulas anteriores destes professores, optei por reduzir o número de alunos por tarefa e aumentar o número de tarefas, reduzindo então os tempos de espera. Em simultâneo dividi alunos por tarefas mais específicas às suas necessidades de modo a retirar o maior proveito do processo ensino-aprendizagem. Contudo no final devo reconhecer que não foi a forma mais efetiva de o fazer já que não conhecia assim tão bem os alunos para os dividir pelas estações de forma diferenciada, ainda assim retiro de positivo o facto de ter dividido para demonstrar ao professor que mesmo dentro dos módulos é possível diferenciar o ensino e não estarem todos sempre a fazer o mesmo exercício, já que nem todos necessitam dos mesmos estímulos para o seu desenvolvimento físico e cognitivo e de ter aumentado o tempo de prática para todos com a redução dos tempos de espera, já que sempre que possível os grupos de trabalho devem ser reduzidos, pois os alunos tendem a passar mais tempo em atividade física com intensidade moderada a vigorosa (Dudley et al., 2011; Lonsdale et al., 2013) e o ao multiplicar os lugares de trabalho ou estabelecer estações suficientes, evita que os alunos se encontrem em longos momentos de espera (Piéron, 1999). Na reflexão com estes dois professores, um mostrou-se muito agradado e interessado pela aula pedindo até que lecionasse novamente, mas noutras turmas, já o outro professor demonstrou novamente uma atitude pouco interessada na mudança.

Três professores não se mostraram recetivos às novas ideias, mostrando-se visível a resistência à mudança e adoção de novos hábitos e planeamentos decorrentes de novas dinâmicas de lecionação emergentes.

1.2.4 Etapa Progresso

As projeções das aprendizagens dos alunos, expressaram-se pelo desenvolvimento das suas competências de forma que pudessem progredir nas aprendizagens.

Assim, esta foi a formulação dos objetivos da etapa:

Tabela 6- 3ª Etapa - Objetivos

Objetivos
Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos
Desenvolver aprendizagens dos alunos mais competentes
Desenvolver a capacidade autónoma nos alunos
Consolidar as aprendizagens de orientação, para a saída de campo

Esta etapa, diferiu da etapa anterior, pois enquanto na etapa anterior a lógica da mesma foi superar as principais dificuldades dos alunos nas matérias prioritárias, agora é potenciar essas mesmas superações, nessas e nas restantes matérias. Sendo a flexibilidade uma das características a ter em conta, a gestão dos alunos dentro dos grupos foi realizada, para que os alunos de maior competência trabalhassem os seus objetivos, em grupos homogêneos, tendo sido um desafio também para mim na procura de exercícios mais elaborados visto que “os professores não podem tornar-se funcionários passivos” (Bom & Brás, 2003, p. 11), dando mais tempo de prática para a aprendizagem em exercícios desafiantes, visto que para estes na etapa anterior o maior foco era de facto a cooperação.

Nos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplicou-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário de forma a que proporcionasse a continuidade e a progressão de todos, com exercícios adequados para os menos aptos para que se possam desenvolver gradualmente após a etapa das prioridades e para os mais aptos algo desafiante para que não fiquem estagnados no alto nível que já possuem relativamente aos colegas e não percam a motivação pelo excesso de ajudas e cooperação, não esquecendo sempre a contínua periodização em torno do treino/elevação das capacidades motoras de todos que por conseguinte irá ajudar os alunos a conseguir maior sucesso nas habilidades de cada modalidade.

Estando num período de novos desafios e a meio de um caminho a percorrer, é preciso manter a motivação dos alunos elevada. Segundo a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2008), sendo a motivação mais elevada quando satisfeitas três necessidades psicológicas básicas, sendo elas a competência já tendo vindo a ser adquirida ao longo do primeiro semestre e o relacionamento positivo que esteve sempre presente nas aulas. Resta, portanto, a autonomia, predominantemente nos alunos críticos e com dificuldades, que sugiro que faltasse por ter tido até então uma dinâmica pouco desenvolvida neste sentido para estes alunos em específico. Esta foi considerada tendo por referência as considerações de Skinner (1984) ao nível da importância da valorização de determinadas ações para a produção do comportamento pretendido, que se verificou de variadas formas também na área das atividades físicas pela valorização de certas ações ou gestos técnicos, pelo ‘feedback’ de questionamento, pela delegação de instrução de certos exercícios. De forma a desenvolver esta capacidade de autonomia foi também dinamizado a criação de acordos de desempenho, explicado na área dos conhecimentos mais adiante. Foi na última semana da etapa anterior que entrou uma aluna nova, proveniente de cabo verde que

segundo Hortas, M. (2013), é a nível da sala de aula que se vive uma parte significativa da interação pedagógica, entre alunos entre estes e os professores, é ainda neste espaço que as questões da gestão e diferenciação curricular assumem protagonismo e desafiam o professor, que obriga a um importante trabalho de equipa, na definição e reflexão de estratégias e procedimentos adequados ao contexto do novo aluno. Coincidentemente com o objetivo de desenvolver a autonomia, os alunos da turma por iniciativa própria fizeram-lhe um ótimo acolhimento que ajudou a que rapidamente a aluna desenvolve-se um sentimento de pertença que em muito ajudou na integração da mesma nos processos de ensino-aprendizagem por mim adotados nesta terceira etapa, que ao longo do semestre mostraram vir a ser muito diferentes daqueles praticados na escola que ela andava em cabo verde, pelo que a aluno relatou, muito devido aos poucos recursos materiais e condições infraestruturais da antiga escola.

1.2.4.1 Área das atividades físicas

Dando continuidade aos processos desenvolvidos na etapa anterior, foi importante manter a dinâmica simplificada da situação de jogo, uma vez que esta condição permite fomentar o desenvolvimento dos alunos nesta matéria (Fraga, 1996). No entanto, sendo que a etapa envolve o progresso das aprendizagens, importou diferenciar os objetivos e exercícios realizados dos alunos, tendo sido passado de forma transparente aos alunos, os diferentes critérios de avaliação de cada nível em contexto de jogo para que também eles soubessem autoavaliar-se e ter uma noção do que necessitavam de fazer para melhorar.

Nos jogos desportivos coletivos de invasão foram realizadas situações de jogo reduzido e sempre que possível utilizei jogo em campo inteiro para os alunos de nível elementar/avançado. A utilização do moncorfebol revelou ser importante para melhorar a desmarcação dos alunos, refletindo-se em jogos mais fluídos, abertos, menos anárquicos.

No basquetebol alguns só se encontravam no nível introdução porque simplesmente não tinham a iniciativa de atacar o cesto mesmo tendo espaço e quando o faziam, tendiam a fazer um lançamento em suspensão ao invés de fazer lançamento na passada, passando muito pela persistência de 'feedback' e demonstração. Já alguns que se encontravam no nível elementar faziam mal o lançamento da passada, pelo que me foquei em exercícios para aprendizagem do mesmo, bem como o treino da lateralidade que segundo Fonseca (1988), constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica intersensorial que representa a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo, que

se pressupõe neste lançamento sendo pela direita ou pela esquerda, dando também especial valorização durante situações de jogo dando significativamente mais pontos por cesto. Algo que se assemelhou ao remate em salto do andebol. Ainda no basquetebol, os jogos reduzidos para os alunos mais críticos ou com dificuldades foram maioritariamente 3x3, quando necessário atribuir vantagem numérica foram 3x2 ou 3x3+'Joker', sendo este 'joker' um jogador que apenas joga ofensivamente pela equipa que detém a posse de bola, alternando entre um e dois cestos. Para os alunos mais aptos quando postos numa dinâmica mais homogénea jogavam 3x3 campo reduzido a 2 cestos ou 5x5 campo inteiro, quando necessário atribuir vantagem numérica para assimilar critérios de avaliação mais específicos como passe e corte, aclarar ao drible, 'trabalhar para receber', jogaram 4x3 ou 4x4+'Joker'. Ainda assim numa primeira fase, a situação 5x0 foi necessária para reforçar o conceito do passe e corte e aclarar drible, sendo que esta simplificação do jogo, foi coerente com a necessidade de modificar as situações de jogo de forma a facilitar as aprendizagens (Holt et al., 2002). Os constrangimentos ao nível do drible, foram também úteis com o objetivo de treinar o 'trabalhar parareceber'. Existiram ainda outras dinâmicas heterogéneas com jogos mais elaborados cognitivamente como por exemplo o 'jogo dos seis', que consistia em constantes transições rápidas ofensivas de 2x1 com muito ressalto e envolvendo algumas condicionantes para os jogadores mais aptos de forma a não terem total protagonismo.

No andebol alguns só se encontravam no nível introdução porque simplesmente não tinham a iniciativa de atacar a baliza mesmo tendo espaço e quando o faziam, tendiam a fazer um remate apoiado a fazer um remate em salto, passando muito pela persistência de 'feedback' e demonstração. Os jogos reduzidos para os alunos mais críticos ou com dificuldades foram maioritariamente 3x1 e 4x2 com uma baliza, optando sempre por uma vantagem numérica favorecendo a equipa ao ataque pela dificuldade demonstrada. Com a melhoria destes alunos e colocando alguns alunos mais aptos foi possível aumentar um pouquinho a dificuldade, fazendo 3x2 e 4x3 com uma baliza, ainda com superioridade numérica. Para os alunos mais aptos quando postos numa dinâmica mais homogénea jogavam 5x5 campo inteiro, com por vezes a inserção de alguns alunos mais críticos e medianos de forma a tornar o jogo mais heterogéneo.

No futebol, à semelhança do andebol, os jogos reduzidos para os alunos mais críticos ou com dificuldades foram maioritariamente 3x1 com uma baliza, optando sempre por uma vantagem numérica mais expressiva favorecendo a equipa ao ataque pela dificuldade demonstrada. Com a melhoria destes alunos e colocando alguns

alunos mais aptos foi possível aumentar um pouco a dificuldade, fazendo 3x2 ainda com uma baliza grande para o ataque dos 3 atacantes e com duas mini balizas para uma possível transição ofensiva das defesas. Quando pretendia dar alguma dinâmica de jogo mais formal fazia 4x4, ou jogos dos corredores tendo sempre dois alunos mais aptos nos corredores a dar apoio, em espaço amplo. Para os alunos mais aptos quando postos numa dinâmica mais homogênea jogavam 5x5 campo inteiro e faziam exercícios mais elaborados como por exemplo de manutenção de posse bola, situações de constante transição ofensiva com perseguições, mas sempre com um alvo, seja uma baliza maior ou mini balizas para acertar ou que tenham de passar através da condução de bola de forma controlada.

No voleibol, primeiramente para alunos mais críticos a utilização das rodas de bola em progressão e da situação de jogo reduzido 2+2 durante mais tempo teve por base a progressão nas aprendizagens. Quando estas se começaram a observar acessíveis a estes alunos, a utilização da situação de jogo reduzido 3+3 foi o grande desafio, tendo agora por base uma dinâmica com a condicionante da realização de três toques anterior à passagem da bola pela rede e com o segundo toque a ser sempre realizado pelo jogador distribuidor, mais próximo da rede, que em jogos formais assume a posição número três. À semelhança da etapa anterior, a partir do momento que conseguissem realizar oito transposições de rede a três toques, transitavam automaticamente para uma situação de jogo 3x3. Nos casos em que o nível era superior, já existia alunos a realizar esta dinâmica, mas de 4+4 e 4x4. Para estes últimos, deu-se início ao serviço por cima e remate em salto visto os alunos terem necessidade de ter aprendizagens mais desafiantes e motivadoras.

No corfebol, pela continuidade dada ao monocorfebol, foi também uma matéria que ajudou os alunos sendo que sem drible treinavam sobretudo no ataque a desmarcação e procura de espaços vazios à distância de passe, de modo a verem e serem vistos pelo portador da bola.

No atletismo, quanto a barreiras verifiquei que a maior dificuldade dos alunos se encontrava a entrar na barreira com a perna de ataque frontalmente, ao que recorriam fazer uma curva por fora para facilitar a transposição. Outra dificuldade encontrada foi a perna de esquia, pois com o movimento errado punha em causa o equilíbrio, e, por conseguinte, o ritmo na corrida, podendo fazer com que caíssem. Quanto a estafetas todos estavam aptos, simplesmente tinham de ter mais atenção ao limite da zona de transmissão para não arrancarem demasiado cedo nem demasiado tarde e entregarem no limite dessa zona ou já ligeiramente fora dela. Esta foi utilizada em situações de

condição física, com percursos grandes utilizando todo o espaço exterior do recinto escolar.

Na ginástica, a acrobática foi a que dei mais foco pois os alunos demonstraram poder beneficiar mais desta, tanto a nível de avaliação, como de motivação para aulas seguintes, tendo eles praticamente todos boas bases de ginástica de solo como já foi referido e gosto pela matéria. Ao que propus a autonomia de criarem uma coreografia com figuras e elementos de ligação gímnicos bem como escolher a música adequada. Esta criação coreográfica teve também a sua parte autónoma pelo pouco 'feedback' e sugestões dadas por mim, pela partilha de ideias dentro da sala de aula e pesquisa realizadas por eles fora da aula como forma de preparação e aumento do tempo de prática em aula. Durante esta etapa tiveram dois momentos de avaliação formativa em que os ajudava a não guardar tudo para a última e mantendo-os motivados. A ginástica de solo foi incluída no progresso e aumento da dificuldade dos elementos gímnicos como por exemplo, pino, rodada, abordados para os alunos com alguma dificuldade, recorrendo da ajuda dos mais aptos. A ginástica de aparelhos foi também esta feita aos poucos e poucos numa base de autonomia, estando todas as estações desta matéria montadas e os alunos ao optarem, sob a minha orientação, pelos aparelhos que tinham maior dificuldade.

No badminton inicialmente reparei uma grande melhoria na facilidade de manuseamento das raquetes e noção de força para com o volante, no entanto com um jogo pouco dinâmico e muito centrado no gesto técnico 'clear'. Para retificar recorri ao 'feedback', explicação da dinâmica do jogo e a exercícios de dimensões variadas, como por exemplo mais curto e largo jogando perto da rede para as laterais ou mais longo e estreito jogando defrente aproveitando a distância do adversário à rede variando os volantes. De seguida abrindo novamente o campo e verificando as diferenças no jogo. Perto do final desta etapa já se verificou melhorias significativas quanto à qualidade de decisão em colocar o volante mais longo ou mais perto da rede, mais para a esquerda ou para a direita, contudo comprometia muito o jogo devido à dificuldade em dar continuidade ao mesmo pela lenta reação do defesa ou pela supremacia atacante adquirida. Pelo que adicionei a condicionante de terem de fazer oito transposições em situação 1+1 variando os lados e o gesto técnico e só após isso passavam a 1x1. Para melhorar a parte de reação defensiva, potenciando uma maior continuidade de jogo foram realizados exercícios de agilidade e passos 'chassé'.

A dança nas duas vertentes, social e tradicional marcou presença também como formas de aquecimento e condição física. A dança social abordada foi a cubana 'Cha-

Cha-Chá' uma vez que foi novidade para eles e como dança tradicional foi a dos Estados Unidos da América, 'Grand Circle del Ton'. Ambas com um grau de dificuldade razoável e adequado à turma. Por fim, mas não menos importante, tendo a saída de campo uma atividade especificamente complicada de orientação, considerei por bem consolidar esta matéria para que todos se sentissem capazes de realizar a atividade de forma mais acessível e autónoma.

1.2.4.2 Área da aptidão física

Com a criação dos contratos didáticos explicado na área dos conhecimentos, na alínea da aptidão física refere que os alunos teriam de ser 'personal trainers' de um colega de turma e redigir planos progressivos, sob minha orientação, com o objetivo de ajudar esse colega a melhorar a sua aptidão e, por conseguinte, os seus testes de Fitescola em comparação aos do primeiro semestre. Assim foi, os alunos em determinadas aulas tiveram momentos com uma estação própria só para realizarem em conjunto os planos uns dos outros ao longo da etapa, que perdurou esta dinâmica até ao final do ano letivo.

1.2.4.3 Área dos conhecimentos

A criação de contratos didáticos (Apêndice IX), um termo utilizado para o compromisso assinado, foi uma ótima ferramenta, no entanto Kohn (1991) alerta para os perigos da utilização das recompensas, no âmbito da motivação para a aprendizagem, uma vez que pode criar um envolvimento do ego em detrimento do envolvimento para a tarefa. Esta asserção entra em conflito ao nível da gestão do clima motivacional dos alunos, sendo que a promoção de um clima para a mestria, em oposição de um clima para o ego é uma das condições fundamentais para a superação dos alunos. Apresentei aos alunos a existência deste contrato personalizado a cada aluno que podia ser sugerido por mim ou aceite por iniciativa do aluno, procedendo-se a um acordo de desafios e objetivos mensuráveis, desafiantes e alcançáveis com empenho do aluno com o fim de melhorar substancialmente a nota sumativa do aluno, quer esteja a trabalhar para dez valores como para os vinte valores. Isto para dizer que embora seja uma espécie de recompensa no sentido de que se os alunos atingissem os objetivos do contrato garantiam melhor nota, essa não foi de todo a perspetiva que foi passada aos alunos e que eles aparentemente assimilaram, isto numa ótica sim de motivação intrínseca para atingir os objetivos pessoais acordados entre os alunos, eu enquanto professor estagiário e o orientador pedagógico, professor Paulo Martins.

Estes objetivos a serem alcançados debruçavam-se sobre as três áreas de avaliação. Aptidão física como abordado no ponto anterior, área dos conhecimentos pela procura de conhecimento a nível de jogo e regras, a nível ainda da criação de

planos de aquecimento geral e específicos de acordo com a modalidade. Na área de atividades físicas pela aplicação desse mesmo conhecimento envolvendo-se no jogos pela arbitragem dos mesmos e pela aplicação do plano de aquecimento nas aulas acordadas.

1.2.4.4 Balanço

No basquetebol verificou-se melhorias predominantemente para os alunos mais críticos na participação dos ressaltos ofensivos e defensivos, descidas em bloco para defender o cesto, capacidade de drible em progressão em corrida e no 'trabalho para receber'. Nos alunos mais aptos verificou-se melhorias significativas no que toca à melhoria da técnica em lançamento na passada de ambos os lados, lateralidade.

No futebol as melhorias verificaram-se maioritariamente na cobertura ofensiva dando uma linha de passe mais recuada, qualidade de passe e receção, o que facilitou a manutenção grupal da posse de bola em contexto de jogo, contudo, ainda se mostravam debilitadas as tomadas de decisão para saber quando deviam de facto ser mais objetivas a ir em direção à baliza.

No voleibol a melhoria notou-se pela melhor qualidade de passe tanto no toque de dedos como em manchete, consequentemente, dando mais continuidade ao jogo e entrando numa fase de jogo reduzido mais competitivo.

Badminton verificou-se melhorias significativas quanto à qualidade de decisão em colocar o volante mais longo ou mais perto da rede, mais para a esquerda ou para a direita, na reação e deslocamento na direção do volante. O facto de ter feito parte do desporto escolar de badminton mostrou ser uma vantagem no ensino desta modalidade à minha turma.

Na dança, a variabilidade dos pares e das músicas foi determinante para o desenvolvimento das aprendizagens (Barreiros et al., 2017). Aqui foi onde se verificou também dos momentos com maior alegria e grande entreajuda dentro da turma sendo, portanto, uma matéria muito abordada ao longo de todo o ano e recorrendo a vários momentos de delegação de responsabilidade a duas alunas em específico, que apesar de nas outras matérias não terem grande aptidão, na dança pegavam destaque.

Na corrida de barreiras, a melhoria foi realizada maioritariamente com exercícios para a técnica de corrida, multisaltos, 'feedback' adequado e muita repetição.

Orientação foi facilmente assimilada por todos, pelo que foram precisas poucas aulas para o efeito, também porque nenhum dos alunos optou por ser avaliado a esta opção.

A autonomia dos alunos foi melhorada, por todas as ferramentas que lhes foram postas à disposição, também porque tudo foi no sentido de ser para benefício próprio dos alunos, determinante uma vez que, de acordo com Walling e Duda (1995), o encorajamento por parte do professor desempenham um papel determinante para o sucesso dos alunos.

1.2.5 Etapa Produto

Na etapa anterior as projeções das aprendizagens dos alunos traduziram-se pela apresentação das competências desenvolvidas ao longo do ano nas várias matérias.

Assim, esta foi a formulação dos objetivos da etapa:

Tabela 7- 4ª Etapa - Objetivos

Objetivos
Consolidar os produtos finais das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos
Avaliar os produtos finais das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos
Desenvolver a capacidade autónoma nos alunos

Nesta etapa concretiza-se a consolidação das aprendizagens e dá-se lugar às avaliações finais das matérias escolhidas pelos alunos segundo o regime de opções.

1.2.5.1 Área das atividades físicas

No basquetebol todos os alunos começaram a ganhar a tal iniciativa de atacar o cesto com lançamento na passada, ainda que muitas vezes mal feita predominantemente do lado que a mão não era a dominante notando-se alguma falta de lateralidade nestes alunos menos aptos ao contrário dos mais aptos que assimilaram facilmente essa lateralidade. Pelas melhorias demonstradas por todos os alunos optei por situações mais formais de jogo de igualdade numérica 3x3 ou 5x5, para que pudessem dar mais contexto às aprendizagens desenvolvidas.

No andebol e futebol, pelas melhorias demonstradas por todos os alunos optei por situações mais formais de jogo em espaço amplo para que pudessem dar mais contexto às aprendizagens desenvolvidas. Quando possível, para os alunos mais aptos, numa dinâmica mais homogénea jogavam 5x5 campo inteiro.

Nesta etapa, no voleibol já não houve a utilização da situação de jogo reduzido 2+2 optando pela utilização da situação de jogo reduzido 3+3, continuando a ter por

base uma dinâmica com a condicionante da realização de três toques anterior à passagem da bola pela rede e com o segundo toque a ser sempre realizado pelo jogador distribuidor, mais próximo da rede, que em jogos formais assume a posição número três. À semelhança da etapa anterior, a partir do momento que conseguissem realizar oito transposições de rede a três toques, transitavam automaticamente para uma situação de jogo 3x3. Nos casos em que o nível era superior, ainda que por vezes heterogéneo, já existia alunos a realizar esta dinâmica, mas de 4+4, 4x4 e 6x6. Nos casos de 4x4 com grupos homogéneos já se aplicava as dinâmicas de três com serviço por cima e remates com salto.

No corfebol, também pela opção dos alunos em matéria de avaliação acabou por ganhar alguma expressividade nesta fase final de ano.

No atletismo, quanto a barreiras e estafetas optei por realizar ambos em forma de percurso competitivo, tendo corrida, saltos e transmissão de testemunho por equipas de número reduzido.

Na ginástica, a acrobática consistiu no culminar do trabalho desenvolvido ao longo do ano. As apresentações contaram com objetos e indumentária específica por parte dos alunos contextualizando o tema e foram feitas num registo mais formal, em forma de exibição, sendo este um exemplo de uma forma autêntica de demonstração das habilidades desenvolvidas (Lund, 1997). Na ginástica de aparelhos foi dada uma certa liberdade nesta dentro da segurança no sentido de os alunos mais aptos experimentarem habilidades de maior dificuldade com o plinto longitudinal. A apresentação final das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano foi feita com o aluno a ter de passar por todos os aparelhos em forma de percurso.

No badminton, pelas melhorias demonstradas por todos os alunos optei por e alguns jogos pré-desportivos dinâmicos e manter as cinco transposições em situação 1+1 variando os lados e o gesto técnico e só após isso passavam a 1x1, verificando-se um jogo mais dinâmico e menos centrado no gesto técnico 'clear'.

A dança nas duas vertentes, social e tradicional, foi avaliada de duas formas distintas. A primeira e mais comum, as apresentações contaram com indumentária específica por parte dos alunos contextualizando a música e foram feitas num registo mais formal, em forma de exibição. A segunda no sentido de conseguir destacar os alunos que tinham realmente melhor habilidade e não dançavam tanto pela mão dos colegas, foi partilhar a sala de ginástica com a turma de 10º ano de escolaridade de outro professor do grupo disciplinar de educação física que não tinham ainda aprendido

estas danças e pedir aos meus alunos que de forma totalmente autónoma, em aulas diferentes, conseguissem ensinar as danças por eles aprendidas.

1.2.5.2 Área da aptidão física

Com o contínuo dos planos de treino de aluno para aluno e as estações de condição física regularmente presentes nas aulas de educação física foi possível justificar a melhoria dos valores dos testes Fitescola.

1.2.5.3 Área dos conhecimentos

Esta etapa dos conhecimentos fechou essencialmente com a entrega final dos trabalhos de pesquisa, das entrevistas em áudio complementares e com a apresentação em PowerPoint com os pontos que os alunos revelaram ser mais pertinentes com espaço a debate e comentários reflexivos acerca das apresentações dos colegas. Foi ainda importante para a consciencialização de que a educação física não termina no 12º ano de escolaridade, como funciona bem ao contrário, a partir do 12º ano é que de facto começam a ser postos em prática os conhecimentos adquiridos na escola de forma autónoma para serem cidadãos bem-educados fisicamente, sabendo os benefícios, formas de planeamento de treino, cuidados com a alimentação, vida ativa e saudável, satisfazendo também elementos do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

1.2.5.4 Balanço

No basquetebol para os alunos mais competentes, foi clara a melhoria dos critérios de avaliação mais específicos como passe e corte, aclarar ao drible, ‘trabalhar para receber’ nesta etapa.

Essencialmente no andebol, futebol, badminton e atletismo verificou-se um maior foco a nível competitivo.

Os modos de apresentação com indumentária específica por temas e músicas foi um marco muito positivo e que motivou bastante os alunos, bem como a interação realizada com as outras turmas de 10º ano.

Quanto aos contratos didáticos, perto do final do ano, com viagens de finalistas pelo meio, férias da Páscoa, de Carnaval, vários feriados, os alunos de forma isolada e subconsciente começaram a demonstrar sinais de cansaço psicológico, alguma falta de garra na luta pelos objetivos. Os contratos permitiram manter alinhada a motivação do aluno com o seu sucesso pessoal e fazer transfer ao quotidiano, no sentido em que podem também nas suas vidas estabelecer metas pessoais, ou noutras disciplinas, nos seus empregos, consciencializando para serem fiéis aos seus objetivos e conseguirem sempre estar um passo mais próximo rumo ao alcance dessas mesmas metas.

Nesta etapa concretizou-se a consolidação das aprendizagens e estas foram bem distintas do que se apresentou na primeira etapa, tendo muitos alunos conseguido atingir o nível avançado bem como muitos alunos críticos conseguiram superar algumas das suas maiores dificuldades justificando segundo os critérios dos programas de educação física a sua passagem de nível introdução para o nível elementar, também resultado de todo o processo ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, como podemos verificar abaixo, tendo em atenção que a meio do ano letivo entrou uma aluna nova, perfazendo um total de 19.

Tabela 8- 4ª Etapa - Comparação da Caracterização dos Alunos nas Atividades Físicas entre a 1ª e 4ª Etapas

Matérias	Alunos críticos	Alunos medianos	Alunos competentes
Atletismo	4 -> 3	5 -> 5	9 -> 11
Dança	1 -> 0	8 -> 5	9 -> 14
Ginástica	5 -> 2	4 -> 3	9 -> 14
JDC	7 -> 1	3 -> 9	8 -> 9
Raquetes	2 -> 0	10 -> 9	6 -> 9

Destacado a cinzento, estão os pontos a salientar. No atletismo de relembrar que continuam três alunos críticos pelo facto de estarem condicionadas a nível de problemas físicos a ver com joelhos e coluna.

Na dança, destacar a grande melhoria em grande parte da turma e particularmente um momento super importante para o aluno crítico que melhorou, merece o destaque pois este aluno era super descoordenado, com dificuldades em estar no ritmo certo da música, era muito acanhado para dançar com raparigas e após dado 'feedback', demonstrações, recorrer a vários colegas para o ajudar e verificar que ele estava melhor, parei a aula e pedi a todos que o rodeassem para todos vermos a melhoria dele a dançar, no final da dança foi aplaudido por todos sentindo-se muito mais motivado não só nessa aula como nas posteriores, reforçado por Vygotsky (1978) com base na utilização da estrutura cooperativa de tutoria de pares, suportada pelos construtos de 'scaffolding' propostos por Wood et al., (1976) no sentido em que o aluno mais experiente fornece o suporte necessário para que o menos apto alcance um nível mais avançado de compreensão e desempenho.

Na ginástica dois alunos críticos não conseguiram mesmo melhorar na ginástica de solo, que se refletiu esta falta de habilidade nas matérias de acrobática e aparelhos, contudo realçar que uma das matérias prioritárias era ginástica de aparelhos

e aqui foi onde se verificou grandes melhorias, curiosamente com simples 'feedbacks' já referidos anteriormente, como o exemplo de que a viragem do pescoço é crucial para o sucesso na rotação das piruetas no mini trampolim, incentivos à superação do medo por mim e colegas e ajudas.

Nas raquetas destacar as duas alunas com dificuldade no badminton, muito por questões de deslocações, sendo isto facilmente resolvido com exercícios específicos.

Nos jogos desportivos coletivos, curiosamente onde me sinto mais à vontade foi onde se notou melhorias significativas passando de 7 alunos críticos para apenas uma aluna que tem mesmo muita dificuldade nestas modalidades de carácter mais coletivo e de maior exigência que requeria uma maior atenção específica, que com uma turma de 19 alunos se torna complicado, embora destacar também a cooperação entre todos os alunos nestas modalidades coletivas, em que a tentativa de ajudar mais esta aluna não deixou de estar presente.

Com o contínuo dos planos de treino de aluno para aluno e as estações de condição física regularmente presentes nas aulas de educação física foi possível justificar também a melhoria dos valores dos testes Fitescola como podemos verificar abaixo, tendo em atenção que a meio do ano letivo entrou uma aluna nova, perfazendo um total de 19.

Tabela 9- 4ª Etapa - Comparação da Caracterização dos Alunos na Aptidão Física entre a 1ª e 4ª Etapas

Teste Aptidão Física	Fora Zona Saudável	Zona Saudável
Abdominais	3 -> 0	15 -> 19
Extensões Braços	2 -> 1	16 -> 18
Flexibilidade MI	3 -> 1	15 -> 18
Flexibilidade Ombros	1 -> 1	17 -> 18
Impulsão Horizontal	5 -> 3	13 -> 16
Impulsão Vertical	3 -> 3	15 -> 16
Vaivém	6 -> 3	12 -> 16
Velocidade (40m)	0 -> 0	18 -> 19

Destacado a cinzento, estão os pontos a salientar. Começar por destacar os o trabalho de abdominais, sendo a força média também um dos maiores focos ao longo do ano. Na extensão de braços tal como no vaivém salientar para o facto de embora terem ficado ainda um e três alunos fora da zona saudável, respetivamente, estes tiveram um aumento exponencial relativamente ao que fizeram na 1ª etapa, expresso no apêndice V. Na impulsão vertical e horizontal verifica-se o mesmo problema que na ginástica de aparelhos, sendo que três alunas apresentam maus resultados devido a problemas de saúde não deixando de ter objetivos pedagógicos para elas no sentido de as ajudar a melhorar, com mais cuidado, já que de acordo com D`Hainaut (1980), os objetivos pedagógicos definem o que se pretende alcançar com a ação educativa e orienta todo o processo de ensino aprendizagem.

2. Direção de Turma

Os diretores de turma fazem a ligação com todos os diretores de turma, que por sua vez articulam toda a informação com os docentes do conselho de turma e fazem o acompanhamento do percurso escolar dos alunos da turma. Constitui-se um elo fundamental no estabelecimento de laços de colaboração entre a escola, as famílias e os encarregados de educação.

Após feita uma análise superficial ao historial da minha turma de anos anteriores detetei que todos os alunos da turma tinham ótimas notas, todos eles eram educados e exemplares dentro e fora das aulas, algo que a turma comprovou desde o começo do ano letivo e que foi partilhado várias vezes pelos docentes do conselho de turma. O que para desenvolver qualquer atividade com eles restava não olhar para os problemas, mas sim para as potencialidades que eles tinham e podem partilhar com quem mais precisasse.

2.1 Projeto direção de turma

Este projeto contou com a cooperação do professor estagiário André Cunha, do mesmo núcleo de estágio, responsável pela turma de 10º ano da mesma escola. Após o período de avaliação inicial concluiu-se que a turma deste estagiário tinha três alunos que não tinham qualquer teste Fitescola na zona saudável, a par dessa situação a diretora de turma por meio de uma conversa informal, referiu que existiam duas alunas que não estavam integradas com a escola, e que estariam expostas a um ambiente negativo fora do âmbito escolar. Após ele referir alguns destes detalhes sobre a sua turma surgiu a ideia de os alunos da minha turma, ao concordarem de forma voluntária, tomarem rédeas e ajudar alguns alunos da turma de 10º ano a sentirem-se integrados na escola, visto que alguns vieram de outras escolas ou então estão simplesmente com dificuldades de integração e também com vista a consciencializar para a melhoria da aptidão física.

A ideia principal era de facto esta integração e inclusão entre alunos de diferentes turmas que segundo Silva, M. (2011) a escola o permite, sendo um espaço privilegiado para essa perceção, pela interação que proporciona, que cria ambientes estimulantes e ricos e condições fundamentais para o desenvolvimento adequado de qualquer indivíduo, reforçando Robbins et al. (2004), referindo que entre os diversos fatores que compõem a experiência académica e o sucesso nela destacam-se a integração social e a integração académica, e que, segundo Mantoan (1997), visa ajudar tornar mais acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de

peças de um dado meio ou sociedade. Esta integração demonstra-se mais relevante pela diferença de dois a três anos de idade entre os meus alunos e os de 10º ano, o que nestas idades pode ser bastante a nível de maturidade.

A forma prática de implementação que combinámos foi através da criação de uma atividade conjunta relacionada com a educação física e o quotidiano das pessoas, fosse ela teórica ou prática para depois apresentá-la a outras turmas, promovendo então a colaboração e união de todos os intervenientes do projeto na partilha de ideias e conhecimentos, reforçado por Stidder, G., & Hayes, S. (2012), uma componente essencial das boas práticas em educação física é garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas necessidades, capacidades ou antecedentes. Primeiramente existiu um período de adaptação em que eu e o professor André fomos um pouco mais exigentes com o facto de passarem mais tempo juntos tendo até criado um grupo nas redes sociais que permitia estarem em constante contato comigo e com o professor André para rápida transmissão de documentos e conhecimento se necessário, mas à medida que foram pensando e desenvolvendo a atividade prática, começaram a ter mais iniciativa e a combinar entre eles esses momentos, como refere Hohmann & Weikart (2007), “a implicação guiada do aluno na planificação é essencial, na medida em que quando se planeia, começa com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito” e o professor deve também promover a autonomia dos alunos (Ryan & Deci, 2007), fazendo com que estes participem na tomada de algumas decisões, desenvolvendo assim a sua responsabilidade e identificação com o que se passa. A atividade acabou por ser experiencial, consistindo em realizar determinados exercícios relacionados com o quotidiano duas vezes, a primeira com pesos na barriga, tendo halteres dentro das mochilas e depois sem pesos. Exercícios como por exemplo, subir escadas fazendo steps e subindo de facto as bancadas do campo exterior, transportar compras andando com halteres. No final a reflexão, ao qual a apresentação desta atividade consistiu em ser feita na turma do próprio estagiário e em turmas com dificuldades nos testes Fitescola, reportadas pelos próprios professores essas dificuldades, a fim de complementar todo o processo de integração e inclusão feita na criação da atividade e fazer os alunos todos consciencializarem-se para a importância da integração e inclusão, exercício físico e a melhoria da aptidão física.

Após todo este processo foi possível informalmente observar que pelo menos a curto e médio prazo teve resultados positivos já que os alunos da turma do André e os da minha turma cumprimentavam-se no intervalo chegando até mesmo a parar e falar um pouco, chegaram a jogar pelo menos uma vez voleibol juntos no intervalo, na saída de campo verificou-se uma maior facilidade de interação social com os alunos da

própria turma do 10º ano de escolaridade e até mesmo com alunos de outras turmas que estiveram presentes. Quanto à minha turma em específico é de louvar mais uma vez, dando aso ao aumento e consolidação de mais boas atitudes, bons valores, boas práticas.

Esta ideia surgiu de projetos já existentes na Direção Geral da Educação denominado por Projeto Metodologia Fénix, como medida de promoção do sucesso educativo.

Este projeto tem objetivos análogos como ser um desafio ambicioso que exige determinação, rigor e trabalho de equipa mais direcionada, que resulta de uma forte motivação em proporcionar condições para que todos os alunos possam sentir-se integrados, pertencentes à comunidade educativa a fim de facilitar aprendizagens e consolidar saberes. Já que para além de combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade, dando-lhe nós um meio para atingir um fim.

2.2 Saída de campo

A saída de campo foi no Jamor no AdventurePark (Apêndice X), contou com a presença de cinquenta e três alunos e foram realizadas quatro atividades, a canoagem, orientação, arborismo e limpeza de lixo pela conservação do ambiente, com uma duração total das atividades de quatro horas, duas de manhã intercalado entre orientação e arborismo e duas à tarde intercalado canoagem e limpeza de lixo.

A cooperação entre os professores orientadores Paulo Martins e Nuno Cardoso e os cinco estagiários do núcleo de estágio, André Cunha, Bernardo Laranjeira, Bruno Belo e Cristina Costa foi crucial desde o planeamento até à execução e conclusão da atividade.

Foi uma experiência enriquecedora a todos os níveis, quer para os alunos quer para os professores. O planeamento consistiu em toda uma organização até antes não muito conhecida por mim. Desde marcações de eventos em grande escala, desde buscas por menores orçamentos de eventos, transportes, atividades adequadas a um conjunto de alunos de diferentes gostos, idades, classes sociais, formação específica visto que umas são de ciências e tecnologia, outros socioeconómicas. Associado a isto, curiosamente a procura de professores interessados e disponíveis para integrar numa interdisciplinaridade com a educação física foi facilmente aceite, sempre dentro de um espírito de cidadania, ensino e respeito pelo ambiente, sendo interdisciplinaridade um “processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade” (Lück, 2007) que implica portanto a promoção de

ações conjuntas e integradas de profissionais de diversas áreas do saber (Zannon, 1993) de modo que os alunos adquiram a capacidade de “integrar conhecimento e modos de pensamento de duas ou mais disciplinas, de forma a criar produtos, resolver problemas e oferecer explicações sobre o mundo ao redor deles” (Mansilla; Miller; Gardner, 2000). Durante as atividades existiram de facto vários pontos altos, dos melhores foi essencialmente abordado na atividade de orientação pois para além de ser a atividade em que se verificou a interdisciplinaridade através de questões elaboradas pelos professores das próprias disciplinas acerca de biologia, português e matemática em cada baliza e ponto de controlo foi também nesta atividade em que conseguimos convencer os alunos a participarem enquanto pares, pares estes formados por alunos não só de turmas diferentes, mas também de anos de escolaridade diferente, ou seja, cada par foi formado por um aluno de 10º ano e um aluno de 12º ano, visando o fator segurança.

São importantes estes momentos pois os alunos de diferentes turmas na mesma equipa, podem proporcionar integração e o espírito de equipa entre eles, incentivando a cooperação, o respeito mútuo e o sentimento de pertença, permitindo que desenvolvam habilidades sociais, liderança e trabalho em equipa enquanto fazem uma atividade que gostam e é importante para a sua aprendizagem, focando no que é rudimentar, como ler mapas em papel ou saber ler pistas naturais em contexto natural e abstraindo do que é digital, tecnológico. No arborismo além da aprendizagem que foi conseguida em todo o processo de instrução inicial e durante a atividade, realçar momentos como a superação de medos como o exemplo de uma aluna que se recusava a realizar por ter medo de alturas essencialmente, com a ajuda de monitores do parque e professores presentes nessa atividade a aluna conseguiu tentar e contra as suas expectativas conseguiu concluir todo o percurso, repercussão essa que depois se verificou também nas aulas de educação física, mostrando até ao final do ano uma maior motivação e pré-disponibilidade para realizar exercícios mais desafiantes. Na atividade da canoagem mais uma vez além da aprendizagem que foi conseguida em todo o processo de instrução inicial já que também não é possível realizar no espaço escolar foi importante pois devo realçar novamente momentos de integração, o respeito mútuo e o sentimento de pertença entre todos, considerando que não tinham essa intimidade até ao momento pois a maior parte dos alunos não se conheciam de todo. Por fim, mas não menos importante, a limpeza do recinto. Todos sem exceção contribuíram um pouco mais para a limpeza e preservação da natureza, como também tiveram uma maior consciencialização para a importância da separação do lixo, reciclagem.

3. Desporto escolar

O desporto escolar é uma atividade de complemento curricular, estando definido no decreto-lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo. A lei de bases do sistema educativo (lei n.º 46/86, de 14 de outubro), salienta o papel do desporto escolar na promoção da saúde e condição física, na aquisição de hábitos e condutas motoras e no entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados, com vista à promoção dos bons valores e práticas do desporto.

Badminton foi a modalidade que tive no desporto escolar. A leveza da raquete e o formato do volante fazem com que seja um jogo muito rápido e de movimentos explosivos. Gonçalves et al., (2012) considera a modalidade de fácil aprendizagem, e afirma que desenvolve o raciocínio, a estratégia, o rendimento desportivo, desenvolve as habilidades psicomotoras, como a coordenação motora, lateralidade, estruturação espacial e temporal, de entre outras capacidades. Hreczuck et al., (2011) corrobora ao afirmar que o Badminton é uma modalidade de mínimo contato físico, sem restrições de tipos físicos para a sua prática e que permite fácil interação social.

Desde o início do ano letivo tive quatro professores responsáveis pelo desporto escolar de badminton, isto para dizer que esta passagem no desporto escolar foi atribulada, mas ao mesmo tempo muito enriquecedora. Enriquecedora porque dois dos elementos que estiveram temporariamente eram iniciantes na atividade profissional pós-mestrado, então existiu uma grande empatia desde cedo e uma grande partilha de ajuda que se estendeu a outras áreas como a atividade de professor a tempo inteiro, partilha mútua de conhecimento acerca do sistema de ensino no geral e do badminton em específico, no qual me acompanharam semanalmente, agradecer também porque pude contar com a ajuda do orientador pedagógico, professor Paulo Martins, sempre que necessário na ausência de alguém responsável, bem como a ajuda das professoras estagiárias da Universidade Lusófona Daniela Sousa e Inês Carreira, pela partilha de informação propícia à melhoria do meu conhecimento teórico-prática da modalidade.

Estive no desporto escolar com a modalidade Badminton, por opção própria. Sinto que tenho muito a oferecer nos jogos coletivos já que foi onde adquiri ativamente grande parte da minha experiência pessoal, mas no que toca a modalidades mais

individuais, nomeadamente raquetes, sinto que posso ter algumas debilidades, contudo esta escolha foi no sentido de me autosuperar, planejar e conhecer mais exercícios, melhorar o meu ensino nesta modalidade e refletir-se positivamente também na lecionação com a minha turma.

Tudo começou com um forte processo de divulgação, primeiramente pelo afixo de cartazes apelativos (Apêndice XI e XII) por toda a escola com horários e incessantemente até ao final passando pela divulgação presencial às restantes turmas antes do início das aulas, pedir aos professores para me indicarem os alunos interessados ou que apresentaram mais dificuldades na avaliação inicial de badminton e também presencialmente falando com alunos durante os intervalos entre aulas.

Os exercícios mais utilizados foram de cooperação 1+1, 1+2, 2+2, jogos pré-desportivos e se necessário analíticos mais em torno da deslocação e serviço com exercícios de agilidade e pontaria, respetivamente. Sempre que possível por disponibilidade de espaço recorria a exercícios mais competitivos de 1x1. Depois de minimamente assimilados os gestos técnicos, os jogos pré-desportivos foram predominantemente utilizados para aumentar a frequência cardíaca, como por exemplo jogo da ‘volta ao mundo’ que consistia em duas filas, uma de cada lado da rede, de forma alternada tentarem dar continuidade ao jogo de forma rápida em ‘clear’, ‘lob’ ou drive, sendo que sempre que fizessem um batimento deveriam correr rapidamente para trás da outra fila, quanto menos alunos na atividade mais exigente ela se tornava. Outro por exemplo, foi o jogo do ‘tudo ou nada’, que consistia em ter duas equipas, uma de cada lado da rede, com muitos volantes distribuídos igualmente e espalhados pelo chão, com o objetivo de atirar o máximo de volantes possíveis para o campo adversário em ‘clear’ ou ‘lob’, evitando que os adversários enviassem de volta num determinado período, ao fim desse tempo ganhava quem tivesse menos volantes no seu lado da rede. Já o 1+1, 2+2 e 2+1 foram maioritariamente utilizados de duas formas, uma delas por um campo mais estreito e longo, dando origem a um treino mais focado em 1+1, essencialmente no ‘clear’, ‘lob’ e ‘amorti’ variando os batimentos ora para mais longe, ora para mais perto e quando atingissem a marca das 10 transposições passava a 1x1, dificultando a tarefa defensiva do adversário e com presença de remate. A outra forma, por um campo mais largo e curto, dando origem a um treino mais focado em 1+1 ou 2+1 ou 2+2, exclusivamente no ‘amorti’ e passos ‘chassé’, ora mais para a direita, ora mais para a esquerda e quando atingissem a marca das 10 transposições passava a 1x1 ou 2x1 ou 2x2, sem presença de remate. O uso de heterogeneidade facilitou bastante para a aprendizagem com os alunos menos aptos no sentido em que facilitavam a continuidade do jogo cooperativo dando certa acessibilidade à devolução

do colega pois ao contrário do voleibol por exemplo em que existe uma preparação de ataque com a dinâmica dos três toques e que em 2+2 os mais aptos jogam cruzados um de cada lado da rede, já no badminton de acordo com a ideia da colega de estágio Daniela Sousa em entrevista ao orientador universitário, professor Luís Bom, em 2+2 convém os mais aptos jogarem os dois do mesmo lado da rede pois não existe a tal preparação, mas sim sempre a devolução. No seguimento da importância da heterogeneidade, embora alguns alunos já conseguissem jogar de acordo com o padrão típico do jogo com um de cada lado da rede em jogo de resposta, existia outros que mal sabiam devolver com o mínimo de qualidade revelando pouca pontaria de projeção, embora ao longo de todo o ano, todos sem exceção conseguiam ter pontaria na receção, batimento.

As maiores dificuldades apresentadas foram a constante entrada de alunos ao longo de todo o ano, não conseguindo fazer um ensino coerente na sua continuidade ao longo do ano para todos os alunos ao mesmo tempo, o contacto com alunos mais novos do terceiro ciclo pedindo de mim um modo de comunicação diferente, mais paciente e flexível no sentido de conseguir explicar a mesma instrução de formas diferentes e ter de constantemente fechar os ciclos de 'feedback', isto é depois de fornecer um 'feedback' observar se o aluno modificou o seu comportamento motor de acordo com o 'feedback', ou não, e realizar uma nova intervenção fundamental para potenciar as aprendizagens (Piéron, 1999), pois os alunos mais novos facilmente perdiam o foco da aprendizagem com a vontade de querer jogar e também a dificuldade em organizar uma aula competitiva, em conjunto com os exercícios para o projeto de desporto escolar num espaço reduzido como a sala de ginástica para um relativamente grande número de inscritos à modalidade visto que o jogo, apesar de poder ser a pares, nestas idades é recomendável ser de carácter mais singular. Tendo alunos de diferentes níveis de desempenho e querer oferecer mais competitividade a quem necessita, os campos tornavam-se grandes demais para apenas duas pessoas de cada vez, tendo de optar a maior parte das vezes por uma aula de carácter mais heterogéneo e cooperativo com mais pessoas por campo, um misto de cooperação e competição recorrendo ao concurso cooperativo para motivar os mais aptos, ou com competitividade em situações de jogo reduzido.

Num dos dias da semana a minha aula coincidia no mesmo horário que o professor estagiário Bernardo Laranjeira do meu núcleo de estágio da Universidade Lusófona. Nestes dias tentávamos sempre que possível existir cooperação entre ambos pela troca de conhecimento teórico-prático visto que eu tenho mais aptidão para jogos desportivos coletivos e ele por outro lado tem mais aptidão para desportos individuais.

Nos dias em que ia menos alunos ao andebol ele disponibilizava-me espaço dele para eu poder ter pelo menos mais um campo para facilitar o ensino de badminton, mas nem sempre se torna fácil existir alguma interdisciplinaridade devido ao elevado número de alunos quando somados, ainda assim quando vinha menos alunos a ambas as modalidades, foi possível realizar algumas vezes uma mistura de alunos de ambos lados no sentido de dar a conhecer a realidade do desporto escolar nas diferentes modalidades.

Na observação de outras aulas de desporto escolar dos colegas professores estagiários do mesmo núcleo de estágio André Cunha e Cristina Costa, basquetebol e andebol respetivamente, foi também benéfico pela partilha de conhecimentos teórico-práticos bem como a adição de certos exercícios específicos da modalidade que pude usar posteriormente nas minhas aulas fora do desporto escolar, como por exemplo, um exercício de aquecimento específico envolvendo o lançamento na passada para o basquetebol e exercícios de aquecimento específicos de andebol envolvendo passe tenso, desmarcação e contato físico.

Embora os resultados desportivos não sejam o mais importante, vale ressaltar que nos torneios de início de ano os alunos do leque mais assíduo no desporto escolar foram rapidamente excluídos por eliminação e nos torneios de fim de ano foram vencedores em todos os escalões, de certo modo demonstrando a progressão conseguida dos alunos e a plena melhoria das suas capacidades motoras e de jogo. Este leque mais assíduo de alunos permitiu facilitar o processo de integração de novos inscritos bem como nas suas aprendizagens, dando-me maior liberdade para focar noutros alunos se necessário.

No final do ano letivo realçar quatro momentos que aconteceram por consequência uns dos outros. Três por um lado que me marcaram pessoalmente por ser com alunos de terceiro ciclo que nunca tinha tido grande afinidade ao qual existiu ingénua apreciação pela demonstração da importância da valorização de todos os alunos independentemente de que turma for e por outro lado uma forma que me ajudou a chamar de volta alunos que andavam meio ausentes do desporto escolar e de forma a motivá-los a fazer atividade física. Um primeiro momento surgiu da necessidade de querer continuar a divulgar a modalidade do desporto escolar até ao final do ano, em que fiz primeiramente a divulgação e depois pus em prática duas atividades, a primeira consistia num jogo de baseball, mas em que a bola era o volante e a raquete era o taco, a segunda consistia num jogo 4x4 de voleibol em que a bola mais uma vez era o volante e as mãos eram a raquete. Ambas as atividades foram bem aceites e contou com muitos participantes. No segundo momento a realçar surge nessa atividade de voleibol

adaptado e da proximidade temporal ao torneio escolar de voleibol, ao que os alunos presentes na atividade pediram para no fim do jogo 4x4 adaptado jogarem 4x4, mas com a bola de voleibol para também ‘treinarem’ para o torneio, neste seguimento concedi cerca de dez minutos finais. Nestes últimos 10 minutos, durante os primeiros dois minutos de jogo apercebi-me logo de que uma aluna bastante assídua no desporto escolar estava com muitos problemas a jogar voleibol pelo que chamei-a à parte e depois de uma pequena conversa apercebi-me de que ela tinha mesmo repúdio ao voleibol pelo simples facto de não saber jogar, então ali em cerca de cinco minutos fiz exercícios analíticos de toque de dedos, manchete sem rede e depois passando para 1+1 com rede, na rede de badminton. No momento da hora de sair do desporto escolar ela verteu-se em lágrimas a agradecer o facto de a ter ajudado a sentir-se competente à modalidade e de conseguir ter feito a diferença em tão pouco tempo. Outro momento mais pessoal foi o facto de uma aluna não querer admitir que tinha fome apesar de estar pálida, ao que lhe ofereci um simples snack antes de ela ingressar na aula de desporto escolar e ela agradeceu-me por tudo, sentindo-se muito motivada durante as aulas seguintes pela simples atenção e sentimento de preocupação demonstrado. Por último, este momento contou com a ajuda do orientador universitário, professor Luís Bom, em que a aluna do meu desporto escolar estava no intervalo a jogar voleibol e reparámos curiosamente para a idade tinha muita habilidade em realizar serviço por cima no entanto nenhuma habilidade no serviço por baixo. Foi ainda mais curioso que ao se pedir para ela realizar e aprimorar o serviço por baixo primeiro com a mão menos dominante e de seguida tentar com a mão dominante fez uma diferença brutal ao ponto de ela em poucos minutos ter aprendido a servir por baixo através de um método de aprendizagem inversa, recorrendo à lateralidade. Isto só demonstra segundo o orientador universitário, professor Luís Bom, em entrevista informal, que a aprendizagem pode ser súbita, mas não instantânea, no sentido que é súbita porque não se espera e não instantânea porque requer conhecimento prévio e repetição.

3.1 Projeto desporto escolar

Esta modalidade é do tipo intermitente e exige força, velocidade, agilidade, bom tempo de reação e resistência, com uma estrutura temporal caracterizada por ações de curta duração elevada intensidade, sendo muito exigente, com uma frequência cardíaca média superior a 90 % da frequência cardíaca máxima do jogador (Phomsoupha, M., & Laffaye, G., 2015). O treino da força foi introduzido no domínio do treino de badminton devido à sua eficácia, reforçando a estabilidade da parte central do corpo humano, ajudando os atletas a dominar mais eficazmente o seu próprio centro de gravidade, de modo a melhorar a capacidade de controlo dos músculos e dos

membros mais suavemente e de forma a completar eficazmente os movimentos técnicos desejados (Zhang, L., 2022). Os atletas precisam de ter uma boa qualidade de velocidade para satisfazer as necessidades da competição moderna de ritmo acelerado, pelo que a agilidade na deslocação é muito importante no badminton para conseguir gerir precisamente os movimentos das técnicas dominadas e reagrupar a força dos membros superiores e inferiores para bater a bola rapidamente e com engenho, colocando o volante no campo adversário, repetidamente (Zhang, L., 2022).

O objetivo do projeto é portanto, analisar o efeito da melhoria da aptidão física, na força, resistência e agilidade no desempenho físico e de jogo dos alunos no badminton.

Em complemento ao treino do desporto escolar propriamente dito e porque também obtive esse interesse por parte dos alunos inscritos, orientei também estações mais isoladas de circuito com o objetivo de que, se verifique aumentos de qualidade técnica e tática dos alunos inscritos, sejam eles mais ou menos dotados na modalidade, através de exercícios para o aumento da agilidade, resistência e força física ao longo do ano. Aliado a isto, com a ajuda mais uma vez do orientador pedagógico, professor Paulo Martins, foi possível realizar várias visitas ao ginásio próximo da escola de forma gratuita, onde os alunos puderam de forma orientada experimentar todas as funcionalidades oferecidas pelo ginásio. Mostraram-se interessados desde cedo em aumentar estas capacidades motoras quer através de calistenia ou através da presença no ginásio.

A forma de medição destas melhorias de desempenho na modalidade foi algo rudimentar, através da observação e análise mais assistemática ao longo dos treinos, exercícios e no jogo propriamente dito. Contudo, mais concretamente foram retirados alguns dados de suporte às melhorias observadas bem como a relação com os resultados do teste vaivém do Fitescola realizados nas próprias turmas.

Também algo dependente da consolidação dos gestos técnicos ao longo do ano, podemos observar que no batimento, do grupo dos membro superior, foi significativamente aprimorada no gesto técnico de 'lob', serviço e 'clear' (Apêndice XIII) verificando-se consequentemente no aumento da distância percorrida pelo volante até ao ponto de queda do volante no terreno de jogo do meio-campo adversário, tendo em conta que um campo de badminton tem 13,4 metros de comprimento, que se refletiu essencialmente num estilo de jogo com maior profundidade, dificultando o jogo para o adversário, conseguindo agora colocar volantes nas costas do deste, que sem esta melhoria da força não era possível. A recolha foi feita com um exercício analítico realizado no início e no fim do ano, estando o aluno isolado e estático atrás de um

marcador, tendo de realizar o gesto técnico em análise em resposta ao arremesso por mim feito com a força e altura ajustados ao aluno, medindo a resposta com uma fita métrica a distância percorrida pelo volante, assinalando para recolha sempre a melhor das tentativas realizadas.

A nível da agilidade entre outros exercícios realizados, foi utilizado como treino o teste de agilidade SEMO, sendo este uma medida de agilidade de corrida adequada para testar atletas (Kirby, 1971) com movimentos de frente, laterais em passos 'chassé' e à retaguarda. No entanto os dados recolhidos são referentes ao teste de agilidade em T, que é um teste utilizado para avaliar a agilidade na deslocação e a capacidade de realizar mudanças de direção rápidas. De forma sucinta, utilizei quatro sinalizadores para criar um padrão em formato de T com distâncias de 5 metros entre sinalizadores, com relação ao sinalizador mais próximo. O aluno iniciou o teste na linha de partida, posicionando-se ao lado do sinalizador. Ao sinal de partida, o aluno correu o mais rápido possível em direção ao sinalizador na parte superior do T, ao chegar ao sinalizador superior, o aluno realizou uma mudança rápida de direção e correu em direção a um dos sinalizadores na linha perpendicular.

Após tocar com um pé no sinalizador escolhido, o aluno realizou outra mudança rápida de direção e correu em direção ao sinalizador oposto na linha perpendicular. Ao chegar ao segundo sinalizador da linha perpendicular, o aluno tocou com um pé no sinalizador mudando novamente de direção, passando pelo sinalizador na parte superior do T e regressando rapidamente à linha de partida, dando por concluído o teste assim que o aluno cruzou completamente a linha de partida. O tempo médio de um jovem na realização do teste de agilidade em T pode variar bastante, dependendo do nível de aptidão física, experiência desportiva e treino específico do indivíduo, no entanto, estudos e referências de aptidão física sugerem que um tempo médio razoável para completar o teste de agilidade em T para jovens pode estar na faixa de 8 a 12 segundos. A melhoria existente (Apêndice XIV) da agilidade refletiu-se essencialmente numa melhoria na parte de reação defensiva, mudanças rápidas de direção, oferecendo uma maior continuidade de jogo e um melhor aproveitamento no deslocamento através de passos 'chassé'.

Já para a resistência, nos dados de Fitescola a zona saudável dos alunos em questão é atingida na marca igual ou superior aos 39 percursos para as raparigas e 42 ou superior para os rapazes. Também foi possível verificar esta melhoria pelo teste realizado (Apêndice XV), embora apenas uma aluna cumpre estas recomendações de zona saudável.

Os alunos, predominantemente mais novos, tinham dificuldade em entender a dinâmica de jogo e a importância de melhorar fisicamente para dar qualidade ao jogo. Pois bem, com a melhoria da aptidão física nas principais capacidades motoras específicas para o badminton nestas idades, ao longo do ano, revelaram ser bastante importantes no entender das dinâmicas de jogo e na qualidade do mesmo, pois a partir do momento que estavam fisicamente mais bem preparados, estavam também naturalmente a cumprir com as exigências táticas do jogo, partindo da ideia de que quando vivemos determinada situação é facilitada a sua compreensão, bem como a nível cognitivo o conhecimento do badminton pode ajudar a melhorar o treino e as competências de badminton (Phomsoupha, M., & Laffaye, G., 2015), sendo o badminton como outros desportos de raquetas, um jogo exigente a nível de habilidades de perceção espaço-temporal, equilíbrio, tempo de reação e cognitivo (Zhang, L., 2022), e que segundo Passos, Batalau e Gonçalves (2006) colocam em consideração a influência metodológica das perspetivas cognitivistas e ecológicas nas aprendizagens de jogos de raquetas. Como limitação do estudo, não usei comparação de testes para saber a significância das melhorias, através do p-value, pois a amostra é muito reduzida, de apenas quatro alunas, ao que pode ser considerado um tamanho de amostra insuficiente para realizar uma análise de p-value confiável e conclusiva, pois geralmente, um tamanho de amostra maior é recomendável para aumentar o poder estatístico e reduzir o erro amostral.

4. Seminário

O seminário consistiu numa atividade académica que teve por objetivo um estudo que visasse promover a partilha de conhecimentos entre estagiários e os professores do grupo disciplinar de educação física, promovendo também reflexões sobre temas relevantes para melhoria da qualidade de ensino desta disciplina e em contexto específico da escola de estágio. Agradecendo desde já a cooperação neste tema dos colegas de estágio da Universidade Lusófona, João Pereira e Rodrigo Silva.

4.1 Pertinência

Após várias conversas informais com os professores do grupo disciplinar de educação física, identificou-se que os alunos na disciplina de ginástica apresentavam graves problemas, entre eles o facto de na ginástica de solo e de aparelhos os alunos de anos de escolaridade mais avançados, como terceiro ciclo e secundário, não conseguiam fazer rolamentos à frente e atrás, rodas, pinos ainda que com ajuda, transpor um boque em salto ao eixo ou entre mãos, apresentavam dificuldade em fazer corretamente os saltos no mini trampolim. Ainda no seguimento destas conversas informais entendi que se considerarmos um período mensal de quatro semanas, correspondente a uma rotação completa dos espaços de roulement, existe falta de frequência do ensino da ginástica revelando também pouca regularidade de lecionação identificando-se como outro problema que pela longa distância entre uma aula e outra pode afetar a longo prazo a continuidade nesta área disciplinar bem como, por conseguinte, as aprendizagens dos alunos. Mais ainda que esta falta de regularidade se devia ao facto de que a lecionação da ginástica apenas recorria à utilização de um espaço de aula, a sala de ginástica, tendo ainda outros três espaços disponíveis, um interior e dois exteriores, sendo também isto coincidente com a minha aprendizagem, já que mais jovem também só tive a realidade de aprender ginástica de facto na sala de ginástica. Outra questão apontada pelos mesmos foi a falta de recursos materiais adequados para o ensino da ginástica no exterior, já que também segundo as regras internas do grupo disciplinar de educação física foi declarada anteriormente a proibição da utilização de determinados materiais em espaços exteriores. Ainda em cima da mesa fica a limitação da utilização dos espaços exteriores se por questões meteorológicas adversas se vir condicionada o seu uso, como por exemplo, no primeiro semestre o número de aulas previstas de educação física era de 36, no entanto as dadas foram de 33 e destas, apenas 21 foram lecionadas fora de uma sala de aula.

Posto isto, decidi realizar um estudo segundo as orientações da investigação-ação, com o intuito de contribuir positivamente para a resolução dos problemas

identificados, relacionados com a regularidade e frequência do ensino da ginástica nas escolas básica da Pontinha e secundária Braamcamp Freire. Com este estudo foi possível desenvolver soluções práticas para os problemas identificados, que possibilitam a regularidade do ensino da ginástica nestas escolas que potencialmente contribuem para a melhoria dos resultados dos alunos nesta área disciplinar.

Tabela 10- Seminário – Objetivos

Objetivos
Consciencializar para a importância da ginástica
Analisar a frequência e regularidade do ensino da ginástica resultantes do estudo
Apresentar propostas de solução ao grupo disciplinar de educação física

4.2 Regularidade, frequência e continuidade na Ginástica

Antes de mais, agradecer todo o apoio prestado pelo professor, mais uma vez, agora em modo de entrevista informal, segundo o orientador universitário, professor Luís Bom, todos estes conceitos têm que ver com a variável tempo de longa duração e a sua ciclicidade, que em contexto escolar está muito ligado ao ciclo anual e semanal, repetição de sequências, a realização do mesmo tipo de acontecimentos ou de ocorrências em momentos diferentes de uma determinada escala de tempo, de um determinado período.

A frequência, é a proximidade ou número de vezes que acontece essas ocorrências numa determinada medida de tempo. A regularidade, tem que ver com a frequência mantida e repetida em unidades de tempo consecutivas, um padrão de ocorrência mantido nos ciclos que se sucedem. A continuidade neste contexto, é a relação entre os acontecimentos presentes, os acontecimentos anteriores e os sucessivos que irão ocorrer, para haver um aproveitamento a seguir daquilo que aconteceu e uma antecipação do que vai acontecer, ou conseguir prever para planear.

4.3 Revisão da literatura

A ginástica exige uma grande diversidade de movimentos em diferentes direções, em diferentes níveis e em torno de diferentes eixos de forma controlada (Novak et al., 2008), onde as crianças são desafiadas a movimentarem-se com eficiência, equilíbrio dinâmico e estático, bem como a moverem-se de forma a desafiar a gravidade

(Culjak, Miletic, Kalinski, Kezic, & Zuvela, 2003). Contudo, segundo Rudd, J. (2016), a nível internacional, os níveis de competência de movimento das crianças são baixos e a falta de treino de ginástica pode ser um fator que contribui para que as crianças não consigam desenvolver capacidades mais complexas de controlo de objetos e tenham capacidades gerais de coordenação e estabilidade pouco desenvolvidas, contrapondo, diz que vários estudos transversais demonstram que um currículo de educação física baseado em ginástica tem um efeito acelerado na competência de movimento em comparação com um currículo de educação física padrão, mostrando-se a ginástica eficaz para desenvolver as capacidades de estabilidade e de controlo de objetos, sendo esta potencialmente, uma descoberta importante, tendo em conta a associação positiva que existe entre as competências de controlo de objetos, a atividade física e os resultados da aptidão física numa fase posterior da vida (Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks, & Beard, 2008). Ainda a aprendizagem acelerada das competências de estabilidade pode apoiar no desenvolvimento de competências de movimento mais complexas o que leva a uma melhor compreensão da posição do corpo no espaço, uma maior capacidade propriocetiva, abrangendo um vasto conjunto de domínios psicológicos (Halliburton & Weiss, 2002; Lattimore, 2000), que de acordo com Stein, Riddell e Fowler (1988), nas crianças entre os 5 e os 8 anos este desenvolvimento é maior. Veiga (2018), refere ainda que as repetições de um estímulo através das situações de aprendizagem manifestam-se como determinantes para as aprendizagens, importa, portanto, seguir uma frequência e regularidade de ensino que se reflita numa sequência lógica de situações de aprendizagem.

O ensino eficaz da ginástica nas escolas está intrinsecamente relacionado com o conhecimento que os professores possuem sobre o assunto (Pehkonen, M., 2010), além disso, é crucial que exista disponibilidade de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de ginástica, que tem sido uma das principais dificuldades na realidade escolar (Monteiro, J., 1996).

Robinson, D. et al. (2020) diz que, “os fatores restritivos principais que limitam a inclusão da ginástica nas aulas de E.F. são a falta de conhecimento de conteúdo dos professores, a segurança e medo de danos e responsabilidade, optar por lecionar jogos desportivos coletivos ao qual estão mais aptos, e as infraestruturas e materiais”, por conseguinte, o conhecimento aprendido dos alunos está a um nível mais baixo quando comparado a outros domínios do movimento, identificando que o tempo de ensino da matéria não está a ser suficiente, daí ser essencial a formação contínua, específica e pedagógica do conteúdo. Fortalecido mais tarde por Alegre (2015) dizendo que quanto maior for o conhecimento sobre os conteúdos a abordar, o conhecimento didático e a

experiência do professor, menores são as dificuldades sentidas e mais importância é dada à sua lecionação. Também um bom uso de um planeamento por etapas, que, para Silva (2003), esta opção de organização permite a distribuição das aprendizagens, reduzindo o impacto da ausência das mesmas para as aprendizagens dos alunos, promovendo uma maior regularidade e continuidade. Por fim, vale ressaltar que os seres humanos constroem organizações e podem mudá-las. As construções culturais da escolaridade mudaram ao longo do tempo e podem voltar a mudar. Para o fazer deliberadamente, seria necessário um diálogo público intenso e contínuo sobre os fins e os meios da escolarização, incluindo a revisão dos pressupostos culturais sobre o que é uma "verdadeira escola" e que tipo de escolarização melhorada poderia concretizar as novas aspirações (Tyack, D., & Tobin, W., 1994), indo de encontro a propostas de mudança que levem os professores, neste caso do grupo disciplinar de educação física, a refletir sobre questões importantes para melhorar o ensino da educação física e encoraja a reflexão e o debate como uma parte importante do desenvolvimento profissional.

4.4 Metodologia

4.4.1 Perguntas de partida

- Será que atualmente nas escolas esta área disciplinar só é lecionada na sala de ginástica?
- Será possível a viabilização da lecionação da ginástica a todos os espaços de aula da escola, interiores e exteriores?

4.4.2 Desenho do estudo

Em contexto escolar, estamos perante um estudo de investigação-ação em busca de soluções que vão de encontro à problemática da falta de frequência e regularidade das aulas de ginástica em educação física.

Neste sentido, depois de identificado o problema, feita a recolha dos dados necessários através de entrevistas presenciais e feita a transferência desses mesmos dados para suporte digital onde pude trabalhar essa informação, a análise foi de encontro às perguntas de partida na tentativa de aferir a realidade dos professores presentes na amostra bem como apresentar as devidas soluções e conclusões acerca da problemática, tentando consciencializar para o problema e dar ferramentas que potenciem a mudança de atitudes.

4.4.3 Amostra

A amostra contou com a participação de 20 professores de educação física do ensino regular de 7 escolas diferentes, maioritariamente todas do concelho de Odivelas.

Mais especificamente, cinco professores da escola EB António Gedeão, dois professores da escola EB Carlos Paredes, sete professores das escolas EB Pontinha e ES Braamcamp Freire, dois professores da escola ES José Cardoso Pires, três professores da escola ES Pedro Alexandrino e um professor da escola ES Stuart Carvalhais. Como critérios de exclusão foram todos os professores que não tivessem de lecionar ginástica, como por exemplo os professores de cursos profissionais, todos os professores ausentes por atestado ou motivo semelhante e os professores estagiários. Como critérios de inclusão foram os professores de estatuto temporário (substituição).

4.4.4 Instrumentos

No que diz respeito ao instrumento de recolha de informação foram entrevistas semiestruturadas.

O guião padrão inicial, sem ordem fixa, de cada entrevista, foi o seguinte :

- Teve formação inicial em ginástica?
- Procurou ter formação contínua em ginástica?
- Quais são os benefícios específicos da ginástica nas aulas de educação física?
- Neste ano letivo já lecionou alguma matéria da área disciplinar de ginástica? Qual ou quais (acrobática, aparelhos, rítmica, solo)?
- Porquê a lecionação dessa(s) matérias?
- Como faz a sua gestão da lecionação na ginástica? Leciona em todos os espaços de aula da escola designados para a educação física?
- O que propõe para que as dificuldades que a impedem de lecionar noutros espaços sejam colmatadas?

A entrevista demonstrou ser um bom método de recolha, pois, como referem Mack, N., & Woodsong, C. (2005) o seu carácter presencial permite rephrasear as questões, perguntar algo adicional para ajudar a clarificar as respostas e assegurar resultados mais válidos.

4.4.5 Procedimentos e análise de dados

As técnicas de recolha de dados ao estarem alinhadas com as orientações metodológicas da investigação qualitativa, presumiu numa análise de dados baseada nas orientações da análise de dados qualitativa, que se processaram num ciclo de 5 fases (Yin, 2015).

1. Compilação e ordenação de dados recolhidos nas entrevistas;
2. Identificação de padrões de resposta;
3. Agregação por categorias;
4. Interpretação dos resultados, à luz da literatura;
5. Apresentadas as propostas de solução e conclusões do estudo diante do grupo disciplinar de educação física da EB Pontinha e ES Braamcamp Freire;

4.5 Apresentação de resultados

Os professores entrevistados, quando questionados acerca da sua formação inicial e contínua, apenas um deles não tinha qualquer tipo de formação. Dos restantes variava a formação contínua sendo esta mais à base de cursos e conferências, outros mais à base de estudo autónomo, outros porque trabalhavam diretamente com associações de ginástica, com todos eles a transmitir ter procurado formação contínua específica de ginástica.

Relativamente aos benefícios específicos da ginástica, todos sem exceção responderam mais ou menos rapidamente e de acordo com a literatura acima.

Quando abordados quanto à lecionação desse ano letivo apenas três deram respostas divergentes. Um disse que não tinha lecionado qualquer aula até ao momento e não estava a pensar lecionar até ao final da aula por estar com doente e não queria arriscar abordar essa matéria por necessitar de muita segurança ao qual não conseguia fornecer e não queria recorrer a ajudas dos alunos. Outro entrevistado disse que iria começar a lecionar mais tarde. Outro referiu que já havia lecionado no início do ano durante um mês e meio seguido e, portanto, não tinha intenções de abordar mais até ao final do ano.

Relacionado com a gestão de lecionação nos espaços, quando questionados se lecionavam em todos os espaços de aula da escola designados para a educação física, eis as respostas nas seguintes tabelas.

Tabela 11- Seminário - Resultados da EB Pontinha e ES Braamcamp Freire

Espaço	Nº Professores
Exterior	0/7
Interior + Sala ginástica	2/7
Só Sala Ginástica	4/7
Não leciona	1/7

Relativamente às escolas do agrupamento em que estagiei, EB Pontinha e ES Braamcamp Freire, dos sete professores entrevistados, destacado a cinzento, é notável que nenhum deles lecionava qualquer tipo de ginástica em espaços exteriores e só apenas dois utilizavam espaços interiores em complemento à sala de ginástica.

Tabela 12- Seminário - Resultados da Amostra Total

Espaço	Nº Professores	Frequência Relativa
Exterior	0/20	0 %
Só Sala Ginástica, com necessidade exterior	7/20	35 %
Sala Ginástica + interior, sem necessidade exterior	4/20	20 %
Só sala Ginástica, sem uso do pavilhão interior	8/20	40 %
Não leciona	1/20	5 %

Contabilizando agora todas a sete escola, dos vinte professores entrevistados, continuou a nenhum deles lecionar nos espaços exteriores, e, a destaque cinzento na coluna verde, só apenas quatro professores utilizavam espaços interiores em complemento à sala de ginástica. Na coluna laranja, todos os outros que só lecionavam na sala de ginástica ou não lecionavam, contabilizando estes um total de 16 professores ou 80% da amostra. Estes 80% da amostra, quando questionados do porquê de não lecionarem no exterior nem utilizarem os espaços interiores quando disponíveis, praticamente todos referiram as mesmas razões, sendo elas a grande distância de transporte de material para o exterior e consequente perda de tempo de aula, a rápida deterioração desse mesmo material quando em contato com o solo, o difícil transporte de aparelhos pesados, o direito ao intervalo tal como os alunos, a preferência por lecionar outras matérias em espaços mais amplos que a sala de ginástica, o facto de a sala de ginástica estar super equipada e por si só ser suficiente para no planeamento deles, o elevado risco de insegurança fora da sala de ginástica, insuficiente conhecimento específico pedagógico de ginástica, algumas delas presentes na literatura acima.

Dos dezasseis que só lecionam na sala de ginástica, quando solicitados para propor soluções para colmatar as dificuldades que os impedem de lecionar noutros espaços, três recusaram-se a apresentar qualquer solução referindo que não estavam interessados em alterar as suas dinâmicas de lecionação. Os restantes treze referiram todos soluções comuns em volta de arrecadações exteriores, uso de salas de aula interior, aquisição de mais materiais e coberturas para espaços exteriores.

4.6 Discussão

À exceção de um, embora todos os outros tivessem aferido que procuraram formação contínua, pelas justificações à não lecionação da ginástica revelaram que apesar de terem uma vasta experiência a nível de ensino e conhecimento geral de ginástica detinham pouco conhecimento específico pedagógico de ginástica que lhes permite sim fazer planeamentos com progressões pedagógicas e tendo em conta a diferenciação pedagógica do ensino, não só para a aprendizagem como forma de motivação para os alunos.

Em jeito de sugestão é importante fazer formação continua, incentivar os professores a refletir sobre as suas próprias práticas e sobre a forma como estas podem ser desenvolvidas à medida que prosseguem o seu percurso profissional para apoiar a aprendizagem dos alunos, até mesmo por estudo autónomo, mas nesse estudo não fazer pesquisa apenas de ginástica específica, mas também da parte pedagógica, das situações de aprendizagem bem como as componentes críticas e progressões pedagógicas associadas. Estas podem ser promovidas dentro do grupo disciplinar de educação física, transmitir conhecimento e confiança para depois transmitir aos alunos, até mesmo pelo convite a treinadores da federação, ter atletas profissionais, entre outros. Neste âmbito de grupo é essencial o rigor e respeito pela articulação vertical seguindo e desenvolvimento estudado e recomendado para os alunos ao longo da sua escolaridade obrigatória.

O que pode ajudar também é existir formação gratuita para professores, para que se sintam mais à vontade com a modalidade. O ministério poderia disponibilizar formação continua de ginástica para professores como o exemplo de antigamente em os professores até tinham dispensa de dar aulas para realizarem formação, o que já não acontece.

Com a formação específica, os professores sentir-se-iam mais motivados e confiantes a leccionar. Ainda assim, teria de ser revista pois a formação na ginástica tem sido mais virada para as ajudas, descurando a parte formativa propriamente dita para aprendizagem dos alunos na sala e desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras.

A ginástica está referida nos programas, a sua lecionação como tal deve ser avaliada. A avaliação dos professores é realizada internamente e externamente, no entanto as aulas assistidas são escolhidas pelo avaliado, e se ele é menos forte na ginástica, não vai escolher porque não quer ser penalizado. Deveria ser o avaliador a escolher uma ou mais aulas aleatoriamente ou uma escolhida pelo avaliado outra pelo avaliador. Falta inovar na avaliação pois é muito tipificado no faz ou não faz. Esta avaliação interna/externa também vai de encontro à proposta do governo para colocar os diretores a fazer o recrutamento de professores, em que certa parte concordo que deveria ter alguma percentagem na escolha dos seus profissionais, entrevistas, testes psicotécnicos, período de experimentação, entre outros, o problema é que depois existe a outra face, possível má gestão ou esquemas maliciosos em detrimentos de uns professores sobre outros, não perfazendo uma justiça que tanto se procura em tudo.

Referente aos três entrevistados que divergiram na resposta quanto à lecionação das matérias de ginástica, reforçar que o ensino deve ser feito por etapas e não por blocos, evitando o ensino massivo e apenas num certo período de tempo sem qualquer continuidade de aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo. Podendo estar o plano por etapas também alicerçado no princípio pedagógico do ABCD como já referido, sendo que o “A” corresponde a aptidão física, alusivo à necessidade de aulas fisicamente intensas, “B” diz respeito a bolas, no que tocou à presença dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) em todas as aulas, “C” de colchões com pessoal destaque, referente à integração da ginástica nas aulas “D” de dança, música, nas aulas ao longo de todo o ano, tendo em conta que não é tudo nomesmo exercício nem todos a fazer o mesmo.

Os professores entrevistados embora de certa forma reconhecessem a importância da ginástica, abordavam muito a ginástica como uma modalidade como o futebol ou basquetebol ou voleibol, no entanto a ginástica tal com o atletismo não é só uma disciplina, são áreas disciplinares e neste sentido é normal que o número de vezes que tenha de ser abordado sendo que contém mais do que uma modalidade dentro desta área, sendo as mais comuns a acrobática, aparelhos, rítmica e solo. Só nesta perspetiva será mais fácil entender como é bastante mais acessível do que aparenta lecionar ginástica em espaços interiores, fora da sala de ginástica, sem aparelhos pesados ou até mesmo no exterior, tendo naturalmente um aumento da frequência e regularidade da lecionação de ginástica.

O sistema de ensino tem vindo a ser alterado de um ensino massivo e seletivo para um mais inclusivo e diferenciado ainda assim pelo resultado dos 80% dos

professores inquiridos é visível a resistência à mudança e adoção de novos hábitos e planeamentos decorrentes de novas dinâmicas de lecionação e pelo aumento de conhecimento específico de ginástica. Pode isto tentar ser justificado porque apesar da continuidade depender do professor na sua gestão de continuidade das etapas e de progressão da ginástica nas aulas, isto depende de os horários permitirem regularidade da prática frequente dos diversos tipos de prática de atividade física da turma, principalmente para as matérias de maior dificuldade para os alunos, traduzindo-se em mais oportunidades de prática frequente. Por isso é que na lógica do plano por etapas é preferível ter cinquenta aulas com quinze minutos de ginástica, existindo uma rotação entre alunos pelas diferentes áreas, do que ter quinze aulas com cinquenta minutos de ginástica, existindo uma concentração só num bloco. Contudo, realçar que para existir um plano por etapas efetivo, implica bons horários por parte da escola, bom sistema de organização escolar que neste momento ainda se assiste a um sistema de organização escolar numa lógica de blocos, de duas aulas por semana, pior ainda que se for um ensino por blocos implica uma regularidade centrada e frequente num período de escala reduzida de tempo, de uma semana, ou duas, ou um mês, esgotando logo aí a prática toda. Portanto, esta apreciação do estudo é importante para responsabilizar as escolas para terem horários com três aulas por semana em dias não consecutivos, evitando ter duas aulas como por exemplo à segunda e sexta com um intervalo grande no meio. Por isso é que é tão importante que as instalações todas tenham condições de prática de ginástica para que pelo menos os alunos possam fazer entre dez a quinze minutos em cada uma das cinquenta aulas em que for possível, sempre com a capacidade do professor conseguir planejar com progressão, pois também não é benéfico ter muita repetição, frequência e regularidade, se o professor não souber incutir qualidade e progressão no ensino, através de duas formas, ou pela repetição da mesma tarefa e habilidade mas de forma mais elaborada e consistente ou realizar novas tarefas mais complexas, traduzindo em fácil aquilo que aparentava ser difícil e na aquisição de uma nova competência.

Antes de terminar, dizer também que nas provas de aferição, em 2023, do secundociclo do ensino básico, segundo as grelhas de classificação das provas preenchidas por professores de educação física, realizadas na escola básica da Pontinha, a maioria dos resultados dos alunos teve maioritariamente classificações com códigos de descritor de desempenho, número 99 e o número 10, querendo isto dizer que os alunos não conseguiam realizar as tarefas propostas ou realizavam com grandes incorreções, respetivamente, o que pode servir de começo para a criação de planos de formação contínua interna para o grupo disciplinar de educação física de

forma a se irem aprimorando e respondendo às dificuldades. Concluir dizendo que o valor dos 80%, na apresentação de resultados, representa os professores que lecionam ginástica só dentro da sala de ginástica, mas não só, também representa todos os alunos ao encargo deles, que por norma poderão ser cerca de cinco a seis turmas com cerca de vinte alunos em cada uma.

4.7 Propostas de solução

A apresentação das propostas de solução à prática da ginástica em espaços exteriores e da proposta de reformulação do roulement ao grupo disciplinar de EF foi desde cedo abordada nas reuniões com o grupo disciplinar de educação física.

Na reformulação do roulement (Apêndice XVI) o principal objetivo foi conseguir que os dois dias de educação física regulamentares não fossem em dias seguidos e pelo menos num deles ser num espaço interior. Esta alteração permite em que todas as semanas, pelo menos uma vez, seja possível a utilização otimizada de materiais de ginástica num espaço interior e evitar semanas inteiras não lecionadas pelas condições climatéricas.

Seria ideal que as escolas tivessem cobertura sobre os espaços exteriores, arrecadações exteriores ou a utilização de salas de aula como espaço interior adaptado. No entanto, para garantir a aprendizagem dos alunos na ginástica é preciso existir continuidade de exercícios gímnicos fundamentais e isso implica pelo menos idealmente, colchões em todos os espaços, assim sendo, a outra solução mais prática prende-se com práticas mais rudimentares no exterior (Apêndice XVII), se necessário com a utilização de colchões. Estas práticas mais rudimentares são, por exemplo, para a ginástica de aparelhos a utilização de colegas de turma como boque para realizar salto ao eixo ou entre mãos, sendo este boque possível apenas pela inclinação do tronco para a frente paralelamente ao chão ou mais elaborado e consistente pela simulação da posição 'scrum' utilizado predominantemente no desporto do rãguebi. Outro exemplo, é aproveitar mini muros finos para treinar elementos de equilíbrio à analogia da trave de equilíbrio, até mesmo para realizar trabalho de força como fundos tríceps ou bancadas para treinar chamada e receção simulando um minitrampolim, até mesmo saltar de cima da bancada para o chão com pirueta, meia pirueta, saltos engrupados e encarpados. Mais exemplos é simplesmente no chão realizar exercícios de flexibilidade e equilíbrio, ou numa parede treinar a subida para pino com a ajuda de um colega. Mais exemplos são o treino de figuras ou elementos gímnicos de ginástica de solo ou acrobática em cima de colchões. A solução para levar colchões para o exterior passa muito pela cooperação dos alunos sendo o transporte rapidamente

realizado do ponto A ao ponto B e colocar algo por baixo dos colchões antiderrapantes como tecidos velhos e grossos de modo a conservar da deterioração, melhor ainda para quem possui nas suas escolas campos com sintético, sendo ainda menos corrosivo. Obviamente, sempre que possível a movimentação de material volumoso deve ser evitada ou efetuada em distâncias curtas (Piéron, 1999).

Deste modo, permite a continuidade de todas as modalidades, incluindo e dando maior importância à ginástica, não por ser mais ou menos importante que as restantes, mas porque está a ser menos lecionada pelos professores neste momento, de acordo com a apresentação de resultados, restringindo-se a sua leção ao espaço da sala de ginástica, que é disponível apenas de quatro em quatro semanas. Ampliando este período, são sensivelmente menos de quinze aulas da área disciplinar de ginástica por ano letivo se considerarmos períodos de férias, feriados, entre outros, reforçando que a ginástica é uma área disciplinar e não apenas uma só modalidade.

A pedido, foi por mim disponibilizado para o grupo disciplinar de educação física e entrevistados um documento contendo estas propostas de solução de modo a funcionar como uma pista para ação demonstrativa do balanço positivo e da consideração em tentar mudar o que está em vigor.

4.8 Conclusão

A entrevista demonstrou ser um bom método de recolha já que o carácter presencial permite rephrasear as questões, perguntar algo adicional para ajudar a clarificar as respostas e assegurar resultados mais válidos.

Respondendo às perguntas de partida, pelas justificações dadas pelos professores à não leção da ginástica revelaram que apesar de terem uma vasta experiência a nível de ensino e conhecimento geral de ginástica detinham pouco conhecimento específico pedagógico de ginástica que lhes permite esse sim fazer planeamentos com progressões pedagógicas e tendo em conta a diferenciação do ensino. Isto, novamente, demonstra um dos motivos de na ginástica ainda hoje se assistir a este tipo de resultados, contudo, vale ressaltar que na minha amostra quatro dos vinte professores lecionam fora da sala de ginástica, por isso depreende-se que embora seja uma minoria, a larga escala existe muitos professores a lecionar fora da sala de ginástica e a aproveitar outros espaços interiores, embora a tendência na leção da ginástica em espaços exteriores, tomando por base a minha amostra, a quantidade de professores a fazê-lo é demasiado reduzida ou nula.

Quer isto dizer que não é possível lecionar ginástica em espaços exteriores? Não! Pelo contrário é possível a sua viabilização a todos os espaços de aula da escola,

interiores e exteriores. Há que ter isto em conta e agir de modo generalizado em mais escolas de modo que surja alguma mudança neste sentido, considerando que a conceção da ginástica numa perspetiva de aquecimento/alongamentos antes ou após a aula propriamente dita ofusca por completo o conteúdo da ginástica e toda a sua potencialidade no processo de formação do aluno.

Conclusão final

A educação física é uma disciplina que luta pela sua afirmação no espaço escolar. A sua complexidade é, por natureza, um elemento estruturante que acompanha a ação docente sendo a solução a esta complexidade, em primeira instância, a capacidade de planeamento. A adoção de uma postura reflexiva e autocrítica permitiu-me progressivamente adaptar e melhorar ao longo do ano letivo, sendo também um dos processos de destaque no âmbito da melhoria da ação pedagógica o projeto de professor a tempo inteiro aproximando ao máximo o estágio da realidade docente atual, juntamente com importância do trabalho colaborativo entre professores estagiários, professores e orientadores assumiu ainda um papel determinante no meu processo de formação.

O conhecimento dos alunos, das suas dificuldades e processos de desenvolvimento de autonomia e heterogeneidade complementada por um bom clima de aula, através das dinâmicas cooperativas de aprendizagem abriram espaço para a intervenção mais aprofundada sobre as matérias de maior complexidade.

Dentro de cada etapa foram desenvolvidas diferentes atividades e projetos, tendo como foco essencialmente o aluno e os grupos disciplinares de educação física. Na lecionação, o projeto acerca da perceção subjetiva de esforço permitiu aos alunos aprimorar a sua interpretação fisiológica e com isso facilitar o planeamento dos seus próprios planos de treino. Na atividade de professor a tempo inteiro consegui realmente perceber no terreno o que é ser um professor, com tantas turmas, tantas caras, tantos nomes, tantas diferenças, mas também com tanto em comum e ainda dar o meu contributo aos professores que permitiram que isto acontecesse.

Na direção de turma apesar de não ter tido grande oportunidade de partilha presencial com a minha diretora de turma ao qual aproveito para agradecer toda a simpatia e ajuda, foi muito útil a partilha de ideias nas reuniões de conselho de grupo que ajudaram a construir um quadro de possibilidades de articulação entre as disciplinas e que fosse possível assistir a melhorias também observadas informalmente no projeto a pelo menos curto e médio prazo, também pelos incentivos feitos à minha turma no sentido de aproveitarem as suas qualidades em prol de outros colegas fora da turma. A forma prática de implementação ajudou a que fosse destacada esta ideia principal de integração e inclusão entre alunos de diferentes turmas, com uma diferença de 2 a 3 anos de idade.

A saída de campo foi realizada no Jamor no AdventurePark. A cooperação entre os cinco estagiários foi crucial desde o planeamento desenvolvido até à execução e conclusão da atividade. Assim para quase todos os alunos a canoagem ganhou

expressividade por ser realizada pela primeira vez, tornando-se um complemento curricular à área de atividades de exploração da natureza. A interdisciplinaridade foi ponto de destaque e promovida na realização de um percurso de orientação ao qual os grupos eram formados a pares com diferenciação de idades e anos de escolaridade, visando o fator segurança. O arborismo e a ecologia estiveram relacionados de forma a promover uma consciencialização de melhoria ambiental entre todos.

No desporto escolar apesar das dificuldades encontradas a nível de planeamento progressivo e a nível de espaço reduzido para o elevado número de alunos, foi possível manter um leque grande e aceitável de alunos assíduos que permitiram facilitar o processo de integração de novos inscritos bem como nas suas aprendizagens, dando-me maior liberdade para focar noutros alunos se necessário. Os bons resultados desportivos embora não sejam o mais importante, mostram a progressão conseguida dos alunos e a plena melhoria das suas capacidades motoras e de jogo.

Acredito que o estudo seminário foi uma importante ferramenta para uma reflexão coletiva, de todos os intervenientes, sobre a prática pedagógica e para a qualidade do ensino de educação física na escola visto que os resultados não foram satisfatórios, demonstrando a falta de frequência e regularidade existente na leção de ginástica. Além de ter permitido também adquirir muito conhecimento a nível pessoal por toda a experiência envolvente desde a melhoria da capacidade de argumentação, a partilha de espaço e conhecimento com professores, entre eles um com bastante importância e renome na comunidade educativa em contexto da educação física, de várias escolas com realidades completamente distintas, dentro do mesmo distrito.

Ainda destaco que, ao longo do ano, a confiança e relação desenvolvida juntamente com os colegas de estágio e o orientador pedagógico, professor Paulo Martins, embora as discordâncias relativas a alguns temas, foi determinante para a implementação de todos os projetos e para a caminhada anual durante todo o estágio.

Em suma, o conjunto dos processos desenvolvidos ao longo do estágio foram essenciais para o meu progresso não só enquanto professor, mas também enquanto pessoa.

Referências

Alegre, L. (2015). Escolas do Ensino Básico em Portugal: Conceções e Práticas dos Professores do 3º ciclo. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana na Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de doutor, orientada por Margarida da Conceição de Jesus Moura Fernandes, Lisboa.

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127.

Armour, K., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.

Avelino, H., Rodrigues, M., Landim, V., Corrêa, H., Mazzoccante, R., & Ferreira, A. (2019). A influência das diferentes posições de ginastas de ginástica acrobática sobre composição corporal, flexibilidade, força, agilidade e aptidão aeróbia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências da Saúde*, 5(9), 10-15.

Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Artmed.

Barrau, T. (1860). *Direction morale pour les instituteurs*. Librairie de L. Hachette et Cie.

Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (2017). Organização contextual da atividade motora. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (15-16), 49-57.

Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para dar aulas ou para ser professor? *Revista Horizonte*, 18(108) 15-24.

Borg, G. (1982). Psychophysical bases of perceived exertion. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 14(5), 377-381.

Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A Importância do Grupo para o Desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 1-12.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11, 135-151.

Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física.

Comédias, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.

Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.

D'Hainaut, L., (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Livraria Almedina.

Fletcher, T. (2008). Grouping students by ability in physical education: The good, the bad and the options. *Physical & Health Education Journal*, 74(3), 6-10.

Fraga, F. (1996). *O Ensino do Voleibol*. Pelouro do Desporto da Câmara Municipal de Lisboa.

Garcia, J. (2012). O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. *Revista Diálogo Educacional*, 12(35), 211-232.

Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Grissom, J. (2005). Physical fitness and academic achievement. *Journal of Exercise Physiology Online*, 8(1).

Hohmann, M., Weikart, D., Bourgon, L., & Proulx, M. (2007). Partager le plaisir d'apprendre. *Guide D'intervention Éducative*.

Holt, N., Strean, W., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.

Hortas, M. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas nacionais de educação física – reajustamento*.

Klusemann, M., Pyne, D., Foster, C., Drinkwater, E. (2012). Optimising technical skills and physical loading in small-sided basketball games. *Journal of Sports Science*, 30(14), 1463–1471.

Kohn, A. (1991). Group grade grubbing versus cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 83-87.

Lima, J. (2011). Resposta de melhoria da agilidade com o teste de Semo em alunos de 13 e 14 anos durante competições de badminton. *FIEP Bulletin*, 81(special edition), 1-5.

Lund, J. (1997). Authentic assessment: It's development & applications. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(7), 25-28.

Mack, N. & Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Family Health Internacional.

Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Fearon Publisher.

Mantoan, M. (2016). Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa déficit intelectual. *Pro-Posições*, 5(2). 60-68.

Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(1), 100-111.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Routledge.

Monteiro, J. (1996). Caracterização das instalações da educação física escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 67-88.

National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2nd ed.). Reston.

Ortega, F., Artero, E., Ruiz, J., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., Vicente-Rodriguez, G., Moreno, L., Manios, Y., Béghin, L., Ottevaere, C., Ciarapica, D.,

Sarri, K., Dietrich, S., Blair, S., Kersting, M., Molnar, D., González-Gross, M., Gutiérrez, A., Sjöström, M., & Castillo, M. (2011). Physical fitness levels among european adolescents: the HELENA study. *British Journal of Sports Medicine*, 45(1), 20–29.

Pacher, L., & Fischer, J. (2003). Lateralidade e educação física. *Revista Leonardo Pós*, 1(3), 1-9.

Pandis, N. (2011). The evidence pyramid and introduction to randomized controlled trials. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 140(3), 446–447.

Passos, P., Batalau, R., & Gonçalves, P. (2006). Comparação entre as abordagens ecológica e cognitivista para o treino da tomada de decisão no ténis e no rugby. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 305-317.

Pedroso, J., da Educação, D., Carvalho, R., Ribeiro, J., Sousa, J., Canário, P. & Fonseca, R. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*.

Pehkonen, M. (2010). Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2).

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.

Phomsoupha, M. & Laffaye, G. (2015). The science of badminton: game characteristics, anthropometry, physiology, visual fitness and biomechanics. *Sports Medicine*, 45, 473-495.

Reis, W., Gomes, R., & Oliveira, R. (2020). A interdisciplinaridade no estágio supervisionado de um curso de Educação Física. *Pro-Posições*, 31.

Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstron, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.

Robinson, D., Randall, L., & Andrews, E. (2020). Physical education teachers' (lack of) gymnastics instruction: An exploration of a neglected curriculum requirement. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 67–82.

Santos, T., Nobre, J., Niquini, C., & Lopes, P. (2018). Gymnastics for all in the physical education classes: a case study. *Conexões*16(4), 450-467.

Silva, E. (2003). Pela inclusividade.... O trabalho por áreas na aula de EF. *Revista Horizonte*, 18(107), 193-196.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19).

Silva, M., Sánchez-Oliva, D., Brunet, J., Williams, G., Teixeira, P., & Palmeira, A. (2017). "What goes around comes around": Antecedents, mediators, and consequences of controlling vs. need-supportive motivational strategies used by exercise professionals. *Annals of Behavioral Medicine*, 51(5), 707-717.

Simunkova, I., Novotná, V., & Chrudimsky, J. (2013). Contribution of gymnastic skills to the education content of physical literacy in elementary school children and youth. In proceedings of the 9th international conference. *Sports and Quality of Life* 129-137.

Skinner, B. (1984). The operational analysis of psychological terms. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 547-553.

Slavin, R. (1991). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.

Stidder, G., & Hayes, S. (2012). *Equity and inclusion in physical education and sport*. Routledge.

Tiggemann, C., Pinto, R., & Krueel, L. (2010). A percepção de esforço no treinamento de força. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 16, 301-309.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: *American educational research journal*, 31(3), 453-479.

Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walling, M., & Duda, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 140-156.

Welk, G., Laurson, K., Eisenmann, J., & Cureton, K. (2011). Development of youth aerobic-capacity standards using receiver operating characteristic curves. *Am J Prev Med*, 41(4 Suppl 2), S111-116.

Werner, P., Williams, L., & Hall, T. (2012). *Teaching children gymnastics*. Human Kinetics.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.

World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour.

Yin, R. (2015). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

Zhang, L. (2022). Physical strength training methods in badminton teaching and training. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 29.

Apêndices

Apêndice I - Resumo do registo base semanal de estágio

Tempos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:15h - 09:00h	Observação Colega Estágio	12º1 Lecionação		Reunião DT (inicialmente)	
09:00h - 09:45h					
10:05h - 10:50h	Observação Colega Estágio	12º1 Lecionação		Observação Colega Estágio	
10:50h - 11:35h					
11:45h - 12:30h		Observação Colega Estágio		Reunião Orientador Escola	
12:30h - 13:15h					
13:30h - 14:20h	Desporto Escolar Badminton			Desporto Escolar Badminton	Observação Desporto Escolar Colegas Estágios
18:00h - 22:00h			Aulas Universidade		

Apêndice II – Caracterização escolar

Ginásio Grande – GG



O piso do pavilhão apresenta diversas marcações no piso, tais como:

- Quatro campos de raquetas singulares (1 dos campos é de pares), de 13,40m x 5,20m delimitado com linhas verdes;
- Dois campos de voleibol 14m x 9m delimitado com linhas brancas;
- Um campo de voleibol de 18m x 9m delimitado com linhas azuis;
- Um campo de basquetebol e de futsal de 28m x 15m delimitado com linhas vermelhas;
- Dois campos de basquetebol de jogos reduzidos de 15m x 10m delimitado com linhas pretas;
- Um campo de andebol de 28m x 15m delimitado com linhas amarelas.

Situação de avaliação no voleibol:

- No nível I/E o campo deve apresentar a rede a 2m, o serviço entre 3 e 4,5m
- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 12m x 6m.

Situação de avaliação no basquetebol:

- No nível I/E o campo deve apresentar medidas de 15m x 12m
- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 28m x 15m.

Situação de avaliação no futsal:

- No nível I/E o campo deve ser de espaço amplo preferencialmente 35m x 20m.
- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 40m x 20m

Situação de avaliação no andebol:

- No nível I/E o campo deve apresentar medidas de 25m x 14m.
- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 32m x 18m.

Encontram-se disponíveis 4 tabelas de basquetebol laterais, e 2 centrais à altura de 3,10m (um dos cestos não tem rede).

O pavilhão ainda dispõe de 2 balizas de 3m x 2m, com redes.

Matérias possíveis para lecionação no pavilhão:

- Ginástica, dança, condição física, atletismo, jogos pré-desportivos, testes Fitescola, badminton, voleibol, orientação, corfebol, jogos reduzidos no futsal, no basquetebol e no andebol devido às medidas pré-marcadas no solo, entre outros.

Campo Exterior – C1



O campo tem uma área de 40m x 20m e apresenta diversas marcações no piso:

- Um campo de andebol e de futsal de 40m x 20m delimitado com linhas amarelas. As balizas têm 2m de altura e 3,10 de largura, sem redes;
- Dois campos de basquetebol de 20m x 11m, delimitados com linha laranja, com 4 tabelas à altura de 3m;
- Um campo de basquetebol de 28m x 15m delimitado com linhas vermelhas;
- Três campos de voleibol de 18m x 9m, delimitados com linha azul;
- Um campo de raquetes de 13,40m x 6m delimitado com linha verde;
- Um campo de futsal de 20m x 14m delimitado com linha branca.

Situação de avaliação no futsal:

- No nível I/E o campo deve ser de espaço amplo preferencialmente 35m x 20m.
- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 40m x 20m

O campo apresenta medidas de delimitações maiores do que as previstas nas situações de avaliação I/E, assim desta forma o professor pode reduzir o espaço e delimitar com cones. No nível E/A o campo apresenta as medidas para avaliação.

Situação de avaliação no andebol:

- No nível I/E o campo deve apresentar medidas de 25m x 14m.
- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 32m x 18m

O campo apresenta medidas de delimitações maiores do que as previstas nas situações de avaliação, assim desta forma o professor pode reduzir o espaço e delimitar com cones.

Situação de avaliação no basquetebol:

- No nível I/E o campo deve apresentar medidas de 15m x 12m.
- O campo não apresenta medidas para a situação de avaliação.

Situação de avaliação no basquetebol:

- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 28m x 15m.
- O campo apresenta as medidas para a situação de avaliação.

Situação de avaliação no voleibol:

- No nível I/E o campo deve apresentar a rede a 2m, o serviço entre 3 e 4,5m.
- No nível E/A o campo deve apresentar medidas de 12m x 6m.

O campo apresenta medidas de delimitações maiores do que as previstas nas situações de avaliação, assim desta forma o professor pode reduzir o espaço e delimitar com cones.

Desvantagens:

- Postes/tabelas de basquetebol fixos no solo sobre as linhas laterais.
- Existe 3 campos de voleibol, mas só é possível utilizar 2 em simultâneo.
- As redes de voleibol não estão colocadas.
- As balizas são fixas.

Matérias possíveis para leção no campo exterior:

- Ginástica, Danças sociais e tradicionais (coluna de som do estagiário), condição física, corrida contínua, técnica de corrida, corrida de velocidade com barreiras, jogos pré- desportivos, testes Fitescola, badminton, voleibol sem rede, basquetebol, orientação, jogos reduzidos no futsal, basquetebol e no andebol devido às medidas pré-marcadas no solo, entre outros.

Zona exterior – C2



O espaço contém marcações de 10 em 10m até aos 70m, com largura de 4,60, embora em condições de segurança temos um espaço equivalente a 3 pistas de 1,20m cada, perfazendo um total de 3,60 de largura e 45m de comprimento, para que a fase de desaceleração seja realizada de forma aos alunos a não colidirem com uma parede mais saliente. A partir dos 60m verifica-se um desnível descendente. Há existência de várias tampas de esgoto ao longo da zona das pistas.

Está delineado com riscas brancas, 3 pistas com 47 metros de comprimento, o espaçoútil de cada pista é de 93cm de largura e as linhas são de 9cm de espessura, totalizando a largura de 3,13m. A zona utilizável em condições de segurança para os alunos é somente até aos 30m, restante espaço serve para a fase de desaceleração, sendo que a pista mais à esquerda encontra-se com raízes no limite da pista intermédia e o solo abateu estando desnivelado. A pista mais à direita tem fissuras, mas não compromete a prática de atividade física em segurança.

A caixa de areia apresenta as seguintes medidas: 6,10m x 2,77m embora inutilizável, contém ervas e pouca areia.

Eu, com a ajuda do professor estagiário Bernardo Laranjeira e Cristina Costa, colocámos uma rede à altura de 2,10m que está unida à grade do campo C1 e unida a uma árvore, que pode ser aproveitada para a realização do voleibol e do badminton.

O espaço dispõe de 3 mesas de ténis de mesa, em cimento com rede metálica utilizáveis.

Uma zona descampada de 27m x 40m, uma meia-lua em cimento de altura de 40cm e 50cm de largura com diâmetro de 8,20.

Uma zona de arcadas, espaço coberto e situado por baixo das salas, com piso inclinado.

Matérias possíveis para lecionação no espaço exterior C2:

- Ginástica, corrida de velocidade de barreiras e de estafetas, lançamentos, alguns jogos como bola ao capitão e ainda jogos reduzidos, corfebol, dança, ténis de mesa. Permite ainda fazer orientação, estando distribuídos pela escola marcas de orientação para realizar percurso formal e em estrela, assim como oricones, Fitescola, entre outros.

Sala de ginástica – SG



A sala de ginástica apresenta marcações no piso, tais como:

- 2 campos raquetes singulares de 12m x 5,20m delimitado com linha azul;
- 1 campo de raquetes singulares/pares de 13,40m x 6m delimitado com linha branca.

A Sala é composta por uma área de 16m x 14m, e contém o seguinte material:

- 1 rolo de ginástica (6m x 1,25);
- 2 colchões grandes de queda (3m x 2m);
- 26 colchões de ginástica (2m x 1m);
- 6 bancos suecos;
- 2 Reuter;
- 1 boque;
- 2 minitrampolins.
- 1 plinto com 5 caixas;
- 1 plinto com 8 caixas;
- 1 conjunto de argolas;
- 8 espaldares;
- 16 steps;
- 1 quadro de anotações;
- espelho de 4,5m;

Matérias possíveis para leção na Sala de Ginástica:

- Jogos pré-desportivos, condição física, ginástica de solo, de aparelhos e acrobática, badminton, dança, voleibol, salto em altura, salto em comprimento, oricones e ainda escalada (no espaldar).

Escolas do Agrupamento

O AEBF resulta da agregação do anterior Agrupamento de Escolas da Pontinha com a Escola Secundária Braamcamp Freire, em três de maio de 2013. É constituído por 10 estabelecimentos que acolhem os diferentes níveis de ensino:

- JI Gil Eanes – Educação Pré-Escolar;
- EB Vale Grande – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo;
- EB Quinta da Paiã– Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo;
- EB Quinta da Condessa– Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo;
- EB Casal da Serra– Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo;
- EB Mello Falcão- 1º Ciclo; EB Serra da Luz - 1º Ciclo;
- EB Dr. Mário Madeira -1º Ciclo;EB da Pontinha – 2º e 3º ciclo;
- ES Braamcamp Freire – 3º ciclo, Secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais) e Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Patrono

A escola Secundária Braamcamp Freire na Pontinha tem como patrono Anselmo Braamcamp Freire, natural da freguesia de S. José, Lisboa, nasceu a 1 de fevereiro de 1849.Filho de Manuel Nunes Freire da Rocha e de Luísa Joana Braamcamp. Desde cedo recebeu educação adequada ao seu nível social. Seus progenitores e toda a sua família pertenceram à mais elevada esfera intelectual, social, política e económica nacional e holandesa.

Anselmo B. Freire, órfão de pai e mãe ficou à guarda de seu tio e tutor, rigoroso na disciplina para com Anselmo, chegou a restringi-lo da sua mesada, quando este se encontrava a estudar em Coimbra, pois considerava que esta não era “bem” aplicada. No ano de 1867, iniciou os estudos superiores na Universidade da mesma cidade, no curso de administração, ciência que não o estimulou e acabou por desistir. Enorme desgosto para seu tio.

O estímulo que lhe corria nas veias era a ciência histórica, a dedicação à investigação e ao correr da tinta de sua Pena, pleno de emoções e realizações historiográficas, literárias ededicado às letras. Foi no meio académico de Coimbra, envolto de contrastes entre a intelectualidade e a boémia, entre a tradição e a modernidade que Anselmo desenvolveu, deforma mais profunda, o seu gosto também pela Filosofia Natural, que também não vingou, destacando ainda mais o seu perfil intelectual e liberal que herdou de berço.

Regressado a Lisboa contrai matrimónio em 6 de fevereiro de 1869, com 20 anos de idade, com sua prima, Maria Luísa da Cunha Meneses, também órfã e à guarda de seu tio e tutor. Tiveram um filho (Manuel Maria Braamcamp) seu único filho legítimo, que faleceu aindaem criança.

Desempenhou o primeiro cargo político em 1886, como presidente da Câmara Municipal de Loures, com 37 anos. Em 1893 foi eleito para um segundo mandato na Câmara de Loures até 1896. Ainda em 1893 apresentou um projeto de lei a favor dos doentes desfavorecidos do termo Lisboa, para continuarem a receberem tratamento gratuito no Hospital de S. José, sem encargos para as câmaras municipais, o que não se concretizou. Mais tarde, em março de 1899, tenta a renovação do seu projeto de lei de 1893, sobre a assistência médica gratuita a pessoas desfavorecidas, mas sem sucesso novamente.

Como presidente da vereação inteiramente republicana, da Câmara Municipal de Lisboa, obteve vitória completa nas eleições de 1908. Foi vice-presidente, mas na prática exerceu a presidência tendo com a implantação da República continuado a exercer a presidência até junho de 1911. Foi deputado do Senado até 1914. Em 1915 recusa convite de Manuel de Arriaga para se candidatar à Presidência da República. Anselmo dedica-se intensamente ao seu estudo intelectual e erudito como investigador e escritor das suas extensas e belas obras.

Veio a falecer a 22 de Dezembro de 1921, em Lisboa, aos 73 anos.

Apêndice III – Ficha de observação - MAGIC

Ficha de Observação MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima)								
Etapa	Nº Aula	Data	Espaço					
Partes da Aula	Parâmetros	Crítérios de Avaliação	Avaliação					
			1	2	3	4	5	
Metas	Cumprimento dos Objetivos							
	Situações de Aprendizagem Adequadas							
	Grupos adequados							
Parte Inicial	Gestão	Ter o material pronto no início da aula						
		Colocação do professor e alunos						
		Tempo na formação de grupos						
		Verificação das condições de segurança						
	Instrução	Linguagem simples, clara e objetiva						
		Apresentação dos objetivos da aula						
		Informação dos espaços e circ. Alunos						
	Clima	Capta e mantém a atenção dos alunos						
		Dinamismo no aquecimento						
Parte Fundamental	Gestão	Colocação e circulação do professor						
		Ocupação equilibrada dos espaços						
		Utilização de meios auxiliares						
		Tempos de espera						
		Tempo do grupo em cada tarefa						
		Segurança nas atividades						
	Instrução	Fornece Feedbacks (individuais e de grupo)						
		Incentivos aos alunos com mais dificuldade						
		Aplica estratégias nas tarefas						
		Tente manter os alunos focados nas tarefas						
		Completa o ciclo de Feedback						
	Clima	Valorizar o bom desempenho dos alunos						
		Enfase nos Feedbacks positivos						
		Encorajar os alunos sobre as suas capacidades						
		Autonomia dos alunos						
Parte Final	Gestão	Arrumação do Material						
		Colocação do professor e dos alunos						
	Instrução	Balanço da aula						
		Introduzir a aula seguinte						
	Clima	Valorizar desempenhos e comportamentos positivos						
		Motivar os alunos para as próximas aulas						

deve ter sorte ter as - o início de aula (poder algum tempo)

Apêndice IV – Ficha - Percepção subjetiva esforço

Percepção Subjetiva de Esforço

Nível	INTENSIDADE DO ESFORÇO PERCEBIDO	1º Percebido pelo executante logo após o esforço (x)	BPM	% FC máxima	2º FC registada pelo observador logo após o esforço (00)	3º Número de níveis de diferença entre o 1º e o 2º momento
6	-		60	30%		
7	 muito fácil		70	35%		
8	-		80	40%		
9	 fácil		90	45%	92 MM	
10	-	MM	100	50%		
11	 relativamente fácil		110	55%		
12	-	PM	120	60%		
13	 ligeiramente cansativo		130	65%		
14	-		140	70%	PM 140	
15	 cansativo		150	75%		
16	-		160	80%		
17	 muito cansativo		170	85%		
18	-		180	90%		
19	 exaustivo		190	95%		
20	-		200	100%		

Legenda:

	Longe de corresponder FC e PSE
	Perto de corresponder FC e PSE
	Corresponde FC e PSE
NA	Não se aplica

Apêndice V – Dados - Percepção subjetiva esforço

Meses	Outubro		Novembro			Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Maio	
Exercícios	Ir e Voltar Adaptável	Sessão Zoom	Sessão Zoom	Sessão Zoom	Sessão Zoom	Cardiofreq uencimetr o	Cardiofre quencim etro	HIIT	HIIT	Cardiofrequ encimetro	Cardiofrequ encimetro
1	154 // 7	175 // 9	179 // 9	160 // 6	-	-	-	171 // 7	-	164 // 6	-
2	160 // 7	169 // 7	-	167 // 7	-	-	-	163 // 6	173 // 7	-	-
3	162 // 7	-	179 // 9	175 // 8	181 // 9	-	-	187 // 9	170 // 8	-	-
4	166 // 8	-	167 // 7	-	-	-	-	171 // 7	169 // 7	-	-
5	163 // 7	-	-	175 // 6	171 // 6	140 // 2	-	160 // 6	175 // 7	-	-
6	-	-	169 // 8	179 // 7	-	-	-	173 // 7	-	-	-
7	167 // 7	179 // 9	-	173 // 7	176 // 8	-	-	173 // 8	-	-	-
8	170 // 8	163 // 8	-	170 // 7	-	-	-	161 // 5	175 // 7	145 // 4	-
9	167 // 8	180 // 9	-	168 // 8	-	-	-	-	180 // 8	-	86 // NA
10	159 // 7	-	-	-	170 // 8	-	142 // 6	183 // 7	181 // 8	-	-
11	157 // 7	-	162 // 8	-	169 // 8	-	149 // 6	176 // 8	165 // 7	-	-
12	163 // 7	172 //6	177 // 7	-	-	-	-	184 // 8	173 // 8	-	-
13	164 // 8	-	-	-	172 // 9	-	-	-	169 // 8	-	-
14	161 // 7	170 // 9	-	172 // 8	-	185 // 9	-	175 // 7	174 // 7	-	-
15	158 // 7	164 // 7	175 // 7	-	181 // 9	-	-	173 // 7	180 // 8	-	171 // 7
16	166 // 7	183 // 8	170 // 8	-	174 // 7	-	-	164 // 6	173 // 8	-	-
17	156 // 6	-	164 // 5	169 // 7	-	-	-	178 // 8	173 // 7	-	-
18	159 // 6	-	-	-	163 // 7	-	-	170 // 7	182 // 8	-	-
19	NA								172 // 9	-	-
FREQUÊNCIA CARDÍACA (FC)(bpm) // PERCEÇÃO SUBJETIVA DE ESFORÇO (PSE) _ ESCALA DE BORG (1-10)											

Apêndice VI – 1ª Etapa, Avaliação inicial, 12º1

Nº	Aptidão Física												Actividades Físicas e Desportivas																Activ. Rítmica e Danças	Raquetes
	Estatura	Peso	Vai-e-ven	Velocidade 40 m	Força Média	Força Superior	Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Flexibilidade Ombros		Sentar e Alcançar		Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica Acrobática	Ginástica de Solo	Ginástica a Aparelhos e Atletismo						Danças	Badminton				
									E	D	E	D	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol			Mini-Trampolim	Boque	Estafetas	Barreiras	Tradicionais	Sociais						
1	1,62	64,0	38	7,09	14	10			s	s	31	34	I	I	I	I	E	E			E		E	E	E					
2	1,72	77,0	65	6,08	66	20	184	45	s	s	26	28	E	E	E	E	E	E	E	I	E	E	E	E	E					
3	1,84	70,0	50	5,85	43	18	152	41	s	s	18	18	I	E	I	E	E	E	E	E	E	E	E	I	E					
4	1,65	65,0	38	6,38	18	8	193	42	s	s	35	35	I	I	I	I	E	E	I	I	E	E	E	E	E					
5	1,80	68,0	106	5,08	60	22	235	54	s	s	23	23	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
6	1,86	68,0	83	5,47		18	232	55	s	s	27	27	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
7	1,69	58,0	60	5,35	30	19	180	48	n	s	3	14	I	E	I	I	E	I	I	E	E	E	E	I	I					
8	1,74	73,0	75	5,06	31	32		57	s	s	33	29	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
9	1,62	57,0	25	6,87	21	7	144	43	s	s	38	40	I	I	I	I	E	E			E		E	I	E					
10	1,59	42,0	37	6,01	21	10	193	45	s	s	36	35	I	I	E	I	E	E	I	E	E	E	E	E	E					
11	1,63	61,0	50	6,83	53	10	171	39	s	s	37	36	I	I	I	I	E	E	E	I	E	E	E	E	E					
12	1,60	46,0	56	5,45	22	14	177	45	s	s	32	32	I	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
13	1,66	61,0	65	6,01	32	24	183	44	s	s	28	24	E	E	E	I	E	I	E	I	E	E	E	I	E					
14	1,64	75,0	20	7,70	10	3	116	30	s	s	31	34	I	I	I	I	E	I			E		E	I	I					
15	1,82	66,0	54	5,55	34	10	223	51	s	s	29	25	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
16	1,63	65,0	70	6,56	31	15	170	32	s	s	34	32	E	E	E	E	E	E	E	I	E	E	E	E	E					
17	1,58	67,0	40	6,41	12	8	156	36	s	s	33	32	I	I	I	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
18	1,87	73,0	90	5,35	77	30	235	60	s	s	26	27	E	E	E	E	E	E	I	E	E	E	E	E	E					

Apêndice VII – Escolhas, segundo regime de opções

Opções 12º1											
Nº	JDC				Ginástica	Atletismo	Danças		Alternativas		Total
	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol			Social	Tradicional	Raquetas	Corfebol	
1	x	x			x			x	x	x	6
2	x	x			x		x		x	x	6
3		x		x		x	x		x	x	6
4	x	x			x		x		x	x	6
5		x	x			x	x		x	x	6
6	x	x					x		x	x	6
7	x	x				x	x		x	x	6
8		x	x			x	x		x	x	6
9	x	x			x		x		x	x	6
10	x	x			x		x		x	x	6
11	x	x			x		x		x	x	6
12	x	x				x	x		x	x	6
13			x	x		x	x		x	x	6
14	x	x			x		x		x	x	6
15	x		x			x		x	x	x	6
16	x	x			x		x		x	x	6
17	x	x			x		x		x	x	6
18			x	x		x		x	x	x	6
19	x			x	x			x	x	x	6

Apêndice VIII – Semana professor a tempo inteiro

Tempos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:15h - 09:00h	11º2	12º1	11º5		
09:00h - 09:45h					
10:05h - 10:50h		3º TAI	2º TD AF	12º1	
10:50h - 11:35h					
11:45h - 12:30h	9º6			11º1	
12:30h - 13:15h					
13:30h - 14:20h	Desporto Escolar Badminton			Desporto Escolar Badminton	

Apêndice IX – Contratos ditáticos



Nome:

Nº 9 Turma: 12º 1

Ano Letivo 2022/2023

ACORDO (2º semestre)

A aluna número nove do 12º 1 nas aulas de Educação Física, à responsabilidade do Professor Estagiário Paulo Miranda e do Professor Titular Paulo Martins, formaliza-se por escrito um acordo realizado entre os vários, para que o aluno se submeta à condição especial de avaliação para melhoria de nota, no segundo semestre, do recorrente ano letivo. Assim:

- Apresentação de power point do trabalho de grupo proposto para apresentar aos colegas no dia 30 Maio ou 1 Junho;
- Responsável por dar o aquecimento sozinha numa aula prática;
- Ser “Personal Trainer” da colega, com apresentação e explicação do plano de treino ao professor, a ser trabalhado com a colega nas aulas
- Sessão de arbitragem de três modalidades, 2 de jogos desportivos coletivos e 1 de raquetas no espaço (GG ou C1).

< Este acordo não invalida que o aluno(a) deva continuar a trabalhar para melhorar a nota em Educação Física no âmbito das atividades físicas desportivas elevando os níveis I, E e A atingidos até ao momento na avaliação do 1º semestre >

Área da Aptidão Física

Na área da Aptidão Física, o nível nas matérias é o seguinte:

Condição Física	Apto/Não Apto
Resistência (Vaivém)	Não Apto (25)
Força Média (Abdominais)	Apto (21)
Força Superior (Extensões de Braços)	Apto (7)
Flexibilidade (Senta e Alcança)	Apto (38-40)

Objetivos a alcançar até ao final do ano letivo:

Condição Física	Objetivo
Resistência (Vaivém)	Apto (39 ou superior)
Força Média (Abdominais)	Manter ou superior (29)
Força Superior (Extensões de Braços)	Manter ou superior
Flexibilidade (Senta e Alcança)	Manter ou superior

O professor de Educação Física

O professor Estagiário de Educação Física

A aluna

Apêndice X – AdventurePark



Apêndice XI – Cartaz de captações do desporto escolar



Desporto Escolar
2022/2023



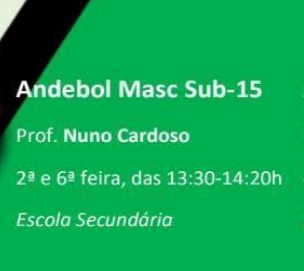
Badminton Misto
Prof. Paulo Martins
2ª e 5ª feira, das 13:30-14:20h
Escola Secundária



Sobre Rodas Misto
Profª Ana P. Fernandes
2ª e 5ª feira, das 14:30-15:15h
Escola Básica



Andebol Masc Sub-15
Prof. Nuno Cardoso
2ª e 6ª feira, das 13:30-14:20h
Escola Secundária



Andebol Masc Sub-18
Prof. José Rosário
4ª e 6ª feira, das 13:30-14:20h
Escola Secundária



Basquetebol Misto Sub-13
Prof. Rui Martins
3ª e 5ª feira, das 14:30-15:15h
Escola Básica



Basquetebol Masc Sub-18
Prof. António Morais
3ª e 5ª feira, das 13:30-14:20h
Escola Secundária



Futsal Misto Sub-11
Profª Ana Paz
2ª e 5ª feira, das 14:30-15:15h
Escola Básica



Corfebol Misto Sub-13
Profª Fátima Amaro
3ª e 6ª feira, das 13:30-14:20h
Escola Secundária

TREINO DE CAPTAÇÕES
*Só com a tua presença
fará sentido!*

AEBF
Agrupamento de Escolas
BRAAMCAMP
FREIRE Pontinha

Apêndice XII – Cartaz do torneio do desporto escolar



A vertical poster for a school badminton tournament. The background is a photograph of a female player in a blue shirt and black shorts, captured from behind in a ready stance on a red court. The poster features a dark blue geometric overlay on the left side containing text and logos.

**JUNTA-TE
A NÓS!**

**TORNEIO
BADMINTON**

31 MARÇO

 Desporto
Escolar

 **AEBF**
Pontinha

- **Inscreve-te** junto do teu professor
OU de qualquer funcionária presente
no pavilhão polidesportivo da escola.

Apêndice XIII – 1ª e 2ª testagem, força membros superiores

Melhor tentativa da 1ª testagem				
Alunas	Sexo	Serviço	'Lob'	'Clear'
Idade 15-16 anos	1 - masculino	Distância (m)	Distância (m)	Distância (m)
	2 - feminino			
1	2	5,94	6,4	7,92
2	2	6,36	7,2	9,2
3	2	6,93	8,68	9,6
4	2	6,2	7,12	9,14

Melhor tentativa da 2ª testagem				
Alunas	Sexo	Serviço	'Lob'	'Clear'
Idade 15-16 anos	1 - masculino	Distância (m)	Distância (m)	Distância (m)
	2 - feminino			
1	2	6,83	7,06	8,27
2	2	7,74	8,42	10,2
3	2	8,42	10,36	10,84
4	2	7,1	8,73	10,02

Apêndice XIV – 1ª e 2ª testagem, teste agilidade em T

Melhor tentativa da 1ª testagem		
Alunas	Sexo	Percurso T
Idade 15-16 anos	1 - masculino	Tempo (seg)
	2 - feminino	
1	2	12,96
2	2	11,07
3	2	10,13
4	2	12,6

Melhor tentativa da 2ª testagem		
Alunas	Sexo	Percurso T
Idade 15-16 anos	1 - masculino	Tempo (seg)
	2 - feminino	
1	2	12,56
2	2	10,27
3	2	9,3
4	2	11,98

Apêndice XV – 1ª e 2ª testagem, teste vaivém Fitescola

Melhor tentativa da 1ª testagem		
Alunas	Sexo	Vaivém
Idade 15-16 anos	1 - masculino	Percursos (nº)
	2 - feminino	
1	2	31
2	2	33
3	2	20
4	2	31

Melhor tentativa da 2ª testagem		
Alunas	Sexo	Vaivém
Idade 15-16 anos	1 - masculino	Percursos (nº)
	2 - feminino	
1	2	31
2	2	46
3	2	25
4	2	35

Apêndice XVI – Proposta de reformulação do roulement

Circulação Espaços de aula em Educação Física 2022-23																									
SEMANA Nº					2ª FEIRA				3ª FEIRA				4ª FEIRA				5ª FEIRA				6ª FEIRA				
1	5	9	13	17	C1	GG	C2	SG	C1	GG	C2	SG	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	C1	GG	C2	SG	
2	6	10	14	18	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	C1	GG	C2	SG	C1	GG	C2	SG	GG	C1	SG	C2	
3	7	11	15	19	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	C2	SG	C1	GG	C2	SG	C1	GG	SG	C2	GG	C1	
4	8	12	16	20	C2	SG	C1	GG	C2	SG	C1	GG	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	C2	SG	C1	GG	
08:15 — 09:00					12º1	3º TD AF	10º6AB	9º3	10º4	2º TD EF	8º6	10º3AB	12º2	8º4	11º2	9º4	10º1	9º1	10º6AB	11º1	9º5	3º TD AF	11º6	8º9	
09:00 — 09:45					12º1	3º TD AF	10º6AB	11º1	10º4	2º TD EF	8º6	10º3AB	12º2	8º4	11º2	9º4	10º1	9º6	10º6AB	11º1	9º5	3º TD AF	11º6	8º9	
10:05 — 10:50					12º2	9º6	11º2	11º1	PIEF 1A	11º5	12º5	1º TC	9º2	3º TD AF	º TD D	11º4	11º3AB	12º3	2º TD AF	9º3	9º7	PIEF 2B	8º8	8º2	
10:50 — 11:35					12º2	9º6	11º2	9º4	PIEF 1A	11º5	12º5	1º TC	9º2	3º TD AF	9º10	11º4	11º3AB	12º3	2º TD AF	9º3	9º7	PIEF 2B	8º8	8º2	
11:45 — 12:30					11º3AB	8º1	2º TD AF	10º2	1º TAE	12º3	2º TD AF	PIEF 2A	9º5	12º4	8º7	8º2	12º1	11º5	12º5	10º3AB	8º5	9º8	º TD D	9º9	
12:30 — 13:15					11º3AB	8º1	2º TD AF	10º2	1º TAE	12º3	2º TD AF	PIEF 2A	9º7	12º4	8º7	9º9	12º1	11º5	12º5	10º3AB	9º2	9º8	º TD D	9º9	
13:15 — 13:40																									
13:40 — 14:25																									
14:30 — 15:15					10º1	12º4	8º7	11º4	8º3	9º1	10º5	ºTAP/TGE	8º5	2ºTAE	8º8	8º9	8º3	3º TD AF	10º5	10º2	3ºTAP	2ºTC	9º10	1ºTAP/TGEI	
15:15 — 16:00					10º1	12º4	1ºTIAT	11º4	8º3	9º1	10º5	ºTAP/TGE	8º5	2ºTAE	11º6	2º TD DC	10º4	3º TD AF	10º5	10º2	3ºTAP	2ºTC	9º10	1ºTAP/TGEI	
16:10 — 16:55						2ºTD DI	1ºTIAT						3º TD EF	9º8	11º6	2º TD DC	10º4	8º1	8º6	3ºTC		8º4		3ºTAI	
16:55 — 17:40													3º TD EF							3ºTC				3ºTAI	
17:45 — 18:30																									
		A			OE	C					F				J		OE				N				Q
						D					G				K						O				R
9º9		B			9º4	E			9º1		H				L		12º 2				P				S
									10º3		I				10º4										
OE - Orientador de Estágio																									

Apêndice XVII – Proposta de exemplos para exercícios em espaço exterior



Trave



Trabalho de Força



Equilíbrio

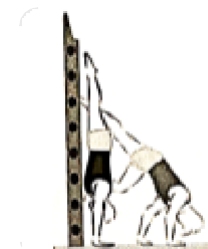
- Podemos associar pequenos muros e estreitos como uma trave de equilíbrio utilizada na ginástica de aparelhos, podendo realizar exercícios de equilíbrio e força.



Progressões de Roda ou Rodada



Flexibilidade

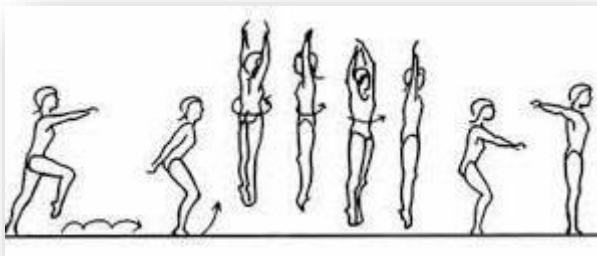


Pino com Ajuda



Colchões

- Podemos fazer uso de colchões no exterior para treinar elementos de flexibilidade, acrobática, progressões para ginástica de solo, como ainda utilizar uma parede exterior para simular o espaldar e treinar aí o pino, com ajuda e segurança.



Mini trampolim



Saltos

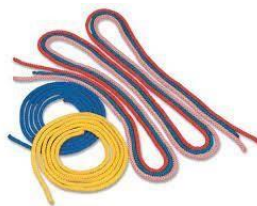


Salto ao Eixo

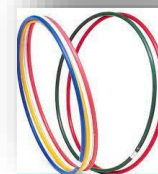
- Podemos fazer uso de bancadas com escadas largas, ou voltando para os pequenos muros, para treinar chamadas e receções simulando esse uso para a ginástica de aparelhos como para o reuther ou mini trampolim e desses para o colchão de quedas.
- Ainda mesmo sem o mini trampolim ou uso do muro, é possível treinar por exemplo as rotações de piruetas.
- Sem boque é possível utilizar os próprios alunos para se envolverem na aprendizagem uns dos outros para treinar salto ao eixo ou salto entre mãos, sempre tendo em conta a segurança.



Bolas



Cordas



Arcos

- Como é possível entender, até mesmo com a utilização de objetos simples e muito acessíveis se pode recorrer à ginástica, como exemplo da ginástica rítmica.