



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 FERNÃO MENDES PINTO

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 Mário Luís Castro Guimarães

Gonçalo Martins Mouronho, n°22207429

Lisboa

2025



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
FERNÃO MENDES PINTO
“VERSÃO FINAL”**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 17/01/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N° 1149 / 2024, de 12 de dezembro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Prof. Doutor João Paulo Ferreira de Sousa Cruz

Orientador: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Gonçalo Martins Mouronho, nº22207429

Lisboa

2025

***Education is the most powerful weapon which you can use
to change the world.***

(Nelson Rolihlahla Mandela)

Agradecimentos

Ao professor Manuel Alves, orientador da escola, pela confiança e ajuda que deu em todo o processo de estágio, desde a integração na escola às reflexões que me permitiram evoluir como professor.

Ao orientador Rui Petrucci, orientador da faculdade, pela disponibilidade e abertura durante este processo, como também por promover o espírito crítico e reflexivo.

À minha família pelo apoio incondicional, complacência e paciência ao longo desta etapa da minha vida, não só do estágio como de toda a minha formação, e que sem elas as minhas conquistas não tinham a mesma importância.

Aos meus colegas e amigos, Beatriz Oliveira e Tiago Silva, companheiros de estágio, pela colaboração e cooperação ao longo deste percurso, pelas partilhas, conselhos, debates e reflexões, sem as quais não seria possível realizar este percurso.

Aos professores do Grupo de Educação Física da ESFMP pela abertura e integração no grupo, pelas conversas e pela colaboração, que tornaram este processo mais fácil. Ao professor Raúl Pinto, diretor de turma do 9º4, pelo exemplo a seguir, pela partilha e disponibilidade, e pela ajuda numa melhor compreensão desta área.

A todos os meus alunos, desde o 9º4 ao núcleo de voleibol, por terem sido um desafio constante que me obrigaram a superar aula após aula e pela confiança que me transmitiram.

A todos os professores da minha formação que contribuíram com os seus conhecimentos e experiências, proporcionando soluções que ajudaram a resolver problemas que surgiram nesta caminhada.

Aos meus colegas e amigos de faculdade, André Rua, Catarina Correia e Guilherme Carvalho, pela partilha de ideias, discussões, críticas e reflexões, e pelo apoio constante nesta jornada.

E a todos aqueles, que de forma direta ou indireta me ajudaram e acompanharam durante este longo caminho...

A todos vocês o meu maior agradecimento!

Resumo

Este relatório procura apresentar as opções, reflexões e balanços tidos durante o estágio pedagógico.

Na Lecionação, houve uma evolução e progressão significativa, com base nas estratégias e processos aplicados, nas aprendizagens que eram prioritárias para cada um. Nesta área, foi necessário conjecturar uma intervenção junto dos alunos, reformulando o conceito que estes formularam sobre a dança, deixando de ser uma ‘matéria para as meninas’, mas uma para todos, resultando daqui o projeto de Dança para Todos. O Projeto Professor a Tempo Inteiro possibilitou expandir a minha experiência ao lecionar a alunos de ciclos e anos diferentes, como também a oportunidade de lecionar outras matérias e aplicar o projeto de específico.

Relativamente à Direção de Turma o objetivo foi alterar os hábitos alimentares dos alunos, resultando no projeto Alimentação Saudável. A Saída de Campo foi um dos expoentes máximos do estágio pedagógico, permitindo a minha integração e afirmação na comunidade escolar.

No que respeita ao Desporto Escolar aprofundi e aperfeiçoei os meus conhecimentos no Voleibol, procurando possibilitar mais momentos de competição no projeto Joga Mais e Melhor. No Seminário apresentei soluções que pudessem atenuar as questões que comprometem a continuidade das aprendizagens.

Palavras-chave: Dança, Tutoria de pares, Alimentação, Competição, Continuidade

Abstract

This report aims to present the options, reflections, and evaluations made during the pedagogical internship.

In Teaching, there was significant development and progress, based on the strategies and processes applied, on the learnings that were a priority for each one. In this area, it was necessary to conjecture an intervention with the students, reframing the concept they had formulated about dance, no longer being a ‘subject for girls’ but one for everyone, resulting in the Dance for All project. The Full-time Teacher Project allowed me to expand my experience by teaching students from different cycles and years, as well as the opportunity to teach other subjects and apply the specific project.

Regarding the Class Head-Teacher, the goal was to change students' eating habits, resulting in the Healthy Eating project. The Field Trip was one of the highlights of the teaching internship, allowing me to integrate and establish myself in the school community.

Regarding School Sports, I deepened and improved my knowledge of Volleyball, seeking to provide more competition opportunities in the Play More and Better project. At the Seminar, I presented solutions that could mitigate the issues that compromise the continuity of learning.

Keywords: Dance, Peer Tutoring, Nutrition, Competition, Continuity

Abreviaturas

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança

AE – Aprendizagens Essenciais

AI – Avaliação Inicial

APA - American Psychological Association

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

DZSAF – Dentro da Zona Saudável de Aptidão Física

EA – Equipas de Aprendizagem

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP – Estágio Pedagógico

ESFMP – Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

et al – e colaboradores

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

GEF – Grupo de Educação Física

IMC – Índice de Massa Corporal

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Intervenção e Clima

ME – Ministério da Educação

nº - número

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

Projeto TOP – Projeto Tema, Objetivos e Processo.

PTI – Professor a Tempo Inteiro

RI – Regulamento Interno

SBV – Suporte Básico de Vida

SC – Saída de Campo

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

WHO – World Health Organization

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução	14
1. Lecionação.....	19
1.1. Caracterização da escola.....	19
1.2. Organização Curricular.....	21
1.3. Caracterização específica da turma	27
1.4. Projeto TOP – Dança para Todos.....	27
1.5. 1ª Etapa.....	29
1.5.1. Plano	29
1.5.1.1. Área das Atividades Físicas.....	31
1.5.1.2. Área das Aptidão Física.....	34
1.5.1.3. Área dos Conhecimentos	34
1.5.2. Balanço	34
1.5.2.1. Área das Atividades Físicas.....	34
1.5.2.2. Área das Aptidão Física.....	36
1.5.2.3. Área dos Conhecimentos	37
1.6. 2ª Etapa.....	38
1.6.1. Plano	38
1.6.1.1. Área das Atividades Físicas.....	39
1.6.1.2. Área das Aptidão Física.....	43
1.6.1.3. Área dos Conhecimentos	43
1.6.2. Balanço	44
1.6.2.1. Área das Atividades Físicas.....	44
1.6.2.2. Área da Aptidão Física	46
1.6.2.3. Área dos Conhecimentos	46
1.7. 3ª Etapa.....	46
1.7.1. Plano	46
1.7.1.1. Área das Atividades Físicas.....	48
1.7.1.2. Área da Aptidão Física	52
1.7.1.3. Área dos Conhecimentos	52
1.7.2. Balanço	53
1.7.2.1. Área das Atividades Físicas.....	53
1.7.2.2. Área da Aptidão Física	55
1.7.2.3. Área dos Conhecimentos	55

1.8. 4 ^a Etapa	55
1.8.1. Plano	55
1.8.1.1. Área das Atividades Físicas	56
1.8.1.2. Área da Aptidão Física	57
1.8.1.3. Área dos Conhecimentos	58
1.8.2. Balanço	58
1.8.2.1. Área das Atividades Físicas	58
1.8.2.2. Área da Aptidão Física	59
1.8.2.1. Área dos Conhecimentos	59
1.9. Projeto Professor a Tempo Inteiro	60
1.9.1. Plano	60
1.9.2. Balanço	61
1.9.3. Intervenção baseada no <i>Scaffolding</i>	63
1.10. Balanço Final	64
Direção de Turma	67
2.1. Caracterização específica da turma	68
2.2. Projeto TOP – Alimentação Saudável	68
2.3. 1 ^a Etapa	71
2.3.1. Plano	71
2.3.2. Balanço	72
2.4. 2 ^a Etapa	73
2.4.1. Plano	73
2.4.2. Balanço	74
2.5 3 ^a Etapa	75
2.5.1 Plano	75
2.5.2 Balanço	77
2.6. 4 ^a Etapa	78
2.6.1. Plano	78
2.6.2. Balanço	79
2.7. Saída de Campo	80
2.8. Balanço Final	81
3. Desporto Escolar	84
3.1. Desporto Escolar na ESFMP	84
3.2. Caracterização do grupo equipa	86
3.3. Projeto TOP – Joga Mais e Melhor	86

3.4. 1ª Etapa	87
3.4.1. Plano	87
3.4.2 Balanço	88
3.5 2ª Etapa	89
3.5.1 Plano	89
3.5.2 Balanço	92
3.6 3ª Etapa	92
3.6.1 Plano	92
3.6.2. Balanço	94
3.7. 4ª Etapa	94
3.7.1. Plano	94
3.7.2. Balanço	95
3.8. Atividades de Escola.....	95
3.8.1 Formação de Suporte Básico de Vida.....	96
3.8.2. Corta-Mato	96
3.8.3. Torneio de Basquetebol	96
3.8.4. Torneio de Voleibol.....	97
3.8.5. Dia do Atletismo	97
3.8.6. Escola Alemã	97
3.8.7. Fernão a Correr.....	98
3.9. Balanço Final.....	98
4. Seminário.....	102
4.1. 1ª Etapa	102
4.1.1. Pertinência e Revisão Literária.....	102
4.2. 2ª Etapa	105
4.2.2. Metodologia.....	105
4.3. 3ª Etapa	105
4.3.1. Apresentação dos Resultados	105
4.3.2. Análise dos Resultados	106
4.4. 4ª Etapa	107
4.4.1. Propostas.....	107
Conclusão	110
Referências Bibliográficas.....	117
Apêndices	I
Apêndice I - Polivalência dos Espaços ESFMP	II

Apêndice II – Tabela de Avaliação Inicial	II
Apêndice III – Caracterização da Turma	IV
Apêndice IV – Objetivos 2ª Etapa	V
Apêndice V – Objetivos 3ª Etapa	VII
Apêndice VI - Horário PTI	X
Apêndice VII – Tabela de Avaliação Final	XI
Anexos	XII
Anexo I – <i>Roulement</i>	XIII
Anexo II – Atividades de Escola	XIV
Anexo III - Cartaz Divulgação DE Voleibol.....	XV

Índice de Quadros

Quadro 1 - Plano Geral de Estágio	15
Quadro 2 - Horário Semanal de Estágio	16
Quadro 3 - Fases do Scaffolding	29
Quadro 4 - Caracterização dos alunos na área das atividades físicas.	35
Quadro 5 - Caracterização dos alunos na área da aptidão física.	37
Quadro 6 - 2ª Etapa - Aptidão Física	46
Quadro 7 - Grupos 3ª Etapa.....	47
Quadro 8 - 3ª Etapa EA Voleibol - G1	48
Quadro 9 - 3ª Etapa EA Voleibol - G4 e G5	49
Quadro 10 - 3ª Etapa EA Dança -G1, G2 e G3.....	51
Quadro 11 - 3ª Etapa Aptidão Física.....	52
Quadro 12 - Balanço 3ª Etapa da Aptidão Física	55
Quadro 13 - 4ª Etapa EA Voleibol- G2	56
Quadro 14 – 4ª Etapa EA Voleibol – G5.....	56
Quadro 15 - EA Dança 4ª Etapa	57
Quadro 16 - 4ª Etapa Aptidão Física	57
Quadro 17 - Balanço Aptidão Física.....	59
Quadro 18 - Balanço Metas Teste Vaivém	59
Quadro 19 - Planeamento Projeto Alimentação Saudável.....	71
Quadro 20 - Intervenção e Estratégias na área de DT	77
Quadro 21 - Estratégias utilizadas na área de DT	79
Quadro 22 – Proposta de Calendário das competições.....	87
Quadro 23 - Planeamento Intervenção Seminário	102
Quadro 24 - Resultados do Questionário - Seminário.....	106

Índice de Figuras

Figura 1 - Proposta espaço P1	108
Figura 2 - Proposta espaço P2	108
Figura 3 - Proposta espaço exterior	109

Introdução

O vigente relatório foi realizado no contexto do Estágio Pedagógico (EP), inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O EP simboliza uma referência crucial no percurso dos futuros professores, tendo em conta que o caminho será longo e incerto, repleto de dúvidas e desafios, para os que procuram a profissionalização dos professores. Neste terreno fértil, de incertezas e dificuldades de lidar com o desconhecido, é que se abrem as portas para grandes realizações e para o crescimento profissional.

Bom e Brás (2003) reforçam esta ideia, destacando a necessidade de o estagiário encarar o EP não enquanto meramente burocrático, mas como uma ferramenta fundamental para a sua formação como futuro docente, cuja manifestação do trabalho que é estruturado e refletido materializa-se em quatro áreas de intervenção: Lecionação; Direção de Turma (DT); Desporto Escolar (DE) e Seminário.

É importante que o estagiário exerça a sua função de educador, ou seja, preparar os alunos para os desafios do mundo, transmitindo valores de forma a construir um futuro mais justo, sustentável e humano formando cidadãos críticos e conscientes. Ser educador, papel tenho exercido na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (ESFMP), é mais que uma profissão; é uma vocação, uma missão, um compromisso com a transformação social, onde existe aprendizagem e crescimento mútuo. Escolhi esta escola principalmente pela proximidade à minha residência, facilitando a deslocação para a mesma, mas também por já conhecer a escola e os seus espaços.

A ESFMP situa-se no concelho de Almada e, ao contrário de muitas escolas deste concelho, não se encontra agrupada. A oferta desta escola divide-se tanto no ensino básico (3º ciclo) como no ensino secundário, com as seguintes opções de ensino regular: Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Ciências Socioeconómicas; e Artes Visuais. Também, existe a oferta de 6 cursos profissionais, nomeadamente o de Técnico de Desporto.

Após a análise do Projeto Educativo (PE) da escola, verifiquei que o aluno a formar, segue como referência o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, com valorização das competências chave do século XXI, particularmente a cooperação, a empatia, a comunicação, o pensamento crítico e a criatividade (Kivunja,

2015). No que respeita ao PE, eram poucas as estratégias referentes à EF, surgindo sempre associadas a questões de promoção de saúde e bem-estar.

Relativamente ao Regulamento Interno (RI), é um documento que se encontrava desatualizado e em reformulação, mas que regulava as atividades vigentes, como também explanava os direitos, deveres e funções de cada um dos componentes da comunidade escolar.

Na ESFMP, a Educação Física (EF) não se encontrava num departamento próprio, estando integrada no Departamento de Expressões. O Grupo de Educação Física (GEF) integrava 11 professores, contando com um núcleo de estágio da Universidade Lusófona – CUL, com três estagiários, sendo um grupo com muitos anos de experiência na lecionação de EF, sendo uma peça fundamental na integração dos novos professores estagiários, como também nesta fase final de formação. Este grupo tinha a especificidade de conter um professor pertencente à Direção da escola.

Desde início, perspetivando a realização de um estágio significativo e expressivo, em todas as áreas, este compreendeu diversos processos, tanto individuais

Quadro 1 - Plano Geral de Estágio

Meses	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho		
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3				
Lecionação	Car	1ª Etapa				2ª Etapa				Férias Natal	2ª				3ª Etapa				Férias Páscoa	4ª Etapa				PAA															
	1ª GEF 2ª GEF																																						
Direção de Turma	Car	1ª Etapa				2ª Etapa					2ª				3ª Etapa					4ª Etapa																			
		1ª CDT				1ª R-EE SC 1						2ª CDT	1ª CT																										
Desporto Escolar	Caracterização				1ª Etapa				2ª Etapa				2ª				3ª Etapa				4ª Etapa																		
Seminário	Caracterização								1ª Etapa				2ª Etapa				3ª Etapa				4ª Etapa																		

Legenda: CDT - Coordenação Diretores de Turma; CT – Conselho de Turma; DE – Encontro de Desporto Escolar; FR – Formação Recíproca; GEF – Reunião do Grupo EF; IT-VL – Interturmas de Voleibol; Obs PTI – Observação e Preparação do Professor a Tempo Inteiro; PAA – Plano Anual de Atividades; PTI – Professor a Tempo Inteiro; R-EE – Reunião de Encarregados de Educação; SC – Saída de Campo; SE – Apresentação do Seminário.

como coletivos, como se pode verificar no Quadro 1.

Neste seguimento, o trabalho realizado ao longo do ano, através do registo semanal, encontra-se espelhado no Quadro 2.

Quadro 2 - Horário Semanal de Estágio

Tempos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:00 - 8:50	9ª4 Lecionação	9ª4 Lecionação		Observação Aula	
8:55 - 9:45					
9:55 - 10:45	Observação Aula			Reunião Núcleo Estágio	
10:55 - 11:45					
11:50 - 12:40		DT Reunião Semanal			
12:45 - 13:35			Observação Aula		
13:40 - 14:30			Voleibol	Voleibol	Voleibol
14:35 - 15:25	Reflexão sobre as práticas				
15:35 - 16:25					Observação Aula
16:35 - 17:25					
17:30 - 18:20					Reflexão
18:00 - 22:00			Aulas Universidade		

Cada capítulo organizou-se em etapas, apresentando os objetivos, planos e balanços para cada um deles, como também foram evidenciados os projetos específicos que impulsionaram a melhoria da prática pedagógica. No final, uma reflexão conclusiva que consolida cada capítulo, com um balanço individual, sublinhando os elementos centrais do processo e sugestões futuras de melhoria.

No capítulo da Lecionação, um dos principais focos de atuação foi a lecionação da dança, devido à falta de interesse e de competência dos rapazes pela matéria. Assim, foi importante a implementação de uma estrutura de aprendizagem cooperativa, a tutoria de pares, apresentada na teoria sócio construtivista de Vygotsky (1978), que refere que a aprendizagem é um fenómeno social. Para além disso, o Projeto de Professor a Tempo Inteiro (PTI) contribuiu numa mais-valia na minha intervenção pedagógica, proporcionando desafios e oportunidades diferentes.

No capítulo da Direção de Turma, o desenvolvimento do trabalho colaborativo e interdisciplinar com o diretor de turma constituiu-se como fundamental no combate à falta de hábitos alimentares saudáveis. A interdisciplinaridade entre a Educação Física e as Ciências Naturais, promoveram e enriqueceram a visão dos alunos sobre os efeitos a longo e a curto prazo que a alimentação tem na vida dos alunos. Na perspetiva do trabalho colaborativo, destaco a Saída de Campo (SC) como um marco fulcral do EP, por ter envolvido toda a comunidade escolar e por impulsionar a minha integração e afirmação nesta comunidade.

No capítulo de Desporto Escolar, a escolha do núcleo recaiu sobre o Voleibol por ser uma matéria em que não me encontrava muito à vontade e por ser uma matéria nuclear dos PNEF e Aprendizagens Essenciais. Este fator proporcionou o aprofundamento os meus conhecimentos sobre a matéria e a procura de estratégias pedagógicas para solucionar problemas diferentes aos que surgem na lecionação. A minha intervenção surgiu principalmente ao nível da problemática da competição, procurando criar mais e melhores competições para estes alunos, não só no sentido de aumentar o número de competições, internas e externas, como também no de promover os valores educativos que devem estar associados a estas práticas. Destaco a intervenção realizada com base na teoria comportamental de Skinner (1984), na redução de comportamentos que não estão de acordo com os valores do DE, nomeadamente o *fair-play* e o respeito.

O capítulo de Seminário, constitui-se como um complemento às áreas de Lecionação e Desporto Escolar, focando a importância da continuidade das aprendizagens. Assim, foi realizada uma investigação-ação seguindo os princípios e métodos apresentados por McNiff e Whitehead (2010), para examinar as causas que comprometem a continuidade e as dificuldades que os professores do GEF mais sentem na sua atuação pedagógica.

Destaco, ao nível do planeamento, a proposta de aulas politemáticas que respeitava o princípio do ABCD, que estava de acordo com a interpretação ilativa da proposta do modelo helicoidal de planeamento por etapas apresentado por Bom (1989, 1991) e Ministério da Educação (ME, 1992), quando se definiu os Programas Nacionais de Educação Física, que consta num currículo eclético e inclusivo de EF. Destaco ainda

o papel ativo dos professores neste processo do Seminário, desde participarem no questionário ao debate realizado na apresentação e na sessão prática realizada.

Resumidamente, em todos os capítulos foi elaborada uma caracterização breve das especificidades de cada área, assim como da bibliografia que suporta a intervenção específica com intuito de desenvolver a minha atuação pedagógica.

Para preservar o sigilo da identidade dos alunos ao longo do processo do EP, todas as referências presentes foram substituídas por numerações fictícias.

Destaco ainda que todas as citações e referências bibliográficas que constam no texto foram utilizadas segundo as normas da American Psychological Association (APA).

1. Lecionação

Na lecionação, a área com maior hegemonia do EP, o professor estagiário deve assumir em plenitude a responsabilidade de lecionar, com base na reflexão e tomada de decisão, enquadrada e fundamentada científica e pedagogicamente, tendo como referência os Programas de Educação Física e as aptidões e necessidades educativas dos alunos. Bom e Brás (2003), reforçam esta ideia referindo que o estágio não serve apenas para dar umas aulas ‘avulsas’ ou ‘emprestadas’, sendo certo que dessa forma a percepção da complexidade de planificar, conduzir, sistematizar, regular e avaliar o processo de ensino-aprendizagem se desvanece.

A Educação Física, apesar de ser frequentemente questionada, é uma disciplina relevante no currículo escolar e é inegável a importância inerente que esta revela para o desenvolvimento integral dos jovens, destacando 3 características fundamentais: ser eclética, multilateral e inclusiva. Sendo a Educação Física uma disciplina maioritariamente prática onde só se aprende fazendo, através de movimentos como saltar, correr, lançar e arremessar, presentes nas características mencionadas anteriormente, as crianças experienciam situações que impulsionam o desenvolvimento de novas capacidades motoras e a valorização do corpo (Dimas et al., 2019). Assim, permite o aumento da alfabetização física que se retrata através da motivação, conhecimentos, responsabilidade, confiança, e competência física, que quando adquiridas, criam a base para uma vida mais saudável através da responsabilidade de assumir a prática física ao longo da vida (Vieira & Carreiro da Costa, 2017).

Visto que a Educação Física tem um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é necessária uma otimização das decisões pedagógicas, tanto no planeamento como na avaliação, no ponto de vista de promover um ensino de qualidade (Jacinto et al., 2001), considerando os recursos humanos, materiais, espaciais e temporais.

1.1. Caracterização da escola

No que respeita aos recursos temporais, os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) recomendam que a estruturação letiva seja definida em 3 momentos letivos de 50 minutos em dias não consecutivos. Todavia, ambos os fatores não são cumpridos na maioria das turmas, destacando apenas 6 turmas com os 3 momentos letivos de 50 minutos, num total de 39 turmas, em que apenas 1 destas não tem dias

consecutivos e outra tem os 3 momentos em dias seguidos. Por outro lado, das restantes 33 turmas, havia 9 turmas que tinham dois momentos letivos, um de 50 minutos e outro 100 minutos, em dias consecutivos. O não cumprimento destes fatores compromete a continuidade das aprendizagens, que é essencial para o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O GEF, após verificar o sucedido com os horários, construiu um documento com orientações para a elaboração dos horários de Educação Física, reforçando o cumprimento e seguimento das recomendações dos PNEF (Jacinto et al., 2001). É importante considerar ainda que, segundo Proença e Brás (2010), o tempo definido para o Ensino Secundário na EF deve ser planificado para 180 minutos semanais.

No que concerne aos recursos espaciais e materiais de Educação Física, a ESFMP disponha de quatro espaços diferentes: o espaço exterior que se divide em 2 espaços, o E1 que compreende 2 campos de voleibol e uma área aberta e o E2 que contém um campo regulamentar de futsal e uma pista de atletismo, e o pavilhão que também se divide em 2 espaços: o P1 que inclui 2/3 de um campo regulamentar de futsal e o P2 que integra o outro 1/3 de campo. Conforme o *roulement* (Anexo I), a distribuição pelos espaços era fixa durante todo o ano letivo, sendo obrigatório todas as turmas terem os espaços P1 e P2 uma vez por semana.

Os espaços de aula possuíam algum grau de polivalência como se pode verificar no Apêndice I. Apesar do grau de polivalência, as limitações de recursos materiais específicos a determinados espaços de aula, nomeadamente da ginástica no P1, condicionavam a continuidade da leção desta matéria, apesar de não haver qualquer restrição à utilização ou ao transporte de material para os outros espaços nos documentos orientadores da escola.

Em relação aos recursos humanos, o GEF é composto por 8 professores e 3 professores estagiários da Universidade Lusófona - CUL. De modo a compreender e conhecer as potencialidades dos docentes, elaborei entrevistas informais com cada um, que proporcionou a aquisição de mais informações, com o intuito de promover a colaboração, comunicação e partilha, a fim de elevar o processo de formação no estágio e, posteriormente, na decisão de trabalho colaborativo desenvolvido no PTI.

Ainda sobre a aplicação dos PNEF, no que respeita aos critérios e parâmetros gerais de avaliação, a ESFMP respeitava as três áreas específicas (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos) e a classificação nos níveis Introdução e Elementar. No entanto, relativamente às competências nas Atividades Físicas, estava expresso nos documentos orientadores a ausência dos desportos de combate e da patinagem no elenco das matérias nucleares.

1.2. Organização Curricular

A disciplina de Educação Física evolui através da ação do professor, que através da interpretação dos PNEF, aplica de forma personalizada os programas, seguindo a base comum dos mesmos, considerando a Avaliação Inicial (AI) efetuada durante a 1ª etapa e os objetivos gerais da EF (Jacinto et al., 2001). A definição da turma leva a ter em consideração as especificidades de cada ano letivo, neste caso o 9.º ano será dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo.

A adesão e aplicação deste modelo tem como sustentação as necessidades dos alunos nas matérias a desenvolver, com referência nos objetivos e finalidades expressos no currículo, alinhados com os valores, princípios e competências definidos pelo PASEO, com o objetivo final de preparar os alunos para o Ensino Secundário, para o Ensino Superior, para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões.” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241)

Relativamente ao planeamento, segundo Bom (2019), existem duas possibilidades, o planeamento por blocos e planeamento por etapas. Por um lado, o planeamento por blocos organiza as aprendizagens em blocos temáticos, normalmente associado ao espaço onde a aula se desenvolve, provocando uma interrupção da continuidade das aprendizagens. Colocar este modelo em prática subentende o processo ensino-aprendizagem dos alunos como um processo em que todos aprendem ao mesmo

ritmo, traduzindo-se na ausência de progresso, a nível de aquisição das competências e aptidão dos alunos, promovendo a inatividade e a desistência.

Por outro lado, o planeamento por etapas, descrito nos PNEF por Jacinto et al. (2001), expressa a aprendizagem dos alunos em diferentes ritmos, permitindo a diferenciação do ensino adequado às necessidades dos mesmos, assentando nas conceções da autonomia pedagógica do professor e na flexibilidade curricular. Deste modo, foram concebidas aulas politemáticas que seguiram um fio condutor ao longo do ano letivo, relacionando as aprendizagens anteriores com as aprendizagens futuras previstas.

Tendo em consideração ambos os modelos e os princípios que os estruturam, a escolha do modelo por etapas foi o mais apropriado para desenvolver as aprendizagens dos alunos. Este modelo divide o ano letivo em 4 etapas: Etapa de Receção e Orientação dos alunos para o Sucesso ou Prognóstico; Etapa das Prioridades; Etapa do Progresso; Etapa do Produto.

Na Etapa de Receção e Orientação dos alunos para o Sucesso, procede-se à avaliação inicial dos alunos, com o principal objetivo de rever as aprendizagens anteriores dos alunos, onde o professor afere quais são os alunos com mais dificuldades em cada matéria do programa e quais são os blocos de matéria prioritários que a turma apresenta com mais atraso em relação ao programa do seu ano de escolaridade. Simultaneamente, é nesta etapa que o professor estabelece as regras e rotinas de funcionamento essenciais para a produção de um clima de aula positivo, como também desenha um perfil da turma e as respetivas equipas de aprendizagem (EA). Como refere o Ministério da Educação, “é necessário conhecer a aptidão, a forma como podem evoluir na aprendizagem (alunos com mais ou menos dificuldades em aprender), para que se possam selecionar os objetivos do ano e estabelecer prioridades para a fase seguinte.” (Ministério da Educação, 1992, p. 76)

Esta etapa foi crucial para a definição do planeamento e para definir os diferentes caminhos que os alunos iriam percorrer, conforme as suas necessidades e potencialidades, isto é, proceder à projeção dos objetivos terminais a alcançar no final do ano. Este pressuposto tem por base as conceções defendidas por Carvalho (1994), em que a AI serve como método auxiliar da intervenção do professor, numa perspetiva de “avaliar para aprender” (Fernandes, 2006).

A fase seguinte, a Etapa das Prioridades, prioriza o ensino das matérias prioritárias, essenciais para o sucesso dos alunos, com foco nos blocos de matéria que demonstram maior dificuldade e que se encontram mais próximos de alcançar o sucesso.

Na etapa do Progresso, a ênfase recai no desenvolvimento dos alunos em direção aos objetivos de aprendizagem prioritários. Através da continuidade e aprofundamento das aprendizagens, os alunos são desafiados por situações cada vez mais complexas e exigentes, permitindo um crescimento gradual das suas habilidades e conhecimentos.

A Etapa do Produto marca o momento crucial de confirmar e ampliar os objetivos traçados no início da jornada, através da análise aprofundada dos resultados obtidos ao longo do ano, tornando possível identificar os pontos fortes e as áreas que exigem melhoria. Também deve procurar-se recuperar os alunos que ficaram para trás, oferecendo-lhes um maior tempo de prática, reformulando estratégias de ensino, caso necessário. O objetivo é garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso, oferecendo-lhes novas oportunidades e adaptando o processo de acordo com suas necessidades individuais. Nesta etapa, o professor avalia formalmente os alunos e prepara o ano seguinte introduzindo conteúdos do próximo ano, prevenindo, assim, dificuldades dos alunos ou problemas de organização.

Com o propósito de lograr os objetivos definidos para cada etapa, tem de se considerar a dimensão que o planeamento tem na edificação das aprendizagens, havendo a necessidade de estruturar conjuntos de aulas com estrutura semelhante e coerente entre si, ou seja, a elaboração de unidades didáticas (UD), que segundo Bento (2003), são uma determinante fulcral para a implementação do programa de uma disciplina, consoante etapas claras e objetivas para a aprendizagem.

Na construção destas UD, o princípio pedagógico do ABCD foi um pilar fundamental para que as aulas de EF sejam mais ricas e disponham de diversas matérias. O “A” representa a aptidão física, no sentido da carência de aulas fisicamente mais ativas e intensas, o “B” que corresponde a bolas, nomeadamente da presença dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), o “C” de colchões, respetivo à presença da ginástica em todas as aulas e o “D” de dança. A escolha de seguir este princípio provém de uma interpretação ilativa das considerações de ME (1992).

Durante o ano letivo, em conformidade com a etapa e as respetivas UD, as aulas mantiveram uma estrutura de três partes sequenciais. A 1ª parte da aula consistia na receção dos alunos, o enquadramento da aula e o aquecimento. Ao nível do aquecimento, este teve por base a alternância entre jogos lúdicos e exercícios analíticos, individuais ou em grupo, relacionados com os objetivos de aprendizagem para cada aula e com as necessidades dos alunos. Paulatinamente, foram introduzidos exercícios de condição física, de forma a complementar e reforçar as debilidades identificadas.

Na 2ª parte da aula o foco foi essencialmente na instrução inicial, na organização, no controlo da atividade e no feedback. De acordo com Pierón (1999), a instrução inicial deve ser clara, objetiva, breve e significativa para todos os alunos, com base nos objetivos de aprendizagem. Ao nível da organização, as principais preocupações foram nas transições, na circulação e na formação de grupos, consumindo o mínimo tempo possível de aula e recorrendo prioritariamente a estratégias de gestão positivas. No controlo da atividade dos alunos, o objetivo principal passou por fazer uma circulação equilibrada pelo espaço e tarefas, reagindo à prestação dos alunos, mantendo-os informados sobre o seu desempenho e prescrevendo ações e estratégias de superação das suas dificuldades, mantendo-os ativos e direcionados para atingir os objetivos prescritos.

Nesta parte da aula, sendo esta a principal, foi realizado o trabalho específico das diversas matérias em função das necessidades dos alunos. Nas tarefas com mais tempo de espera, foram realizados exercícios de condição física de modo a complementar o trabalho realizado no aquecimento e nas tarefas específicas, fornecendo várias opções de realização aos alunos, à luz da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2008), visto que esta perceção de escolha é uma determinante que promove uma motivação mais autónoma. Carraça (2017) tem explorado o impacto da possibilidade de escolha ao nível da EF, tal como Silva et al. (2017), que afirmam que a oportunidade de fazer escolhas pessoais ao nível das suas ações permite melhorar a relação dos alunos com a prática, promovendo um clima motivacional na aula orientado para a maestria (Ames, 1992).

A 3ª parte consiste no término de cada sessão, ou seja, o balanço de aula, destacando os pontos essenciais da aula e a ligação com as aulas seguintes.

Coexistentemente foi realizada uma atividade de dança, para aumentar as oportunidades de contacto com esta matéria.

A formação de grupos, determinante fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino, assume um papel central, pelo que foi importante definir quem faz o quê, com quem e quanto tempo. Portanto, é necessário definir a natureza dos grupos, que segundo Martins et al. (2017) podem ser homogêneos ou heterogêneos.

Assim, foi necessário definir o modelo a adotar: se utilizava sempre grupos homogêneos ou apenas heterogêneos. Em conformidade com Slavin (1991), para haver aprendizagem é fundamental que os alunos estejam motivados para darem o seu melhor, para poderem estarem dispostos a partilhar conhecimentos com os colegas, sejam os mais competentes, com maior responsabilidade em ajudar, ou os menos competentes, com maior responsabilidade em aprender, significando uma condição essencial para a transposição das suas dificuldades. Por outro lado, Fletcher (2008) refere que um dos fatores potenciadores de aprendizagem dos alunos mais competentes é participarem em tarefas com alunos do mesmo nível, destacando a importância dos grupos nível para estes alunos. Além disso, afirma que os grupos homogêneos fornecem um ambiente menos intimidante para os alunos menos competentes.

Logo, tendo em consideração as duas perspetivas referidas acima, optei por construir os grupos pelo critério da heterogeneidade como principal meio para produzir aprendizagem dos alunos. Complementarmente, considerando a perspetiva de Fletcher (2008) e de Heacox (2006) sobre a diferenciação do ensino, construí grupos de nível, para fornecer oportunidades para os alunos mais competentes se desenvolverem e para atingirem os seus objetivos. Deste modo, é necessário existir um equilíbrio em os grupos heterogêneos e os homogêneos, dando preferência e ênfase aos grupos heterogêneos, pois a maior preocupação do professor são os alunos com mais dificuldades. Por este motivo, tive em conta o princípio “*Student Team Learning*” de Slavin (1988), valorizando a perceção de sucesso dos alunos através da consecução dos objetivos comuns definidos para as EA (Kohn, 1991).

Quanto ao sistema de avaliação da EF, tive em conta as três áreas definidas nos PNEF, presentes nos critérios de avaliação da ESFMP: as Atividades Físicas, a Aptidão Física e os Conhecimentos. Infelizmente, sabendo que todas elas são essenciais no desenvolvimento curricular, através das informações recolhidas na caracterização dos

recursos humanos, no contexto desta escola os Conhecimentos eram desvalorizadores por uma grande parte dos professores do GEF, sendo certo que uma reduzida parte destes não aborda continuamente. Este ponto de vista redutor dos professores, a meu ver correlaciona-se com as tendências tecnocratas apresentadas por Bom e Brás (2003), que definem as práticas dos professores como práticas que desvalorizam uma área ou dimensão dos PNEF que possuem um grande valor e potencial educativo. Atento a essa corrente, empenhei-me em incorporar, de modo significativo os conhecimentos dessa área nas minhas práticas ao longo do ano.

Relativamente à avaliação na área das Atividades Físicas, a principal preocupação centrou-se na validade das situações de avaliação, de modo a obter uma avaliação autêntica. A este nível, tive em consideração a perspetiva de Comédias Henriques (2012), particularmente a respeito dos JDC, que se encontram em concordância com as situações formais de prova descritas nos níveis dos PNEF (Jacinto et al., 2001). De acordo com Gulikers et al.(2004), verifica-se uma avaliação autêntica quando o desempenho dos alunos coincide com a aplicação habilidades, competências e atitudes integradas na situação de avaliação, denominando-se de situação critério.

Assim sendo, seguindo as considerações dos autores referenciados acima, foram utilizados os indicadores de observação (Comédias Henriques, 2012), nomeadamente nos JDC, reconhecendo o produto final como algo que é produzido por todos os intervenientes, em que o desempenho coletivo é um preditor do desempenho individual (Webb, 1993). Portanto, a metodologia utilizada começou pela avaliação do nível de jogo, assumindo que a maior parte dos alunos que produzem esse produto pertencem a esse mesmo nível, focando depois no desempenho individual de alunos que se destacavam, seja de forma positiva ou negativa, apontando para uma avaliação criterial à vista do nível de jogo.

Posto isto, foi importante perceber de que forma seriam avaliadas as outras matérias de forma autêntica. Ao nível do badminton, tal como nos JDC, as competências foram avaliadas em situação de jogo. No atletismo e na orientação, através do desempenho em situações de exercício. Na ginástica, a avaliação reproduziu-se na realização de esquemas sequenciais, seja de sequências de solo para diferentes níveis ou da construção de coreografias de acrobática. Por fim, a respeito da dança, a avaliação traduziu-se no desempenho individual e a pares. Tanto na ginástica como na

dança, é importante salientar que foram seguidas as considerações de Lund e Kirk (2019) na construção de rubricas para os momentos de avaliação dos processos coreográficos.

Na área da Aptidão Física, foi realizada a avaliação segundo a bateria de testes do Fitescola e os critérios definidos pela ESFMP, que compreendem os seguintes testes: Índice de Massa Corporal (IMC); Flexibilidade de ombros e dos membros inferiores; Vaivém; Velocidade em 40m; Força Superior (flexões de braços), Média (Abdominais) e Inferior (impulsão horizontal).

Na área dos Conhecimentos, sendo certo que a nível institucional não existe nenhum método padrão para avaliar, adotei diferentes formas de avaliar, nomeadamente testes escritos e trabalhos de grupo e individuais. Nesta área, foram abordados os temas das capacidades físicas, dos fatores de saúde de risco e estilos de vida saudável, especificamente ao nível da Alimentação Saudável, por ter sido identificada como uma problemática ao nível da turma de lecionação.

1.3. Caracterização específica da turma

A turma que me foi atribuída foi o 9^o, cuja composição foi instável ao longo do ano letivo, marcada pela saída e entrada de alguns alunos. Inicialmente a turma era composta por 28 alunos, sendo 7 do género masculino e 21 do género feminino, com uma média de idades de 15 anos. Esta turma foi construída pela junção da turma do 8^o e dos alunos que ficaram retidos no 9^o ano.

As informações dos alunos foram recolhidas através de um questionário no *Google Forms* e através da plataforma INOVAR+, onde foram disponibilizadas informações sobre o percurso académico, a situação familiar, as preferências na disciplina de EF, restrições ao nível da saúde, o histórico de prática desportiva e de hábitos extraescola. Para complementar estas informações, realizei entrevistas aos professores de EF responsáveis pelas respetivas turmas no ano anterior, permitindo completar a caracterização da turma.

1.4. Projeto TOP – Dança para Todos

A dança oferece uma mistura única de atividade física, expressão artística e interação social, apesar de ser uma matéria pouco abordada no currículo das escolas (Lundvall & Meckbach, 2008). Tendo em conta esta perspetiva de inclusão social da

dança, esta pode ser vista como rutura da normativa do género, principalmente a nível dos rapazes em EF, que por norma rejeitam ou resistem na participação desta matéria, que segundo Sanderson (2001) é vista como natural.

Todavia, como professores temos a obrigação de produzir práticas pedagógicas que procurem transformar este paradigma, tornando-o num conceito de “dança para todos”, de modo a combater esta esteriotipização de género da dança (Garrett & Wrench, 2018).

Consequentemente, é necessário conjecturar uma intervenção junto dos alunos de modo a reformular o conceito que estes formularam sobre a dança, deixando de ser uma matéria exclusivamente para as meninas, visto que esta contém inúmeros benefícios para o desenvolvimento eclético e multilateral dos jovens. Brás (2017) afirma que a dança se manifesta como veículo que pode transformar os comportamentos e valores dos alunos, através do desenvolvimento das condições e da forma como elaboramos o apoio às aprendizagens.

Assim, tenho em consideração o processo de *scaffolding* que se enquadra na teoria do construtivismo social de Vygotsky (1978), que se respalda na magnitude que o apoio fornecido aos alunos dispõe no alcance do desempenho autónomo de uma tarefa que antes não conseguiriam realizar. Veiga (2018) descreve este processo em 4 fases:

- 1ª fase - modulação da tarefa pelo professor;
- 2ª fase - trabalho conjunto entre o professor e os alunos;
- 3ª fase - trabalho do aluno a pares ou em pequenos grupos;
- 4ª fase - trabalho autónomo do aluno.

Em conformidade com esta ideia, Wood et al. (1976) referem que o construto do *scaffolding* é um complemento da perspetiva sócio construtivista, uma vez que as condições de apoio e a facilitação de interação social entre alunos contribuem para superar as dificuldades encontradas, na zona de desenvolvimento potencial, tendo em consideração a dimensão do *teacher scaffolding* e do *peer scaffolding*, em que os alunos mais experientes e capazes fornecem apoio e recursos aos alunos com menos capacidades (Fino, 2001).

Assim, sendo certo que a dança tem esta natureza cooperativa intrínseca e considerando estas perspetivas, a tutoria de pares tem sido umas das formas de

desenvolvimento das aprendizagens mais significativas. Esta estrutura cooperativa está de acordo com as considerações de Leitão (2010), onde os alunos assumem uma relação afetiva de compromisso mútuo, desenvolvendo papéis de tutor e tutelado, onde partilham objetivos comuns, criando uma interdependência positiva no decorrer da responsabilidade individual, transcendendo a simples ligação pedagógica entre alunos.

Portanto, o projeto de lecionação baseou-se na estrutura cooperativa de tutoria de pares, fundamentada na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1978), sustentada nos construtos de *scaffolding* de Wood et al. (1976), aplicada de acordo com o modelo de Veiga (2018), visando fortalecer uma relação mais positiva com a dança, tanto no âmbito das atitudes dos rapazes quanto às dificuldades dos alunos na aprendizagem da matéria. Deste modo, o planeamento da lecionação da dança seguiu de acordo com as fases do *scaffolding*, correspondendo a cada uma das etapas da lecionação, e foi desenvolvida em cada etapa de forma específica com os objetivos específicos apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Fases do Scaffolding

Fases do Scaffolding					
Estratégias aplicadas	Meios	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
	Tutores	Modelagem do professor		Alunos competentes	Todos
	Estrutura	Linedance e xadrez (massivo)		Linedance e pares; xadrez (massivo)	Pares variáveis em xadrez
	Ritmos	Lentos		Lento e Rápido	Rápido
	Instrução	Contagens e entrada pelo professor	Contagens pelos alunos	Contagens e entradas pelos alunos	Controlo autónomo pelos alunos

O projeto de Dança para Todos, considerando as perspetivas em questão, teve os seguintes objetivos:

- Desenvolver o relacionamento positivo dos alunos com dança, através dos construtos do *scaffolding*;
- Implementar a estratégia de tutoria de pares com os alunos com mais dificuldades na matéria de dança.

1.5. 1ª Etapa

1.5.1. Plano

A Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso (EROS) ou Etapa Prognostico, tem como principal objetivo realizar a avaliação inicial dos alunos nas

diversas matérias da Educação Física. Esta etapa foi crucial para a definição do planeamento e para definir os diferentes caminhos que os alunos iram percorrer, conforme as suas necessidades e potencialidades, isto é, proceder à projeção dos objetivos terminais a alcançar no final do ano. Este pressuposto teve por base as conceções defendidas por Carvalho (1994), em que a AI serve como método auxiliar da intervenção do professor, numa perspetiva de “avaliar para aprender” (Fernandes, 2006).

Como tal, antes de planear e intervir nas aulas da turma, foi fundamental definir os objetivos que tinha para esta primeira etapa. Os meus objetivos de lecionação para esta etapa foram:

1. Conhecer os alunos do 9º4 nas diversas atividades de EF;
2. Estabelecer rotinas e regras para um bom funcionamento da aula;
3. Criar um bom clima para a aprendizagem;
4. Identificar as matérias prioritárias e os alunos com maiores dificuldades;
5. Identificar os aspetos críticos e possibilidades de desenvolvimento em cada matéria;

Em relação à criação de rotinas e estabelecimento de regras, numa fase inicial, foi essencial abordar o problema dos atrasos, visto que as aulas desta turma eram sempre no primeiro tempo da manhã. Como existia tolerância de 10 minutos ao primeiro tempo definida pela escola, foi fundamental definir em diálogo com os alunos que a aula começava à hora definida e que a tolerância era apenas para exceções. De forma a agilizar a problemática dos balneários, foi definido com os alunos que saiam sempre 5 minutos mais cedo. Este procedimento vai de encontro às ideias desenvolvidas por Alter e Haydon (2017), que apresenta a importância da participação dos alunos na definição das regras.

Na constituição de grupos o critério fundamental foi o da heterogeneidade, visto que é um elemento crucial que impulsiona a aprendizagem, nomeadamente no papel dos alunos mais experientes como guias para aqueles que enfrentam mais desafios. Este critério teve de ser equilibrado numa fase mais avançada da lecionação com os objetivos e interesses comuns, com a condição da criação de laços e vínculos de

partilha de semelhanças e afinidades que também potenciam a aprendizagem e principalmente a inclusão dos alunos com menos capacidades (Leitão, 2010).

É importante referir que a avaliação inicial e a definição de objetivos para cada matéria nesta fase inicial tiveram sempre como base os documentos de referência, entre eles os PNEF, as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. A ideia inicial é que a AI deve decorrer num período alargado (entre 4 e 5 semanas) para que se possam recolher dados sobre as aprendizagens adquiridas ou não no sétimo e oitavo ano, visto que o nono ano é um ano de consolidação das aprendizagens já adquiridas e de reforço das aprendizagens menos adquiridas.

Deste modo, a AI foi dividida em três áreas: a área das atividades físicas, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Na área das atividades físicas foi definido para cada matéria uma ou mais situações de avaliação para verificar as principais debilidades e capacidades dos alunos. Nos JDC a principal forma de avaliar os alunos foi olhar para o jogo em si, classificá-lo e depois verificar que alunos se destacavam, tanto negativa como positivamente, e só depois analisar cada um desses alunos (Comédias Henriques, 2012). Nas outras matérias, o processo escolhido foi visualizar cada aluno em vez do conjunto.

1.5.1.1. Área das Atividades Físicas

No futebol, na AI optei por utilizar a situação de jogo 4x4 em espaço amplo com defesa-sombra, ou seja, os defesas continuavam a ser ativos, mas não podiam ‘roubar’ a posse de bola aos atacantes, dando mais espaço para estes decidirem melhor. Nesta situação, a observação centrou-se na bola a manter-se dentro de campo, nos jogadores estarem dispersos, isto é, evitar o jogo nuvem em que todos estão onde se encontra a bola, e haver alguns remates à baliza. Como plano B, visto que a turma era maioritariamente raparigas e as notas do ano anterior não eram boas no futebol, utilizei a situação de 3x1 com superioridade numérica ofensiva de forma a haver ainda mais espaço para o portador da bola decidir.

Relativamente ao basquetebol, a ideia inicial foi colocar os alunos em situação de jogo 3x3 em campo reduzido de 15mx12m, com bola nº5, com 2 tabelas. O P2 e o E2 tinham este campo já marcado, o que facilitou o entendimento do espaço de jogo aos alunos. A meta principal era cada equipa realizar 5 lançamentos na passada não protagonizados, permitindo visualizar também a progressão no campo. Ao longo da

etapa, o foco deixou de estar nas características do jogo e passou a estar nas competências dos alunos, nomeadamente na desmarcação, no enquadramento com o cesto e nos lançamentos, de forma a evitar o jogo anárquico.

No andebol, a situação de avaliação que escolhi foi o 5x5 em campo reduzido de 25mx14m, no espaço E2, com uma área de 5 m e bola nº 0 afável. Os dois principais objetivos no jogo foram verificar se existia progressão no campo e se havia muitos remates em salto não protagonizados. Não tive intenção de colocar qualquer condicionamento no jogo para que este fosse o mais autêntico possível. No entanto, se verificasse que o jogo estava muito anárquico, a alternativa passaria por condicionar as ações defensivas dos alunos, podendo assim facilitar e aumentar o número de finalizações e a progressão no campo. Tal como no basquetebol, o foco foi passando para as características de cada aluno, especificamente na desmarcação, no enquadramento com a baliza e no remate em salto.

Em relação ao voleibol, as situações de avaliação escolhidas foram o 2+2 com serviço em passe, com rede a 2 metros e bola afável, com o objetivo de fazer 5 passagens por cima da rede. Nesta situação os principais indicadores a observar foram se a bola se mantinha no ar com continuidade e se a maioria dos toques era de dedos. Nesta situação, restringi o serviço para facilitar a receção/toque de dedos dos colegas e assim haver a permanência da bola no ar. Para a maioria dos toques ser dedos, coloquei a ‘proibição’ da utilização da manchete. Deste modo, os alunos com maiores dificuldades estavam mais perto de conseguir deslocar-se para o ponto de queda da bola e de dar continuidade ao jogo, uma vez que a bola não vem difícil. Por não haver um bom nível nesta matéria, não houve a possibilidade de aumentar a dificuldade e passar para uma situação de competição.

No que respeita à ginástica, a AI foi constituída pela ginástica de solo e de aparelhos. Na ginástica de solo, a avaliação teve como base uma sequência gímnica do nível Introdução: cambalhota à frente e atrás, roda (podendo haver incorreções), passagem por pino (com recurso à parede ou colega) e uma posição de flexibilidade; e uma sequência gímnica do nível Elementar, em que se realiza com fluidez a cambalhota à frente com pernas afastadas ou unidas em extensão, a cambalhota saltada à frente, a cambalhota à retaguarda, pino (podendo recorrer ao auxílio da parede), a roda, uma

posição de flexibilidade, uma posição de equilíbrio (avião) e elementos de ligação (saltos, afundos ou voltas).

Na ginástica de aparelhos, os alunos, em exercício individual, tiveram a oportunidade de experienciar vários estímulos diferentes (minitrampolim, plinto, boque, barra fixa e trave). No caso do plinto e boque, os alunos foram avaliados através de um salto em que se sentissem mais à vontade, entre eles o salto ao eixo (transversal ou longitudinal) ou o salto entre mãos. Na trave foi analisada a seguinte sequência: marcha à frente e atrás, meia-volta e salto a pés juntos. Foi utilizado o banco sueco como estratégia para aumentar a superfície de contacto e facilitar a execução das habilidades. No minitrampolim foram avaliados os dois melhores saltos entre o salto em extensão, engrupado, encarpado e a meia pirueta. A barra fixa esteve presente, mas como estímulo adicional e não como matéria em avaliação. É importante destacar a relevância do papel do aluno de referência nesta matéria, que serve como modelo nas demonstrações e no auxílio dos colegas com mais dificuldades, promovendo a cooperação.

No atletismo, a avaliação inicial incidiu sobre as seguintes matérias: corta-mato, 40 metros, barreiras, estafetas e salto em altura. Tanto os saltos como os lançamentos não foram abordados na AI porque não existiam condições espaciais e materiais para a realização dos mesmos. No corta-mato foi utilizado o percurso de corta-mato da escola, de forma que os alunos se pudessem adaptar e fazer o reconhecimento do trajeto, que foi alvo de avaliação. Para os 40 metros e barreiras, a avaliação foi realizada em exercício num percurso de 40 metros. No salto em altura foi analisado apenas a técnica de tesoura. Nas estafetas a avaliação foi feita em função da transmissão do testemunho em linha reta.

Em relação às raquetes, optei pelo badminton, em que os alunos foram avaliados numa situação que combinava a cooperação (1+1) e a competição (1x1), sendo certo que a meta definida era realizar 10 passagens de rede, utilizando o *lob* e o *clear* com correção, e quando atingissem essa meta passavam para jogo com o objetivo de fazer ponto.

Na dança optei por começar pelas danças sociais, especificamente o merengue, pois respeitava as Aprendizagens Essenciais e os PNEF, o planeamento do GEF e por ter sido a dança abordada no ano anterior. A estratégia que adotei foi uma abordagem em *linedance*, com base no estilo de ensino de comando (Mosston & Ashworth, 2008),

podendo assim demonstrar a sequência pretendida. Outra estratégia que usei foram diferentes contagens dos tempos, seja verbalmente ou por palmas.

1.5.1.2. Área das Aptidão Física

Na área da Aptidão Física, o GEF definiu os testes a serem realizados para avaliar a aptidão física dos alunos, nomeadamente a impulsão horizontal, senta e alcança, vaivém, flexibilidade de ombros, teste de força abdominal, IMC, teste de força superior e os 40 metros. Durante as aulas foi realizada uma estação de condição física como forma de preparação para a primeira avaliação do Fitescola no princípio de novembro.

1.5.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos, o GEF não tinha nenhuma forma de avaliação comum definida, portanto considerei que deveria ser incluído no processo de AI. Desta forma, os alunos realizaram um teste diagnóstico para avaliar e rever os conteúdos dos anos anteriores

1.5.2. Balanço

1.5.2.1. Área das Atividades Físicas

O fim desta 1ª etapa da lecionação proporcionou o término da colheita de dados inicial de forma a definir o caminho e objetivos do ano letivo, sendo estes (Apêndice II) os dados de prognóstico que definem o ponto de partida das aprendizagens dos alunos no decurso do ano, definindo as características dos alunos nas diversas matérias do currículo (Apêndice III).

Após uma análise da tabela da avaliação inicial e dos respetivos critérios da escola, foi possível diferenciar a competência dos alunos nas várias matérias, identificando os alunos competentes, os alunos que revelavam algumas dificuldades e os alunos críticos.

Como se pode verificar no Quadro 4, na maior parte das matérias o maior número de alunos da turma encontrava-se nos alunos críticos ou nos alunos com algumas dificuldades, à exceção da matéria de raquetes onde se encontram muitos alunos nos alunos competentes. Foi importante destacar que nesta turma a matéria de dança não tinha nenhum aluno competente, o que remeteu para um maior foco nesta matéria durante este ano letivo.

Quadro 4 - Caracterização dos alunos na área das atividades físicas.

Matérias	Alunos críticos	Alunos com dificuldades	Alunos Competentes
JDC	nº 2, 3, 7, 13, 14, 16, 19, 20, 25 e 28	nº 4, 5, 9, 12, 15, 18, 21, 23, 24 e 27	nº 1, 6, 11, 22
Ginástica	nº 2, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 27 e 28	nº 15, 24 e 25	nº 1, 6, 11 e 23
Dança	nº 2, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 17, 22, 27 e 28	nº 1, 3, 7, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24 e 25	-
Raquetes	nº 7 e 16	nº 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20 e 28	nº 1, 6, 9, 11, 15, 18, 21, 22, 23, 24 e 27
Atletismo	nº 2, 4, 5, 7, 14, 16 e 28	nº 3, 9, 12, 13, 15, 18, 18, 20, 21, 23, 24, 25 e 27	nº 1, 6, 11 e 22

A definição dos Alunos críticos, Alunos com dificuldades e Alunos competentes, não se baseou apenas no domínio das habilidades nas matérias referidas. Por exemplo os alunos competentes tinham de ter um domínio das habilidades, mas também um relacionamento positivo com os outros elementos da turma e serem capazes de cooperar com os mesmos. Estes alunos competentes foram importantes para o processo de aprendizagem dos alunos menos competentes, principalmente na construção de grupos na 2ª etapa.

Nos JDC que foram avaliados, o basquetebol era o JDC onde os alunos tinham menos dificuldades, por outro lado o andebol e o futebol demonstraram ser os JDC em que os alunos tinham mais dificuldades. No andebol e no futebol, as maiores dificuldades demonstradas estavam relacionadas com o controlo da bola e na tomada de decisão, nomeadamente saber o momento em que deve passar, progredir ou finalizar, que se visualizavam no jogo nuvem, com um grande aglomerado de jogadores à volta da bola.

Outra dificuldade, que também remete para o jogo anárquico, passou por saber o que fazer quando não tinham a bola na sua posse, expressando-se principalmente na ausência de desmarcações, não dando fluidez e continuidade ao jogo. Foi importante sublinhar uma dificuldade comum a todos os alunos no que respeita à capacidade de finalização em remate em salto, devido à pouca frequência e por ser protagonizada pelos alunos mais competentes nas situações de jogo.

No basquetebol, apesar de também haver dificuldades no que respeita à tomada de decisão, não eram as mais acentuadas, uma vez que os alunos já se sentiam mais à vontade nesta matéria, apesar de haver uma grande incapacidade de finalização em lançamento na passada e de ressaltos. No que respeita ao voleibol, as dificuldades

evidenciadas foram no deslocamento para o ponto de queda da bola e no toque de dedos para dar continuidade ao jogo.

É importante sublinhar que nos JDC, durante esta fase de avaliação inicial foram implementadas diferentes constrangimentos e adaptações às situações de jogo realizadas, que revelaram progresso no nível de jogo dos alunos, estando de acordo com a perspetiva de Fernandes (2006) em que os momentos de avaliação estão ao serviço da aprendizagem.

Na ginástica, as maiores dificuldades foram observadas na ginástica de solo e de aparelhos, sendo certo que uma grande parte da turma não cumpre os elementos do nível Introdução no solo, como cambalhota à frente e à retaguarda ou a passagem por pino. Nos aparelhos, nomeadamente os saltos ao eixo e entre mãos, como também os elementos do nível Introdução na trave, não eram cumpridos.

Em relação à matéria de raquetes, esta foi a matéria em que os alunos mostraram mais capacidades. Por outro lado, alguns mostraram dificuldades na perceção do ponto de queda do volante, o respetivo deslocamento para o ponto de queda e a noção táctica de jogar longo ou curto. No que concerne ao atletismo, as principais dificuldades reveladas foram ao nível da corrida de resistência no percurso do cortamato da escola, demonstrando a falta de hábitos ativos e realçando os hábitos sedentários. No salto em altura, os alunos não demonstraram grandes dificuldades cumprindo o nível Introdução, em que apenas tinham de realizar o salto em tesoura.

Relativamente à dança, os problemas identificados foram a capacidade de entrada no tempo correto da música, a execução na estrutura rítmica dos passos e a memorização da coreografia progressiva dos passos do Merengue.

1.5.2.2. Área das Aptidão Física

Em relação à Aptidão Física, constatei que após aplicados os vários testes da aptidão física do Fitescola foram apresentadas diversas dificuldades em todos os testes, como se pode verificar no Quadro 5.

Quadro 5 - Caracterização dos alunos na área da aptidão física.

Testes de Aptidão Física	FZSAF	ZSAF	Perfil Atlético
Vaivém	nº 3, 7, 16, 19, 20, 21 e 28	nº 1, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 24 e 27	-
Abdominais	nº 16 e 20	nº 3, 4, 5, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24 e 27	nº 1 e 6
Extensões de Braços	nº 12	nº 1, 3, 4, 5, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 27	nº 6 e 13
Flexibilidade MS	nº 4, 9, 16, 21 e 22	nº 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 23, 24, 27 e 28	-
Flexibilidade MI	nº 3, 6, 16, 20, 21 e 24	nº 1, 4, 5, 11, 13, 17, 18, 23	nº 1, 18 e 23
Impulsão Horizontal	nº 12, 15, 16 e 19	nº 1, 3, 4, 5, 11, 18, 20, 21, 22, 23, 24 e 27	nº 6

A realização da bateria dos testes do Fitescola foi reservada para uma das últimas semanas da etapa de prognóstico porque foi necessário durante toda esta etapa desenvolver a condição física dos alunos para que não fosse um ‘choque’ no momento da avaliação. Estes resultados do Quadro 5 foram importantes para a segunda etapa da leonaaão, a etapa das prioridades, pois permitiram planear as unidades didáticas, os planos de aula e os exercíios que melhor se adequaram às necessidades dos alunos.

Numa reunião do GEF, foi definido como obrigatório para uma avaliação positiva na aptidão física, a obrigatoriedade de se encontrar na zona saudável na aptidão cardiorrespiratória no teste do vaivém. De forma a não ser uma medida tão exclusiva foi proposto que esta obrigatoriedade fosse repensada. A proposta foi manter a obrigatoriedade da aptidão cardiorrespiratória nos critérios para uma avaliação positiva e fornecer uma alternativa: ter 4 testes de aptidão muscular dentro da zona saudável, entre eles testes de força, como o teste de abdominais, e testes de flexibilidade, como teste do senta e alcança de flexibilidade dos membros inferiores.

1.5.2.3. Área dos Conhecimentos

No que respeita aos Conhecimentos, sendo o 9º ano um ano de revisão de conhecimentos adquiridos anteriormente, a turma encontrava-se num nível preocupante, com menos de metade da turma a ter uma avaliação positiva no teste diagnóstico.

Esta realidade necessitou de uma intervenção imediata de reforço dos conhecimentos anteriores, de forma a poderem ser leonados os conteúdos programados para este ano.

1.6. 2ª Etapa

1.6.1. Plano

O término da etapa de prognóstico foi importante relativamente à avaliação inicial dos alunos, de forma a identificar as dificuldades e potencialidades dos mesmos e distinguir os que necessitam de maior acompanhamento por parte do professor (ME, 1992). Através da AI foi possível verificar o nível dos alunos nas diversas matérias do currículo (Apêndice II), o que possibilitou selecionar o estilo de ensino e as situações de aprendizagem mais adequadas para potenciar a aprendizagem, estabelecendo assim as prioridades dos alunos para esta segunda etapa.

Para a escolha das prioridades dos alunos, também foi tido em conta as preferências dos alunos, através da recolha de informações do questionário realizado no início do ano letivo, que ia de encontro com a perspetiva de Jacinto et al. (2001), que considera que os alunos devem ter a oportunidade de aperfeiçoar as matérias da sua preferência. Deste modo, as matérias que estabeleci como prioridades para esta segunda etapa foram os JDC, nomeadamente o futebol, voleibol e andebol, a ginástica de solo e as danças sociais. Assim foi possível estabelecer os objetivos de aprendizagem para esta de etapa, como se pode verificar no Apêndice IV.

Para esta etapa defini os seguintes objetivos:

- Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos;
- Concretizar o diagnóstico na matéria de atletismo;
- Introduzir o aluno-árbitro nos JDC, de forma a desenvolver os conhecimentos dos alunos sobre o regulamento.

Nesta etapa, as aulas seguiram uma organização em que o foco principal foi nas matérias definidas como prioritárias durante a AI. Simultaneamente, de modo a ter aulas de Educação Física de qualidade, que promovessem um desenvolvimento harmonioso, eclético e multilateral dos alunos e que promovessem um aluno fisicamente bem-educado, foram abordadas com menos frequência as matérias não prioritárias. A estratégia passou por promover o modelo ABCD nas aulas, o que poderia ser posto em causa devido à pouca polivalência dos espaços (Apêndice I) e às regras de transporte de material definidas pelo GEF. Assim, o objetivo foi não comprometer o princípio da continuidade das aprendizagens dos alunos.

A construção dos grupos para esta etapa teve em conta não só as prioridades, como também questões relacionadas com o comportamento, com o nível de execução, principalmente nos JDC, ginástica e dança, e com a autonomia na tarefa. Os alunos considerados competentes foram determinantes na influência que têm no caminho para o sucesso dos alunos considerados críticos, visto que os alunos com melhor nível de desempenho têm quase um papel de professor ao ajudarem os colegas, sendo um exemplo a seguir e por facilitarem a aprendizagem dos colegas por tornarem as tarefas mais organizadas, simples e objetivas, fora da confusão e do caos que os alunos com dificuldades estão habituados.

Assim sendo, os grupos foram heterogéneos, de acordo com as prioridades e respondendo às necessidades dos alunos que necessitavam de situações de cooperação e ajuda dos colegas para atingirem os objetivos de aprendizagem. Conforme Slavin (1988), num ambiente de trabalho cooperativo, os papéis individuais, embora diferenciados, complementam-se, impulsionando a colaboração mútua para alcançar o objetivo comum.

Também Johnson et al. (1981) definem a aprendizagem cooperativa como um método de ensino que se baseia em pequenos grupos estruturados. Nesses grupos, os alunos trabalham juntos para alcançar o máximo de aprendizagem, tanto para si próprios quanto para seus colegas.

1.6.1.1. Área das Atividades Físicas

Relativamente ao Andebol, o objetivo final era realizar um jogo reduzido com referência no jogo 5x5, jogo referência que distingue o nível Introdução do nível Elementar, que se caracteriza por haver muita progressão no campo e muitos golos na sequência de remates em salto não protagonizados. Deste modo, foi necessário criar progressões pedagógicas que ajudassem a resolver os problemas que impossibilitam a realização do jogo referência.

A minha decisão pedagógica passou por começar pelas bases, do jogo de Andebol e depois assumir formas jogadas que se assemelham mais às situações formais. Assim, optei primeiro pela realização de jogos pré-desportivos, como o jogo da bola ao fundo e o jogo dos 10 passes em que o drible estava condicionado, em que o foco se encontrava nas questões da armação do braço na realização dos passes, saber receber e enquadrar com o alvo, a desmarcação e as decisões com bola. Ao mesmo tempo que

faziam formas jogadas sem drible, introduzi exercícios de drible, como estafetas em drible ou apanhada com drible.

De seguida, a lógica de progressão foi passar para situações de jogo com superioridade numérica ofensiva expressiva em vagas (3xGR, 3x1+GR, 4x2 +GR), em que objetivo era desenvolver a tomada de decisão com bola, saber quando passar, progredir ou rematar, quando isolado rematar em salto para a baliza e reconhecerem-se como defesas. Esta lógica de simplificar o jogo vai de acordo com a ótica de Fraga (1996), que defende que para haver aprendizagem, é necessário a redução da complexidade das condições de jogo.

Depois passaram para jogos em que a superioridade numérica ofensiva já não era tão expressiva (em vagas 3x2+GR ou em jogo de 3+GR x 3+ GR + Joker), em que a utilização do joker foi determinante consoante o papel que lhe damos, ou seja, pode ser um aluno que compreende bem o jogo e faça os outros jogar sem poder finalizar para dar essa oportunidade aos outros, ou pode ser um aluno com mais dificuldades, inserido num grupo que compreende o jogo, num jogo perto do alvo em que seja obrigatória a bola passar pelo joker e este poder finalizar.

No que respeita ao Voleibol, o objetivo era que os alunos conseguissem jogar o jogo de 2+2, em que conseguissem dar continuidade à bola andar no ar e a maioria dos toques serem toques de dedos. Através da AI, verifiquei que o maior problema dos alunos era o deslocamento para o ponto de queda da bola que se traduzia em falta de continuidade do jogo. A lógica de progressão que efetuaram passou por uma roda de bola em progressão em que o objetivo era realizar um número de percursos obrigando-os a deslocarem se para o ponto de queda da bola e a darem continuidade à bola andar no ar. Ao mesmo tempo realizaram situações de jogo de cooperação 1+1, que se traduziram depois no 2+2 em que era obrigatório pelo menos 2 toques em cada lado da rede, numa lógica de começar mais simples (Fraga, 1996) e ir aumentando a dificuldade.

Uma das estratégias mais significativa que foi utilizada nos jogos de cooperação foi a formação de grupos heterogéneos, no qual existem emparelhamento de alunos competentes com os alunos com mais dificuldades, que vai de acordo com Slavin (1988) e Johnson et al (1981), que afirmam que os alunos devem realizar trabalho

cooperativo de grupo nas tarefas de aula, em volta de um objetivo comum, onde se entrelaçam na realização dos objetivos diferenciados que têm.

Outra estratégia utilizada, teve como base o modelo teórico de Newell (1986), em que se colocam constrangimentos nas ações dos alunos para que estes sem se aperceberem foquem as suas ações nos objetivos definidos. Assim, nos pares heterogêneos foi colocada a regra de só usar a ação técnica de passe, para potenciar o número de vezes que os alunos realizavam o toque de dedos e o serviço ser em passe perto da rede para facilitar quem se encontra do outro lado. No jogo 2+2, utilizaram as mesmas regras adicionando uma: numa fase inicial quem recebia sempre a bola era o aluno competente para garantir que havia um segundo toque no seu lado da rede, e, numa fase mais avançada, quem recebia era o aluno com mais dificuldades, pois garantia que pode tocar na bola duas vezes antes de passar para o outro lado.

Simultaneamente, também foi importante que os alunos mais competentes jogassem entre si, havendo a necessidade de criar uma equipa de aprendizagem homogênea, para que estes possam desenvolver as suas habilidades técnico-táticas no voleibol. Para estes, o objetivo era específico na dinâmica dos três toques, jogando o jogo de 3+3 e depois o 3x3. Começar numa lógica de cooperação, em que a meta era realizar os três toques de cada lado da rede e realizar 4 passagens de rede, de forma a facilitar a dinâmica. Depois passar para um princípio de competição para verificar se a dinâmica estava adquirida quando se adiciona a vontade de ganhar cada ponto. Esta conceção de especificidade de uma condição do jogo é referida por Holt et al. (2002), que defendem a ideia de exagerar uma condição do jogo para que haja ênfase na aprendizagem da mesma.

Para o Futebol, a meta era que os alunos conseguissem jogar um jogo de 3 +GR x 3+GR, em que a bola se aguenta dentro de campo sem sair repetidamente e várias vezes, em que não se verifique o jogo nuvem, ou seja, os jogadores estão dispersos pelo campo e há a visualização de remates durante o jogo.

Um dos principais problemas identificados durante a AI foi o controlo da bola, sendo certo que um dos exercícios que começou com base o desenvolvimento desta competência foi o jogo da raia, no qual existia clara superioridade numérica ofensiva, logo havia tempo para controlar a bola. O condicionamento das ações da defesa, de acordo com o modelo de Newell (1986), em que a defesa tem de ser um aluno

consciente da aprendizagem dos colegas e perceber que não pode roubar a bola aos colegas com mais dificuldade, apenas condicionando as linhas de passe para os outros jogadores, interceptando os passos de vez em quando, e quando estiver na equipa que ataca, perder a bola de propósito para passar para a equipa que defende.

Tal como no andebol, no futebol para colmatar as dificuldades relacionadas com a tomada de decisão quando se tem bola e de quando não se tem, foram utilizadas situações do jogo em superioridade numérica ofensiva expressiva, como o 3x1 +GR com defesa sombra, isto é, a defesa podia condicionar as ações de quem tem bola, não podendo roubar a bola a quem tem a posse da bola, mas podia interceptar os passos feitos entre os atacantes, facilitando a vida a quem tinha a posse, retirando-lhe a pressão constante de que pode perder a bola para a defesa e tendo tempo para controlar a bola quando vinha em boas ou más condições (Newell, 1986).

Na Dança, o objetivo era que os alunos tivessem contacto com as danças tradicionais e sociais do currículo, sendo certo que o principal foco foi nas danças sociais, uma vez que na AI foi onde os alunos mostraram maiores debilidades. Desta forma, comecei pelas danças sociais do nível Introdução, nomeadamente o merengue e a rumba quadrada em linedance no estilo de ensino comando. De seguida, a progressão passou por os alunos competentes nesta matéria se juntarem a pares com os alunos com mais dificuldades e que, numa lógica de tutoria, os alunos se entre ajudassem e conseguissem dançar o merengue e a rumba quadrada a pares (Mosston & Ashworth, 2008; Topping, 2005).

No que respeita à Ginástica de Solo, a grande finalidade foi dar contexto à ginástica, isto é, os alunos não realizarem apenas elementos gímnicos separados e descontextualizados, mas sim realizarem uma sequência de elementos gímnicos do nível introdução e nível elementar com elementos de ligação, tornando a sequência gímica fluida (Carballo & García, 2014; Chelladurai & Yip, 1998). Deste modo criei as seguintes sequências nos diferentes níveis:

- **Sequência Introdução:**
 1. Avião – cambalhota à frente – meia pirueta – roda – posição de flexibilidade.
 2. Avião - Cambalhota à retaguarda– pirueta – passagem por pino.
- **Sequência Elementar:**

1. Avião com passagem para cambalhota à frente de pernas afastadas – meia pirueta – ponte e cambalhota saltada.
2. Cambalhota atrás de pernas afastadas– afundo – roda – pirueta – pino com ajuda.

A prioridade dos elementos gímnicos a ser ensinada através de progressões pedagógicas foi a cambalhota à retaguarda, uma vez que na AI mostrou ser o elemento em que os alunos tinham menos sucesso. Foram aplicadas várias progressões pedagógicas, maioritariamente envolvendo o plano inclinado, cumprindo as fases do movimento, de modo que os alunos entendessem a ação motora da habilidade gímica. Na medida em que os alunos dominavam as habilidades gímnicas, eles progrediam para a prática da sequência gímica.

1.6.1.2. Área das Aptidão Física

Na etapa de prognóstico observei que na área da Aptidão Física as prioridades dependem muito de aluno para aluno, ou seja, cada um deles tem as suas próprias necessidades. Segundo os critérios de avaliação da ESFMP e as necessidades apresentadas, a minha intervenção teve como principal foco a resistência, a flexibilidade dos membros inferiores e a força superior, para que os alunos desenvolvam as suas capacidades motoras e atinjam o sucesso nesta área de avaliação.

Embora haja prioridades para o desenvolvimento de determinadas capacidades motoras, é necessário que seja algo presente para todos os alunos, por isso a estratégia passou pela, na parte inicial da aula, realização de um circuito de condição física com maior enfoque nas áreas observadas como prioritárias, de forma a complementar o desenvolvimento das capacidades motoras inerentes e presentes nas matérias elaboradas em aula.

1.6.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos Conhecimentos, nesta 2ª etapa, perante as dificuldades apresentadas a etapa anterior, foi disponibilizado um conjunto de documentos sobre os conteúdos dos anos anteriores e, posteriormente, aplicado um teste. Depois de ultrapassar estas dificuldades, foram abordados os temas destinados ao 9º ano, nomeadamente, o tema das capacidades motoras relacionadas com a atividade física e a saúde, como também da alimentação saudável. A estratégia passou por disponibilizar os documentos referidos na plataforma *Classroom* de forma que o estudo fosse orientado, mas autónomo.

1.6.2. Balanço

1.6.2.1. Área das Atividades Físicas

Nos JDC, verificou-se um aumento significativo na realização das progressões de grande parte da turma, de acordo com os objetivos definidos como prioritários em cada matéria. No voleibol, onde os alunos tinham menos sucesso, os objetivos ainda não foram atingidos, sendo certo que alguns alunos ainda não se deslocam para o ponto de queda da bola, conseguindo dar continuidade ao jogo. A situação de aprendizagem de roda de bola em progressão não foi muito útil, uma vez que os alunos não perceberam o objetivo do exercício, ficando apenas uma roda de bola sem qualquer progressão no espaço definido.

Por outro lado, as situações de jogo de cooperação 1+1 e 2+2 demonstraram ter mais efeito no resultado do objetivo prioritário. A estratégia dos grupos heterogéneos foi importante para o progresso dos alunos críticos na matéria, visto que tinham um colega a ajudar, não só na forma como a bola era devolvida como também nos feedbacks. Na próxima etapa deve-se colocar uma nova estratégia em prática no que respeita ao material, retirar a rede e colocar uma fita e a altura da rede. Na próxima etapa, a ideia passa por manter a situação de 2+2 para os alunos que ainda têm algumas dificuldades no toque de dedos e no deslocamento para o ponto de queda da bola, e para os alunos que tem sucesso introduzir a dinâmica dos 3 toques na situação de 3+3.

No basquetebol, nas situações de aprendizagem com superioridade numérica ofensiva os alunos alcançaram os objetivos com sucesso, nomeadamente na tomada de decisão com e sem bola. O lançamento na passada era um objetivo ainda por alcançar, o que levou a ser necessário integrar um trabalho analítico e colocar constrangimentos nas situações de aprendizagem de jogo, por exemplo um cesto em lançamento na passada vale 2 pontos. Como a maioria dos alunos tinha sucesso nesta matéria, a próxima fase de aprendizagem será através do jogo 3x3 com 2 tabelas, de forma a progredir as aprendizagens.

No andebol, os jogos pré-desportivos foram úteis para as questões da pega da bola e na armação do braço. No entanto, na questão da desmarcação e tomada de decisão, os objetivos não foram alcançados, uma vez que o espaço e nº de alunos escolhido não foi o mais adequado para a aprendizagem, havendo vários alunos que se ‘escondiam’ do jogo.

Como as situações definidas não estavam a alcançar os objetivos, foi necessário adaptar o nº de alunos e o espaço dos jogos pré-desportivos. Com esta adaptação, os objetivos já estavam mais perto de serem alcançados. Quando estes aspetos estiverem a ser bem adquiridos nestas tarefas, será necessário avançar para as situações de superioridade numérica ofensiva para desenvolver os aspetos táticos, como a tomada de decisão com e sem bola e o reconhecimento como defesa.

No futebol, os objetivos foram alcançados por poucos alunos, devido à questão do controlo da bola. Como este aspeto não está adquirido, coloca em causa tomas as tomadas de decisão que possam existir, uma vez que a bola é um elemento ‘estranho’ que atrapalha as ações. Assim, foi necessário utilizar um trabalho analítico para o controlo de bola, principalmente para os alunos com mais dificuldades. Ao mesmo tempo, continuaram nas situações de superioridade numérica ofensiva, em grupos heterogéneos para que o controlo da bola seja mais facilitado.

Relativamente ao atletismo, não sendo uma matéria prioritária, continuou-se a desenvolver capacidade física da resistência sendo esta uma das maiores habilidades dos alunos na aptidão física. Assim, os alunos continuaram a ser colocados em situações de corrida contínua adaptadas às necessidades de cada aula.

Em relação à ginástica de solo, a maioria dos alunos alcançaram os objetivos definidos para esta etapa, tendo sido útil a criação de sequências adaptadas para o nível Introdução e para o nível Elementar. A utilização das progressões pedagógicas em cada elemento gímico foi importante para que os alunos críticos nesta matéria se sentissem mais à vontade e confiantes na execução das mesmas. No entanto foi necessário continuar a insistir nas progressões pedagógicas para estes alunos, de forma a repetirem várias vezes os elementos gímicos, para depois poderem treinar a sequência com alguma fluidez.

No que respeita à dança, a estratégia de utilização de tutoria de pares demonstrou ser eficaz, tanto para os alunos com dificuldades como para os alunos que ensinavam os colegas, sobretudo em situações de aprendizagem em linedance. Pelo progresso que os alunos têm demonstrado é possível num futuro próximo realizar a rumba quadrada a pares e introduzir novos passos, que apenas se podem realizar totalmente quando se dança a pares. No entanto, existiam casos de alunos com algumas dificuldades na realização da coreografia em linedance, que necessitaram de um reforço

nesta matéria. Na próxima etapa da aprendizagem será importante que os alunos realizem ambos os papéis, senhor e senhora, para que haja a alteração das atitudes dos rapazes em relação a esta matéria.

1.6.2.2. Área da Aptidão Física

Em relação à área da Aptidão Física, o método de realizar um circuito de condição física na parte inicial da aula demonstrou ser benéfico para o desenvolvimento das capacidades físicas definidas como prioritárias. Na capacidade física da resistência, onde se encontravam mais alunos FZSAF, verificou-se a melhoria de três alunos, mas mesmo assim ainda há alunos que não conseguiram melhorar as suas necessidades, como se encontra no Quadro 6. Para estes alunos devo procurar estratégias que ajudem a ultrapassar este obstáculo, visto que a utilizada não foi o suficiente.

Quadro 6 - 2ª Etapa - Aptidão Física

Testes de Aptidão Física	FZSAF (1ª Etapa)	FZSAF (2ª Etapa)	Melhoria
Vaivém	nº 3, 7, 16, 19, 20, 21 e 28	nº 3, 16, 19 e 20	nº 7, 21 e 28

1.6.2.3. Área dos Conhecimentos

No que respeita à área dos Conhecimentos, após o reforço das matérias anteriores, a totalidade dos alunos aprovou no teste aplicado. Em relação aos novos conteúdos, foi aplicado um teste de conhecimentos sobre a temática da alimentação saudável, de forma a estar de acordo com o projeto específico da área de Direção de Turma. Os alunos revelaram domínio dos conteúdos abordados, sendo certo que apenas dois não alcançaram o sucesso nesta área, por não terem comparecido no dia em que foi realizado.

1.7. 3ª Etapa

1.7.1. Plano

O término da etapa de prioridades foi significativo no desenvolvimento das matérias prioritárias dos alunos, identificadas na avaliação inicial. Assim, nesta etapa, etapa de progresso, foram revistas e consolidadas as aprendizagens já efetuadas, onde se verifica o grau de consecução dos objetivos, para se construir novos desafios e, se necessário, reorganizar e redefinir as atividades e objetivos estabelecidos (ME, 1992), com o objetivo de progredir as aprendizagens. Nesta lógica de pensamento, pode-se

verificar no Apêndice V, que apesar dos objetivos de aprendizagem se manterem os mesmos com pequenas alterações, as situações de aprendizagem são um pouco mais complexas.

Deste modo, para esta etapa defini os seguintes objetivos:

- Consolidar as aprendizagens prioritárias dos alunos;
- Continuar a desenvolver a estrutura de tutoria de pares na dança;
- Continuar a desenvolver a dinâmica de aluno-árbitro nos JDC, de forma a desenvolver os conhecimentos das regras e os valores desportivos;
- Introduzir a dinâmica de desenvolvimento de uma coreografia na matéria de ginástica, conjugando a ginástica de solo, aparelhos e acrobática;
- Desenvolvimento da semana de PTI.

Nesta etapa, as aulas seguiram a mesma lógica de organização que na etapa anterior, sendo divididas em 3 áreas de trabalho, promovendo a EF de qualidade e o aluno fisicamente bem-educado. A estratégia manteve-se, promovendo o princípio do ABCD nas aulas, de forma a fazer uma distribuição equilibrada das aprendizagens, reduzindo o impacto da ausência das mesmas, promovendo uma maior continuidade nas aprendizagens dos alunos.

Quadro 7 - Grupos 3ª Etapa

Grupos 3ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
1	2	6	16	15	20
13	19	23	27	18	28
11	4	24	9	22	7
	12		21	5	3

Legenda: Azul – alunos competentes; Rosa – alunos críticos; Laranja – alunos fronteira

No Quadro 7, os grupos foram definidos com base nos princípios e dinâmicas definidos na etapa anterior, obedecendo aos critérios do nível de desempenho dos alunos nos JDC, dança e ginástica. Tal como na etapa anterior, os grupos eram heterogêneos, tendo alunos competentes, alunos críticos e alunos fronteira. No entanto, a etapa de progresso caracterizou-se pela sua flexibilidade, por isso os alunos competentes foram colocados também em grupos homogêneos de modo a desenvolverem os seus objetivos. Destaco o grupo 3 que tinha apenas dois alunos competentes, o aluno nº15 e o aluno

nº18, que apresentavam boa capacidade de liderança e empenho nas tarefas propostas. De forma a cumprirem os seus objetivos, foram divididos nos outros dois grupos.

1.7.1.1. Área das Atividades Físicas

No voleibol, providenciando continuidade às aprendizagens desenvolvidas na etapa das prioridades, de maneira a alcançar os objetivos de aprendizagem, foi definida a seguinte dinâmica de EA.

Quadro 8 - 3ª Etapa EA Voleibol - G1

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
1	2+2	nº 2 e 19	Desloca-se para o ponto de queda da bola; Toque de dedos para dar continuidade ao jogo	Utilização da manchete	Realizar 10 transposições de bola por cima da rede
		nº4 e 12	Toque de dedos para dar continuidade ao jogo. Serve por baixo colocado		
		nº1, 11 e 13	Coopera com os colegas; Serviço por cima colocado	Bola em “arco”; Realizam 1º e 3º	

A situação de jogo 2+2 respeita o princípio de progressão das aprendizagens dos alunos, aumentando a complexidade do jogo, principalmente dos alunos com mais dificuldades, de forma que as atividades fossem motivadoras, mas também desafiantes (Ames, 1992). Mesmo tendo havido uma evolução dos alunos, foi necessário manter situações de jogo simplificadas (Fraga, 1996), sendo certo que o objetivo passou por promover o desenvolvimento dos alunos nas competências da matéria.

Sendo esta etapa, a etapa do progresso, era necessário que existisse um progresso nas aprendizagens dos alunos, ou seja adicionar novas aprendizagens e objetivos para os alunos que demonstraram maior progressão nas aprendizagens. Foi neste momento que os alunos competentes se juntaram em grupos homogêneos e desenvolveram outro tipo de atividades.

Quadro 9 - 3ª Etapa EA Voleibol - G4 e G5

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
4	3+3	nº 4, 5, 12, 21, 23 e 24	Recebe em passe ou manchete; Passa para finalização; Finaliza em passe colocado; Serviço por baixo colocado	Obrigatório os 3 toques; 2º toque é dado pelo jogador da posição 3	Realizar 15 transposições de bola por cima da rede
5	3x3	nº1, 6, 11, 13 15 e 18	Serve por cima ou por baixo para uma zona difícil de receção; Recebe em passe ou manchete; Passa para finalização; Finaliza em passe colocado	Estratégia	5 troca de bola e fazer ponto
				Finalização intencional vale 2 pontos	

Assim, para alguns alunos competentes e alguns alunos fronteira, a situação de 3+3 foi utilizada para introduzir a dinâmica dos 3 toques, sendo o 2º toque realizado pelo jogador que se encontra na posição 3, o ‘embrião do passador’. A finalização era em passe colocado para que possa existir uma facilitação na receção do outro lado da rede e respetiva continuidade do jogo. A escolha desta situação estava de acordo com Harrison et al. (2004), que defendem a necessidade de adaptar e modificar as situações de jogo para as necessidades dos alunos, para a promoção das suas aprendizagens.

Para os alunos mais competentes, a opção passou pelo jogo de 3x3 devido às competências demonstradas. As finalizações podiam ser em toque de dedos ou remate, sendo certo que se forem intencionais têm uma valorização de 2 pontos, que vai de encontro às ponderações de Skinner (1984), que revela a importância da valorização de determinados comportamentos para a obtenção do comportamento pretendido.

No basquetebol, o plano passou por progredir das situações de superioridade numérica ofensiva para a situação de jogo 3x3, onde as aprendizagens adquiridas anteriormente foram testadas. Para desenvolver a técnica de lançamento na passada, foi utilizada a estratégia de valorização de pontos na situação de jogo, como sugere Skinner (1984). Também foi desenvolvida esta técnica através de situações de exercício analítico com foco nas componentes identificadas como críticas.

Em relação ao andebol, os jogos pré-desportivos continuaram a ser utilizados, mas como forma de aquecimento. Nesta etapa, procurei introduzir jogos de superioridade numérica ofensiva de forma a continuar o processo aprendizagem, para alcançar os objetivos. A ideia passou por dar mais tempo de decisão a quem tem bola e mais espaços para os alunos sem bola se desmarcarem.

No futebol, o objetivo que não foi atingido, de controlo de bola, foi o principal foco nesta etapa. Assim, foram realizados jogos de controlo de bola como rabias, ‘futvolei’ e ‘altinha’. De modo a continuar a progredir as aprendizagens, os alunos foram colocados em situação de jogo com superioridade numérica ofensiva, de forma a terem tempo de controlar a bola e de decidir da melhor maneira. Os defesas foram condicionados, utilizando a estratégia de defesas sombra, com o constrangimento de não desarmar, principalmente nos alunos críticos (Newell, 1986).

No que diz respeito ao atletismo, houve continuidade no trabalho desenvolvido na etapa anterior, nomeadamente no salto em altura e na corrida de resistência. Nesta etapa foram introduzidas a estafeta e os lançamentos. Nas estafetas foi realizada uma tarefa, adaptada de um exercício descrito pela Federação Portuguesa de Atletismo (FPA, 2012), com zona de transmissão de 10m, em linha reta, cuja transmissão era realizada por detrás do colega, inicialmente com controlo visual e à medida que foram progredindo foi realizada com sinais sonoros. Nos lançamentos foi realizada uma abordagem menos profunda, visto que não existia nenhum local específico para a realização dos mesmos. Foi abordado o lançamento do peso, através das técnicas com pés destacados e em posição lateral, e o lançamento do dardo, através da técnica de lançamento frontal, lateral e com deslocamento de um vortex.

Relativamente à matéria de ginástica, neste segundo semestre abordagem foi diferente do semestre anterior. Neste semestre os alunos construíram uma coreografia de ginástica que englobou figuras da acrobática, elementos do solo, elementos dos aparelhos e elementos de ligação, integrando um esquema musicado com duração total de 2 minutos. Como forma de acompanhar este processo foi disponibilizada uma ficha de trabalho, onde os alunos foram construindo a coreografia, identificando as figuras e elementos que realizavam.

Em relação ao badminton, as tarefas realizadas na etapa anterior foram estendidas para esta etapa. Para os alunos com mais dificuldades manteve-se a situação de 1+1, como foco na realização do serviço. Para resolver este problema foi apresentada uma explicação das componentes fundamentais da técnica (Goode & Magill, 1986) e a apresentação de uma forma mais simples de servir, com a raquete junto do peito. Paralelamente, nesta situação de cooperação foi realizada uma atividade com uma

dimensão mais lúdica, a ‘volta ao mundo’, de forma a aumentar o empenho e envolvimento positivo e significativo dos alunos nesta matéria (Ames, 1992).

Para os alunos mais competentes, foram utilizadas situações de competição e cooperação em simultâneo. Nas situações de cooperação o foco principal incidiu nas técnicas de batimentos, principalmente na definição da zona de colocação do volante em função do batimento realizado. Nas situações de competição o objetivo foi realizar os diferentes batimentos de forma estratégica para ganhar o jogo.

No que concerne à dança, nesta etapa continuou a se abordado o merengue e a rumba quadrada, para consolidar as aprendizagens, como também foi introduzido o chachachá. Nesta fase foi utilizada a estrutura de tutoria de pares, principalmente para a rumba quadrada e para o chachachá, como se pode verificar no Quadro 10.

Quadro 10 - 3ª Etapa EA Dança -G1, G2 e G3

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
1	Tutoria de Pares	nº 2, 4, 12	Realiza os passos do Merengue e da Rumba quadrada, seguindo a sequência definida, na cadência da música	Realiza a sequência duas vezes sem erros
		nº 1, 11, 13, 19 (tutores)		
2		nº 6, 9, 16, 27		
		nº 21, 23, 24 (tutores)		
3		nº 5, 15, 22, 28		
		nº 3, 7, 18, 20 (tutores)		

Nesta matéria também tive em conta as considerações de Veiga (2018), em relação às fases dos procedimentos do *scaffolding*, como também às considerações de Wood et al. (1976), da utilização de diferentes formas de apoio estruturado ao nível da instrução, de modo a auxiliar a tutoria de pares, como se pode verificar no Quadro 10.

Como se pode verificar no Quadro 3, nas duas primeiras fases foi abordada as danças sociais segundo uma abordagem massiva, em linedance através da modelagem do professor, em que as contagens e entradas eram realizadas pelo professor. Na terceira fase, os alunos competentes tiveram um papel preponderante na aprendizagem dos colegas, desempenhando o papel de tutores, onde foram definidos diferentes papéis aos alunos (aluno responsável pela entrada na música, aluno responsável pela contagem rímica), criando, assim, relações de interdependência positiva que é determinante na aprendizagem cooperativa (Leitão, 2010).

Em relação aos ritmos, foi importante a existência de uma progressão lógica de ritmos mais lentos para ritmos mais rápidos, recorrendo a diferentes músicas, promovendo uma otimização mais vigorosa das aprendizagens (Barreiros, Catela & Godinho, 2017).

1.7.1.2. Área da Aptidão Física

Na Aptidão Física, ainda existiam alunos que não cumpriam os objetivos na capacidade física de resistência. Ao considerar a importância e o impacto que a capacidade cardiorrespiratória tem ao nível da saúde (Sardinha et al., 2016), foi necessário dar maior foco a estes alunos para que melhorassem esta capacidade.

Quadro 11 - 3ª Etapa Aptidão Física

Testes de Aptidão Física	1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa	
	FZSAF	Perfil Atlético	FZSAF	Perfil Atlético	FZSAF	Perfil Atlético
Vaivém	nº 3, 7, 16, 19, 20, 21 e 28	–	nº 3, 16, 19 e 20	nº1	nº3, 5, 19 e 20	nº1, 6 e 13
Abdominais	nº 2, 16 e 20	nº 1 e 6	nº 2, 16 e 20	nº 1 e 6	nº 2, 16 e 20	nº 1, 6 e 18
Extensões de Braços	nº12	nº 6 e 13	nº 2 e 12	nº 6 e 13	nº2	nº 1, 6, 13 e 18
Impulsão Horizontal	nº 12, 15, 16 e 19	nº 6	nº 2, 12, 15, 16 e 19	nº 6 e 11	nº2 e 15	nº 6 e 11

Para desenvolver a capacidade cardiorrespiratória foram abordadas 3 estratégias. A primeira estratégia foi a nível das Atividades Físicas, principalmente nos JDC e no atletismo. A segunda estratégia passou por um trabalho extra nos circuitos de condição física para estes alunos. A terceira estratégia foi realizar o teste de vaivém de forma autónoma, em que os alunos procuram fazer treinos antes da competição, isto é, treinarem no formato em que seriam avaliados de forma a obterem feedback imediato se estavam a melhorar.

1.7.1.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente aos Conhecimentos, nas etapas anteriores foi abordada a temática da alimentação saudável. Nesta etapa, para dar continuidade a este tema, foram lecionados temas relacionados com a alimentação, como as doenças associadas à falta de atividade física, os fatores de risco para a saúde e os benefícios de uma alimentação saudável e da atividade física na saúde.

Nas etapas anteriores o objetivo foi sensibilizar os alunos sobre o tema, para esta etapa o objetivo continua na sensibilização, como também no início do desenvolvimento de boas práticas. A estratégia passou pelo desenvolvimento de trabalhos de grupo, que foram apresentados à turma, em que no fim haveria um debate sobre quais são as propostas de cada grupo para uma refeição saudável, seguindo os princípios de uma aprendizagem experiencial (Kolb & Kolb, 2005).

Para além disso, foram disponibilizados materiais de apoio para cada tema, através da plataforma *Classroom*, onde foram realizados testes de controlo sobre cada tema, de forma a acompanhar os conhecimentos dos alunos e preparar as apresentações finais.

1.7.2. Balanço

1.7.2.1. Área das Atividades Físicas

Nos JDC, com o aumento da complexidade das situações, verificou-se um desenvolvimento mais significativo para os alunos mais competentes, por terem novos desafios pela frente.

No voleibol, alguns alunos ainda não conseguiram atingir os objetivos, não conseguindo dar continuidade. Portanto, para estes alunos, a situação de aprendizagem teve de continuar a ser o jogo de cooperação de 2+2, ajustando o número de transposições da rede, para que sintam que estão mais perto de ter sucesso. Para os alunos mais competentes, a dinâmica dos 3 toques revelou novos desafios e debilidades, principalmente nas questões táticas do jogo, sendo importante a presença ativa do professor nesta nova fase, como também da implementação de grupos homogéneos.

Em relação ao basquetebol, a passagem para situações de jogo em igualdade numérica enriqueceu a tomada de decisão do portador da bola, tendo de se adaptar à marcação constante do seu oponente. Para além disso, a valorização dos pontos em lançamento na passada, como sugere Skinner (1984), produziu um maior número de lançamentos deste tipo, fazendo com que tivessem de melhorar as suas movimentações em direção ao cesto, para terem mais sucesso.

No que toca ao andebol, a utilização dos jogos pré-desportivos no aquecimento, por serem jogos que os alunos já conheciam, foi interessante para complementar a ativação inicial, com foco em alguns princípios dos JDC. Em relação aos jogos de

superioridade numérica ofensiva, produziram uma boa evolução da tomada de decisão e da desmarcação, especialmente nos alunos com mais dificuldades.

No futebol, o objetivo que não foi atingido, de controlo de bola, foi o principal foco nesta etapa. Assim, foram realizados jogos de controlo de bola como rabias, ‘futvolei’ e ‘altinha’. De modo a continuar a progredir as aprendizagens, os alunos foram colocados em situação de jogo com superioridade numérica ofensiva, de forma a terem tempo de controlar a bola e de decidir da melhor maneira. Os defesas estavam condicionados, utilizando a estratégia de defesas sombra, com o constrangimento de não desarmar, principalmente nos alunos críticos (Newell, 1986).

Relativamente ao futebol, a introdução de jogos de controlo de bola, como complemento, potencializaram um maior à vontade com a bola, diminuindo a atrapalhação do elemento estranho, que se verificou nos jogos de superioridade numérica ofensiva, revelando que os alunos que não obtinham sucesso, passaram a ter.

Na matéria de ginástica, a nova abordagem proporcionou uma maior disponibilidade dos alunos para a matéria, uma vez que o trabalho foi realizado em grupos feitos por eles e por serem eles a decidir que elementos é que queriam ser avaliados na coreografia.

Em relação ao badminton, a adaptação da técnica do serviço ajudou a diminuir a continuidade dos jogos de cooperação dos alunos com mais dificuldades, visto que conseguiam enviar o volante com direção para o colega. De modo a diminuir a monotonia desta tarefa, a introdução da ‘volta ao mundo’ tornou-se numa tarefa desafiadora e competitiva para estes alunos, aumentando o empenho dos mesmos.

No que respeita à dança, a estratégia de utilização de tutoria de pares demonstrou ser eficaz, tanto para os alunos com dificuldades como para os tutores. Na rumba quadrada, a tutoria de pares mostrou ser ainda mais eficaz, devido à aproximação que os pares têm para ensinar os passos, como também na aceitação da variação dos papéis de ‘homem’ e ‘senhora’, melhorando a aceitação dos rapazes a esta matéria. A diferenciação dos papéis, em termos de funções, criou relações de interdependência positiva nos diferentes pares, potencializando a aprendizagem cooperativa.

1.7.2.2. Área da Aptidão Física

No que concerne à área da Aptidão Física, as 3 estratégias utilizadas nesta etapa para desenvolver a capacidade cardiorrespiratória foram importantes demonstrando melhorias significativas. No entanto, apenas se verificou a melhoria de um aluno, havendo ainda alunos que não conseguiram atingir o número de percursos mínimos da ZSAF, como se encontra no Quadro 12. Para estes alunos continuei a desenvolver as estratégias aplicadas nesta etapa, em simultâneo que será estabelecido um desafio diferente na próxima etapa.

Quadro 12 - Balanço 3ª Etapa da Aptidão Física

Testes de Aptidão Física	FZSAF (2ª Etapa)	FZSAF (3ª Etapa)	Melhoria
Vaivém	nº 3, 16, 19 e 20	nº 3, 19 e 20	nº 16

1.7.2.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente aos Conhecimentos, a utilização de grupos de trabalho para continuar a desenvolver o tema da alimentação saudável demonstrou ser uma estratégia mais eficaz, motivando os alunos para a elaboração de trabalhos sobre esta temática, desenvolvendo simultaneamente competências sociais. A Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb e Kolb (2005), foi extremamente importante na aplicação desta estratégia, visto que, segundo os princípios desta teoria, o conhecimento constrói-se através da experiência, pelo qual torna o processo mais importante do que o resultado.

1.8. 4ª Etapa

1.8.1. Plano

O término da 3ª etapa foi importante, sendo certo que proporcionou projetar se os alunos conseguirão alcançar os objetivos finais, através da apresentação de habilidades e conhecimentos desenvolvidos até esta fase do ano letivo nas diversas matérias. Portanto, nesta 4ª etapa os objetivos foram os seguintes:

- Consolidar as aprendizagens desenvolvidas;
- Verificar os resultados nas matérias prioritárias;
- Recuperar as aprendizagens ainda não adquiridas;
- Apresentar em regime de exibição as corografias desenvolvidas.

No que respeita à aula, o modelo escolhido foi igual ao da etapa anterior, em que os grupos eram heterogéneos e tinham a flexibilidade de promover oportunidades aos alunos mais competentes de desenvolverem aprendizagens mais complexas como se pode verificar no Quadro 7.

1.8.1.1. Área das Atividades Físicas

No que toca ao voleibol foi realizada a situação de jogo 2+2, de forma que os alunos alcançassem os objetivos finais para o cumprimento do nível Introdução, Quadro 12, e para o nível Elementar a situação de 3x3, Quadro 13, baseada na situação de 4x4 apresentada por Comédias Henriques (2012).

Quadro 13 - 4ª Etapa EA Voleibol- G2

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
2	2+2	nº 2 e 19	Desloca-se para o ponto de queda da bola; Toque de dedos para dar continuidade ao jogo	Utilização da manchete	Realizar 10 transposições de bola por cima da rede
		nº4 e 12	Toque de dedos para dar continuidade ao jogo. Serve por baixo colocado		
		nº1, 11 e 13	Coopera com os colegas; Serviço por cima colocado	Bola em “arco”; Realizam 1º e 3º toque	

Quadro 14 – 4ª Etapa EA Voleibol – G5

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
5	3x3	nº1, 6, 11, 13 15 e 18	Serve por cima ou por baixo para uma zona difícil de receção; Recebe em passe ou manchete; Passa para finalização; Finaliza em passe colocado	Estratégia	5 troca de bola e fazer ponto
				Finalização intencional vale 2 pontos	

No andebol e futebol, para verificar se os alunos cumpriam o nível Introdução foi realizado um jogo de GR+3x3+GR, que quando a equipa estava a atacar o GR podia avançar junto com a equipa para haver superioridade numérica ofensiva.

No basquetebol, a situação utilizada para avaliar o nível de jogo foi o exercício de 3x1+GR, que vai contra a definição de avaliação autêntica de Comédias Henriques (2012), mas que foi necessária aplicar devido à dificuldade de controlo de bola.

Na ginástica, os alunos foram avaliados através da coreografia que construíram e que apresentaram, nomeadamente na qualidade de execução dos elementos de solo, das figuras de acrobática e dos aparelhos, na sequencialidade da coreografia, na criatividade e na ligação com os tempos da música escolhida.

No atletismo, os alunos foram avaliados no salto em altura, através da técnica de salto de tesoura, e na corrida de estafetas na situação proposta pela FPA (2012), com o foco na qualidade da transmissão, em vez de ver qual a equipa mais rápida. Também continuaram a ser desenvolvidas as técnicas de lançamento do peso e vortex.

Na dança, a variabilidade dos pares e das músicas foi considerada como fator determinante para a aprendizagem dos alunos, contemplando momentos de alternância entre pares homogêneos e heterogêneos. Além disso, para consolidar a aprendizagem e auxiliar na resolução das dificuldades individuais, a estrutura de tutoria entre pares foi mantida nos diferentes grupos durante a preparação da exibição definida.

Quadro 15 - EA Dança 4ª Etapa

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
1	Tutoria de pares	nº2; 4; 19 e 30	Realiza os passos da Rumba Quadrada, seguindo a sequência definida, na cadência da música: passo base, progressivos, volta e contravolta; volta circular	Realizar a sequência 3 vezes sem erros
		nº 1; 13; 11 e 12 (Tutor)		
2		nº9; 16; 21; e 27		
		nº 6; 23; 24		
3		nº 5; 7; 20 e 28		
		nº3; 15; 18 e 22		

1.8.1.2. Área da Aptidão Física

A nível da aptidão física, desenvolvi esta área de uma forma diferente, tentando aproveitar os tempos de transição entre tarefas, ou seja, no intervalo de tempo entre rotações de tarefas, os alunos realizaram o exercício proposto pelo professor, utilizando os valores de referência do FitEscola como meta do nº de repetições que têm de realizar (por exemplo, dentro de um período de 30 segundos as raparigas têm de realizar pelo menos 19 abdominais).

Com base nos valores obtidos no teste do vaivém pelos alunos em FZSAF nas etapas anteriores, defini metas individuais de percursos a serem alcançados, considerando a resistência de cada aluno.

Quadro 16 - 4ª Etapa Aptidão Física

Alunos	Percursos Vaivém			
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Objetivo 4ª Etapa
nº3	21	21	24	27
nº5	27	NR	23	29
nº19	17	21	21	27
nº20	12	13	14	21

1.8.1.3. Área dos Conhecimentos

Nos conhecimentos, avaliação passou pela apresentação de grupo de uma proposta de um dia de alimentação saudável, complementada por um trabalho individual de registo da ingestão de calorias que ingeriram nas refeições durante uma semana.

1.8.2. Balanço

1.8.2.1. Área das Atividades Físicas

No voleibol, as estratégias escolhidas para esta etapa foram significativas para a progressão dos alunos, nomeadamente dos mais competentes, na concretização dos objetivos finais propostos após a AI, de concretizarem o nível Introdução. No entanto, a maioria dos alunos menos competentes não conseguiram chegar ao objetivo final de cumprir o nível Introdução, que se pode justificar pela fraca assiduidade destes alunos ao longo do ano letivo, não beneficiaram do processo de avaliação formativa.

No andebol, as estratégias utilizadas foram mais eficazes que no voleibol, sendo certo que a maioria dos alunos alcançou os objetivos finais, cumprindo o nível Introdução ou estar perto de concretizar. A evolução que facilitou esta aproximação dos objetivos foi os alunos perceberem a importância da desmarcação e como a devem realizar.

Na coreografia da ginástica, como os alunos escolheram os elementos em que têm mais facilidade em realizar, a maioria deles conseguiu cumprir o nível Introdução, sendo certo que alguns grupos cumpriram o nível Elementar. Esta estratégia produziu um aumento do tempo de prática e de empenho nesta matéria.

Na dança, devido à implementação da dinâmica de tutoria de pares, com as considerações do *scaffolding*, destacando a variabilidade de papéis e os ritmos das músicas, todos os alunos concretizaram os objetivos finais.

Para além da consecução dos objetivos a tutoria de pares produziu um clima de aula e uma relação com a matéria mais positiva, visualizando-se através da participação ativa dos rapazes nas tarefas de dança, tanto entre si como com as raparigas, ultrapassando a barreira do género. Importa destacar a mudança de postura destes alunos, nº4, 6, 9, 12, 15, 22 e 27, que inicialmente rejeitavam realizar a tarefa por ser uma ‘matéria para meninas’ e que, no fim desta etapa, mostraram grande empenho nestas tarefas através da linguagem verbal e não verbal.

Estas conclusões evidenciaram a necessidade de repensar o ensino da dança, especialmente para rapazes, a fim de promover um envolvimento efetivo. Corroborando Garrett e Wrench (2018), a tutoria entre pares demonstrou ser uma ferramenta eficaz para alcançar esse objetivo, além de desafiar e romper com as perspetivas conservadoras associadas à dança (Brás, 2017).

1.8.2.2. Área da Aptidão Física

Na aptidão física, de acordo com os valores de referência do FitEscola, a maioria dos alunos alcançaram os objetivos para estarem na ZSAF, como se pode visualizar no Quadro 16. Estes resultados são consequência do trabalho de condição física desenvolvido ao longo do ano.

Quadro 17 - Balanço Aptidão Física

Testes de Aptidão Física	1ª Etapa		2ª Etapa		3ª Etapa		4ª Etapa	
	FZSAF	Perfil Atlético	FZSAF	Perfil Atlético	FZSAF	Perfil Atlético	FZSAF	Perfil Atlético
Vaivém	nº 3, 7, 16, 19, 20, 21 e 28	–	nº 3, 16, 19 e 20	nº1	nº3, 5, 19 e 20	nº1, 6 e 13	nº5 e 20	nº1, 6, 13 e 22
Abdominais	nº 2, 16 e 20	nº 1 e 6	nº 2, 16 e 20	nº 1 e 6	nº 2, 16 e 20	nº 1, 6 e 18	–	nº 1, 6 e 18
Extensões de Braços	nº12	nº 6 e 13	nº 2 e 12	nº 6 e 13	nº2	nº 1, 6, 13 e 18	nº2	nº 1, 6, 13 e 18
Impulsão Horizontal	nº 12, 15, 16 e 19	nº 6	nº 2, 12, 15, 16 e 19	nº 6 e 11	nº2 e 15	nº 6 e 11	nº2 e 15	nº 6 e 11

No vaivém, apesar de haver alunos que não conseguiram estar dentro da ZSAF, estes conseguiram atingir as metas definidas para o número de percursos a conseguir realizar até ao final do ano, com exceção de duas alunas, como se pode verificar na tabela abaixo.

Quadro 18 - Balanço Metas Teste Vaivém

Alunos	Percursos Vaivém				
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Objetivo 4ª Etapa	Balanço
nº3	21	21	24	27	29
nº5	27	-	23	29	NR
nº19	17	21	21	27	27
nº20	12	13	14	21	18

1.8.2.1. Área dos Conhecimentos

Nos conhecimentos, através da participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e do acompanhamento permanente do professor, verificou-se que os alunos alcançaram uma classificação positiva nos trabalhos produzidos em grupo. Este método mostrou ser mais eficaz do que o método utilizado no 1º Semestre, porque como

indica Entwistle (1986), apenas fornecer os materiais, pode criar uma dependência que resulta numa aprendizagem superficial dos conteúdos, numa aprendizagem vazia que resulta no esquecimento. Daí a utilização de uma aprendizagem experiencial, em que os alunos passaram pelo processo, envolvendo-se mais e proporcionando que os conteúdos sejam aprendidos mais profundamente.

No entanto, ficou a sensação de que este projeto podia ter sido mais desenvolvido, no sentido de colocar os trabalhos de grupo em prática no recinto escolar, com associação ao bar e refeitório da escola, de modo a promover a sensibilização e a participação de toda a comunidade escolar.

1.9. Projeto Professor a Tempo Inteiro

1.9.1. Plano

No modelo de estágio, na área da lecionação, os professores estagiários têm de realizar uma semana de lecionação como professor a tempo inteiro (PTI) com a finalidade de desenvolver os futuros profissionais desta área para encararem da melhor forma possível a realidade do dia-adia da EF, onde assumem as funções de planear e lecionar as aulas das turmas de um horário completo de professor, num total de 22 a 25 horas semanais segundo o 77º do Despacho Normativo nº10-A/2015.

Assim, a reflexão e adaptação são características essenciais que devem ser permanentes ao longo do estágio, reforçando a ideia de que “os professores não podem tornar-se funcionários passivos” (Bom & Brás, 2003, p.11). Tendo em consideração esta perspetiva, refleti sobre quais seriam as dimensões prioritárias a desenvolver nesta semana, procurando ter uma atitude proativa.

Para identificar as turmas que representariam um potencial desafio enquanto professor e para identificar os professores para desenvolver um trabalho colaborativo, que segundo Armour e Yelling (2007) assume um papel fundamental para evolução enquanto profissional, procurei desde o início do ano letivo criar uma relação positiva com os professores do GEF. Após realizar uma caracterização dos professores e identificar as potencialidades de cada professor, defini os que seriam uma mais-valia para desenvolver o trabalho colaborativo, com o intuito de graduar e valorizar o meu conhecimento neste processo.

Assim, defini os seguintes objetivos:

- Clarificar a instrução inicial;
- Desenvolver a circulação pelo espaço;
- Amplificar a frequência e o tipo de feedbacks;
- Diminuir o tempo de transição;
- Desenvolver as estratégias de *scaffolding* na leção da dança;
- Introduzir os Desportos de Combate.

O PTI realizou-se na primeira semana do 2º semestre, na semana de 5 a 9 de fevereiro, cujo horário pode ser observado no Apêndice VI. Na definição das turmas, conversei com os professores para aferir a disponibilidade e para verificar se não incorria num contratempo no planeamento dos mesmos.

Tendo em conta que a minha turma ao nível de disciplina e comportamento não era das melhores, na definição das turmas procurei turmas que me proporcionassem outros desafios, como a dimensão da turma, a assiduidade e a motivação para a prática. Ao mesmo tempo, na lógica de procurar turmas com desafios distintos, diversifiquei também nos anos e ciclos de escolaridade das turmas. Assim, selecionei 4 turmas, sendo uma do 8º, uma do 10º e duas do 11º ano.

Após a confirmação da disponibilidade para a realização do PTI e da definição das turmas a lecionar, reuni com os respetivos professores para definir os objetivos e matérias planeadas para esta semana, como também para definir os grupos de aprendizagem. De modo a valorizar a minha intervenção, foi definida uma dinâmica de reflexão após cada aula com o professor titular, sendo certo que este tinha uma ficha de observação MAGIC para orientar a reflexão, ficha que era utilizada pelo núcleo de estágio na observação das aulas dos colegas.

1.9.2. Balanço

Através do diálogo com os professores titulares e através das informações recolhidas nas fichas de observação, conferi, ao nível da instrução inicial, uma transmissão mais clara e objetiva, com base nos objetivos de aprendizagem, como explicita Pierón (1999).

No domínio da gestão, expressei melhorias significativas na circulação pelo espaço de aula, potenciando o tempo potencial de aprendizagem, distribuindo a atenção

pelas estações de forma adaptada às necessidades dos alunos, começando, a cada rotação por supervisionar a estação em que os alunos sentiam mais dificuldades.

Deste modo, melhorando a circulação, verifiquei que consegui fornecer mais feedbacks e de diferentes tipos a todos os alunos, promovendo um sentimento de pertença e valorização, que é determinante para a aprendizagem dos alunos de acordo com Sigrist et al. (2013). Relativamente aos ciclos de feedback, penso que é uma dimensão ainda a melhorar, que posso ter demonstrado mais dificuldades no encerramento dos mesmos por que o foco estava mais na circulação, na periferia, que potenciou mais feedbacks à distância.

No que respeita ao tempo de transição, o objetivo era diminuir, para que aumentasse o tempo de empenhamento motor. Para isso utilizei a estratégia de implementar a cada rotação o desenvolvimento de exercícios de condição física, de forma a aproveitar o tempo gasto na transição para complementar o trabalho da área de Condição Física. Esta estratégia teve uma boa aceitação e adesão das turmas, tanto de secundário como as turmas do 3ºciclo. Como esta estratégia correu bem, procurei implementá-la nas aulas da minha turma.

Os desenvolvimentos de todas estas dimensões tiveram um grande impacto nas aulas do PTI como nas minhas aulas, promovendo um clima mais positivo orientado para a maestria (Braithwaite et al., 2001), proporcionando mais oportunidades de feedback e valorização do desempenho positivo nas tarefas, melhorando a minha intervenção pedagógica em aula.

Na introdução dos Desportos de Combate segui a lógica de progressão de Morales et al. (2020), de começar numa fase de aceitação de contacto até chegar à última fase de competir por uma posição corporal, começando por desenvolvê-los sob a forma de jogos. A introdução desta matéria nas turmas despertou um maior interesse e motivação pelas aulas, uma vez que os alunos nunca tinham realizado esta matéria na escola. As dinâmicas destes jogos foram bastante interessantes para estabelecer uma ligação com os alunos, como também para envolver na aula os alunos mais desinteressados pela EF.

1.9.3. Intervenção baseada no *Scaffolding*

Seguindo a lógica de implementação do projeto específico da lecionação na minha turma, também procurei desenvolver e aprimorar as estratégias e técnicas do construto do *scaffolding* nesta semana.

Nas diferentes turmas deparei-me com cenários completamente distintos, desde turmas que ainda não tinham lecionado nenhuma dança a turmas que já tinham 2 ou mais danças lecionadas neste ano letivo. Logo, foi necessário adaptar a cada turma as condições favoráveis à promoção de aprendizagens, verificando que fase aplicar e que danças introduzir. Tal como na minha turma, nas turmas do PTI verifiquei uma rejeição em realizar a tarefa por parte dos rapazes quando se tratava de dança, principalmente nas turmas do 3º ciclo, o que vai de encontro as considerações de Sanderson (2001).

Esta rejeição refletia-se no comportamento dos alunos, encontrando-os distribuídos no fundo da sala, como se estivessem ‘escondidos’ do professor. A estratégia utilizada para ultrapassar este problema passou por colocá-los nas filas da frente na formação em xadrez, para estarem mais perto da instrução e para poderem receber mais feedback do professor dada a sua proximidade ao professor.

As raparigas das respetivas turmas tiveram um papel fundamental e de destaque neste processo, visto que mostraram altos indicadores de habilidade nesta matéria e mostraram um grande envolvimento nesta parte das aulas, motivando a participação dos rapazes. Principalmente nas turmas que ainda não tinham lecionado dança, sendo a abordagem desta matéria uma novidade, mostrou ter um caráter motivador para as alunas (Ames, 1992). Assim, segui a posposta de Leitão (2010), de utilizar o jogo das sombras para a aprendizagem da sequência rítmica dos passos, que se mostrou bastante útil neste processo.

No que respeita aos feedbacks, a variação dos tipos de contagem e de entrada na música, aliados ao desafio de realizar os passos de olhos fechados, contribuiu para a variabilidade contextual da atividade, coerentes com os construtos de *scaffolding* e com o objetivo de propor tarefas desafiantes aos alunos. Uma estratégia que não implementei, mas que gostaria de ter testado, foi a variação dos ritmos da música, que podia ser interessante para o processo de ensino-aprendizagem da dança.

Por último, destacar que a não lecionação da dança no 1º semestre por parte de alguns professores, levou a deduzir que fazem um planeamento por blocos ou que desvalorizam a lecionação da dança. Existiu a necessidade abordar esta temática, porque podia colocar em causa a continuidade da aprendizagem na dança como nas outras matérias, sendo esta temática desenvolvida no capítulo do Seminário.

1.10. Balanço Final

É necessário refletir sobre os aspetos mais importantes que despertaram ao longo do decorrer da Lecionação. Em primeiro lugar, refletir sobre o contexto da própria turma, que por vezes se tornou uma condicionante das aprendizagens, visto que não sabiam estar em sala de como também não estavam habituados às rotinas do espaço de aula. Portanto, foi necessária uma forte intervenção inicial sobre estes aspetos, que com o avançar das etapas foi bastante clara a evolução que houve. Destaco que para esta intervenção foi necessário perceber quais eram os alunos líderes, de forma a atuar primeiramente junto desses, para que os outros seguissem o exemplo.

Para coordenar o processo de ensino-aprendizagem, segundo Silva e Lopes (2016), é necessário estabelecer os objetivos finais que pretendemos que os alunos alcancem no fim do ano letivo, lembrando-os de quais são em todas as aulas para que não ocorresse a comparação social, que de acordo com Azevedo (1997), para os alunos satisfazerem a necessidade de aprovação recorrem à observação social.

Logo, a definição dos objetivos foi uma parte crucial de todo o processo, para que os alunos tivessem uma ‘luz ao fundo do túnel’ que os orientasse. De modo que os alunos entendessem os objetivos, apresentei-os no início de cada aula de forma sistemática, breve e clara, deixando-os registados num quadro branco, acessível a todos os alunos (Silva & Lopes, 2016).

Após reflexão, uma proposta de melhoria sobre os objetivos passou por definir objetivos mais realistas e mensuráveis para os alunos com mais dificuldades, como também criar objetivos mais desafiantes que progridiam em dificuldade ao longo do ano letivo de forma a incentivar a participação dos alunos em tarefas que não tenham tanto interesse (Schunk & Rice, 1987)

Em relação à consecução dos objetivos propostos após a AI, de um modo geral, todos os alunos alcançaram, exceto um aluno que ficou retido por faltas, como se pode verificar a Avaliação Final no Apêndice VII.

Ao nível dos JDC, os objetivos propostos para a matéria de voleibol e futebol foram os que não tiveram tanto sucesso numa grande parte da turma, apesar de ter havido uma evolução desde o início do ano. Por outro lado, na dança a maioria dos alunos alcançou os objetivos, destacando o trabalho desenvolvido através da tutoria de pares, segundo as fases do *scaffolding* de Wood et al. (1976), que estimularam um clima de cooperação entre os alunos, com base na interdependência positiva e de compromisso mútuo.

Destaco, também, o auxílio da variabilidade de estratégias postas em prática (Shea & Morgan, 1979; Barreiros et al., 2017), particularmente na instrução, feedback, ritmos de música e as interações sociais entre pares que produziram resultados significativos nas aprendizagens, principalmente nos alunos rapazes que tendiam a recusar a realizar tarefas de dança, tal como de dançar entre si, resistindo ao contacto físico.

Esta mudança de comportamento foi o principal triunfo nesta área, através da consecução dos objetivos propostos por parte de todos os alunos, como refere Brás (2017, p. 106): “A Educação Física sem Dança ou Dança sem Educação Física é pactuar com a retrógrada ideologia conservadora”.

Ainda saliento a importância do PTI, relativamente à questão de ter lecionado realidades distintas com alunos muito diferentes, que promoveram uma melhor adequação e adaptação ao meio envolvente. Esta adaptação foi essencial no desenvolvimento do protocolo MAGIC, uma vez que permitiu que desenvolvesse a instrução inicial, os tipos e frequência de feedbacks e a circulação pelo espaço. Também foi interessante porque permitiu introduzir matérias que não consegui implementar no 9º4, nomeadamente os desportos de combate.

Por último, todas as experiências e atividades desenvolvidas na área da lecionação foram bastante enriquecedoras. No entanto, teria sido interessante ter tido outro tipo de experiências, como por exemplo lecionar uma turma de 2ª ciclo ou 1ª ciclo

ou até mesmo lecionar uma turma integrante de alunos com NEE, que por si requerem uma ponderação e reflexão mais específica e individualizada.

Direção de Turma

Na área de Direção de Turma (DT), o desenvolvimento da ação pedagógica centrou-se na articulação da tríade alunos-família-professores (Clemente & Mendes, 2013). Como tal, o diálogo entre estes três foi fundamental, criando a necessidade de criar uma linguagem comum, de forma a organizar o processo educativo do aluno para que obtivesse sucesso.

De acordo com esta visão, o diretor de turma assume um papel gestão do espaço escolar, coordenando os professores do Concelho de Turma (CT), considerando a heterogeneidade da turma (Formosinho, 1992) e sensibilizando e envolvendo os Encarregados de Educação (EE), estipulando as formas de comunicação e as dinâmicas e atividades da turma (Marques, 2002), com o objetivo de fortalecer a cultura colaborativa, robustecida pela liderança, que assume um papel fundamental na criação de um ambiente de grupo propício à colaboração (Boavista, 2018).

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, com base nas estruturas de coordenação referidas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, o Diretor de Turma deve assumir as seguintes funções:

“a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.” (Decreto Regulamentar n.º 10/99, p. 4492)

No contexto da ESFMP, a DT encontrava-se dividida por ciclos, tendo uma coordenadora representante de cada ciclo, responsável pela harmonia e uniformidade dos procedimentos realizados nas diversas turmas. Assim, foram disponibilizados, a cada diretor de turma, todos os documentos de referência a seguir, os parâmetros gerais dos documentos necessários nas reuniões com os EE e do CT e uma agenda de trabalhos para orientar e organizar o ano letivo.

Na ESFMP, a plataforma utilizada para monitorizar todo o processo de DT foi o INOVAR+, onde constava todas as informações relevantes face ao processo dos alunos e à coordenação pedagógica dos mesmos. Os EE tinham acesso a esta plataforma e utilizam-na para acompanharem o desenvolvimento dos seus educandos, podendo consultar várias informações, entre elas as notas, as faltas e informações pertinentes sobre o comportamento em aula. Esta plataforma permitiu aos EE acompanharem de perto o processo dos alunos de forma direta e transparente, poupando tempo e meios de comunicação, promovendo uma participação mais ativa dos mesmos, algo que Marzano (2005) reforça.

2.1. Caracterização específica da turma

Esta área tem-se caracterizado muito num papel administrativo em vez de pedagógico, erro em que tentei não cair procurando ter um papel proativo conjuntamente com o diretor de turma de modo a potenciar processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A turma que acompanhei foi o 9º4, sendo constituída por 29 alunos, sendo certo que inicialmente eram 28, havendo a entrada de uma aluna na turma no 2º semestre. Esta turma era o resultado da fusão de um núcleo de alunos que aprovaram no 8º4 com alunos que reprovaram no 9º ano. Dos 29 alunos, 5 usufruíam de apoios da Ação Social Escolar e 2 alunos foram identificados com necessidades educativas especiais.

Durante os primeiros diálogos e interações como diretor de turma e com o CT, a principal conclusão retirada foi a necessidade de acompanhar a turma de modo geral devido aos problemas de disciplina associados à turma do ano letivo anterior (8º4) e acompanhar com maior proximidade três alunas, uma delas dada a complexidade da sua situação familiar e as outras duas devido à instabilidade emocional que tinham diagnosticada. De modo a complementar esta informação, procurei em conjunto com o diretor de turma, analisar os processos individuais dos alunos.

2.2. Projeto TOP – Alimentação Saudável

Este tema surgiu como projeto específico de intervenção devido à observação dos resultados do IMC da turma, em que 7 alunos da turma se encontravam em sobrepeso ou obesidade, e em virtude de conversas informais, onde os alunos relataram que não comiam antes das aulas. Ambos os fatores eram problemáticos, mas o segundo

fator era extremamente urgente de intervir, uma vez que as aulas desta turma são às 8 da manhã.

Foi extremamente importante que a temática do excesso de peso e obesidade fossem abordadas na escola, visto que a obesidade é uma epidemia global, um problema de saúde grande importância. Segundo a World Health Organization (WHO, 2021), o número de crianças com excesso de peso ou obesidade tem aumentado, dando origem, na vida adulta, de um aumento do risco de doenças crônicas, como doenças cardiovasculares e diabetes. A WHO (2000), estima que mais de 600 milhões de adultos sejam obesos e que a prevalência da obesidade continue a aumentar.

No estudo de Padez et al. (2004), verificou-se que 31,5% das crianças portuguesas entre os 7 e os 9 anos são classificadas como acima do peso ou obesas, sendo a segunda maior prevalência de sobrepeso e obesidade da Europa. Em harmonia com o estudo anterior, Rito et al. (2023) averiguaram que esta percentagem sobe para 34,7% em crianças dos 6 aos 9 anos. Em ambos, verifica-se que os rapazes apresentam maior prevalência desta doença em relação às raparigas.

Tendo a perceção do risco destes valores e a consciência que os valores tendem a aumentar, é necessário perceber a origem deste problema. Como as crianças e jovens não são autónomos e dependem dos seus pais e familiares, é necessário considerar a influência que estes assumem nos hábitos alimentares e estilo de vida dos educandos (Hegarty et al., 2016; Linhares et al., 2016). Para além da família, existem outros fatores que influenciam o estilo de vida dos alunos, como a cultura, os amigos, o stress e os meus meios de comunicação (Ogden, 2010).

Atualmente, os media promovem o fast-food, visto que este tipo de comida é cada vez mais apelativo devido à alteração dos estilos e ritmos de vida, que faz com que as pessoas procurem estas refeições rápidas, aumentando o número de cadeias deste tipo de alimentos.

O consumo de fast-food às refeições ou aos lanches é especialmente popular entre os adolescentes, tornando-se mesmo o tipo de refeição de eleição. A comida fast-food tem algumas características específicas, nomeadamente o excesso de calorias, em que a quantidade de calorias é superior ao limite, e o consumo de produtos hortícolas em reduzido, responsáveis por uma alimentação pouco saudável (Peres, 1994).

Deste modo, surge a necessidade de promover ambientes saudáveis, que proporcionam uma alimentação saudável, através de políticas públicas que incentivem o consumo de frutas, legumes, verduras e grãos integrais e reduzir o consumo de alimentos processados, açúcares e gorduras saturadas, e impulsionam a prática regular de atividade física (WHO, 2000).

Assim, surge a necessidade de definir o que é uma alimentação saudável. Esta não se baseia no consumo de alimentos de forma privativa ou monótona, muito pelo contrário, a alimentação saudável tem por base a variedade. Saldanha (1999) acrescenta que, uma alimentação saudável, deve ser adequada às necessidades individuais no que diz respeito ao fornecimento de energia e nutrientes essenciais. Para Peres (1994) e segundo o Ministério da Saúde (2005), uma alimentação saudável é variada, equilibrada e justa na quantidade de alimentos. Ou seja, não há bons ou maus alimentos, uma vez que cada alimento tem um papel importante, desde que as quantidades sejam equilibradas.

As escolas assumem um papel importante na modificação dos hábitos das crianças e adolescentes, a nível da cantina, do bar e da informação que disponibilizam junto dos alunos. Portanto, devem existir intervenções escolares, que envolvam também os EE e a restante comunidade escolar (Hegarty et al., 2016).

Estas intervenções devem ser realizadas ao nível da alimentação, substituindo o tipo de alimentação realizada nos espaços escolares, como também a nível de atividade física, com vista a combater o sedentarismo, um dos fatores contribuintes para a obesidade (Rito et al., 2023).

“Torna-se necessário que cada escola, enquanto espaço educativo e promotora de saúde, tenha o papel de Educação para a Saúde, por meio da alimentação equilibrada e da prática regular de atividade física, no sentido de contribuir para as recomendações nacionais e internacionais neste âmbito.” (Fernandes, 2018, p. 36)

Assim, existiu a necessidade da criação do projeto específico nesta área de ***Alimentação Saudável***. Deste modo, surgiram os seguintes objetivos:

- Sensibilizar os alunos sobre a importância da Alimentação Saudável, dos seus benefícios e das consequências de uma má alimentação.;
- Desenvolver um registo da própria alimentação;
- Construção de uma ementa com refeições saudáveis para um dia.

No Quadro 18, pode-se verificar de que forma decorreu o planeamento de intervenção em cada uma das etapas.

Quadro 19 - Planeamento Projeto Alimentação Saudável

Etapa	Planeamento da Intervenção
1ª Etapa	Identificação da problemática
2ª Etapa	Sensibilização da problemática através de vídeos e documentários
3ª Etapa	Aplicar o registo de uma semana de alimentação
4ª Etapa	Criar um dia com refeições saudáveis

2.3. 1ª Etapa

2.3.1. Plano

Na área em questão, tal como na lecionação, implementei um planeamento por etapas. A etapa inicial teve como foco o diagnóstico das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, visando a posterior definição das prioridades de intervenção. Neste contexto, os principais objetivos estabelecidos foram:

- Conhecer os alunos da turma em cada disciplina;
- Conhecer os professores do conselho de turma;
- Identificar aspetos críticos dos alunos;
- Identificar as possibilidades de articulação interdisciplinar;
- Identificar o grau de participação dos EE na vida escolar.

Nesta etapa, após escolher a turma do 9º4, com o objetivo conhecer os alunos da turma, contactei com o diretor de turma e em conjunto realizamos uma pesquisa aprofundada, compilando toda a informação relevante disponível no dossier de turma do ano letivo anterior e nos processos individuais de cada aluno. Neste processo contactamos com o diretor de turma desta turma do ano letivo anterior, que fortuitamente era o meu orientador de estágio da escola, solicitando todas as informações sobre a turma e o seu aproveitamento escolar, de modo a complementar a caracterização geral da turma.

Ao longo das minhas interações com os alunos nas aulas de EF e até mesmo em momentos informais nos intervalos, pude observar diversos aspetos relevantes para a minha intervenção como professor. Marzano (2005), acredita que estar atento aos

interesses e vivências dos alunos, tanto dentro como fora da escola, é fundamental para criarmos uma relação de confiança e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A partir da caracterização dos alunos, foi possível identificar aqueles que apresentavam maiores desafios no processo de aprendizagem ou comportamentos que se distanciavam da norma, com o intuito de intervir de forma individualizada e personalizada, procurando auxiliá-los a superar as suas dificuldades e a alcançar todo o seu potencial.

Infelizmente, não existiu uma primeira reunião do CT antes do começo do ano letivo, por motivos que desconheço. Desta forma, em conjunto com o diretor de turma procurámos dialogar com os professores das diversas disciplinas de forma a complementar a caracterização da turma. Nestes diálogos explorei a abertura de possibilidades de articulação interdisciplinar, onde pudesse realizar algum projeto neste sentido.

O único professor que se mostrou disponível e com vontade de realizar um projeto interdisciplinar foi o professor de ciências naturais que também era o diretor de turma. Esta iniciativa foi expressa no projeto TOP desta área com o tema comum ambas as disciplinas, visto que ambas estão relacionadas com a saúde e bem-estar dos alunos.

A preparação da primeira reunião de EE foi elaborada em conjunto com o intuito de nos apresentarmos, por sermos os novos DT's, de conhecer os responsáveis dos alunos, de realizar um panorama geral da turma e de estabelecer as prioridades e objetivos da turma.

2.3.2. Balanço

Ao analisar os dados recolhidos, identifiquei rapidamente alguns pontos de indisciplina e distração, provenientes da turma crítica que eram no ano letivo anterior. Prontamente, conversei com os alunos envolvidos tentando perceber as motivações e origens por trás de tais comportamentos. Com algumas repreensões e alertas, a turma apresentou uma melhora significativa no comportamento geral ao longo desta etapa. Porém, o comportamento de alguns alunos oscilou, destacando dois alunos como principais fontes de distração.

A turma nesta etapa demonstrou uma instabilidade no número de alunos presentes nas aulas, demonstrando problemas de assiduidade como também de

pontualidade. Nesta temática destacam-se duas alunas, aluna nº8 e nº26, que nunca compareceram às aulas, não havendo qualquer justificação e comunicação por parte dos EE.

Para além destes casos, há casos que necessitaram de mais atenção, nomeadamente o caso das alunas nº 14, 17 e 25. A aluna nº14 era uma aluna NEE, com tendências depressivas, que por limitações físicas, nomeadamente consequências do excesso de peso, rejeitava realizar as aulas de EF, quando comparecia. A aluna nº 17 era uma aluna que tinha um historial sensível e difícil, que não tinha apoio em casa que a incentivasse a participar na vida escolar regularmente. Esta aluna estava perto de fazer os 18 anos e era um caso especial que já tinha um processo na CPCJ. A aluna nº25 foi diagnosticada com sintomatologia depressiva e ansiedade complexa, o que afetou a assiduidade da mesma.

A primeira reunião com os EE foi realizada presencialmente, contando com a presença de 12 EE num total de 28, revelando um distanciamento entre alguns EE e a vida escolar dos educandos. Nesta reunião foram eleitos os representantes dos EE, designadamente o EE da aluna nº16 e a EE da aluna nº 23. Ainda foram apresentados os estatutos dos alunos, direitos e deveres dos mesmos, para que os EE tivessem conhecimento e pudessem entender determinadas tomadas de decisão dos docentes.

Em relação à inexistência de um CT antes do início do ano letivo, penso que foi um aspeto a melhorar na escola, uma vez que poupa tempo na comunicação entre professores, juntando todos no mesmo espaço, com o objetivo de caracterizar a turma e estabelecer as linhas orientadoras do novo ano letivo.

2.4. 2ª Etapa

2.4.1. Plano

Após o término da 1ª etapa, com suporte nos dados recolhidos através da experiência de acompanhar o papel de diretor de turma, foi possível definir os objetivos prioritários para esta 2ª etapa:

- Iniciar o processo de elaboração do Projeto Curricular da Turma (PCT);
- Intervir sobre os problemas de assiduidade e pontualidade;
- Iniciar o projeto interdisciplinar com o professor de Ciências Naturais;
- Integrar os alunos nº 14, 17 e 25 na turma.

No que respeita à turma, foi posto em marcha o desenvolvimento do PCT, que incidiu sobre a Orientação Vocacional para a escolha do curso para o Ensino Secundário. Com esse propósito, a turma teve um acompanhamento e uma intervenção da psicóloga da escola.

Ao nível dos alunos críticos, nomeadamente as alunas nº 14, 17 e 25, o plano passou por implementar um acompanhamento individualizado do aluno, mediante encontros periódicos, visando aferir e promover sua integração ao ambiente escolar. Para estas alunas, queria aproveitar o clima positivo da aula de EF, para promover a integração na vida escolar e participação na prática desportiva.

Em relação aos EE, um dos objetivos principais era promover a pontualidade e assiduidade dos alunos. Para tal, foram reforçadas as vias de comunicação com os EE. Em conjunto com o diretor de turma, foi estabelecido um plano de intervenção, com referência ao Regulamento Interno definido pela Direção da ESFMP, com base em reuniões individuais e de emails regulares concernentes à situação de faltas dos alunos.

Nesta etapa, no que respeita ao processo de elaboração da abordagem interdisciplinar com o professor de Ciências Naturais, iniciou-se a fase de consciencialização dos alunos, através de várias abordagens distintas, seja através dos benefícios ou através das consequências.

2.4.2. Balanço

No que respeita à Orientação Vocacional, não foi possível estar presente nas sessões que já foram realizadas, por não conseguir conciliar horários. Devia ter estado mais presente para tentar ajudar a orientar os meus alunos, de forma a dar-lhes respostas específicas baseadas nos interesses dos mesmos, algo que devo tentar melhorar na próxima etapa.

Em relação aos alunos críticos, não foi possível realizar a integração dos mesmos nas atividades escolares. Esta incapacidade deve-se à fraca assiduidade destes alunos, que raramente compareceram na escola.

A aluna nº 14 realizou o pedido de transferência de escola, para uma escola de *Homeschooling*, do qual aguarda resposta. A aluna nº 17 continuava com o processo na CPCJ aberto. Em conjunto com o diretor de turma, tentámos contactar o EE desta aluna, marcando uma reunião para tentar reverter esta situação delicada. Esta reunião nunca

chegou a acontecer devido à falta de comparência do EE. A aluna nº25 após ser diagnosticada com depressão, o que afetou a assiduidade da aluna, como alternativa de acompanhamento a EMAEI propôs as seguintes medidas a aplicar à aluna:

- Pede-se aos professores das disciplinas que enviem os conteúdos que estão a lecionar para que a aluna consiga acompanhar e estudar (sempre que a aluna não comparecer às aulas presenciais);
- Sempre que necessário a aluna deverá realizar trabalhos a pedido dos professores de cada disciplina;
- A aluna sempre que necessitar poderá ter a possibilidade de fazer os testes, em sala separada.

No que se refere aos EE, a constante comunicação com os mesmos demonstrou ser benéfica nas questões de assiduidade e pontualidade, como também a resolver outras questões relacionadas com o comportamento de determinados alunos.

O projeto interdisciplinar sobre a alimentação saudável despertou o interesse dos alunos para esta temática. Os alunos demonstraram querer saber mais sobre esta tema, querendo explorar temas relacionados com a alimentação. Deste modo, foi proposto aos alunos dois tipos de trabalhos: um individual em que estes tenham de contar o nº de calorias que ingerem durante um dia da semana, verificar as recomendações e, por fim, construir um dia de alimentação saudável; e um trabalho de grupo que explore temas relacionados com a alimentação, tais como a falta de atividade física, os fatores de risco na saúde, estilos de vida ativos e até mesmo o sono.

A reunião de final de semestre foi determinante para perceber quais eram as disciplinas que os alunos demonstravam mais dificuldades. O cenário apresentado foi preocupante porque as duas disciplinas que a maioria dos alunos apresentavam mais insucesso eram a matemática e o português, disciplinas que no final do ano os alunos seriam colocados em exame nacional.

2.5 3ª Etapa

2.5.1 Plano

Na 3ª etapa, em consonância com as intervenções realizadas anteriormente, defini os seguintes objetivos:

- Acompanhar o processo da aluna nº 25;
- Interceder sobre os problemas de assiduidade e pontualidade dos alunos nº 6 e 28;
- Integrar a nova aluna nº29;
- Continuar a desenvolver o PCT;
- Continuar a desenvolver a dinâmica do projeto interdisciplinar.;
- Acompanhar os alunos nas disciplinas de Matemática e Português.

Ao nível dos alunos, a aluna nº14 foi transferida para a nova escola. A aluna nº17 continuou com o seu processo na CPCJ e já era maior de idade, podendo ser afastada da escola. Tanto eu como o diretor de turma, continuámos a fazer esforços para comunicar com o EE desta aluna, para que esta não seja afastada por completo da vida escolar, com esperança de poder ajudar esta aluna.

A aluna nº 25, continuou sem comparecer à escola, no entanto realizou as tarefas propostas. O plano de reintegração desta aluna só podia ser colocado em prática quando esta se sentisse pronta para tal. Este plano contou com a reintegração progressiva da aluna nas diversas disciplinas, tendo uma tolerância de saída do espaço de aula para poder recuperar da agitação que poderia existir, principalmente na EF.

Com o início do segundo semestre, entrou uma nova aluna na turma, a aluna nº29, proveniente de outra turma da escola. Esta aluna no início do ano letivo, por ser oriunda de outro sistema de ensino teve equivalência para frequentar o 10º ano. No entanto, esta equivalência foi revista e mudaram-na para o 9º ano. Deste modo, para integrar esta aluna na turma, procurarei implementar um acompanhamento individualizado da aluna, por meio de reuniões frequentes, com o objetivo de aferir e assegurar sua integração e adaptação ao ambiente escolar.

No que respeita ao PCT, os alunos tiveram uma visita de estudo à Futurália, para poder ajudar à reflexão da escolha das áreas que poderá agradar mais os interesses dos alunos. Com o objetivo de organizar o processo, definimos os grupos e as datas de entrega das informações relacionadas às áreas de interesse de cada aluno, nomeadamente da oferta da escola e as possíveis áreas de empregabilidade que cada área abrange.

No que concerne aos comportamentos dos alunos em aula e à assiduidade e pontualidade dos mesmos, atendendo à teoria do desenvolvimento social de Catalano e Hawkins (1996), que afirmam que diversos fatores têm influência sobre estes tipos de comportamentos, procurei elaborar uma intervenção em 2 vertentes de ação possível, em conjunto com o diretor de turma, como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 20 - Intervenção e Estratégias na área de DT

	Estratégias
EE	Comunicação regular e reuniões frequentes
Alunos	Contrato comportamental

A promoção de um envolvimento mais ativo e frequente dos EE foi uma estratégia útil, uma vez que, de acordo com Hattie (2003), o envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos é um pilar fundamental para o sucesso escolar. A estratégia dos contratos comportamentais que Simonsen et al. (2008) apresentam podia ser uma boa forma para aumentar a assiduidade e pontualidade dos alunos, pois permite aumentar os comportamentos que não são tão frequentes.

Em relação aos EE, foi mantido o contacto regular, que já se encontrava a ser desenvolvido na etapa anterior, para tentar resolver o problema de faltas que é transversal a todas as disciplinas.

No que respeita ao insucesso nas disciplinas de exame, o plano passou por encaminhar os alunos para o Centro de Apoio ao Estudo, de forma a terem mais horas de estudo e um apoio específico para as suas dificuldades.

2.5.2 Balanço

Relativamente aos alunos com problemas de assiduidade e pontualidade, a utilização dos contratos comportamentais demonstrou ser bastante útil, levando a um aumento da participação nas aulas. A aluna nº25, após recomendação da psicóloga, foi transferida para uma escola de ensino remoto devido às características da sua depressão.

A constante comunicação com os EE reforçou a influência dos contratos comportamentais, como também permitiu resolver outras questões relacionadas com o comportamento de determinados alunos.

A integração da aluna nº29 foi inviabilizada, uma vez que a aluna raramente frequentava a escola, tendo um reportório elevado de faltas. Este processo careceu de uma maior intervenção junto dos EE para perceber os motivos para a fraca assiduidade.

No que respeita ao projeto interdisciplinar, a tarefa de trabalhos de grupo impulsionou maiores índices de motivação e de interesse. Esta tarefa foi interessante visto que promoveu a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de um trabalho, onde tinham de realizar pesquisa, partilhar conhecimentos e criar um projeto de um dia de alimentação saudável.

2.6. 4ª Etapa

2.6.1. Plano

Na 4ª etapa, em consonância com as intervenções realizadas anteriormente, defini os seguintes objetivos:

- Continuar a interceder sobre os problemas de assiduidade e pontualidade dos alunos nº 6 e 28;
- Integrar a nova aluna nº30;
- Continuar a desenvolver a dinâmica do projeto interdisciplinar.

No que respeita à assiduidade e pontualidade dos alunos, atendendo à teoria do desenvolvimento social de Catalano e Hawkins (1996), que afirmam que diversos fatores têm influência sobre estes tipos de comportamentos, continuei a elaborar uma intervenção em 2 vertentes de ação possível, em conjunto com o diretor de turma, como se pode verificar no Quadro 20.

A um mês do término do segundo semestre, entrou uma nova aluna na turma, a aluna nº30, e para a integrar, procurei implementar um acompanhamento individualizado da aluna, mantendo um contacto frequente, com o objetivo de aferir e assegurar sua integração e adaptação ao ambiente escolar, como também perceber se seria possível transitar de ano.

Relativamente ao projeto interdisciplinar, a tarefa de trabalhos de grupo foi interessante visto que promoveu a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de um trabalho, onde tiveram de realizar pesquisa, partilhar conhecimentos e criar um projeto de um dia de alimentação saudável. Nesta fase, os alunos apresentaram o seu trabalho em duas fases, uma primeira fase de treino, em que os grupos apresentaram uns

para os outros, de forma a obterem feedback construtivo para melhorarem o seu trabalho, e uma segunda fase em que fizeram uma apresentação mais formal para avaliação.

2.6.2. Balanço

Na questão da pontualidade e assiduidade de alunos específicos, tanto a constante comunicação com os EE como os contratos comportamentais, promoveram menores índices de faltas, nomeadamente de atraso, levando a que estes alunos aumentassem a sua participação nas aulas.

Relativamente à aluna nº30, sendo certo que teve uma entrada muito tardia, não foi possível acompanhar a aluna o tempo que pretendia. Nesta fase, sendo certo que a turma já se encontra mais madura e alteraram determinados comportamentos, foi fácil a aceitação que teve no grupo. Em relação às bases de matérias anteriores, foi desde logo, através do processo da aluna, identificado que tinha problemas na matemática. Desta forma, foi introduzida numa aula de reforço de matemática disponibilizada pela professora.

A conclusão do projeto interdisciplinar levou-me a concluir que podia ter sido realizada uma atividade de elaboração das refeições saudáveis que elaboraram nos trabalhos na cantina da escola. Porém, não foi possível e fica uma ideia interessante para elaborar num projeto futuro sobre este tema.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo nesta área pode-se verificar no quadro 21.

Quadro 21 - Estratégias utilizadas na área de DT

Triade (Clemente & Mendes, 2010)	Estratégias			
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Escola	Caracterização Específica	Orientação Vocacional	Referenciação para EMAEI e SPO	
Alunos		Comunicação regular	Contrato comportamental	
Encarregados de Educação		Comunicação regular e reuniões frequentes		

2.7. Saída de Campo

A saída de campo não foi organizada em etapas, ao contrário de todas as outras áreas, uma vez que foi realizada no início do ano letivo. A organização desta atividade foi preparada pelo núcleo de estagiários em conjunto com alguns professores, tornando-se numa das principais preocupações na iniciação do EP. Esta responsabilização inicial na organização da saída de campo proporcionou uma melhor integração no GEF, como também permitiu conhecer melhor o contexto da escola e o seu funcionamento.

Em conjunto com o professor orientador de estágio, foi decidido que iríamos realizar a atividade de “Jogos na Praia”, atividade ressuscitada pelo núcleo de estágio do ano anterior, que devido a complicações que ultrapassavam a escola, tiveram de passar a ser os “Jogos no Parque”.

Os “Jogos no Parque” tiveram como objetivo a integração dos alunos do 10º ano na escola, proporcionando a sociabilização através da prática de atividade física na natureza. A saída de campo realizou-se no dia 29 de Setembro, no Parque da Paz (Almada), no dia europeu do desporto na escola. A atividade durou cerca de 5h, começando por volta das 8h30, onde se realizou a organização dos grupos e a respetiva saída da escola, e terminado por volta da 13h30, horário de chegada à escola.

Relativamente às atividades realizadas, o GEF definiu que com a mudança de local para a realização desta atividade, havia atividades que estariam excluídas de fazer, nomeadamente, uma introdução à luta e atividades que envolviam água da praia. Portanto, os alunos participaram sobre tudo em jogos tradicionais como tração à corda, estafetas com bola na testa, estafetas com pernas atadas, estafetas com arcos e corrida de sacos. Em todas as tarefas, os alunos tinham de fazer pontos que contribuíam para uma classificação final, onde eram contabilizados o total de pontos de todas as tarefas.

No meio da manhã, entre jogos, foi realizada uma pausa para que os alunos pudessem comer um lanche em convívio uns com os outros. No fim da atividade, antes do regresso à escola, foi realizada uma atividade de dança com todos os elementos presentes, com a liderança da professora Carla Andrade, especialista nesta área, desenvolvendo uma coreografia da música “Jerusalema”.

Toda a organização da saída de campo não foi realizada por etapas, devido ao pouco tempo até ao dia da atividade, no entanto passou por várias fases até à sua consecução:

1. Comunicação com a Capitania do Porto de Lisboa e com a Camara Municipal de Almada para autorização de realização da atividade;
2. Devido a complicações, alteração do local de realização e do regulamento da atividade;
3. Desenvolvimento do documento das autorizações para entregar aos EE;
4. Entrega e recolha das autorizações devidamente assinadas;
5. Ativação dos seguros escolares;
6. Organização e gestão dos recursos materiais e humanos;
7. Dia dos “Jogos no Parque”;
8. Apuramento e divulgação dos resultados;
9. Balanço da atividade.

A saída de campo foi uma atividade crucial no início do ano letivo, integrando os estagiários desde logo nas atividades do GEF, nas dinâmicas internas da escola, colaborando com todos os professores participantes. A nível pessoal, esta atividade marcou-me muito pela responsabilidade que nos foi colocada desde o primeiro dia, pelo à vontade e abertura dos professores ao trabalharem comigo e por me fazerem sentir igual a eles, isto é não me verem de forma diferente por ser estagiário.

2.8. Balanço Final

A imersão nas tarefas e responsabilidades desta área representou um desafio pertinente, no qual ressalto a prontidão do diretor de turma em me auxiliar na compreensão das atribuições e funções inerentes ao cargo, bem como em sanar dúvidas acerca das diversas intervenções, canais de comunicação e hierarquia da gestão dos componentes organizacionais da escola.

Saliento as diversas reuniões realizadas com os professores e responsáveis pelas diferentes áreas e projetos da escola, que demonstraram disponibilidade e compromisso, fundamentais para a construção de relações positivas e sólidas, além de possibilitar a interconexão entre as diferentes dinâmicas de intervenção desenvolvidas.

Relativamente aos EE, a comunicação regular e a marcação de reuniões com alguma frequência demonstrou ser benéfica numa participação mais ativa dos EE na vida escolar dos seus educandos. Este maior envolvimento ajudou a diminuir as ocorrências de comportamentos desviantes nas aulas, como também dos problemas de assiduidade e pontualidade. A nível pessoal, tive um papel bastante ativo nesta intervenção, mas gostaria de ter conduzido uma destas reuniões para que no futuro já tivesse tido uma primeira experiência.

No que respeita ao relacionamento e articulação com os professores do CT, não tive um papel tão ativo, uma vez que estes não demonstraram desde início vontade de criar projetos interdisciplinares, visto que os ia sobrecarregar com mais trabalho. Infelizmente, esta conceção continua a existir nas escolas, algo que deve ser discutido nos órgãos superiores da escola.

Por outro lado, a nível de todos os professores terem trabalho para diminuir o número de alunos que estava previsto de ficar retidos no 9º ano, este diminui drasticamente pro consequência do trabalho colaborativo do CT, ficando apenas uma aluna retida por exclusão de faltas.

Um aspeto a melhorar nesta área passou por desempenhar a função de conduzir uma reunião de CT, algo que naturalmente não aconteceu, mas que podia ter sido interessante para aumentar o leque de experiências e competências que este EP proporcionou.

Respetivamente aos problemas comportamentais encontrados, verificou-se uma grande melhoria, não só no saber estar em aula, mas também a nível da assiduidade e pontualidade, após a aplicação dos contratos comportamentais apresentados por Simonsen et al. (2008).

Em relação aos alunos com problemas mais complexos, não conseguimos dar resposta imediata, visto que a escola não tinha as ferramentas ideais para ajudar estes alunos. Portanto, a melhor ajuda possível dada foi orientar o processo destes alunos, em conjunto com o SPO, para instituições que conseguissem realmente atuar de forma mais eficaz.

A respeito da SC, esta imersão inicial consolidou-se como uma atividade fundamental no início do ano letivo, sendo uma experiência que proporcionou a

integração imediata dos estagiários às atividades do GEF, familiarizando-nos com as dinâmicas internas da escola e promovendo a colaboração com todos os professores. No âmbito pessoal, esta experiência marcou-me profundamente, devido à responsabilidade confiada desde o primeiro dia, à abertura e ao acolhimento dos professores ao trabalharem comigo, proporcionando uma sensação de igualdade no ambiente de trabalho, sem distinção por ser estagiário, tendo um impacto muito significativo no EP.

O projeto específico da Alimentação Saudável foi bastante interessante para sensibilizar e consciencializar os alunos a adotarem hábitos de alimentação mais saudáveis. A fase de sensibilização e a de desenvolvimento foi bastante interessante para este projeto, no entanto, surge a necessidade de haver uma terceira fase, a fase de colocar em prática os partos saudáveis desenvolvidos na fase anterior.

3. Desporto Escolar

3.1. Desporto Escolar na ESFMP

Nesta área, espera-se que o estagiário, após escolher uma modalidade disponível, exerça a coorientação do grupo-equipa da escola através de um trabalho colaborativo com o professor responsável pela modalidade. Nesta coorientação, o estagiário deve ser proativo e procurar assumir a condução de treinos e jogos, como também fazer parte do planeamento dos mesmos.

Deste modo, o DE proporciona a oportunidade de desenvolver aprofundadamente uma modalidade, o que é bastante útil para a formação profissional do estagiário, pela riqueza de experiências que oferece, em termos de relação com o contexto social, da participação dos alunos e inclusive, a valência que esta área assume na formação de jovens (Bom & Brás, 2003), influenciando positivamente o crescimento individual a partir da atividade motora.

“Entende-se por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas 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” (Decreto-Lei nº 95/91, p. 942).

Esta área teve como principal documento orientador o programa estratégico do desporto escolar 2021 – 2025, contribuindo para os 6 eixos presentes no mesmo: +Desporto +Atividade Física; Formação de alunos e professores; Cidadania, Inclusão e Ética; Cogestão e codecisão na escola; Desporto verde e sustentável; Envolvimentos das escolas nas comunidades (Direção-Geral da Educação [DGE], 2021).

A ESFMP continha 3 núcleos de DE, nomeadamente o Voleibol, o Tiro com Arco e os Trampolins. No ano letivo anterior existia o núcleo de Ciclismo/BTT, que neste ano foi extinto por não estar presente no Projeto de DE da escola. Relativamente à diversidade, a ESFMP apresentava modalidades muito distintas, ampliando os horizontes dos alunos através da oferta diversificada de atividades complementares ao currículo. No entanto eram poucos núcleos de oferta, limitando as oportunidades de escolha aos alunos, como também, em termos de organização plurianual, apresentava debilidades de organização, sendo certo que os escalões definidos para as modalidades são permanentes, impossibilitando a continuidade das aprendizagens nas modalidades.

Neste ano letivo 2023/2024 escolhi acompanhar o núcleo de Voleibol, porque dentro dos horários disponíveis para o DE, este era o único núcleo que apresentava compatibilidade com o meu horário extra estágio. Para além disso, dentro dos JDC era a matéria em que me sentia menos confortável a lecionar, o que me levou a querer desenvolver e aprofundar esta modalidade. Assim, assumi a coordenação do grupo-equipa de juvenis femininos sob a supervisão do professor responsável Mário Dionísio.

O desenvolvimento desta modalidade ocorreu três vezes por semana, com treinos de 50 minutos, à quarta, quinta e sexta-feira, às 13h30. Tal como na EF, este núcleo respeitou as recomendações de Jacinto et al. (2001), no entanto negligenciava o critério da distribuição em dias não consecutivos, comprometendo o princípio de continuidade das aprendizagens, conferindo a perceção de que os horários do DE ficaram com os tempos de ‘sobra’ dos horários definidos.

Ao nível da divulgação do núcleo, foram espalhados cartazes pela escola, Anexo III, desenvolvidos pelo professor responsável em cooperação com os estagiários, assim como nas aulas de EF, todos os professores divulgaram a oferta da escola, com o intuito de estimular a prática de atividade física extracurricular (DGE, 2021).

No desporto escolar segui o planeamento por etapas, tal como na lecionação, iniciando com a avaliação inicial, definindo as prioridades dos alunos e os objetivos pedagógicos a atingir ao longo do ano. Também a estrutura dos treinos foi a mesma das aulas de EF, tendo uma parte inicial, onde se realizou o aquecimento específico, uma fundamental, para desenvolver as habilidades definidas, e uma final, para fazer um retorno à calma.

Ainda sobre o tema de os horários serem elaborados sem critérios ou consideração pela EF e DE, o facto de um dos tempos atribuído à modalidade estar destinado a um espaço onde não era exequível a prática da mesma, reforçou esta ideia de falta de reflexão para o desenvolvimento de uma dimensão fulcral para as aprendizagens.

Ao nível das competições, que eram organizadas pela coordenação local do DE, foram marcados três momentos de acordo com o Regulamento Específico de Voleibol 2023-2024 (DGE, 2023). Sendo a verdadeira missão do DE o incentivo à prática de

atividade física e na formação desportiva, estes encontros jamais deviam visar a criação de pódios ou a celebração da derrota do adversário.

3.2. Caracterização do grupo equipa

O grupo-equipa que escolhi foi o escalão de juvenis, composto por 11 raparigas e 8 rapazes, com idade média de 16 anos, provenientes de 5 turmas diferentes. Dos 19 alunos, 7 alunos não pertenciam à equipa no ano anterior e 9 deles não pertenciam a nenhuma equipa de voleibol fora da escola.

Importa realçar que para as competições só esteve presente a equipa feminina, pois apenas estas foram inscritas nas competições. Como tal, 4 deles aceitaram fazer o curso de árbitros para poderem exercê-lo nos encontros definidos, seguindo a perspetiva de Adé et al. (2018), de que os alunos devem passar pela experiência prática de árbitro para que valorizem mais este papel.

3.3. Projeto TOP – Joga Mais e Melhor

Após deparar-me com o calendário competitivo do meu grupo-equipa, verifiquei que existiam poucos momentos competitivos ao longo do ano letivo e os que existiam eram durante um curto período. Deste modo, foi necessário refletir sobre a importância da competição para o processo educativo.

É necessário ter em conta as características da competição, nomeadamente relacionadas com o baixo potencial educativo que possuem, uma vez que produzem hiperconcentração e baixa frequência, tal como a reprodução dos valores dos jogos dos adultos.

O DE, segundo o Artigo 5º do Decreto-Lei 95/91, é caracterizado por ser voluntário e de livre escolha e participação dos alunos, promovendo os pressupostos de contributo a nível do desenvolvimento educativo. Porém, a realidade do DE segue uma tendência puramente tecnocrática e hierarquizada da competição, sendo uma modelagem do Desporto Federado, reproduzindo os critérios de exclusão, especialização precoce e foco exagerado na competição (Rosado & Mesquita, 2011), na qual a superação se expressa pela vitória a todo o custo.

Por outro lado, Lima (2004a) afirma que a superação deve ser educada, no sentido em que os exemplos elogiados sejam escolhidos com responsabilidade. Não existe desporto sem competição, mas esta competição, particularmente no DE, deve

Deste modo, defini os seguintes objetivos:

- Avaliação inicial dos alunos na modalidade de Voleibol;
- Determinar rotinas e regras;
- Selecionar as aprendizagens prioritárias;
- Identificar uma problemática para desenvolver no projeto TOP.

A angariação de alunos não foi um problema inicial porque uma grande parte das alunas que pertenciam ao grupo-equipa no ano anterior transitaram para este ano. Sendo certo que o objetivo principal desta etapa era conhecer os alunos na modalidade de voleibol e identificar as aprendizagens prioritárias, o cerne dos treinos incidiu sobretudo na avaliação inicial dos alunos, através de jogos que distinguem os níveis.

Nesta fase, os treinos foram divididos em duas partes: na 1ª parte proporcionei momentos de relação com a bola, em exercícios mais técnicos; na 2ª parte o foco recaiu nas situações de jogo, que devido a constrangimentos proporcionados pelo espaço, basearam-se na situação de jogo de 4x4 em campo reduzido de 12x6m com rede a 2,10m. Esta situação de jogo vai de encontro com a situação formal autêntica de avaliação (Comédias Henriques, 2012), para distinguir o nível Elementar do nível Avançado, e torna-se na melhor situação para avaliar estes alunos devido à sua especificidade de funções e organização em campo, uma vez que a maior parte dos alunos já tinha experiências anteriores na modalidade ou encontram-se inscritos num clube desportivo.

3.4.2 Balanço

Relativamente a esta primeira etapa, concluí que a maioria dos alunos cumpria o nível Elementar, algo que já esperava devido às experiências anteriores que os alunos apresentaram. Apenas uma aluna não cumpria o nível elementar e 2 alunas eram alunas fronteira.

Assim, estabeleci como principal objetivo para estas 3 alunas que deviam atingir o nível Elementar até ao fim do ano letivo, desenvolvendo primariamente os serviços colocados para zonas difíceis de receção e a finalização intencional, através de remate apoiado ou passe colocado.

Após dialogar com o professor responsável pela modalidade, deparei-me com a ausência de competição num grande intervalo de tempo, apenas existindo 2 encontros

onde se realizam 2 jogos, dando um total de 4 jogos de competição. Para além da pouca competição, estes dois encontros foram realizados num espaço temporal curto, e sendo certo que apenas passa uma equipa à próxima fase, proporcionou menos momentos de competição a estes alunos. Logo a minha intervenção foi tentar proporcionar mais competições de qualidade.

Posto isto, na próxima etapa, procurei possibilidades de aumentar a frequência de competições, tanto a nível interno como externo, tal como procurei promover os valores educativos que a competição proporciona, tais como o *fair-play* e o respeito pelo árbitro e adversários.

3.5 2ª Etapa

3.5.1 Plano

Nesta etapa, ficou estipulado que eu seria responsável por um treino da semana, ou seja, todas as quintas era eu quem dava o treino. Esta responsabilização foi importante para poder implementar formas de treino diferentes daquelas a que as alunas estavam habituadas a ter no DE. Os treinos eram à base de jogo formal o que fazia com que as alunas com mais dificuldades não tivessem oportunidade de melhorar. A meu ver, esta decisão do professor responsável era errada, comprometendo todos os princípios do treino, e tentei intervir na oportunidade que tinha, criando situações, tanto de jogo como de treino analítico, que colocassem em foco as habilidades prioritárias a desenvolver.

Reconhecendo as dificuldades das decisões internas, os seguintes objetivos foram elencados:

- Desenvolver as aprendizagens prioritárias;
- Implementar o regime de competição e de treino analítico para a aprendizagem;
- Promoção do respeito pelos valores educativos.

Tendo em consideração que a maioria das alunas se encontra numa fase mais avançada de aprendizagem do voleibol, a minha principal ação incidiu sobre as alunas que ainda não se encontravam ao nível das colegas. Para estas alunas foi importante definir estratégias que fossem de encontro aos problemas que apresentavam, nomeadamente na receção em manchete ou em passe para dar continuidade ao jogo e na

finalização para zona difícil de receção. O resto do grupo-equipa tinha como principal problema os serviços, tanto por cima como por baixo.

Para tentar ajudar a resolver estas dificuldades das alunas, tive de adaptar a organização das aulas como também das tarefas, especificando tarefas para cada tipo de necessidades das alunas. Deste modo, tomei a decisão de articular exercícios analíticos com situações de jogo, como recomenda Comédias Henriques (2012). As situações de exercício analítico foram utilizadas predominantemente na parte inicial dos treinos.

Comecei por definir que no início dos treinos tinha de existir uma bola para cada duas alunas, que em forma de aquecimento, desenvolviam as dificuldades das alunas com mais dificuldades, nomeadamente nas questões da receção. Para isto, era obrigatório ter pares heterogéneos, que frente a frente, mantinham a bola no ar o máximo de tempo possível, sendo certo que devem colocar a bola desviada do colega e com alturas diferentes para obrigar a colega a decidir como irá tocar na bola, em manchete ou em passe.

Para o problema do serviço, que grande parte das alunas apresentava, foi utilizada uma situação de jogo de serviços, em que uma delas servia, por baixo ou por cima, e a colega do outro lado da rede tinha de receber, em manchete ou em passe, e agarrar a bola. Para as alunas que tinham mais dificuldades na técnica do serviço, nesta parte ficavam, numa fase inicial, a realizar um exercício analítico focado nos erros técnicos com o meu apoio e feedback. Estas decisões tiveram por base a perspetiva defendida por Skinner (1984), fundamentada na abordagem dos constrangimentos, dado que o reconhecimento e a intervenção em variáveis relevantes contribuem para a personalização da aprendizagem, otimizando o desenvolvimento individual (Klusemann et al., 2012).

Para esta etapa defini a situação de jogo de 4x4 com rede a 2,10m e campo reduzido de 12x6m, com rotação de serviço se houvesse dois serviços com sucesso ou um com insucesso. Nesta situação era obrigatório realizar 3 toques antes de passar a bola para o outro lado do campo, sendo certo que o segundo toque era obrigatório ser dado pela aluna que está na posição 3. Estas estratégias mantiveram a linha de raciocínio anterior da abordagem baseada nos constrangimentos de Newell (1986) e de condicionamento de Skinner (1984), como também de Chow et al. (2007), que afirmam que o condicionamento das ações das alunas serve para promover um determinado

comportamento desejado mediante a deteção da informação essencial determinante da ação.

Na parte final dos treinos, optei por utilizar uma tarefa de competição, que em roda de bola em progressão tinham de manter, em passe, a bola no ar e ir até ao outro lado do pavilhão e voltar. O desafio da tarefa foi colocado através de metas, seja por tempo, ver qual a equipa mais rápida, ou por quem conseguia fazer mais percursos num determinado tempo. Esta estratégia foi de encontro com Bernstein et al. (2011), que referem que momentos de competição no treino ajudam a aumentar o interesse e motivação para a aprendizagem. A lógica por trás das competições estava em consonância com as diretrizes de Rost (1997) e Marques (2004), com o objetivo de desenvolver uma base multilateral das habilidades nas alunas, propondo a realização de competições em regime de estafetas, as quais integraram as componentes básicas do voleibol.

Nas situações de jogo, em regime de competição, o foco principal centrou-se na superação individual das dificuldades das alunas, em vez da superação do adversário, tal como defendem os pressupostos educativos de Hager (1995).

Além do mais, um dos objetivos para esta etapa, era promover os valores educativos que a competição proporciona, como o *fair-play* e o respeito pelos agentes envolvidos no jogo. Deste modo, em cada situação de competição, seja em situação de jogo ou em estafetas havia sempre um aluno-árbitro, para que os colegas tivessem essa referência e para libertar os professores dessas funções. O objetivo desta estratégia, para além de obrigar os alunos a conhecerem as regras do jogo e gestos de arbitragem, era proporcionar momentos de respeito pelo árbitro e as suas decisões. Duncan e Kern (2020), afirmam que não existir o respeito pelo árbitro é um indicador de uma relação pouco saudável com a competição.

Neste sentido, a intervenção passou por criar o cartão amarelo e vermelho, como existe no futebol, sendo o amarelo um aviso e o vermelho uma expulsão do jogo, de forma a condicionar as ações de respeito das alunas, o que vai de encontro com a teoria de condicionamento de Skinner (1984), que se centra na perspetiva do desenvolvimento do comportamento numa perspetiva de associação entre um estímulo e a resposta gerada por ele. Essa resposta, por sua vez, pode ter consequências positivas ou negativas, influenciando o comportamento futuro.

3.5.2 Balanço

Tendo em conta as necessidades e as aprendizagens prioritárias das alunas, a articulação do treino analítico com as situações de jogo demonstrou ser benéfica para o desenvolvimento de aspetos técnicos mais críticos.

Os jogos de serviço mostraram ser um bom complemento ao desenvolvimento das receções, no entanto não foram tão significativos na aprendizagem do serviço como os exercícios analíticos de serviço. Outro problema identificado neste jogo, foi ser inserido logo a seguir ao aquecimento, o que levava a muitas vezes as alunas a queixarem-se que ainda estavam ‘frias’ para servir. Portanto este exercício teve de ser repensado a nível de organização.

Relativamente à situação de jogo 4x4, foi bastante positivo demonstrando que alunas podiam realizar jogos com mais complexidade, pois realizavam com alguma facilidade os objetivos propostos para este exercício, nomeadamente em termos de posicionamento, funções de jogadores e dinâmica dos 3 toques.

As dinâmicas de competição em estafetas, tal como Hager (1995) afirma, estimularam o interesse e motivação perante as aprendizagens, sendo positivo na criação de um clima positivo de treino, evidenciado pelo envolvimento dos alunos nas tarefas.

Em relação ao respeito pelo arbitro e adversários, a implementação dos cartões demonstrou uma progressiva diminuição dos comportamentos de confronto e desrespeito por parte de algumas alunas.

3.6 3ª Etapa

3.6.1 Plano

Nesta etapa manteve-se a organização dos treinos, continuando a dar o treino de quinta-feira. Assim, para esta etapa são definidos os seguintes objetivos:

- Dar continuidade ao desenvolvimento das prioridades das alunas;
- Dar continuidade às tarefas competitivas;
- Introduzir a situação formal de jogo;
- Dar continuidade à questão do respeito através dos alunos-árbitros.

Nesta 3ª etapa, foi dada a continuidade do desenvolvimento da receção e do serviço, através da articulação dos exercícios analíticos com as situações de jogo. Nesta

fase, foram introduzidas novas aprendizagens, mais complexas, como o bloco e o remate em suspensão.

Como forma de aquecimento foi mantido o plano de trabalho de pares, alternando com o aquecimento que introduzimos para jogo. Este aquecimento baseou-se em rodas de bola, com o objetivo de manter a bola no ar, e depois vão para a rede e com duas filas e uma aluna a passador vão realizando finalizações.

Para continuar a desenvolver os serviços, foi mantido as tarefas definidas na etapa anterior, no entanto foi realizado um aquecimento mais intensivo e específico para que as alunas fiquem ‘quentes’ quando fossem treinar os serviços.

Para esta etapa defini a situação de jogo de 5x5 e de 6x6 com rede a 2,20m e campo 18x9m, com rotação de serviço se houvesse dois serviços com sucesso ou um com insucesso. Nesta situação continuou a ser obrigatório realizar 3 toques antes de passar a bola para o outro lado do campo, sendo certo que o segundo toque era obrigatório ser dado pela aluna que está na posição 3. Estas estratégias mantiveram a linha de raciocínio anterior da abordagem baseada nos constrangimentos de Newell (1986) e de condicionamento de Skinner (1984), como também de Chow et al. (2007), que afirma que o condicionamento das ações das alunas serve para promover um determinado comportamento desejado mediante a deteção da informação essencial determinante da ação. Ainda nesta situação o feedback do professor incidiu sobretudo para as questões do bloco, de quem realiza e dos que protegem o bloco, de finalização e de serviço.

As situações de competição em estafetas e a questão dos alunos árbitros foram mantidas nesta fase, visto mostrarem ser importantes para o clima e motivação dos alunos no treino. Também foi mantido o desenvolvimento dos alunos-árbitro nas situações de jogo, de forma a promover os valores educativos que a competição proporciona, como o *fair-play* e o respeito pelos agentes envolvidos no jogo, mantendo a utilização dos cartões. Nesta fase, foram aplicados testes de arbitragem aos alunos, com o intuito de perceber quais eram as suas maiores debilidades.

3.6.2. Balanço

Ao nível do aquecimento, o complemento de um trabalho mais específico com foco na preparação dos serviços, demonstrou ser bastante útil, deixando de haver alunos não preparados para as atividades seguintes.

Relativamente ao jogo, surgiu a necessidade de aumentar a complexidade tática e técnica do jogo, sendo assim passando para o jogo de 6x6. Foi importante seguir os constrangimentos de Newell (1986), Skinner (194) e Chow et al. (2007), de forma a obter os comportamentos desejados, nomeadamente na dinâmica dos três toques, no bloco, nos tipos de finalização e serviço.

Os alunos-árbitro continuaram com sucesso o seu desenvolvimento, aprimorando a sua ação durante o jogo, tanto no controlo como nos gestos de arbitragem. Os testes sobre a arbitragem aplicados nesta fase, ajudaram a perceber em que questões os alunos deviam especificar o seu foco para melhorarem a sua intervenção.

3.7. 4ª Etapa

3.7.1. Plano

Nesta etapa manteve-se a organização dos treinos, continuando a dar o treino de quinta-feira. Assim, para esta etapa foram definidos os seguintes objetivos:

- Dar continuidade às tarefas competitivas;
- Dar continuidade à situação formal de jogo;
- Dar continuidade à questão do respeito através dos alunos-árbitros.

Nesta 4ª etapa, foi dada a continuidade do desenvolvimento do bloco e o remate em suspensão, através de formas jogadas e analíticas que promovessem os aspetos técnicos e táticos relevantes para estas ações. Continuar a desenvolver a situação de jogo de 6x6 com rotação de serviço se houver dois serviços com sucesso ou um com insucesso. Nesta situação continuou a ser obrigatório realizar 3 toques antes de passar a bola para o outro lado do campo (Skinner, 1984; Newell, 1986; Chow et al., 2007). Também se continuou a desenvolver diferentes situações de competição em estafetas.

Relativamente à questão dos alunos árbitros, estes foram avaliados nos seus conhecimentos das regras e dos gestos do árbitro durante o torneio de Voleibol da ESFMP.

3.7.2. Balanço

No que respeita ao desenvolvimento do jogo de 6x6, a utilização harmoniosa da situação de jogo e de exercícios analíticos, possibilitou que os alunos se adaptassem e adquirissem mais rapidamente os aspetos técnicos dos movimentos do bloco e remate em suspensão, como também para uma melhor compreensão das questões táticas associadas a estas técnicas.

Importa salientar que esta aquisição de competências e conhecimentos foi mais notória nas alunas que tinham mais dificuldades, apesar de o jogo se tornar mais complexo, demonstraram maior interesse pelo processo de aprendizagem, por estarem a atingir o nível dos colegas.

A diferenciação das situações de competição em estafetas, combateu o desinteresse por esta parte da aula, por se tornar menos repetitivo.

Os alunos árbitros demonstraram dominar os gestos técnicos da sinalética dos árbitros e os conhecimentos das regras do jogo. Para além disso, foram capazes de tomar decisões em momentos difíceis dos diversos jogos em que participaram.

3.8. Atividades de Escola

As atividades de Escola que estão incluídas no DE tinham o objetivo de proporcionar momentos de prática de atividade física a todos os alunos, como também de fomentar a confraternização e interação social entre toda a comunidade escolar da ESFMP.

Para que estas atividades funcionassem como esperado, foi extremamente importante que os professores do GEF desempenhassem um trabalho colaborativo entre si e com os professores dos outros grupos.

Assim, no Plano Anual de Atividades (PAA) estavam expressas todas as atividades que estavam planeadas para realizar ao longo deste ano letivo, integrando atividades onde participei ativamente enquanto professor estagiário e uma atividade da

qual o núcleo de estágio foi responsável pela organização e preparação, explanadas no Anexo II.

3.8.1 Formação de Suporte Básico de Vida

A primeira atividade realizada pelo GEF, concretizou-se na semana de 20 a 24 de novembro, sobre o tema do Suporte Básico de Vida (SBV). Esta atividade apenas foi realizada com os alunos do 10º ano, visto que o SBV era uma das matérias da área dos Conhecimentos que deve ser abordada neste ano.

Esta formação foi executada pelos Bombeiros Voluntários de Almada, começando por uma palestra, focando na parte teórica, que depois foi colocada em prática em grupos mais pequenos. A parte prática estava dividida em 4 áreas: 1ª onde os alunos praticavam o protocolo do SBV; 2ª onde treinavam a Posição Lateral de Segurança; 3ª em que praticavam manobras de desobstrução da via aérea; e a 4ª onde praticavam o protocolo do SBV em casos particulares, como uma grávida ou um bebé.

3.8.2. Corta-Mato

O corta-mato da ESFMP realizou-se no dia 29 de Novembro e abrangeu todos os alunos da escola, desde o 7º ao 12º ano. Apesar da sugestão do núcleo de estágio de realizar o corta-mato no Parque da Paz, procurando criar uma ligação mais forte com a comunidade envolvente. No entanto, a decisão manteve-se de realizar o percurso no recinto escolar.

Nesta atividade, fiquei responsável por controlar as chegadas dos alunos à meta, para além de ter assumido um papel ativo na organização e preparação da prova e dos alunos. Desde o início do ano, que preparei os meus alunos para a participação nesta prova, uma vez que, de acordo com os critérios de avaliação da ESFMP, o resultado obtido nesta atividade conta para a avaliação da matéria de atletismo.

3.8.3. Torneio de Basquetebol

Esta atividade realizou-se no dia 19 e 20 de dezembro, contando com a participação de várias turmas do 7º ao 12º ano de escolaridade. Este torneio de basquetebol, foi interessante no sentido de verificar as aprendizagens dos alunos da minha turma nesta modalidade, ou seja, permitiu aferir se já eram capazes de competir jogando em equipa, sem haver o protagonismo de um jogador com um nível de competência mais avançado. Em termos pessoais, integrei a equipa de organização do

torneio, ficando responsável pela organização do sorteio dos grupos e gestão dos resultados.

3.8.4. Torneio de Voleibol

Este torneio realizou-se no dia 18 e 19 de abril, onde participaram turmas do 7º ao 12º ano. Esta atividade foi resolutivo para a minha turma, visto que o voleibol era uma matéria prioritária, evidenciando as aprendizagens adquiridas ao longo do ano. Infelizmente, só a equipa de rapazes é que participou, só permitindo aferir ao nível de jogo competitivo, o desempenho dos mesmos. Tal como no torneio de basquetebol fiquei responsável pela organização do sorteio dos grupos e gestão dos resultados, como também pela gestão dos alunos-árbitros.

3.8.5. Dia do Atletismo

O Dia do Atletismo, inicialmente era para ter sido realizada em fevereiro, mas devido a complicações climatéricas, foi sempre adiada. No dia 16 de maio, realizou-se esta atividade em que o núcleo de estágio foi responsável pela gestão e organização de toda a atividade.

Nesta atividade realizou-se tarefas de competição, como o mega quilómetro e o mega sprint, e tarefas de experimentação como o salto em altura e os lançamentos (peso e vortex). As tarefas de competição foram as que tiveram maior nº de participação dos alunos, marcadas com um maior nº de alunos do ensino secundário, enquanto as tarefas de experimentação tiveram maior afluência de alunos do ensino básico.

A nível pessoal, esta atividade foi bastante enriquecedora porque permitiu perceber a responsabilidade que recai em quem organiza estas atividades, mas também permitiu desenvolver competências de liderança.

3.8.6. Escola Alemã

A atividade da Escola Alemã não era propriamente uma atividade do GEF, mas uma atividade em que o GEF participou numa parte. Esta atividade realizou-se no dia 27 e 28 de maio com o objetivo de elucidar os alunos alemães, que vieram de Erasmus, sobre o currículo que se pratica em Portugal. Deste modo, o GEF participou com uma tarefa de danças tradicionais e sociais, da qual estes alunos mostraram bastante interesse na participação. A nível individual, permitiu-me desenvolver a capacidade de comunicar em inglês com alunos de outras culturas.

3.8.7. Fernão a Correr

O Fernão a Correr realizou-se no dia 4 de junho, foi uma atividade interdisciplinar que se realizou com todos os anos na ESFMP, com o intuito de juntar toda a comunidade escolar na prática de atividade física, enquanto se destaca e sensibiliza causas pela qual vão correr. Esta atividade foi um dos momentos fulcrais e culminantes do EP, mobilizando todos os alunos da escola, como também os professores e auxiliares.

Após o término da atividade e reflexão da mesma, apresentei ao GEF uma forma interessante de incorporar uma tarefa de orientação na corrida, através da foto-orientação, onde cada turma ao passar, no percurso da corrida, por um ponto marcado no mapa tinha de tirar foto de grupo nesse local e depois continuar a corrida até chegar à meta.

3.9. Balanço Final

Primeiramente, no que respeita à escolha do voleibol como núcleo do DE em que me inseri, esta estava relacionada com interesses pessoais a nível de logística de horário para que conciliar com a minha vida extra estágio. Porém, tornou-se em algo mais, tornou-se num desafio impremeditado, bastante interessante, que proporcionou que me adaptasse e reinventasse, dada a ausência de experiência no DE e nas suas dinâmicas.

Como tal, foi necessário o trabalho conjunto com o professor responsável, de forma a aprofundar o meu conhecimento nesta modalidade. Também, procurei investir o meu tempo, de forma proativa, a visualizar treinos de voleibol de clubes para poder atualizar e aumentar o meu conhecimento sobre exercícios e situações jogadas de aprendizagem para utilizar nos treinos.

Numa primeira fase estava pouco envolvido nos treinos, que levou à necessidade de me familiarizar com as dinâmicas específicos dos treinos do DE. Porém, esta fase de adaptação foi essencial para observar e avaliar o nível dos alunos inscritos. Posteriormente, após estar mais dentro do processo, o professor responsável colocou-me a responsabilidade de dar o treino autonomamente num dos dias da semana. Esta responsabilidade promoveu um maior à vontade com a matéria, por estar constantemente à procura de encontrar as melhores soluções possíveis para os problemas encontrados, e uma maior ligação com os alunos por estar a assumir essa

posição de professor-treinador e estar mais próximo do processo de aprendizagem dos mesmos.

Ao nível dos treinos, anteriormente, os alunos estavam acostumados a treinos em que só realizavam jogo sem qualquer objetivo, algo que continuou a ser realizado nos restantes treinos da semana.

Comecei por introduzir um formato de treino diferente daquilo que os alunos estavam habituados, utilizando na parte inicial do treino situações de regime analítico a pares de forma a desenvolver a técnica de forma descontextualizada focada na execução do gesto técnico, depois na parte principal situações jogadas com objetivos diferentes, essencial para o processo ensino-aprendizagem (Silva & Lopes, 2016), conforme os alunos inseridos, e na parte final, exercidos de estafetas em competição. Esta mudança veio favorecer os alunos que tinham menos competência que os outros, uma vez que os treinos eram mais focados para estes alunos, tanto nas situações analíticas como nas situações de jogo.

A nível das situações de jogo, de forma a desenvolver os comportamentos prioritários, segui a teoria de Skinner (1984) de condicionamento operante, em que se os alunos fizessem ponto no comportamento desejado valia a dobrar. O formato de jogo foi progredindo em complexidade, começando em 4x4 e acabando no jogo formal de 6x6.

Os resultados nos encontros de DE não foram positivos, o que pode ser justificado pelo planeamento realizado no início e ao longo do ano para este núcleo, desde os espaços de treino às decisões de organização do treino. Relativamente aos espaços seria interessante definir melhor a organização, tentando sempre ter 2 redes montadas. No que respeita ao planeamento, adotar uma metodologia diferente de ser só jogo, para que as aprendizagens tivessem sentido e onde se pudesse focar em aspetos mais específicos. Estas opções podem contribuir para alterar a tendência de abandono dos treinos de DE e caracterização de ‘recreio’ que lhe é atribuído.

Em relação ao problema de haver poucas competições, o projeto Joga Mais e Melhor mostrou contribuir significativamente para o aumento da frequência de situações de caráter competitivo, essencialmente através da criação da liga interna. Esta trouxe mais motivação e significado aos treinos que eram caracterizados como só jogo, promovendo uma maior motivação para a participação assídua nos treinos.

Os jogos amigáveis com a Escola Secundária Emidio Navarro mostraram ser mais significativos para os rapazes que não tinham competição estruturada, sendo estes jogos os únicos que tiveram mais próximos de um jogo formal. Infelizmente o jogo contra os professores não ocorreu, visto que não havia professores suficientes com disponibilidade para comparecer no horário do DE.

O problema da competição não se verificou apenas na frequência como também na dimensão dos valores educativos que a competição deve representar. Este fenómeno leva a concluir que existe pouca reflexão neste sentido, o que me levou a intervir sobre estas áreas.

Para tal, procurei introduzir os alunos-árbitros e os cartões amarelo e vermelho, à semelhança do futebol, de forma a promover um maior respeito pelas decisões dos árbitros, pelos adversários e colegas. Com base na teoria comportamental de Skinner (1984), de colocar consequências para os comportamentos a evitar, os alunos que não respeitassem, levavam um cartão amarelo de aviso e se continuassem eram excluídos do jogo com um cartão vermelho. Esta intervenção diminuiu drasticamente os comportamentos de desrespeito pelos outros, fomentando os valores de respeito e *fair-play*.

Estes alunos-árbitros ao longo da liga interna, dos encontros do DE e dos amigáveis, foram desenvolvendo os conhecimentos sobre as regras do jogo e os gestos dos árbitros, tal como a condução do jogo. No Torneio de Voleibol, foram colocados à prova, arbitrando todos os jogos de forma imparcial e correta, tendo uma prestação bastante positiva.

Nas situações de competição, foi importante desmistificar o conceito de vitória que está associado ao desporto federado, de ser o único fator de sucesso. A utilização de objetivos focados na aprendizagem foram a estratégia adotada, permitindo um melhor balanço dos jogos, tanto dos pontos positivos como negativos, em que independentemente do resultado, a vitória era atingir o objetivo definido, tornando a competição num momento formativo de desenvolvimento em função dos valores educativos.

Rematando, no âmbito da competição, a minha experiência nesta área gerou conflitos entre minhas concepções pessoais e as do professor responsável do núcleo, bem

como com a estrutura regional do DE. Mesmo que os projetos e iniciativas não tenham tido um desfecho concreto, a relevância das ações manifestou-se na alteração do comportamento dos alunos do grupo-equipa. Em retrospectiva, acredito que um delineamento mais claro, tanto dos objetivos do projeto quanto dos processos a serem desenvolvidos, teria sido benéfico se introduzido desde o início do ano letivo.

Uma das abordagens promissoras para o futuro reside na implementação de diversos estímulos competitivos ao longo do ano letivo, sendo crucial que incorporem os princípios da continuidade, os quais servem como um mecanismo fundamental para potencializar a aprendizagem dos alunos. Além disso, um equilíbrio competitivo deve ser preservado, sempre levando em consideração as reflexões pedagógicas acerca da competição com valor educativo.

4. Seminário

Nesta área, segui as orientações da investigação-ação de McNiff e Whitehead (2010) para a elaboração da atividade científico-pedagógica, com o objetivo de possuir uma atividade com finalidade significativa, a nível pessoal e para os professores do GEF, seguindo uma lógica de planeamento de etapas.

Na primeira etapa procurei identificar a problemática a desenvolver, encontrar estudos que abordassem este problema e que de alguma forma se tornasse pertinente para a escola. Na segunda etapa, defini o método e as propostas de solução para o problema encontrado. Na terceira etapa, analisei e avaliei os dados recolhidos, retirando elações sobre estes resultados. Por fim, na 4ª etapa realizei a apresentação do seminário e onde reformulei as propostas de solução consoante as conclusões aferidas.

4.1. 1ª Etapa

Nesta etapa procurei encontrar um problema que fizesse sentido abordar e que estivesse de certa forma interligado com as áreas do estágio. Deste modo, fui assistir às aulas dos professores do GEF, para encontrar algo que não estivesse a correr tão bem quanto o esperado.

Durante a visualização das aulas deparei-me com aulas monotemáticas, ou seja, onde se abordava apenas uma matéria na aula, o que colocou em causa a continuidade das aprendizagens, o que demonstrou que os professores seguiam um planeamento por blocos.

Quadro 23 - Planeamento Intervenção Seminário

Etapas	Planeamento da Intervenção
1ª Etapa	Identificação da problemática e revisão literária
2ª Etapa	Envolver os professores do GEF através de questionários
3ª Etapa	Análise e Apresentação dos Resultados
4ª Etapa	Realização do Seminário e Sessão prática

4.1.1. Pertinência e Revisão Literária

A Educação Física desempenha um papel crucial na promoção da literacia física, de um estilo de vida saudável e no desenvolvimento holístico das crianças e adolescentes. No entanto, garantir a obtenção destes objetivos é necessária uma consideração cuidadosa das abordagens pedagógicas. Esta revisão de literatura procura

explorar a influência interligada de dois fatores fundamentais: o princípio da continuidade da aprendizagem e o planeamento da EF.

O princípio da continuidade da aprendizagem enfatiza a importância de construir sobre conhecimentos e habilidades prévios de forma sequencial, o que é particularmente relevante na Educação Física, onde os alunos desenvolvem progressivamente habilidades motoras, níveis de condição física e compreensão de diversas atividades físicas.

Manso et al. (1996), destacam o princípio da continuidade como a necessidade de garantir um processo de aprendizagem coeso e progressivo, desde a Educação Infantil até ao Ensino Superior, evitando ruturas abruptas e descontinuidades que possam comprometer o desenvolvimento dos alunos.

Portanto é essencial que os conteúdos curriculares devam estar organizados de forma sequencial e lógica, construindo-se gradualmente sobre os conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Tal como, existir uma interdisciplinaridade contribui para uma formação mais completa e contextualizada, preparando os alunos para os desafios do mundo real.

Desta forma foi necessário perceber quais os fatores, em que o professor pode interferir, que podem beneficiar ou comprometer a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As opções de gestão, sejam os horários escolares, a rotação dos espaços e a polivalência dos espaços, e as crenças dos professores, nomeadamente na escolha do tipo de planeamento, são fatores determinantes que contribuem para que o princípio da continuidade seja cumprido (Carreiro da Costa, 2005)

Relativamente aos horários escolares, segundo Jacinto et al. (2001), a estruturação letiva deve estar definida em 3 momentos letivos de 50 minutos em dias não consecutivos, sendo “uma condição de garantia de qualidade da EF que não pode ser descurada, sob pena de coartar o desenvolvimento dos alunos”. No caso da ESFMP, infelizmente, ambos os critérios não eram cumpridos em diversas turmas.

No que diz respeito aos espaços escolares, se os espaços não forem polivalentes, impossibilita a realização de várias matérias, o que coloca em causa a aprendizagem das mesmas. Este fator associado à rotação dos espaços, influenciou o princípio da

continuidade, uma vez que se os espaços não eram polivalentes, condicionando o exercício de várias matérias, e se a rotação me colocava várias semanas nesse espaço, inviabilizava o processo de ensino-aprendizagem e proporcionava a que os professores adotassem um planeamento focado em aulas monotemáticas.

A nível do planeamento, existem vários fatores que podem levar a influenciar as decisões do professor, no entanto, este deve sempre procurar escolher o melhor tipo de planeamento, em termos gerais, para que os seus alunos atinjam os objetivos.

Segundo Rink (2008) e Bom (1989; 1991), o currículo de Educação Física é tradicionalmente organizado nas escolas segundo um modelo de planeamento de blocos, onde os professores colocam em prática o princípio da variedade ao longo do ano letivo, proporcionando aos alunos vários blocos de diferentes matérias, possibilitando-os de experimentar o maior número possível de atividades diferentes (Feio, 1981).

No entanto, este tipo de planeamento promove a longo prazo o “Efeito Carrossel” (Bom 1986, 2010), em que os alunos, ano após ano, apresentam as mesmas dificuldades. Este fenómeno deve-se à inexistência de continuidade, que é proposta pelo modelo helicoidal de planeamento por etapas apresentado por Bom (1989; 1991) e ME (1992), quando se definiu os Programas Nacionais de Educação Física, que consta num currículo eclético e inclusivo de E.F, em que se deve aprender os fundamentos das matérias nucleares em cada tipo de atividade física (Bom, 1986).

Portanto, o professor deve seguir o planeamento por etapas, como é sugerido nos PNEF, prevalecendo, na prática, a utilização de aulas politemáticas. Segundo Almeida, et al. (2018) e Bailey (2006), quando os alunos são expostos a aulas com diferentes estímulos, beneficiam em diversas áreas, nomeadamente no ganho de *skills* sociais, bem-estar psicológico, motivação e questões relacionadas com a afetividade e sentimento de pertença, tal como o desenvolvimento físico e cognitivo. Coe et al. (2006) e Giordano et al. (2021), acrescentam que a exposição a vários estímulos durante uma aula, ao longo do tempo e de forma contínua, promovem maior sucesso escolar nos alunos.

Assim, o objetivo de atuação neste seminário passou por intervir junto dos professores do GEF, potencializando a reflexão e debate a nível do planeamento num nível micro, as aulas, em que o professor pudesse ter uma intervenção direta e imediata,

apresentando propostas de tornar os espaços da ESFMP polivalentes e seguindo o princípio do ABCD. A longo prazo, trazer a reflexão sobre os horários, o *roulement* e até mesmo no planeamento mais macro da EF, o planeamento plurianual.

4.2. 2ª Etapa

4.2.2. Metodologia

Assim, de modo a entender as possíveis razões e crenças para o problema encontrado, utilizei dois tipos de instrumentos: a observação direta de aulas e um questionário realizado aos professores do GEF, baseado nas entrevistas semiestruturadas de Andrade et al. (2020).

A amostra que foi alvo deste estudo foram todos os professores que pertenciam ao GEF da escola ESFMP, sendo estes um total de 8 professores, sendo 7 deles homens e 1 mulheres, com idades compreendidas entre os 34 e os 65 anos.

O estudo foi observacional, pois a apenas foi feita uma análise sem qualquer intervenção prática, e foi qualitativo, pois as informações coletadas eram baseadas em opiniões e pontos de vista dos indivíduos em estudo.

A nível dos procedimentos, comecei por observar diversas aulas presencialmente, depois de identificar o problema, escrevi as perguntas que queria que os professores respondessem conforme o problema identificado. De seguida foi construído o questionário no *Google Forms* e, posteriormente, a aplicação do mesmo. As respostas do questionário foram devolvidas a todos os professores, para que conseguissem analisá-las antes da apresentação do Seminário.

Depois numa análise qualitativa, foram todas as respostas transcritas e as palavras-chave sublinhadas em função do objetivo do tema. Posteriormente, foram tratadas e categorizadas. Na próxima etapa, analisei e tratei os dados obtidos, preparando-os para a apresentação do Seminário.

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Apresentação dos Resultados

Após todos os professores responderem ao questionário, as respostas foram devolvidas aos professores após serem tratadas e simplificadas em palavras-chave. No Quadro 23 pode-se verificar as respostas a cada uma das perguntas.

Quadro 24 - Resultados do Questionário - Seminário

Resultados do Questionário Seminário			
Pergunta	Respostas	Ocorrência	%
O que entende por continuidade das aprendizagens em Educação Física?	Evolução/progresso	7	88
	Repetição	1	12
	Aprendizagem	3	38
	Ao longo do Tempo	4	50
	Interligação Matérias	2	25
Qual é o planeamento que lhe parece promover melhores resultados de aprendizagem?	Planeamento por Blocos	4	50
	Planeamento por Etapas	4	50
Na escola onde leciona o planeamento por etapas é exequível?	Sim	8	100
Os espaços escolares são polivalentes?	Sim	7	88
	Não	1	12
Se os espaços não forem polivalentes, de que forma aplica um planeamento por etapas?	Adaptação/Imaginação	4	50
	Escolha das Matérias	2	25
	Aulas Politemáticas	2	25
A rotação dos espaços afeta a continuidade das aprendizagens?	Sim	4	50
	Não	4	50
Os horários escolares comprometem a continuidade das aprendizagens?	Sim	5	63
	Não	3	37
As aulas politemáticas podem ser uma solução viável para cumprir a continuidade das aprendizagens?	Sim	7	88
	Não	1	12

4.3.2. Análise dos Resultados

Relativamente à pergunta em que os professores tinham que definir a continuidade, estes maioritariamente definiram-na como um processo de evolução e progresso da aprendizagem dos alunos ao longo de um determinado tempo. Para além disso, também associaram a continuidade com conceitos de interligação das matérias na aula, onde se adquirem habilidades, competências e conhecimentos através da repetição de tarefas. Estas conceções estão em conformidade a definição defendida por Manso et al. (1996).

No que concerne ao tópicoo do planeamento, os professores dividiam as suas opiniões, uns afirmando que o planeamento por blocos promove melhores resultados de aprendizagem, enquanto outros preferem o planeamento por etapas. Neste caso, verifica-se claramente que alguns professores tropeçam no erro do “Efeito Carrossel” do planeamento por blocos (Bom, 2010), e que a outra metade segue as recomendações dos PNEF definidas por Bom (1989; 1991) e ME (1992). Todavia, apesar de não ter existido um consenso nesta temática, todos os professores afirmaram que o planeamento por etapas era exequível na ESFMP.

Ainda acerca da continuidade das aprendizagens, sabendo que existem fatores que influenciam, como o planeamento, os horários escolares, a rotação dos espaços e a polivalência dos mesmos, analisei as respostas dos professores a cada um dos fatores.

Em relação aos horários escolares, a opinião dos professores dividiu-se, sendo certo que a maior parte deles afirmou que estes comprometem a continuidade, tal como é defendido na revisão dos PNEF elaborada por Jacinto et al. (2001).

A rotação dos espaços escolares e a polivalência dos mesmos, juntas também podem comprometer a continuidade das aprendizagens. Segundo os professores do GEF, a opinião não era unânime, sendo certo que metade afirmava que não influenciava e a outra metade que influenciava. Ainda foi perguntado aos professores como tornariam os espaços mais polivalentes e a resposta dos mesmos passou por questões relacionadas com o conceito da adaptação e da imaginação, em que o professor tenta adaptar-se ao contexto em que está inserido imaginando formas de produzir aulas politemáticas em espaços que não as favorecem.

Por último, para introduzir a minha proposta das aulas temáticas procurei influenciar positivamente os professores num nível micro do planeamento, em que perguntei se as aulas politemáticas eram uma solução viável para cumprir a continuidade das aprendizagens. Apenas um professor afirmou não concordar com esta solução, que podia facilitar a produção desta proposta, sendo certo que a maioria estava de acordo.

Concluindo, encontrou-se alguma incongruência nas respostas dos professores o que me levou a refletir sobre a origem desta diferença nas crenças dos mesmos. Esta reflexão levou-me a questões relacionadas com a formação inicial dos professores, das suas experiências ou da falta de reflexão dentro dos grupos e departamentos educação física.

4.4. 4ª Etapa

4.4.1. Propostas

No dia da apresentação do Seminário, dia 28 de Maio, os professores aderiram satisfatoriamente à temática apresentada, participando de forma ativa, através da colocação de perguntas pertinentes, abrindo um debate interessante ao nível do planeamento por etapas e sobre a continuidade das aprendizagens e onde se expressa.

Após a apresentação do Seminário, foi realizada uma sessão prática com os professores, no dia 18 de junho, onde em conjunto procurámos em cada espaço destinado à EF, implementar uma organização de aula politemática, de forma a cumprir o princípio do ABCD.

Para o espaço Pavilhão 1, sendo um espaço muito específico para a ginástica, a ideia da proposta passa por explorar esta especificidade, tentando cumprir o ABCD. Nem sempre foi possível assegurar todas siglas do acrónimo, como neste caso em relação ao “B”, devido à polivalência do espaço ou falta dela. Na figura 1 encontram-se

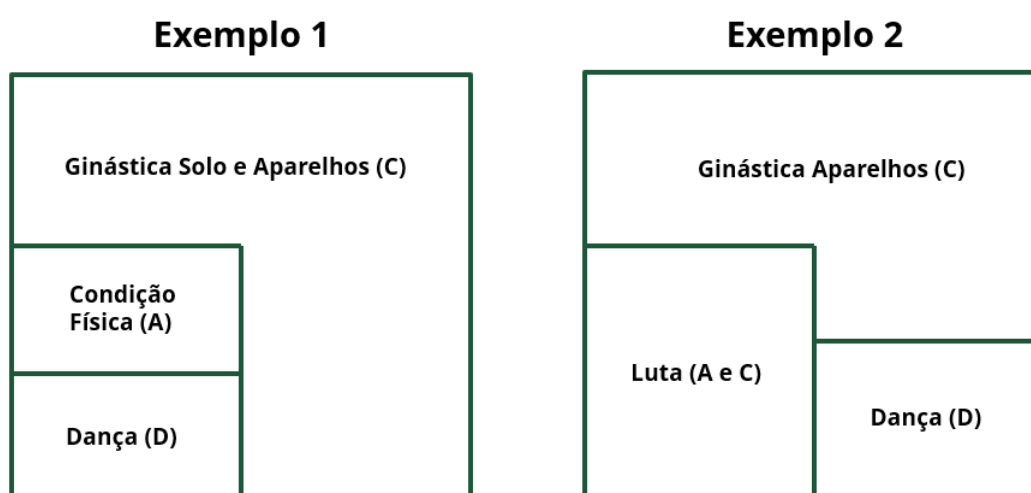


Figura 1 - Proposta espaço P1

dois exemplos desenvolvidos pelo GEF.

Para o espaço Pavilhão 2, sendo este espaço mais polivalente, a ideia da proposta passa por explorar esta polivalência, cumprindo o ABCD.

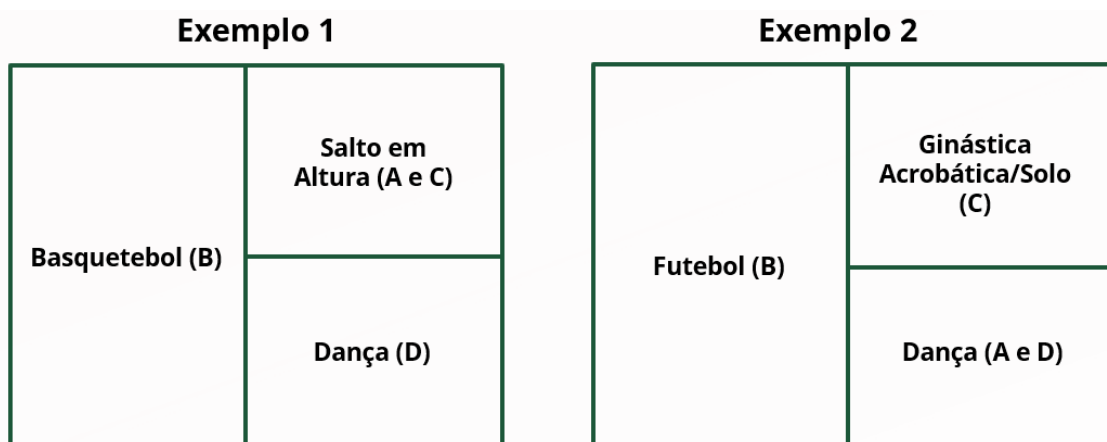


Figura 2 - Proposta espaço P2

Para o espaço Exterior, sendo um espaço muito específico para os JDC e Atletismo, a ideia da proposta passou por explorar esta especificidade, tentando cumprir o ABCD. Nem sempre foi possível assegurar todas siglas do acrónimo, como neste caso em relação ao “C”, devido à polivalência do espaço ou falta dela.

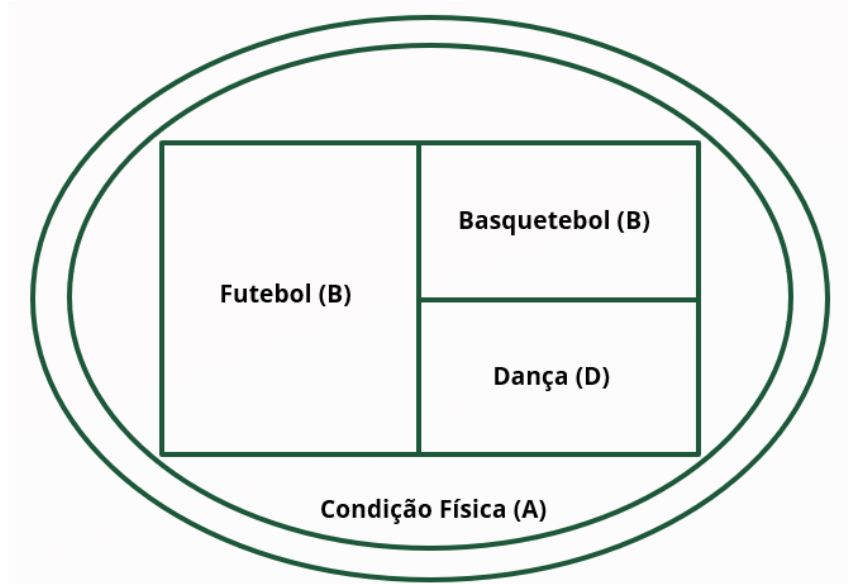


Figura 3 - Proposta espaço exterior

Conclusão

Este capítulo final foi dedicado a uma síntese abrangente do EP, expondo as principais conclusões e reflexões que dele emergiram, se bem que a nomenclatura não se enquadra no processo de desenvolvimento profissional, que apesar de ser o término de um percurso académico de 5 anos de muito investimento, é a primeira fase de um futuro profissional e da sua ação pedagógica.

O desenvolvimento do EP proporcionou um profundo crescimento pessoal e profissional, mas também foi marcado por um constante desafio de superar os inúmeros obstáculos que surgiram ao longo desta jornada, com o objetivo de providenciar um contributo significativo para o desenvolvimento dos alunos, professores, docentes e dos demais indivíduos com os quais tive a honra de interagir e colaborar.

A EF ao longo dos últimos anos tem apresentado uma crise de identidade profissional nas escolas, com diversos progressos e retrocessos, causada pela postura e conceção que os professores lhe colocam. A EF naturalmente é complexa devido aos desafios que tem apresentado, sendo uma componente estrutural que norteia a ação docente dos professores, mas que, sem a definição de metas e estratégias claras, perpetua a estagnação no progresso real e significativo dos alunos.

Destaco, inicialmente, como principal dificuldade o planeamento tendo em conta todas as variáveis e a complexidade da EF. A supervisão e o acompanhamento pedagógico, realizados em colaboração com os orientadores e, principalmente, através do diálogo constante com os meus colegas de estágio, foram essenciais para a concretização de um plano de ensino focado nos processos relevantes para os alunos e na organização do processo de lecionação anual.

A nível do planeamento, durante a elaboração e preparação das unidades didáticas e dos respetivos planos de aula, a constituição dos grupos e das EA foram uma das principais considerações a ter em conta. Deste modo, procurei utilizar duas formas de elaborar os grupos, uma através de grupos heterogéneo para o alcance das metas (Slavin, 1991), e outra através de grupos homogéneos como potenciadores de aprendizagens dos alunos mais competentes (Fletcher, 2008). A gestão destes dois critérios teve de ser bastante cuidadosa, dependendo do objetivo das sessões e das tarefas, das próprias matérias e das características dos alunos, para que os objetivos

fossem concretizados, bem como clarificar o termo de EA, com base no propósito e metas comuns entre os alunos.

Ao realizar a elaboração dos planos de aula e das UD, foi fundamental estabelecer com clareza inequívoca os objetivos, visto que sem eles não existe processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo Silva e Lopes (2016), não sabemos o que queremos ensinar, nem que tipo de aluno queremos produzir no fim do ano letivo. A definição dos objetivos não deve ser encarada como uma tarefa exclusiva do professor., sendo essa responsabilidade compartilhada com os alunos, promovendo um diálogo e uma construção conjunta das metas de aprendizagem. Os professores e alunos devem trilhar um caminho mútuo e interdependente na procura pela otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Simultaneamente, a definição dos objetivos, para além do planeamento, foi importante no processo de avaliação. Segundo Carvalho (1994), a AI é extremamente importante para verificar as potencialidades e dificuldades dos alunos, servindo de prognóstico para a diferenciação do ensino. Este conceito aliado à perspectiva construtivista de Shepard (2000), de que se avalia para aprender, compreendendo que a aprendizagem é dinâmica, complexa e que depende de vários fatores.

Assim, foi necessário uma prática pedagógica com base na avaliação formativa, ou seja, contínua e frequente, de forma formal e informal, com o intuito de analisar as competências que os alunos já possuíam, bem como as que eles precisam desenvolver (Popham, 2006).

Ao longo do estágio, dediquei-me à identificação de áreas em que podia melhorar e aperfeiçoar na minha atuação como docente. De forma a identificar estas necessidades, foram essenciais dois processos, a participação ativa em reuniões, proporcionando um espaço para reflexão crítica sobre minhas práticas e intercâmbio de experiências com os meus colegas de estágio e orientadores, e a aplicação do protocolo MAGIC de forma recíproca com os meus colegas na observação das aulas, permitindo uma avaliação mútua e sistemática de nossas habilidades e áreas de desenvolvimento. Através da análise crítica proporcionada por esses processos, pude estabelecer objetivos pessoais claros e direcionados à melhoria contínua da minha ação pedagógica, particularmente importantes nesta etapa de formação inicial.

O projeto de PTI foi um processo a destacar no desenvolvimento da minha prática de docência, principalmente nos parâmetros do protocolo MAGIC, nomeadamente na gestão, instrução e clima. Esta experiência proporcionou um desenvolvimento significativo da minha intervenção, em contextos totalmente novos para mim.

Paralelamente, tal como afirmam Armour e Yelling (2007), o PTI consolidou-se como um espaço distinto de colaboração entre os professores da escola, configurando-se como um ambiente propício e essencial para o desenvolvimento profissional, concedendo melhorias ao nível da diminuição dos tempos de transição entre rotações, o aumento da frequência e tipo de feedbacks, o aperfeiçoamento da circulação pelo espaço e ao nível da sistematização do ensino. Conjuntamente, foi um momento de legitimação e afirmação junto dos professores do GEF através da introdução dos desportos de combate e das técnicas de *scaffolding* na dança nas aulas das diferentes turmas.

Neste seguimento, o meu projeto de Dança para Todos promoveu um ambiente de aprendizagem propício para a disciplina de dança, inspirando-se nos conceitos de *scaffolding* (Wood et al., 1978) e na teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1978). A estratégia de tutoria entre pares, baseada nos princípios de interdependência positiva de Leitão (2010), foi fundamental para o sucesso da aprendizagem cooperativa. Para aumentar gradativamente a complexidade das tarefas e a autonomia dos alunos, utilizei os procedimentos faseados de Veiga (2018) no âmbito do *scaffolding*.

Sob outra perspetiva, este enquadramento teórico, promoveu uma maior abertura dos alunos masculinos com a matéria, criando uma relação mais positiva, tal como Marquis e Metzler (2017) prorrogam, de a dança ser praticada por todos e entre todos.

O cultivo da autonomia através das dinâmicas cooperativas de aprendizagem propiciou um terreno fértil para aprofundar a exploração de matérias mais complexas, como os JDC. Nestes, destaco a influência de uma abordagem através dos constrangimentos de Newell (1986), onde foram aplicadas dinâmicas cooperativas em situações de contexto de jogo, nomeadamente no voleibol, que produziram um aumento das competências dos alunos nestas matérias.

Na área de DT, inicialmente, a visão das possibilidades na área era restrita. No entanto, a colaboração com o diretor de turma foi extremamente enriquecedora, ampliando tanto as funções desempenhadas quanto a perceção do campo de atuação, quanto à compreensão mais profunda dos alunos, professores e da estrutura da escola. Um dos aspetos a melhorar numa fase inicial passou por realizar um CT inicial, que proporcionasse uma caracterização mais rápida e eficiente dos alunos da turma e de alguns indicadores a trabalhar desde o início.

Após a caracterização dos alunos, surgiu a necessidade de realizar um projeto específico de intervenção sobre os hábitos alimentares dos alunos, para que estes adotassem uma alimentação mais saudável. Assim, surgiu o projeto da Alimentação Saudável com o objetivo de alertar, sensibilizar e consciencializar os alunos sobre as consequências de uma má alimentação e dos benefícios de uma alimentação saudável. Este projeto careceu de uma terceira fase, onde os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos, ou seja, onde colocassem em prática, no recinto escolar, os pratos saudáveis que desenvolveram.

No que concerne à SC, esta atividade consolidou-se como crucial no início do ano letivo, sendo certo que propiciou a integração imediata dos estagiários nas atividades do GEF, familiarizando-nos com as dinâmicas internas da escola e fomentando a colaboração com todos os professores. No âmbito pessoal, esta experiência marcou-me profundamente, devido à responsabilidade confiada desde o primeiro dia, à abertura e ao acolhimento dos professores ao trabalharem comigo, proporcionando uma sensação de igualdade no ambiente de trabalho, sem distinção por ser estagiário, tendo um impacto muito significativo no EP.

Em relação aos alunos com problemas mais complexos, tanto eu como o diretor de turma, não conseguimos dar uma resposta imediata, uma vez que a escola não tinha as ferramentas ideais para ajudar estes alunos. Portanto, a melhor ajuda possível foi orientar e encaminhar o processo destes alunos, em conjunto com o SPO, para instituições que conseguissem realmente atuar de forma mais eficaz. Este foi um dos pontos que, no futuro, gostaria de conseguir atuar de forma diferente, de modo a conseguir ter um impacto mais significado na vida destes alunos.

Relativamente ao DE, também foi crucial para meu desenvolvimento pessoal, promovendo principalmente um olhar crítico sobre a realidade. Ao entrar no núcleo de

voleibol, imediatamente deparei-me com uma realidade desafiadora, marcada por decisões divergentes dos princípios que são defendidos pelo DE na promoção da prática desportiva no ambiente escolar, especialmente na organização dos treinos e das sobras de horários, agravando com as escolhas questionáveis do professor responsável, pouco fundamentadas em decisões pedagógicas.

Numa primeira fase estava pouco envolvido nos treinos, que levou à necessidade de me familiarizar com as dinâmicas específicos dos treinos do DE. No entanto, quando fiquei responsável por um dos dias de treino, procurei contrariar, ao nível da estrutura dos treinos, aquilo que alunos estavam acostumados, isto é, a treinos em que só realizavam jogo sem qualquer objetivo, algo que continuou a ser realizado nos restantes treinos da semana. Esta alteração promoveu uma maior motivação para os treinos, aumentando a assiduidade dos alunos nos treinos da semana.

Apesar de ficar responsável por um dia da semana, a forma como estavam construídos os horários, comprometiam a continuidade das aprendizagens, aliados ao planeamento débil desde o início do ano, levaram a que, nos encontros de DE, os resultados não fossem muito positivos.

Em relação ao problema de haver poucas competições, o projeto Joga Mais e Melhor mostrou contribuir significativamente para o aumento da frequência de situações de caráter competitivo, essencialmente através da criação da liga interna. Esta trouxe mais motivação e significado aos treinos que eram caracterizados como só jogo, promovendo uma maior motivação para a participação assídua nos treinos. Os jogos amigáveis mostraram ser mais significativos para os rapazes que não tinham competição estruturada, sendo estes jogos os únicos que tiveram mais próximos de um jogo formal.

O problema da competição não se verificava apenas na frequência como também na dimensão dos valores educativos que a competição deve representar. Este fenómeno levou a concluir que existia pouca reflexão neste sentido, o que me levou a intervir sobre estas áreas. Para tal, procurei introduzir os alunos-árbitros e os cartões amarelo e vermelho, à semelhança do futebol, de forma a promover um maior respeito pelas decisões dos árbitros, pelos adversários e colegas. Com base na teoria comportamental de Skinner (1984), de colocar consequências para os comportamentos a evitar, os alunos que não respeitassem, levavam um cartão amarelo de aviso e se continuassem eram excluídos do jogo com um cartão vermelho. Esta intervenção

diminui drasticamente os comportamentos de desrespeito pelos outros, fomentando os valores de respeito e *fair-play*.

Estes alunos-árbitros ao longo da liga interna, dos encontros do DE e dos amigáveis foram desenvolvendo os conhecimentos sobre as regras do jogo e os gestos dos árbitros, tal como a condução do jogo. No Torneio de Voleibol, foram colocados à prova, arbitrando todos os jogos de forma imparcial e correta, tendo uma prestação bastante positiva.

Rematando, no âmbito da competição, a minha experiência nesta área gerou conflitos entre as minhas conceções pessoais e as do professor responsável do núcleo, bem como com a estrutura regional do DE. Ainda que o impacto dos projetos e iniciativas não se tenha traduzido num sucesso concreto, a sua relevância ficou evidente nas mudanças comportamentais dos alunos do grupo-equipa.

Uma das abordagens promissoras para o futuro reside na implementação de diversos estímulos competitivos ao longo do ano letivo, sendo crucial que incorporem os princípios da continuidade, os quais servem como um mecanismo fundamental para potencializar a aprendizagem dos alunos. Além disso, um equilíbrio competitivo deve ser preservado, sempre levando em consideração as reflexões pedagógicas acerca da competição com valor educativo.

Por fim, saliento a importância do Seminário como um marco crucial do EP, não apenas pela apresentação dos projetos e intervenções específicos realizados com o GEF ao longo do ano, mas também pelo estimular e despertar o interesse dos professores na procura pela otimização da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, surgiu o tema do projeto Seminário do problema da continuidade das aprendizagens. Este projeto surgiu aliado às áreas de Lecionação e de DE, uma vez que, em ambas, existiam fatores que comprometiam o princípio da continuidade, nomeadamente os horários, a polivalência dos espaços e o planeamento.

A intervenção realizada baseou-se numa tentativa de alterar comportamentos a nível do micro planeamento, ou seja, onde os professores conseguissem atuar o mais rápido possível, seja nas aulas ou no plano plurianual, de modo a combater o “Efeito Carrossel” apresentado por Bom (2010).

A apresentação do Seminário e a sessão prática geraram uma participação ativa dos professores, através da colocação de perguntas pertinentes, abrindo um debate interessante ao nível do planeamento por etapas e por blocos e sobre a continuidade das aprendizagens, onde e como se expressa.

Logo, surgiu a necessidade de criar o conceito proposto por Hargreaves (2001), de elaborar uma comunidade de aprendizagem profissional, marcada por reuniões pedagógicas e formações recíprocas, onde se produza um verdadeiro desenvolvimento do exercício profissional dos professores.

Tal como foi referido no início deste capítulo, em vez de uma conclusão tradicional, este capítulo representa os primeiros passos da minha jornada como educador, assumindo a responsabilidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos. Não é através de calendários e burocracias, mas sim da pedagogia que podemos enfrentar os desafios da educação de uma sociedade em constante mudança. Assim, é necessário reinventarmo-nos e fazer mais do que tem sido feito.

Daí surge a relevância dos projetos específicos em cada área, onde reside a capacidade de concretizar e materializar distintas formas de pensar e agir, sendo o ato de pensar e refletir uma condição indispensável para que o professor possa analisar criticamente sua prática pedagógica.

A mera aquisição de técnicas não define um professor. A ação docente é moldada por um sistema dinâmico de fatores, que começa a ser desenvolvido desde a formação inicial. Estes fatores juntamente com as interações e relações sociais nutrem o desenvolvimento profissional, sendo este um processo contínuo onde se constrói a identidade profissional, moldando a nossa essência como educadores.

Sumariamente, o conjunto de experiências vivenciadas durante o estágio proporcionou-me ferramentas valiosas para definir a postura e a atitude adequadas para quem tem a honra de ser chamado de professor. Essa jornada foi fundamental para o meu crescimento não apenas como profissional da educação, mas também como pessoa. O término deste documento não marca o fim, mas sim o início de um processo contínuo de aprendizagens e desenvolvimento sobre o que significa ser professor, que está em permanente construção, pois “O professor é um estudante para toda a vida”.

Referências Bibliográficas

- Adé, D., Ganière, C., & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: Student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 418-430.
- Almeida, L. M., Pereira, H. P., & Fernandes, H. M. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 15-21.
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Armour, K. M., & 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.
- Azevedo, M. (1997). *A teoria cognitiva social de Albert Bandura* [Documento não publicado]. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (2017). Organização contextual da actividade motora. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15(16), 49-57.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83.
- Boavista, M. (2018). Novos paradigmas organizacionais. O diretor de turma: um vetor de mudança no puzzle da organização escolar. *Revista Lusófona da Educação*, 42(42), 202-204.
- Bom, L. (1986). Análise dos programas centrais de Educação Física e dos documentos de organização curricular de Educação Física das escolas do Algarve e de Almada/Seixal em 1984/85. Provas de capacidade científica. Instituto Superior de Educação Física-Universidade Técnica de Lisboa.

- Bom, L. (2010). The carousel effect. Curriculum in action as a management routine. Comunicação apresentada no Congresso Internacional do AISEF, La Coruña, Espanha.
- Bom, L. (Eds.). (2019). Desafios na formação de professores. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Profissionalidade Docente, Lisboa, Portugal.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). *Programas nacionais de educação física, 1º - 12º ano*. Lisboa: DGEBS - Ministério da Educação.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Brás, J. G. V. (2017). A dança de mentalidades...na dança da educação...física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 99-107.
- Carballo, S., & García, A. (2014). Teaching gymnastics sequences in elementary school physical education. *Primary Physical Education and Sport*, 28(1), 13-22.
- Carraça, E. V. (2017). Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de educação física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 282-291.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at schools: the impact of teachers' beliefs on Curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Gonzalez Valeiro (Eds), *The Art and Science of Teaching Physical Education and Sport* (pp. 257-277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: a theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Eds.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Chelladurai, P., & Yip, J. (1998). Learning gymnastics movements through sequences: Effects of two types of feedback. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 169-176.

- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 70-85.
- Coe, D., Pivarnik, J., Womack, C., Reeves, M., & Malina, R. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(8), 1515-1519.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Dimas, E. S., Dionísio, W. A., Carmo, D. D. S., Bezerra, C. A., Silva, N., Fernandes, M. S., & Lira, C. T. C. (2019). A influência da Educação Física no desenvolvimento psicomotor na primeira infância. In Andrade, D., (Coord.). *Série educar: Ensino fundamental e médio* (1st ed., pp. 8-11.). Belo Horizonte: Poisson.
- Direção Geral da Educação [DGE]. (2021). Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025. Direção Geral da Educação.
- Direção Geral da Educação [DGE]. (2023). Regulamento Específico de Voleibol 2023-2024. Direção Geral da Educação.
- Duncan, C. A., & Kern, B. (2020). Getting competition under control. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(2), 33-41.
- Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, 1(5), 141-154.
- Federação Portuguesa de Atletismo [FPA]. (2012). *Dossier do professor: Fundamentos correr, saltar, lançar*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.
- Fernandes, C. S. G. (2018). Educar para a adoção de hábitos de vida saudáveis: uma estratégia de prevenção da obesidade infantil. Tese apresentada à Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico de Coimbra para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria António Ferreira de Castro, Coimbra.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 21-50.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(2), 273-291.
- 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.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação, 5*(3), 23-48.
- Fraga, F. (1996). *O Ensino do Voleibol*. Lisboa: Pelouro do Desporto da Câmara Municipal de Lisboa.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2018). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. *European Physical Education Review, 24*(1), 97-113.
- Giordano, G., Gómez-López, M., & Alesi, M. (2021). Sports, executive functions and academic performance: A comparison between martial arts, team sports, and sedentary children. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(22), 1-10.
- Goode, S., & Magill, R. A. (1986). Contextual interference effects in learning three badminton serves. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 57*(4), 308-314.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development, 52*(3), 67-86.
- Hager, P. F. (1995). Redefining success in competitive activities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 66*(5), 26-30.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal, 27*(4), 487-503.
- Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Richards, R. P., & Oliver, J. (2004). The effects of two instructional models-tactical and skill teaching-on skill development and game play, knowledge, self-efficacy, and student perceptions in volleyball. *Physical Educator, 61*(4), 186-199.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper Presented at the Building Teacher Quality: What does the Research Tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hegarty, L. M., Mair, J. L., Kirby, K., Murtagh, E., & Murphy, M. H. (2016). School-based interventions to reduce sedentary behaviour in children: A systematic review. *AIMS Public Health*, 3(3), 520-541.
- Holt, N. L., Strean, W. B., & Bengoechea, E. G. (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.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. e Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Kivunja, C. (2015). Exploring the pedagogical meaning and implications of the 4Cs" super skills" for the 21st century through Bruner's 5E lenses of knowledge construction to improve pedagogies of the new learning paradigm. *Creative Education*, (6), 224-239.
- Klusemann, M. J., Pyne, D., Foster, C., & Drinkwater, E. J. (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.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Edicicone.
- Lima, T. (2004a). Educar pelo desporto. *Revista Horizonte*, 19(111), 35-38.
- Lima, T. (2004b). *O alcance educativo do desporto: O desporto, a educação e os valores*. ULHT: Lisboa.
- Linhares, F. M. M., Sousa, K. D. O., Martins, E. D. N. X., & Barreto, C. C. M. (2016). Obesidade infantil: A influência dos pais sobre a alimentação e estilo de vida dos filhos. *Temas em Saúde*, 16(2), 460-481.

- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2019). Rubrics. In M. Field (Ed.), *Performance-based assessment for middle and high school physical education* (pp. 71-93). United States of America: Human Kinetics Publishers.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: Physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345-364.
- Manso, J. M. G., Valdivielso, M. N., & Caballero, J. A. R. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo: Principios y aplicaciones*. Madrid: Gymnos Editorial Deportiva.
- Marques, A. (2004). Desporto infanto-juvenil: As práticas competitivas, a formação e a educação dos mais jovens. *Povos e Culturas*, (9), 261-277.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.
- Marquis, J. M., & Metzler, M. (2017). Curricular space allocated for dance content in physical education teacher education programs: A literature review. *Quest*, 69(3), 384- 400.
- Martins, J. Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: referências para um ensino de qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Porto: Edições ASA.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. Oxfordshire: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ministério da Educação [ME]. (1992). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: DGEBS – Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde [ME]. (2005). *Princípios para uma alimentação saudável*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Morales, J., Fukuda, D. H., Curto, C., Iteya, M., Kubota, H., Pierantozzi, E., & La Monica, M. (2020). Progression of combat sport activities for youth athletes. *Strength & Conditioning Journal*, 42(3), 78-89.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Florida: Spectrum Institute for Teaching and Learning.

- Newell, K. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. Wade & H. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Ogden, J. (2010). *The psychology of eating from healthy to disordered behaviour*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Padez, C., Fernandes, T., Mourão, I., Moreira, P., & Rosado, V. (2004). Prevalence of overweight and obesity in 7–9 – year-old portuguese children: Trends in body mass index from 1970–2002. *American Journal of Human Biology*, (16), 670–678.
- Peres, E. (1994). *Saber comer para melhor viver*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Popham, W. J. (2006). All about accountability: Assessment for learning. *Educational Leadership*, 63(5), 82-83.
- Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, mudança e identidade profissional em educação física. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(1), 66-97.
- Rink, J. E. (2009). *Designing the physical education curriculum: Promoting active lifestyles*. New York, United States of America: McGraw-Hill Education.
- Rito, A., Mendes, S., Figueira, I., Faria, M. D. C., Carvalho, R., Santos, T., Cardoso, S., Feliciano, E., Silvério, R., Sancho, T. S., Dinis, A., Rascôa, C. L., Batista, C., Cruz, C., & Marques, C. (2023). *Childhood obesity surveillance initiative: COSI Portugal 2022*. Lisboa: Ministério da Saúde - Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes. In J. Alves & A. P. Brito (Eds.), *Manual de psicologia do desporto para treinadores* (pp.371-394). Lisboa: Edições Visões e Contexto.
- Rost, K. (1997). As competições no desporto juvenil. *Treino Desportivo*, (3), 3-10.
- Saldanha, H. (1999). Obesidade. In Saldanha, H. (1999). *Nutrição clínica* (pp.31-46). Lisboa: LIDEL.
- Sanderson, P. (2001). Age and gender issues in adolescent attitudes to dance. *European Physical Education Review*, 7(2), 117-136.

- Sardinha, L. B., Marques, A., Minderico, C., Palmeira, A., Martins, S., Santos, D., & Ekelund, U. (2016). Longitudinal relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(5), 839-844.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19(3), 285-302.
- Shea, J. B., & Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(2), 179-187.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Sigrist, R., Rauter, G., Riener, R., & Wolf, P. (2013). Augmented visual, auditory, haptic, and multimodal feedback in motor learning: A review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(1), 21-53.
- Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, (7), 12-31.
- Silva, M. N., Sánchez-Oliva, D., Brunet, J., Williams, G.C., Teixeira, P. J., & Palmeira, A. L. (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.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Skinner, B. F. (1984). The operational analysis of psychological terms. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 547-553.
- Slavin, R. E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. United States of America: NEA Professional Library.
- Slavin, R. E. (1991). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.
- Sobral, F. (2017). Desporto escolar e desporto federado: Os traços de diferença. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 11-19.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

- Veiga, F. (2018). *Psicologia da educação-teoria, investigação e aplicação: Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi.
- Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2017). As orientações educacionais dos professores portugueses de educação física. *Retos*, (31), 252-258.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webb, N. M. (1993). Collaborative group versus individual assessment in mathematics: Processes and outcomes. *Educational Assessment*, 1(2), 131-152.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- World Health Organization [WHO]. (2000). *Controlling the global obesity epidemic*. WHO Publishing.
- World Health Organization [WHO]. (2021). *Obesity and overweight*. WHO Publishing.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 95/91. (1991). Aprova o regime jurídico da educação física e do desporto escolar. Diário da República Série I-A. N.º 47/1991 (1991-02-26), 940-946. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-1991-484419>
- Decreto-Lei n.º 115-A/98. (1998). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Diário da República Série I-A, 1º Suplemento. N.º 102/1998 (1998-05-04), 1988-(2)-1988-(15). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>
- Decreto Lei n.º 55/2018. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República Série I. N.º 129/2018 (2018-07-06), 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto Lei n.º 54/2018. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República Série I. N.º 129/2018 (2018-07-06), 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Despacho n.º 6605-A/2021. (2021). Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República Série II, 1º Suplemento. N.º 129/2021 (2021-07-06), 2-3. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>
- Despacho Normativo. nº10-A/2015. (2015). Organização do ano letivo. Diário da República Série II, 1º Suplemento. N.º 118/2015 (2015-06-19), 16564-(6)-16564-(13). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2015-67552519>
- Decreto Regulamentar n.º 10/99. (1999). Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República Série I-B. N.º 168/1999 (1999-07-21), 4490–4494. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1999/07/168b00/44904494.pdf>

Apêndices

Apêndice I - Polivalência dos Espaços ESFMP

Matérias		Espaços			
		P1	P2	E1	E2
JDC	Futebol	NS	S	S	B
	Voleibol	NS	B	B	NS
	Andebol	NS	S	S	B
	Basquetebol	NS	B	NS	B
Ginástica	Solo	B	NS	NS	NS
	Aparelhos	B	NS	NS	NS
	Acrobática	B	NS	NS	NS
Dança		B	B	S	S
Raquetes		NS	B	S	NS
Orientação		NS	S	B	B
Atletismo		S-	S	B	B
Desportos de Combate		B	B	NS	NS

B – Bom; S – Satisfaz; NS -Não Satisfaz

Apêndice II – Tabela de Avaliação Inicial

Nº	Atividades Físicas														Aptidão Física								Conhecimentos	
	JDC				Ginástica			Dança		Atletismo			Outras		Vai vêm	Abdominais	Flexões	Impulsão Horizontal	FMI		FO			
	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol	Solo	Aparelhos	Acrobática	Tradicionais	Sociais	Salto Altura	Corrida Vel	Corrida Res	Orientação	Raquetes					Desp Combat	Dir	Esq	Dir		Esq
1	QE	I	QE	I	I	QE	E	I	I	E	I	E	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
2	NI	NI	NI	NI	NI	NI		I	NI	I	NI	NI	I	QI			FZ	FZ	FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	NR
3	NI	QI	QI	I	NI	NI	I	I	I	I	QI	QI	I	I		FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	R
4	I	QI	QI	I	NI	I	I	I	NI	QE	QI	I	I	I		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
5	I	I	QI	QE	NI	NI	I	I	NI	I	QI	I	I	I		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
6	QE	I	QE	QE	E	E	E	I	NI	E	I	E	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	FZ	R	
7	QI	NI	NI	QI	NI	NI	I	I	I	I	I	I	I	NI		FZ	DZ	FZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
9	I	QI	I	I	NI	I	I	I	NI	E	I	I	I	I		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
10																	FZ	FZ	FZ	FZ	FZ	DZ	DZ	NR
11	I	I	QI	I	I	E	E	I	I	E	I	QE	I	I		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
12	I	QI	I	QE	NI	I	I	I	NI	E	I	QE	I	I		DZ	DZ	DZ	FZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
13	I	I	I	I	I	I	E	I	I	QE	I	E	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
15	QE	E	I	I	I	I	I	I	I	I	QI	QE	I	E		DZ	DZ	DZ	FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
16	NI	QI	NI	QI	NI	NI	I	I	NI	I	NI	QI	I	NI		FZ	FZ	DZ	FZ	FZ	FZ	DZ	FZ	R
18	QE	QE	I	I	I	I	I	I	I	I	NI	I	I	E			DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
19	NI	NI	NI	QI	NI	NI	I	I	I	I	QI	QI	I	I		FZ	FZ	FZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
20	NI	NI	QI	QI	I	NI	I	I	I	I	I	QI	I	I		FZ	DZ	FZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
21	I	I	QE	I	NI	I	I	I	I	I	QI	I	I	E		FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	R
22	QE	I	E	I	I	I	I	I	NI	QE	I	E	I	QE		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	DZ	R	
23	I	I	QI	QI	E	E	E	I	I	I	QI	I	I	I		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
24	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	QI	I	I	QE		FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
27	I	QI	I	QI	NI	I	I	I	NI	I	QI	I	I	I		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
28	NI	QI	NI	QI	I	NI	I	I	NI	I	NI	I	I	I		FZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
29																								
30																FZ	DZ	FZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	

Apêndice III – Caracterização da Turma

Matéria	Alunos					
	Exemplo	Mais Dificuldades	Líderes	Empenhados	Críticos Comportame	Críticos Participação
Basquetebol	nº1, 6 e 11	nº 2, 7, 10, 14 e 16	nº 6	nº 13, 15 e 18	nº9	nº4 e 5
Voleibol	nº1, 6, 11 e 18	nº 2, 7, 16 e 20	nº 15 e 18	nº 1, 11, 13 e 15	nº 5 e 22	nº 27
Andebol	nº 6 e 24	nº 2, 7, 16, 20 e 28	–	nº 1, 3, 18, 21 e 24	nº 9	nº 2, 4, 20, 27 e 28
Futebol	nº 1, 6, 12 e 22	nº 2, 7, 16, 19 e 28	nº 6 e 12	nº 1, 11 e 21	nº 4 e 9	nº 5 e 28
Dança	nº 1, 11 e 18	nº 2, 22 e 27	–	nº 1, 3, 11, 13, 18 e 19	nº 5	nº 4, 6, 9, 12, 22 e 27
Atletismo	nº 1, 6, 11 e 22	nº2, 16, 19, 20 e 28	nº 1 e 11	nº 1, 11, 13, 15 e 22	–	nº 4, 5, 24 e 28
Ginástica	nº 1, 6, 11 e 23	nº 2, 3, 7, 12, 16, 19 e 27	nº 1, 6, 11 e 23	nº 1, 11, 13 e 23	nº 5, 9 e 22	nº 4, 5, 9, 12, 19, 20, 22 e 27
Raquetes	nº 13, 18 e 21	nº 2, 7, 16, 19 e 20	–	nº 1, 3, 11, 13, 15, 18, 21 e 23	nº 9 e 22	nº 2, 4, 5, 20 e 28

Apêndice IV – Objetivos 2ª Etapa

1ª Etapa: Prognóstico		2ª Etapa: Prioridades
Objetivos	Matérias Prioritárias	Objetivos de Aprendizagem
Definir as matérias prioritárias a trabalhar e quais são as necessidades de aprendizagem de cada aluno/grupo de alunos	Futebol	a) Reconhecer-se como defesa e colocar entre a bola e o adversário; b) Com bola, saber quando passar, driblar ou rematar; c) Sem bola, saber receber, enquadrar-se com a baliza e desmarcar-se para oferecer linha de passe;
	Voleibol	d) Deslocamento para o ponto de queda da bola; e) Toque de dedos/manchete para dar continuidade ao jogo; f) Serviço por baixo;
	Andebol	g) Armar o braço e pega da bola; h) Reconhecer-se como defesa; i) Com bola, saber quando passar, driblar ou rematar em salto; j) Sem bola, saber receber, enquadrar-se com a baliza e ocupar à largura para oferecer linha de passe;
	Ginástica Solo	k) <u>Sequência Introdução:</u> 1. Avião – cambalhota à frente – meia pirueta – roda – posição de flexibilidade. 2. Avião - Cambalhota à retaguarda– pirueta – passagem por pino; l) <u>Sequência Elementar:</u> 1. Avião com passagem para cambalhota à frente de pernas afastadas – meia pirueta – ponte e cambalhota saltada. 2. Cambalhota atrás de pernas afastadas– afundo – roda – pirueta –

		pino com ajuda;
	Danças Sociais	m) Conhecer os passos básicos da dança; n) Entrar no tempo e ritmo certo da música; o) Memorização da sequência de passos;

Apêndice V – Objetivos 3ª Etapa

1ª Etapa: Prognóstico	2ª Etapa: Prioridades	3ª Etapa: Progresso
Matérias Prioritárias	Objetivos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem
Futebol	p) Reconhecer-se como defesa e colocar entre a bola e o adversário; q) Com bola, saber quando passar, driblar ou rematar; r) Sem bola, saber receber, enquadrar-se com a baliza e desmarcar-se para oferecer linha de passe;	• Reconhecer-se como defesa e colocar entre a bola e o adversário; • Com bola, saber quando passar, driblar ou rematar; • Sem bola, saber receber, enquadrar-se com a baliza e desmarcar-se para oferecer linha de passe;
Situação de Aprendizagem	Jogo 3X0+GR ou 3x1+GR com defesa sombra;	Jogo GR+3x3+GR + 2 apoios, em 40x20m com defesa sombra até meio-campo;
Voleibol	s) Deslocamento para o ponto de queda da bola; t) Toque de dedos para dar continuidade ao jogo; u) Serviço por baixo colocado;	v) Deslocamento para o ponto de queda da bola; w) Toque de dedos/manchete para dar continuidade ao jogo; x) Serviço por baixo colocado; y) Dinâmica dos 3 toques
Situação de Aprendizagem	Jogo 1+1 ou 2+2 com rede a 2 m, serviço em toque de dedos; Jogo 1x1 de serviços;	Jogo 2+2 com rede a 2 m, serviço em toque de dedos; Jogo 3+3
Andebol	z) Armar o braço e pega da bola;	dd) Armar o braço e pega da bola;

	aa) Reconhecer-se como defesa; bb) Com bola, saber quando passar, driblar ou rematar em salto; cc) Sem bola, saber receber, enquadrar-se com a baliza e ocupar à largura para oferecer linha de passe;	ee) Reconhecer-se como defesa; ff) Com bola, saber quando passar, driblar ou rematar em salto; gg) Sem bola, saber receber, enquadrar-se com a baliza e ocupar à largura para oferecer linha de passe;
Situação de Aprendizagem	Jogos pré-desportivos; 4x2+GR por vagas;	Ataque em vagas 4x2+GR; Jogo GR+3x3+GR + 2 apoios, em 20x10m;
Ginástica Solo	hh) <u>Sequência Introdução:</u> 1. Avião – cambalhota à frente – meia pirueta – roda – posição de flexibilidade. 2. Avião - Cambalhota à retaguarda– pirueta – passagem por pino; ii) <u>Sequência Elementar:</u> 1. Avião com passagem para cambalhota à frente de pernas afastadas – meia pirueta – ponte e cambalhota saltada. 2. Cambalhota atrás de pernas afastadas– afundo – roda – pirueta – pino com ajuda;	jj) <u>Sequência Introdução:</u> 1. Avião – cambalhota à frente – meia pirueta – roda – posição de flexibilidade. 2. Avião - Cambalhota à retaguarda– pirueta – passagem por pino; <u>Sequência Elementar:</u> 1. Avião com passagem para cambalhota à frente de pernas afastadas – meia pirueta – ponte e cambalhota saltada. 2. Cambalhota atrás de pernas afastadas– afundo – roda – pirueta – pino com ajuda;
Situação de Aprendizagem	Realização dos elementos gímnicos de forma isolada em	Construção de uma coreografia de grupo onde conste 3 figuras

	simultâneo realização da sequência;	da acrobática, 1 elemento dos aparelhos e a sequência de solo;
Danças Sociais	kk) Conhecer os passos básicos da dança; ll) Entrar no tempo e ritmo certo da música; mm) Memorização da sequência de passos;	nn) Conhecer os passos das danças abordadas; oo) Entrar no tempo e ritmo certo da música; pp) Conhecer o tempo de entrada de cada passo;
Situação de Aprendizagem	Merengue e Rumba Quadrada: Linedance	Merengue: Linedance Rumba Quadrada: Pares

Apêndice VI - Horário PTI

Tempos	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8:00 - 8:50	9º4	9º4		Obs	
8:55 - 9:45					11º2
9:55 - 10:45	Obs			RN	
10:55 - 11:45		8º3			8º3
11:50 - 12:40	11º4	DT	11º4		
12:45 - 13:35	10º6		10º6	10º6	
13:40 - 14:30			DE	DE	DE
14:35 - 15:25					
15:35 - 16:25					Obs
16:35 - 17:25			11º2		
17:30 - 18:20					11º4

Apêndice VII – Tabela de Avaliação Final

Nº	Atividades Físicas														Aptidão Física								Conhecimentos	
	JDC				Ginástica			Dança		Atletismo			Outras		Vai vêm	Abdominais	Flexões	Impulsão Horizontal	FMI		FO			
	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol	Solo	Aparelhos	Acrobática	Tradicionais	Sociais	Salto Altura	Corrida Vel	Corrida Res	Orientação	Raquetes					Desp Combate	Dir	Esq	Dir		Esq
1	QE	I	QE	I			E		E	E	I	E	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
2	NI	NI	NI	NI	I				I	I	NI	NI	I	QI			DZ	DZ	FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
3	I	QI	QI	I			QE		E	I	QI	QI	I	QE		FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	DZ	DZ	R
4	I	I	QI	I			QE		QE	QE	QI	I	I	QE		DZ	DZ	FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	R
5	I	I	QI	QE			QE		E	I	QI	I	I	QE		FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
6	QE	I	QE	QE			E		E	E	I	E	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
7	QI	QI	NI	QI			E		E	I	I	I	I	QI		DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
9	I	QI	I	I			QE		QI	E	I	I	I	QE		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
10	NI	NI	NI	NI		QI			I	NI	NI	NI	I	QI			DZ	FZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
11	I	I	QI	I			E		E	E	I	QE	I	QE		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
12	QE	I	I	QE			E		QE	E	I	QE	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
13	QE	I	I	I			E		E	QE	I	E	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
15	E	E	I	I			E		E	I	QI	QE	I	E		DZ	DZ	DZ	FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
16	QI	QI	NI	QI			E		E	I	NI	QI	I	QI		FZ	DZ	DZ	DZ	FZ	FZ	DZ	FZ	R
18	E	E	I	I			E		E	I	NI	I	I	E			DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
19	QI	QI	QI	QI			E		E	I	QI	QI	I	I		FZ	DZ	DZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
20	QI	QI	QI	QI			E		E	I	I	QI	I	I		FZ	DZ	DZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R
21	I	I	QE	I			E		E	I	QI	I	I	E		FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	R
22	QE	I	E	I			E		QE	QE	I	E	I	E		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	FZ	DZ	R
23	I	I	QI	QI			E		E	I	QI	I	I	QE		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
24	I	I	I	I			E		E	I	QI	I	I	E		FZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
27	QE	QI	I	QI			E		QE	I	QI	I	I	QE		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
28	QI	QI	NI	QI			QE		QE	I	NI	I	I	I		DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	R
29	NI	NI	NI	NI					NI	QI	NI	NI	NI	QI										NR
30	NI	NI	NI	NI		I			I	QI	NI	NI	I	QI		FZ	DZ	FZ	DZ	FZ	FZ	DZ	DZ	R

Anexos

Anexo I – Roulement

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES - 2023 - 2024																					
Tempo	Hora de Início	SEMANA																			
		2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
		P1	P2	E1	E2	P1	P2	E1	E2	P1	P2	E1	E2	P1	P2	E1	E2	P1	P2	E1	E2
1º	08:00	9º 1	9º4	10º 2	10º 4	9º 4	1º 9			10º 5	12º2			1º 9	12º 7			7º 4	9º1	2º 8	
2º	08:55	9º2	10º4			1º 9	9º4	11º 6			10º 5			12º 7	1º 9	7º3		12º 1	11º 2	9º 1	
3º	09:55	9º3	10º 1	12º 1		11º 6	9º 3		12º2	10º 4	7º3				2º 9	1º 9			12º 1	12º4	11º 2
4º	10:55	7º3	12º5	9º3	8 º1	12º 2	8º3			12º 6				12º 5	8º1	1º 7	7º 4	8º3	12º4	10º 5	
5º	11:50	8º 1	11º4	12º5		1º 9	9º2	2º 9	8º4	11º 4	7º2	12º6		7º2					7º1	8º3	11º 3
6º	12:45	10º 6	12º 3	7º2	11º 7	12º 3	11º7	9º2	3º 8	12º4	10º6	12º 7	7º 1	11º 7	10º3	10º6	12º 3	7º1	12º6		
7º	13:40										DE				DE			DE	1º 9		
8º	14:35	1º 7				1º 9				8º2	11º 6			11º 3					1º 9		
9º	15:35	11º 5	2º 8				1º 9				7º 4	8º2		10º 2	11º 3	11º 5		10º 1	10º3	1º 8	
10º	16:35	3º 8	11º 5							11º 2	1º 8				10º 2			10º3	8º4	10º 1	11º1
11º	17:30	3º 9				11º1	8º2			3º 9								8º4	11º1	11º 4	
12º	18:20	DE								DE								DE			

Anexo II – Atividades de Escola

DATA	ATIVIDADE	PARTICIPANTES
29 de Setembro	JOGOS NO PARQUE MA + Estagiários	10ºano regular e profissionais
20-24 Novembro	Suporte Básico de Vida MA + IJ	10ºano regular e profissionais
		Bombeiros de Almada
29 de Novembro	CORTA MATO ESCOLAR IJ+ AA+ MA + Estagiários	TODOS OS ALUNOS
19 e 20 Dezembro	TORNEIO DE BASQUETEBOL HP + BP	19/12 - 7º,8º,9º e 10ºano (3x3)
		20/12 - 11º +12º (5x5)
16 de Maio	DIA DO ATLETISMO Estagiários	TODOS OS ALUNOS
18 e19 Abril	TORNEIO DE VOLEIBOL MD + BP	18/4- 7º,8º(2X2) 9º e 10ºano (4x4)
		19/4 - 11º +12º (6X6)
4 de Junho	FERNÃO A CORRER MA+ Estagiários	TODA A COMUNIDADE ESCOLAR

Anexo III - Cartaz Divulgação DE Voleibol

