



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 BÁSICA 2º E 3º CICLO CONDE DE OEIRAS

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 João Jorge Comédias Henriques

Ricardo Trindade Rodrigues Cordeiro Silva/ a22101839

**Lisboa
2024**



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 BÁSICA 2º E 3º
CICLO CONDE DE OEIRAS
“VERSÃO FINAL”**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 29/10/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°867/2024, de 26 de junho de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Jorge Proença dos Santos Martins

Arguente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Ricardo Trindade Rodrigues Cordeiro Silva/a22101839

**Lisboa
2024**

When you read, don't just consider what the author thinks, consider what you think.

(Nancy H. Kleinbaum)

Agradecimentos

À professora Ana Margarida Moreira, pela orientação excecional e pelas inúmeras reflexões que compartilhou comigo ao longo desta jornada, fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto professor, treinador e indivíduo.

Ao professor Francisco Pulawski, orientador universitário, pela confiança depositada, pelos valiosos conselhos e, acima de tudo, por me estimular a realizar reflexões profundas relativamente a todas as minhas decisões pedagógicas, tornando-me assim num melhor profissional.

Aos meus colegas de estágio, Mariana, Raquel e Afonso, não só pelas infinitas horas de estudo, reflexão e debate, mas também por todos os momentos de boa disposição e amizade que marcaram esta jornada.

Aos que ao longo de todos estes anos fizeram parte da minha segunda casa, os meus colegas da União Desportiva e Recreativa de Algés, que tanto contribuíram para que fosse possível seguir este caminho.

Aos meus companheiros de todas as aventuras, David, Gonçalo, Diogo, Tomás e Ricardo, por terem estado sempre presentes, mesmo quando eu não pude estar presente.

Ao meu pai, por todos os seus esforços e pelo apoio incondicional que foram fundamentais ao meu desenvolvimento intelectual, assim como pelos fantásticos momentos que passamos juntos e que enriqueceram minha vida de maneira inestimável.

À minha mãe, por me ensinar o valor da compreensão e empatia, qualidades que têm sido essenciais na minha jornada pessoal e profissional.

À minha irmã, por toda a sua preocupação e por me ter transmitido uma tão grande capacidade de superação que tem sido uma inspiração constante na minha vida.

E por fim, a todos os meus alunos a quem dedico este relatório.

Resumo

O presente relatório oferece uma reflexão crítica e fundamentada sobre o estágio pedagógico, encontrando-se estruturado em quatro áreas: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Na área da Lecionação, destacam-se os progressos dos alunos nas suas competências prioritárias, onde o projeto "Desenvolvimento das Capacidades Motoras" contribuiu significativamente para o desenvolvimento da capacidade aeróbia dos alunos, permitindo-lhes atingir a zona saudável de atividade física no teste do vaivém, assim como melhorar o seu desempenho nas diferentes matérias da disciplina de Educação Física. Além disso, este projeto melhorou as habilidades motoras fundamentais manipulativas dos estudantes, resultando numa maior participação nas situações formais dos jogos desportivos coletivos.

Na área da Direção de Turma, evidencia-se o trabalho cooperativo realizado durante as aulas de educação física e de cidadania e desenvolvimento, que facilitou a integração dos alunos que inicialmente apresentavam dificuldades em relacionar-se com os restantes colegas da turma. A implementação do projeto "Sensibilizando Mentes Saudáveis" alcançou os resultados pretendidos, aumentando a consciencialização dos alunos sobre saúde mental. A realização de uma saída de campo, alinhada com os objetivos e projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo e envolvendo diversas atividades de exploração e contato com a natureza, promoveu o desenvolvimento contínuo de competências nas áreas de saúde e bem-estar, além de fortalecer o relacionamento interpessoal entre alunos e alunos e alunos e professores.

No âmbito do Desporto Escolar, fui designado para treinar a equipa de Infantis A do núcleo basquetebol, onde se alcançaram melhorias significativas nas aprendizagens dos alunos, apesar das restrições relativas ao tempo de treino. A minha intervenção destacou-se pela organização e aplicação de uma metodologia de treino que integrou o desenvolvimento das competências técnicas, táticas, físicas e cognitivas nas diferentes situações de exercício.

Por fim, no seminário, foi aprofundado o tema "Avaliação Autêntica nos Jogos Desportivos Coletivos". O projeto desenvolvido utilizou a investigação-ação como base metodológica, caracterizando-se como um processo interativo de resolução de problemas num contexto cooperativo. As propostas apresentadas consistiram na criação de protocolos de avaliação baseados nos Programas Nacionais de Educação Física, na realização de momentos de treino de avaliação e observação pelos docentes, e na elaboração de vídeos representativos para os diferentes níveis de jogo.

Palavras-Chave: Capacidades Motoras; integração; metodologia de treino; avaliação autêntica

Abstract

This report offers a critical and well-founded reflection on the teaching internship, structured into four areas: Teaching, Homeroom Management, School Sports, and Seminar.

In the Teaching area, the progress of students in their priority skills is highlighted, with the "Motor Skills Development" project significantly contributing to the development of students' aerobic capacity, enabling them to reach the healthy activity zone in the beep test and improve their performance in various physical education subjects. Additionally, this project enhanced students' fundamental manipulative motor skills, resulting in greater participation in formal team sports games.

In the Homeroom Management area, the cooperative work carried out during physical education and citizenship classes facilitated the integration of students who initially had difficulties in relating to their peers. The implementation of the "Raising Healthy Minds" project achieved the intended results by increasing students' awareness of mental health. The field trip, aligned with the goals and projects developed throughout the academic year and involving various exploration and nature activities, promoted the continuous development of skills in the areas of health and well-being, as well as strengthening interpersonal relationships among students and between students and teachers.

In the scope of School Sports, I was assigned to coach the Under 11 basketball team, where significant improvements in students' learning were achieved despite the time constraints for training. My intervention was distinguished by the organization and application of a training methodology that integrated the development of technical, tactical, physical, and cognitive skills in various exercise situations.

Finally, in the seminar, the topic "Authentic Assessment in Team Sports" was explored in depth. The developed project utilized action research as its methodological basis, characterized as an interactive problem-solving process in a cooperative context. The proposals presented included the creation of evaluation protocols based on the National Physical Education Programs, the implementation of training sessions for assessment and observation by teachers, and the development of representative videos for different levels of play.

Key Words: Motor Skills; integration; training methodology; authentic assessment

Abreviaturas

ABCD - Atividade Física, Bolas, Colchões, Dança
AI – Avaliação Inicial
CD – Cidadania e Desenvolvimento
CT – Conselho de Turma
DE – Desporto Escolar
DT – Direção de Turma
EA – Equipas de Aprendizagem
EE – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Pedagógico
ECO – Escola Básica 2º e 3º Ciclo Conde de Oeiras
FITT-VP – Frequência, Intensidade, Tempo, Tipo, Volume, Progressão
GEF – Grupo de Educação Física
GE – Grupo Equipa
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima
NE – Núcleo de Estágio
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PTI – Professor a Tempo Inteiro
PUJ – Parque Urbano do Jamor
SC – Saída de Campo
TARGET – Tarefa, Autoridade, Reconhecimento, Agrupamento, Avaliação, Tempo
TGfU – Teaching Games for Understanding
UD – Unidade Didática
ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

Introdução	13
1. Lecionação	15
1.1. Caracterização do Contexto de Estágio.....	15
1.1.1. Caracterização da Escola	15
1.1.2. Grupo de Educação Física.....	15
1.1.3. Núcleo de Estágio.....	16
1.1.4. Orientadores de Estágio	16
1.2. Organização Curricular.....	17
1.3. 1ª Etapa	19
1.3.1. Plano.....	20
1.3.2. Balanço	24
1.4. Projeto Específico de Lecionação - Capacidades Motoras	26
1.4.1. Objetivos	27
1.4.2. Metodologia.....	28
1.4.3. Avaliação.....	29
1.5. 2ª Etapa	29
1.5.1. Plano.....	30
1.5.2. Balanço	35
1.6. 3ª Etapa	37
1.6.1. Plano.....	37
1.6.3. Balanço	43
1.7. 4ª Etapa	45
1.7.1. Plano.....	46
1.7.2. Balanço	50
1.8. Professor a Tempo Inteiro	52
1.8.1. Plano.....	52
1.8.2. Balanço	53
1.9 Considerações Finais	55
2. Direção de Turma.....	57
2.1. Caracterização da Turma	57
2.2. Projeto Específico DT – Sensibilizando Mentes Saudáveis	57
2.2.1. Objetivos	58
2.2.2. Metodologia.....	58
2.2.3. Avaliação.....	59
2.2.4. Balanço	59
2.3. 1ª Etapa	60
2.3.1. Plano.....	60
2.3.2. Balanço	61
2.4. 2ª Etapa	61
2.4.1. Plano.....	61
2.4.2. Balanço	62

2.5. 3ª Etapa	63
2.5.1. Plano	63
2.5.2. Balanço	64
2.6. 4ª Etapa	65
2.6.1. Plano	65
2.6.2. Balanço	65
2.7. Saída de Campo	66
2.7.1. Plano	67
2.7.2. Balanço	69
2.8. Considerações Finais	71
3. Desporto Escolar	73
3.1. 1ª Etapa	74
3.1.1. Plano	74
3.1.2. Balanço	75
3.2. Projeto Específico DE.....	76
3.2.1. Objetivos	78
3.2.2. Metodologia.....	78
3.2.3. Avaliação.....	80
3.3. 2ª Etapa	80
3.3.1. Plano	80
3.3.2. Balanço	83
3.4. 3ª Etapa	83
3.4.1. Plano	84
3.4.2. Balanço	85
3.5. 4ª Etapa	86
3.5.1. Plano	86
3.5.2. Balanço	88
3.6. Considerações Finais	89
4. Seminário	92
4.1. 1ª Etapa	92
4.1.1. Pertinência	92
4.1.2. Revisão da Literatura.....	94
4.2. 2ª Etapa	97
4.2.1. Desenho do Estudo	98
4.2.2. Desenho do Estudo	98
4.2.3. Amostra.....	98
4.2.4. Procedimentos.....	98
4.3. 3ª Etapa	98
4.3.1. Análise de Dados	98
4.4. 4ª Etapa	104
4.5. Considerações Finais	105

Conclusão	107
Referências	110
Apêndices	i
Apêndice I - Resultados da Avaliação Inicial na Área das Atividades Físicas.....	ii
Apêndice II - Alunos Fora da ZSAF na Avaliação Inicial	iii
Apêndice III – Aprendizagens Prioritárias.....	iv
Apêndice IV – Percurso Gímico 2ª Etapa	v
Apêndice V - Objetivos Ginástica 2ª Etapa.....	vi
Apêndice VI - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol Grupo Aprofundamento	vii
Apêndice VII - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem, Grupo Aprofundamento, Voleibol ...	viii
Apêndice VIII - Comparação Teste do Vaivém da 1ª com a 3ª Etapa.....	ix
Apêndice IX - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol - 4ª Etapa.....	x
Apêndice X - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Voleibol - 4 Etapa.....	xi
Apêndice XI - Resultados Avaliação Final	xii
Apêndice XII - Comparação Teste do Vaivém da 1ª, 3ª e 4ª Etapa	xiii
Apêndice XIII - Horário PTI.....	xiv
Apêndice XIV - Questionário de Avaliação - Conceitos Saúde Mental	xv
Apêndice XV - Equipas de Aprendizagem CD - 2ª Etapa	xvi
Apêndice XVI – Mentorias	xvii
Apêndice XVII – Guião Entrevistas Seminário.....	xviii
Apêndice XVIII – Codificação das Respostas das Entrevistas.....	xx
Anexos.....	xxii
Anexo 1 – Estrutura Organizacional e Funcional ECO	xxiii
Anexo 2 - <i>Roulement</i> GEF	xxiv

Índice Tabelas

Tabela 1 - Resultados das Entrevistas Seminário	100
---	-----

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 - 1ª Etapa Objetivos</i>	20
Quadro 2 - Projeto Específico de Lecionação - Objetivos Gerais	27
Quadro 3 - Projeto Específico de Lecionação - Alunos Prioritários	28
Quadro 4 - Projeto Específico de Lecionação - Objetivos Específicos	28
Quadro 5- 2ª Etapa - Objetivos	30
Quadro 6 - 2ª Etapa - Classificação Grupos de Nível.....	30
Quadro 7 - 2ª Etapa - Equipas de Aprendizagem	31
Quadro 8 - 2ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol - EA 3.....	32
Quadro 9 - 2ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Voleibol - EA 1.....	33
Quadro 10 - 3ª Etapa - Objetivos	37
Quadro 11 - 3ª Etapa - Equipas de Aprendizagem.....	38
Quadro 12 - - 3ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol - EA 2.....	39
Quadro 13 - - 3ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Voleibol - EA 1.....	40
Quadro 14 3ª Etapa - Objetivos de Aprendizagem Ginástica no Solo	41
Quadro 15 - 4ª Etapa - Objetivos	46
Quadro 16 - Sequências de Ginástica no Solo por Grupo de Nível - 4ª Etapa	48
Quadro 17 - Objetivos PTI	52
Quadro 18 - Direção de Turma - Objetivos Projeto Específico	58
Quadro 19 - Módulos 2ª Etapa - Projeto Específico de Lecionação	58
Quadro 20 - Módulos e Atividades 3ª Etapa - Projeto Específico de Lecionação	59
Quadro 21- 1ª Etapa Direção de Turma - Objetivos	60
Quadro 22 - 2ª Etapa Direção de Turma - Objetivos	61
Quadro 23 - 3ª Etapa Direção de Turma - Objetivos	63
Quadro 24 - 4ª Etapa Direção de Turma - Objetivos	65
Quadro 25 - Saída de Campo - Objetivos Internos	66
Quadro 26 - Saída de Campo - Objetivos Específicos	67
Quadro 27 1ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos	74
Quadro 28 - Projeto Específico Desporto Escolar - Princípios Táticos	78
Quadro 29 - Projeto Específico Desporto Escolar - Objetivos	78
Quadro 30 - 2ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos	80
Quadro 31 - 2ª Etapa Desporto Escolar - Grupos de Nível	81
Quadro 32 - 2ª Etapa Desporto Escolar - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem	82

Quadro 33 - 3ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos	83
Quadro 34 - 4ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos	86
Quadro 35 - Seminário - Objetivos.....	97

Introdução

O estágio pedagógico (EP) constitui uma etapa fundamental na formação do futuro professor, situando-se entre a formação inicial e o começo da carreira docente. Durante o EP, o estagiário é chamado a demonstrar a sua plena capacidade para exercer a responsabilidade docente, integrando e aplicando as suas competências pedagógicas, técnicas e pessoais, adquiridas ao longo da formação académica. É neste contexto que o professor em formação enfrenta o desafio de: planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem; exercer as competências associadas ao cargo de diretor de turma; projetar e desenvolver projetos de complemento curricular e realizar trabalhos de pesquisa e de reflexão colegial relativos aos problemas do ensino (Bom & Brás, 2003).

A elaboração do presente relatório teve como objetivo a reflexão crítica e fundamentada relativamente às experiências vividas durante o EP, realizado na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Conde de Oeiras (ECO), integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. A sua expressão escrita contempla tanto uma dimensão académica, fundamentada cientificamente, quanto uma dimensão pessoal e afetiva, compondo-se por uma perspetiva reflexiva das experiências adquiridas. Já a sua estrutura tem por base as respetivas áreas do EP, encontrando-se o relatório dividido em quatro capítulos: Lecionação; Direção de Turma (DT); Desporto Escolar (DE) e Seminário.

No primeiro capítulo, Lecionação, uma das principais decisões pedagógicas que pautou a minha atuação foi a implementação de um projeto centrado no desenvolvimento da aptidão aeróbia e das habilidades manipulativas, de forma integrada nas diferentes matérias da disciplina. Este programa visou melhorar a resistência à fadiga dos alunos, assim como promover o desenvolvimento da competência motora, necessária à participação efetiva nas diversas atividades físicas e desportivas. A concretização do respetivo projeto centrou-se na integração do princípio FITT-VP (Frequência, Intensidade, Tempo, Tipo, Volume e Progressão) (American College of Sports Medicine, 2021) no planeamento, assim como na aplicação dos princípios pedagógicos do modelo TARGET (Tarefa, Autoridade, Reconhecimento, Agrupamento, Avaliação e Tempo) (Valentini & Rudisill, 2004), no desenho das tarefas relativas aos jogos desportivos coletivos (JDC) e dos jogos de raquetes.

Na área da DT, o trabalho desenvolvido centrou-se na tríade alunos, encarregados de educação e professores, onde essencialmente se procurou assegurar e articular a comunicação entre todos os intervenientes, estabelecendo-se estratégias e métodos de trabalho adequados à situação concreta da turma e à especificidade de cada aluno (Clemente & Mendes, 2013). No contexto da ECO o diretor de turma tem ainda à sua responsabilidade

a leção das aulas de Cidadania e Desenvolvimento (CD), onde foi levado a cabo o projeto “Sensibilizando Mentes Saudáveis”, que teve como principal objetivo consciencializar os alunos sobre a importância da saúde mental. O desenvolvimento do projeto baseou-se na proposta de Desocio, Stember e Schrinksky (2006) que consistiu na leção de 5 módulos relativos à respetiva temática de forma interativa, e na realização de um trabalho de grupo. Foi aplicado um questionário pré e pós intervenção para avaliar o impacto do projeto. Destaca-se ainda a realização da Saída de Campo (SC) ao Parque Urbano do Jamor (PUJ), onde se deu continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito da saúde mental através da atividade “Journaling Nature”, durante a qual os alunos refletiram num breve texto sobre as sensações e sentimentos sentidos durante as atividades de exploração da natureza.

O terceiro capítulo, DE, centra-se na minha atuação através da organização e aplicação de uma metodologia de treino, que visou desenvolver as diferentes competências em jogo dos atletas de forma dinâmica e interativa. Esta metodologia assentou nos princípios do modelo de ensino Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), onde se integrou ainda os fundamentos da abordagem baseada nos constrangimentos (Renshaw, Chow, Davids, & Hammond, 2010). No que se refere à estruturação dos conteúdos a respetiva metodologia fundamentou-se na abordagem baseada no conhecimento tático (Antunes & Sampaio, 2003), seguindo-se assim uma progressão lógica e intencional das aprendizagens através dos níveis de complexidade tática.

Por fim, no quarto capítulo, Seminário, seguindo-se as diretrizes da investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2010), apresenta-se o desenvolvimento de um projeto que visou melhorar as práticas avaliativas dos professores do Grupo de Educação Física (GEF) da ECO, no contexto dos JDC. A problematização desta temática foi feita tendo em conta os principais pressupostos encontrados na bibliografia, adequando-se a respetiva intervenção aos resultados obtidos através da realização de entrevistas focalizadas. O projeto concluiu-se com a apresentação do respetivo seminário aos docentes do GEF, onde, com base no trabalho desenvolvido por Comédias Henriques (2012) se procurou contribuir para uma maior coerência na produção de avaliações autênticas no contexto dos JDC.

O relatório é concluído com uma reflexão relativa à relevância do processo de estágio, destacando-se tanto as dimensões pessoais como coletivas de seu significado e contribuição.

Todas as referências presentes neste relatório foram elaboradas seguindo a 7ª edição das normas da *American Psychological Association*.

Por forma a preservar o anonimato dos alunos, todas as menções presentes neste documento foram substituídas por números fictícios.

1. Lecionação

1.1. Caracterização do Contexto de Estágio

O EP teve início a 1 de setembro de 2022 quando o núcleo de estágio se deslocou pela primeira vez à ECO para a realização da reunião de apresentação com a professora orientadora designada, Ana Margarida Moreira. Neste primeiro encontro procedeu-se à apresentação pormenorizada da estrutura e funcionamento da instituição escolar aos membros do núcleo de estágio (NE). Além disso, procedeu-se à alocação das respetivas turmas a cada um dos professores estagiários, concedendo-se a cada um a responsabilidade de orientar não só as aulas de educação física (EF) da respetiva turma, como também o encargo de assumir as funções de diretor de turma. No meu caso particular foi-me atribuída a turma do 7ºA.

1.1.1. Caracterização da Escola

A ECO está localizada no município de Oeiras, inserindo-se na área geográfica da União de Freguesias de Oeiras; S. Julião da Barra; Paço de Arcos e Caxias. Este contexto geográfico é marcado pela sua natureza urbana, abrigando predominantemente uma população de estrato socioeconómico médio. No entanto, importa destacar que a instituição também acolhe discentes provenientes do interior norte da freguesia, que aloja uma população de um estrato socioeconómico menos favorecido. Estes atributos conferem à comunidade escolar da ECO uma configuração de notável heterogeneidade (Direção do AECO, 2022).

Relativamente à estrutura organizacional e funcional a ECO possui o conselho geral; o diretor da escola; o conselho administrativo e o conselho pedagógico (Anexo 1).

No que concerne às condições para a prática da disciplina de EF a ECO dispõe de três ginásios, um campo exterior e um campo de futebol sintético. Cada um destes espaços apresenta uma polivalência relativa, o que viabiliza a abordagem de variadas situações de exercício relacionadas com os diversos conteúdos programáticos. É importante notar, no entanto, que a realização integral de todas as atividades formais em todos os espaços é impraticável.

Por sua vez, no que diz respeito à organização dos espaços, o *roulement* (Anexo 2), desenvolvido pelo GEF, segue uma estrutura que assegura que, ao longo da semana, as turmas tenham a oportunidade de realizar as suas aulas em, pelo menos, dois ambientes com características distintas. Deste modo, é possível garantir que, de forma contínua, sejam abrangidas todas as semanas as matérias nucleares da EF.

1.1.2. Grupo de Educação Física

No decurso do ano letivo 2022/23, o GEF foi composto por um contingente de sete docentes de EF, sendo adicionalmente integrados quatro professores estagiários. Mediante a

participação em reuniões de grupo, bem como a partir da observação de aulas e das entrevistas realizadas no contexto do presente estágio, emergiu com clareza que, apesar da existência de interações pessoais favoráveis entre os membros do GEF, propícias ao cultivo de um ambiente laboral harmonioso, subsistia uma carência de trabalho coletivo no que se refere aos aspetos curriculares.

1.1.3. Núcleo de Estágio

O NE de EF da ECO, no decorrer do respetivo ano letivo, congregou quatro discentes pertencentes ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona. O NE foi constituído pelo professor estagiário, Ricardo Silva, e pelos colegas Afonso Nunes, Mariana Calado e Raquel Silva.

Levando em consideração o trabalho desenvolvido por Lieberman, Miller, Wiedrick e von Frank (2011), o NE delineou desde o início que a trajetória do estágio pedagógico seria guiada pelos princípios característicos de uma comunidade de aprendizagem profissional. Esta abordagem visou fomentar tanto o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, como o aprimoramento das práticas educativas. Neste sentido, foram implementadas práticas concretas, como a observação sistemática de aulas seguida por um período de reflexão e a realização de reuniões semanais, tendo estas medidas levado a que o NE conseguisse resolver os desafios identificados de forma conjunta, através do desenvolvimento de estratégias educativas inovadoras, adaptadas ao respetivo contexto.

1.1.4. Orientadores de Estágio

Indubitavelmente, no processo de estágio, a figura dos professores orientadores emerge como uma componente crucial de valor inestimável ao desenvolvimento do futuro docente. Esta afirmação, é substanciada por Martins, Onofre e Costa (2014), que adicionalmente sublinham que o estágio pedagógico constitui um período crítico na ampliação da autoeficácia do futuro professor.

Neste âmbito, é imprescindível realçar o notável contributo desempenhado pela professora Ana Margarida Moreira, orientadora de escola, bem como pelo professor Francisco Rodrigues, orientador universitário. Ambos desempenharam um papel vital no desenvolvimento e implementação de experiências formativas contextualizadas e individualizadas, que por sua vez, constituíram um alicerce determinante para o aperfeiçoamento da minha autoeficácia enquanto docente de EF. Destacam-se, particularmente, as experiências de mestria proporcionadas através da supervisão e orientação relativas ao planeamento e organização didática, e a utilização da persuasão verbal ao longo do ano letivo, que incidiu substancialmente sobre o protocolo MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima), o que contribuiu não só para o aumento da minha

confiança nos diferentes domínios profissionais, como também promoveu momentos de reflexão essenciais, orientados para a análise ponderada das decisões tomadas.

1.2. Organização Curricular

O estágio pedagógico foi conduzido de acordo com as diretrizes estabelecidas nos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). Nesse sentido, todo o processo educativo alinou-se com os objetivos gerais e específicos da disciplina.

A primeira decisão enfrentada pelo NE foi relativa ao planeamento. No contexto da EF consideram-se, primordialmente, duas opções: planeamento por blocos e planeamento por etapas. O planeamento por blocos concentra as matérias em períodos específicos, assumindo ritmos de aprendizagem uniformes. Em contraste, o planeamento por etapas reconhece ritmos de aprendizagem variados, permitindo a diferenciação do ensino e o desenvolvimento das prioridades de aprendizagem dos alunos.

Interpretando o trabalho desenvolvido por Wiliam (2011), de onde se compreende que a avaliação formativa deve ser um processo central para um ensino eficaz, pelo facto de o conhecimento prévio do aluno ser um dos fatores de maior influência na aprendizagem, optou-se pelo planeamento por etapas.

A metodologia selecionada considera quatro etapas distintas distribuídas ao longo do ano letivo. A primeira etapa, denominada por receção dos alunos e orientação para o sucesso, teve como principais objetivos o estabelecimento de regras e rotinas, a identificação das matérias prioritárias dos alunos, a recolha de informação para a definição dos objetivos a perseguir e para a construção das equipas de aprendizagem (EA), e a revisão das aprendizagens anteriores. Por sua vez, e seguindo-se uma lógica sequencial, na segunda etapa, designada por prioridades, foram tratadas as aprendizagens definidas como prioritárias através dos processos de avaliação formativa anteriores, sendo estas tanto as matérias onde os alunos mais aptos apresentavam mais dificuldades, como aquelas em que os alunos menos aptos se encontravam mais próximos de alcançar o sucesso. Na terceira etapa, etapa progresso, promoveu-se uma progressão da dificuldade e complexidade das situações de exercício, tendo-se proporcionado aos alunos novas oportunidades de desenvolvimento para que estes pudessem alcançar os seus objetivos prioritários. Por fim, na quarta etapa, etapa produto, foram apurados os resultados das aprendizagens construídas ao longo do ano letivo.

Para cada etapa elaborou-se sempre um conjunto de unidades didáticas (UD), que se pode entender como uma coleção de aulas com uma estrutura organizativa semelhante, preparadas e orientadas para a prossecução dos objetivos definidos (Ministério da Educação, 1992). A elaboração das respetivas UD foi sempre realizada de forma cooperativa pelo NE,

tendo sido predominantemente discutidas as situações de exercício mais adequadas aos objetivos estipulados e as estratégias de organização da respetiva aula.

Ao nível do planeamento mais micro, as aulas, procurou-se que este estivesse sempre interligado aos restantes documentos do planeamento. Aplicou-se em todas as sessões o princípio ABCD (Atividade física, Bolas, Colchões e Dança), tendo-se assim garantido que os alunos tivessem níveis de atividade física adequados e durante períodos suficientes, atividades que envolvessem bolas através dos JDC, colchões através da incorporação da ginástica nas aulas, e dança através de atividades que envolvessem a música e realização de estruturas rítmicas. Todas as aulas apresentaram uma estrutura semelhante, sendo compostas por um primeiro momento onde se realizavam exercícios de carácter mais individual, focados no desenvolvimento das capacidades motoras, um segundo momento destinado ao trabalho específico das diferentes matérias, em função das necessidades dos alunos, e por fim um último momento destinado ao balanço final da sessão.

Relativamente à avaliação, tendo por base a conceção de Carvalho (1994), que a define como o processo de recolha e interpretação de dados para fundamentar decisões, foram considerados três tipos de informações ao longo do ano letivo, servindo cada um propósitos distintos. Estes incluíram a avaliação inicial (AI), a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A AI, aplicada no início do ano letivo, permitiu identificar o que os alunos poderiam aprender, direcionando o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa possibilitou uma avaliação contínua ao longo do ano para entender como os alunos estavam realmente a progredir, regulando-se posteriormente o processo de acordo com essa análise. Finalmente, a avaliação sumativa permitiu a classificação dos estudantes no final de cada semestre, com base no grau de realização dos objetivos.

Durante o EP, a avaliação abrangeu a área das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos. Na área das atividades físicas, priorizou-se a aplicação de tarefas válidas e adequadas ao nível de desempenho dos alunos. Seguindo a visão de Palm (2019), procurou-se promover uma avaliação autêntica, o que resultou na conceção e seleção de tarefas que permitissem aos alunos aplicar as suas competências em situações realistas. Na área de aptidão física, aplicaram-se os testes do FITescola definidos pelo GEF, que incluíram testes de flexibilidade de ombros e membros inferiores, força média, força superior, vaivém e velocidade. Por fim, na área dos conhecimentos, aplicaram-se fichas e questionários para avaliação, abrangendo conteúdos relacionados à aptidão física, exercício físico, saúde e à dimensão sociocultural dos desportos.

Uma decisão igualmente relevante relacionada à organização curricular da disciplina diz respeito à formação de grupos, considerada como um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino, conforme destacado por Jacinto et al. (2001). No contexto da EF, a

composição de grupos pode assumir duas formas: homogênea e heterogênea. Os grupos homogêneos são compostos por estudantes que possuem níveis de capacidade semelhantes, enquanto os grupos heterogêneos reúnem alunos com uma diversidade de capacidades, talentos e interesses distintos.

De acordo com Ghanbari e Abdolrezaipoor (2020), no que se refere à aprendizagem dos conteúdos, o agrupamento homogêneo demonstra benefícios significativos para os alunos com desempenho médio a elevado. Em contraste, os estudantes com habilidades mais limitadas demonstram maiores níveis de motivação e desempenho quando trabalham em grupos heterogêneos.

Considerando o contexto específico da turma do 7ºA, onde se identificou que os alunos mais aptos apresentavam como prioridade de aprendizagem o desenvolvimento da capacidade de cooperação, e que os alunos menos aptos necessitavam de trabalhar com os alunos mais aptos na disciplina para desenvolverem as suas competências, optou-se por organizar a turma em grupos heterogêneos. No entanto, seguindo as orientações de Jacinto et al. (2001), de modo a aumentar a eficácia do processo de ensino aprendizagem, as aulas consideraram também alguns momentos de caráter homogêneo, substancialmente no domínio dos JDC de invasão, para que os alunos mais aptos fossem capazes de desenvolver outro tipo de capacidades, e se mantivessem comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem.

As EA foram organizadas de acordo com as diretrizes de Bollela, Senger, Tourinho e Amaral (2014). Deste modo cada equipa foi constituída por 5 a 7 estudantes e permaneceu intacta durante a respetiva etapa, sendo posteriormente ajustada com base nas informações obtidas por meio dos processos de avaliação formativa.

1.3. 1ª Etapa

A etapa de receção e orientação para o sucesso constituiu um momento fulcral para o desenrolar do ano letivo, dado o impacto significativo que teve no estabelecimento de um contexto de aprendizagem adequado ao desenvolvimento dos alunos, assim como na recolha de informação que serviu de base à projeção dos objetivos a alcançar ao longo do respetivo ano escolar.

De acordo com Jacinto et al. (2001), o principal objeto de trabalho desta etapa é a AI, cujo seu propósito resume-se em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, sendo necessário à efetivação deste processo um protocolo.

Tendo-se constatado que o protocolo desenvolvido pelo GEF da ECO estava incompleto, pois não levava em consideração os aspetos críticos de cada matéria, e os critérios e indicadores correspondentes, o NE procedeu à elaboração de um novo, baseado

nas ideias apresentadas por Carvalho (1994) e Jacinto et al. (2001). Esta decisão revelou-se fundamental para que os objetivos propostos fossem efetivamente alcançados.

Segundo Grube, Ryan, Lowell e Stringer (2018), no início do ano letivo, é também imperativo que os professores adotem estratégias que fomentem um ambiente propício e favorável ao processo de aprendizagem. Isto inclui maximizar o tempo útil dedicado às atividades práticas, através do estabelecimento de procedimentos e rotinas de sala de aula consistentes, que devem ser mantidos ao longo de todo o ano letivo. Com base nas ideias do presente autor, e nas orientações metodológicas dos PNEF (Jacinto et al., 2001) foram definidos os seguintes objetivos para a primeira etapa de lecionação:

Quadro 1 - 1ª Etapa Objetivos

Objetivos
Identificar os alunos críticos e as matérias prioritárias
Diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos em cada matéria
Prognosticar o desenvolvimento dos estudantes na disciplina de EF e nas diferentes matérias
Estabelecer procedimentos e rotinas de sala de aula
Estabelecer um ambiente de aula propício e favorável ao processo de aprendizagem

1.3.1. Plano

Com o objetivo de confrontar os alunos com todas as matérias nucleares dos PNEF, definiu-se que a presente etapa teria a duração de 5 semanas. Para que este período fosse suficiente para realizar a AI, foi substancial garantir que as aulas apresentavam um tempo em atividade adequado, que permitisse observar de forma consistente todos os alunos nas diferentes situações de avaliação. Deste modo, aplicou-se desde logo uma estrutura de aula, que se manteve ao longo do ano letivo. Para além do mais, e a fim de minimizar o tempo gasto em momentos de instrução, estes foram sempre realizados de forma massiva antes da parte inicial, e antes da parte fundamental.

Relativamente às regras e rotinas, estas foram estabelecidas com o intuito de promover um ambiente positivo, maximizar o tempo de aprendizagem e manter os alunos comprometidos com os conteúdos desenvolvidos. As diretrizes deste processo assentaram nas ideias apresentadas por Grube et al., (2018). As estratégias adotadas incluíram a utilização de pistas verbais previamente definidas para captar a atenção dos estudantes, a implementação de protocolos para a utilização e arrumação dos equipamentos e o desenvolvimento de procedimentos e rotinas de sala de aula, como por exemplo as regras de entrada e saída no ginásio bem como as dinâmicas adotadas durante as transições entre as diferentes atividades.

No que diz respeito à identificação dos alunos críticos e das matérias prioritárias, seguindo as ideias de Carvalho (1994), o NE procedeu à elaboração de um conjunto de situações de aprendizagem para cada matéria, aplicadas de forma progressiva em termos de complexidade. Foi considerando que apenas os alunos que tinham sucesso na situação antecedente, cumprindo os critérios estabelecidos, precisavam de ser observados na situação de avaliação seguinte. Esta decisão permitiu não só cumprir a perspetiva de Fernandes (2006), na medida em que o facto de as situações estarem adequadas às possibilidades dos alunos proporcionou que estes estivessem desde logo a aprender e não apenas a serem avaliados, como também garantiu a existência de condições adequadas para avaliar o nível de competência dos alunos mais aptos.

Em relação à formulação dos grupos de aprendizagem, tratando-se a etapa de receção e orientação para o sucesso do primeiro contacto com a turma, procurou-se agrupar os alunos de diferentes formas ao longo das cinco semanas de AI, de modo a recolher a informação necessária para a formação de grupos nas etapas subsequentes.

1.3.1.1. Área das Atividades Físicas

No que se refere à AI dos JDC, foram consideradas as conceções propostas por Comédias Henriques (2012). Neste sentido, a avaliação destas matérias priorizou situações assentes no jogo formal.

Para o voleibol, a primeira situação aplicada foi a forma de jogo 1+1 iniciado em toque de dedos, com o objetivo de avaliar a capacidade dos alunos em dar continuidade ao jogo. Posteriormente, com os alunos que atingiram os critérios de êxito estabelecidos, avançou-se para uma situação de jogo 2+2 a iniciar em serviço por baixo. É importante ressaltar que, para as três situações mencionadas, as metas assentaram no número de transposições. Apesar de ter sido planeado, ainda, a aplicação de uma situação de jogo 4x4, dadas as dificuldades encontradas pelos alunos na execução dos diferentes gestos técnicos, e pelo facto de apenas quatro alunos cumprirem o nível introdução, esta não foi realizada.

No contexto do basquetebol, a situação de avaliação estabelecida consistiu no jogo formal 3x3 em duas tabelas. Inicialmente, foi estipulado como condicionante que a defesa não poderia realizar roubos de bola. Devido às diversas dificuldades identificadas em termos técnicos e táticos, nomeadamente ao nível do passe, receção, desmarcação e lançamento, decidiu-se regredir na complexidade da situação aplicada logo na primeira etapa. Nesse sentido, passou-se para uma situação de jogo 2x2+1 em uma tabela utilizando-se grupos heterogêneos. Paralelamente realizou-se um jogo 3x3 em duas tabelas num grupo mais homogêneo. As situações aplicadas permitiram identificar que apenas dois alunos da turma eram capazes de realizar o lançamento na passada, e efetivamente participavam nos ressaltos.

Relativamente ao andebol, considerando a abordagem de ensino recomendada pela Federação de Andebol de Portugal (2022), elegeu-se como primeira situação de avaliação o jogo formal GR+3 x GR+3. Devido à grande heterogeneidade encontrada, bem como à identificação de um jogo com características anárquicas, decidiu-se imediatamente condicionar as ações defensivas. Neste sentido, durante a primeira etapa, procedeu-se imediatamente à atribuição de marcações individuais com base no nível de competência dos alunos para a modalidade, estabelecendo-se previamente “quem marcava quem”, com o objetivo de garantir que os alunos defendiam um colega de aptidão semelhante. Definiu-se ainda que a defesa podia apenas intercetar a bola. Visto que um número considerável de alunos cumpriu com os critérios definidos, realizou-se também a situação de jogo GR+4 x GR+4, com os alunos mais aptos, num campo com dimensão de 25m x 14m. Para ambas as situações estipulou-se como meta a realização de 5 finalizações não protagonizadas por equipa.

No âmbito do futebol, dado que as características específicas da modalidade impõe um desafio significativo à destreza e habilidade dos alunos, optou-se por se aplicar primeiramente situações de jogo menos complexas, antes de se aplicar a situação de jogo formal GR+3 x GR+3. Estas situações de avaliação, foram desenvolvidas tendo por base os princípios táticos fundamentais do jogo de futebol (Costa, Garganta, Greco, & Mesquita, 2009), e evidenciaram desde logo dificuldades na consecução do primeiro princípio ofensivo, a penetração, tendo estas por base as dificuldades técnicas na realização da condução e controlo de bola. Deste modo foi possível recolher indicações específicas relativas a grande parte dos alunos, que apontaram que estes podiam apenas trabalhar com referência a objetivos do nível introdução. Por outro lado, um número ainda significativo da turma demonstrou cumprir de forma clara os critérios de êxito estipulados para as situações definidas, inclusive no jogo formal GR+3 x GR+3, ficando assim assente a heterogeneidade de competências nesta matéria.

A área da ginástica considerou a avaliação tanto da ginástica no solo como da de aparelhos. Para ambas as matérias as situações de avaliação foram desenvolvidas com base no trabalho realizado por Pehkonen (2010). Seguindo esta lógica, as habilidades gímnicas do nível introdução foram inicialmente executadas com o auxílio de ajudas materiais, como por exemplo o uso do plano inclinado na realização dos rolamentos e a utilização do banco sueco em substituição da trave. Seguidamente, os alunos que alcançaram com sucesso os critérios definidos na situação prévia avançaram para a avaliação da habilidade sem qualquer tipo de ajuda. Por sua vez, os alunos que executaram corretamente as habilidades designadas progrediram, ainda, para uma situação de avaliação que envolveu a realização de uma sequência gímnica com habilidades do nível introdução.

Através das situações aplicadas tornou-se evidente que a maioria dos alunos demonstrava uma proficiência geral nas habilidades do nível introdução da ginástica de aparelhos. Por outro lado, ficou também patente que um número significativo de alunos enfrentava dificuldades na realização das habilidades do nível introdução da ginástica no solo, destacando-se as dificuldades identificadas na realização do rolamento à retaguarda.

No que concerne ao atletismo, tanto as corridas como os saltos e os lançamentos foram avaliados através das situações de exercício definidas para o nível introdução, estabelecidas nas aprendizagens essenciais. As diferentes disciplinas avaliadas desta área, evidenciaram de forma clara a dificuldade dos alunos menos aptos em realizar as habilidades motoras fundamentais.

Já no domínio das atividades rítmicas expressivas, dado que através das informações recolhidas ficou perceptível que a maioria dos alunos não tinha explorado esta área no ano anterior, com base no trabalho de Correia, Carvalho, Pita e Rodrigues (2018), a fim de evitar a desmotivação dos alunos, decidiu-se realizar uma dança em formato *linedance*, utilizando ritmos familiares aos estudantes, e adotando um estilo de ensino comando. Esta decisão, contribuiu para a criação de um clima de aprendizagem positivo relativamente a esta área, onde ficaram evidenciadas as dificuldades dos alunos em realizar sequências de movimentos ao ritmo da música.

Por fim, no que se refere à área das raquetes, a matéria eleita foi o badminton. A primeira situação aplicada foi o jogo 1+1, onde a meta estabelecida foi a realização de 15 transposições consecutivas do volante sobre a rede. A observação dos alunos em prática evidenciou desde logo a presença de um número considerável de alunos críticos, com dificuldades evidentes em manter o volante no ar ou mesmo em conseguir o batimento. Por sua vez, foi também possível constatar que alguns dos alunos cumpriam os critérios estabelecidos para a tarefa com êxito, tendo estes sido posteriormente observados na situação de jogo 1x1 onde revelaram novamente uma prestação satisfatória.

1.3.1.2. Área da Aptidão Física

Para a área da aptidão física foram realizados os testes de aptidão física definidos pelo GEF, sendo estes o teste do vaivém, o teste dos abdominais, o teste das flexões de braços, o teste da flexibilidade de ombros e o teste da flexibilidade dos membros inferiores. Considerando que os alunos haviam passado um longo período de férias escolares, a fim de obter dados fiáveis, optou-se por se realizar os testes somente na quinta semana de aulas.

1.3.1.3. Área dos Conhecimentos

As informações recolhidas nas reuniões do GEF deixaram evidente que esta área não havia sido tratada no ano letivo antecedente. Diante desta constatação, optou-se por se realizar apenas um questionário com o intuito de avaliar o nível de conhecimento dos alunos

em relação aos conceitos de aptidão física e saúde, bem como sua capacidade de estabelecer conexões entre estes.

1.3.2. Balanço

Durante a primeira etapa os objetivos estabelecidos foram gradualmente atingidos, possibilitando assim a identificação dos alunos críticos e das matérias prioritárias, bem como o diagnóstico das principais dificuldades e limitações dos estudantes em cada matéria. De forma geral, importa ressaltar que os alunos críticos apresentaram dificuldades na manipulação de objetos, enquanto as principais relutâncias encontradas nos alunos mais aptos estavam relacionadas com a cooperação com os colegas com mais dificuldades.

Paralelamente à AI, foram ainda estabelecidas as regras e rotinas propostas, e desenvolvido um ambiente propício e favorável às aprendizagens dos alunos. Deste modo, as aulas da etapa de receção e orientação para o sucesso caracterizaram-se por apresentar um elevado tempo útil de aula, bem como um avultado compromisso por parte dos alunos para com as tarefas propostas. Esta aquisição revelou-se fundamental ao longo do ano letivo, visto que proporcionou que os estudantes tivessem o tempo de prática necessário para progredirem nas suas aprendizagens.

As medidas adotadas que mais contribuíram para a maximização do tempo útil, e que como tal se mantiveram ao longo de todo o ano letivo, foram: a preparação do espaço de aula alguns minutos antes do início, no sentido de rearranjar os espaços e objetos tornando as condições mais propícias e atraentes (Veiga, Caldeira & Melo, 2013) e reduzindo o tempo despendido em tarefas de gestão; a formulação prévia dos grupos de carácter transitório; a manutenção de uma estrutura de aula consistente; e a utilização de ritmos musicais adequados aos níveis de intensidade pretendidos nas diferentes tarefas.

1.3.2.1. Área das Atividades Físicas

A recolha de dados realizada ao longo da primeira etapa permitiu prognosticar o progresso das aprendizagens dos alunos assim como conhecer o desempenho e relação dos mesmos com as diversas matérias avaliadas (Apêndice I). Foi ainda possível distinguir os alunos críticos, que apresentavam maiores dificuldades, os alunos intermédios, que enfrentavam algumas dificuldades, e os alunos mais competentes. Estas informações revelaram-se fundamentais para a organização do processo didático da etapa subsequente, particularmente na estruturação dos núcleos de aprendizagem e na elaboração das situações de aprendizagem.

Relativamente aos JDC foram identificadas algumas dificuldades transversais às quatro matérias nucleares, nomeadamente na manipulação do objeto de jogo por parte dos alunos com mais dificuldades, e na cooperação com os restantes colegas por parte dos alunos com maior nível de competência.

Ao aprofundar as conclusões retiradas ao nível do basquetebol e do andebol, importa destacar que os alunos críticos demonstraram dificuldades em receber, agarrar e passar a bola com precisão. Por outro lado, os alunos com algumas dificuldades demonstraram problemas na execução do lançamento na passada e do remate em salto em contexto do jogo.

No que concerne ao voleibol, o cenário encontrado revelou-se particularmente desafiante, na medida em que se identificou um número considerável de alunos críticos, cinco, que não conseguiam dar continuidade ao jogo em situação de 2+2 ou 1+1, mesmo quando cooperando com os colegas mais aptos. Estes estudantes apresentavam dificuldades tanto ao nível da execução do gesto técnico do passe, quanto no deslocamento para o ponto de queda da bola. Já os estudantes com algumas dificuldades, na qual se englobava um número considerável de alunos da turma, apresentavam dificuldades na execução do serviço por baixo, da manchete, e na colocação do passe.

Em relação à área da ginástica, é relevante assinalar que o panorama observado na ginástica de aparelhos diferiu significativamente da situação encontrada na ginástica no solo. Enquanto nos aparelhos, embora com algumas dificuldades, os alunos cumpriam o padrão global das habilidades do nível introdução, na ginástica no solo o cenário era exatamente o oposto. Nesta matéria, os alunos críticos, totalizando oito, não eram capazes de realizar o rolamento à retaguarda terminando em pé e mantendo a direção, inclusive com a ajuda do plano inclinado. Para além do mais esta foi a matéria onde os alunos demonstraram menor compromisso com as tarefas propostas.

No contexto do badminton, foram identificadas dificuldades significativas nos alunos críticos, principalmente relacionadas com a realização dos deslocamentos necessários para realizar o batimento adequado, bem como na execução correta da pega, o que dificultou a realização do jogo 1+1.

No que se refere à dança, as principais dificuldades encontradas estavam relacionadas com a execução das estruturas rítmicas apresentadas em sincronia com o acompanhamento musical. No entanto os alunos demonstraram um ótimo compromisso para com esta matéria e respetivas tarefas.

Também no atletismo foram encontradas dificuldades relacionadas com as estruturas rítmicas, nomeadamente na fase de chamada dos saltos e na transposição de obstáculos como as barreirinhas, identificando-se assim um problema transversal a diferentes áreas e matérias.

1.3.2.2. Área da Aptidão Física

A realização dos testes de aptidão física permitiu constatar a existência de um número considerável de alunos fora da zona saudável de atividade física (ZSAF) (Apêndice II).

Tomando em consideração que dentre as capacidades motoras que caracterizam a aptidão física, a aptidão aeróbia é reconhecida como uma das mais importantes na promoção da saúde (Andersen, Hasselstrom, Gronfeldt, Hansen, & Karsten, 2004), e pelo facto de 8 alunos se encontrarem fora da ZSAF no teste do vaivém, considerou-se o desenvolvimento da capacidade aeróbia como sendo prioritário ao longo de todo o ano letivo.

1.3.2.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente aos conhecimentos, tal como esperado, devido à ausência de abordagem desta área no ano letivo anterior, os resultados dos questionários aplicados não foram satisfatórios. Estes resultados ressaltaram a necessidade de lecionar os conteúdos desta área respetivos ao 6º ano de escolaridade, numa fase inicial, a fim de se alcançar posteriormente uma progressão adequada das aprendizagens.

1.4. Projeto Específico de Lecionação - Capacidades Motoras

A aptidão aeróbia refere-se à capacidade do sistema cardiovascular fornecer oxigênio aos músculos de forma eficiente e sustentada durante a prática de atividades físicas (ACSM, 2021). As atividades que utilizam grandes grupos musculares em movimentos dinâmicos e por períodos prolongados são consideradas aeróbias. De acordo com o ACSM (2021) o desenvolvimento da aptidão aeróbia encontra-se correlacionado com o fortalecimento da saúde cardiovascular, diminuindo o risco de desenvolver doenças cardíacas e crónicas, tais como a diabetes tipo II. Para além do mais, a capacidade aeróbia está diretamente relacionada com a resistência física, sendo que quanto maior a capacidade cardiorrespiratória, maior a capacidade de o indivíduo realizar atividades físicas prolongadas sem sentir fadiga excessiva. Neste sentido a resistência assume-se como uma capacidade motora condicional ao desenvolvimento das matérias da área das atividades físicas e desportivas no contexto da EF (Jacinto et al., 2001).

Por sua vez, a competência motora pode ser entendida como um termo utilizado de forma global para descrever a habilidade de um indivíduo ser proficiente numa ampla gama de atos motores ou habilidades (Luz, Rodrigues, Almeida & Cordovil, 2016). A competência motora envolve a mestria de habilidades motoras fundamentais, que são um conjunto de movimentos básicos que englobam o controle do corpo e o uso das diferentes partes do corpo de forma coordenada. Existem três principais categorias, sendo elas as habilidades: locomotoras, manipulativas e estabilizadoras (Logan, Robinson, Wilson & Lucas, 2012). Na visão de Lopes, Stodden e Rodrigues (2017) as habilidades motoras fundamentais são a base para o desenvolvimento de habilidades motoras mais avançadas e são essenciais para a participação em atividades físicas, podendo este ser um fator positivo para a trajetória da aptidão física ao longo da vida.

A AI, realizada ao longo da 1ª etapa, revelou através do teste do vaivém que 8 alunos da turma se encontravam fora da ZSAF para a capacidade cardiorrespiratória. Para além do mais, nas tarefas relativas à área das atividades físicas e desportivas, ficou evidente que a prestação dos alunos estava fortemente condicionada pela rápida instalação da fadiga, dificultando assim o seu desenvolvimento.

Durante o período de avaliação diagnóstica ficaram ainda evidentes as dificuldades dos alunos nº 6, 10, 12, 14 e 24 em participar nas situações formais dos JDC e dos jogos de raquetes, dadas as limitações consideráveis que estes apresentavam ao nível da realização das habilidades motoras fundamentais, sendo esta problemática mais evidente ao nível da manipulação. Os problemas relativos a esta habilidade manifestaram-se ao nível do basquetebol e do andebol no sentido em que os alunos não eram capazes de receber a bola, realizar passes com precisão ou finalizar; ao nível do voleibol na medida em que estes estudantes não eram capazes de dar continuidade ao jogo; e ao nível do badminton visto que os alunos não eram capazes de devolver o volante aos colegas, ou sequer realizar o serviço direto.

Tomando em consideração as dificuldades identificadas na avaliação inicial, e conhecendo o impacto que aptidão cardiorrespiratória pode assumir no desenvolvimento da aptidão física dos alunos, bem como a influência da competência motora na participação em atividades físicas e desportivas, procedeu-se à elaboração do presente projeto.

1.4.1. Objetivos

Identificadas as dificuldades dos alunos e as capacidades a desenvolver, definiram-se os seguintes objetivos:

Quadro 2 - Projeto Específico de Lecionação - Objetivos Gerais

Objetivos Gerais
Melhorar a capacidade aeróbia dos estudantes
Desenvolver as habilidades de manipulação dos alunos nº 6; 10; 12; 14 e 24
Promover a integração do desenvolvimento da capacidade aeróbia e das habilidades de manipulação nas atividades físicas e desportivas

Visto que as dificuldades identificadas não eram relativas a todos os alunos, foram definidos objetivos específicos para os alunos prioritários. No que concerne à aptidão aeróbia foram considerados prioritários os estudantes que se encontravam fora da ZSAF no teste do vaivém. Por sua parte, no que concerne ao desenvolvimento das habilidades de manipulação consideraram-se prioritários os alunos que apresentavam dificuldades significativas nos gestos técnicos fundamentais dos JDC. Com base nestes critérios, os alunos definidos como prioritários foram os seguintes:

Quadro 3 - Projeto Específico de Lecionação - Alunos Prioritários

Capacidades/Habilidades	Alunos Prioritários
Aptidão Aeróbia	6; 10; 12; 14; 17; 18; 20; 25
Habilidades Manipulativas	6; 10; 12; 14; 24

Por sua vez, os objetivos específicos definidos foram:

Quadro 4 - Projeto Específico de Lecionação - Objetivos Específicos

Objetivos Específicos
Possibilitar que todos os alunos atinjam a ZSAF no teste do vaivém
Desenvolver as habilidades de manipulação de modo que os alunos prioritários consigam integrar a situação de jogo formal do nível introdução no basquetebol e voleibol
Elaborar situações de exercício que promovam o desenvolvimento da aptidão aeróbia e/ou da habilidade de manipulação integradas nas matérias da EF
Elaborar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da aptidão aeróbia e/ou da habilidade de manipulação incrementando momentos cooperativos entre alunos de diferentes aptidões

1.4.2. Metodologia

O presente projeto encontra-se embutido no projeto funcional de lecionação, tendo sido desenvolvido ao longo do ano letivo. Neste capítulo encontram-se explícitas as diretrizes que guiaram o trabalho realizado.

O desenvolvimento da capacidade aeróbia seguiu as orientações estabelecidas pelo ACSM (2021), tendo-se assim obedecido ao princípio FITT-VP, que incorpora diretrizes relativas à frequência, intensidade, tempo, tipo, volume e progressão.

Considerando que a frequência de aulas era de 3 sessões semanais, tendo cada uma a duração de 45 minutos, de modo a garantir o desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória definiu-se que as atividades aeróbias teriam de ser realizadas nas três aulas semanais. Por sua vez, a intensidade das atividades foi prescrita como moderada ou vigorosa, e através de uma gestão eficiente do tempo garantiu-se sempre a prática de 75 minutos de atividade física vigorosa por semana. Relativamente ao tipo de exercícios, estes englobaram sempre, os grandes grupos musculares, tendo sido elaborados com base nas matérias definidas nos PNEF para a área das atividades físicas e desportivas. No que concerne ao volume, numa primeira fase foi estabelecida uma progressão gradual, tendo-se na fase final privilegiado a intensidade. Por fim, importa referir que a progressão da carga de treino foi conseguida através do ajuste da intensidade e do volume das atividades com base no resultado das avaliações efetuadas e da perceção subjetiva de esforço dos praticantes.

Por forma a promover o desenvolvimento das habilidades de manipulação, tomou-se em consideração as conceções apresentadas por Valentini e Rudisill (2004). Logo, utilizou-se

como estrutura metodológica o modelo TARGET, cuja sigla corresponde a 6 itens que devem ser ajustados por forma a que os estudantes alcancem as aprendizagens projetadas, correspondendo os mesmos a tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento (*grouping*), avaliação (*evaluation*) e tempo.

Em relação às tarefas, estas foram sempre desenhadas por forma a envolverem a manipulação de objetos, como bolas e raquetes. Para além do mais foram estabelecidos para todas as situações de exercício objetivos claros e desafiantes que levavam em consideração o nível de habilidade dos praticantes. Relativamente à autoridade, procurou-se promover a autonomia e responsabilidade individual, através de metas e critérios bem definidos para os respetivos exercícios, que permitiam que os alunos trabalhassem de forma autónoma.

No que concerne ao reconhecimento, foi fornecido, de forma consistente, feedback positivo e construtivo e enfatizadas as conquistas individuais e coletivas. Por sua vez, no que diz respeito ao agrupamento, importa referir que os alunos foram organizados em EA onde se estabeleceram dinâmicas cooperativas, e foram proporcionadas aos alunos oportunidades para que estes trabalhassem em diferentes configurações.

A respeito da avaliação, foram desenvolvidas diversas dinâmicas de avaliação formativa, tendo estas por base a partilha de objetivos e critérios claros, baseados nas metas estabelecidas. Por fim, no que se refere ao tempo, importa referir que se respeitou o princípio da diferenciação, ao considerar-se que os ritmos de aprendizagem dos alunos eram distintos, necessitando, portanto, de tempos variados para a realização das tarefas de aprendizagem.

1.4.3. Avaliação

A avaliação da capacidade aeróbia foi efetuada no final de cada uma das 4 etapas através do teste do vaivém, estando os resultados obtidos apresentados nos capítulos referentes ao planeamento e balanço das atividades de lecionação.

Por sua parte, a avaliação do desenvolvimento das habilidades de manipulação foi realizada através da observação direta nas situações critério definidas para as matérias dos JDC, com base nos critérios previamente estabelecidos. De modo a garantir uma avaliação mais fiável foi fundamental o papel desempenhado pelos restantes professores do NE, na medida em que foram discutidas as avaliações atribuídas a cada um dos alunos.

1.5. 2ª Etapa

A 1ª etapa assegurou uma avaliação abrangente dos estudantes no âmbito da EF. Seguindo as considerações de Black e Wiliam (2009), a informação recolhida durante a AI foi cuidadosamente analisada para orientar a organização do processo didático da 2ª etapa. Como resultado deste processo foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 5- 2ª Etapa - Objetivos

Objetivos
Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos
Elevar a capacidade aeróbia dos estudantes
Desenvolver a habilidade motora fundamental - manipulação - dos alunos nº6; 10; 12; 14 e 24

1.5.1. Plano

Na segunda etapa as aulas foram principalmente direcionadas para o desenvolvimento das matérias prioritárias dos alunos. A estrutura das sessões permaneceu consistente ao longo de toda a etapa, consistindo numa fase inicial, destinada primordialmente ao desenvolvimento das capacidades motoras, uma fase fundamental composta por duas estações, e um momento final onde era realizado um breve balanço da sessão. Além disso, procurou-se assegurar em todas as sessões o princípio ABCD.

As matérias prioritárias dos alunos (Apêndice III) foram selecionadas com base em dois critérios distintos. O primeiro critério levou em consideração os estudantes que apresentavam maiores dificuldades, assim como uma relação menos favorável com a disciplina, devido às suas experiências anteriores. Para estes alunos, as matérias prioritárias foram escolhidas com base na teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2008), optando-se assim por selecionar aquelas em que estes demonstravam menos dificuldades, a fim de proporcionar a todos os alunos a oportunidade de experimentar o sucesso. O segundo critério englobou os alunos mais aptos ou com algumas dificuldades, que demonstraram na primeira etapa uma motivação significativa para a prática de EF. Para estes estudantes foram selecionadas as matérias em que os mesmos enfrentavam mais dificuldades, a fim de que tivessem tempo suficiente para desenvolvê-las.

Com o intuito de estabelecer uma organização mais estruturada do processo didático, com base nas informações recolhidas na primeira etapa, relativas ao nível de competência dos alunos, procedeu-se à classificação dos mesmos em três grupos de nível: iniciação, destinados aos alunos que demonstravam mais dificuldades, consolidação para os alunos que demonstravam algumas dificuldades, e aprofundamento, abrangendo os alunos mais aptos. A distribuição dos alunos pelos três grupos foi a seguinte:

Quadro 6 - 2ª Etapa - Classificação Grupos de Nível

Domínio	Iniciação	Consolidação	Aprofundamento
Global	6; 10; 12; 14; 24	1; 2; 9; 11; 18; 20; 21; 23; 25	4; 7; 8; 13; 16; 17
JDC	6; 10; 12; 14; 21; 24	1; 2; 9; 11; 18; 20; 23; 25	4; 7; 8; 13; 16; 17

Pretendendo-se fomentar um ambiente de aprendizagem cooperativo, as EA foram desenvolvidas com base nos conceitos propostos por Leitão (2010), constituindo-se assim grupos de carácter heterogêneo que partilhavam objetivos e interesses comuns. O principal critério utilizado para estruturar as EA foram as competências ao nível dos JDC, sendo que cada EA foi composta por dois alunos do grupo iniciação, dois a três do grupo consolidação, e dois do grupo aprofundamento. Para a 2ª etapa as EA foram as seguintes:

Quadro 7 - 2ª Etapa - Equipas de Aprendizagem

EA	Iniciação	Consolidação	Aprofundamento
1	12; 14	18; 23	8; 17
2	6; 10	1; 2; 25	4; 13
3	21; 24	9; 11; 20	7; 16

1.5.1.1. Área das Atividades Físicas

Dado que as EA foram compostas por alunos com diferentes níveis de aptidão, os objetivos de aprendizagem dos estudantes foram também distintos. Neste sentido, surgiu a necessidade de adotar estratégias de diferenciação do ensino, a fim de manter o envolvimento e o compromisso dos estudantes para com as tarefas (Cley, Henrique, Anacleto & Aniszewsk, 2017). Esta diferenciação foi alcançada fundamentalmente através da elaboração de situações de aprendizagem abrangentes, que permitiam desenvolver objetivos de aprendizagem distintos.

Utilizando o basquetebol como exemplo, onde na AI os alunos do grupo iniciação demonstraram dificuldades relacionadas com a realização da receção, do passe e do lançamento, enquanto os alunos do grupo consolidação demonstraram dificuldades na realização do lançamento na passada e os alunos do grupo aprofundamento em cooperar com os colegas, com base no trabalho desenvolvido por Diniz, Bredt e Praça (2022), definiu-se como situação critério o jogo a meio campo em formato 2x2+1, com a condicionante de que o joker não podia finalizar. Esta tarefa foi elaborada com o intuito de promover aos alunos do grupo iniciação tempo e espaço suficiente para receberem e passarem a bola sem pressão, de proporcionar aos alunos do grupo consolidação mais situações onde estes se encontravam isolados perante o cesto para realizarem o lançamento na passada, e de atribuir aos alunos do grupo aprofundamento o papel de joker de modo que estes jogassem primordialmente com o objetivo de cooperar com os colegas. No quadro 8, a título ilustrativo, encontram-se representadas as dinâmicas de ensino-aprendizagem definidas para a EA 3, na situação enunciada.

Quadro 8 - 2ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol - EA 3

EA	Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
3	2x2+1 em meio-campo	21; 24	Receção e enquadra; Passe a colega em melhor posição; Sem bola desmarca-se; Em frente ao cesto lança	Joker não pode finalizar Ponto através de lançamento na passada conta 3 Jogadores 21 e 24 não podem ser desarmados	Em 10 ataques finaliza 7
		9; 11; 20	Isolado lança na passada		
		7; 16	Coopera com os colegas		

Para o basquetebol foram ainda aplicadas outras tarefas, tais como os concursos de lançamentos e as rabias, de modo a desenvolver de forma mais isolada determinados aspetos técnico-táticos. Além do mais, em determinados momentos foram formados grupos transitórios de carácter homogêneo com os alunos mais aptos, com a finalidade de desenvolver outras competências e de manter o seu compromisso para com as tarefas de aula.

Relativamente ao voleibol, na AI, constatou-se que os alunos menos aptos não eram ainda capazes de se deslocar para o ponto de queda da bola e realizar o toque de dedos, impossibilitando assim a realização do jogo 2+2. Diante desta situação, e com base nas ideias propostas por Mesquita, Afonso, Coutinho e Araújo (2015), optou-se por adotar uma abordagem progressiva ao jogo.

Esta abordagem consistiu em aplicar um conjunto de exercícios de forma gradual, que permitisse aos alunos desenvolver as competências necessárias à realização do jogo de nível introdução. Dada a grande heterogeneidade existente nas competências específicas para o voleibol, presente nas EA, optou-se por se definir duas situações critério distintas.

A primeira situação consistiu na realização de um jogo 1+1, na qual as duplas foram constituídas por um aluno do grupo iniciação, e outro do grupo aprofundamento. Esta configuração permitiu a cooperação entre estudantes com diferentes apetências, possibilitando que o aluno mais apto colocasse a bola em condições ideais para que o seu colega pudesse dar continuidade ao jogo.

Já a segunda situação consistiu num jogo 2+2 a iniciar em toque de dedos, onde os grupos foram sempre compostos por dois a três alunos do grupo consolidação, e um a dois alunos do grupo aprofundamento. Esta organização permitiu assim que os alunos do grupo consolidação desenvolvessem a execução do passe, dado que os alunos do grupo aprofundamento proporcionavam um nível de jogo apropriado ao desenvolvimento das aprendizagens dos demais praticantes. A título de exemplo, as situações utilizadas para a EA 1 foram as seguintes:

Quadro 9 - 2ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Voleibol - EA 1

EA	Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
1	1+1	12; 14	Dá continuidade ao jogo	Jogo inicia em toque de dedos	8 transposições
		8;17	Coopera com os colegas		
	2+2	18; 23	Realiza passe colocado para o colega	Jogo inicia em toque de dedos; 3 toques obrigatórios; Jogador mais apto realiza 1º e 3º toque	8 transposições
		8;17	Coopera com os colegas		

Uma vez que as dificuldades dos alunos menos aptos se mantiveram evidentes, surgiu a necessidade de reajustar a tarefa, de forma que esta fosse apropriada aos alunos do grupo iniciação, visando assim assegurar o cumprimento das seis dimensões TARGET, mencionadas por Valentini e Rudisill (2004). Deste modo, para que todos os alunos experimentassem o sucesso, na situação de 1+1, optou-se por utilizar uma bola mais leve em comparação com bola de vólei afável. Esta escolha foi feita dado que as bolas mais leves permanecem no ar por mais tempo, permitindo que os alunos tivessem mais tempo para se deslocarem para o ponto de queda da bola. Além disso, foram aplicadas outras situações tais como as rodas de bola e tarefas relativas ao bloco de perícias e manipulações do 1º ciclo. Estas estratégias proporcionaram aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais, para que mais tarde pudessem progredir nas suas aprendizagens.

Para que os alunos mais aptos pudessem também desenvolver as suas prioridades de aprendizagem, para além da cooperação, à semelhança da estratégia adotada para o basquetebol, em determinados momentos foram utilizados grupos de aprendizagem homogêneos de carácter transitório. Nesta situação procurou-se desenvolver predominantemente o serviço por baixo, a manchete e implementar a dinâmica dos 3 toques.

No contexto do badminton, foram identificadas dificuldades na execução do deslocamento adequado para a realização do batimento, bem como problemas relacionados com a pega da raquete. Diante disto, foi estabelecido como situação critério o jogo 1+1, na qual os alunos foram agrupados em pares heterogêneos. Esta abordagem permitiu que os alunos mais aptos colaborassem com aqueles que apresentavam dificuldades, visando garantir que os alunos mais habilidosos colocavam o volante numa trajetória ideal, proporcionando tempo suficiente para que os seus colegas pudessem realizar o batimento correto.

No entanto, os alunos do grupo iniciação apresentavam dificuldades mais acentuadas, especialmente em relação à coordenação oculomotora, o que inviabilizou a realização do jogo 1+1. Seguindo as considerações de Paiva, Faustino e Junior (2013), procurou-se ajustar a

tarrafa às capacidades dos alunos. Deste modo, optou-se por realizar o jogo 1+1 utilizando raquetes de padel e bolas de espuma. Além do mais, estes alunos realizaram paralelamente exercícios baseados no bloco de perícias e manipulações do 1º ciclo, como concursos individuais de toques de sustentação. Esta abordagem proporcionou um maior compromisso dos alunos com a matéria, e permitiu que estes fossem desenvolvendo as bases necessárias à aprendizagem dos jogos de raquetas.

Quanto à área da ginástica, a AI evidenciou que a prioridade dos alunos era o desenvolvimento da ginástica no solo. Porém, ficou também claro, que os estudantes apresentavam um ótimo compromisso com as tarefas da ginástica de aparelhos, contrariamente ao que se sucedia na ginástica no solo. Desta forma, para que os alunos se mantivessem engajados com as tarefas propostas, optou-se por se elaborar um percurso gímico, que contemplava tanto as habilidades da ginástica no solo, como da ginástica de aparelhos (Apêndice IV).

O desenho das diferentes tarefas constituintes deste percurso tomou em consideração as ideias de Pehkonen (2010), considerando-se assim a utilização de ajudas materiais na elaboração das progressões pedagógicas, que permitiam que os alunos realizassem tarefas adequadas às suas capacidades de forma autónoma. Para além disso, a realização das habilidades gímicas através de um percurso contínuo permitiu também que o desenvolvimento da capacidade aeróbia, identificado como prioritário na AI, fosse considerado durante a lecionação desta matéria.

Para esta matéria, foram estabelecidos objetivos concretos a serem atingidos até ao final da etapa, sendo que estes objetivos foram partilhados com os alunos (Apêndice V).

Por fim, no que concerne à dança, conforme estabelecido pelo GEF, deu-se continuidade ao desenvolvimento da coreografia lecionada na primeira etapa. Esta coreografia compreendia uma sequência de passos no lugar, progressivos, laterais, cruzados alternados e voltas, executados no compasso da música Thriller, composta por Michael Jackson.

Considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos do grupo iniciação no que diz respeito à realização dos passos em sincronia com a música, tomou-se a decisão de substituir, exclusivamente para estes estudantes, os passos cruzados, alternados e as voltas por passos progressivos e laterais.

1.5.1.2. Área da Aptidão Física

No que diz respeito à aptidão física, identificou-se como prioritário o desenvolvimento da aptidão aeróbia dos alunos, o que foi o foco central do trabalho realizado nesta área. A intervenção desenvolvida teve por base as considerações enunciadas no ACSM (2021), tendo-se procurado aplicar ao longo da etapa o princípio FITT-VP. Deste modo, procurou-se

desenvolver a resistência dos alunos nas três sessões semanais, proporcionando-se um mínimo de atividade física vigorosa por aula de 25 minutos, totalizando assim 75 minutos de atividade vigorosa por semana. Os exercícios aplicados foram sempre adaptados às capacidades de cada aluno, de forma a respeitar o princípio da especificidade, e progrediram em termos de complexidade ao longo da etapa. Para alcançar as metas estabelecidas, a parte inicial de todas as aulas foi sempre composta por períodos de 10 minutos onde os alunos realizaram exercícios, que embora integrados nas matérias a desenvolver, consideravam corridas intervaladas e englobavam os grandes grupos musculares. Já na parte fundamental emparelhou-se em todas as sessões ou duas matérias que atendiam aos níveis de intensidade pretendidos, ou uma matéria onde a intensidade assumia níveis de esforço moderados, com uma matéria onde os alunos realizavam esforços de intensidade vigorosa.

1.5.1.3. Área dos Conhecimentos

A área dos conhecimentos foi trabalhada tanto durante as aulas de EF como durante as aulas da disciplina de CD numa abordagem interdisciplinar. Inicialmente foram apresentadas e explicadas aos alunos as diferentes capacidades físicas e a sua respetiva caracterização. A avaliação destes conteúdos foi realizada através de uma ficha, onde os estudantes tinham de associar cada uma das capacidades físicas a um teste do protocolo FITescola. Posteriormente foram introduzidos os conceitos de aptidão física e saúde.

1.5.2. Balanço

A segunda etapa de lecionação teve como principal objetivo desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos. Logo, importa referir que os critérios utilizados para selecionar as matérias prioritárias de cada estudante se revelaram efetivos, na medida em que existiu um compromisso comum por parte da turma para com as tarefas propostas, o que levou a um notório desenvolvimento das aprendizagens.

A organização dos alunos em três grupos de nível revelou-se uma estratégia bastante eficaz, na medida que permitiu elaborar EA heterogêneas cooperantes, que contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens prioritárias dos alunos. Para além do mais, a esquematização dos grupos de nível permitiu atribuir objetivos adequados a todos os estudantes.

1.5.2.1. Área das Atividades Físicas

Ao refletir-se sobre as aprendizagens desenvolvidas no contexto do basquetebol, constatou-se que os alunos do grupo iniciação apresentaram uma progressão significativa, demonstrando, em situação de jogo com superioridade numérica, a aquisição de competências de receção, passe, desmarcação e lançamento de curta distância.

Por sua vez, a evolução dos alunos do grupo consolidação não se deu de forma tão linear. Dos 8 alunos deste grupo, 5 demonstraram ser capazes de efetuar o lançamento na

passada em situação de jogo, enquanto os outros 3 continuaram a apresentar dificuldades. Além do mais, identificou-se a necessidade de desenvolver a capacidade de decisão destes alunos na etapa seguinte.

Já os alunos do grupo aprofundamento, apresentaram melhorias significativas na sua cooperação com os colegas. Contudo, no que concerne aos aspetos técnico-táticos, as situações de caráter mais homogêneo evidenciaram o sucesso claro do ataque, evidenciando-se a necessidade de desenvolver o momento defensivo do jogo.

Relativamente ao voleibol, o papel cooperante dos alunos do grupo aprofundamento foi essencial para que as aprendizagens dos restantes colegas fossem alcançadas. Os alunos do grupo iniciação conseguiram atingir as metas propostas conseguindo dar continuidade ao jogo 1+1 com uma bola adaptada, e participar em rodas de bola. Já os alunos do grupo consolidação melhoraram de forma clara a execução do toque de dedos. Por sua parte, os alunos do grupo desenvolvimento adquiriram todos o serviço por baixo colocado, tendo-se identificado, no entanto, algumas dificuldades na execução da manchete.

No âmbito do badminton, os alunos do grupo consolidação e desenvolvimento alcançaram os objetivos estabelecidos, evidenciando um progresso notável no domínio desta matéria. A estratégia utilizada, que pressupôs que os alunos com maior aptidão nesta matéria trabalhassem tanto em grupos heterogêneos, no sentido de cooperarem com os colegas, como em grupos homogêneos transitórios, visando o desenvolvimento das suas competências técnico-táticas, revelou-se adequada, na medida que permitiu que todos os estudantes desenvolvessem as suas aptidões. Em contrapartida, os alunos do grupo iniciação, embora tenham apresentado melhorias, continuaram a enfrentar algumas dificuldades em dar continuidade ao jogo, requerendo de mais tempo para desenvolver a sua coordenação oculomotora e a relação corpo-raquete.

Na ginástica de solo, de forma global, os objetivos estabelecidos foram alcançados, exceto na execução do rolamento à retaguarda por parte de alguns alunos. O percurso gímico proposto revelou-se uma estratégia eficaz, uma vez que houve um notável aumento no empenho dos alunos ao realizar os elementos gímnicos da ginástica no solo, e que a intensidade alcançada durante a prática destas matérias foi adequada ao desenvolvimento da capacidade aeróbia. Além disso, ficou evidente que os alunos do grupo consolidação demonstraram capacidade para trabalhar sequências gímnicas, em vez de se centrarem exclusivamente no aperfeiçoamento de habilidades isoladas.

No que diz respeito à dança, as modificações efetuadas na coreografia desempenharam um papel significativo no progresso dos alunos com maiores dificuldades, embora ainda tenham persistido alguns problemas na sincronização dos passos com o ritmo musical por parte desses estudantes.

1.5.2.2. Área Aptidão Física

O principal objetivo definido para a área da aptidão física foi o desenvolvimento da capacidade aeróbia. Embora ao longo das aulas tenha sido notório o aumento progressivo da intensidade nas tarefas, o mesmo não se traduziu nos resultados obtidos aquando da aplicação do 2º teste do vaivém. Embora ao longo da etapa o princípio FITT-VP tenha sido cumprido de forma rigorosa, as duas semanas anteriores à realização do teste foram caracterizadas por diversas interrupções letivas, devido à greve dos docentes, condições climatéricas e feriados nacionais, não sendo assim possível cumprir com a frequência de treino indicada. Deste modo, no final da etapa, 6 alunos encontravam-se ainda fora da ZSAF.

1.5.2.3. Área dos Conhecimentos

No domínio dos conhecimentos, a abordagem interdisciplinar revelou-se bastante eficiente, na medida em que no final da etapa, as provas escritas realizadas demonstraram que os alunos eram capazes de identificar e caracterizar as diferentes capacidades físicas, assim como compreender o conceito de saúde e de aptidão física.

1.6. 3ª Etapa

Após o desenvolvimento das aprendizagens e competências prioritárias dos alunos durante a segunda etapa, transitou-se para a 3ª, onde, com base na perspetiva apresentada por Ausubel (1968) se procurou dar continuidade ao trabalho desenvolvido, de modo que as novas aprendizagens se encontrassem conectadas com as aprendizagens anteriores.

As informações obtidas através dos processos de avaliação formativa, conduzidos na etapa precedente, possibilitaram a revisão e adaptação dos objetivos terminais dos estudantes. Assim, para a 3ª etapa foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 10 - 3ª Etapa - Objetivos

Objetivos
Continuar a desenvolver as matérias prioritárias dos alunos
Desenvolver a capacidade aeróbia dos alunos fora da ZSAF
Introduzir as danças sociais e a orientação

1.6.1. Plano

A etapa progresso distinguiu-se pela implementação de novas dinâmicas de avaliação formativa, baseadas nas abordagens propostas por Chng e Lund (2018). Um dos principais enfoques desta abordagem foi o ênfase atribuído à autoavaliação, que visou proporcionar aos alunos uma compreensão clara dos objetivos a serem alcançados relativamente às suas aprendizagens. Deste modo, cada aluno recebeu individualmente um

documento que continha os objetivos, e respetivos critérios e indicadores, a atingir na unidade didática.

Relativamente à estrutura das aulas, esta, manteve-se semelhante à da etapa anterior. Deste modo, a fase inicial foi sempre constituída por uma situação de aprendizagem que tinha como principal foco o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, seguindo-se a fase fundamental da aula, composta por duas estações, onde se abordavam as matérias da área das atividades físicas. Por fim, na parte final, era lecionada a coreografia definida, terminando a aula com um momento de reflexão sobre a sessão. Esta estrutura permitiu que se cumprisse em todas as sessões o princípio ABCD.

Considerando-se as dinâmicas estabelecidas na etapa precedente, procedeu-se à reestruturação das EA. Estas, seguiram novamente como critério estruturante o nível de competências dos alunos nos JDC. O princípio de que todas as equipas deveriam ser compostas por dois alunos do grupo iniciação, dois alunos do grupo aprofundamento, e dois a três alunos do grupo consolidação foi mantido. Dado que, ao final da 2ª etapa ficou evidente a necessidade de uma maior diferenciação das aprendizagens, a 3ª etapa caracterizou-se por levar em maior consideração a flexibilidade dos grupos, proporcionando-se assim mais períodos de trabalho em grupos homogêneos de caráter transitório. Esta medida possibilitou que os alunos mais aptos pudessem alcançar os seus objetivos, e ao mesmo tempo que os alunos do grupo consolidação assumissem papéis mais influentes nas respetivas situações de aprendizagem. As EA propostas para a 3ª etapa foram as seguintes:

Quadro 11 - 3ª Etapa - Equipas de Aprendizagem

EA	Iniciação	Consolidação	Aprofundamento
1	14; 21	1; 20; 25	4; 7
2	6; 12	2; 18; 23	8; 17
3	10; 24	9; 11;	13; 16

1.6.1.1. Área das Atividades Físicas

Relativamente ao basquetebol, de modo a respeitar-se a progressão lógica das aprendizagens, procedeu-se primeiramente ao reajuste dos objetivos dos alunos, tendo por base as aprendizagens alcançadas na etapa anterior. Desta forma, os alunos do grupo iniciação dedicaram-se na primeira fase da etapa ao aperfeiçoamento da progressão em drible, e, na segunda fase, já consolidado o drible, focaram-se no desenvolvimento da tomada de decisão.

Visto que as aprendizagens alcançadas pelos alunos do grupo consolidação não foram uniformes, tornou-se necessário diferenciar os objetivos destes estudantes. Assim, aqueles que não tinham consolidado o lançamento na passada continuaram a trabalhar sobre este

aspecto. Por outro lado, os alunos que demonstraram ser capazes de realizar o lançamento na passada em situação de jogo, concentraram-se mais no desenvolvimento da tomada de decisão. Além disso, foi também observado que alguns dos alunos apresentavam relutâncias na participação nos ressaltos, logo trabalharam ainda sobre este momento do jogo.

Por último, os alunos do grupo aprofundamento, seguindo as orientações de Antunes e Sampaio (2003), dedicaram-se, quando em grupos homogêneos, ao desenvolvimento da defesa individual. Adquirida esta aprendizagem, passaram a desenvolver a dinâmica do passe e corte, com o objetivo de fornecer ao ataque argumentos para superar a defesa.

Considerando a necessidade de estabelecer objetivos diferenciados para os alunos, tornou-se imprescindível a elaboração de múltiplas situações de aprendizagem. Estas, foram concebidas com base no trabalho de Clemente (2012), relativo ao ensino do basquetebol. Assim, as situações aplicadas envolveram simplificações, a definição de constrangimentos e a modificação por exagero. Para a EA 2, a título de exemplo, as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem foram as seguintes:

Quadro 12 - - 3ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol - EA 2

EA	Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
2	2x1 por vagas	6; 12	Progressão em drible	Alunos 6 e 12 não podem ser desarmados Ponto após lançamento na passada conta o dobro	Em 10 ataques finalizar 8
		18	Lançamento na passada		
		2; 23; 17	Tomada de Decisão Participação no Ressalto		
		2	Coopera com os colegas		
	Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
	Jogo 3x3 campo inteiro	6; 12	Progressão em drible	Defesa não pode roubar a bola ao atacante; Equipa que conquista o ressalto ganha 1 ponto; Ponto após lançamento na passada conta o triplo	Em 10 ataques finaliza 5
		18	Lançamento na passada		
		2; 23; 17	Tomada de Decisão Participação no Ressalto		
		2	Coopera com os colegas		

No apêndice VI as dinâmicas de ensino aprendizagem utilizadas nos momentos de trabalho homogêneo, para os alunos do grupo aprofundamento.

No contexto específico do voleibol, com base nas informações coletadas durante a 2ª etapa, tornou-se evidente a necessidade de diferenciar ainda mais os objetivos,

particularmente para os alunos do grupo introdução. Deste modo, a conceção das tarefas de aprendizagem fundamentou-se na abordagem proposta por Mesquita et al. (2015), onde se procurou adequar as formas de jogo ao repertório motor dos praticantes, a fim de otimizar as suas aprendizagens.

No que se refere ao grupo introdução, os alunos nº 10, 12 e 24 continuaram a trabalhar em situações de 1+1, cooperando com colegas mais aptos. No entanto, na 3ª etapa, estes alunos progrediram nas suas aprendizagens, passando a utilizar a bola afável. Por sua vez, dada melhoria significativa demonstrada por parte dos alunos nº 6, 14 e 21, estes, progrediram para a situação de 2+2, cooperando com colegas com maior proficiência no voleibol.

Os alunos pertencentes ao grupo consolidação, após terem desenvolvido as suas competências no passe e sua colocação, passaram a trabalhar em objetivos distintos durante a terceira etapa, focando-se especificamente no serviço por baixo e na manchete. Por esta razão, a situação de referência destes alunos manteve-se no formato 2+2, passando os pontos a iniciar-se através do serviço por baixo. A título de exemplo, as dinâmicas de aprendizagem da EA 2 foram as seguintes:

Quadro 13 - - 3ª Etapa - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Voleibol - EA 1

EA	Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
2	1+1	12	Dá continuidade ao jogo em toque de dedos	Jogo inicia em toque de dedos	10 transposições
		8; 17	Coopera com os colegas		
	2+2	2; 18; 23	Realiza serviço por baixo colocado Recebe a bola com as duas mãos por cima ou em manchete	Indica o colega para quem vai direccionar o serviço Obrigatório realizar 3 toques antes de transpor a bola para o outro lado do campo	12 transposições
		8; 17	Coopera com os colegas		

Por fim, os alunos pertencentes ao grupo de aprofundamento, além de continuarem a trabalhar com as suas EA, mantiveram o trabalho desenvolvido em grupos mais homogêneos, progredindo da situação de 2+2 para o jogo 2x2 e, posteriormente, para o jogo 3x3. O foco principal destes estudantes foi a consolidação da dinâmica dos 3 toques. No apêndice VII encontram-se representadas as dinâmicas de ensino-aprendizagem aplicadas aos alunos do grupo desenvolvimento, nos momentos de trabalho homogêneo.

No contexto da ginástica no solo, a terceira etapa desempenhou um papel fundamental no progresso das aprendizagens dos alunos que alcançaram os objetivos estabelecidos na etapa anterior, e, proporcionou ainda a oportunidade para que os restantes estudantes

pudessem recuperar as aprendizagens que não conseguiram alcançar, nomeadamente, o rolamento à retaguarda. Deste modo, para promover a aprendizagem desta habilidade por parte dos alunos nº 9, 10, 12 e 24, para além de se manter a utilização do plano inclinado como recurso auxiliar (Pehkonen, 2010), foram fornecidas descrições simplificadas do movimento, e, conforme recomendado por Kovac (2012), de modo a facilitar a autorregulação do processo de aprendizagem dos alunos, foram estabelecidos e partilhados critérios de êxito ajustados ao seu nível.

Por sua vez, os alunos do grupo iniciação que alcançaram os objetivos propostos seguiram estratégias idênticas, exceção feita à utilização do plano inclinado. Esta abordagem, essencialmente focada nos processos de avaliação formativa revelou-se eficaz, na medida em que todos os alunos, exceto o nº10, alcançaram os objetivos propostos.

Entretanto, os alunos do grupo consolidação, ao invés de realizarem apenas as habilidades isoladas, passaram a combinar as mesmas numa sequência de nível introdução. Já os alunos do grupo aprofundamento, seguindo a mesma lógica de progressão, passaram a desenvolver uma sequência de ginástica, combinando, no entanto, habilidades do nível elementar. Os objetivos definidos para a ginástica no solo, para cada um dos grupos de nível foram os seguintes:

Quadro 14 3ª Etapa - Objetivos de Aprendizagem Ginástica no Solo

Alunos	Objetivos
Alunos nº 9; 10; 12 e 24	Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a direção; Cambalhota à retaguarda no plano inclinado terminando na direção do ponto de partida
Grupo Iniciação	Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços, terminando com os pés juntos na direção do ponto de partida; Subida para pino no espaldar terminando em cambalhota à frente
Grupo Consolidação	Realização de sequência que combine as habilidades do nível introdução
Grupo Aprofundamento	Realização de sequência que combine as habilidades do nível elementar

Importa ainda referir que a lecionação da área da ginástica continuou a considerar a realização das tarefas propostas para a ginástica no solo e para ginástica de aparelhos em formato circuito, com o propósito de potenciar o desenvolvimento da capacidade aeróbia.

Já no âmbito do badminton, os alunos do grupo consolidação prosseguiram o seu trabalho em situação de 1+1. No entanto, nesta etapa, as duplas foram emparelhadas de modo mais homogêneo, proporcionando-se assim a estes estudantes outro tipo de desafios. Além disso, foram definidas sequências de batimentos que englobaram o *lob* e o *clear*, que os alunos deveriam efetuar. Esta abordagem permitiu aos estudantes consolidar as suas

aprendizagens, possibilitando que no final da etapa fossem capazes de realizar situações de 1x1.

Os alunos do grupo aprofundamento mantiveram a situação de aprendizagem da etapa anterior, o 1x1, complementando-a com jogos e situações mais analíticas que visaram o desenvolvimento do remate. Além do mais, desempenharam um papel importante no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos do grupo iniciação, colaborando com eles nas situações de 1+1.

No caso dos alunos do grupo iniciação, aqueles que alcançaram os objetivos estabelecidos para a 2ª etapa progrediram para a situação de 1+1, cooperando principalmente com os alunos do grupo aprofundamento. Por outro lado, os alunos nº10 e 12 que continuaram a apresentar algumas dificuldades em dar continuidade ao jogo, mantiveram o trabalho do bloco de perícias e manipulações, essencialmente focado nos toques de sustentação, com bolas de espuma e raquetes de padel.

A área da dança foi abordada por meio das danças sociais, com destaque para o merengue, que foi a coreografia selecionada pelo GEF. As tarefas relativas à dança foram realizadas no final das sessões, onde se aplicou uma abordagem massiva em *line dance*. Considerando as dificuldades de alguns alunos em sincronizar os passos com as estruturas rítmicas da música, optou-se por substituir os passos mais complexos por opções mais simples, por forma a atender às necessidades desses alunos. Esta estratégia permitiu o envolvimento de todos os estudantes nas tarefas propostas, promovendo assim o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Na terceira etapa foi ainda introduzida a orientação, onde se procurou desenvolver competências tais como a resolução de problemas, o trabalho de equipa, a liderança e a comunicação, essenciais ao desenvolvimento dos estudantes (European Commission, 2019). Sendo esta a primeira abordagem dos alunos à orientação foi fundamental a realização de um momento explicativo, relativo aos objetivos da modalidade, materiais utilizados e respetivas regras de segurança. Não existindo um mapa de orientação do espaço escolar, o NE procedeu à sua elaboração, seguindo as orientações referidas por Hammes (2007). Deste modo, foi elaborado um percurso em linha, fácil de supervisionar, e desenvolvido um sistema de pontuação para motivar os alunos. Esta matéria foi realizada em grupos heterogêneos, sendo estes constituídos por três elementos. Esta abordagem desempenhou um papel fundamental na preparação da saída de campo.

1.6.1.2. Área da Aptidão Física

Tendo em consideração a relevância da aptidão cardiorrespiratória para a saúde (Andersen et al., 2004), as necessidades dos alunos, e os resultados obtidos no teste do

vaivém realizado na etapa anterior, a melhoria desta capacidade motora permaneceu como principal foco da intervenção ao nível da área da aptidão física.

A intervenção realizada manteve-se guiada pelo princípio FITT-VP (ACSM, 2021), tendo-se seguido ainda as considerações de Baquet, Berthoin e Praagh (2001), na medida em que se trabalhou no sentido de garantir um mínimo de 30 minutos de atividade física vigorosa em todas as aulas. Para alcançar este objetivo foi fundamental garantir que a fase inicial da aula era constituída por exercícios que elevavam a frequência cardíaca dos alunos. Neste sentido, as aulas realizadas no espaço exterior foram iniciadas com corrida contínua na pista de atletismo, onde o número de voltas a serem realizadas foi determinado com base nos resultados do teste do vaivém de cada aluno. Já nas aulas realizadas nos pavilhões, foram efetuadas séries de exercícios intervalados de intensidade vigorosa.

Por sua vez, na parte fundamental, o tempo em atividade física vigorosas foi garantido quer através da integração desta nas matérias, como por exemplo nos JDC e no percurso de ginástica, quer através do trabalho complementar realizado nas matérias de menor intensidade.

No que diz respeito à progressão da carga, esta foi assegurada no espaço exterior através do aumento do número de voltas a serem realizadas no mesmo período, e nos exercícios intervalados realizados nos pavilhões, por meio da redução dos intervalos de descanso e do aumento dos tempos de trabalho.

1.6.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos deu-se continuidade ao trabalho realizado na etapa anterior. Levando em consideração que os alunos já eram capazes de definir e entender os conceitos de atividade física e saúde, na 3ª terceira etapa procurou-se que estes conseguissem relacionar os dois conceitos. Para isso, e em articulação com a disciplina de CD, realizou-se uma atividade que pressupôs a realização de um trabalho de pesquisa em grupo, concluído com uma apresentação.

Na segunda metade da etapa foram ainda desenvolvidos os conteúdos relativos à interpretação da dimensão sociocultural dos desportos, tendo estes sido abordados através da leitura e interpretação de textos disponibilizados através da plataforma *classroom*. A avaliação relativa a este tema foi efetuada com base num teste realizado através do *google forms*.

1.6.3. Balanço

A 3ª etapa representou um marco essencial no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. De modo geral, a turma apresentou um progresso significativo nas três áreas de trabalho, atingindo os objetivos estabelecidos.

As práticas de avaliação formativa implementadas desempenharam um papel crucial no sucesso dos alunos, uma vez que proporcionaram uma referência clara das metas a serem alcançadas. Estas práticas aumentaram a intencionalidade das situações de aprendizagem em direção aos objetivos estabelecidos, concederam um maior grau de autonomia aos alunos e fortaleceram o seu compromisso para com as tarefas propostas.

Outra opção didática que contribuiu de forma significativa para que todos os alunos desenvolvessem as suas aprendizagens foi a maior flexibilização dos grupos de trabalho, no sentido que proporcionou a todos os estudantes os contextos necessários para o desenvolvimento das suas competências.

1.6.3.1 Área das Atividades Físicas

Em relação ao basquetebol, a realização de jogos condicionados e de situações de superioridade numérica em grupos heterogêneos, contribuiu de modo substancial para que os alunos do grupo iniciação e desenvolvimento alcançassem os objetivos estabelecidos. Numa primeira fase da etapa os alunos do grupo iniciação melhoraram de forma significativa a sua progressão em drible, enquanto na segunda fase desenvolveram a sua tomada de decisão. A aquisição destas aprendizagens veio a viabilizar a realização de situações de jogo 3x3 em grupos mais homogêneos por parte dos alunos com mais dificuldades. Por sua vez, a valorização de comportamentos como o lançamento na passada e a participação no ressaltos em situação de jogo, contribuiu para que os alunos do grupo desenvolvimento consolidassem estas competências.

No voleibol, a implementação de diversos contextos de aprendizagem, ajustados ao nível e necessidades dos alunos, provou ser uma estratégia crucial ao desenvolvimento dos estudantes. Os alunos do grupo iniciação com mais dificuldades, nº 10, 12 e 24, no final da etapa eram já capazes de dar continuidade ao jogo 1+1, enquanto os restantes alunos deste grupo apresentaram melhorias substanciais no passe, participando já em situações de 2+2 com o jogo a iniciar em toque de dedos. Por sua vez, os alunos do grupo desenvolvimento, conseguiram consolidar o serviço por baixo e o passe, passando a cumprir quase na totalidade os critérios de êxito definidos para o nível introdução.

Importa ainda destacar o desenvolvimento dos alunos do grupo aprofundamento, onde o trabalho complementar, as situações analíticas e as condicionantes estabelecidas para a situação de jogo contribuíram significativamente para que os objetivos estabelecidos fossem alcançados. A notória melhoria na realização da manchete e no posicionamento em campo viabilizou que os alunos fossem capazes de cumprir a dinâmica dos três toques.

No contexto da ginástica, destaca-se o facto de os alunos com mais dificuldades, nº 9, 10, 12 e 24, conseguirem já realizar a cambalhota à retaguarda no plano inclinado, e dos restantes alunos do grupo introdução conseguirem já realizar esta habilidade sem recurso a

qualquer ajuda ou material. Os critérios de êxito estabelecidos de forma progressiva e ajustados ao nível de cada aluno tiveram um papel fundamental na aquisição desta aprendizagem, na medida que proporcionaram aos alunos uma referência sobre os objetivos a atingir em cada uma das unidades didáticas, guiando assim o processo de aprendizagem.

No âmbito do badminton, o trabalho realizado com os alunos nº 10 e 12 revelou-se importante para o desenvolvimento das aprendizagens destes estudantes. Embora estes ainda não consigam realizar a situação de jogo 1+1, evidenciaram uma progressão significativa nas tarefas propostas relativas à área das raquetes, nomeadamente na manipulação da raquete para efetuar toques de sustentação. Já os restantes alunos da turma demonstraram uma progressão bastante significativa, sendo que os alunos do grupo desenvolvimento e aprofundamento conseguiram dominar os critérios de êxito do nível introdução.

Relativamente à dança, a diferenciação de passos permitiu que todos os alunos realizassem tarefas ajustadas às suas capacidades, aumentando assim o nível de compromisso e empenho dos alunos nas tarefas. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na sincronização dos passos com as estruturas rítmicas, foi notório o desenvolvimento dos alunos do grupo introdução nesta área.

1.6.3.2. Área da Aptidão Física

Na área da aptidão física, deu-se prioridade ao desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória. Os princípios metodológicos definidos traduziram-se numa progressão bastante considerável dos alunos, sendo que dos oito estudantes fora da ZSAF, apenas a aluna nº 6 não conseguiu enquadrar-se na zona saudável. Os restantes alunos também demonstraram uma evolução bastante significativa, representada no apêndice VIII.

1.6.3.3. Área dos Conhecimentos

No que diz respeito à área dos conhecimentos, os alunos não só demonstraram um excelente domínio dos conteúdos, como ainda estabeleceram excelentes dinâmicas de grupo que resultaram no desenvolvimento de trabalhos com uma ótima profundidade sobre as temáticas abordadas.

1.7. 4ª Etapa

Na 4ª etapa de lecionação, etapa produto, apuraram-se e aperfeiçoaram-se as aprendizagens desenvolvidas, tendo sido estabelecidos os seguintes objetivos para a etapa:

Quadro 15 - 4ª Etapa - Objetivos

Objetivos
Consolidar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo
Concluir o trabalho relativo ao desenvolvimento da capacidade aeróbia
Concluir o trabalho relativo ao desenvolvimento da manipulação dos alunos nº6; 10; 12; 14 e 24
Verificar os resultados dos alunos nas matérias prioritárias

1.7.1. Plano

Considerando que, ao final da terceira etapa, os alunos apresentavam necessidades distintas nas diversas matérias, optou-se por se aplicar na 4ª etapa uma maior flexibilidade na constituição dos grupos de trabalho. Desta forma, nas matérias onde os alunos do grupo iniciação demonstraram maiores dificuldades mantiveram-se os grupos de carácter heterogêneo. Por outro lado, nas matérias em que estes conseguiam demonstrar maior competência e autonomia optou-se por se organizar grupos de carácter homogêneo, no sentido de proporcionar cenários nos quais estes estudantes poderiam assumir outro tipo de participação.

Os processos de avaliação formativa aplicados seguiram as diretrizes propostas por Black e Wiliam (2009). Deste modo, a partir das informações recolhidas relativas ao grau de consecução dos objetivos desenvolveu-se a segunda unidade didática da etapa. Esta unidade incidiu sobre situações mais formais, adaptadas às habilidades dos alunos, que permitiram a demonstração e confirmação das competências adquiridas ao longo do ano letivo.

1.7.1.1. Área das Atividades Físicas

Relativamente ao basquetebol, sendo esta uma das matérias onde os alunos do grupo iniciação demonstraram maior progresso nas suas aprendizagens, e pelo facto de em grupos homogêneos conseguirem já realizar um jogo onde se via progressão no campo, desmarcações e finalizações não protagonizadas, na 4ª etapa optou-se pelo trabalho em grupos homogêneos.

Tendo por base o trabalho desenvolvido por Diniz et al. (2022), definiu-se como situação de aprendizagem para os alunos do grupo iniciação o jogo 3x3+1, tendo estes progredido na 2ª fase da etapa para o jogo 3x3. Esta sequência de situações de aprendizagem promoveu principalmente a continuidade do desenvolvimento da tomada de decisão, e proporcionou uma transição gradual para o jogo formal de nível introdução.

Já os alunos do grupo consolidação reforçaram na 4ª etapa as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo. Deste modo, através da situação de jogo 3x3 procurou-se que estes continuassem a desenvolver a sua tomada de decisão, progredindo agora para uma situação de igualdade numérica, assim como a participação no ressalto e o lançamento

na passada, onde à semelhança do grupo introdução estes comportamentos foram valorizados através da atribuição de pontos. Por sua vez, os alunos do grupo aprofundamento, numa primeira fase, consolidaram o desenvolvimento da defesa individual, tendo posteriormente continuado a desenvolver as dinâmicas do passe e corte em situação de 4x4. No apêndice IX encontram-se representadas as dinâmicas de ensino aprendizagem do basquetebol, correspondentes à 4ª etapa.

No contexto do voleibol, os alunos números 10, 12 e 24, apresentando ainda algumas dificuldades, foram orientados a continuar o trabalho a pares, cooperando com os alunos mais aptos. Em contraste, os alunos do grupo de consolidação, tendo demonstrado o desenvolvimento das competências necessárias para realizar situações de 2+2, passaram a trabalhar em grupos com alunos do mesmo nível. Por sua vez, os alunos do grupo aprofundamento, além de trabalharem em cooperação, mantiveram o trabalho realizado com colegas de aptidão semelhante, por forma a desenvolver a situação formal de nível elementar.

Com o propósito de que todos os alunos atingissem os objetivos estabelecidos, e tomando como referência o trabalho desenvolvido por Araújo, Mesquita, Hastie e Pereira (2016), a elaboração das situações de aprendizagem do voleibol, seguiu os princípios da abordagem TGfU e da abordagem Step Game Approach. Deste modo, foram elaboradas e aplicadas situações adaptadas às diferentes capacidades dos estudantes. Os alunos números 10, 12 e 24, mantiveram o trabalho desenvolvido em situações de 1+1, na perspetiva de desenvolverem o toque de dedos e o deslocamento para o ponto de queda da bola, integrando pontualmente as situações de 2+2. Por sua parte, os alunos do grupo consolidação mantiveram como situação critério o 2+2. Dada a evolução demonstrada por estes estudantes ao longo da etapa, na última unidade didática estes passaram ainda a jogar sobre o formato 2x2. Por fim, os alunos do grupo aprofundamento continuaram a desenvolver a receção e o 2º toque em zona 3, passando, no entanto, a jogar em 4x4. No apêndice X encontram-se representadas as dinâmicas de ensino aprendizagem aplicadas a esta matéria.

No âmbito da ginástica, levando em consideração que esta era a matéria onde os alunos com mais dificuldades apresentavam menor compromisso, e tendo por base o trabalho desenvolvido por Nabavi (2012), que reflete sobre teoria social cognitiva, optou-se por se manter a organização das EA de aprendizagem em grupos heterogêneos. Esta estratégia revelou-se eficaz, na medida em que os fenómenos de modelagem proporcionados pelos alunos com melhor nível de desempenho, levaram a que os alunos com mais dificuldades aumentassem o seu nível de compromisso, e por consequência desenvolvessem as suas aprendizagens.

Dado que a ginástica é baseada na performance (Baumgarten & Pagnano-Richardson, 2010), e atendendo ao facto de que na 4ª etapa se pretende consolidar e

confirmar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo, o trabalho desenvolvido ao longo deste período teve como perspetiva alcançar um produto final, neste caso, a realização de uma sequência formal de ginástica no solo, e a realização formal das habilidades da ginástica de aparelhos.

Seguindo a linha de pensamento de Baumgarten e Pagnano-Richardson (2010), as unidades didáticas de ginástica foram elaboradas de forma progressiva, providenciando aos alunos atividades adequadas ao nível de aptidão de cada um. Deste modo, embora os alunos tenham trabalhado em grupos heterogêneos, foi elaborada uma sequência específica para os diferentes grupos de nível. Dadas as dificuldades dos alunos nº 10 e 24 na realização do rolamento à retaguarda, estes mantiveram a utilização do plano inclinado. Por outro lado, em virtude das competências apresentadas pelas alunas nº 21 e 25, foi proposto que estas elaborassem a sua própria sequência. As sequências propostas a cada grupo foram as seguintes:

Quadro 16 - Sequências de Ginástica no Solo por Grupo de Nível - 4ª Etapa

Alunos	Sequência
10; 12	Afastamento lateral das pernas com máxima inclinação; Corrida; Rolamento à Frente; ½ pirueta; Rolamento à Retaguarda no Plano Inclinado
Introdução	Avião; Corrida; Rolamento à frente; ½ pirueta; Rolamento à retaguarda; ½ pirueta; corrida;
Desenvolvimento	Avião; Corrida; Cambalhota à frente saltada; ½ pirueta; Rolamento à retaguarda; Pinote; ponte
Aprofundamento	Rã/Avião; Corrida; Cambalhota Saltada; ½ pirueta; Rolamento à retaguarda; Roda; ½ pirueta; Pino com saída em cambalhota; Ponte
21; 25	Elaborar a própria sequência com habilidades de nível elementar

Em relação ao badminton, embora a constituição dos pares tenha sido predominantemente de caráter homogêneo, os alunos mais aptos continuaram a cooperar com os alunos com mais dificuldades. Em virtude de na 4ª etapa não se ter despendido muito tempo na realização de tarefas alusivas a esta matéria, os alunos do grupo desenvolvimento e aprofundamento trabalharam apenas no sentido de consolidar as aprendizagens alcançadas na etapa anterior, através de situações formais de 1x1. Por sua vez, os alunos do grupo iniciação continuaram a desenvolver as situações de 1+1, em cooperação com os alunos do grupo aprofundamento. Já os alunos nº 10 e 12, dadas as suas dificuldades, continuaram a desenvolver um trabalho mais individualizado com o propósito de desenvolver a relação corpo, projétil e raquete.

A respeito da dança, na 4ª etapa concluiu-se a aprendizagem do merengue. A lecionação da coreografia continuou a ser realizada nos momentos finais das aulas de forma

massiva e em *line dance*. Por forma a manter o compromisso dos alunos com mais dificuldades mantiveram-se as adaptações nos passos mais complexos. Seguindo as considerações de Li, Zhou e Teo (2018) foi ainda disponibilizado aos alunos um vídeo com a coreografia e respetivo acompanhamento rítmico.

1.7.1.2. Área da Aptidão Física

Na área da aptidão física, deu-se continuidade ao trabalho realizado nas etapas anteriores, mantendo-se o foco da intervenção no desenvolvimento da capacidade aeróbia. Nesta última etapa, considerando o desenvolvimento dos alunos, priorizou-se a intensidade em relação ao volume de trabalho. Com base nas contribuições apresentadas por Delgado-Delgado-Floody, Latorre-Román, Jerez-Mayorga, Caamaño-Navarrete e García-Pinillos (2019), foram elaborados treinos intervalados com a duração de 10 minutos, aplicados no início da aula, nos quais os exercícios executados foram cuidadosamente adaptados e relacionados aos conteúdos da sessão. Estes treinos foram compostos por 13 intervalos de 30 segundos, alternados com intervalos de recuperação de 15 segundos. A fim de garantir a eficácia do programa, os treinos intervalados foram sempre realizados em pelo menos dois dias da semana.

O desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória foi ainda embutido nas diferentes matérias desenvolvidas. A título de exemplo, nos JDC de invasão manteve-se a lógica de treino intervalado, onde cada intervalo tinha a duração de 5 minutos, e era intercalado com um intervalo de recuperação de 1 minuto, no sentido de que no período em atividade os alunos mantivessem os níveis de intensidade elevados.

Por sua vez, as restantes capacidades motoras foram desenvolvidas tanto de forma integrada nas diferentes matérias, como nos períodos de transição entre estações, onde os alunos realizaram tanto exercícios de corrida e coordenação, como exercícios de força com o peso corporal.

1.7.1.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente à área dos conhecimentos, na presente etapa foi dado maior ênfase à interpretação da dimensão sociocultural dos desportos, tendo-se desenvolvido esta temática através da análise e interpretação de textos, disponibilizados aos alunos na plataforma *classroom*.

No que diz respeito aos conteúdos relativos à aptidão física e saúde, estes foram desenvolvidos de forma integrada durante as aulas, onde através de breves momentos de informação antes dos exercícios se fez referência à capacidade motora com maior impacto na tarefa desempenhada, e explicado o respetivo impacto dessa capacidade na saúde.

1.7.2. Balanço

A 4ª etapa representou um marco significativo no percurso educacional dos alunos, pois possibilitou que, de forma global, os estudantes atingissem os objetivos terminais estipulados, demonstrando uma progressão significativa, e respetiva consolidação das suas aprendizagens.

A flexibilidade na constituição dos grupos, aplicada na etapa produto, foi uma estratégia fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permitiu que todos os alunos realizassem situações de carácter mais formal, adequadas ao seu nível de competência, podendo assim demonstrar a aquisição das suas aprendizagens.

Os processos de avaliação formativa aplicados provaram também ser indispensáveis ao sucesso obtido, na medida de que para além de proporcionarem aos alunos uma maior autonomia e possibilidade de refletir sobre o seu próprio progresso, foram ainda cruciais para a identificação das dificuldades e conquistas dos alunos, possibilitando assim a tomada de decisões informadas relativamente à direção do processo didático. Em suma, os processos de avaliação formativa permitiram, sempre que necessário, realizar ajustes às tarefas propostas, adaptações às metodologias utilizadas, e, proporcionar feedback prescritivo direcionado para os objetivos estabelecidos.

1.7.2.1. Área das Atividades Físicas

No contexto do basquetebol, a utilização de um *joker* no jogo do grupo de iniciação revelou-se uma estratégia eficaz, pois promoveu o desenvolvimento da tomada de decisão dos alunos em situações mais próximas do jogo formal. Após o alcance dos objetivos propostos, foi ainda possível progredir para o jogo formal 3x3, onde, os alunos demonstraram, em grande parte, a capacidade de cumprir os critérios de êxito do nível de introdução, com exceção do lançamento na passada e, em alguns casos, da participação nos ressaltos.

Também as estratégias aplicadas ao grupo consolidação comprovaram ser efetivas, particularmente a valorização dos comportamentos pretendidos, que permitiu que na 4ª etapa, os estudantes deste grupo demonstrassem as suas aprendizagens em contexto de jogo 3x3 a campo inteiro, nomeadamente o lançamento na passada, e a participação nos ressaltos.

Já os alunos do grupo aprofundamento demonstraram um excelente conhecimento tático do jogo, tendo melhorado substancialmente no parâmetro defensivo, e adquirido a dinâmica do passe e corte. Não obstante, teria sido interessante a realização de um trabalho mais específico com estes alunos, no sentido de incutir outro tipo de dinâmicas relativas ao jogo de 5x5.

Relativamente ao voleibol, importa destacar o papel da metodologia híbrida aplicada (Araújo et al., 2016), que levou a que as situações de jogo fossem inseridas de forma progressiva, e adequadas ao nível dos participantes. Esta estratégia levou a que todos os

alunos, exceção feita aos estudantes nº 10 e 24, integrassem no final do ano letivo as situações de 2+2, e que ao mesmo tempo os alunos mais aptos terminassem a etapa a desenvolver o jogo de nível elementar. Nesta matéria, o estabelecimento de dinâmicas cooperativas foi também essencial, sendo que os alunos do grupo aprofundamento apresentaram um papel crucial no desenvolvimento das aprendizagens dos seus colegas.

Na área da ginástica, a implementação de estratégias como a formação de grupos heterogêneos, que visou facilitar a aprendizagem por modelagem, juntamente com a utilização da avaliação formativa e a diferenciação das tarefas, revelou-se altamente eficaz no aumento do compromisso dos alunos para com as tarefas propostas e, consequentemente, no alcance das metas estabelecidas. Embora de forma geral todos os alunos tenham alcançado os objetivos terminais estabelecidos, destaca-se a evolução dos alunos do grupo introdução, que para além de terem conseguido efetuar o padrão global do rolamento à retaguarda conseguiram ainda na 4ª etapa desenvolver uma sequência simples de ginástica no solo.

No contexto do badminton, a flexibilidade dos grupos de trabalho desempenhou um papel fundamental na consecução dos objetivos estabelecidos. Esta abordagem permitiu que todos os alunos tivessem oportunidades adequadas para desenvolverem as suas aprendizagens. Os alunos do grupo iniciação puderam desenvolver a sua capacidade de dar continuidade ao jogo, uma vez que os alunos do grupo aprofundamento providenciaram batimentos em condições ideais para que estes conseguissem devolver o volante. Da mesma forma, os alunos do grupo aprofundamento e consolidação tiveram a oportunidade de aperfeiçoar o seu jogo em situações de 1x1, jogando com colegas de aptidão semelhante. No entanto, é importante mencionar que, apesar do progresso significativo dos alunos nº10 e 12, que superaram muitas das suas dificuldades iniciais, estes não foram capazes de realizar as situações de 1+1 no final do ano letivo, precisando de mais tempo para alcançar esta aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito à dança, as adaptações realizadas constituíram uma importante estratégia para envolver os alunos com mais dificuldades, sendo que, de forma global, os alunos conseguiram realizar a coreografia apresentada.

No apêndice XI encontram-se representadas as classificações finais dos alunos relativamente às diferentes matérias.

1.7.2.2. Área da Aptidão Física

Na área da aptidão física, a continuidade dada ao trabalho realizado ao longo do ano letivo mostrou-se eficaz, com exceção da aluna nº 6, todos os alunos alcançaram a ZSAF, e mais de metade da turma voltou a melhorar o seu desempenho no teste do vaivém (Apêndice XII). A utilização dos treinos intervalados para além de ter contribuído para o desenvolvimento

da capacidade cardiorrespiratória, mostrou-se ainda economicamente vantajosa em termos de tempo.

1.7.2.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente à área dos conhecimentos, as estratégias aplicadas permitiram que todos os alunos obtivessem uma classificação positiva nesta área. A utilização das plataformas digitais revelou-se efetiva, na medida em que todos os alunos realizaram as tarefas propostas.

1.8. Professor a Tempo Inteiro

É proposto ao professor estagiário que durante o EP realize uma semana na qual experiencie a rotina de trabalho de um docente de EF. Durante essa semana, designada por «Professor a Tempo Inteiro» (PTI), o estagiário é responsável por lecionar as aulas de EF de três outras turmas, bem como as suas aulas de EF e CD, e os treinos do DE da sua equipa.

De forma que as diferentes tarefas do estágio pedagógico se encontrassem interligada, a realização do PTI relacionou-se em parte com o projeto específico de lecionação - Desenvolvimento das Capacidades Motoras. Isto, porque um dos pontos chave para a concretização dos objetivos estabelecidos no projeto específico prendia-se com a gestão efetiva do tempo útil de aula, o que, ao longo do ano letivo foi claramente alcançado na turma do 7ºA. Porém, em reflexão com a professora orientadora de escola, Ana Margarida Moreira, fui alertado para as dificuldades que iriam surgir na minha futura atividade profissional quando tivesse de lecionar aulas consecutivas a turmas diferentes, sem ter tempo suficiente para preparar previamente os espaços de aula, e necessitasse de trabalhar com diferentes matérias prioritárias, objetivos e situações de exercício. Levando isto em consideração, defini como tema para o PTI, “A promoção da eficiência do Tempo Útil de Aula”. O horário do PTI encontra-se apresentado no apêndice XIII. Os objetivos definidos foram os seguintes:

Quadro 17 - Objetivos PTI

Objetivos PTI
Promover um tempo útil de aula suficiente ao desenvolvimento das matérias selecionadas garantindo pelo menos 25 minutos de atividade física vigorosa em todas as sessões
Lecionar aulas a um ciclo de escolaridade diferente
Fortalecer relações e partilhar experiências com os restantes elementos do GEF

1.8.1. Plano

Seguindo as considerações de Veiga et al. (2013), de modo a potenciar o tempo útil de aula, respeitaram-se quatro princípios orientadores, sendo estes: a organização do espaço físico; o estabelecimento de rotinas e procedimentos; a planificação e sequência das atividades; e a comunicação eficaz.

Deste modo, foi elaborado para todas as sessões um mapa representativo do espaço de aula, que contemplava o material a ser utilizado e a sua respetiva disposição para que os estudantes pudessem, antes do início, organizar o espaço da forma pretendida de modo rápido e eficaz. Estabeleceram-se regras e rotinas, procurando-se respeitar as normas já estabelecidas pelos respetivos professores, e, de forma simultânea foram incorporadas pistas sonoras de modo a sempre que necessário conquistar a atenção dos estudantes de forma rápida e prática. Desenharam-se situações de exercício, em conjunto com o professor titular da turma, por forma a que estas se encontrassem adequadas às capacidades dos alunos, e se constituíssem como desafiantes, aumentando assim o compromisso dos estudantes e por conseguinte o tempo potencial de aprendizagem. Por fim, relativamente à comunicação, elaborou-se de forma prévia a instrução de cada tarefa, de modo que fosse possível explicar de modo rápido e sucinto o que era pretendido em cada uma das situações, assim como explicitar os critérios de êxito e objetivos definidos.

A fim de cumprir o segundo objetivo estabelecido, optei por lecionar as aulas a uma turma do 5º, a uma do 7º e a uma do 9º ano de escolaridade. Esta opção permitiu-me experienciar trabalhar com alunos de idades diferentes, e, por conseguinte, com necessidades e capacidades distintas. Ao mesmo tempo, esta decisão, proporcionou-me ainda a oportunidade de trabalhar com um docente que lecionava ao mesmo ano de escolaridade, o que promoveu momentos de reflexão, discussão e partilha sobre as dinâmicas de trabalho aplicadas.

De modo a fortalecer relações e partilhar experiências com os diferentes elementos do GEF antecedeu ao PTI um momento planeamento e partilha com cada um dos professores, e realizou-se no fim de cada aula um período de reflexão, discussão e balanço.

1.8.2. Balanço

O PTI constituiu um momento crucial no meu percurso enquanto professor estagiário, contribuindo de forma significativa para o meu enriquecimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Relativamente ao primeiro objetivo, este foi cumprido de forma evidente, sendo confirmado pelos professores responsáveis que, a meu pedido, avaliaram esta dimensão através da observação direta. A realização prévia de um mapa representativo do espaço de aula e a partilha do mesmo com os alunos facilitou bastante no que à montagem e desmontagem do material didático diz respeito, principalmente com a turma do 5º ano de escolaridade, o que contribuiu para que não se despendesse mais do que o necessário em tarefas de gestão.

A aplicação das regras e rotinas dos professores revelou ser também uma estratégia indicada, na medida em que estas já tinham sido adquiridas pelos alunos, respeitando-se

assim as dinâmicas a que estes estavam mais acostumados. Para além do mais, experienciar as regras e rotinas estabelecidas por outros docentes foi também fundamental para a minha aprendizagem, tendo sido um tópico de profunda reflexão, que contribuiu posteriormente para o meu desempenho no EP.

A utilização de uma comunicação mais eficaz, com a preparação prévia da explicação de cada situação de exercício, foi também fulcral, na medida em que me permitiu ser claro e direto no que era pretendido, não sendo assim necessário despende tempo a corrigir erros relativos à organização das estações, trocas e rotações. Adicionalmente, contribuiu para melhorar a minha instrução, que por vezes se demonstrava um pouco divergente.

Em relação ao segundo objetivo, a experiência do PTI permitiu-me realizar diversas ponderações, sendo que em reflexão conjunta com os professores do GEF, identifiquei diferenças bastante significativas no trabalho que deve ser desenvolvido com os alunos dos diferentes ciclos de escolaridade. Enquanto nos alunos do 5º ano foi a evidente a necessidade de se realizar um trabalho mais focado no desenvolvimento motor e na aquisição das habilidades motoras fundamentais, com os alunos do 9º ficou patente que os conteúdos das aulas devem ter um maior grau de aprofundamento, para que continuem a ser desafiantes para os estudantes.

Por fim, é pertinente dissertar sobre as relações estabelecidas com os diversos membros do GEF, as quais se revelaram extremamente enriquecedoras e proporcionaram valiosas conclusões acerca das práticas profissionais dos docentes da ECO, contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento profissional. Em colaboração com a professora Olga Tavares, responsável pelo 5º ano, pude adquirir métodos de trabalho relevantes relacionados com as regras e rotinas estabelecidas para os alunos do 2º ciclo. No que concerne à lecionação da ginástica, tive a oportunidade de aprofundar o meu conhecimento do conteúdo e aprimorar as minhas práticas didáticas em conjunto com a professora Carmo Prazeres. Por fim, ao acompanhar a professora Inês Rodrigues pude observar e estudar metodologias de organização interessantes, especialmente no que se refere à coleta de observações fundamentais para a estruturação do processo didático.

Não obstante, os diferentes momentos de reflexão permitiram que identificasse uma subjetividade considerável nas avaliações dos professores aos estudantes, acentuadas pela utilização de critérios e situações não uniformes, assim como pela não utilização de indicadores de observação. Ao aprofundar este tema com os docentes ficou ainda claro que não existia uma comunicação consistente entre os professores do GEF relativamente aos processos de avaliação, o que serviu como ponto de partida para a elaboração do projeto seminário.

1.9 Considerações Finais

O planeamento desempenha um papel fundamental no processo didático, pois, estabelece uma estrutura organizada que orienta a prática educativa.

A aplicação do planeamento por etapas impactou de forma significativa o processo didático, na medida em que permitiu desenvolver um ambiente de aprendizagem diferenciado, comprometido com as prioridades de aprendizagem dos alunos, interativo e focado no progresso contínuo dos estudantes, garantindo assim as condições necessárias para que estes pudessem desenvolver as suas competências.

Para a aplicação na íntegra do planeamento por etapas os processos de avaliação foram cruciais. A avaliação inicial forneceu um ponto de partida detalhado relativo às capacidades e competências dos alunos, permitindo assim adaptar os objetivos e as dinâmicas de ensino às necessidades individuais e coletivas. Por sua vez, a avaliação formativa atuou como um mecanismo contínuo de feedback, orientando tanto a minha prática enquanto docente como os alunos, relativamente ao progresso em relação aos objetivos estabelecidos, permitindo o ajuste do processo sempre que oportuno.

Relativamente às aprendizagens dos estudantes, de um modo global, os objetivos definidos foram alcançados, exceção feita às aprendizagens dos alunos nº10 e 12 no que diz respeito ao voleibol e ao badminton, dado que no final do ano letivo estes estudantes não conseguiram cumprir os critérios de êxito do nível introdução das respetivas matérias, tendo, contudo, recuperado de forma significativa algumas aprendizagens cruciais, relativas ao bloco de perícias e manipulações do 1º ciclo.

Por seu turno, no que diz respeito ao desenvolvimento da aptidão física destaca-se o desenvolvimento significativo da aptidão aeróbia, onde todos os alunos, exceção feita à aluna nº 6, conseguiram atingir a zona saudável, e melhorar o seu desempenho no teste do vaivém comparativamente com o teste realizado durante a avaliação inicial. A aplicação do princípio FITT-VP (ACSM, 2021) de forma consistente e cuidada, foi crucial ao progresso dos estudantes relativamente a esta capacidade.

Importa ainda referir o impacto do trabalho do NE enquanto uma comunidade de aprendizagem profissional nas aprendizagens dos alunos. Esta dinâmica de trabalho, promoveu de forma evidente a cooperação, a partilha de práticas eficazes e a resolução conjunta de problemas por parte dos professores estagiários, o que enriqueceu de forma significativa o processo educativo. O ambiente cooperativo estabelecido pelo NE da ECO fomentou a inovação e a adaptação contínua, o que resultou num ensino mais dinâmico, e numa aprendizagem mais profunda e significativa.

Destaca-se também o papel crucial que a organização da turma em EA heterogêneas assumiu no desenvolvimento dos estudantes, ao promover o ensino diferenciado e adequado

às necessidades dos alunos, assim como a aprendizagem cooperativa, e valorizando ao mesmo tempo as diferentes competências e perspetivas dos estudantes. Contudo, a flexibilidade nas EA foi essencial para atender à diversidade de necessidades educacionais, permitindo assim o trabalho entre grupos homogêneos e heterogêneos, conforme o objetivo a alcançar. Os grupos homogêneos demonstraram ser particularmente benéficos no desenvolvimento de competências específicas, promovendo uma aprendizagem mais intensa e personalizada que pode ser difícil de alcançar em grupos heterogêneos. Esta abordagem permitiu que os alunos trabalhassem em ritmos semelhantes, potencializando a compreensão mais detalhada de determinadas matérias, enquanto manteve a dinâmica de cooperação entre colegas, essenciais ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo e produtivo.

Considero assim, que estágio pedagógico no âmbito da lecionação da EF foi um período de imersão prática inestimável, onde a confluência de experiências vividas e momentos de reflexão contribuíram significativamente para a minha formação enquanto docente.

2. Direção de Turma

A intervenção na área da DT constituiu-se como uma peça chave nas dinâmicas desenvolvidas ao longo do EP, funcionando como um elo fundamental entre alunos, professores e EE. Deste modo, a atuação estabelecida procurou essencialmente promover a coordenação das atividades interdisciplinares, viabilizar a articulação entre professores, alunos e EE, assim como possibilitar a adaptação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta da turma e às respetivas necessidades específicas de cada aluno (Clemente & Mendes, 2013).

Na ECO o DT tem ainda à sua responsabilidade a lecionação da disciplina de CD, que visa contribuir para uma formação plena e humanística dos alunos. Nesta unidade curricular procurou-se consumir a realização de projetos em grupo, de modo a promover a cooperação e a resolução de problemas em equipa.

2.1. Caracterização da Turma

A turma do 7º ano que acompanhei durante o EP era composta por 25 alunos com uma média de idades de 12 anos. Destes 25 estudantes, dois provinham de uma escola estrangeira, sendo este o seu primeiro ano letivo numa instituição de ensino portuguesa. Por sua vez, a turma acolhia ainda dois alunos com necessidades educativas especiais, de onde se destacava a aluna nº10 por possuir um currículo escolar alternativo. Além disso, fui ainda alertado para a instabilidade do contexto familiar de 2 alunos, situação que se apresentava complexa, pelo impacto desta circunstância no percurso escolar destes estudantes.

Devido a circunstâncias externas a turma do 7ºA só teve uma DT atribuída na 6ª semana de aulas. Para além do mais, por questões de foro pessoal, a DT teve de se ausentar das suas funções, permanecendo a turma sem novo DT por mais seis semanas, ao longo do segundo semestre, até ser nomeada uma nova DT.

2.2. Projeto Específico DT – Sensibilizando Mentes Saudáveis

A Organização Mundial de Saúde define saúde mental como um estado no qual um indivíduo percebe as suas próprias competências, pode lidar com os stresses cotidianos, trabalhar produtivamente e ser capaz de contribuir para sua comunidade. A saúde mental engloba as nossas emoções, pensamentos e a forma como lidamos com a vida. DeSocio e Hootman (2004), referem inclusive que os transtornos de saúde mental que surgem durante a infância tendem a persistir na vida adulta, comprometendo seriamente a qualidade de vida. Logo, importa abordar a saúde mental em contexto escolar de modo a capacitar os alunos a compreenderem e gerirem melhor as suas emoções, por forma a que estes sejam capazes de construir um futuro mais saudável e equilibrado.

A avaliação inicial, realizada no contexto da área da DT, fundamentou a seleção deste tema como uma prioridade na condução da ação educativa, pois, nas reuniões individuais, os

EE relataram a ocorrência de episódios de stress e ansiedade nos seus educandos durante momentos avaliativos ou expositivos, assim como na prática de competições desportivas federadas. Para além do mais, foi relatado por um dos EE que a sua educanda havia recebido comentários desagradáveis, por ter partilhado com os colegas que recebia apoio psicológico devido a um quadro clínico de depressão.

Com base nas razões apresentadas, bem como no compromisso assumido com o bem-estar integral dos alunos, foi desenvolvido o presente projeto, onde o principal objetivo foi proporcionar à turma um ambiente onde a saúde mental é valorizada, compreendida e tratada com a importância que merece.

2.2.1. Objetivos

Os objetivos estabelecidos para o projeto foram os seguintes:

Quadro 18 - Direção de Turma - Objetivos Projeto Específico

Objetivos
Consciencializar os alunos sobre a importância da saúde mental e do autocuidado
Apresentar aos alunos ferramentas e estratégias práticas para lidarem com o stress e ansiedade

2.2.2. Metodologia

O projeto foi desenvolvido levando em consideração a proposta de DeSocio et al. (2006), contudo, o trabalho realizado foi adaptado aos recursos disponíveis e aos objetivos estabelecidos. Utilizou-se o modelo de planeamento por etapas, sendo que a primeira etapa foi referente à avaliação inicial e a segunda ao desenvolvimento das aprendizagens prioritárias, onde se introduziu a temática e se consolidaram conceitos. Já na terceira, progrediu-se nas aprendizagens desenvolvidas, contemplando este período uma componente mais prática. Por fim, na quarta etapa, concluíram-se os projetos desenvolvidos.

O trabalho efetuado na segunda etapa consistiu na lecionação de três módulos, onde se apresentou aos estudantes a importância da saúde mental, destacando-se a relevância do autocuidado emocional e do bem-estar. Exploraram-se ainda conceitos chave tais como o stress, a ansiedade, as emoções e a adolescência. Os respetivos módulos foram os seguintes:

Quadro 19 - Módulos 2ª Etapa - Projeto Específico de Lecionação

Módulo	Temas
1	O que é a saúde mental, e o que são as doenças mentais?
2	Stress; Ansiedade e Emoções
3	Problemas de saúde mental comuns na adolescência

Na etapa progresso, deu-se continuidade às aprendizagens desenvolvidas. Já adquiridos os conceitos fundamentais procedeu-se à apresentação de estratégias de

autocuidado, tais como a alimentação saudável, o sono adequado e a atividade física. Foram ainda apresentadas técnicas de relaxamento como, por exemplo, a respiração profunda. Por fim, iniciou-se um trabalho de grupo onde cada EA explorou uma doença relativa à saúde mental. Os conteúdos lecionados e o trabalho desenvolvido foram os seguintes:

Quadro 20 - Módulos e Atividades 3ª Etapa - Projeto Específico de Lecionação

Módulo	Temas
4	Estratégias de Autocuidado
5	Técnicas para lidar com o stress e Ansiedade
TG	Trabalho de Grupo

Por fim, na 4ª etapa concluíram-se os trabalhos de grupo, e apresentaram-se os mesmos à turma.

2.2.3. Avaliação

A avaliação do impacto do projeto é de extrema importância, pois permite verificar se os objetivos estabelecidos foram efetivamente alcançados, e se houve mudanças positivas na consciencialização dos alunos relativamente à saúde mental. Deste modo, foi aplicado um questionário pré e pós intervenção (Apêndice XIV), adaptado do trabalho de DeSocio et al. (2006).

2.2.4. Balanço

Os questionários aplicados revelaram claras melhorias relativas ao entendimento e consciencialização dos alunos sobre a temática desenvolvida. Enquanto na aplicação pré intervenção a média de resposta certas da turma foi de 7,3 em 16 itens, os resultados da aplicação pós intervenção apresentaram uma média de respostas certas de 12,6.

O compromisso demonstrado pelos alunos para com as tarefas propostas, assim como os momentos de reflexão realizados ao longo das aulas, e as questões apresentadas pelos estudantes, revelaram ser também indicadores positivos relativamente ao trabalho desenvolvido.

As dinâmicas estabelecidas através do trabalho de grupo realizado, assim como os produtos finais alcançados foram bastante positivos, onde os alunos para além de revelarem competências relativas ao trabalho em equipa demonstraram ainda uma maior consciencialização relativamente à importância da saúde mental, assim como uma maior compreensão de como cuidar do seu bem-estar emocional, e do respeito pelos outros.

A compreensão da saúde mental e dos conceitos a ela associados por parte dos alunos resultou em benefícios significativos, nomeadamente o respeito e a empatia por pessoas que enfrentam desafios relacionados à saúde mental, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e compreensivo. Além disso, esta compreensão pode

melhorar o bem-estar emocional dos próprios alunos, ao capacitá-los para reconhecer e abordar suas próprias questões de saúde mental de maneira mais informada e responsável.

2.3. 1ª Etapa

A primeira etapa de trabalho consistiu na avaliação inicial, onde o principal objetivo foi compreender os problemas da turma, as dificuldades dos alunos e as possibilidades de cooperação com os professores do conselho de turma (CT). Além disso, trabalhou-se no sentido de identificar os temas da disciplina de CD mais relevantes ao desenvolvimento dos alunos, a serem abordados ao longo do ano letivo. De forma sintetizada, os objetivos estipulados foram os seguintes:

Quadro 21- 1ª Etapa Direção de Turma - Objetivos

Objetivos
Identificar os alunos prioritários
Identificar os principais problemas individuais dos alunos e globais da turma
Conhecer os professores do CT
Identificar os temas prioritários a abordar em CD

2.3.1. Plano

De modo a ser possível perseguir os objetivos estabelecidos, foi fundamental reunir com a diretora de turma responsável, por forma a fomentar uma relação profissional, estabelecer responsabilidades, e, posteriormente, dar início aos trabalhos. Sendo esta a primeira experiência da respetiva professora no exercício destas funções optou-se por estabelecer uma relação colaborativa, que se revelou bastante eficaz no desempenho das diferentes responsabilidades.

Para aprofundar o conhecimento relativo aos alunos realizou-se uma análise cuidada dos processos individuais dos mesmos, onde foi possível perceber algumas das dificuldades encontradas pelos discentes ao longo do seu percurso escolar.

Definiu-se ainda que marcaria presença nas reuniões realizadas com os EE, o que se constituiu como uma ação fulcral, na medida em que permitiu desenvolver relações com os mesmos, que para além de terem contribuído para o sucesso académico dos estudantes, permitiram ainda identificar diversos problemas referentes aos alunos.

Outra medida delineada foi a participação ativa nas reuniões do CT. Esta medida foi ainda complementada com as reuniões individuais realizadas com os docentes, assim como com a participação nas suas iniciativas, como por exemplo nas saídas de campo, o que permitiu não só a minha integração, como afirmar o meu papel enquanto DT, e ainda refletir conjuntamente em relação às dificuldades e capacidades dos alunos, identificadas pelos restantes professores.

Por fim, no sentido de identificar os temas a abordar em CD ao longo de ano letivo, nas duas primeiras aulas desta disciplina realizou-se uma síntese dos seis temas nucleares, e na última etapa procedeu-se à realização de questionários, onde os alunos identificaram os três temas que consideravam mais importantes de tratar.

2.3.2. Balanço

As dinâmicas desenvolvidas ao longo da primeira etapa permitiram identificar três problemas globais, sendo estes a falta de empenho na realização das tarefas propostas para casa, a dificuldade em lidar com situações de stress e ansiedade, nomeadamente testes e momentos de avaliação mais expositivos, e a interação com os colegas.

Em relação aos problemas de foro individual destacaram-se as dificuldades académicas dos alunos nº4, 6, 13, 14, 20 e 24, que apresentavam duas ou mais classificações negativas nos testes realizados. Identificaram-se ainda problemas relativos à integração dos alunos nº6, 10, 14, 24 e 25, que resultavam no isolamento dos mesmos nos recreios escolares. Foi ainda perceptível que três alunos da turma viviam dinâmicas familiares complexas, devido à instabilidade dos respetivos EE.

Embora se tenha conseguido estabelecer relações positivas com os diferentes professores do CT ficou clara a tendência para o isolamento de grande parte dos docentes na realização do seu trabalho, dificultando assim as dinâmicas interdisciplinares.

Relativamente à disciplina de CD os temas que se identificaram como prioritários a desenvolver foram respetivamente a Saúde; os Direitos Humanos e a Educação Ambiental.

2.4. 2ª Etapa

A partir das informações coletadas, na segunda etapa procurou-se atuar sobre os problemas identificados, assim como desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos na disciplina de CD. Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos:

Quadro 22 - 2ª Etapa Direção de Turma - Objetivos

Objetivos
Implementar estratégias que incentivem e promovam o cumprimento regular dos TPC
Aplicar em CD o projeto específico e desenvolver os temas Saúde e Direitos Humanos
Acompanhar o percurso dos alunos nº 4; 6; 13; 14; 20 e 24
Promover a integração dos alunos nº6; 10; 14; 24 e 25

2.4.1. Plano

A implementação de estratégias que visaram promover um aumento no compromisso dos alunos na realização dos trabalhos de casa teve por base as considerações de Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel e Green (2004), que destacam a importância que os EE assumem

a respeito deste tópico. Logo, com o intuito de envolver mais os EE, definiu-se com a diretora de turma que todas as quartas-feiras seriam enviadas, por email, informações relativas aos trabalhos para casa que os alunos tinham de realizar, assim como um balanço do seu desempenho na semana anterior. A intervenção consistiu ainda em sensibilizar os EE para a importância de os alunos terem um espaço apropriado e organizado para o seu estudo, bem como a definição de rotinas de trabalho.

Em relação aos alunos que apresentavam dificuldades académicas, contando com duas ou mais avaliações negativas, procurou-se acompanhar de forma mais próxima o percurso destes estudantes. Para além do mais, em conjunto com a diretora de turma, foi proposto e aceite em CT um conjunto de medidas suplementares para estes alunos, tais como a realização de portefólios individuais para as disciplinas onde tinham classificação negativa, a coadjuvação nas disciplinas de Português e Matemática, o desenvolvimento por parte dos professores de dinâmicas de diferenciação do ensino, e ainda o apoio suplementar para os alunos nº13, 14, 20 e 24.

No que concerne à integração dos alunos, a intervenção realizada seguiu 3 princípios, destacados por Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter e Smith, (2019), sendo estes a promoção do contacto entre alunos de diferentes grupos de amigos, a promoção da aprendizagem cooperativa e o estabelecimento de objetivos comuns. Deste modo, adotou-se para a disciplina de CD uma abordagem semelhante à desempenhada na disciplina de EF, estabelecendo-se assim EA heterogêneas que trabalharam ao longo da etapa no desenvolvimento de projetos em grupo. As EA foram estruturadas de modo que cada uma integra-se pelo menos um e no máximo 2 alunos prioritários, assim como pelo menos um aluno referência. As respetivas EA encontram-se representadas no apêndice XV.

2.4.2. Balanço

No que diz respeito ao compromisso dos alunos na realização dos trabalhos de casa, os professores do CT destacaram que de forma global existiram melhorias significativas. Exceção feita aos alunos nº4, 6, 13 e 14, que por apresentarem dinâmicas familiares complexas, não foi possível envolver os EE nas dinâmicas estabelecidas. Embora a estratégia aplicada se tenha revelado pertinente, foi fundamental que na terceira etapa se promovesse o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos no cumprimento das suas tarefas.

Relativamente ao desempenho académico, destaca-se o progresso do aluno nº24, que foi capaz de levantar todas as suas classificações negativas. Já os alunos nº 13, 14 e 20, embora apresentassem ainda classificações negativas revelaram algumas melhorias, estando direcionados no rumo correto. Por sua vez as alunas nº 4 e 6 não demonstraram melhorias, sendo bastante difícil chegar a estas estudantes dado o seu contexto familiar.

Por fim, no que respeita à integração dos alunos, foram denotadas melhorias claras na integração dos alunos nº10 e 24, tendo o aluno nº11 desempenhado um papel fundamental, assim como nas alunas nº14 e 25, de onde se destaca a conduta de cooperação da aluna nº21. Por sua vez, a aluna nº6 continuou a demonstrar dificuldades em integrar-se.

2.5. 3ª Etapa

A 3ª etapa constituiu um momento fundamental no desenvolvimento académico dos alunos, na medida em que foi possível progredir nas dinâmicas e aprendizagens estabelecidas, dando-se assim continuidade ao trabalho realizado. Definiram-se os seguintes objetivos:

Quadro 23 - 3ª Etapa Direção de Turma - Objetivos

Objetivos
Dar continuidade ao desenvolvimento do projeto específico
Continuar a acompanhar o processo dos alunos nº4; 6; 13; 14 e 20
Continuar a promover a integração dos alunos nº6; 10; 14; 24 e 25
Desenvolver em CD os seguintes temas: Saúde e Educação Ambiental

2.5.1. Plano

Por forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa anterior, no que à integração dos alunos diz respeito, ao longo da 3ª etapa, manteve-se nas aulas de CD um espaço dedicado ao desenvolvimento de projetos em grupo onde os alunos necessitavam de cooperar, estabelecer relações e perseguir objetivos comuns para poderem concluir as tarefas propostas (Walker et al., 2004). Os grupos de trabalho mantiveram-se heterogêneos, tendo como critérios estruturantes o desempenho académico dos alunos, assim como os níveis de integração. Por forma a promover uma maior participação dos estudantes com mais dificuldades, os grupos elaborados para terceira etapa foram constituídos por apenas quatro elementos.

Relativamente às estratégias que visaram promover o cumprimento regular dos trabalhos de casa, na 3ª etapa, estas procuraram fomentar uma maior responsabilização e proporcionar mais autonomia aos alunos, envolvendo apenas os EE quando necessário. Deste modo, criaram-se fichas de registo individuais onde os alunos deveriam registar as tarefas propostas, e posteriormente indicar se estas tinham sido cumpridas. As fichas eram partilhadas com o diretor de turma todas as semanas nas aulas de CD, notificando-se os EE quando os estudantes não cumpriam com duas tarefas na mesma semana.

No que concerne ao percurso escolar dos alunos 4, 6, 13, 14 e 20, a intervenção realizada fundamentou-se nas ponderações de Martins, Cunha, Lopes, Moreira e Rosário

(2022), que consideram o impacto do apoio dos docentes, e a realização de dinâmicas de mentorias na promoção de um maior compromisso com as tarefas escolares por parte dos alunos com mais dificuldades. Logo, acordou-se com os professores do CT, e estabeleceu-se em ata que os alunos referidos teriam um acompanhamento mais individualizado. Por sua vez, definiram-se ainda mentores para cada um dos alunos com mais dificuldades, sendo estes estudantes que evidenciavam um bom desempenho escolar, características cooperantes e boas relações com os alunos em questão. No apêndice XVI encontram-se representados os alunos mentorandos e os respetivos mentores.

2.5.2. Balanço

A organização da turma em EA resultou em benefícios significativos, na medida em que os alunos que não interagiam entre si passaram a cooperar de forma positiva na elaboração dos trabalhos propostos. Além disso, os estudantes com mais dificuldades escolares demonstraram uma maior participação nas aulas, estando mais comprometidos com as tarefas designadas, o que resultou em melhores aprendizagens no âmbito da CD.

Relativamente aos procedimentos desenvolvidos que procuraram promover um maior compromisso por parte dos alunos na realização das tarefas propostas para casa, estas demonstraram ser eficazes, exceção feita aos alunos nº 4, 13 e 14 que continuaram a demonstrar pouco compromisso para com as tarefas. Os alunos referidos tinham em comum o facto de apresentarem um contexto familiar complexo, tornando-se assim difícil chegar aos seus EE. Esta evidência corrobora as considerações de Walker et al. (2004), que destaca o impacto que os EE apresentam neste tópico.

Por sua vez, no que diz respeito ao desempenho dos alunos definidos como prioritários, importa destacar que o aluno nº 24 continuou a demonstrar melhorias significativas, não estando já em risco de reprovar. Por outro lado, os alunos nº 4 e 13, continuam a demonstrar um fraco compromisso para com as tarefas escolares apresentando inclusive alguns problemas disciplinares nas aulas, sendo que, apesar das medidas tomadas, tais como as reuniões com os encarregados de educação e a definição de alunos mentores, o contexto familiar complexo destes alunos continua a ter um impacto bastante significativo, tendo uma influência pouco positiva no seu percurso escolar. Por outro lado, as alunas nº 6 e 14 demonstraram melhorias significativas, destacando-se o contributo das alunas mentoras nº 12 e 21. Por fim, a aluna nº 20 continuou a apresentar melhorias, destacando-se o seu empenho, contudo as dificuldades apresentadas pela mesma relativas à escrita e à interpretação de textos condicionam de forma significativa o seu desenvolvimento.

2.6. 4ª Etapa

Dando continuidade ao trabalho realizado ao longo do ano letivo, da quarta etapa resultaram os produtos das competências e aprendizagens desenvolvidas. Os objetivos estabelecidos foram os seguintes:

Quadro 24 - 4ª Etapa Direção de Turma - Objetivos

Objetivos
Concluir o projeto específico
Finalizar a intervenção relativa aos processos dos alunos nº 4; 6; 13; 20 e 24
Realizar a saída de campo

2.6.1. Plano

Na quarta etapa concluíram-se os projetos de grupo, relativos à saúde mental, tendo esta sido consumada com a apresentação dos mesmos à turma. Realizou-se ainda o questionário pós-intervenção, que revelou que os alunos aumentaram de forma significativa a sua consciencialização relativamente ao tema abordado. Para além do mais foram ainda apresentados os restantes trabalhos desenvolvidos na disciplina de CD, produto do trabalho realizado ao longo do ano letivo, que refutaram o impacto da promoção das dinâmicas de aprendizagem cooperativa na integração dos estudantes, e desenvolvimento das suas aprendizagens.

Relativamente à intervenção junto dos alunos prioritários, na etapa produto os professores do CT procuraram diferenciar ainda mais o ensino, o que juntamente com as dinâmicas de apoio proporcionadas pelos serviços educativos se revelaram efetivas, dado que todos os alunos transitaram para o ano de escolaridade seguinte.

Por fim, e ainda no âmbito do desenvolvimento do projeto específico da DT, e numa dinâmica de interdisciplinaridade com a disciplina de EF, concretizou-se a saída de campo ao Parque Urbano do Jamor.

2.6.2. Balanço

A realização de projetos de grupo demonstrou ser uma abordagem de ensino dinâmica e integrada, tendo promovido o desenvolvimento de competências essenciais tais como o pensamento crítico e o trabalho cooperativo. Para além do mais, os produtos finais apresentados e a avaliação formativa realizada ao longo do ano, evidenciaram a existência de um compromisso global por parte dos alunos do 7º A para com os desafios propostos, assim como a utilização de práticas criativas e inovadoras.

O apoio prestado pelos professores do CT aos alunos com mais dificuldades, assim como a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica possibilitaram que todos os alunos da turma pudessem desenvolver as suas competências, cultivando-se assim um

ambiente inclusivo que demonstrou ser positivo para a autoestima dos alunos. Contudo, e apesar de todos os esforços desenvolvidos, nem todos os alunos conseguiram alcançar as metas propostas, sendo evidente uma maior dificuldade por parte dos estudantes com contextos familiares mais instáveis. Fica assim evidente que apesar do empenho e da aplicação de estratégias inovadoras por parte dos docentes, os valores educativos e o suporte emocional provenientes do ambiente familiar continuam a ter um impacto significativo no percurso académico dos estudantes.

2.7. Saída de Campo

De acordo com o trabalho desenvolvido por Behrendt e Franklin (2014), as SC impactam positivamente o desenvolvimento das aprendizagens, na medida em que promovem a participação direta dos alunos, gerando uma atitude mais positiva em relação às matérias, e proporcionam experiências práticas, o que ajuda na assimilação de novos conhecimentos e conceitos. Contudo, os autores consideram ainda que as SC não devem ser uma experiência isolada, mas sim um momento integrado no currículo escolar, devendo a SC estar interligada com as aprendizagens e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Sendo a SC uma das atividades a desenvolver durante o EP, e estando esta integrada na área da DT, considerou-se fundamental que esta estivesse não só em consonância com as recomendações da literatura científica relativa ao tema, mas também em acorde com as dinâmicas estabelecidas para a DT, nomeadamente a interdisciplinaridade, e a articulação entre professores e alunos do CT. Para além do mais, o NE identificou este como sendo mais um momento fundamental para trabalhar de acordo com os princípios de uma comunidade profissional de aprendizagem, optando assim por organizar a SC numa dinâmica cooperação e entreajuda. Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos internos para a SC:

Quadro 25 - Saída de Campo - Objetivos Internos

Objetivos
Interligar a SC com os conteúdos desenvolvidos em aula pelos alunos
Promover a interdisciplinaridade na SC
Promover a articulação entre alunos e professores do CT
Desenvolver a SC em cooperação com o NE

Após diversos momentos de discussão, análise e reflexão, tanto por parte do CT como por parte do NE, identificou-se a possibilidade de durante a SC consolidar-se aprendizagens das disciplinas de Geografia, EF, e CD, assim como as dinâmicas desenvolvidas entre os alunos no âmbito da DT. Definiram-se assim os seguintes objetivos específicos para a SC:

Quadro 26 - Saída de Campo - Objetivos Específicos

Área	Objetivos
CD	Consolidar os conceitos de ecologia e preservação de forma prática
CD	Apresentar os benefícios da atividade física e da conexão com a natureza para a saúde mental
EF	Consolidar as aprendizagens de orientação
EF	Experienciar diferentes atividades de exploração da natureza
GEO	Desenvolver em contexto prático o conceito de relevo
DT	Consolidar a integração dos alunos prioritários e a cooperação entre estudantes

2.7.1. Plano

A escolha de um local adequado para a realização de uma SC focada na educação ambiental foi crucial para que os objetivos propostos fossem alcançados. Espaços que permitam uma interação direta com a natureza são ideais, pois proporcionam aos estudantes experiências práticas e um contacto direto com ambiente natural (Otto & Pensini, 2017). De acordo com Otto e Pensini (2017), esta conexão direta não enriquece apenas o conhecimento ambiental dos alunos, como também fortalece a sua conexão intrínseca com a natureza, fator determinante para o desenvolvimento de comportamentos ecológicos a longo prazo. Deste modo, em primeira instância, o NE definiu como local para a realização da SC o Parque Natural da Arrábida. Contudo, após um levantamento efetuado junto da professora orientadora, Ana Margarida Moreira, do Diretor da ECO e dos alunos das respetivas turmas do NE, ficou evidente que os custos associados não poderiam ser suportados por todos os estudantes. Assim sendo, o NE trabalhou no sentido de organizar uma SC que não fosse apenas ao encontro dos objetivos estabelecidos, mas que permitisse também a participação de todos os alunos. Neste sentido, e seguindo as considerações de Behrendt e Franklin, (2014), que referem que os custos de uma SC podem ser atenuados através da exploração de locais próximos da escola, assim como as considerações Chiesura (2004), que alude aos impactos positivos que os parques urbanos têm nas cidades, optou-se por se realizar a SC ao PUJ.

Por forma a consolidar os conceitos de ecologia e preservação, desenvolvidos no âmbito da educação ambiental ao longo do ano letivo, e ao mesmo tempo atenuar os custos de transporte, optou-se por se realizar o deslocamento até ao PUJ efetuando parte do trajeto a pé, e a restante parte de comboio.

No que concerne aos objetivos relativos à disciplina de EF, por forma a atenuar os custos, o NE optou por dinamizar toda a atividade de orientação, tendo assim previamente elaborado os respetivos mapas e colocado as devidas balizas, pertencentes ao material

didático da ECO, nos locais. Para além do mais, através do contacto com a responsável pelos núcleos de canoagem do DE foi possível aceder de forma gratuita a material de canoagem, tendo o NE assumido também a dinamização desta atividade, sobretudo através da participação da professora estagiária Raquel Silva. Esta tarefa procurou não só promover a experimentação de uma atividade de exploração da natureza, mas acima de tudo estabelecer relações de cooperação e interdependência entre alunos de diferentes grupos, tendo os estudantes sido emparelhados em duplas heterogêneas. Realizou-se ainda uma atividade de arborismo, assegurada pela empresa *Adventure Park*, onde tal como na atividade de canoagem se procurou não apenas promover a experimentação de uma atividade de exploração da natureza, mas também estabelecer dinâmicas de cooperação entre os alunos. Desta forma os percursos de arborismo foram realizados em grupo, tendo se estabelecido como meta que todos os elementos terminassem o circuito.

Relativamente aos objetivos específicos da SC para a disciplina de CD, o conceito de preservação do meio ambiente foi desenvolvido através da atividade de *plogging*, que consistiu em disponibilizar aos diferentes grupos sacos do lixo e material de proteção individual, e desafiar os mesmos a recolher resíduos ao longo do dia no PUJ. Posteriormente, e já em sala de aula, realizou-se uma atividade de reflexão sobre a tarefa desempenhada.

Por sua vez, o tema saúde mental e natureza foi desenvolvido através da atividade «*Journaling Nature*», onde os alunos foram instruídos a encontrar um local tranquilo e a refletir num breve texto sobre as sensações e sentimentos positivos que sentiram durante a caminhada e as atividades desenvolvidas.

Por fim, o objetivo estabelecido para a disciplina de geografia foi desenvolvido primeiramente pelo docente responsável em sala de aula, onde os alunos tiveram a oportunidade de perceber as características do local que iriam visitar. Já na SC foi pedido aos estudantes que através do mapa de orientação destacassem os pontos onde as características do relevo eram mais notáveis, e por fim, já em aula, os alunos foram convidados a debater a influência do relevo nas atividades realizadas.

No que se refere à organização o NE optou por realizar a SC em dois dias consecutivos, sendo que em cada um dos dias participaram na SC duas turmas. Esta opção foi tomada de modo a garantir a segurança de todos os participantes, dado que a SC iria incluir a viagem de transportes públicos e atividades de exploração da natureza, e também pelo facto de a direção da escola não ter permitido a participação dos professores do CT na SC, dado a falta de docentes na escola, causada pelas circunstâncias da greve de professores.

Optou-se ainda por dividir a turma em cinco grupos constituídos por quatro a cinco elementos. Esta medida foi tomada com o objetivo de minimizar o risco de alguém de perder

ou de acidentes passarem despercebidos, e ainda com o propósito de proporcionar mais oportunidades para os alunos interagirem e cooperarem entre si, reforçando-se assim o papel da responsabilidade individual e coletiva.

Seguindo ainda as considerações de Behrendt e Franklin (2014), importa referir que a SC contemplou três momentos distintos, sendo estes o antes, o durante e o depois. Deste modo, antes da SC realizou-se uma sessão com os alunos na qual se estabeleceram os objetivos concretos da atividade e se apresentou o local da visita, assim como o percurso até ao mesmo. Esta intervenção contribui para reduzir as distrações causadas por um ambiente desconhecido, aumentando assim o envolvimento cognitivo dos alunos com os conceitos desenvolvidos em sala de aula. Durante a SC, em cooperação com o NE foi efetuado um esforço para que todos os professores estivessem ativamente envolvidos, promovendo discussões para que os alunos realizassem conexões com o seu conhecimento prévio (Ausubel, 1968). Por fim, após a visita, e ao longo do restante ano letivo, foram realizadas nas aulas de CD atividades reflexivas relativas aos temas previamente desenvolvidos e aos novos temas introduzidos, por forma a consolidar as aprendizagens desenvolvidas durante a saída de campo.

2.7.2. Balanço

A SC constitui-se como um momento que impactou de forma significativamente positiva o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. A realização de experiências práticas promoveu de forma efetiva uma relação mais positiva, assim como uma melhor compreensão por parte dos alunos relativa aos conteúdos, conceitos e aprendizagens abordados.

A respeito dos objetivos internos estabelecidos, importa referir que estes foram parcialmente alcançados. Vinculou-se de forma clara os conteúdos abordados em contexto de aula com as atividades desenvolvidas na SC. Foi possível promover dinâmicas de interdisciplinaridade, nomeadamente entre a CD, a Geografia e a EF, e o NE trabalhou de forma cooperativa, atribuindo diferentes papéis e responsabilidades a cada elemento, para que a SC se consumasse com sucesso. Contudo, e apesar dos esforços desempenhados nesse sentido, não foi possível articular de forma coesa os diferentes professores do CT. Embora se tenha mantido uma comunicação ativa, positiva e dinâmica com os docentes, grande parte demonstrou algumas dificuldades em termos de gestão de tempo, que os mesmos atribuíram ao facto de terem um elevado número de turmas atribuídas, dificultando assim a consumação deste objetivo.

Por sua vez, os objetivos específicos estipulados foram atingidos na sua globalidade. O PUJ, dentro das condições financeiras possíveis à realização da SC, demonstrou ser uma opção bastante válida, na medida em que possibilitou que todos os alunos da turma

participassem na SC, e constituiu uma forma de aproximação a um espaço que impacta de forma positiva os meios urbanos, (Chiesura, 2004), dado proporcionar uma aproximação ao meio natural. O facto de a deslocação se ter efetuado de comboio também se constituiu como uma dinâmica muito positiva à consecução dos objetivos, na medida em que o ambiente mais informal proporcionou uma melhor coesão e comunicação entre os alunos da turma, e devido ao facto de do ponto de vista da educação ambiental a viagem de comboio ter servido como um exemplo prático de um transporte sustentável, tendo-se destacado o contributo dos transportes públicos na redução da pegada de carbono.

A atividade de orientação também cumpriu com os objetivos previstos. Os alunos foram capazes de demonstrar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo, e aplicar as competências num contexto autêntico e novo. A utilização de um percurso em estrela teve também um impacto positivo na atividade, visto que permitiu que os alunos se sentissem seguros na sua primeira atividade de orientação fora da escola.

O exercício de canoagem foi também de encontro aos objetivos estabelecidos. Esta atividade exigiu dos alunos sincronização de movimentos, um entendimento mútuo das intenções e ações do outro e uma comunicação clara para que o desafio proposto fosse cumprido, proporcionando, assim, aos estudantes, a oportunidade de consolidação das relações de confiança e da valorização da cooperação num contexto prático e autêntico. Também a atividade de arborismo desempenhou um papel fundamental na integração dos alunos prioritários, na medida em que o desafio proposto promoveu a solidariedade, a compreensão mútua e a resiliência. Importa referir que todos os alunos foram capazes de completar o percurso proposto, destacando-se o trabalho de entreajuda desenvolvido pelos alunos mais aptos.

A respeito da atividade «Journaling Nature» importa referir que os alunos apresentaram apreciações e reflexões muito positivas relativamente ao impacto positivo da natureza na saúde mental, tendo maioritariamente destacado o impacto da tranquilidade proporcionada.

No que concerne às decisões pedagógicas relativas à organização, o facto de se ter distribuído as turmas por dois dias permitiu que fosse possível gerir de forma mais próxima as dinâmicas de grupo, assim como dedicar mais tempo de atenção a cada aluno, o que por consequente aumentou a segurança e a eficácia das aprendizagens. Por seu turno, a repartição da turma em grupos de aprendizagem possibilitou que se desenvolvesse uma atmosfera mais íntima e cooperativa, ideal para a integração dos alunos prioritários.

Relativamente à abordagem tridimensional da SC, antes, durante e depois, interessa referir que esta permitiu que a SC não fosse apenas uma experiência memorável, mas também uma oportunidade rica e integrada de aprendizagem.

2.8. Considerações Finais

O principal objetivo da minha intervenção pedagógica enquanto DT relacionou-se com a implementação de estratégias pedagógicas que visaram promover o sucesso escolar e o desenvolvimento dos alunos. Seguindo as considerações de Boavista e Sousa (2013) a intervenção incidiu sobre três dimensões, sendo estas os alunos, os EE e os professores. Ao longo de quatro etapas, distribuídas pelo ano letivo, foram planeadas e adotadas ações específicas, baseadas em evidências científicas, que procuraram alcançar os objetivos propostos.

A avaliação inicial, realizada na primeira etapa, permitiu identificar as principais problemáticas enfrentadas pelos alunos. Verificou-se que a falta de coesão entre os estudantes era um obstáculo ao seu desenvolvimento e à construção de um ambiente de aprendizagem saudável. Além disso, percebeu-se que alguns dos alunos apresentavam dificuldades académicas, que resultavam num baixo rendimento escolar e na falta de motivação. A falta de compromisso dos estudantes na realização dos trabalhos de casa foi também uma problemática identificada, evidenciando-se a necessidade de aplicar estratégias que promovessem a sua responsabilização. Estes tópicos serviram como ponto de partida para o plano de intervenção desenvolvido.

A promoção da integração de todos os alunos foi uma preocupação constante ao longo do ano. A formação de grupos heterogêneos, com base no desempenho académico e nos níveis de integração, possibilitou a interação entre estudantes de diferentes grupos de amigos e com diferentes capacidades e conhecimentos. Esta abordagem revelou-se eficaz na promoção de relações cooperativas, no desenvolvimento das aprendizagens definidas, e consequentemente na coesão entre os alunos da turma.

Os alunos com mais dificuldades académicas apresentaram uma clara melhoria no seu compromisso para com as tarefas escolares, e consequentemente no seu desempenho, ao receberem um acompanhamento mais individualizado proporcionado pelos apoios extra-aulas e pelas dinâmicas de coadjuvação implementadas em CT. A designação de alunos mentores contribuiu também para que se proporcionasse um ambiente de apoio fundamental ao progresso dos alunos prioritários.

Outro aspeto relevante ao processo de intervenção foi a implementação de estratégias que promoveram um maior compromisso dos alunos na realização dos trabalhos de casa. Inicialmente envolveu-se de forma mais incisiva os EE, progredindo-se depois para dinâmicas que promoveram a autonomia e responsabilidade, tais como a implementação de fichas individuais de registo relativas às tarefas a desempenhar, notificando-se apenas os EE quando estritamente necessário.

Por fim, constatou-se que abordagem interdisciplinar, por meio do desenvolvimento dos temas da saúde e educação ambiental com a disciplina de EF contribuíram para aumentar o interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas. A realização da saída de campo teve também um impacto significativo, na medida em que permitiu que os alunos se conectassem com um ambiente autêntico e aprofundassem o seu conhecimento relativamente aos problemas reais e relevantes desenvolvidos na disciplina de CD.

Não obstante, importa referir que a falta de proatividade por parte de um conjunto significativo de professores do CT dificultou que se estabelecessem dinâmicas mais robustas de interdisciplinaridade e que se promovessem debates mais ativos e profundos sobre os problemas e dificuldades dos alunos. Além disso, a perceção limitada do papel do diretor de turma pelos outros docentes comprometeu, de certa forma, a capacidade de exercer esta função de gestão intermédia na sua plenitude, essencial à coordenação e articulação eficiente entre os diferentes membros da equipe pedagógica.

Por fim, importa também assinalar que o contexto familiar de alguns estudantes dificultou o seu desenvolvimento e integração no meio escolar, não permitindo que os objetivos estipulados fossem alcançados na sua totalidade. Deste modo, prevalece o sentimento de que a escola pública ainda tem de evoluir no sentido de munir a comunidade escolar de ferramentas que permitam atenuar com maior eficácia o impacto dos contextos familiares e socioeconômicos dos alunos.

3. Desporto Escolar

O DE é uma atividade de complemento curricular, onde se pretende garantir uma oferta desportiva variada aos alunos (DGE, 2021). Este projeto procura assegurar o acesso à prática desportiva gratuita, integrando as suas dimensões próprias, nomeadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição.

A ECO apresenta uma dinâmica interessante no que concerne ao DE, apresentando uma oferta desportiva eclética aos seus alunos, tendo integrado no ano letivo 2022/2023 como modalidades desportivas o basquetebol, o voleibol, o badminton e a canoagem, contando ainda com um núcleo de desporto adaptado.

Levando em consideração as diferentes modalidades disponíveis, optei por selecionar o basquetebol pelo facto de ter formação académica específica em treino desportivo no contexto dos JDC, apresentando-se este como um ambiente propício para aplicar e apurar as minhas competências na área. Para além disso, esta modalidade proporcionava a oportunidade de trabalhar e aprender com uma profissional especializada no treino desportivo de jovens atletas, a professora Ana Margarida Moreira. Foi-me atribuído o escalão de Infantis A.

No ano letivo 2022/2023, o respetivo escalão, enquadrou-se de forma distinta comparativamente aos anos anteriores. Ao longo deste período académico, para além dos treinos do grupo equipa (GE), o núcleo de basquetebol considerou no seu horário um período destinado à promoção da modalidade junto dos alunos do 4º ano das escolas do agrupamento. Desta forma, o GE de Infantis A da ECO desenvolveu-se junto dos alunos do 5º ano enquanto atividade nível II, implicando a participação em treinos regulares e em competições interescolares. Por sua vez, com os alunos do 4º ano, o núcleo de basquetebol desenvolveu-se enquanto atividade nível I, sendo dinamizada uma vez por mês uma sessão prática de basquetebol com cada uma das turmas deste ano de escolaridade do agrupamento.

Relativamente ao GE, sendo este destinado a alunos do 5º ano de escolaridade, antes do primeiro treino não existia qualquer aluno inscrito, tendo sido assim fundamental a minha participação na captação de alunos. Para este efeito, utilizei estratégias tais como a ida às aulas de EF do 5º ano, de modo a estabelecer um compromisso de participação com os alunos que demonstraram interesse na modalidade.

No que concerne aos recursos temporais, o GE dispunha apenas de um treino semanal de 50 minutos, comprometendo-se assim o princípio da continuidade das aprendizagens. Por sua vez, no que respeita aos recursos espaciais e materiais, os treinos eram realizados no campo exterior, que se encontrava apetrechado com quatro tabelas e material diverso, estando assegurada uma bola para cada atleta. Importa, no entanto, referir que o facto de este espaço não ter cobertura inviabilizava os treinos nos dias de chuva.

No que diz respeito ao planeamento foi adotado o modelo por etapas, que engloba quatro etapas distintas. Na primeira, os principais objetivos foram realizar a AI dos atletas e estabelecer regras e rotinas de funcionamento que visaram promover um ambiente de treino adequado, assim como maximizar o tempo potencial de aprendizagem ao longo do ano letivo. Por sua vez, com base nos dados recolhidos através da AI, desenvolveu-se a segunda etapa que respondeu às prioridades de aprendizagem dos atletas. Na terceira etapa, deu-se continuidade ao trabalho anteriormente realizado, progredindo-se de forma lógica nas aprendizagens dos alunos. Por fim, na quarta etapa, consolidaram-se os objetivos e averiguaram-se os resultados.

3.1. 1ª Etapa

Na primeira etapa, delinearam-se os objetivos essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, os quais visavam realizar a avaliação inicial dos alunos e estabelecer e consolidar regras e rotinas que permitissem assegurar um clima propício à aprendizagem. Esta etapa inicial foi fundamental para que se desenvolvesse uma base sólida e organizada, que viabilizou o desenvolvimento adequado e ajustado das etapas subsequentes. Os objetivos estabelecidos foram os seguintes:

Quadro 27 1ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos

Objetivos
Conhecer os alunos na modalidade de basquetebol
Estabelecer regras e rotinas
Identificar os alunos prioritários
Identificar as aprendizagens prioritárias

3.1.1. Plano

O primeiro momento avaliativo adjacente ao processo de ensino aprendizagem, a AI, assume-se como substancial, pois permite ao professor planear o trabalho futuro de forma ajustada às capacidades e prioridades de aprendizagem dos alunos (Carvalho, 1994).

A validade e fiabilidade da avaliação são dois aspetos cruciais, tanto no contexto educacional como no contexto do treino desportivo. Uma avaliação válida assegura que se está a medir aquilo que realmente se propõe a medir, enquanto a fiabilidade da avaliação garante que os resultados são replicáveis e consistentes ao longo do tempo.

De acordo com Comédias Henriques (2012), em EF, no contexto dos JDC, a avaliação autêntica obtém-se através da avaliação em jogo, recorrendo-se às situações explícitas nos PNEF. Deste modo, a situação de avaliação definida foi o jogo 3x3 com duas tabelas em campo reduzido. Seguindo ainda as considerações do autor, de modo a garantir

uma avaliação válida e fiável, avaliou-se o jogo recorrendo-se a indicadores de observação, que orientaram a atenção para os comportamentos do jogo a serem avaliados, e a critérios de êxito, que ofereceram uma referência tangível para avaliar o desempenho dos alunos. Importa referir que sempre que necessário foram utilizadas situações critérios tais como o 1x0 e o 2x1.

Para garantir um ambiente onde a aprendizagem é efetiva, é fundamental controlar um conjunto de componentes desde cedo, dado que se o professor não for capaz de assegurar um bom clima nas suas aulas, a probabilidade de existirem comportamentos de desvio aumenta. Deste modo, definiu-se logo no primeiro treino, e consolidou-se ao longo da 1ª etapa, um conjunto de regras de participação assentes no respeito mútuo que todos os atletas e treinadores teriam de cumprir, nomeadamente a regra de que apenas poderia falar uma pessoa de cada vez nos momentos de instrução. Sendo este o primeiro contacto com a modalidade de muitos dos atletas foi ainda fundamental explicar de forma clara e sucinta as principais regras de jogo, de modo a evitar contactos que poderiam colocar em risco a integridade física dos participantes.

Também as rotinas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente para garantir a gestão eficaz do tempo de aula. Rotinas bem definidas e estruturadas otimizam o tempo de treino disponível, assegurando-se assim suficiente tempo potencial de aprendizagem, fator que se encontra fortemente relacionado com a eficácia do ensino (Carreiro da Costa, 1984). Desta forma, optou-se por consolidar desde a primeira sessão uma estrutura de treino que se manteve idêntica ao longo de todo o ano letivo. Esta estrutura foi composta por uma fase inicial com a duração de 10 minutos, onde se privilegiou o contacto individual com bola, sendo esta precedida pela fase fundamental I, onde se privilegiou a realização de situações de superioridade numérica e formas de jogo reduzidas ao longo de 10 minutos, passando-se posteriormente para a fase fundamental II, onde eram atribuídos 20 minutos à realização de situações de jogo mais próximas do jogo formal. A fase final tinha a duração de 5 minutos, sendo estes utilizados para a realização do balanço final.

3.1.2. Balanço

Os objetivos traçados para primeira etapa do DE foram globalmente alcançados, tendo sido possível identificar as principais dificuldades dos alunos, bem como as suas possibilidades de desenvolvimento. Conseguiu-se recolher a informação necessária para o planeamento da 2ª etapa, e consolidou-se de forma harmoniosa as regras e rotinas estabelecidas, que contribuíram de forma evidente para uma gestão eficiente do tempo de treino, assim como para o desenvolvimento de um clima positivo de aprendizagem.

A AI permitiu retirar importantes ponderações relativamente às competências dos alunos. Destas, destacam-se as considerações relativas às alunas nº 6 e 7, que pelas dificuldades apresentadas na realização dos gestos técnicos fundamentais da modalidade, o drible, o passe, a receção e o lançamento, foram consideradas como prioritárias. Ficou ainda evidente, que os alunos nº 2 e 4 demonstraram níveis de aptidão para a modalidade bastante superiores aos restantes elementos do grupo, revelando, no entanto, algumas dificuldades no que respeita à cooperação. No que toca aos restantes alunos destacaram-se algumas dificuldades técnicas, tanto ao nível do drible como ao nível do lançamento na passada, bem como problemas relativos à tomada de decisão e à participação no ressaltito. Denotou-se a nível global uma dificuldade acrescida na resistência à fadiga, condicionando esta o prolongamento dos esforços em jogo.

Relativamente às condições de trabalho, percebidas ao longo da primeira etapa, ficou claro que o desenvolvimento das prioridades dos alunos durante o tempo de treino atribuído ao GE iriam constituir um elevado desafio, nomeadamente devido ao facto de existir apenas um treino semanal de 50 minutos. Posto isto, procurou-se ao longo das etapas subsequentes encontrar estratégias e adequar a metodologia de treino às condições encontradas.

3.2. Projeto Específico DE

A avaliação inicial efetuada ao longo da primeira etapa permitiu identificar uma série de desafios significativos. Entre estes, destacaram-se as dificuldades que grande parte dos atletas apresentava na resistência à fadiga, a nível técnico, na compreensão do jogo e na tomada de decisão. Para além do mais, o pouco tempo de treino disponível, 50 minutos semanais, limitava a capacidade de abordar e desenvolver estas questões de forma efetiva.

Após um considerável período de reflexão e investigação, concluiu-se que a organização de uma metodologia de treino eficiente, que considerasse as três dimensões assinaladas da forma mais integrada possível, poderia ser um catalisador ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Considerando o trabalho desenvolvido por Costa, Greco, Mesquita, Graça e Garganta (2010, depreendeu-se que o modelo de ensino TGfU constituía-se como um excelente suporte para a organização de uma metodologia de treino eficiente. De acordo com os autores, o TGfU é um modelo que se foca na aprendizagem dos JDC através da compreensão tática e não apenas na aquisição de habilidades técnicas isoladas, valorizando assim o envolvimento cognitivo dos alunos, encorajando-os a entender e resolver problemas táticos em contextos de jogo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e aplicável.

A integração da abordagem baseada nos constrangimentos dentro da metodologia TGfU emerge como um avanço significativo sobre este modelo de ensino (Renshaw et al., 2010). Esta abordagem enfatiza a importância de criar situações de aprendizagem que guiem

os alunos através da manipulação de constrangimentos, sejam eles relacionados ao ambiente, à tarefa ou ao próprio indivíduo. No entanto, os constrangimentos da tarefa são considerados os mais manipuláveis (Renshaw et al., 2010) devido ao controle imediato que o professor pode exercer sobre os mesmos. Esta categoria de constrangimentos inclui elementos como as regras do jogo, o equipamento utilizado, o espaço de jogo, e os objetivos específicos da tarefa. Ajustar estes aspetos permite ao professor direcionar e influenciar de forma significativa o comportamento dos jogadores, promovendo a aquisição de habilidades e a compreensão tática de maneira eficaz.

De forma a dar resposta eficiente aos desafios inicialmente destacados, nomeadamente ao desenvolvimento da componente física e técnica, é ainda fundamental que ao desenhar-se os diferentes exercícios de jogo reduzido se tenha em consideração o impacto das diferentes variáveis, de onde se destacam o número de jogadores, as dimensões do campo e as proporções entre tempos de trabalho e recuperação. Seguindo as considerações de Klusemann, Pyne, Foster e Drinkwater (2012) o número de jogadores é a variável com maior efeito nas ações físicas e técnicas em jogos reduzidos de basquetebol, sendo que em jogos com um número inferior de jogadores a frequência de elementos técnicos é mais alta, pois permite que cada jogador tenha mais momentos de contacto com a bola. Relativamente ao espaço de jogo, os autores concluíram que os jogos em meio campo devem ser privilegiados, pois promovem que se realizem mais passes. No que concerne às proporções entre tempos de trabalho e recuperação, Klusemann et al. (2012) concluem que jogos reduzidos com um perfil intermitente apresentam mais mudanças de direção e padrões de movimento de maior intensidade.

Para além das diferentes condicionantes é também fundamental considerar a estruturação dos conteúdos de aprendizagem. A abordagem baseada no conhecimento tático, referida por Antunes e Sampaio (2003), promove uma progressão lógica e intencional através dos níveis de complexidade tática, permitindo que os alunos construam uma compreensão profunda e aplicável do jogo. Ao iniciar-se o processo através de conceitos básicos, avançando-se seguidamente para cenários mais complexos, os atletas são gradualmente expostos a desafios que incentivam a tomada de decisão, a resolução de problemas e a aplicação de habilidades em contextos autênticos de jogo, adequados ao seu nível de competência.

Seguindo a lógica apresentada por Antunes e Sampaio (2003), deve-se começar por ensinar os princípios de ataque. Esta estruturação dos conteúdos enfatiza o desenvolvimento de uma abordagem progressiva, seguindo a premissa de que a introdução demasiado cedo das habilidades defensivas pode condicionar o desenvolvimento futuro das habilidades ofensivas. Deste modo, e seguindo ainda as considerações dos autores, as competências

defensivas devem ser introduzidas no processo a partir do momento em que se observe nos praticantes uma prática eficiente das competências ofensivas com e sem bola. Ordenados de forma crescente, os princípios táticos referidos pelos autores são os seguintes:

Quadro 28 - Projeto Específico Desporto Escolar - Princípios Táticos

Princípios Táticos
1. Manutenção da posse de bola
2. Atacar o cesto
3. Criar e usar espaços
4. Defender o cesto
5. Recuperar a bola

Importa ainda referir, que os princípios táticos apresentados encontram-se em plena consonância com os critérios de êxito definidos nos PNEF (Jacinto et al., 2001), podendo estes ser utilizados tanto para os exercícios desenhados como para os momentos de avaliação formativa.

3.2.1. Objetivos

Com base nas informações recolhidas e apresentadas na secção anterior relativamente à organização eficiente do treino de basquetebol, pretendeu-se apresentar uma proposta de treino estruturada que estivesse em consonância com os desafios identificados na avaliação inicial.

Os objetivos selecionados para o respetivo projeto focaram-se essencialmente no desenvolvimento do processo de treino em si, não esquecendo, contudo, o desenvolvimento das competências dos alunos, onde devido ao pouco tempo de treino disponível se enfatizou o desenvolvimento da compreensão tática e da tomada de decisão. Os respetivos objetivos foram os seguintes:

Quadro 29 - Projeto Específico Desporto Escolar - Objetivos

Objetivos
Implementar uma metodologia de treino que desenvolva de forma integrada e progressiva as diferentes dimensões do jogo.
Desenvolver e aplicar exercícios de jogo reduzido ajustados às necessidades dos alunos
Desenvolver as competências em jogo dos atletas do grupo equipa.

3.2.2. Metodologia

O presente projeto encontra-se incorporado no planeamento por etapas. Deste modo, é fundamental estabelecer a distribuição dos conteúdos a desenvolver ao longo do ano

letivo. Com base na avaliação inicial, e seguindo a lógica proposta por Antunes e Sampaio (2003) definiram-se como prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa as competências ofensivas dos alunos, ajustadas às aptidões em jogo de cada um. Desta forma, os macro objetivos estabelecidos para a etapa prioridades foram o desenvolvimento da manutenção da posse de bola e o ataque ao cesto. Por sua vez, no que respeita à terceira etapa, onde se pretende que haja uma progressão nas aprendizagens, estabeleceu-se que os alunos mais aptos deveriam progredir para o desenvolvimento da defesa, caso atingissem os objetivos estipulados para a etapa anterior, incidindo-se essencialmente sobre a defesa individual e os ressaltos, enquanto os alunos menos aptos mantinham como foco o desenvolvimento do momento ofensivo. Por fim, definiu-se que na 4ª etapa seriam consolidadas as competências desenvolvidas em contextos de jogo mais complexos e dinâmicos.

No que diz respeito à manipulação de variáveis como o número de jogadores, o espaço de jogo e o perfil de esforço, optou-se por durante a segunda etapa dar-se especial atenção à organização de situações de jogo com um número reduzido de jogadores, privilegiando-se principalmente formatos como o 2x2 + *joker* e o 3x3+1, com o objetivo de aumentar os momentos de contacto com a bola para cada jogador. Além disso, optou-se por se realizar jogos predominantemente em meio campo, sendo que esta medida promoveu que se realizassem mais passes, favorecendo assim o desenvolvimento do passe, da receção e das desmarcações. Conforme o ano letivo avançou para as etapas subsequentes, aumentou-se de forma progressiva a complexidade dos jogos, passando a incluir-se formatos com um maior número de jogadores e disputados a campo inteiro, de forma a que os alunos pudessem aplicar as competências desenvolvidas em contextos mais próximos da situação de jogo formal definida para o escalão. Relativamente ao perfil de esforço dos jogos, devido ao pouco tempo de treino disponível optou-se por se utilizar predominantemente situações de jogo intermitentes, 3 minutos de trabalho e 1 minuto de recuperação, procurando-se assim incentivar à realização de padrões de movimento de maior intensidade, essenciais para o desenvolvimento físico dos alunos.

Relativamente à elaboração dos exercícios, ficou definido que estes seriam concebidos com base na proposta apresentada por Passos, Araújo, Davids e Shuttleworth (2008), que considera a importância da manipulação dos constrangimentos da tarefa para melhorar o desempenho na tomada de decisão. O autor, e respetivos colaboradores, propõem que o treinador deve primeiramente identificar o problema a resolver, e seleccionar seguidamente quais os constrangimentos de tarefa a aplicar de modo a melhor a tomada de decisão dos jogadores, relativamente ao problema identificado.

3.2.3. Avaliação

De modo a conseguir-se compreender o impacto da metodologia de ensino implementada, foi fundamental definir um processo de avaliação válido e fiável, onde os conhecimentos, habilidades e capacidades dos alunos eram expressos em situações que replicavam as condições autênticas de competição.

De acordo com Comédias Henriques (2012), a abordagem de avaliação centrada no jogo formal e nas situações baseadas no jogo, permite não apenas avaliar o progresso individual e coletivo dos alunos num ambiente que valoriza a incerteza, a imprevisibilidade e a tomada de decisão, mas também refletir relativamente à eficácia do processo de ensino aprendizagem. Desta forma, definiu-se que a avaliação do projeto seria efetuada avaliando-se o desempenho coletivo e individual dos alunos através da situação de jogo aplicada na avaliação inicial, o 3x3, comparando-se à posteriori os resultados obtidos nos diferentes momentos.

Por forma a garantir a fiabilidade das avaliações, utilizaram-se os critérios definidos por Comédias Henriques (2012), apresentados no anexo 3, para a situação de jogo 3x3 em contexto de EF, por se considerar que estes refletiam os objetivos de aprendizagem estipulados. Além disso, foram ainda aplicados os indicadores de observação estabelecidos pelo mesmo autor, que permitiram classificar o nível de jogo apresentado, e assim considerar o desempenho coletivo como um ponto de partida para a avaliação individual. Garantindo-se que a avaliação partia do todo para a parte, da síntese para a análise e do jogo para o jogador.

3.3. 2ª Etapa

O término da 1ª etapa representou um marco significativo na avaliação e projeção das aprendizagens dos alunos, onde a análise da informação recolhida permitiu definir as prioridades de aprendizagem dos estudantes. Com base nos dados apurados definiram-se os seguintes objetivos:

Quadro 30 - 2ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos

Objetivos
Melhorar as aprendizagens prioritárias dos alunos
Implementar uma metodologia de ensino integrada através dos jogos reduzidos
Promover o trabalho cooperativo dos alunos nº 2 e 4

3.3.1. Plano

Em função dos dados recolhidos na AI, distribuiu-se os alunos por três grupos de nível distintos, tendo estes como critério estruturante a aptidão dos alunos para a modalidade. Esta organização permitiu definir de forma mais concreta os objetivos para os atletas, assim

como organizar os momentos de aprendizagem durante as sessões de treino. Os grupos de nível definidos foram os seguintes:

Quadro 31 - 2ª Etapa Desporto Escolar - Grupos de Nível

Grupo	Alunos
Iniciação	6, 7
Consolidação	1, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Aprofundamento	2, 4

Considerando as principais dificuldades identificadas, nomeadamente no que respeita à manutenção da posse de bola e ao ataque ao cesto, optou-se por se priorizar ao longo da 2ª etapa o desenvolvimento do passe, da receção e do lançamento de curta distância para os alunos do grupo iniciação, assim como o lançamento na passada e a decisão entre passar, lançar e driblar em situações de superioridade numérica para os alunos do grupo consolidação. No que respeita aos alunos mais aptos, dado que estes para além de apresentarem uma competência na modalidade bastante superior aos restantes colegas eram ainda federados na modalidade, optou-se por dar maior ênfase ao desenvolvimento da cooperação, competência onde apresentavam dificuldades significativas.

Para que os alunos fossem efetivamente capazes de ultrapassar as suas dificuldades, consideraram-se diversas alternativas, tanto em termos de estruturação da aula, como ao nível das situações de exercício. No que diz respeito à organização da sessão, importa referir que, aplicaram-se sempre duas situações de exercício em simultâneo, sendo que os alunos do grupo iniciação e aprofundamento mantinham-se sempre na mesma estação, enquanto os alunos do grupo consolidação permutavam entre as duas. Esta estratégia de organização teve como objetivo que os alunos do grupo iniciação beneficiassem das competências dos alunos do grupo de consolidação, e que da mesma forma, os alunos do grupo consolidação beneficiassem das competências dos alunos do grupo aprofundamento.

No que concerne às situações de aprendizagem, com o propósito de trabalhar em toda a sessão os conceitos definidos, optou-se por se aplicar no início do treino, na parte inicial, situações de jogo de 1x0, onde após efetuar o lançamento para um dos cestos, os alunos tinham de se deslocar em drible para atacar o cesto do lado oposto do campo. De modo a que a situação de aprendizagem fosse ao encontro dos objetivos específicos dos alunos, definiu-se que os alunos do grupo iniciação realizavam o lançamento de curta distância, enquanto os alunos do grupo consolidação e aprofundamento tinham de finalizar através de lançamento na passada.

Relativamente à situação de exercício desempenhada pelos alunos do grupo iniciação e consolidação, seguindo as diretrizes definidas na secção anterior, optou-se por se aplicar

um jogo reduzido jogado a uma tabela em meio campo em formato 2x2, por forma aumentar o número de passes realizados e o tempo de contacto com a bola. Considerando ainda o trabalho desenvolvido por Diniz et al. (2022), de modo a facilitar-se a circulação de bola e o apoio às ações ofensivas, utilizou-se um *joker* em todos os campos, transformando a situação de exercício num jogo de superioridade numérica ofensiva em formato 3x2. Esta medida foi bastante positiva ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos pois permitiu que os estudantes com mais dificuldades conseguissem ter tempo de receber corretamente a bola e enquadrarem-se com o cesto, e ao mesmo tempo promoveu que os alunos do grupo consolidação tivessem mais oportunidades para realizar o lançamento na passada. Importa ainda referir que se aplicou como constrangimento de tarefa a inibição do drible, até a equipa realizar 3 passes consecutivos, de forma a promover a manutenção da posse de bola.

Por sua vez, a situação de aprendizagem realizada pelos alunos do grupo aprofundamento e consolidação, seguiu também os princípios definidos na secção anterior, tendo-se assim realizado um jogo reduzido a duas tabelas em formato 3x3+1. Esta situação foi elaborada levando em conta as considerações de Diniz et al. (2012), que refere que a utilização de um jogador que atue como apoio, sem poder finalizar, facilita o desenvolvimento das ações ofensivas. Para além disso, a utilização de um apoio foi aplicada com o intuito de promover mais momentos em jogo onde os alunos fossem confrontados com a decisão de ter de passar ou progredir em drible. De modo a promover a realização do lançamento na passada, optou-se ainda por se valorizar este comportamento através do sistema de pontuação. De forma sintetizada as dinâmicas de ensino aprendizagem aplicadas foram as seguintes:

Quadro 32 - 2ª Etapa Desporto Escolar - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem

Alunos	Situação	Objetivos	Condicionantes	Metas
Iniciação	Jogo 2x2+1 em ½ campo	Receber e enquadrar com o cesto Passar a companheiro desmarcado Lançamento	Não se pode desarmar Só pode driblar quando a equipa realizar 3 passes consecutivos	Em 10 ataques finalizar 6
Consolidação		Lançamento na Passada Decisão entre passe, drible e lançamento		
Alunos	Situação	Objetivos	Condicionantes	Metas
Consolidação	Jogo 3x3+1 a duas tabelas	Lançamento na Passada Decisão entre passe, drible e lançamento	Ponto após lançamento na passada conta o dobro	Em 10 ataques finalizar 6
Aprofundamento		Cooperar com os colegas		

3.3.2. Balanço

Embora as condições climatéricas adversas tenham impedido a realização de um terço dos treinos previstos, os objetivos propostos para a etapa foram, de forma geral, alcançados. Destaca-se a evolução dos alunos do grupo iniciação, que embora continuassem a apresentar uma *décalage* significativa comparativamente com os restantes colegas, demonstraram melhorias expressivas, sendo já capazes de na situação de avaliação, o jogo 3x3, receber a bola e enquadrarem-se com o cesto, passar a bola a um colega desmarcado, e, sem pressão, realizar o lançamento de curta distância. A situação de aprendizagem aplicada exerceu um impacto bastante positivo nestes alunos, tendo promovido oportunidades adequadas ao nível dos praticantes, e contextualizadas dentro da situação de jogo, para que estes pudessem desenvolver as competências definidas.

Relativamente aos alunos do grupo desenvolvimento, importa referir que embora a maioria dos atletas já consiga realizar o lançamento na passada em situação critério, 2x1, apenas o aluno nº4 consegue já desempenhar esta habilidade em jogo. No que diz respeito à tomada de decisão foi notório o desenvolvimento dos alunos na situação de avaliação, percebida através da melhoria significativa da progressão em campo, e do aumento do número de finalizações não protagonizadas.

No que concerne ao desenvolvimento da aptidão física específica, ficou evidente o progresso dos alunos, traduzido através de um aumento significativo da intensidade da situação de jogo, assim como através da capacidade dos atletas para prolongar este esforço.

3.4. 3ª Etapa

A conclusão da segunda etapa constituiu-se como um momento crucial ao processo de ensino aprendizagem, tendo-se refletido numa clara evolução das competências dos atletas, permitindo assim que ao longo da terceira etapa se progredisse nas aprendizagens dos alunos. No entanto, é fundamental reconhecer que, apesar dos avanços alcançados, algumas competências exigiam ainda maior consolidação. Os objetivos definidos foram os seguintes:

Quadro 33 - 3ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos

Objetivos
Consolidar e progredir as aprendizagens prioritárias dos alunos
Continuar a implementar uma metodologia de ensino integrada através dos jogos reduzidos
Preparar os alunos para os momentos competitivos

3.4.1. Plano

Relativamente à organização e composição do processo de treino, importa referir que a estrutura se manteve idêntica à da etapa antecedente, assim como a categorização dos alunos em três grupos de nível, por forma a diferenciar-se o processo de ensino aprendizagem.

Com base nas informações recolhidas, definiram-se os objetivos de desenvolvimento da terceira etapa. Dado que os alunos menos aptos atingiram os objetivos traçados, definiu-se que estes, ao longo da primeira fase da etapa, deveriam consolidar o passe, a receção enquadrada e o lançamento de curta distância, assim como dar maior ênfase ao desenvolvimento do drible, em situações com maior nível de complexidade, e iniciar o desenvolvimento da desmarcação. Por sua vez, visto que dos alunos do grupo consolidação apenas um demonstrou ser capaz de executar o lançamento na passada em situação de jogo formal, optou-se por se continuar a desenvolver esta competência ao longo da terceira etapa. Por sua parte, os alunos do grupo aprofundamento continuaram a trabalhar a sua capacidade de cooperação, funcionando essencialmente como agentes de ensino.

No que se refere às situações de aprendizagem, com o objetivo de se abordar os conceitos definidos ao longo de toda a sessão, optou-se por se implementar na fase inicial do treino, para os alunos do grupo iniciação e consolidação, uma estação de estafetas a terminar com finalização, que se desenvolveu em formato 1x0 e 2x0. Paralelamente, com intuito de consolidar a tomada de decisão e o lançamento na passada, realizou-se uma situação de 2x1 por vagas a meio campo, onde trabalharam os alunos do grupo aprofundamento e consolidação.

Em relação à fase fundamental, os alunos do grupo iniciação, seguindo as diretrizes definidas no projeto específico da respetiva área, progrediram para uma situação de jogo 3x3+1 com duas tabelas, onde o aluno que trabalhava como apoio não podia progredir em drible ou marcar ponto. Esta modificação do jogo, que seguiu as considerações de Diniz et al. (2022), permitiu que os alunos tivessem mais sucesso nas ações ofensivas e que desenvolvessem a desmarcação, essencialmente nos momentos onde o apoio se encontrava na posse da bola.

Por sua vez, a situação de aprendizagem destinada aos alunos do grupo consolidação, focou-se objetivamente no desenvolvimento do lançamento na passada em situação de jogo. Para isso, e seguindo a lógica de construção de exercício de Passos et al. (2008), realizou-se uma situação de 3x3, onde sempre que os alunos conseguiam entrar através de passe ou drible na área de finalização designada, apenas um defesa podia pressionar o atacante com a condicionante de que teria de defender com as mãos atrás das

costas. Para além disso, sempre que era marcado ponto através de lançamento na passada, este contava o dobro.

A segunda fase da terceira etapa caracterizou-se por uma nova progressão nas aprendizagens dos alunos. Consolidados o passe, a receção, o lançamento de curta distância e o drible, ao longo deste período, os objetivos estipulados para os alunos do grupo iniciação passaram pela consolidação da desmarcação e pelo desenvolvimento da tomada de decisão. Desta forma, e mantendo-se uma estrutura de aula idêntica à da etapa antecedente, as situações de aprendizagem destes alunos progrediram para um exercício de 2x1 em vagas, e para o jogo 3x3 a duas tabelas, aproximando-se a situação de jogo à situação de competição do escalão de Infantis.

Estruturando de forma adequada a aprendizagem das competências do basquetebol, seguindo as considerações de Antunes e Sampaio (2012), na segunda fase da etapa, os alunos do grupo consolidação progrediram para o desenvolvimento das competências defensivas, garantindo-se assim uma compreensão abrangente e sustentável do jogo. Os principais objetivos passaram pelo desenvolvimento da participação no ressalto e pelo desenvolvimento da defesa individual. Desta forma, as situações de aprendizagem progrediram para o jogo dos 6 na fase inicial, que se baseia em situações sucessivas de 2x1 onde quem ganha o ressalto ou marca continua a atacar, e para o jogo formal 4x4, onde se deu maior ênfase à defesa individual, e se colocou a regra que sempre que a equipa conquistava o ressalto ganhava 1 ponto.

3.4.2. Balanço

De forma global, é possível afirmar que os objetivos delineados para os diversos grupos de alunos foram efetivamente alcançados. A metodologia de ensino aplicada, centrada na realização de jogos reduzidos e situações de aprendizagem adaptadas ao nível de cada grupo, mostrou-se eficaz no desenvolvimento das competências específicas do basquetebol, conforme planeado. Os alunos do grupo iniciação foram capazes de consolidar o passe, a receção enquadrada, o lançamento de curta distância, o drible e a desmarcação, evidenciando uma aplicação competente destas capacidades em situação de jogo 3x3. Por sua vez, os alunos do grupo consolidação, demonstraram ser capazes de realizar o lançamento na passada em situação de jogo e melhoraram de forma significativa a sua participação no ressalto, assim como a defesa individual.

Relativamente às situações de exercício, importa referir que as estratégias pedagógicas adotadas revelaram-se adequadas aos objetivos estabelecidos para cada exercício, assim como às competências dos alunos. A realização das estafetas permitiu que os atletas pudessem consolidar as habilidades ofensivas sem oposição, mas que ao mesmo tempo fossem obrigados a executar as ações técnicas de forma rápida para superar o

adversário. Por sua vez, a situação de vagas 2x1 permitiu que os alunos fossem confrontados muitas vezes com a necessidade de decidir se deveriam passar ou progredir em drible, e proporcionou diversos momentos onde os alunos tinham a oportunidade de finalizar através de lançamento na passada. Já o jogo dos 6 possibilitou que os alunos continuassem a ser confrontados com as situações de 2x1 e ao mesmo tempo promoveu a participação nos ressaltos. Relativamente às situações de jogo formal, é relevante destacar que a manipulação dos constrangimentos da tarefa levaram a que os atletas realizassem os comportamentos pretendidos.

No que concerne aos momentos competitivos interescolares, importa destacar que os alunos do grupo consolidação demonstraram uma aplicação efetiva das competências desenvolvidas ao longo do ano letivo, tais como o lançamento na passada, a tomada de decisão e a participação nos ressaltos. Já os alunos do grupo aperfeiçoamento colaboraram de forma bastante positiva com os restantes companheiros, alcançando desta forma os seus objetivos. Por sua vez, os alunos do grupo iniciação embora também tenham participado ativamente nestes contextos, tiveram mais dificuldades em aplicar as suas aprendizagens, devido ao aumento significativo da intensidade de jogo. Contudo, a inclusão destes alunos nas competições revelou-se fundamental para o seu desenvolvimento, pois proporcionou aos mesmos a oportunidade de experimentar e compreender a dinâmica e a pressão do jogo.

3.5. 4ª Etapa

O balanço da etapa antecedente possibilitou a aferição de avanços consideráveis relativos às aprendizagens dos alunos. Desta forma, a 4ª etapa constituiu-se como uma fase oportuna à melhoria e aperfeiçoamento das aprendizagens conquistadas. Foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 34 - 4ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos

Objetivos
Melhorar e aperfeiçoar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo
Concluir e avaliar o impacto da implementação da metodologia de treino desenvolvida
Apurar os resultados das aprendizagens desenvolvidas

3.5.1. Plano

No que concerne à organização e composição do processo de treino, também na 4ª etapa se optou pela manutenção da estrutura de sessão aplicada nas etapas anteriores. Deste modo, o treino foi dividido em dois momentos, fase inicial e fase fundamental, onde, em cada uma das fases, se aplicava duas situações de exercício em simultâneo, sendo que os alunos

do grupo introdução e aprofundamento se mantinham sempre na mesma estação, enquanto os alunos do grupo consolidação permutavam entre as duas.

Relativamente aos objetivos específicos, na etapa produto, os alunos do grupo iniciação trabalharam no sentido de melhorar o drible, as desmarcações e a tomada de decisão. Já os alunos do grupo consolidação procuraram aperfeiçoar a sua participação nos ressaltos, a defesa individual e o lançamento na passada.

Para cumprir com os objetivos estipulados, na parte inicial dos treinos, os exercícios aplicados seguiram uma ordem crescente de complexidade. Desta forma, os alunos do grupo iniciação progrediram para uma situação de vagas 3x2 que permitia também aos alunos do grupo consolidação aperfeiçoar o lançamento na passada. Por sua vez, a estação desenhada para os alunos do grupo consolidação e aprofundamento consistiu na realização de jogos 2x2 em meio campo, onde se aplicou a condicionante de que a equipa que conquistava o ressalto ganhava um ponto. Esta situação de igualdade numérica permitiu ainda desenvolver a defesa individual.

No que se refere à fase fundamental, as duas estações aplicadas consistiram na situação de jogo formal a duas tabelas. Uma das estações desenvolveu-se no formato de 3x3, onde se colocou a condicionante que o jogador que efetuava o passe tinha de se desmarcar imediatamente após o mesmo, e se valorizou através da pontuação a finalização no decurso do lançamento na passada. Por sua vez, a outra estação consistiu na situação de jogo 4x4 onde se aplicaram as seguintes condicionantes: a defender cada jogador podia apenas pressionar o seu opositor direto, ponto após lançamento na passada conta o dobro. Estes constrangimentos permitiram enfatizar o desenvolvimento da defesa individual, assim como estimular a finalização através do lançamento na passada.

A 4ª etapa ficou ainda marcada pela conclusão do torneio inter-agrupamentos do DE, que revelou ser um espaço bastante positivo ao desenvolvimento dos atletas, por proporcionar um contexto onde os constrangimentos do ambiente eram alterados, promovendo assim uma variabilidade que obrigava os alunos a adaptar as suas competências aos diferentes contextos, o que de acordo com Renshaw et al. (2010) pode levar a uma melhor retenção das aprendizagens a longo prazo e ainda facilitar a transferência dessas competências para novas e variadas situações.

Dado que todos os atletas do grupo apresentavam elevados níveis de assiduidade e pontualidade nos treinos, optou-se por se distribuir de forma equitativa o tempo de jogo entre todos os atletas, de modo a garantir que todos tinham oportunidades suficientes para aplicar e desenvolver as aprendizagens adquiridas nos treinos, assim como para assegurar que todos os alunos se sentiam como parte integrante da equipa. Esta medida contribuiu essencialmente para fortalecer o espírito de equipa e a coesão do grupo.

Por fim, de modo a apurar os resultados das aprendizagens e medir se os objetivos estipulados tinham sido efetivamente alcançados, realizou-se um processo de avaliação através da situação estipulada, jogo 3x3 a duas tabelas, registando-se o mesmo em vídeo. Posteriormente, utilizando os critérios e indicadores definidos, em conjunto com o NE e com a professora orientadora Ana Margarida Moreira, realizou-se a avaliação final dos alunos.

3.5.2. Balanço

A 4ª etapa ofereceu uma oportunidade substancial para melhorar e aperfeiçoar as aprendizagens desenvolvidas, assim como para aferir os produtos do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas informações recolhidas durante os momentos de avaliação, foi possível constatar que os alunos do grupo iniciação terminaram o ano letivo sendo já capazes de se desmarcar oportunamente, driblar com espaço livre à sua frente, receber a bola enquadrados com o cesto, assim como realizar lançamentos de curta distância. Para além do mais, revelaram ainda melhorias significativas no que diz respeito à sua tomada de decisão em jogo. Já os alunos do grupo consolidação, de forma global, terminaram o ano letivo cumprindo com os critérios de êxito estipulados nas aprendizagens essenciais para o nível introdução da modalidade, exceção feita ao aluno nº8 que continuou a evidenciar algumas dificuldades na realização do lançamento na passada em contexto de jogo, e aos alunos nº5 e 13 que no final do ano letivo demonstraram ainda dificuldades na participação no ressalto. Por sua vez, os atletas do grupo aperfeiçoamento melhoraram de forma significativa a sua capacidade de cooperação, tendo no final do ano letivo assumido papéis de liderança bastante positivos para a equipa, tanto em contexto de treino como em contexto de jogo.

A metodologia de treino aplicada desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento contínuo e na evolução das competências e aprendizagens dos alunos. A utilização de jogos reduzidos e condicionados proporcionou aos estudantes uma compreensão mais profunda do jogo, e a manipulação dos constrangimentos de tarefa permitiu que, ao mesmo tempo, estes desenvolvessem as suas competências técnicas. Também a manipulação das variáveis, tal como a dimensão do campo, o número de jogadores e a relação trabalho recuperação, exerceu um impacto significativo no desenvolvimento dos alunos, ao permitir aumentar o tempo de contacto com a bola, e, essencialmente ao possibilitar um desenvolvimento mais efetivo da resistência em jogo. Por sua vez, a estruturação dos conteúdos e a progressão gradativa da complexidade dos exercícios assegurou que os alunos desenvolvessem as suas competências de forma sequencial, sólida e sustentável.

A manutenção de uma estrutura de treino consistente ao longo do ano letivo foi também uma medida crucial, pois permitiu a preservação de rotinas bem estabelecidas,

facilitando a organização e promovendo o aproveitamento máximo do tempo útil de treino. Esta continuidade não só contribuiu para consolidar os hábitos de prática entre os atletas, como também maximizou a eficiência das sessões, permitindo que se dedicasse mais tempo ao desenvolvimento específico das competências e menos à gestão de transições e explicações.

Importa ainda referir que a gestão equitativa do tempo de jogo e a cuidadosa adequação dos exercícios às competências dos alunos revelaram-se estratégias fundamentais, que contribuíram de forma significativa para um elevado nível de participação e compromisso dos alunos para com os treinos da equipa. Ao garantir-se a todos os atletas a oportunidade de realizar tarefas onde estes tinham um nível de sucesso adequado, assim como a possibilidade de competir, foi possível fomentar no grupo equipa um ambiente bastante propício ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Para terminar, importa assinalar que a utilização de uma situação de avaliação critério, de indicadores de observação e de critérios de êxito bem definidos e eficazes por parte de observadores treinados revelou-se uma excelente estratégia para apurar de forma precisa os resultados do processo de treino, assegurando-se assim a validade e fiabilidade dos dados recolhidos.

3.6. Considerações Finais

Assumir a liderança de uma equipa de DE, sob a orientação e supervisão da professora Ana Margarida Moreira, especialista no treino de jovens atletas da respetiva modalidade, representou uma oportunidade significativamente positiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto professor e treinador. O contexto proporcionado, permitiu-me assumir a responsabilidade de planear e operacionalizar o processo de treino, mas beneficiando sempre do acompanhamento e dos conselhos de uma especialista, o que enriqueceu significativamente a minha compreensão prática e teórica do treino desportivo.

O primeiro desafio enfrentado no início do ano letivo foi a captação de atletas, essencialmente considerando que sendo este o primeiro ano dos alunos do respetivo escalão na escola, a equipa de Infantis A do núcleo de basquetebol não contava inicialmente com nenhum aluno inscrito. Para superar esta barreira inicial, destaca-se o impacto da estratégia de visitar as aulas de EF das diferentes turmas do 5º ano, que não só permitiu a apresentação direta da modalidade e do DE aos alunos, como também possibilitou estabelecer um compromisso de participação com aqueles que demonstraram interesse.

Após a superação do primeiro desafio, a avaliação inicial dos alunos caracterizou-se como sendo um processo chave para a organização eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação permitiu identificar as principais dificuldades e prioridades de

desenvolvimento dos respetivos atletas, proporcionando desta forma uma base sólida para a definição de objetivos específicos e ajustados às necessidades do grupo e de cada aluno. A utilização da metodologia de avaliação desenvolvida por Comédias Henriques (2012) foi fundamental para garantir a fiabilidade e validade da avaliação, assegurando-se assim que os resultados deste processo refletiam com precisão as competências que se pretendia avaliar, além de proporcionar ainda consistência nos resultados obtidos. Desta forma, foi possível garantir que os objetivos propostos eram realistas e alinhados com o potencial e o progresso dos atletas, maximizando-se o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do ano letivo.

Efetuada a avaliação inicial, surgiu um novo desafio: desenvolver as prioridades de aprendizagem dos alunos nos diferentes domínios da modalidade em apenas uma sessão semanal de 50 minutos. Este contexto exigiu um planeamento estratégico altamente eficaz, assim como uma execução precisa e rentável das situações de aprendizagem. Deste modo, destaco o impacto significativo da consolidação de rotinas e da manutenção de uma estrutura de treino consistente ao longo do ano letivo na potencialização do tempo útil de aprendizagem, que ao aumentar a quantidade de prática efetiva, contribuiu significativamente para o progresso contínuo e aprimoramento das competências dos alunos.

Para além dos dois fatores destacados no parágrafo anterior, importa ainda ressaltar o impacto significativo da implementação de uma metodologia de treino assente na prática de jogos reduzidos e condicionados. Esta opção, permitiu essencialmente uma utilização maximizada do tempo de treino limitado, integrando o desenvolvimento técnico, tático e das capacidades motoras coordenativas e condicionais, juntamente com a melhoria da tomada de decisão dos alunos, em todas as tarefas. Dentro desta opção, importa destacar a incorporação dos princípios do TGfU, a integração da abordagem baseada nos constrangimentos, o impacto da manipulação de variáveis como o número de jogadores, as dimensões do campo e as proporções entre os tempos de trabalho e recuperação, e por fim, a estruturação lógica dos conteúdos de aprendizagem, que em conjunto, mesmo perante o desafio de ter apenas uma sessão de treino por semana, contribuíram para assegurar avanços significativos nas aprendizagens dos alunos.

Relativamente aos momentos competitivos, os torneios inter-agrupamentos, importa sublinhar o papel fundamental destes contextos na formação desportiva e pessoal dos alunos, estas oportunidades proporcionaram aos atletas a possibilidade de aplicar as aprendizagens desenvolvidas em treino num ambiente dinâmico e desafiante. Além disso, a experiência de competir contribuiu para o desenvolvimento de valores como o respeito e a resiliência. A distribuição dos tempos de jogo por todos os atletas constatou-se como uma opção crucial, essencialmente ao potencializar o compromisso e a motivação de todos os intervenientes, impactando positivamente o crescimento pessoal dos atletas.

Concluindo, a experiência de liderar uma equipa de DE assumiu-se como fundamental ao meu desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo-me não só aplicar os conhecimentos desenvolvidos ao longo da minha formação, como também refletir, pesquisar e debater sobre as minhas decisões pedagógicas. Por fim, destaco que embora o projeto desenvolvido com o grupo de Infantis A do núcleo de basquetebol da ECO tenha demonstrado um impacto positivo no desenvolvimento dos alunos envolvidos, não posso deixar de referir que o DE é um projeto que se adequadamente orientado tanto a nível regional como nacional, possui o potencial de influenciar de maneira mais significativa a comunidade educativa.

4. Seminário

O presente trabalho foi desenvolvido tendo por base as diretrizes da investigação-ação, sendo esta, uma metodologia que se caracteriza por ser um processo de investigação interativo, que equilibra as ações de resolução de problemas implementados num contexto colaborativo com a análise ou investigação colaborativa orientada por resultados para compreender as causas subjacentes a determinada ocorrência que se pretende retificar (McNiff & Whitehead, 2010). A dinâmica deste projeto teve por base o trabalho de Lewin (1946), começando-se, então, por identificar um problema, seguido do respetivo estudo sobre o mesmo, planificação e execução da respetiva intervenção, avaliação e reflexão das ações, para reajuste ou modificação da prática à luz desses resultados.

4.1. 1ª Etapa

4.1.1. Pertinência

A avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, sendo que a sua função reguladora permite assegurar com eficácia a melhoria real dos processos de ensino, promotores intencionais da aprendizagem e por consequente dos seus resultados (Roldão & Ferro, 2015).

A prática avaliativa apresenta um impacto direto na aprendizagem dos alunos, assim como na forma com que estes encaram a aprendizagem futura (Cid & Fialho, 2011). Para além do mais, o desenvolvimento de processos de avaliação formativa, permite que os professores percebam como os alunos estão a progredir nas suas aprendizagens, e onde estão a ter mais dificuldades (Black & Wiliam, 2009), sendo esta informação de grande relevância para que o professor possa organizar as suas opções didáticas. É então imperativo, que os docentes apresentem boas práticas avaliativas, devendo estas ser objetivas, válidas e fiáveis, procurando-se assim, garantir que os alunos desenvolvam as competências previstas ao longo do seu percurso escolar.

No entanto, pelo facto de a avaliação não ser uma ciência exata, esta, apresenta a subjetividade como característica inerente, fenómeno que deve ser tido em consideração, pois a confiança social na escola implica que a avaliação seja capaz de alcançar a credibilidade das suas apreciações (Cid & Fialho, 2011). Cid e Fialho (2011), referem no seu trabalho que uma forma de minimizar os efeitos desta subjetividade, é através da utilização de procedimentos e critérios de avaliação rigorosos, sendo que na visão dos mesmos autores, os critérios correspondem a orientações da ação que indicam o que tem de ser feito no processo de aprendizagem.

Em Portugal, os PNEF, instrumento de referência para a lecionação da EF, contemplam já critérios de êxito para todas as matérias e respetivos níveis (Jacinto et al., 2001), porém, nesta disciplina, a observação assume-se como ferramenta primordial na

análise e avaliação das prestações dos alunos, sendo a subjetividade da observação um fator incontornável e com elevada preponderância no processo avaliativo (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012). Para além do mais, as matérias interativas e de grupo, como é o caso dos jogos desportivos coletivos, apresentam desafios à sua avaliação (Comédias Henriques, 2012), sendo então mais difícil, comparativamente com outras matérias, situar os alunos relativamente às suas aprendizagens. Isto acontece, porque tal como afirma a Comédias Henriques (2012) “o contexto autêntico onde se avaliam todas as habilidades, conhecimentos e capacidades para jogar é o próprio jogo”(p.114), e, seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, as características do jogo tornam a tarefa de avaliar bastante difícil, sendo que se as mesmas não forem tomadas em consideração de forma adequada, podem comprometer a fiabilidade e validade das avaliações, ou seja, o resultado das respetivas avaliações poderá diferir consoante o avaliador, ou as avaliações poderão até não avaliar aquilo a que se propõem.

Para garantir, então, a fiabilidade das avaliações, os órgãos de gestão curricular e de coordenação pedagógica da escola têm de assumir a responsabilidade da gestão do currículo, assumindo a avaliação das aprendizagens como uma tarefa coletiva e uma responsabilidade partilhada por todos (Cid & Fialho, 2011). Na revisão dos PNEF, Jacinto et al. (2001) referem inclusive, que “o projeto de EF da escola constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho conjunto dos professores e de cada um em particular.” Os autores acrescentam ainda que é responsabilidade do GEF definir de forma clara quando se considera que o aluno está apto a aprender um nível mais exigente do programa, isto é, explicitar os critérios que permitem concluir que o aluno cumpre determinada etapa da aprendizagem de uma dada matéria.

Após uma análise cuidada dos documentos elaborados pelo GEF da ECO, foi possível perceber que o grupo apresentava bem definidas as referências para o sucesso em EF para algumas das matérias nucleares, contemplando no mesmo um protocolo de avaliação inicial que apresenta critérios de êxito bem definidos para as subáreas da ginástica e do atletismo, no entanto, no que aos JDC diz respeito, nomeadamente nas áreas do basquetebol, andebol e futebol, este documento encontrava-se incompleto, não contendo todos os critérios e indicadores, necessários para uma avaliação efetiva.

Conjuntamente com as entrevistas que antecederam e precederam o PTI, as observações das aulas dos diferentes docentes permitiram retirar conclusões interessantes relativas às opções pedagógicas dos professores no âmbito da avaliação, onde foi compreendido que os docentes não apresentavam um compromisso curricular conjunto relativo aos processos avaliativos. As conclusões foram retiradas devido ao facto de os critérios utilizados pelos docentes para avaliar, no âmbito dos JDC, serem bastante distintos.

Enquanto dois dos professores recorriam à utilização de tabelas com os critérios descritos de forma exaustiva, procurando avaliar o jogo analisando unicamente um jogador de cada vez e sem recurso aos indicadores de observação, os restantes professores utilizavam apenas formas subjetivas de avaliar, tais como a classificação do desempenho do aluno em jogo em três categorias, não tomando os critérios de êxito definidos nos programas nacionais em conta.

As premissas apresentadas levaram-me, então, a elaborar a pergunta de partida do presente seminário: *Como podem os professores de EF da ECO trabalhar de forma conjunta para aumentar a validade e fiabilidade das avaliações nos JDC?*

4.1.2. Revisão da Literatura

Nos JDC, para além das capacidades motoras ou preceptivas, existem também componentes intelectuais, tais como o conhecimento e a tomada de decisão, que são fundamentais para que o praticante tenha sucesso no seu desempenho em jogo (Chatzipanteli, Digelidis, Karatzoglidis & Dean, 2016). Antunes e Sampaio (2003) referem inclusive que “jogar bem implica tomar decisões adequadas no momento certo e com uma elevada frequência durante o jogo (Gréhaigne et al., 2001) (p.3).”

Deste modo, torna-se pertinente a utilização de abordagens de ensino centradas no próprio jogo, dado que este modelo enfatiza o desenvolvimento do conhecimento tático e da tomada de decisão, através da utilização de situações de jogo reduzido, redirecionado assim o ensino para os princípios básicos dos jogos, em oposição à aquisição exaustiva e descontextualizada das técnicas (Antunes & Sampaio, 2003). Para além do mais, Holt et al. (2002) refutam ainda no seu artigo que a aprendizagem dos JDC deve iniciar através de formas jogadas, visto que as crianças acham mais divertidos os jogos do que os *drills* técnicos.

Dada a forte ligação entre a aprendizagem e a avaliação, ensinar os alunos através do jogo e querer que estes aprendam, implica avaliar o seu desempenho em jogo (Comédias Henriques, 2012).

Entenda-se por avaliar o processo que nos permite recolher e interpretar informações para tomar decisões, podendo este ter um propósito sumativo, quando está em causa uma decisão de classificação dos alunos em função do grau de consecução dos objetivos, ou um propósito formativo, quando o objetivo é procurar perceber como os alunos estão realmente a aprender, tendo predominantemente a finalidade de regular o processo de ensino-aprendizagem aproximando-o da direção definida (de Carvalho, 1994).

Os alunos que frequentam aulas onde a avaliação é predominantemente de natureza formativa, aprendem significativamente mais e melhor do que os estudantes que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo de caráter sumativo (Fernandes, 2006). De acordo com Black e Wiliam (2008), a avaliação é efetivamente formativa quando as informações

recolhidas relativas ao desenvolvimento dos alunos são apresentadas, utilizadas e interpretadas por professores, estudantes ou pelos seus colegas, para tomar decisões relativas aos próximos passos do processo de ensino-aprendizagem, que são provavelmente melhores, ou mais bem fundamentadas do que as ações que teriam sido tomadas na ausência da informação obtida. Os autores referem ainda que uma verdadeira avaliação formativa deve ter por base três processos chave, sendo eles: estabelecer onde os alunos estão na sua aprendizagem; estabelecer para onde vão; e estabelecer o que precisa de ser feito para que eles cheguem lá.

Ao falar-se de JDC e de avaliação formativa, é imprescindível não se abordar o conceito de avaliação autêntica. De acordo com Palm (2019) são utilizadas na literatura diversas definições para esta conceção, sendo que a maior parte refere que esta procura avaliar produtos e processos cognitivos de natureza superior, enfatizando a utilização de competências de importante fim para os objetivos da educação, privilegiando situações realistas. López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail e Macdonald (2013) num trabalho que procurou rever a literatura internacional relativa à avaliação alternativa no contexto da EF, referem que o conceito de avaliação autêntica é utilizado para contrariar as situações de avaliação artificiais que não refletem a prática da vida real ou a implementação de conhecimentos.

Para Comédias Henriques (2012), o jogo formal é o contexto caracterizado pelo realismo e autenticidade das situações em que se expressam as habilidades, conhecimentos e capacidades, constituindo este a forma de avaliação autêntica dos JDC. No entanto, o autor deixa claro, que o termo jogo não se refere apenas ao jogo desportivo formal, mas também às formas simplificadas do jogo, sendo estas caracterizadas por apresentarem menos jogadores, regras com menor complexidade e equipamentos modificados.

Tal como anteriormente referido, um dos três pressupostos chave da avaliação formativa é estabelecer onde os alunos estão na sua aprendizagem (Black & Wiliam, 2009). Esta informação é bastante relevante para se saber que nível do programa o aluno deve aprender, possibilitando que o professor possa organizar as suas opções didáticas, planeando assim os passos seguintes do processo de aprendizagem, como por exemplo escolher as situações de jogo mais adequadas, definir melhor a composição dos grupos e promover a autoavaliação e autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos (Comédias Henriques, *idem*). No entanto, cumprir este pressuposto respeitando a avaliação autêntica dos JDC, ou seja avaliar através do jogo, apresenta algumas dificuldades associadas, nomeadamente o facto de este ser aberto, incerto e imprevisível, estando o acerto nas decisões constantemente a ser posto em causa pelas movimentações dos outros intervenientes; o facto de o desempenho em jogo ser coletivo, estando cada jogador muito dependente do desempenho

de todos os outros companheiros e adversários; e o facto de o jogo ser irrepetível, ou seja, nunca há duas situações de jogo que sejam absolutamente idênticas (Comédias Henriques, 2012).

Contudo, é possível produzir classificações consistentes para os JDC, a partir de provas de avaliação autênticas, não sendo necessário recorrer a recursos especiais, ou a muito tempo (Comédias Henriques, 2012). Para isso, no contexto da EF, a avaliação deve partir do todo para a parte, do grupo para o indivíduo, da síntese para a análise, e do jogo para o jogador. Desta forma, deve-se primeiramente classificar o jogo através dos níveis que se encontram sistematizados nos PNEF, que embora se constituam como referências para identificar o nível individual de cada aluno permitem também atribuir um nível ao jogo através da utilização de indicadores de observação (Comédias Henriques, 2012). Ao decidir-se qual o nível de jogo observado, a tarefa de classificar individualmente os jogadores fica bastante facilitada, faltando apenas decidir quem pode ser de outro nível de jogo, diferente do observado, recorrendo-se agora à utilização dos critérios de êxito.

Porém, existem jogos mais difíceis de avaliar, que Comédias Henriques (2012) denomina por jogos de «fronteira», e refere que estes se caracterizam por metade dos jogadores que compõem as duas equipas pertencerem a um nível, e a outra metade a outro, ou por se estar na presença de vários jogadores de «fronteira». Nestes jogos, o avaliador deve atribuir um nível ao jogo observado, e destacar os jogadores do outro nível.

Para esclarecer as dúvidas relativas à avaliação, os alunos podem ainda ser colocados em situações de «análise de pormenor», que são tarefas contextualizadas, mas mais simples que o jogo total. Por exemplo, quando não se observa que um jogador realiza o lançamento na passada porque o jogo não proporcionou que este estivesse numa situação de isolado face ao cesto, podemos colocar o aluno numa situação de 2x1, que mantém alguma contextualização e permite mais oportunidades de finalização (Comédias Henriques, 2012).

Embora a classificação holística do jogo possa ser uma solução válida, esta não é alcançada de forma simples, sendo essencial que o professor conheça o jogo e a sua didática, conheça os níveis de jogo e respetivos componentes, e que tenha a intersubjetividade resolvida pela aferição de critérios com os seus pares (Comédias Henriques, 2012).

Para Mendes et al. (2012), produzir resultados consistentes exige treino e preparação dos observadores, devendo o docente considerar a sua atuação em três momentos distintos: a pré-observação, a observação, e a pós observação. Durante a pré-observação o professor deverá preparar o seu plano avaliativo, definindo o que pretende avaliar, assim como as formas, os momentos, as competências e os critérios de êxito, sendo útil a construção de instrumentos de registo da observação. Por sua vez, durante a observação, o professor deve garantir a objetividade, procurando ser imune a fatores externos. Por fim, na fase de pós-

observação o professor deverá realizar uma análise aos elementos recolhidos. Comédias Henriques (2012), destaca, que os professores que dominam os níveis do programa e que estão treinados na sua observação e avaliação, conseguem facilmente registar níveis de jogo e simultaneamente manter-se focados na sua instrução.

Nos processos de avaliação é também fundamental assegurar a fiabilidade e a validade das avaliações, de modo a garantir que as classificações são consistentes e corretas. Para que isto aconteça, é essencial que a prática da escola passe por implementar uma cultura de avaliação assente em práticas coletivas, sendo que a componente não letiva deveria contemplar este trabalho (Comédias Henriques, 2012).

É, então, necessário que exista uma formação específica no conhecimento da matéria, assim como uma formação específica e treino dos procedimentos de observação. Deste modo, o GEF deve incrementar fortemente a formação recíproca entre professores, podendo ainda elaborar protocolos de avaliação inicial com situações, critérios e indicadores bem definidos; promover processos de treino de avaliação centrados na observação de alunos em atividade, através de vídeos ou jogos; disponibilizar para todos os docentes vídeos representativos dos diferentes níveis dos JDC (Comédias Henriques, 2012).

O GEF é um componente crucial para proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo, devendo ser promovido o trabalho de equipa e a aplicação de decisões curriculares coerentes (Marques, Ferro, Martins, & Carreiro da Costa, 2017). Um compromisso partilhado sobre o que se deve ensinar, e, por conseguinte, como se deve avaliar, é a melhor forma de garantir um ambiente de aprendizagem organizado.

A revisão apresentada refuta a importância da realização do presente seminário, centrado nas práticas de avaliação dos JDC por parte do GEF. Os objetivos definidos para a intervenção deste trabalho são os seguintes:

Quadro 35 - Seminário - Objetivos

Objetivos
Contribuir para uma maior coerência na avaliação dos JDC no GEF da ECO
Afirmar a necessidade de revisão dos protocolos de avaliação dos JDC do GEF assim como a elaboração de vídeos representativos dos diferentes níveis de jogo;
Comprovar a necessidade de formação recíproca e treino de procedimentos de observação e registo dos JDC no GEF da ECO

4.2. 2ª Etapa

Indo de encontro aos objetivos propostos, e respondendo à pergunta de partida anteriormente definida, deu-se início à 2ª etapa do seminário. Tal como anteriormente referido, o presente estudo seguiu as diretrizes da investigação-ação apresentadas por McNiff e

Whitehead, 2010. Procurou-se então, perceber a fiabilidade e validade das avaliações dos JDC realizadas pelos professores de EF da ECO.

4.2.1. Desenho do Estudo

O presente estudo teve um carácter observacional, tendo por base os pressupostos da investigação qualitativa.

4.2.2. Desenho do Estudo

Com o propósito de se entender de que forma os professores avaliavam os JDC, ou seja a metodologia utilizada pelos mesmos em contexto de aula, optou-se pela utilização de entrevistas focalizadas. A grande vantagem desta técnica de recolha é a sua adaptabilidade (Bell, 1997). A entrevista focalizada caracteriza-se por não utilizar questionários ou listas, sendo no entanto, seleccionados de forma previa tópicos que guiam a entrevista. Neste formato é concedido ao entrevistado uma certa liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões. Apresenta a grande vantagem de simplificar de forma significativa a análise subsequente, evitando ainda que se acumule uma quantidade imensa de informação que pode não corresponder àquela que se necessita. O guião das entrevistas encontra-se disponível no apêndice XVII.

Para garantir que as perguntas elaboradas eram devidamente interpretadas pelos participantes foi elaborado um estudo piloto, realizando-se a entrevista aos restantes professores estagiários da ECO.

4.2.3. Amostra

A amostra definida foi seleccionada por conveniência, contemplando os 6 docentes de EF da ECO. Destes, 5 são do género feminino, e 1 do sexo masculino.

4.2.4. Procedimentos

As entrevistas foram efetuadas num local calmo e sossegado, contando apenas com um docente de cada vez. Os professores foram previamente notificados do objetivo do estudo, assim como de que os dados retirados eram anónimos. Também o local e a hora de realização foram combinados atempadamente, de forma que a entrevista não fosse condicionada por fatores externos.

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Análise de Dados

A análise de dados foi realizada tendo como principal referência o trabalho desenvolvido por Yin (2015). A primeira fase deste processo, compilação e organização de dados, teve como principal objetivo organizar os dados qualitativos antes de se iniciar a análise formal. Tendo esta etapa como primeira função que o investigador se volte a familiarizar com os dados recolhidos, voltou-se a escutar as entrevistas realizadas, tendo-se

efetuado seguidamente uma compilação das perguntas e respostas dos professores, em função da ordem de realização das mesmas.

Relativamente à segunda fase, desmontagem dos dados, com o intuito de se avançar para um nível metódico superior, optou-se por se codificar os dados. Seguindo a lógica de Yin (2015), os códigos definidos representam significados inferidos dos dados originais, que se relacionam com questões conceptuais mais amplas. Esta estratégia permitiu obter uma visão dos processos potencialmente importantes, assim como classificar os dados de acordo com as suas semelhanças e dessemelhanças. No Apêndice XVIII encontra-se representada a codificação das respostas.

Quanto à terceira fase, agregação de categorias, procedeu-se à reorganização dos dados recolhidos, apurando-se os padrões existentes. Seguidamente procurou-se perceber de que forma é que os padrões identificados se relacionavam com os conceitos iniciais do estudo. Através da análise realizada efetuou-se a seguinte síntese com os resultados das entrevistas, que se encontram explícitos na tabela 1.

Agregados os dados, procedeu-se à quarta fase de análise que corresponde à sua interpretação à luz da bibliografia científica.

No que concerne ao grau de especialização, é possível concluir que apenas dois dos 6 professores do GEF são especialistas numa das matérias nucleares dos JDC, sendo esta informação relevante, dado que, de acordo com Mendes et. al. (2012), o processo de observação está dependente do conhecimento da modalidade abordada, sendo que os professores com maior conhecimento específico conseguem potenciar a sua observação mantendo a mesma afinada para com os critérios relevantes. Para além do mais, os autores destacam ainda que o treino desta capacidade permite obter uma maior sensibilidade na recolha de informação. Deste modo, os dois docentes especialistas em matérias desta área constituem-se como elementos chave neste processo, dado que por meio dos seus conhecimentos poderão contribuir para processos de formação recíproca no GEF, que, de acordo com Branco (2013), contribuem para uma consciencialização dos professores quanto às suas dificuldades nas matérias “fracas”, levando-os a melhorias significativas nas práticas de intervenção pedagógica.

Relativamente à segunda categoria, destaca-se o facto de todos os professores assumirem dificuldades na avaliação dos JDC. Esta informação assume particular relevância, dado que a autoavaliação dos professores, associada à consciência das suas dificuldades, é uma técnica poderosa para melhoria dos resultados relativos à intervenção pedagógica (Ross & Bruce, 2007).

A interpretação das duas primeiras categorias, permite assim perceber que o GEF da ECO apresenta um cenário favorável ao desenvolvimento recíproco e contínuo dos

professores de EF, dado que para além de ter docentes especialistas nas matérias em questão, é reconhecido por todos os professores do grupo a dificuldade relativa à avaliação.

Tabela 1 - Resultados das Entrevistas Seminário

Resultados Entrevistas Seminário				
Categorias		Frequência		%
Especialista numa matéria nuclear JDC		2		33
Assume dificuldades em Avaliar os JDC em Jogo		6		100
Formação Específica Avaliação JDC				
• Inicial		0		0
• Externa		0		0
• Recíproca/Seminário		1		17
• Nenhuma		5		83
Principais Dificuldades Avaliação JDC				
• Avaliar em Contexto de Jogo		6		100
• Classificar Alunos Fronteira		1		17
Situações Utilizadas na Avaliação				
Situações	2º Ciclo	%	3º Ciclo	%
• Apenas Situação de Jogo	1	25	1	50
• Situação de Jogo + Situações Analíticas	1	25		
• Apenas Exercícios Critério	1	25		
• Apenas Jogos Modificados	1	25	1	50
Metodologia de Avaliação				
• Global para o individual		2		33
• Análise de forma individual		4		67
Indicadores de Observação				
• Não identifica o que são indicadores		6		100
Pré-Observação				
• Elabora um plano avaliativo		6		100
Propostas Individuais				
• Momentos de Aferição de Critérios		4		67
• Definir Situações de Avaliação p/ ano		2		33

Quanto às principais dificuldades identificadas pelos docentes, foi unânime, por parte de todos os professores, a dificuldade em avaliar os alunos em contexto de jogo, tendo sido ainda assinalado por um dos professores a dificuldade em classificar os alunos “fronteira”. Estas dificuldades podem estar relacionadas com o facto de, ao longo de todo o percurso profissional e de formação, apenas um professor do GEF ter realizado algum tipo de formação/treino relativo à avaliação dos JDC.

Por sua vez, é também evidente a desarmonia encontrada entre os professores do GEF relativamente às situações de avaliação utilizadas, destacando-se o facto de os quatro professores do 2º ciclo utilizarem quatro formas de avaliação distintas, variando estas entre o jogo formal, os jogos condicionados, as situações de pormenor, as situações analíticas e as respetivas combinações.

Da interpretação dos dados, destaca-se que o primeiro pressuposto da avaliação, a validade (Comédias Henriques, 2012), não é cumprido pelo GEF da ECO, visto que apenas três dos seis professores, consideram a avaliação dos JDC através de situações de jogo formal, enquanto a outra metade dos docentes, recorre a formas analíticas, modificadas ou condicionadas, que excluem, em parte, a extensão do conteúdo e as competências a avaliar.

Dado que, tal como anteriormente referido, apenas um dos professores realizou formação recíproca/aferição de critérios com pares, é ainda possível inferir que também a fiabilidade das avaliações é posta em causa, isto porque, na interpretação de Comédias Henriques (2012) ao trabalho de Barret (2001) e Eckes (2005), de modo a garantir a fiabilidade, é importante treinar os avaliadores até que sejam alcançados elevados níveis de acordo. O autor refere ainda o trabalho de Harlen (2007), destacando que para aumentar a fiabilidade dos julgamentos feitos pelos professores, é necessário envolver os mesmos em tarefas conjuntas, que permitam alinhar os seus juízos, tal como provas de aferição realizadas ao nível do grupo/departamento.

Quando questionados se quando, ou se porventura, realizassem a avaliação em contexto de jogo, a sua observação partia do jogo para o jogador ou se avaliavam de forma individual cada jogador, apenas dois dos professores do GEF afirmaram avaliar partindo do global para síntese. A solução apresentada pela maioria dos docentes do GEF, avaliar cada aluno um a um, apresenta vários viés. Primeiramente, esta não é uma solução simples para as matérias difíceis de avaliar como é o caso dos JDC (Comédias Henriques, 2012), ocupando muito tempo, e podendo levar a que o professor não tome atenção a importantes situações que possam decorrer ao longo do jogo. Para além do mais, não se avaliam matérias em grupo, que são válidas, avaliando a individualmente as suas parcelas e depois somando-as, dado que embora as partes possam ser fiéis e objetivas não são válidas, Comédias Henriques (2012), recorre inclusive a Elias (1997), para afirmar que apesar do estudo das partes poder

ser útil e necessário, se não for incorporado no estudo do todo pode conduzir a conclusões erradas.

Na questão relativa aos indicadores de observação, a análise dos dados, destaca que os professores não foram capazes de identificar os indicadores corretos para as diferentes matérias dos JDC. Uma análise mais profunda permite ainda inferir que os professores não conseguem distinguir critérios de indicadores de observação, sendo que quando foi pedido aos mesmos para assinalarem dois indicadores de uma das matérias nucleares dos JDC, os docentes referiram critérios.

Dado que a avaliação das aprendizagens apresenta a subjetividade como uma característica inerente, é fundamental utilizar critérios de avaliação rigorosos, visto que, de acordo com Cid e Fialho (2011), a utilização destes, é uma estratégia fundamental para minimizar os efeitos da subjetividade.

Em matéria de avaliação quando se fala de critérios é incontornável falar de indicadores, dado que estes são interpretados como a concretização de um critério. Na avaliação dos JDC estes tomam uma relevância ainda maior, dado que, por representarem as características específicas de um determinado nível de jogo, podem ser mais consistentes na representação global do desempenho contextualizado em determinado nível, contrariamente à classificação do desempenho de cada jogador por agregação de notações de desempenho isoladas e individualizadas.

Assim sendo, de modo a que os professores do GEF sejam capazes de produzir classificações válidas e fiáveis no domínio dos JDC, de forma económica e eficaz, é fundamental que estes tenham consciência do que são critérios e indicadores, e que estes, sejam utilizados pelos docentes de forma homogênea, havendo uma uniformização no grupo para cada ciclo do ensino básico, de modo a que todos os professores interpretam e valorizem de igual modo os dados recolhidos (Cid & Fialho, 2011).

No que diz respeito ao momento de pré-observação, a interpretação ao quadro 35, deixa evidente que todos os professores preparam antecipadamente os momentos avaliativos, recorrendo a instrumentos de registo de observação, no entanto uma análise mais detalhada destaca que nem todos os professores selecionam atempadamente os comportamentos/competências que pretendem avaliar, bem como os respetivos critérios/parâmetros. De modo a diminuir a subjetividade é fundamental que todos os docentes definam atempadamente o que pretendem avaliar, de modo a que a sua observação se encontre mais focada nos fatores essenciais e não em fatores secundários (Mendes et al., 2012).

Por último, na questão que procurou compreender as perspetivas e propostas individuais dos professores do GEF para diminuir a subjetividade das avaliações no contexto

dos JDC, destaca-se o facto de quatro dos seis professores referirem a necessidade de se efetuar situações de aferição de critérios que envolvam todo o GEF, o que mais uma vez demonstra que o grupo apresenta um contexto favorável para o desenvolvimento desta temática.

Interpretados e discutidos os resultados, passou-se à quinta e última fase relativa à análise de dados, onde foram retiradas as conclusões que contribuíram para a realização da apresentação do seminário, de forma contextualizada e ajustada às reais necessidades identificadas.

Primeiramente, importa destacar que, de forma unânime, todos os professores destacaram o facto de apresentarem dificuldades em avaliar os JDC em contexto de jogo, o que poderá ser um dos fatores que contribui para que estes optem por utilizar outras situações para avaliar esta área.

Um dos docentes referiu ainda que encontra grandes dificuldades em avaliar os alunos “fronteira”, sendo que de acordo com Comédias Henriques (2012), uma das formas de ultrapassar esta situação é classificando o aluno no nível acima, ou, caso a dúvida exista porque o jogo não permitiu observar o aluno nas situações desejadas, o professor poderá recorrer a situações de pormenor, que mantenham alguma contextualização, como é o caso das situações de 2x1 no basquetebol, com objetivo de resolver esta indeterminação.

A investigação realizada evidenciou ainda que existe uma desarmonia entre os professores do GEF relativamente às situações a avaliar, sendo que deste modo, a validade das mesmas é posta em causa, dado que metade dos professores não avalia os JDC através de situações de jogo formal.

Tendo em conta que a maioria dos professores nunca realizou qualquer tipo de treino/aferição de critérios, pode-se ainda concluir que também a fiabilidade das avaliações é comprometida. Assim sendo, importa demonstrar aos docentes o que a literatura científica diz, a respeito da avaliação dos JDC no contexto da EF, assim como apresentar a metodologia que leva a que se produzam avaliações fiáveis nesta área.

Confirmou-se ainda que a metodologia que a maioria dos professores utiliza, ou utilizaria, para avaliar os alunos em contexto de jogo, para além de comprometer validade, é também muito dispendiosa em termos de tempo, dado que estes avaliam cada jogador por agregação de anotações. A utilização desta metodologia poderá estar relacionada com o facto de os professores não conhecerem os diferentes indicadores de observação, que permitem realizar a avaliação, partindo do jogo para o jogador. Esta premissa acentua ainda mais a necessidade de apresentar aos professores as ideias desenvolvidas por Comédias Henriques (2012), relativas à avaliação autêntica dos JDC.

Por fim, importa destacar que o GEF da ECO apresenta um contexto favorável ao desenvolvimento de avaliações autênticas, válidas e fiáveis, dos JDC, visto que, todos os professores do GEF se encontram cientes das suas dificuldades, e existem dois professores especialistas em JDC que podem contribuir para o desenvolvimento de formações recíprocas, assim como liderar momentos de aferição de critérios. Para além do mais, a maioria dos professores destaca a necessidade de se realizar entre o GEF momentos de aferição de critérios.

Conclui-se assim, que é necessário treino por parte dos docentes do GEF, por forma a garantir-se avaliações válidas e consistentes, sendo que poderá ser ainda favorável a realização de formações específicas, internas, externas ou recíprocas no conhecimento das matérias por parte dos professores não especialistas em JDC. A cultura de avaliação do GEF deverá basear-se em práticas coletivas, de onde façam parte o processo de aferição de critérios, a interpretação dos dados recolhidos, e a tomada de decisão que permita agir com base nos resultados. As propostas apresentadas ao GEF passam então pela realização de protocolos de avaliação que contenham situações baseadas nos PNEF com critérios de avaliação e indicadores de observação bem definidos; a realização de processos de treino de avaliação e aferição de critérios centrados na observação dos alunos em jogo ao vivo ou em vídeo, e a elaboração de vídeos representativos de cada um dos diferentes níveis, de cada uma das matérias dos JDC.

4.4. 4ª Etapa

A 4ª etapa diz respeito à consumação do trabalho realizado, sendo este momento assinalado através da apresentação do respetivo seminário aos professores do GEF. A sessão foi realizada no dia 2 de maio de 2023, contando com a presença de todo o GEF, à exceção de uma docente, assim como do diretor do agrupamento.

A apresentação foi dividida em 3 momentos, estando esta estruturada de forma sequencial. Primeiramente procedeu-se à apresentação do tema, onde foi enunciada a problemática identificada e a sua devida pertinência, decorrendo ainda neste período uma breve revisão de literatura, que serviu de base para o momento seguinte, tendo-se aqui procurado apresentar a bibliografia que defende a avaliação autêntica no contexto dos JDC, assim como consolidar os conceitos que os professores demonstraram não ter consolidados durante as entrevistas.

Seguidamente, apresentou-se a metodologia desenvolvida por Comédias Henriques (2012), utilizando-se o basquetebol como exemplo. A escolha desta modalidade deveu-se ao facto de esta ser uma matéria nuclear dos PNEF, e por representar uma das matérias mais complexas de avaliar dos JDC, os jogos de invasão (Comédias Henriques, 2012). Além do

mais, é ainda importante mencionar que a professora orientadora é especialista nesta modalidade.

Durante a apresentação da metodologia de avaliação, foi sugerido aos docentes que adotassem a abordagem de avaliação baseada nos níveis do programa, priorizando a identificação do nível de jogo antes de classificar os jogadores. Em seguida, foi realizada a exposição da situação de avaliação, utilizando a situação de jogo 3x3 como exemplo. No decorrer desta exposição, foram definidas as condições de execução, os critérios de sucesso e os indicadores de observação a serem utilizados. Por fim, foram apresentados vídeos representativos para ilustrar os conceitos discutidos.

Os vídeos exibidos durante a apresentação foram elaborados no decorrer das aulas do 7ºA da ECO, com o objetivo de proporcionar aos professores um contexto de observação o mais autêntico possível. Para isso, foram selecionados alunos e grupos de alunos que poderiam ser potenciais jogadores a serem avaliados, tendo sido cada aluno previamente situado no nível de jogo que correspondia ao seu grau de competência. Foram gravados vários vídeos, tendo estes uma duração média de 8 minutos.

A fim de garantir que o jogo não fosse influenciado pela variável arbitragem, o investigador assumiu o papel de árbitro. Seguindo as perspectivas de Noizet e Caverni (1985), mencionadas por Comédias Henriques (2012), os vídeos produzidos e apresentados abrangeram todas as categorias possíveis. Deste modo, foi apresentado um jogo representativo do nível de introdução, outro de nível elementar e, por fim, um jogo classificado como "fronteira".

Embora se pretendesse realizar uma recolha de dados sistemática, onde através dos indicadores e critérios referidos os professores iriam categorizar o nível de jogo e o desempenho dos alunos, devido à escassez de tempo foi apenas possível apresentar um vídeo representativo de cada categoria, onde, simultaneamente, se procedeu à explicação da metodologia de avaliação proposta por Comédias Henriques (2012), tendo-se através do questionamento procurado obter uma participação mais ativa por parte dos professores.

4.5. Considerações Finais

O seminário realizado foi alicerçado por um profundo suporte bibliográfico, estando este alinhado com os objetivos previamente definidos, que tiveram por base as problemáticas identificadas ao longo da primeira etapa. O PTI constituiu um momento fulcral à avaliação inicial, onde as entrevistas pré intervenção permitiram conhecer melhor as dinâmicas dos docentes do GEF. O impacto do seminário incidiu maioritariamente sobre o desenvolvimento de estratégias, e propostas de aplicação de uma metodologia comum, que permitisse aos professores produzir avaliações válidas, fiáveis e autênticas no âmbito dos JDC.

A utilização das entrevistas como instrumento de pesquisa permitiu perceber de forma clara a falta de coesão do GEF relativamente à avaliação dos JDC, destacando-se o facto de os professores utilizarem diferentes critérios e situações de avaliação entre si. Para além do mais, foi ainda evidente que a maioria dos docentes realizava avaliações por justaposição, e de forma parcelada, não partindo a sua observação do global para a síntese, do todo para a parte (Comédias Henriques, 2012). Não obstante, as entrevistas permitiram também identificar pontos favoráveis à produção de avaliações válidas e fiáveis.

No que concerne à participação no seminário, ressalta-se o facto de apenas um dos docentes, que embora tenha estado envolvido em todo o processo, não ter comparecido. Para além do mais, é ainda importante assinalar a participação do diretor da escola, Professor Carlos Silva, que por ser especialista na área da EF assumiu também uma participação bastante dinâmica e positiva.

Relativamente ao produto final, destacaram-se como pontos positivos a utilização de vídeos ilustrativos, elaborados com alunos da ECO e nas instalações da escola, que permitiram transmitir de forma mais interativa as ideias abordadas ao longo do seminário, assim como a apresentação das ideias propostas por Comédias Henriques (2012).

Não existindo obstáculos relacionados com a duração do seminário teria sido interessante proceder-se a um registo mais cuidadoso das avaliações dos professores, realizando-se uma avaliação pré-intervenção e uma avaliação pós-intervenção, podendo esta estratégia contribuir para se comprovar de forma ainda mais fundamentada a necessidade da realização de momentos de formação recíproca e de aferição de critérios.

Em síntese, o seminário realizado teve um impacto significativo na medida em que não só contribui para uma maior coerência na avaliação dos JDC, como também comprovou a necessidade do GEF em desenvolver momentos de formação recíproca, assim como de aferição de critérios. A participação ativa dos docentes da escola, ao longo de todo o processo, contribui para o sucesso do projeto. Desta forma, o seminário promoveu a reflexão, a partilha, a cooperação e a discussão entre os professores do GEF, visando o aprimoramento das práticas avaliativas no âmbito dos JDC.

Conclusão

O culminar do processo de estágio representa não apenas a conclusão de um percurso de formação inicial de 5 anos, mas também o início contínuo da construção da identidade profissional do futuro professor. Este período é marcado por uma série de experiências que se iniciam antes do começo formal do estágio e se estendem ao longo da vida, influenciando de forma significativa a prática profissional futura.

Ao longo desta jornada, uma questão fundamental à qual sempre procurei responder foi: “o que é aprender”. Esta curiosidade guiou o meu percurso académico e profissional, instigando-me a explorar diversas teorias e metodologias para compreender a complexidade da aprendizagem. Concluí que esta vai além da mera aquisição de conhecimentos; trata-se de uma transformação profunda e intencional que envolve o desenvolvimento de novas competências, mudanças de atitudes e a compreensão de princípios complexos que moldam a nossa visão do mundo e comportamento (Sequeira, 2012).

O ato de ensinar encontra-se intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo assim essencial estabelecer objetivos claros e bem definidos que possam orientar este processo (Hirst, 1971). Contudo, tendo em conta as especificidades da disciplina de EF e as particularidades de cada aluno, surge uma nova questão: “que objetivos estabelecer?” Carvalho (1994) ajuda-nos a responder a esta pergunta considerando que os alunos devem aprender aquilo que lhes é necessário e essencial para o seu desenvolvimento, devendo-se assim adaptar os objetivos às necessidades e possibilidades dos estudantes, respeitando a sua individualidade e potencial de desenvolvimento.

Deste modo, a avaliação surge como uma componente fundamental no processo educativo, especialmente na disciplina de EF onde a diferenciação e definição de objetivos claros é crucial (Carvalho, 1994). De entre as diversas avaliações realizadas ao longo do ano letivo, destaco o impacto significativo da AI para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. A identificação precoce das competências e dificuldades dos estudantes permitiu definir objetivos a longo prazo, desafiantes, mas realistas, garantindo-se assim uma base sólida para o planeamento do respetivo ano letivo.

A importância da AI no âmbito da lecionação foi particularmente evidente na implementação do projeto centrado no desenvolvimento das capacidades motoras. Ao realizar-se uma avaliação diagnóstica cuidada foi possível identificar as necessidades específicas de cada aluno, permitindo a elaboração de um projeto que desse resposta às mesmas. Através da integração do princípio FITT-VP (ACSM, 2021) foi possível desenvolver ao longo do ano letivo a capacidade aeróbia dos alunos, realçando-se o facto que 7 dos 8 alunos que no início do ano se encontravam fora da ZSAF terem conseguido atingir a mesma. Por sua vez, a incorporação dos princípios do modelo TARGET (Valentini & Rudisill, 2004),

com o propósito de desenvolver as habilidades motoras de manipulação, assegurou a implementação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, cooperativo e motivante tendo-se este refletido nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente na participação dos estudantes com mais dificuldades nos JDC, que no final do ano eram já capazes de integrar com sucesso situações de jogo formal.

Ainda a respeito da aprendizagem, importa ressaltar que o diretor de turma se encontra numa posição privilegiada para prover o desenvolvimento integral do aluno (Favinha, 2010). Neste sentido, no contexto da DT, destaco o trabalho realizado no sentido de assegurar a integração dos alunos nº 6; 10; 14; 24 e 25, que no início do ano letivo apresentaram dificuldades em relacionar-se com os restantes colegas, e que com o decorrer do ano foram capazes de se integrar tanto em momentos de aula na realização de trabalhos cooperativos, como nos respetivos intervalos escolares. Ressalto ainda o trabalho efetuado relativo à articulação e comunicação com os EE, que contribuiu de forma significativa para o sucesso escolar dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento de rotinas de estudo autónomo por parte dos estudantes. Também o projeto desenvolvido junto dos alunos “Sensibilizando Mentes Saudáveis” cumpriu com o objetivo definido, consciencializar os alunos sobre a importância da saúde mental, confirmado pelo resultado dos questionários aplicados. A realização da SC constitui-se como um dos pontos altos do EP onde foi possível concluir o trabalho desenvolvido ao nível da saúde mental, através da atividade “Journaling Nature”, na qual os alunos apresentaram reflexões bastante satisfatórias relativas às suas sensações e sentimentos.

Ao falar-se de aprendizagem, é fundamental considerar-se o princípio da continuidade, pois a repetição e consolidação dos processos garante um progresso consistente e sustentável das competências e capacidades dos alunos ao longo do tempo. No âmbito do DE, pelo facto de haver apenas um treino por semana, este princípio foi comprometido, tornando-se fundamental a elaboração e aplicação de uma metodologia de treino que visou desenvolver as diferentes competências do jogo de basquetebol de forma integrada. Seguindo-se os princípios do modelo de ensino TGfU e os fundamentos da abordagem baseada nos constrangimentos foi possível desenvolver capacidades técnicas, táticas, cognitivas e físicas em todos os exercícios realizados em treino, maximizando-se assim o tempo disponível para a aprendizagem. Para além do mais, a estruturação dos conteúdos fundamentada na abordagem baseada no conhecimento tático permitiu que os alunos seguissem uma progressão lógica e significativa das suas aprendizagens (Ausubel, 1968). Deste modo, destaco o facto de os fundamentos incorporados na metodologia de treino terem permitido que os alunos, mesmo diante dos constrangimentos temporais, desenvolvessem as suas competências de forma significativa e consistente.

Importa ainda, ressaltar que a partilha e o trabalho conjunto entre docentes são fundamentais à aprendizagem dos alunos, pois as comunidades de aprendizagem profissional promovem um ambiente cooperativo onde os professores podem trocar experiências, desenvolver novas competências e implementar práticas pedagógicas inovadoras, que resultam num ensino mais eficaz e adaptado às necessidades dos estudantes (Lieberman et al., 2011). Neste sentido, destaco a realização do projeto seminário no despoletar, por parte dos professores do GEF, da necessidade de aplicar situações de avaliação autênticas no contexto dos JDC de forma conjunta e coerente, de modo a garantir avaliações válidas e fiáveis entre todos os docentes de EF da ECO.

Como parágrafo final do meu relatório, gostaria de enfatizar que o estágio pedagógico consolidou as bases necessárias para minha formação como professor. Confiante de que o desenvolvimento do docente é um processo contínuo, que se estende ao longo de toda a vida, marcado pela reflexão crítica sobre a prática docente e pela adaptação às necessidades emergentes dos alunos e da sociedade, a partir deste estágio sinto-me mais preparado para enfrentar os desafios da ação educativa, incorporando novas metodologias e ajustando a minha prática educativa em prol do sucesso e bem-estar dos meus futuros alunos. Não obstante, a reflexão mais importante que retiro deste processo é a convicção de que todo o trabalho docente deve ser realizado em cooperação. Somente através desta é possível encontrar soluções práticas e inovadoras que promovam o real desenvolvimento das competências e aprendizagens dos alunos.

Referências

- American College of Sports Medicine. (2021). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription*. (G. Liguori, Y. Feito, C. J. Fountaine, & B. Roy, Eds.) Wolters Kluwer.
- Andersen, L., Hasselstrom, H., Gronfeldt, V., Hansen, S., & Karsten, F. (2004). The relationship between physical fitness and clustered risk, and tracking of clustered risk from adolescence to young adulthood: Eight years follow-up in the Danish youth and sport study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*(1), 1-4.
- Antunes, S., & Sampaio, J. (2003). O ensino do basquetebol através do conhecimento tático. In S. J. Ibáñez & M. M. Macias (Ed.), *Propuestas para la mejora en el proceso de formación y en el rendimiento en baloncesto*. Acedido em 8 de outubro de 2022 em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7681955>
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Baquet, G., Berthoin, S., & Praagh, E. (2001). Are intensified physical education sessions able to elicit heart rate at a sufficient level to promote aerobic fitness in adolescents? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(3), 282-288.
- Baumgarten, S., & Pagnano-Richardson, K. (2010). Educational gymnastics: Enhancing children's physical literacy. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(4), 18-25.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9(3), 235-245.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boavista, C., & Sousa, O. d. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação* (23), 77-93.
- Bollela, V., Senger, M., Tourinho, F., & Amaral, E. (2014). Aprendizagem baseada em equipes: Da teoria à prática. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 293-300.

- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*, 18(108), 15-24.
- Branco, A. (2013). Desenvolvimento profissional contínuo para professores de educação física: Estudo do impacto de um modelo de formação recíproca em contexto escolar. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa para obtenção do grau de doutor, orientada por Marcos Onofre, Lisboa
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10-11), 135-151.
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., Karatzoglidis, C., & Dean, R. (2016). A tactical-game approach and enhancement of metacognitive behaviour in elementary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 169-184.
- Chiesura, A. (2004). The role of urban parks for the sustainable city. *Landscape and Urban Planning*, 68(1), 129-138.
- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.), *TurmaMais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Clemente, F. (2012). Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. *Movimento*, 18(2), 315-335.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra* (7), 71-85.
- Cley, E., Henrique, J., Anacleto, F., & Aniszewsk, E. (2017). O ensino diferenciado nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar* 3(1), 1-18.
- 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.

- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF. In H. Lopes, E. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Ed.) *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 139-175). Funchal: Universidade da Madeira
- Costa, I. d., Garganta, J., Greco, P., & Mesquita, I. (2009). Princípios táticos do jogo de futebol: Conceitos e aplicação. *Motriz Revista de Educação Física* 15(3), 657-668.
- Costa, I. D., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). Teaching games for understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Plestra*, 10, 69-77.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Delgado-Floody, P., Latorre-Román, P., Jerez-Mayorga, D., Caamaño-Navarrete, F., & García-Pinillos, F. (2019). Feasibility of incorporating high-intensity interval training into physical education programs to improve body composition and cardiorespiratory capacity of overweight and obese children: A systematic review. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 17(2), 35-40.
- DeSocio, J., & Hootman, J. (2004). Children's mental health and school success. *The Journal of School Nursing*, 20(4), 189-196.
- Desocio, J., Stember, L., & Schrimsky, J. (2006). Teaching children about mental health and illness: A school nurse health education program. *The Journal of School Nursing*, 22(2), 81-86.
- Diniz, L., Bredt, S., & Praça, G. (2022). Influence of non-scorer floater and numerical superiority on novices' tactical behaviour and skill efficacy during basketball small-sided games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(1), 37-45.
- Direção-Geral da Educação (2021) *Programa do Desporto Escolar 2017-2021*. Retirado de: https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/programa_estrategico_de_2021_2025.pdf

- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas: O caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 177-201.
- Federação de Andebol de Portugal. (2022). *Ensino do Jogo de Andebol*. Obtido de Federação Portuguesa de Andebol: <https://portal.fpa.pt/2022/12/andebol4kids-apresentados-documentos-de-apoio-para-co-nsolidar-o-crescimento-do-andebol-nas-escolas/>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Ghanbari, N., & Abdolrezapour, P. (2020). Group composition and learner ability in cooperative learning: A mixed-methods study. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(2), 1-18.
- Grube, D., Ryan, S., Lowell, S., & Stringer, A. (2018). Effective classroom management in physical education: Strategies for beginning teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 47-52.
- Hammes, R. (2013). Orienteering with adventure education: New games for the 21st Century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 20(5), 7-13.
- Hirst, P. (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 5-18.
- Holt, N., Strean, W., & Bengocha, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Juvonen, J., Lessard, L., Rastogi, R., Schacter, H., & Smith, D. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.
- Klusemann, M., Pyne, D., Foster, C., & Drinkwater, E. (2012). Optimising technical skills and physical loading in small-sided basketball games. *Journal of Sports Sciences*, 30(14), 1463-1471.

- Kovac, M. (2012). Assessment of gymnastic skills at physical education: The case of backward roll. *Science of Gymnastics Journal*, 4(3), 25-35.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores educativos: Cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Li, Z., Zhou, M., & Teo, T. (2018). Mobile technology in dance education: A case study of three Canadian high school dance programs. *Research in Dance Education*, 19(2), 183-196.
- Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J., & Frank, V. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional*, 32(4), 16-20.
- Logan, S., Robinson, L., Wilson, A., & Lucas, W. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305-315.
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., & Rodrigues, L. P. (2017). Effectiveness of physical education to promote motor competence in primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 589-602.
- Luz, C., Rodrigues, L., Almeida, G., & Cordovil, R. (2016). Development and validation of a model of motor competence in children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 568-572.
- Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13, 100-111.
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34(2), 793-849.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27-43.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. Routledge.

- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra: Revista Científica*(6), 57-70.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp. 73-122). FADEUP.
- Ministério da Educação [ME] (1992). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico*. Portugal: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários
- Nabavi, R. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1(1), 1-24.
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.
- Paiva, A. d., Faustino, P., & Junior, M. (2013). Adaptações de estratégias e recursos como auxílio à prática do badminton às crianças com deficiência intelectual. *Revista Gestão & Saúde*, 1(1), 600-611.
- Palm, T. (2019). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13(4), 1-11.
- Passos, P., Araújo, D., Davids, K., & Shuttleworth, R. (2008). Manipulating constraints to train decision making in rugby union. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 125-140.
- Pehkonen, M. (2010). Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 29-40.
- Renshaw, I., Chow, J., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 117-137.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.

- Sequeira, A. (2012). Introduction to concepts of teaching and learning. *SSRN Electronic Journal*, 1-6. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2150166>
- Valentini, N., & Rudisill, M. (2004). An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4) 330-347.
- Veiga, F., Caldeira, S., & Melo, M. (2013). Gestão da sala de aula: Perspetiva psicoeducacional. In Veiga, F. H. (Coord.), *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 543-582). Climepsi. O
- Walker, J., Hoover-Dempsey, K., Whetsel, D., & Green, C. (2004). Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. *Harvard Family Research Project*, 1-9.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Publications.

Outros Documentos

Direção do Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras. (2022). Projeto Educativo do Agrupamento Conde de Oeiras (PEA) 2021/2024. Oeiras: Agrupamento Conde de Oeiras.

Apêndices

Apêndice I - Resultados da Avaliação Inicial na Área das Atividades Físicas

Resultados Avaliação Inicial - Área das Atividades Físicas									
Alunos/Modalidade	Fut.	Basq	Vol.	And.	Gin. S.	Gin. Ap.	Badm.	Dan.	Atl.
1	I	I+	I+	I+	I+	I+	E	I+	I+
2	I	I+	I	E	I	I+	E	I	I+
4	I	E	I	E	I	I+	E	I	E
6	N/I	I	N/I	I	I-	I-	N/I	I	I-
7	E	I+	I+	E	I+	E	E	I+	E
8	E	E	E	E	I+	E	E	I+	E
9	I	I	I	E	I-	I	I	I	I
10	N/I	I-	N/I	I-	I-	I-	N/I	I-	I-
11	E	I+	I	E	I+	E	E	I	I+
12	N/I	I-	N/I	I-	I-	I-	N/I	I-	I-
13	E	I+	I+	E	I+	I+	E	I+	E
14	I	I	I	I	I-	I	N/I	I-	I-
16	I+	I+	E	E	I+	E	E	E	I+
17	I	I+	E	E	I+	E	E	E	I+
18	I	I	I+	I	I+	I+	I+	I+	I
20	I	I	I+	E	I+	I+	I+	E	I
21	I	I	I	I	E	E	I	E	I
23	E	I	I	E	I	I	I+	I+	I
24	I+	I-	N/I	I	I-	I-	N/I	I-	I
25	I	I	I	I	E	E	I	E	I

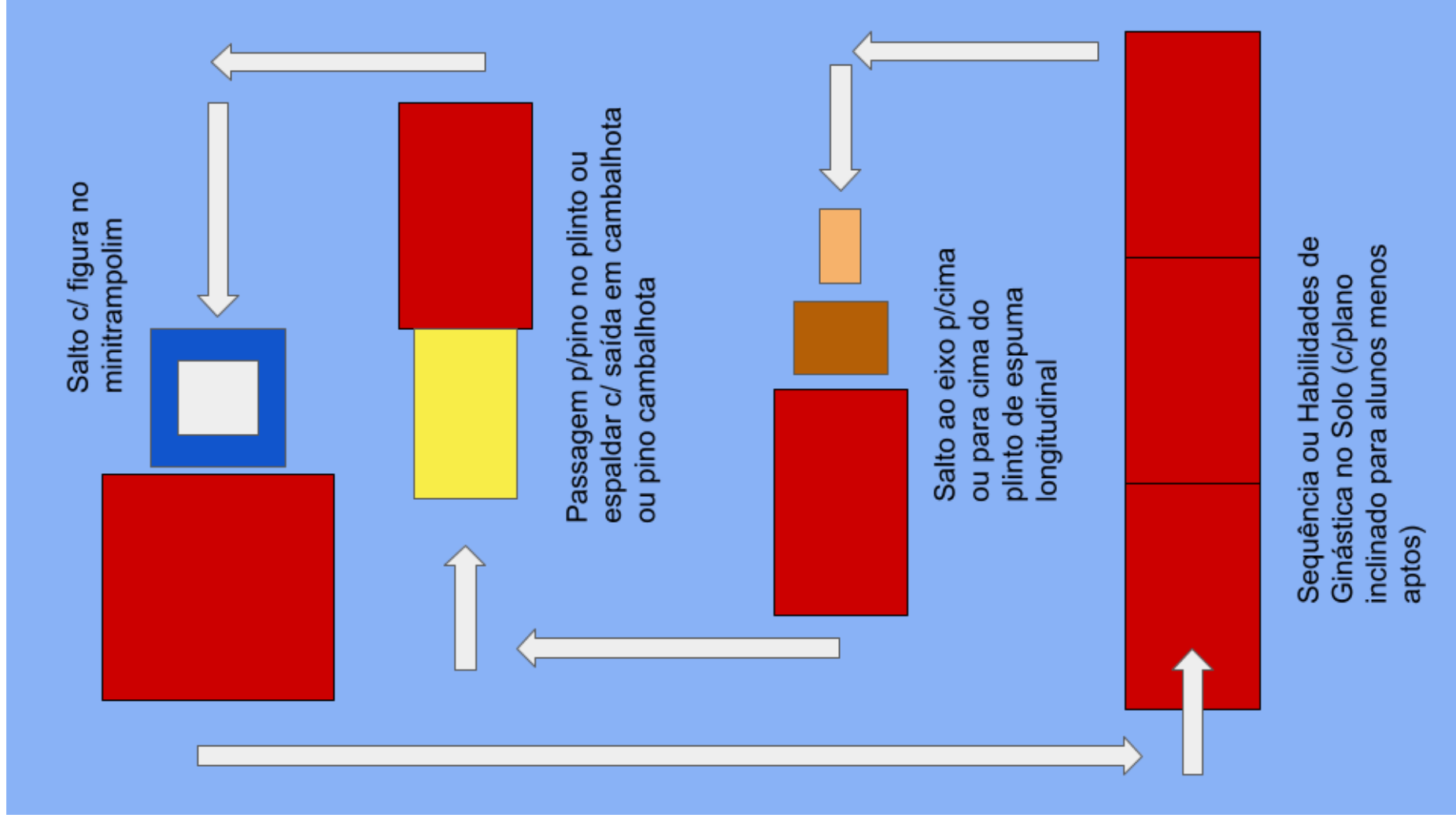
Apêndice II - Alunos Fora da ZSAF na Avaliação Inicial

Testes de Aptidão Física	Alunos Fora da ZSAF
Vaivém	6; 10; 12; 14; 17; 18; 20; 25
Abdominais	6; 10; 12
Flexões de Braços	6; 9; 10; 12; 14; 18; 23; 24
Flexibilidade Membros Inferiores	2; 6; 9; 10; 11; 24
Flexibilidade Membros Superiores	6; 10; 23

Apêndice III – Aprendizagens Prioritárias

Aprendizagens Prioritárias						
Alunos	Matérias Prioritárias			Aptidão Física	Habilidades Mot.	Cooperação
1	Basquetebol	Voleibol	Gin. Solo	Força Superior		
2	Voleibol	Gin. Solo	Dança	Força Superior		
4	Voleibol	Gin. Solo	Dança	Força Superior		
6	Basquetebol	Gin. Solo	Voleibol	Ap. Cardiorrespiratória	Prioridade	Prioridade
7	Basquetebol	Voleibol	Gin. Solo	Flexibilidade MI		Prioridade
8	Voleibol	Gin. Solo	Gin. Aparelhos	-		Prioridade
9	Basquetebol	Gin. Solo	Voleibol	Ap. Cardiorrespiratória		
10	Basquetebol	Gin. Solo		Ap. Cardiorrespiratória	Prioridade	Prioridade
11	Voleibol	Gin. Solo	Dança	Força Superior		
12	Basquetebol	Gin. Solo	Dança	Ap. Cardiorrespiratória	Prioridade	Prioridade
13	Voleibol	Gin. Solo	Gin. Aparelhos	-		Prioridade
14	Basquetebol	Gin. Solo	Dança	Ap. Cardiorrespiratória	Prioridade	Prioridade
16	Basquetebol	Gin. Solo	Dança	Força Superior		
17	Basquetebol	Gin. Solo	Gin. Aparelhos	Ap. Cardiorrespiratória		Prioridade
18	Basquetebol	Gin. Aparelhos	Badminton	Ap. Cardiorrespiratória		
20	Basquetebol	Gin. Solo	Badminton	Ap. Cardiorrespiratória		
21	Basquetebol	Voleibol	Badminton	Força Superior		
23	Voleibol	Gin. Solo	Badminton	Força Superior		
24	Basquetebol	Gin. Solo	Dança	Ap. Cardiorrespiratória	Prioridade	
25	Basquetebol	Voleibol	Badminton	Ap. Cardiorrespiratória		

Apêndice IV – Percurso Gímnico 2ª Etapa



Apêndice V - Objetivos Ginástica 2ª Etapa

Alunos	Objetivos
nº 10	Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção; Cambalhota à retaguarda no plano inclinado terminando na direção do ponto de partida
Grupo Iniciação	Cambalhota à retaguarda no plano inclinado com repulsão dos braços, terminando com os pés juntos na direção do ponto de partida; Passagem por pino partindo da posição deitado ventral no plinto com saída em cambalhota
Grupo Consolidação	Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na fase final, e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida; Subida para pino no espaldar terminando em cambalhota à frente
Grupo Aprofundamento	Realização de uma sequência que englobe as seguintes habilidades: cambalhota à frente; cambalhota atrás; roda; posição de flexibilidade

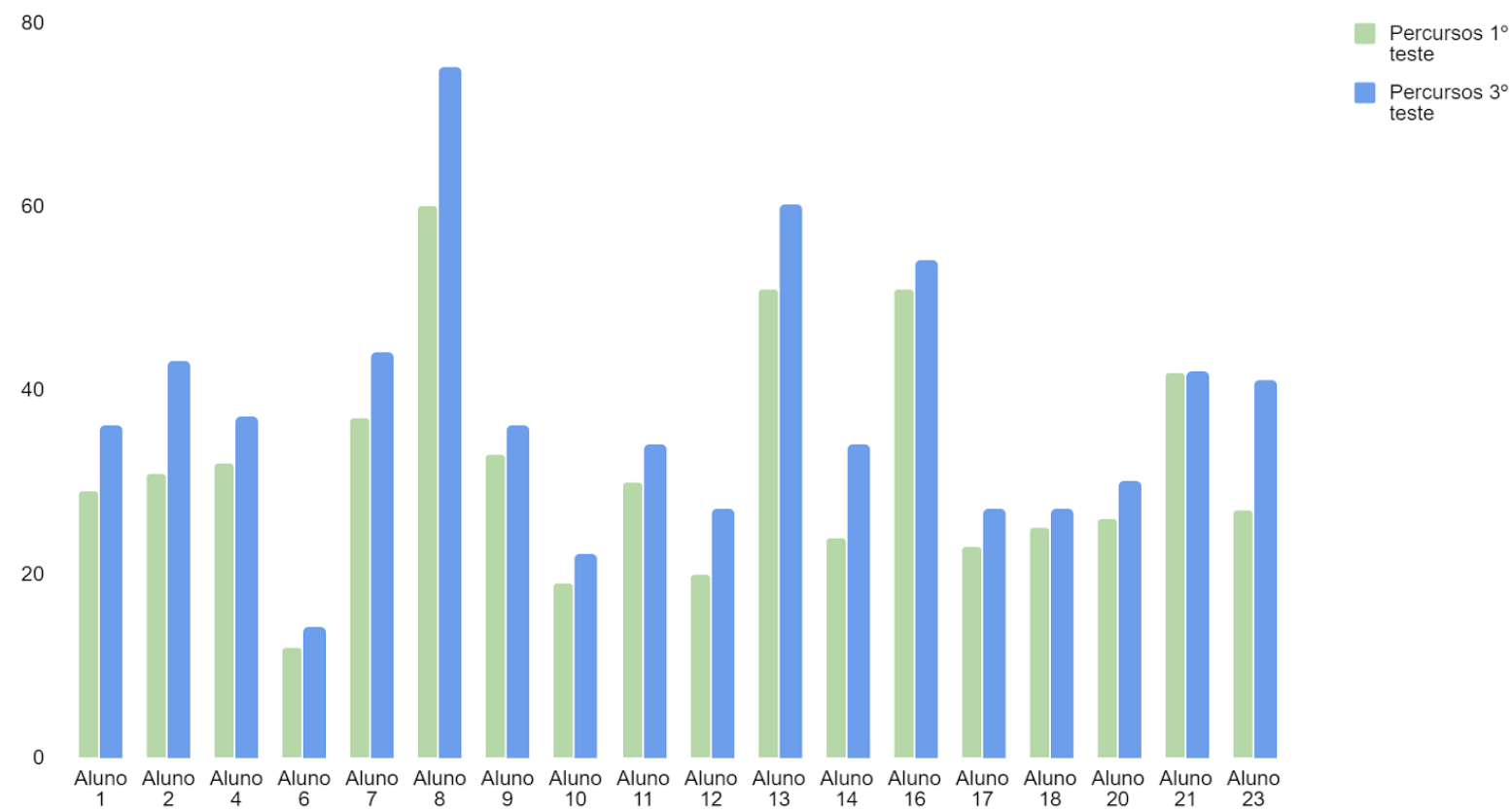
Apêndice VI - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol Grupo Aprofundamento

Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
4x4	2; 11	Participação no Ressalto	Ponto após contra-ataque conta o dobro; Cada jogador pode apenas defender o seu adversário direto	Em 10 ataques do adversário, impede a finalização em 7
	7; 8; 13; 16; 17	Defesa individual		
	4	Coopera com os colegas		

Apêndice VII - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem, Grupo Aprofundamento, Voleibol

Situação	Alunos	Objetivo	Condicionante	Meta
2x2 3x3	8; 17; 4; 13; 7;16; 18;	Recebe a bola com as duas mãos por cima ou em manchete Posiciona-se corretamente para realizar o 2º toque	Obrigatório realizar 3 toques antes de transpor a bola para o campo adversário	Ganhar ponto

Apêndice VIII - Comparação Teste do Vaivém da 1ª com a 3ª Etapa



Apêndice IX - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Basquetebol - 4ª Etapa

Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Metas
3x3+1	Introdução	Tomada de Decisão Participação no Ressalto	<i>Joker</i> não pode finalizar Equipa que conquista o ressalto ganha 1 ponto	Participar em 5 ressaltos Em 10 ataques realizar 7 finalizações não protagonizadas
3x3	Desenvolvimento	Tomada de Decisão Participação no Ressalto Lançamento na Passada	Ponto após lançamento na passada conta 3 Conquista do ressalto conta 1 ponto	Realizar 4 finalizações não protagonizadas na passada Participar em 5 ressaltos
4x4	Aprofundamento	Defesa Individual Dinâmica Passa e Corta 1x1 ofensivo	Ponto após contra-ataque conta 3	Marcar ponto

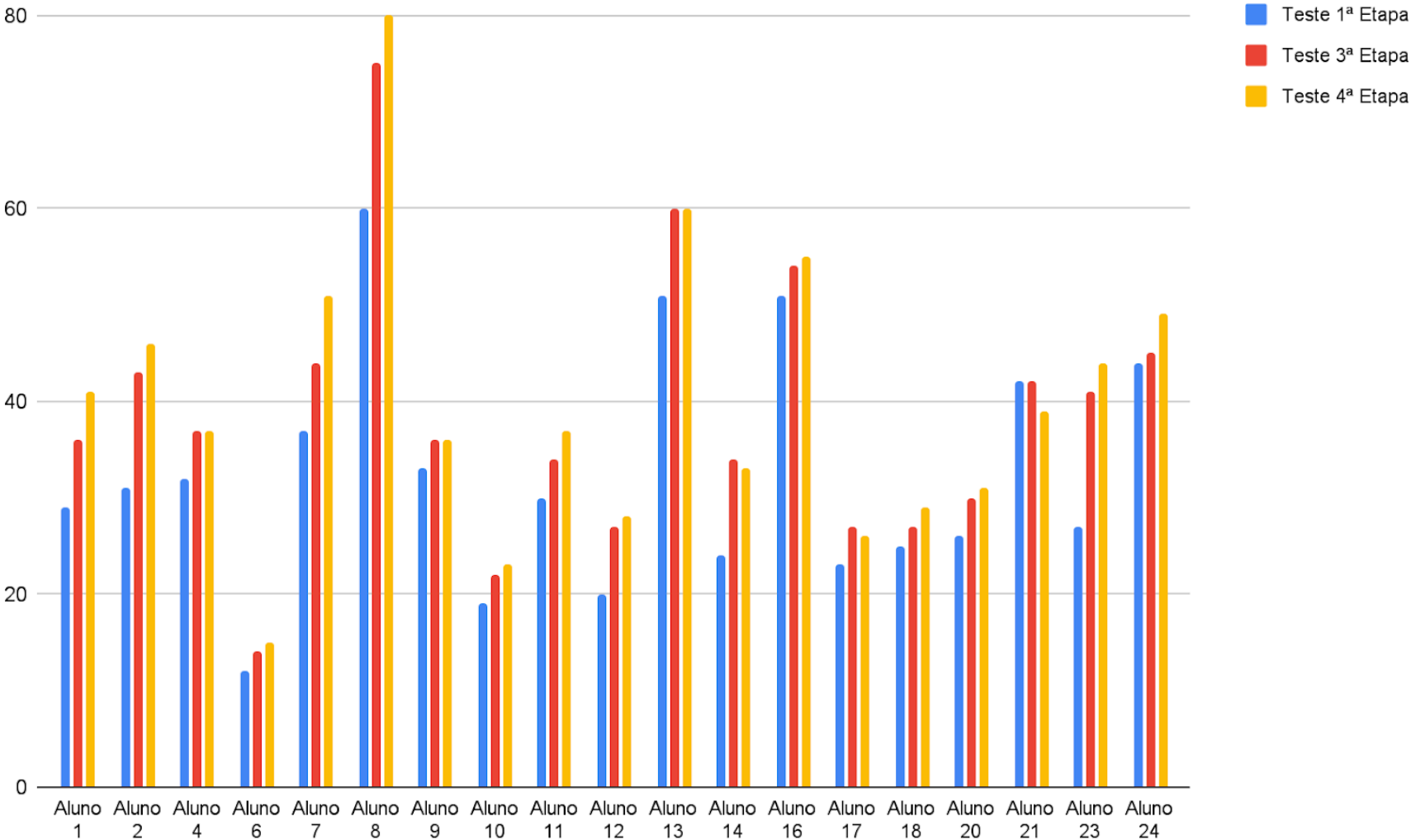
Apêndice X - Dinâmicas de Ensino Aprendizagem Voleibol - 4 Etapa

Situação	Alunos	Objetivos	Estratégias	Meta
1+1	10; 12; 24	Deslocamento ponto de queda; Dá continuidade ao jogo	Iniciar o jogo em toque de dedos	Realizar 10 transposições consecutivas
	7; 8; 11; 13; 16; 17; 18; 20;23	Coopera com os colegas		
2+2 2x2	6; 9; 14	Deslocamento ponto de queda; Dá continuidade ao jogo	Serviço direcionado para o colega mais apto Ponto após dinâmica dos 3 toques conta o dobro	Realizar 8 transposições consecutivas; Conquistar ponto
	1; 2; 4; 21; 25	Receção em manchete; Passe Colocado		
4x4 (12m x 6m)	7; 8; 11; 13; 16; 17; 18; 20;23	Receção em manchete; posiciona-se corretamente para realizar o 2º toque	Um passe obrigatório antes da transposição Ponto após dinâmica dos 3 toques conta 2	Ganhar Ponto

Apêndice XI - Resultados Avaliação Final

Resultados Avaliação Final- Área das Atividades Físicas									
Alunos/Modalidade	Fut.	Basq	Vol.	And.	Gin. S.	Gin. Ap.	Badm.	Dan.	Atl.
1	I	E	E	I+	I+	E	E	E	I+
2	I	E	I+	E	I+	I+	E	I	I+
4	I	E	E	E	I+	E	E	E	E
6	N/I	I+	I	I	I	I-	I	I	I-
7	E	E	E	E	E	E	E	E	E
8	E	E	E	E	E	E	E	I+	E
9	I	E	I+	E	I	I	I	I	I
10	N/I	I	N/I	I-	I-	I	N/I	I-	I-
11	E	E	I+	E	I+	E	E	I+	I+
12	N/I	I	I-	I	I-	I	N/I	I-	I-
13	E	E	E	E	I+	E	E	I+	E
14	I	I+	I	I	I	I+	I	I-	I-
16	I+	E	E	E	E	E	E	E	I+
17	I	E	E	E	E	E	E	E	I+
18	I	I+	I+	I+	E	I+	I+	E	I
20	I	E	I+	E	E	I+	I+	E	I
21	I	I+	I+	I	E	E	I	E	I
23	E	E	I+	E	I+	I+	I+	I+	I
24	I+	I+	I-	I	I	I+	I	I-	I
25	I	I+	I+	I	E	E	I+	E	I

Apêndice XII - Comparação Teste do Vaivém da 1ª, 3ª e 4ª Etapa



Apêndice XIII - Horário PTI

Horário PTI					
Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h10 - 8h55	7ºA (EF-G2)		7ºA (EF - Ext)		
8h55 - 9h40		9ºC (EF-G1)	5ºF (EF-G1)		7ºB (EF-G1)
9h55 - 10h40					
10h40 - 11h25			9ºC (EF - Ext)	5ºF (EF-G1)	
11h40 - 12h25	7ºA (CD)		7ºB (EF-Ext)		9ºC (EF - G1)
12h25 - 13h10	5ºF (EF-G1)	7ºB (EF - G2)	DE (2º Ciclo)	7ºA (EF-G2)	
13h25 - 14h10					
14h10 - 14h55					
15h10 - 15h55					
15h55 - 16h40		DE (1º Ciclo)			

Apêndice XIV - Questionário de Avaliação - Conceitos Saúde Mental

Questionário Conceitos Saúde Mental Classifica as seguintes questões com Verdadeiro (V) ou falso (F)		
1.	Doenças de saúde mental e atrasos cognitivos são a mesma coisa.	
2.	A maior parte das pessoas com doenças de saúde mental são perigosas.	
3.	Doenças mentais graves podem ocorrer em qualquer pessoa.	
4.	A escola, a família, as relações pessoais e a amizade, podem todas ser fontes de stress.	
5.	A depressão ocorre apenas em adultos.	
6.	Se uma pessoa tiver uma doença mental pode continuar a ser meu amigo(a).	
7.	O exercício é bom para lidar com o stress.	
8.	Os jovens que falam sobre suicídio fazem-no apenas para chamar a atenção.	
9.	O teu cérebro envia mensagens através de células chamadas neurónios	
10.	Se um amigo(a) me diz que está triste e quer se magoar a si próprio eu devo partilhar com um adulto.	
11.	Mudanças químicas acontecem no corpo quando uma pessoa experiencia situações de stress.	
12.	Consegues dizer se uma pessoa tem um problema de saúde mental ao olhar para ela.	
13.	As doenças mentais são contagiosas; pode se apanhar através de alguém (como o covid).	
14.	A adição às drogas e ao tabaco mudam a forma como o cérebro funciona.	
15.	Apenas o ambiente (aquilo que te rodeia, as circunstâncias, ou coisas que te acontecem) afetam a tua saúde mental.	

Apêndice XV - Equipas de Aprendizagem CD - 2ª Etapa

EA	Alunos		
	Iniciação	Consolidação	Aprofundamento
1	6	1; 19	2
2	13	7; 25	5; 21
3	4; 20	15; 16	23
4	14	10; 17	8; 18
5	24	12; 22; 11	9

Apêndice XVI – Mentorias

Mentor	Mentorando
Aluno nº 2	Aluna nº 4
Aluna nº 21	Aluna nº 6
Aluno nº 23	Aluno nº 13

Apêndice XVII – Guião Entrevistas Seminário

Pergunta 1	É especialista em alguma matéria nuclear dos JDC?
Dimensão	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
Objetivos	Conhecer o envolvimento dos professores nas matérias
Critérios	Refere se é especialista ou não; se sim refere a matéria
Tipo	Fechada
Pergunta 2	Já realizou alguma formação específica relativa à avaliação dos JDC?
Dimensão	Avaliação Específica
Objetivos	Conhecer o envolvimento dos professores na avaliação dos JDC
Critérios	Responde Sim/Não
Tipo	Fechada
Pergunta 3	Quais são as principais dificuldades que encontra na avaliação dos JDC?
Dimensão	Avaliação Específica
Objetivos	Identificar as principais dificuldades na avaliação dos JDC
Critérios	Refere as principais dificuldades
Tipo	Semiestruturada
Pergunta 4	De que forma prepara os momentos de avaliação?
Dimensão	Pré-observação
Objetivos	Perceber se os professores elaboram planos avaliativos para os momentos de avaliação
Critérios	Identificar se o professor define objetivos concretos para os momentos de avaliação; identificar se os professores recorrem a instrumentos de registo
Tipo	Semiestruturada
Pergunta 5	Que tipo de situações utiliza para avaliar o desempenho dos seus alunos nos JDC, e porquê?
Dimensão	Pré-Observação
Objetivos	Identificar se os professores recorrem ao jogo formal ou a situações analíticas
Critérios	Apresenta exemplos de situações que utiliza para avaliar
Tipo	Semiestruturada
Pergunta 6	Durante a avaliação, procura avaliar cada aluno de forma individual, ou analisa primeiramente o jogo e seguidamente os jogadores?
6.1	Que ferramentas utiliza para classificar a situação de jogo?
Dimensão	Observação
Objetivos	Identificar se os professores partem da síntese para a análise; Identificar se os professores recorrem a indicadores de observação
Critérios	Refere se avalia de forma individual ou se parte da síntese para o global Específica se utiliza, ou não indicadores de observação
Tipo	Fechada/Semiestruturada

Pergunta 7	Nos alunos onde tem mais dúvidas no momento de avaliação, por exemplo, se o jogo não permite perceber se o jogador é capaz de realizar o lançamento na passada, o que faz?
Dimensão	Avaliação Específica
Objetivos	Perceber se os professores utilizam situações de pormenor
Critérios	Refere as estratégias que utiliza para os alunos que suscitam maiores dúvidas
Tipo	Aberta
Pergunta 8	Indique, dois indicadores de observação para uma situação de futebol do nível introdução
Dimensão	Avaliação Específica
Objetivos	Perceber se os professores conhecem os indicadores de observação
Critérios	Refere dois indicadores
Tipo	Fechada
Pergunta 9	Na sua perspetiva, de que forma se poderia diminuir a subjetividade das avaliações dos JDC no grupo de EF?
Dimensão	Aferição de Critérios
Objetivos	Registar os contributos para a melhoria da avaliação
Critérios	Sugere melhoria a implementar
Tipo	Aberta

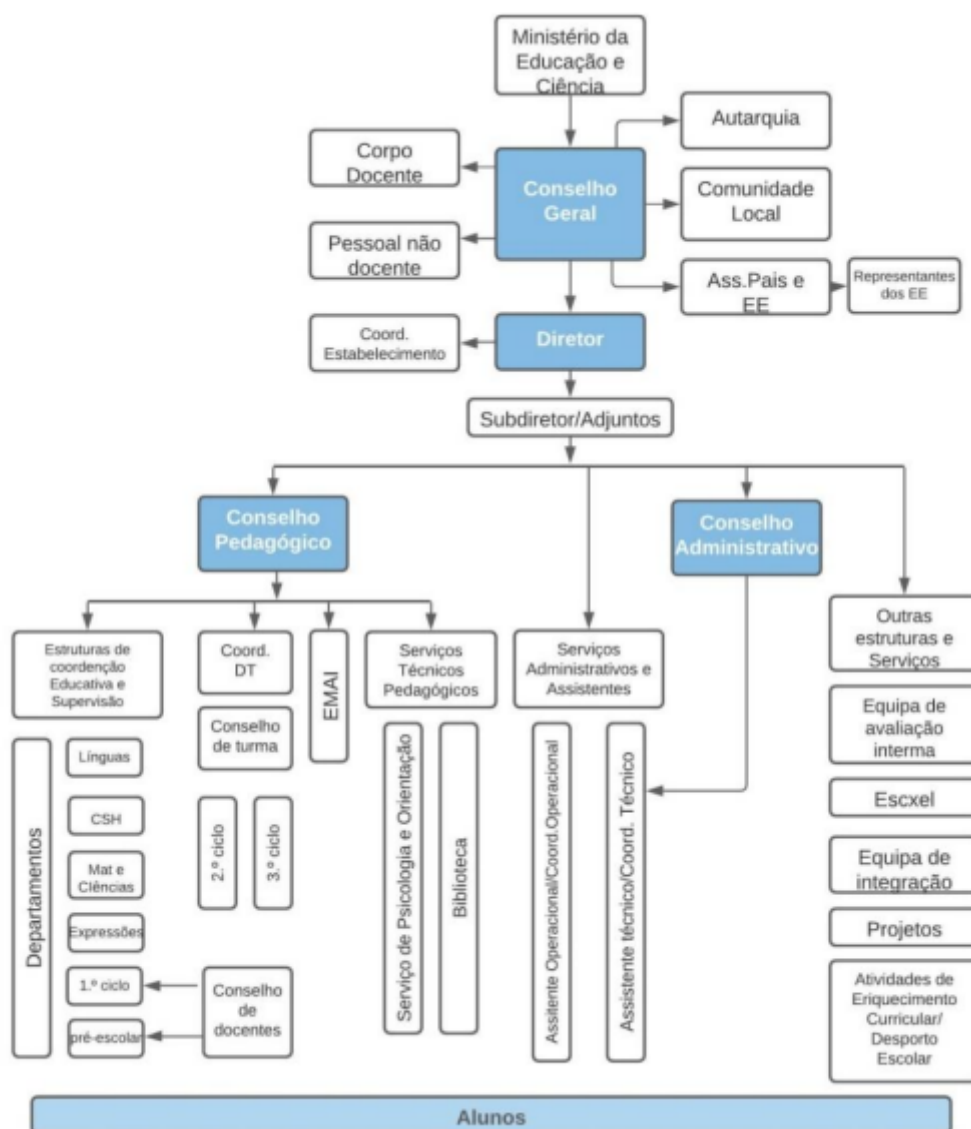
Apêndice XVIII – Codificação das Respostas das Entrevistas

Professor	Questões								
	É especialista em alguma matéria nuclear dos JDC?	Já realizou alguma formação específica relativa à avaliação dos JDC?	Quais são as principais dificuldades que encontra na avaliação dos JDC?	De que forma prepara os momentos de avaliação?	Que tipo de situações utiliza para avaliar o desempenho dos seus alunos nos JDC?	Durante a avaliação, procura avaliar cada aluno de forma individual?	Nos alunos onde tem mais dúvidas no momento de avaliação, o que faz?	Indique, dois indicadores de observação para uma situação de futebol do nível introdução	Na sua perspetiva, de que forma se poderia diminuir a subjetividade das avaliações dos JDC no grupo de EF?
O	Sim, Voleibol	Nunca	Avaliar em contexto de jogo	Plano Avaliativo (situações; objetivos; folha de registo)	Situações Analíticas e Situações de Jogo	Avaliação Individual	Situação Analítica	Refere Critérios	Definir situações idênticas
C	Não	Nunca	Classificar Alunos Fronteira	Plano Avaliativo	Situações de Jogo Condicionado	Global para o Individual	Situação Analítica	Refere Critérios	Aferição de critérios a pares
Is	Não	Formação Recíproca	Avaliar em contexto de Jogo	Plano Avaliativo (*1)	Situação de Jogo (2*)	Global para o Individual (3*)	Situação de Pormenor	Refere Critérios	Aferição de Critérios em Grupo e Observações
SS	Sim, Basquetebol	Nunca	Avaliar em contexto de Jogo	Plano Avaliativo	Formas jogadas *2	Avaliação Individual	Situação de Pormenor	Refere Critérios	Definir Exercícios por ano
P	Não	Nunca	Avaliar em contexto de Jogo	Plano Avaliativo	Situações Critérios (*1)	Avaliação Individual	Situação de Pormenor	Refere Critérios	Definir Exercícios Critério

Notas
Professora I *1 - Utiliza apenas as folhas de registo, não definindo concretamente o que pretende avaliar *2- Refere que o jogo é a forma autêntica de avaliação e é onde os alunos devem saber como e quando executar as diferentes ações técnicas *3- Destaca os alunos que se evidenciam pela positiva ou pela negativa
Notas Professora SS *2-Refere que utiliza situações critério em vez de situações de jogo, pois no 2º ciclo o jogo ainda é demasiado anárquico para que se possa avaliar através do mesmo. Afirma ainda que se avaliar através do jogo no 2º ciclo nenhum dos alunos tem sucesso.
Notas Professor P *1- Refere que não é possível produzir avaliações válidas e fiáveis em contexto de jogo.

Anexos

Anexo 1 – Estrutura Organizacional e Funcional ECO



Anexo 2 - Roulement GEF

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 1															
HORA	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G3	Ana	8ªA	G1	Inês	9ªB	G1	ESQM		G1	Paulo	6ªC	G1
	Ana	7ªA	G2	Isabel	5ªG	G2	Olga	5ªC	G2	Carmo	5ªH	G2	Sofia	6ªF	G2
				ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ªD	G1	Paulo	6ªB	E	Ana	7ªA	E	Sofia	6ªF	E	Isabel	5ªG	E
2ºTEMPO 8.55/9.40	ESQM		G1	Paulo	5ªA	G1	Inês	9ªA	G1	ESQM		G1	Paulo	6ªE	G1
	Ana	8ªB	G2	Inês	9ªC	G2	Olga	5ªF	G2	Olga	5ªD	E	Carmo	7ªB	G2
			G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
				Sofia	6ªG	E	Paulo	6ªE	E	Sofia	6ªH	G2	Sofia	5ªB	E
3ºTEMPO 9.55/10.40	ESQM		G1	Olga	5ªD	G1	Ana	8ªB	G1	ESQM		G1	Sofia	6ªG	G1
	Ana	8ªC	G2	Paulo	6ªE	G2	Paulo	6ªD	G2	Sofia	5ªB	G2	Carmo	7ªC	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Sofia	6ªH	E				Inês	8ªD	E	Carmo	7ªD	E	Paulo	5ªA	E
4º TEMPO 10.40/11.25	ESQM		G1	Carmo	5ªH	G1	Isabel	5ªG	G1	ESQM		G1	Inês	9ªA	G1
	Ana	8ªA	G2	Inês	9ªB	G2	Olga	5ªE	G2	Olga	5ªF	G2	Paulo	6ªB	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Olga	5ªE	E	Paulo	6ªC	E	Inês	9ªC	E	Ana	8ªC	E			
5ºTEMPO 11.40/12.25	ESQM		G1	Sofia	5ªB	G1	Ana	8ªC	G1				Paulo	6ªD	G1
	Sofia	6ªF	G2	Inês	8ªD	G2	Paulo	5ªA	G2	Sofia	6ªG	G2	Inês	9ªC	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ªC	E	Paulo	6ªD	E	Carmo	7ªB	E	Olga	5ªC	G1	Carmo	5ªH	E
6ºTEMPO 12.25/13.10				Carmo	7ªB	G1	Inês	9ªD	G1				Paulo	6ªA	G1
	Inês	9ªD	G2	Sofia	6ªH	G2	Paulo	6ªA	G2	Olga	5ªE	G2	Carmo	7ªD	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ªF	G1	Paulo	6ªA	E	Carmo	7ªC	E	Ana	7ªA	G1	Inês	9ªB	E
7ºTEMPO 13.25/14.10	ESQM		G1			G1			G1	ESQM		G1			G1
			G2			G2			G2			G2			G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E			E			E
8ºTEMPO 14.10/14.55	ESQM		G1			G1			G1	ESQM		G1			G1
			G2			G2			G2			G2			G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E			E			E
9ºTEMPO 15.10/15.55	ESQM		G1	Carmo	7ªC	G1			G1	ESQM		G1	Inês	8ªD	G1
			G2	Inês	9ªA	G2			G2	Paulo	6ªB	G2			G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E	Ana	8ªA	E			E
10º TEMPO 15.55/16.40	ESQM		G1	Carmo	7ªD	G1			G1	ESQM		G1			G1
			G2			G2			G2	Paulo	6ªC	G2	Inês	9ªD	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E	Ana	8ªB	E			E

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 2															
HORA	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G2	Ana	8ªA	G2	Inês	9ªB	G2	ESQM		G2	Paulo	6ªC	G2
	Ana	7ªA	G3	Isabel	5ªG	G1	Ana	7ªA	E	Carmo	5ªH	G1	Sofia	6ªF	G1
				ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ªD	G1	Paulo	6ªB	E	Olga	5ªC	G1	Sofia	6ªF	E	Isabel	5ªG	E
2ºTEMPO 8.55/9.40	ESQM		G2	Paulo	5ªA	G2	Inês	9ªA	G2	ESQM		G2	Paulo	6ªE	G2
	Ana	8ªB	G1	Inês	9ªC	G1	Olga	5ªF	G1	Olga	5ªD	E	Carmo	7ªB	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
				Sofia	6ªG	E	Paulo	6ªE	E	Sofia	6ªH	G1	Sofia	5ªB	E
3ºTEMPO 9.55/10.40	ESQM		G2	Olga	5ªD	G2	Ana	8ªB	G2	ESQM		G2	Sofia	6ªG	G2
	Sofia	6ªH	E	Paulo	6ªE	G1	Paulo	6ªD	G1	Sofia	5ªB	G1	Carmo	7ªC	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Ana	8ªC	G1			E	Inês	8ªD	E	Carmo	7ªD	E	Paulo	5ªA	E
4º TEMPO 10.40/11.25	ESQM		G2	Carmo	5ªH	G2	Isabel	5ªG	G2	ESQM		G2	Inês	9ªA	G2
	Ana	8ªA	G1	Inês	9ªB	G1	Olga	5ªE	G1	Olga	5ªF	G1	Paulo	6ªB	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Olga	5ªE	E	Paulo	6ªC	E	Inês	9ªC	E	Ana	8ªC	E			E
5ºTEMPO 11.40/12.25	ESQM		G2	Sofia	5ªB	G2	Ana	8ªC	G2				Paulo	6ªD	G2
	Olga	5ªC	E	Inês	8ªD	G1	Paulo	5ªA	G1	Sofia	6ªG	G1	Inês	9ªC	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
	Sofia	6ªF	G1	Paulo	6ªD	E	Carmo	7ªB	E	Olga	5ªC	G2	Carmo	5ªH	E
6ºTEMPO 12.25/13.10	ESQM		G3	Carmo	7ªB	G2	Inês	9ªD	G2				Paulo	6ªA	G2
	Inês	9ªD	G1	Sofia	6ªH	G1	Paulo	6ªA	G1	Olga	5ªE	G1	Carmo	7ªD	G1
				ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
	Olga	5ªF	G2	Paulo	6ªA	E	Carmo	7ªC	E	Ana	7ªA	G2	ESQM	9ªB	E
7ºTEMPO 13.25/14.10	ESQM		G3			G3			G2	ESQM		G2			G2
			G1			G1			G3			G3			G3
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G1	ESQM		G1			G1
			E			E			E			E			E
8ºTEMPO 14.10/14.55	ESQM		G3			G3			G2	ESQM		G2			G2
			G1			G1			G3			G3			G3
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G1	ESQM		G1			G1
			E			E			E			E			E
9ºTEMPO 15.10/15.55	ESQM		G3	Carmo	7ªC	G2			G2	ESQM		G2	Inês	8ªD	G2
			G1	Inês	9ªA	G1			G3	Paulo	6ªB	G1			G3
	ESQM		G2	ESQM		G3	ESQM		G1	ESQM		G3			G1
			E			E			E	Ana	8ªA	E			E
10º TEMPO 15.55/16.40	ESQM		G3	Carmo	7ªD	G2			G2	ESQM		G2			G2
			G1			G3			G3	Paulo	6ªC	G1	Inês	9ªD	G1
	ESQM		G2	ESQM		G1	ESQM		G1	ESQM		G3			G3
			E			E			E	Ana	8ªB	E			E

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 3															
HORA	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G3	Ana	8ªA	G3	Inês	9ªB	G3	ESQM		G3	Paulo	6ªC	G1
	Ana	7ªA	G1	Isabel	5ªG	G1	Olga	5ªC	G1	Carmo	5ªH	G1	Sofia	6ªF	G2
				ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			
	Olga	5ªD	G2	Paulo	6ªB	E	Ana	7ªA	E	Sofia	6ªF	E	Isabel	5ªG	E
2ºTEMPO 8.55/9.40	ESQM		G3	Paulo	5ªA	G3	Inês	9ªA	G3	ESQM		G3	Paulo	6ªE	G3
	Ana	8ªB	G1	Inês	9ªC	G1	Olga	5ªF	G1	Sofia	6ªH	G1	Carmo	7ªB	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2
			E	Sofia	6ªG	E	Paulo	6ªE	E	Olga	5ªD	E	Sofia	5ªB	E
3ºTEMPO 9.55/10.40	ESQM		G3	Olga	5ªD	G3	Ana	8ªB	G3	ESQM		G3	Sofia	6ªG	G3
	Ana	8ªC	G1	Paulo	6ªE	G1	Paulo	6ªD	G1	Sofia	5ªB	G1	Carmo	7ªC	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2
	Sofia	6ªH	E			E	Inês	8ªD	E	Carmo	7ªD	E	Paulo	5ªA	E
4º TEMPO 10.40/11.25	ESQM		G3	Carmo	5ªH	G3	Isabel	5ªG	G3	ESQM		G3	Inês	9ªA	G3
	Ana	8ªA	G1	Inês	9ªB	G1	Olga	5ªE	G1	Olga	5ªF	G1	Paulo	6ªB	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2
	Olga	5ªE	E	Paulo	6ªC	E	Inês	9ªC	E	Ana	8ªC	E			E
5ºTEMPO 11.40/12.25	ESQM		G3	Sofia	5ªB	G3	Ana	8ªC	G3				Paulo	6ªD	G3
	Sofia	6ªF	G1	Inês	8ªD	G1	Paulo	5ªA	G1	Olga	5ªC	G3	Inês	9ªC	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			
	Olga	5ªC	E	Paulo	6ªD	E	Carmo	7ªB	E	Sofia	6ªG	G1	Carmo	5ªH	G2
6ºTEMPO 12.25/13.10	ESQM		G3	Carmo	7ªB	G3	Inês	9ªD	G3				Paulo	6ªA	G3
	Inês	9ªD	G1	Sofia	6ªH	G1	Paulo	6ªA	G1	Ana	7ªA	G3	Carmo	7ªD	G1
				ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			
	Olga	5ªF	G2	Paulo	6ªA	E	Carmo	7ªC	E	Olga	5ªE	G1	Inês	9ªB	G2
7ºTEMPO 13.25/14.10	ESQM		G3			G3			G3	ESQM		G3			G3
			G1			G1			G1			G1			G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E			E			E
8ºTEMPO 14.10/14.55	ESQM		G3			G3			G3	ESQM		G3			G3
			G1			G1			G1			G1			G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E			E			E
9ºTEMPO 15.10/15.55	ESQM		G3	Carmo	7ªC	G3			G3	ESQM		G3	Inês	8ªD	G3
			G1	Inês	9ªA	G1			G1	Paulo	6ªB	G1			G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E	Ana	8ªA	E			E
10º TEMPO 15.55/16.40	ESQM		G3	Carmo	7ªD	G3			G3	ESQM		G3			G3
			G1			G1			G1	Paulo	6ªC	G1	Inês	9ªD	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E	Ana	8ªB	E			E