

JOÃO MIGUEL SANTOS ROCHA DA SILVA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NO EXTERNATO SÃO
VICENTE PAULO**

Orientador: Professor Doutor João Comédias

Orientador de Escola: Professor António José Santos

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

JOÃO MIGUEL SANTOS ROCHA DA SILVA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NO EXTERNATO SÃO
VICENTE PAULO**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 18 de Abril de 2023, com o Despacho de Nomeação Nº 211/2023, de 29 de Março de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Luís Fernandes Monteiro

Arguente: Professor Doutor Bruno da Cunha Luís de Avelar Rosa

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é direcionado ao meu pai, mãe e irmão, aos quais reconheço o apoio e suporte dados, sendo eles o fator fundamental para a realização deste mestrado. Para além disso, agradeço a toda a minha restante família, em especial à minha Avó Odete, sei que já passou algum tempo desde que partiste, mas espero que estejas orgulhosa deste meu percurso.

Aos meus amigos e colegas Daniel Matias, Diogo Lamas e Diogo Picoto, um agradecimento especial a vocês também.

Ao Professor Doutor João Comédias, orientador de faculdade, pelas reflexões, pelo apoio e disponibilidade ao longo deste percurso, mas também pela admirável referência que se tornou, enquanto professor.

Aos Professores António Santos e Pedro Augusto, orientadores de escola, por todo o acompanhamento, paciência, apoio e aprendizagem durante o estágio.

A todos os elementos do ESVP, docentes e não docentes, que foram importantes no meu caminho de integração e elaboração de projetos na escola.

Aos meus colegas e amigos estagiários, André de Paula e Cristiana Mendes, por todos os momentos de partilha e discussão juntos, nos quais revejo uma enorme aprendizagem.

Aos meus alunos, que para sempre ficarão na minha memória, por depositarem a sua confiança em mim e me darem a oportunidade de poder ter trabalhado com eles.

A todos vós, agradeço profundamente.

Resumo

Este relatório apresenta-se como uma demonstração e reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos e resultados obtidos nas áreas de Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário do estágio pedagógico em Educação Física, realizado no Externato São Vicente de Paulo. Posto isto, este relatório conta com os balanços e reflexões tidos no decorrer de todo o estágio pedagógico, realizado no ano letivo 2021/2022.

A minha dinâmica de intervenção pedagógica foi marcada pela temática das competências sociais e comunicativas e como as modalidades de contacto físico podiam ser fundamentais para o desenvolvimento destas competências nos alunos.

Na Lecionação e Direção de turma, através de um planeamento por etapas com foco nos alunos e na diferenciação do ensino, procurou-se identificar e aplicar estratégias pedagógicas e técnicas de ensino que desenvolvessem melhorias ao nível do inter-relacionamento e interação dos alunos entre si, aquando da realização das matérias de Dança, Ginástica Acrobática e Luta, bem como na aplicação de estruturas cooperativas de aprendizagem.

No Desporto Escolar, através de jogos reduzidos, procurou-se aumentar os níveis de esforço aeróbio dos alunos, assim como priorizar o envolvimento dos alunos em prol da sua saúde e bem-estar, no contexto escolar.

No Seminário, aprofundou-se o tema das competências sociais e comunicativas, ampliando a sua problematização para a temática da Coeducação, com o intuito de analisar as dificuldades de lecionação dos professores do departamento a esse nível e a valorização das modalidades de contacto físico para a resolução desses problemas.

Em síntese, estabelece-se a manifestação da problemática da ausência, por parte dos alunos, de competências sociais e comunicativas, as suas consequências e implicações na forma como determina alterações em toda a ação pedagógica do professor e suas possíveis repercussões no ensino dos alunos para a vida.

Palavras-chave: Contacto físico; Competências Sociais e Comunicativas; Coeducação.

Abstract

This report presents a demonstration and reflection about the teaching-learning processes taken in a pedagogical internship of Physical Education. With that been said, this report has the balance and reflections taken during the entire pedagogical internship, held in the school year 2021/2022, in São Vicente de Paulo school.

My dynamics of pedagogical intervention was marked by the theme of social and communicative skills and in how physical contact modalities could be important for developing those skills in the students.

In Teaching and Class Direction areas, through a plan model based in stages, focus on the students and differentiation of teaching, pedagogical strategies and teaching techniques were identified and applied, in order to improve the relations between peers, using the modalities of Dance, Acrobatics and Wrestling, as well as the cooperative structures application.

In School Sports, through reduced games, I sought to increase the levels of aerobic effort of students, as well as to prioritize the involvement of students in favor of their health and well-being, in the school context.

In the Seminar, the theme of social and communicative skills was deepened, expanding its problematization to the theme of Coeducation, in order to analyze the difficulties of the teachers of the department at this level, and the valorization of the modalities of physical contact for the resolution of these problems.

In summary, its established a manifestation of the problem of students' absence of social and communicative skills, their consequences and implications in the way it determines changes in all the pedagogical action of the teacher.

Keywords: Physical Contact; Social and Comunicative Skills; Coeducation.

Abreviaturas

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança

AE – Aprendizagens Essenciais

AEN – Atividades de Exploração da Natureza

AI – Avaliação Inicial

APA – American Psychological Association

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CE – Cumpre o nível Elementar dos PNEF

CI – Cumpre o nível Introdução dos PNEF

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Direção de Turma

EA – Equipas de Aprendizagem

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

et al. – e colaboradores

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

GEF – Grupo de Educação Física

Gin - Ginásio

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

m - Metros

MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

nº - Número

NI – Não cumpre o nível Introdução dos PNEF

NI+ - Falta apenas um ou dois critérios para cumprir o nível Introdução dos PNEF

Pav - Pavilhão

PE – Professor Estagiário

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SC – Saída de Campo

SEC – Salto em comprimento

SAL – Salto em altura

UD – Unidade Didática

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice Geral

Introdução	14
1. Lecionação	21
1.1. Educação Física no ESVP.....	21
1.2. Organização da disciplina	22
1.3. Formação de Grupos	24
1.4. Importância da Avaliação	25
1.6. Modalidades de contacto físico ao serviço das competências sociais e comunicativas	26
1.7. 1ª Etapa	29
1.7.1. Área das atividades físicas	31
1.7.2. Área de Aptidão Física	33
1.7.3. Área dos Conhecimentos.....	33
1.7.4. Balanço.....	33
1.8. 2ª Etapa	36
1.8.1. Área das atividades físicas	37
1.8.2. Área de Aptidão Física.....	42
1.8.3. Área dos Conhecimentos.....	43
1.8.4. Balanço.....	43
1.9. 3ª Etapa	44
1.9.1. Área das atividades físicas	46
1.9.2. Área de Aptidão Física.....	53
1.9.3. Área dos Conhecimentos.....	54
1.9.4. Balanço.....	54
1.10. 4ª Etapa	57
1.10.1. Área das atividades físicas	57
1.10.2. Área de Aptidão Física.....	61
1.10.3. Área dos Conhecimentos.....	62
1.10.4. Balanço.....	63
1.11. Projeto Professor a Tempo Inteiro	65
1.11.1. Balanço.....	67
1.12. Balanço Final	69
2. Direção de Turma.....	71
2.1. Direção de Turma no Externato SVP.....	71
2.2. Competências Sociais e Comunicativas - “Cooperando por todos”	72
2.3. 1ª Etapa	73

2.3.1. Balanço.....	74
2.4. 2ª Etapa	75
2.4.1. Balanço.....	76
2.5. 3ª Etapa	77
2.5.1. Balanço.....	79
2.6. 4ª Etapa	79
2.6.1. Balanço.....	80
2.7. Saída de Campo	81
2.7.1. 1ª Etapa.....	82
2.7.2. 2ª Etapa.....	82
2.7.3. 3ª Etapa.....	86
2.7.4. 4ª Etapa.....	87
2.7.5. Balanço Saída de Campo.....	88
2.8. Balanço final	89
3. Desporto Escolar	91
3.1. Desporto Escolar no ESVP	91
3.2. Jogos Reduzidos – Um meio para desenvolver a Resistência	92
3.3 1ª Etapa	94
3.3.1. Balanço.....	96
3.4. 2ª Etapa	97
3.4.1. Balanço.....	98
3.5. 3ª Etapa	99
3.5.1. Balanço.....	100
3.6. 4ª Etapa	101
3.6.1. Balanço.....	102
3.7. Encontros do DE – Balanço	103
3.8. Balanço final	105
4. Seminário	107
4.1. 1ª etapa.....	107
4.1.1. Pertinência e Revisão da Literatura.....	107
4.2. 2ª Etapa	109
4.2.1. Desenho do Estudo.....	110
4.2.2. Instrumentos	110
4.2.3. Amostra	110
4.2.4. Procedimentos	110

4.3. 3ª Etapa	112
4.3.1. Discussão e análise das entrevistas	112
4.3.2. Resultados e Conclusões	116
4.4. 4ª Etapa	119
4.4.1. Balanço Final.....	121
Conclusão	123
Referências Bibliográficas	129
Apêndices	i
Apêndice I – Questionário Diagnóstico do Aluno	ii
Apêndice II – Dados do Questionário diagnóstico do aluno	vi
Apêndice III – Grelha de observação formalizada (exemplo basquetebol)	vii
Apêndice IV – Resultados da Avaliação Inicial	viii
Apêndice V - Matriz trabalho de apresentação sobre as capacidades motoras.....	ix
Apêndice VI – Exemplos de jogos utilizados	x
Apêndice VII – Carta de aprovação para o PTI	xii
Apêndice VIII – Ficha de Observação MAGIC	xiii
Apêndice IX - Questionário adaptado para projeto específico de DT	xiv
Apêndice X - Quadro do planeamento anual de direção de turma	xvi
Apêndice XI - Planificação do Projeto específico de DT	xvii
Apêndice XII – documentos auxiliares para os professores nas estações do percurso.....	xviii
Apêndice XIII - Mapa do percurso de orientação da SC	xxx
Apêndice XIV - Mapa de orientação para o ESVP.....	xxxi
Apêndice XV - Cartão de controlo do percurso de orientação da SC	xxxii
Apêndice XVI – Documento proposta Projeto saída de campo	xxxiii
Apêndice XVII - Cartaz publicitário DE	xxxvii
Apêndice XVIII – Objetivos etapa das prioridades DE.....	xxxviii
Apêndice XIX – Objetivos etapa progresso DE	xxxix
Apêndice XX – Minuta formalizada para enviar aos EE.....	xl
Apêndice XXI – Unidade didática nº1 DE	xli
Apêndice XXII – DE Equipas 2º Encontro.....	xlii
Apêndice XXIII - protocolo das entrevistas (projeto seminário).....	xliii
Apêndice XXIV - Transcrição das Entrevistas.....	xliv
Apêndice XXV – Exemplo de unidade didática – Lecionação.....	l
Apêndice XXVI – Documento dado aos alunos das normas da coreografia de GA ..	liii

Apêndice XXVII – Avaliação Final dos alunos em EF	liv
Anexos.....	lv
Anexo I – <i>Roulement</i>	lvi

Índice de Quadros

Quadro 1- Planeamento geral das quatro áreas	18
Quadro 2 – Horário das atividades de estágio	19
Quadro 3 - Objetivos geral e específicos do projeto específico de Lecionação	28
Quadro 4 - Objetivos Lecionação – 1ª Etapa.....	29
Quadro 5 - 1ª Etapa – Caracterização do nível de competência dos alunos nas Atividades Físicas.	34
Quadro 6 - 1ª Etapa – AI dos Alunos na Aptidão Física	35
Quadro 7 - Objetivos Lecionação – 2ª Etapa.....	36
Quadro 8 – Grupos 2ª etapa.....	37
Quadro 9 – Objetivos 2ª Etapa – Basquetebol G1.....	38
Quadro 10 – Objetivos 2ª etapa – Basquetebol alunos mais competentes	38
Quadro 11 – Objetivos 2ª etapa – Voleibol G1	39
Quadro 12 – Objetivos 2ª etapa – Ginástica de Solo G2	40
Quadro 13 – Objetivos 2ª etapa – Ginástica de Aparelhos G1	40
Quadro 14 – Objetivos Lecionação – 3ª Etapa	45
Quadro 15 – Grupos 3ª etapa	45
Quadro 16 – Objetivos 3ª Etapa – Basquetebol G1	46
Quadro 17 – Objetivos 3ª etapa – Basquetebol alunos mais competentes	47
Quadro 18 – Objetivos 3ª Etapa – Voleibol G3.....	47
Quadro 19 – Objetivos 3ª etapa – Voleibol alunos mais competentes	48
Quadro 20 – Objetivos 3ª Etapa – Ginástica de Solo G2	49
Quadro 21 – Objetivos 3ª Etapa – Ginástica de Aparelhos G1	49
Quadro 22 – Objetivos 3ª Etapa – Futebol G3	52
Quadro 23 – Planeamento anual das matérias de contacto físico.....	53
Quadro 24 – Objetivos Lecionação – 4ª Etapa	57
Quadro 25 – Grupos 4ª etapa	57
Quadro 26 – Objetivos 4ª Etapa – Basquetebol G1.....	58
Quadro 27 – Objetivos 4ª etapa – Basquetebol alunos mais competentes	59
Quadro 28 – Objetivos 4ª Etapa – Voleibol G1.....	59
Quadro 29 – Objetivos 4ª etapa – Voleibol alunos mais competentes	60
Quadro 30 - 4ª Etapa – AF dos Alunos na Aptidão Física	62
Quadro 31 – Objetivos PTI.....	66
Quadro 32 – Horário PTI.....	67
Quadro 33 - Objetivos geral e específicos do projeto específico de DT	73
Quadro 34 – Objetivos Direção de Turma – 1ª Etapa	74
Quadro 35 – Objetivos Direção de Turma – 2ª Etapa	75
Quadro 36 – Objetivos Direção de Turma – 3ª Etapa	77
Quadro 37 – Objetivos Direção de Turma – 4ª Etapa	80
Quadro 38 - Planeamento da Saída de Campo	81
Quadro 39 - Objetivos gerais e específicos da SC	83
Quadro 40 – Objetivos geral e específicos do projeto específico de DE	94
Quadro 41 – Objetivos Desporto Escolar – 1ª Etapa.....	94
Quadro 42 – Objetivos Desporto Escolar – 2ª Etapa.....	97
Quadro 43 – DE - Estratégias aplicadas	98

Quadro 44 – Objetivos Desporto Escolar – 3ª Etapa.....	100
Quadro 45 – Objetivos Desporto Escolar – 4ª Etapa.....	101
Quadro 46 – Objetivos Encontros de DE	103
Quadro 47 - Objetivos do Projeto Seminário	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Perspetiva dos professores sobre a lecionação das três matérias	112
Gráfico 2 - Formação de grupos/pares - Aspetos considerados pelos professores.....	113
Gráfico 3 - Género do par na Dança - Opinião dos alunos.....	117
Gráfico 4 - Género do par na Luta - Opinião dos alunos	117
Gráfico 5 - Atividades de contacto físico com os colegas - Opinião dos alunos	118

Introdução

A realização do estágio pedagógico (EP) está inserida numa forte componente pedagógica e científica que se foca na formação de professores competentes e no desenvolvimento da Educação Física (EF) escolar. O presente relatório de estágio, redigido no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi realizado no ano letivo 2021/2022, no Externato São Vicente de Paulo (ESVP). Durante este prazeroso percurso contei com o apoio fundamental do Professor Orientador António Santos, responsável pela supervisão e por diversos ensinamentos que assimilei ao longo deste ano letivo.

A intervenção do professor estagiário centra-se em quatro áreas fundamentais, isto é, a Lecionação, a Direção de Turma, o Desporto Escolar e o Seminário. Esta realidade deve ser encarada não só como uma aprendizagem e interpretação da profissão de Professor de Educação Física, mas também a afirmação do que é específico na ação docente, mais concretamente, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (Sacristán, 1991). Nesse sentido, Bom e Brás (2003, p.15), referem que “o estágio pedagógico é o garante institucional da formação de Professores de Educação Física reconhecidos como profissionais”. Para além disso, não podemos dissociar a importância que os professores orientadores têm neste processo, pois o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do professor estagiário, inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino-aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis (Alarcão & Tavares, 2003).

Na área da Lecionação, através da supervisão do professor e orientador de escola, fiquei responsável pelo planeamento anual da disciplina de Educação Física. Isto é, enquanto professor estagiário, coube-me a mim a elaboração e a operacionalização dos planos de turma, etapa e aula, bem como a construção e organização das diferentes unidades didáticas. Posto isto, a turma que foi acompanhada ao longo do ano letivo foi o 9ºB, do professor e orientador de escola António Santos. Ainda no que diz respeito a esta área de intervenção, pretende-se que o PE realize uma semana que tem como propósito simular a realidade que o espera quando estiver na plenitude do ofício das suas funções enquanto professor. Deste modo, o PE experiência o horário completo de um professor, onde prepara e operacionaliza as aulas de outros professores do GEF. A esta experiência de formação das competências de ensino dá-se o nome de “Professor a Tempo Inteiro” (PTI).

No capítulo da Direção de Turma, o trabalho realizado centrou-se, tendo por base o mesmo contexto educacional, mas como coadjuvante do Diretor de Turma, na intervenção em três dimensões: Encarregados de Educação – Aluno – Professor. Para além disso, procurei acompanhar e aprender junto do professor orientador e diretor de turma, no sentido de me inteirar da forma mais completa possível das funções reais de um diretor de turma no panorama de uma escola portuguesa. O Diretor de Turma incorpora um conjunto de vertentes fundamentais para a atuação entre diversos interlocutores, em linhas gerais, ao Diretor de Turma compete favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e encarregados de educação, procurando promover o trabalho cooperativo, especificamente entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, com caráter curricular e avaliativo, além de compreender as especificidades de cada aluno. No entanto, neste relatório de estágio existirá necessariamente uma ausência de intervenção junto dos encarregados de educação, pois esta não me foi permitida.

Relativamente à área do desporto escolar, pretendia-se que o professor estagiário assumisse uma função de coorientação de um grupo/equipa, desenvolvendo competências na elaboração e realização de planos de treino e orientação de jovens em formação, em situações competitivas. No contexto específico do externato, enquanto professor estagiário, estava inserido no grupo de Desporto Escolar de Basquetebol, mais concretamente, na equipa do escalão de Infantis B.

A última área de intervenção, isto é, o Seminário, teve como propósito cultivar uma atitude de estudo e uma prática de investigação da realidade e da sua intervenção, para apresentar e discutir, no Grupo, no Departamento Curricular e na Escola, os conhecimentos que foram elaborados a partir da sua pesquisa e reflexão (Bom & Brás, 2003). Nesse sentido, foi meu objetivo identificar, refletir e trabalhar sobre uma problemática que se transformasse numa contribuição para o GEF do externato.

Simultaneamente, enquadrado no contexto específico onde o professor estagiário desenvolve a sua prática pedagógica, foram elaborados 4 projetos de intervenção relacionados com cada área acima referenciadas. Os projetos têm a sua essência em problemas estruturais identificados na realidade escolar específica, devendo ser exequíveis, interessantes, pertinentes e com impacto na comunidade escolar. As temáticas devem ser transversais a todo o contexto da atividade profissional, estudando e aplicando através de uma investigação sistemática, soluções possíveis para problemas estruturais. Enquadrando especificamente nos projetos

marcantes deste documento, a temática transversal envolvente em todos os projetos são as Competências Sociais e Comunicativas, sob variados desígnios e encadeamentos.

Desta forma, na área da Lecionação, através de processos didático-pedagógicos, procurou-se desenvolver as capacidades de inter-relacionamento, de autoexposição e de interação com os colegas através de modalidades de contacto físico, isto é, a Luta, a Dança e a Ginástica Acrobática.

Na área da Direção de Turma, foi abordada uma lógica inserida na teoria do contacto e promoção de comportamentos de interdependência positiva como veículo para a aceitação e compreensão dos colegas (Leitão, 2010), para a melhoria do inter-relacionamento dos alunos da turma. Foi analisado os possíveis motivos existentes para a realidade dessa problemática, procurando identificar e aplicar estratégias pedagógicas que fomentem uma maior aproximação entre os diferentes alunos.

Relativamente à área do Desporto Escolar, o projeto centrou-se no desenvolvimento da resistência aeróbia dos alunos, em função das incompetências que os mesmos demonstravam a esse nível. Neste sentido, procurou-se estudar os possíveis impactos resultantes desse facto, aplicando estratégias didáticas ao nível do planeamento que pudessem influenciar o desenvolvimento desta capacidade motora, onde os jogos reduzidos assumiram um papel preponderante, face às condições do envolvimento ao nível dos alunos e recursos espaciais.

O projeto seminário é resultante do estudo e análise dos fatores inerentes ao desenvolvimento das Competências Sociais e Comunicativas através das modalidades da EF que envolvem contacto físico, porém ampliado a uma necessidade de relevar a importância da Coeducação na EF para a resolução de problemáticas do âmbito relacional e social dos alunos, bem como para a normalização e aceitação da igualdade de género. Este projeto foi feito no âmbito de demonstrar ao Grupo de Educação Física uma alternativa ao nível do planeamento didático e estratégias pedagógicas para a resolução de problemáticas deste foro.

Todo o trabalho apresentado ao longo deste documento é resultante da minha atividade no Externato São Vicente de Paulo (ESVP).

O ESVP é um estabelecimento de ensino que foi instituído pela Província Portuguesa das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, mediante autorização do Ministério da Educação Nacional e Inspeção Superior do Ensino Particular. O ESVP é uma escola privada, que segue um modelo de Educação Católica e Vicentina e é propriedade da Associação de Beneficência “Casas de São Vicente de Paulo”.

O Projeto Educativo do ESVP centra a sua dinâmica educativa no modelo humanista de carácter vicentino, apontando para o desenvolvimento holístico do aluno, de acordo com as suas capacidades e potencialidades. Cada aluno tem a liberdade e simultaneamente a orientação, para descobrir e desenvolver as suas aptidões e potencialidades, num ambiente educativo com base nos valores cristãos presentes no carisma das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo e em conformidade com a Constituição portuguesa e a legislação em vigor que reconhecem o direito de todos à educação e à liberdade de ensino.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e de orientação educativa do Externato, sendo composto pelo Presidente da Direção, Diretor, Coordenador técnico do infantário, Coordenador do conselho de docentes do 1º ciclo, Coordenador de diretores de turma do 2º e 3º ciclos e Coordenadores dos departamentos curriculares. A este Conselho cabe zelar pela qualidade pedagógica do Externato e pelas vertentes pedagógica e didáticas do projeto educativo e do plano anual de atividades. O diretor pedagógico é o responsável por conjugar todo o projeto educativo e plano anual de atividades e é ele que designa os coordenadores dos departamentos, pelo que está diretamente ligado ao grupo de gestão e organização pedagógica que, em conjunto com o respetivo coordenador das áreas de valência/ciclo, dos diretores de turma e dos coordenadores do departamento, formam as estruturas intermédias. No que refere às estruturas funcionais, as educadoras/ professoras titulares respondem diretamente ao coordenador de ciclo, por outro lado, os diretores de turma respondem perante o coordenador dos diretores de turma e, os grupos de trabalho, aos coordenadores de departamento. No fundo da hierarquia estão os professores coadjuvantes, conselhos de docentes e conselhos de turma que reportam diretamente às educadoras/professoras titulares e aos diretores de turma, assim como os grupos de trabalho, no qual está inserido o Grupo de Educação Física (GEF). Enquanto professor estagiário de EF encontro-me, juntamente com os Professores de EF da escola e os meus colegas de estágio, neste grupo.

Concretamente, em relação à EF, na área da lecionação, esta é regulamentada pelo DEF através dos documentos dos Objetivos Finais & Plano Plurianual da EF e pelo Protocolo de Avaliação Inicial. Estes documentos reguladores, em acordo com os Programas Nacionais de Educação Física (Bom et al., 1989), contemplam os objetivos a alcançar, matérias a lecionar, projetando desde o 1º ciclo ao 3º ciclo, as competências a alcançar por parte dos alunos, numa lógica vertical. A avaliação da aptidão física é realizada através do protocolo *Fitnessgram* e a área dos conhecimentos procura a articulação interdisciplinar de conteúdos da EF com outras

disciplinas. Relativamente aos critérios de avaliação, estes são transversais desde o 1º ao 3º ciclo, determinados pelo conselho pedagógico do ESVP, albergando dois grandes domínios: competências transversais (20%) e competências específicas (80%) de cada disciplina, sendo estas últimas definidas por cada Departamento.

Com vista a um planeamento estruturado, de forma a proporcionar um estágio pleno desde o seu começo ao final, foram contemplados um conjunto de processos e intervenções como os que estão representados no quadro 1.

Quadro 1- Planeamento geral das quatro áreas

[illegible]

Legenda: AGEF – Apresentação ao Grupo de Educação Física; EFE – Encontro de Desporto Escolar Infantis B; EFDE2 – Encontro de Desporto Escolar Infantis A; PTI – Semana de Professor a Tempo Inteiro; RCT – Reunião de Conselho de Turma; RD – Reunião de Departamento; SC – Saída de Campo.

No seguimento do planeamento anterior, existiu uma rotina de atividades enquadradas semanalmente. Nesse sentido, foi elaborado um horário de atividades semanal, como ilustrado no quadro 2.

Quadro 2 – Horário das atividades de estágio

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
08:00	Lecionação 9º x		Lecionação 9º x		Obs. Colega Estagiário	
08:30						
09:00						
09:30					Reunião Orientador de Escola	
10:00				Obs. Colega Estagiária		
10:30						
11:00						
11:30				Reunião Núcleo de Estágio		
12:00						
12:30						
13:00	Obs. Colega Estagiária			Obs. Colega Estagiário	Lecionação Aula de Cidadania	
13:30						
14:00						
14:30		Reunião de Direção de Turma				
15:00				Lecionação 9º x		
15:30						
16:00	Obs. Colega Estagiário					
16:30						
17:00						
17:30	Treino Desporto Escolar			Treino Desporto Escolar		
18:00						
18:30						

De mencionar ainda, o trabalho colaborativo que foi uma realidade presente ao longo do estágio, não só com os professores orientadores de escola, mas também com os colegas estagiários e os restantes elementos pertencentes ao GEF que pode ter desempenhado um papel fundamental para o sucesso da eficácia da intervenção (Pinto da Costa, 2015).

Resumindo, estruturei o presente documento de forma a complementar-se, para além da introdução, em 4 grandes capítulos, isto é, numa fase inicial, abordarei a área da Lecionação, posteriormente a Direção de Turma, seguida do Desporto Escolar e, por último, o Seminário. Em cada capítulo é compreendida uma caracterização contextualizada de cada uma das áreas, bem como a revisão de literatura no âmbito das intervenções específicas e opções tomadas. É seguida uma lógica de estrutura de modelo por etapas, nas quais encontram-se os objetivos, opções, processos e os respetivos resultados. Também são destacados os processos específicos que foram relevantes para a melhoria da ação pedagógica. Por fim, os capítulos são terminados com uma reflexão final, englobando o balanço de cada um, destacando os elementos mais relevantes retidos ao longo do processo, assim como indicações e recomendações de melhorias futuras. Este documento é concluído com uma reflexão sobre a importância de todo o processo de estágio, em tudo aquilo que este alberga, não só ao nível da formação do próprio estagiário, mas também de todos os contributos inerentes.

De forma a garantir o anonimato da identidade dos alunos, todas as menções presentes neste relatório aos próprios, foram substituídas por números que não correspondem aos verídicos. Importa referir ainda que, para as citações e referências bibliográficas que constam

no texto, foram utilizadas as normas da American Psychological Association (APA) adotada pela Universidade, para a elaboração do presente relatório.

1. Lecionação

A formação pedagógica profissionalizante é o garante efetivo do processo de construção que constitui o exercício profissional docente. Desta forma, como dizem Bom e Brás (2003), a parte mais nevrálgica da intervenção do PE trata-se das aulas. Nesse sentido, este confronto inicial que existiu com o ato de assumir toda a responsabilidade da Lecionação constituiu-se como o primeiro grande momento deste estágio.

Em relação ao planeamento desta área de intervenção, este revelou-se bastante trabalhoso, pois a EF pressupõe, devido à sua natureza alicerçada nos princípios da diferenciação curricular e complexidade em dar resposta a todos os alunos durante o processo ensino-aprendizagem, um cuidado minucioso e um entendimento organizacional muito profundo. Esta necessidade de adequação é reforçada por Bom e Brás (2003), no sentido de enaltecer as necessidades de aprendizagem dos alunos, onde o processo de planeamento assume um papel central no sentido de potencializar, de forma significativa, as aprendizagens dos alunos. Todo esse processo de planeamento, estruturação e avaliação das aprendizagens dos alunos devem ter também em consideração as questões ao nível dos recursos humanos, materiais, espaciais e temporais.

1.1. Educação Física no ESVP

O Externato é complementado por sete departamentos pedagógicos, nos quais se aprendem diversas áreas do saber. Particularmente, a área Pedagógica de Educação Física e Desporto Escolar, que integra duas áreas disciplinares, de acordo com o ciclo. A Expressão Físico Motora aborda conteúdos dedicados aos alunos do 1º ao 4º ano e a Educação Física com conteúdos para os alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. A Educação Física no ESVP é uma disciplina que acompanha os alunos desde o pré-escolar até ao 9º ano e está orientada segundo os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e o documento das Aprendizagens Essenciais (AE) destinado a cada ciclo. O Externato conta também com um GEF, que é constituído por 4 professores, que lecionam desde o pré-escolar até ao 9º ano e que determina também o *roulement* organizacional dos espaços, dos horários que são formados no início do ano e se mantém até ao final das atividades letivas correspondentes a esse mesmo ano.

A lecionação da disciplina de Educação Física no externato, no que aos 2º e 3º ciclos diz respeito, complementa três aulas de 50 minutos semanais, como referem Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001) nos Programas Nacionais de Educação Física, porém, não confere que estas se realizem de forma não consecutiva, contrariando o que está mencionado nos PNEF.

“três vezes por semana, preferencialmente em dias não consecutivos, com vista ao comprimento e aplicação dos princípios de treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva da saúde” (Jacinto et al., 2001, p.22)

Ainda assim, o GEF tinha vindo a trabalhar no sentido de organizar um *roulement* que proporcionasse que, pelo menos, duas dessas aulas não sejam consecutivas, ainda que seja uma difícil missão conjugar esse propósito para todas as turmas, tendo em conta as necessidades das restantes disciplinas curriculares.

Relativamente aos espaços destinados à lecionação das aulas de EF, o externato dispõe de dois locais: o ginásio e o pavilhão gimnodesportivo. O ginásio trata-se de um espaço de dimensões muito reduzidas, que apela à criatividade do professor, pois à partida não é um espaço polivalente, porém é a função de um professor e, principalmente, o professor de educação física “com pouco fazer muito” e essa foi uma das dificuldades encontradas na planificação das aulas para o ginásio. Desta forma, de acordo com Marzano (2005), o fator que sobressai como o fator singular mais influente numa escola eficaz é o que cada professor faz dentro da escola e, desse modo, cabia-me a mim enquanto professor estagiário, ser capaz de corroborar esse pensamento. No caso do pavilhão gimnodesportivo, este é constituído por um campo de Futsal/Andebol, com quatro tabelas de Basquetebol na largura do campo e, ainda que também seja reduzido numa perspetiva de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) com mais elementos por equipa, apresenta características mais polivalentes, porque permite a realização de atividades de aprendizagem de todas as áreas, proporcionando maior liberdade de escolha das matérias, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos. No *roulement* dos espaços do externato, ficou também definido que cada turma realizaria uma das aulas no ginásio e as outras duas no pavilhão, pois as matérias abordadas no ginásio podiam, também elas, ser abordadas no pavilhão, no entanto, algumas matérias abordadas no pavilhão viam-se na impossibilidade de ser trabalhadas no ginásio.

1.2. Organização da disciplina

Relativamente ao planeamento da disciplina de EF, existiram duas opções, isto é, planeamento por blocos e planeamento por etapas (Bom, 2019). O planeamento por blocos trata-se de uma concentração das aprendizagens por matéria, marcada pela forma sequencial de

aulas com o tratamento de apenas um tema ou matéria, normalmente associada ao espaço onde este se desenvolve, durante um determinado período. Estas condições promovem e provocam um bloqueio das aprendizagens pois deixa de haver continuidade no processo de aprendizagem a longo prazo. Envergar por este modelo implica que se entenda os processos e ritmos de aprendizagem dos alunos como iguais, o que acaba por se traduzir na falta de progresso dos mesmos, ao nível do desenvolvimento das competências e aptidões. Por outro lado, o modelo por etapas (Jacinto et al., 2001) tem por base a diferenciação do ensino, isto é, a consideração dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos, permitindo uma adequação às suas necessidades, possibilitando o desenvolvimento de aulas variadas e politemáticas, com diferentes estímulos de aprendizagem, alicerçada nos pressupostos da flexibilidade curricular e autonomia pedagógica do professor. Para além disso, este modelo proporciona também uma continuidade das aprendizagens, construindo uma linha coerente das mesmas ao longo do ano letivo através da relação entre as aprendizagens anteriores dos alunos e o que se pretende alcançar. Posto isto, optar pelo modelo por etapas foi a escolha indicada para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Este foi estruturado ao longo do ano letivo, sendo que se dividiu por 4 etapas: Etapa de Receção e Orientação dos alunos para o Sucesso (EROS); Prioridades; Progresso; Produto.

A etapa de Receção e Orientação dos alunos para o Sucesso (EROS), caracteriza-se por ter como objetivos gerais, a revisão das aprendizagens anteriores dos alunos, o estabelecimento das regras e rotinas fundamentais para o desenvolvimento de um bom clima de aula, a identificação das matérias prioritárias dos alunos e a caracterização da turma e dos alunos, de forma a que todo o conjunto desta recolha de informações permita prognosticar o processo de ensino-aprendizagem e a criação das equipas de aprendizagem.

A Etapa das Prioridades, assim como o seu nome indica, remete para o tratamento das matérias definidas como prioritárias, isto é, o tratamento das matérias nas quais os alunos demonstram maiores dificuldades e se encontram mais próximos de alcançar o sucesso.

Na Etapa do Progresso dá-se continuidade ao que vem a ser trabalhado na etapa anterior, ou seja, existe desenvolvimento para a consecução dos objetivos prioritários das aprendizagens, seguindo uma lógica de progressão da dificuldade e complexidade das situações de aprendizagem.

Por fim, a Etapa do Produto. Esta caracteriza-se por ser a confirmação dos objetivos, retratada pelo apuramento dos resultados das aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o ano.

Outro dado fundamental no planeamento da disciplina para o ano letivo foi o conhecimento da turma e respetivos traços gerais. A turma que me foi atribuída foi do 9º ano de escolaridade, composta por 26 alunos, sendo 14 do género masculino e 12 feminino, com uma média de idades de 14 anos. Todos os alunos da turma já se encontravam anteriormente na escola há bastante tempo, pelo que as dinâmicas de relacionamento da turma estavam incorporadas, dificultando também o processo que, posteriormente foi incorporado, de melhorar o inter-relacionamento dos alunos. As informações dos alunos foram recolhidas através de um questionário sobre o seu percurso académico (Apêndice I), as suas preferências na disciplina, o seu historial de prática desportiva e rotinas diárias que estivessem diretamente ligadas ao aproveitamento escolar. Estas informações recolhidas serviram como complemento às entrevistas feitas ao professor de EF responsável do ano anterior e permitiram caracterizar a turma, que apresentava um nível de desempenho na disciplina mediano.

1.3. Formação de Grupos

A formação de grupos assume um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, mais ainda, numa disciplina como a Educação Física, em que o envolvimento muitas vezes define a aprendizagem e os relacionamentos assumem uma preponderância ainda maior, juntamente com a diferenciação que cada matéria pressupõe. Como descrito nos PNEF, “a formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino” (p. 24), nesse prisma, é importante não só atentar nas dificuldades dos alunos, mas também naquilo que eles realizam com sucesso. É, segundo Heacox (2006), nessa heterogeneidade de competências dos alunos, que um professor deve assentar a formação de grupos de aprendizagem nas diferentes matérias, pois essa premissa torna-se fundamental para que os alunos menos competentes beneficiem do trabalho cooperativo dos melhores alunos. Segundo os PNEF, os diferentes modos de agrupamento devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno. A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. Ainda assim, um professor não deve descurar a importância, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, da constituição homogénea dos grupos.

De acordo com Feito (2015), a formação de grupos tendo por base a heterogeneidade, assume também um papel fundamental ao nível dos relacionamentos sociais dos alunos. Segundo o mesmo autor, agrupar os alunos por níveis de competência é convidá-los à segregação no seio da turma e à própria desmotivação cada mais acentuada para a realização das tarefas de aula. A formação muito frequente de grupos homogéneos promove a baixa

autoestima, a não aprendizagem dos alunos menos competentes e cria barreiras no seio dos próprios alunos. No mesmo sentido, o autor afirma que a heterogeneidade que deve ser conferida no agrupamento dos alunos, deve ter como base critérios não só de competência, mas de cultura, género e racial, promovendo um clima rico em inclusão e partilha. Não obstante, como descrito nos PNEF, a fixação dos grupos, durante períodos muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos “mais aptos” aos seus companheiros, contudo, dever-se-ão evitar os estereótipos dos “mais fracos” e “mais fortes”, contrariando-se também a estereotipia dos papéis “masculino” e “feminino”. De acordo com Andrade, Pestana, Lopes e Lopes (2013), a heterogeneidade deve ser perspectivada, nas aulas de EF, como uma fonte de riqueza para que se possam produzir resultados em termos da evolução de todos os alunos, onde os “proficientes e não proficientes” atuam como parceiros um do outro ou como adversários, em que cada um contribui para levar o outro a atuar nos seus limites.

Foi tendo em conta todos os pontos anteriormente mencionados que se baseou a determinação dos grupos ao longo deste meu percurso. A formação de grupos assumiu um papel fundamental durante todo o ano e tornou-se num dos fatores que foi alvo de maior reflexão ao longo deste estágio pedagógico, tendo sempre o cuidado minucioso de garantir a melhor adequação possível. A importância do agrupamento dos alunos foi um aspeto que fez parte das quatro áreas de intervenção e que me obrigou, enquanto gestor e organizador dos grupos, a procurar encaixá-los de forma a fazer face às necessidades dos alunos.

1.4. Importância da Avaliação

Na EF predomina ainda uma noção de avaliação de aplicação de testes de condição física e habilidades motoras, bem como de conhecimentos de forma a apurar resultados e daí se conclui uma atribuição de nota. Durante o meu percurso de PE, numa perspetiva de desconstrução dessa realidade, procurei envergar por um caminho de utilizar também alguns destes instrumentos bastante ricos, mas numa perspetiva de avaliação formativa. Nesse sentido, através da avaliação, procurei centrar-me em três dimensões: melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, melhorar a minha competência docente no dia a dia e melhorar os processos de ensino aprendizagem que desenvolvi nas aulas com os meus alunos (López-Pastor, 2006). A principal vantagem que revii nesta forma de encarar a avaliação foi que esta estava, efetivamente, ao serviço da melhoria do processo, dos alunos e da minha ação enquanto docente.

No mesmo sentido, considereei primordial que a minha avaliação nas 3 dimensões da EF, fosse o mais autêntica possível. De acordo com Fuentes e López-Pastor (2017), a avaliação autêntica refere-se às técnicas, instrumentos e atividades de avaliação que são aplicadas em situações reais de aprendizagem. Por outro lado, opõe-se às situações de avaliação pontuais, que se afastam da prática efetiva e da aplicação real dos conhecimentos. Como afirmam Desrosiers, Genet-Volet e Godbout (1997), a avaliação autêntica (AA) apresenta características deveras benéfica para o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, os autores apontam para o facto de estar integrada no processo ensino aprendizagem, servir de informação partilhada com os próprios alunos e ter uma orientação formativa, em detrimento de apenas classificativa, como os aspetos que fazem desta uma avaliação real. Em consonância, para Zhu (2007), a AA concentra-se na aprendizagem com aplicabilidade na vida real dos alunos, pois esta não se limita ao simples controle do conhecimento adquirido, mas também à forma como é compreendido e utilizado em situações reais.

Assim sendo, foi nesta perspetiva que incidi o meu processo avaliativo e procurei não só no processo de avaliação, mas em todo o processo de ensino aprendizagem ao longo do ano, que o aluno fosse o centro do mesmo e que ele próprio pudesse ter a perceção constante das suas dificuldades e valências.

1.6. Modalidades de contacto físico ao serviço das competências sociais e comunicativas

O Ser Humano não consegue viver uma vida satisfatória se o fizer constantemente de forma isolada e, por outro lado, pode ter uma vida mais feliz e saudável por meio da associação com outras pessoas. Isso significa que os seres humanos, devem de alguma forma, aprender a viver juntos. A socialização pode ocorrer por meio da participação em desportos, uma vez que são os desportos que promovem ambientes de aprendizagem onde os participantes têm a oportunidade de aprender o que é a competição, a cooperação, a interpretação de papéis e a disciplina em relação a regras, regulamentos e objetivos (Bloom & Smith, 1996). Nesse sentido, a Educação Física deve ser vista como um meio para alcançar esse fim. A estrutura das relações sociais formadas nas aulas de educação física, pode dar aos participantes experiências em vários contextos e interações de grupo e, contribuir para o desenvolvimento de características sociais que os integrem na micro-sociedade que é a sua turma, preparando-os também para serem cidadãos aptos para as eventualidades da vida futura.

O Desporto e, mais concretamente, os desportos que envolvem o contacto físico direto entre os alunos, podem e devem assumir-se como um fator fundamental para que se

desenvolvam competências de nível social e comunicativo. É segundo esta perspetiva que a Educação Física, como disciplina eclética, inclusiva e de transmissão de valores que deve ser, entra em ação. A utilização, nas aulas de Educação Física, de jogos cooperativos é um elemento estratégico para conseguir fomentar nos alunos mais comportamentos que resultem de interações entre pares. A utilização destes jogos, destina-se sobretudo a criar um clima de aula alegre e estimulante, pois são jogos em que todos são chamados a participar e têm como principal objetivo facilitar o relacionamento, através do contacto físico, criando relações positivas e de interdependência entre os alunos (Leitão, 2010).

Este projeto trata-se de aproveitar disciplinas como a Ginástica Acrobática, a Dança e a Luta como meios para alcançar objetivos que, não se prendem apenas com a aprendizagem dessas matérias, mas também promovem o desenvolvimento das capacidades de interação entre os alunos, de alteração de atitude face à diferença (pois todos os alunos representam a sua individualidade) e, ainda, proporcionar um melhor conhecimento corporal e recetividade e conhecimento sobre o toque. O ensino da Luta, neste projeto, tem como fundamento o alcance dos objetivos definidos e não propriamente a perspetiva tecnicista do ensino da modalidade, pois a riqueza educacional dos Desportos de Combate está nas tarefas que se utilizam para atingir os objetivos propostos e não apenas na modalidade em si (Figueiredo, 1997).

Segundo Morales et al., (2020), a presença dos desportos de combate na vida dos alunos, melhora o clima motivacional em sala de aula, por meio do aumento da participação durante as tarefas e, provoca também, melhorias a nível psicossocial.

Para além disso, Ruffoni e Motta (2000), afirmam que no caso da escola, a Luta pode colaborar na formação de um indivíduo cooperativo, disciplinado e que utilize os seus ensinamentos e fundamentos de forma positiva junto da sociedade em que vive. No mesmo sentido, no que se refere ao aspeto social, desenvolve nos alunos fatores como a reação a determinadas atitudes, a postura social, a socialização, a perseverança, o respeito e a determinação (Ferreira, 2006).

Para ajudar a capacitar os alunos, os professores não devem apenas reconhecer a individualidade dos alunos, mas também reconhecer o conjunto mais amplo de relações, isto é, com os seus professores, colegas, famílias e comunidades, pois todos estes influenciam a sua aprendizagem (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018). Na turma em questão, o facto de haver problemas nas relações interpessoais no seio da turma, constrangia a aprendizagem de alguns dos alunos, não só na disciplina de Educação Física, mas também nas demais. Este problema tinha-se tornado uma evidência ao longo do tempo passado com os

alunos. O facto de terem uma postura reticente na apresentação de trabalhos em frente à turma, bem como a ausência de interação entre determinados alunos, demonstrava a importância e a relevância de me debruçar sobre esta problemática.

A opção pelas matérias de Dança, Ginástica Acrobática e Luta para serem o motor do projeto prendeu-se com diversos fatores. Primeiramente, tratam-se todas de disciplinas que envolvem contacto físico entre os alunos, em segundo lugar, a Dança e a Ginástica acrobática são matérias nucleares em educação física e carregam em si uma múltipla variedade de aspetos que podem levar ao alcance dos objetivos propostos. Por último, a importância de introduzir um desporto de combate, neste caso a Luta, devido à maior facilidade de realização face às condições materiais, em detrimento do Judo, como um elemento novo e, consequentemente mais motivante. Nesse sentido, e tendo em conta que os alunos nunca tiveram acesso a essa matéria ao longo do seu percurso escolar, a Luta poderia funcionar como elemento facilitador para atingir os objetivos.

Os alunos necessitam de aplicar os seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em evolução. Segundo a OCDE (2018), para isso acontecer, eles precisarão de competências sociais e emocionais como por exemplo, empatia, autoeficácia e colaboração, bem como competências práticas e físicas, que são trabalhadas através do conteúdo didático proposto em aula.

Tendo estas considerações em questão, a formulação do projeto específico “Modalidades de contacto físico ao serviço das competências sociais e comunicativas”, teve enquanto objetivos:

Quadro 3 - Objetivos geral e específicos do projeto específico de Lecionação

Objetivo Geral	Desenvolver as capacidades de inter-relacionamento, de Autoexposição e de Interação com os colegas através de modalidades de contacto físico: Luta, Dança e Ginástica Acrobática.
Objetivos Específicos	Adquirir maior entendimento/conhecimento sobre o contacto físico, participando nas modalidades de contacto de Luta, Dança e Ginástica Acrobática.
	Demonstrar através do trabalho cooperativo nas modalidades de contacto, uma alteração de atitudes de aceitação/compreensão dos colegas.
	Entender e respeitar a igualdade de género, através da Luta com alunos de géneros opostos e a Dança com alunos do mesmo género.

1.7. 1ª Etapa

A EROS que significa Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso é a primeira etapa do plano anual em que o professor identifica as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, por isso mesmo se caracteriza por ser uma avaliação prognóstica (Rosado & Silva, 1999). Neste sentido, a primeira aula foi realizada em sala de aula, com o objetivo claro de proceder a uma apresentação formal dos alunos e do professor estagiário, assim como uma apresentação da disciplina, das regras inerentes ao bom funcionamento das aulas e regulamento específico. Foi nesta aula também que os alunos procederam ao preenchimento do questionário diagnóstico do aluno. Uma das principais preocupações nesta aula e nas primeiras aulas subsequentes foi definir e consolidar algumas regras de funcionamento das aulas, bem como criar rotinas comportamentais benéficas para a dinâmica das aulas. Refira-se, no entanto, que para além destas questões, a avaliação inicial surge como o principal objetivo para a primeira etapa de lecionação.

Segundo Carvalho (1994), a Avaliação Inicial surge como a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir.

De acordo com Fernandes (2006), a avaliação em EF deve ser encarada como um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informações que permita compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento. Nesse sentido, assim como diz o mesmo autor, “avaliar não é classificar” e foi isso que, enquanto professor estagiário, pretendi fazer.

Quadro 4 - Objetivos Lecionação – 1ª Etapa

Objetivos	Criar um relacionamento positivo com a turma, implementar rotinas e estabelecer regras.
	Identificar os alunos mais fracos e matérias prioritárias.
	Identificar as possibilidades do desenvolvimento do conjunto de matérias da EF.
	Caracterizar e identificar os problemas relacionais no seio da turma.

Para criar um relacionamento positivo com a turma, implementar rotinas e estabelecer pressupõe-se, primeiramente, que houvesse um conhecimento mais aprofundado dos alunos. Numa primeira instância, foi realizado um questionário diagnóstico aos alunos, como já mencionado anteriormente neste documento. Posteriormente, no decorrer das primeiras aulas tratou-se de observar os comportamentos dos próprios alunos entre si e compreender as ações dos mesmos, de forma a melhorar esse conhecimento procurado.

No que diz respeito à criação de rotinas e estabelecimento de regras, devido às restrições referentes à pandemia, foi necessário enquadrar o problema relacionado com a gestão de balneários, uma vez que os mesmos foram uma realidade ao longo de todo o ano. Desta forma, o diálogo com os alunos acerca do mesmo foi fundamental, para estabelecer o tempo limite de tolerância associado a esta problemática, tendo sido definido e acordado entre todos a imposição de 5 minutos. Para além disso, tendo em conta a elaboração do horário que não pressuponha intervalos após as aulas, foi também determinado um tempo de 5 minutos para os alunos poderem fazer a transição para outra disciplina.

No caso da identificação dos alunos mais fracos e matérias prioritárias, de forma a promover uma avaliação autêntica (Comédias Henriques, 2012) e, apesar de existir no externato um protocolo de AI, tiveram de ser levados em consideração uma série de outros fatores, tais como, a pandemia e o facto dos alunos não terem ainda experienciado e aprendido determinadas matérias por impossibilidade de as realizar em anos anteriores. Tendo em conta que se tratava de uma turma de 9º ano e desde todo o seu percurso no 3º ciclo do ensino básico que vinham a ser constrangidos ao nível do contacto físico e da Educação Física na sua plenitude, o processo de avaliação inicial teve de ser reajustado. Deste modo, foi fundamental a articulação e discussão dentro do núcleo de estágio sobre as diversas opções e decisões de abordagem para este momento.

O mote para a realização desta etapa era entender que as características da avaliação não se deviam reduzir a uma questão de “avaliação de aprendizagens”, mas sim a uma de “avaliação para as aprendizagens”, não só daquilo que os alunos possuem, mas também as que os alunos deviam adquirir (Popham, 2006). Para além disso, era importante também a forma como se recolhiam os dados, isto é, ter em consideração o impacto que teria esta recolha de informação para todo o processo de ensino-aprendizagem (Harlen, 2007) e, foi nesse sentido que foram formalizadas grelhas que servissem de auxílio real para a tarefa do professor estagiário (Apêndice III). Além disso, considerando o papel que o coletivo tem para o desempenho, nomeadamente pelo papel que os alunos mais aptos desenvolvem junto dos alunos com maiores dificuldades, a formulação dos grupos heterogéneos foi essencial para a aferição inicial, devido também ao seu fator potenciador. Esta contextualização permitiu regular o processo de ensino-aprendizagem em função das necessidades dos alunos, onde também foi necessária a aferição através de grupos mais homogéneos, com o propósito de garantir as condições adequadas a que os alunos, aparentemente com o mesmo nível de competência, se colocassem em evidência.

1.7.1. Área das atividades físicas

Relativamente ao Basquetebol, privilegiei a situação de avaliação 3x3, em campo de 24x15m, respeitando a situação formal em 2 tabelas. Numa fase inicial, de forma a orientar os alunos para o sucesso, foi introduzida também a meta de concretização de 5 lançamentos na passada não protagonizados por equipa, que complementou a instrução dada acerca dos objetivos do jogo. Ao longo da etapa, o ênfase dado à questão da ocupação dos 3 corredores foi reforçado, assim como da necessidade de desmarcação após passe, que provaram ser significativas na desconstrução do jogo anárquico evidenciado.

No caso do futebol, decidi realizar a situação de prova de 4x4 em espaço amplo. Inicialmente, optei por condicionar a ação defensiva, introduzindo o conceito de defesa-sombra, onde o defesa apenas acompanha o adversário e a bola, porém não a pode tirar, de forma a proporcionar espaço ao jogador com bola para decidir. Além disso, retirei a opção de roubar a posse de bola, permitindo apenas a interceção de passes, para facilitar e promover o sucesso ofensivo dos alunos. Foi também estabelecida a meta de aprendizagem do exercício, que seria cada equipa realizar mais de 5 remates não protagonizados. Estas condicionantes mantiveram-se ao longo da etapa, pois era notória a dificuldade dos alunos em proporcionar fluidez ao jogo. As competências elevadas de alguns alunos, permitiram adequar as suas funções em jogo, adotando a função de guarda-redes ou como fixos no corredor central, enquanto linha de passe recuada na fase ofensiva. Esta opção foi feita na perspetiva de ajudar na construção de jogo aos alunos com maior dificuldade. Para além disso, apliquei a regra de nenhum dos alunos menos competentes funcionar como guarda-redes, de modo a proporcionar-lhes mais tempo de jogo como jogador de campo e, conseqüentemente, mais contacto com a bola.

Especificamente no Andebol, optei por utilizar a situação de avaliação de 4x4, em campo reduzido. Enquanto meta, a realização de 8 finalizações utilizando remate em salto não protagonizadas, permitiu orientar as ações dos alunos em jogo. Apesar de se verificarem algumas semelhanças dos problemas do Basquetebol para o Andebol, tendo em conta as dimensões do campo que eram permitidas pelo contexto do pavilhão, isto é, permitia haver maior largura no campo, mas não tanta profundidade, este proporcionava bastantes situações de finalização e, ao nível da fluidez de jogo, funcionava bastante melhor.

No que diz respeito ao Voleibol, a opção para situação de jogo de avaliação inicial das competências dos alunos foi o 2+2, em 2x4 metros. foi dada especial atenção a alguns indicadores, tais como, a continuidade da bola sustentada no ar, em que para tal houve um constrangimento das ações dos alunos que realizavam a receção, assim como a manipulação da

ação de toque de dedos em trajetória “em arco” pelos alunos mais aptos na matéria, identificados através da avaliação formativa ao longo da etapa, permitindo que existisse já uma avaliação inicial contributiva para a aprendizagem. Estas opções possibilitaram o aumento do tempo para realizar o deslocamento para o ponto de queda da bola no caso dos alunos com maior dificuldade, em função da meta imposta que seria realizar 6 transposições da bola por cima da rede seguidas, sem que esta tocasse de novo no solo.

Na ginástica, a AI contemplou a ginástica de solo e de aparelhos. Para a ginástica de solo, optei pela avaliação através de uma sequência de habilidades gímnicas do nível introdução, pelo que os alunos que revelaram sucesso foram avaliados também com uma sequência do nível elementar nas aulas seguintes pertencentes à etapa. De forma a ser mais claro em relação à realização da sequência pretendida, foram disponibilizados junto a essa estação, documentos auxiliares que, assim como afirma Bom (1985), contribuíram para a fluidez das transições entre estações e a promoção da aprendizagem autónoma dos alunos.

Na ginástica de aparelhos foi avaliada a realização das habilidades nos diferentes aparelhos, isto é, na trave, minitrampolim e plinto (longitudinal e transversal). No caso da trave, os alunos foram avaliados através de uma sequência do nível Introdução e Elementar. Ao nível do minitrampolim, os alunos foram avaliados realizando os saltos de forma analítica no chão, e posteriormente no aparelho. No caso do plinto, tendo em conta que existiam alunos que não eram capazes de saltar no aparelho, também iniciaram o processo de ensino-aprendizagem a saltar no chão de forma analítica e/ou sobre um colega. Por outro lado, existiram alunos avaliados em sequências do nível introdução e outros do nível elementar.

No atletismo, foram avaliadas as modalidades de Salto em Altura e lançamento da bola tipo “hóquei”, em situação de exercício. O salto em altura foi observado relativamente às duas técnicas previstas, tesoura e *Fosbury Flop*, ambas em situação de exercício e o lançamento da bola tipo “hóquei” foi avaliado em situação de exercício critério, enaltecendo a importância das regras de segurança na dinâmica imposta no exercício.

Para as raquetes optei por realizar a situação de avaliação 1+1 de Badminton, em que os alunos que cumprissem a meta estabelecida de realizar 15 trocas de volante a uma distância de pelo menos 6 metros entre si, passavam a competição, isto é, 1x1, tendo como objetivo ganhar cada ponto.

Por outro lado, tendo em conta a necessidade imposta pelo externato de enviar a AI das matérias de Jogos Desportivos Coletivos e Ginástica num período de quatro semanas, isto é, 12 aulas e, aliado ao facto das matérias de Dança e Ginástica Acrobática não terem sido

leccionadas nos últimos dois anos pela questão da pandemia, optei por colocar estas duas matérias como prioritárias, sendo que a avaliação prognóstica das mesmas foi feita no início da etapa seguinte.

1.7.2. Área de Aptidão Física

Na área de aptidão física, tendo em conta que o externato se seguia através do modelo avaliativo do *fitnessgram*, foram realizados os testes do vaivém, teste das flexões e extensões de braços e teste dos abdominais. A principal preocupação tomada em consideração foi a realização da avaliação da aptidão física, o mais tarde possível, dentro da 1ª etapa, isto porque devido aos princípios do treino (Proença, 1998), principalmente da reversibilidade, os alunos vêm de uma longa pausa onde possivelmente baixaram os seus índices físicos, e uma avaliação precoce poderia identificar problemas onde estes não existiam e que ficariam resolvidos com o simples regresso à atividade. As principais consequências desta má interpretação dos dados, poderia resultar em decisões erradas de planeamento da melhoria da aptidão física.

1.7.3. Área dos Conhecimentos

No caso da área dos conhecimentos, o DEF não tinha nenhuma abordagem de concordância comum e cada professor tinha uma maneira específica de abordar esta área. Assim sendo, juntamente com o professor orientador e o meu colega de núcleo ficou definido que para as turmas de 9º ano, iam ser feitos trabalhos de grupo incidentes em temas pertinentes da EF e, no caso de existirem dúvidas no conhecimento de alguns alunos, seriam feitas questões no âmbito de esclarecer o nível dos mesmos de forma a garantir uma avaliação fiável e justa.

1.7.4. Balanço

Após o fim desta etapa, foi permitido realizar um prognóstico para as aprendizagens dos alunos ao longo do ano, ou seja, através da recolha de dados primordial para a definição do trajeto do ano letivo (Apêndice IV), começaram a ser estabelecidos objetivos segundo uma lógica de continuidade. De acordo com as diferentes opções tomadas em função da AI e da aferição das competências dos alunos, foi possível identificar os alunos críticos nas diferentes matérias, isto é, alunos que não cumpriam o nível Introdução (NI), assim como os alunos que revelaram algumas dificuldades, ou seja, alunos que não cumpriam apenas 1 critério do nível Introdução (NI+) e, ao mesmo tempo, os alunos competentes nas diferentes matérias no nível Introdução (CI) e no nível Elementar (CE).

Nesse sentido, foi possível enquadrar os alunos em 3 grandes grupos no que à competência diz respeito.

Quadro 5 - 1ª Etapa – Caracterização do nível de competência dos alunos nas Atividades Físicas.

Matérias	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes
JDC	1, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 16, 18, 20, 22, 24, 25 e 26	2, 3, 15, 17, 19, 21 e 23	5, 9, 10, 12 e 14
Ginástica	1, 7, 16, 18, 25 e 26	5, 6, 8, 9, 12, 13, 19, 20, 22 e 24	2, 3, 4, 10, 11, 14, 15, 17, 21 e 23
Raquetes	1, 7 e 25	6, 16, 18, 22, 26	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23 e 24
Dança	18 e 26	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 16, 19, 23, 24 e 25	8, 9, 10, 14, 15, 17, 20, 21 e 22
Atletismo	7, 16, 18 e 25	1, 8, 11, 12, 13, 22 e 26	2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23 e 24

Em relação aos JDC de invasão avaliados, as maiores dificuldades evidenciadas encontravam-se na relação com a bola no caso mais concreto do futebol e no princípio básico da desmarcação, nomeadamente a não realização da mesma e, em muitos casos, quando realizavam era a uma distância incorreta. Destaco, no entanto, uma dificuldade transversal aos alunos ligada à capacidade de finalização em lançamento na passada, dada a sua frequência reduzida e protagonizada apenas pelos alunos mais aptos, em situação de jogo. Para o voleibol, as principais dificuldades estavam relacionadas com a capacidade de deslocamento para o ponto de queda da bola e a realização do passe em toque de dedos de forma que houvesse continuidade do jogo de cooperação 2+2.

Nesse sentido, ficou definido que, no que aos jogos desportivos coletivos diz respeito, os alunos quase todos revelavam muitas dificuldades no Futebol, pelo que ainda estavam muito longe de alcançar o nível Introdução. No Basquetebol, a grande maioria da turma também não cumpria o nível Introdução, assim como no Andebol, porém no Basquetebol estavam mais perto de alcançar o NI face aos outros JDC e esta era a matéria que a turma se mostrava mais motivada a realizar, sendo esse também um fator determinante para a definição das prioridades dos diferentes alunos da turma. Ainda relativamente aos JDC, no Voleibol, a turma revelou muita dificuldade, porém, estariam mais perto de alcançar o NI que no Futebol. Posto isto, no que compete aos JDC, foi dado maior ênfase ao ensino do Basquetebol e do Voleibol, nesta etapa.

Ao nível da ginástica, a turma no seu geral era mais forte nos aparelhos, pelo que as maiores discrepâncias nas aprendizagens foram observadas na matéria de solo, sendo que existia grande parte dos alunos que não cumpria o nível Introdução.

No que concerne ao atletismo, esta foi uma matéria onde os alunos demonstraram algumas capacidades nas duas modalidades observadas, sendo que alguns alunos demonstraram dificuldades especificamente ao nível do salto em altura, especificamente, no salto em tesoura e na técnica e pega da bola do lançamento.

No âmbito dos desportos de raquetes, mais concretamente o Badminton, as principais dificuldades dos alunos identificadas relacionavam-se com a pega da raquete e com o deslocamento para o ponto de queda do volante, que inviabilizava a realização do jogo em cooperação 1+1, ocorrendo apenas 2 a 3 batimentos seguidos.

Para a dança que, como dito anteriormente, foi feita a avaliação num momento posterior, as dificuldades observadas centravam-se na entrada na música e na dinâmica das ações, isto é, alguns alunos não apresentavam uma ação fluída na transição entre os vários passos, o que comprometia também a sua realização nos tempos certos.

Ao nível da Aptidão Física, verifiquei a existência de um leque diversificado de dificuldades nos 3 testes aplicados da bateria do *Fitnessgram*. No entanto, foram praticamente os mesmos alunos que não atingiram a zona saudável de aptidão física nas três dimensões testadas.

Quadro 6 - 1ª Etapa – AI dos Alunos na Aptidão Física

Testes de Aptidão Física	FZSAF	ZSAF
Teste do vaivém	7, 16, 18, 25 e 26	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23 e 24
Teste das flexões/extensões de braços	7, 18, 25 e 26	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23 e 24
Teste dos abdominais	1, 7, 18, 19, 22 e 26	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24 e 25

Considerando que a realização dos testes foi reservada para as últimas semanas da etapa, a consideração das dimensões prioritárias da condição física dos alunos foi relevante na etapa seguinte e na inserção, do considerado como prioridade a trabalhar com os alunos, no planeamento da etapa.

1.8. 2ª Etapa

A etapa prioridades, que tinha como objetivo principal inserir sobre as matérias em que os alunos demonstravam mais dificuldades, foi feita através da análise da informação obtida na etapa anterior. Assim sendo, o planeamento desta etapa de intervenção para procurar resolver os problemas identificados foi feito de acordo com os objetivos descritos no quadro seguinte:

Quadro 7 - Objetivos Lecionação – 2ª Etapa

Objetivos	Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos.
	Identificar as estratégias no âmbito da melhoria do inter-relacionamento da turma.
	Iniciar a aplicação das estratégias na formação de grupos e nas diferentes matérias.

A organização das aulas nesta etapa teve um maior ênfase nas matérias prioritárias identificadas na AI. Porém, existiu ainda a preocupação de que em todas as aulas se promovesse o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da utilização do princípio pedagógico ABCD, sendo que o “A” corresponde a aptidão física, alusivo à necessidade de aulas fisicamente intensas, “B” diz respeito a bolas, no que tocou à presença dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) em todas as aulas, “C” de colchões, referente à integração das ginásticas nas aulas e “D” de dança. Esta é uma mnemónica adotada por mim no planeamento das aulas, que procurou promover uma variedade de estímulos diferentes nos alunos, enaltecendo a continuidade do processo de desenvolvimento dos alunos, numa perspetiva de garantir um fio condutor que releve a coerência e a multilateralidade das aprendizagens nas aulas EF. Esta opção advém da interpretação dedutiva das considerações apresentadas em ME et al., (1992), ao nível de uma aula rica de EF, contemplando várias matérias.

Outro aspeto a ter em consideração, foi a importância da influência que os alunos com melhor nível de desempenho têm no percurso para o sucesso dos alunos com um nível mais baixo. Posto isto, a formação de grupos heterogéneos, foi concretizada de forma a dar resposta às necessidades dos alunos que necessariamente precisavam da cooperação e ajuda dos colegas, para poderem aprender num contexto mais favorável.

Quadro 8 – Grupos 2ª etapa

Grupos 2ª Etapa									
	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes
Alunos (nº)	16 e 26	15, 17 e 20	14, 5 e 23	7, 18 e 22	2, 4, 13, 24	10 e 12	1, 6 e 25	3, 8, 11 e 19	21 e 9
Alunos marcados a negrito, constituem alunos NI+, isto é, alunos que estão muito perto de cumprir o nível I.									

Legenda: Vermelho – Alunos críticos; Amarelo – Alunos Intermédios; Verde – Alunos Competentes

A caracterização dos alunos permitiu realizar uma formação de grupos fundamentada, procurando equilibrá-los quanto ao nível de competência, juntando alunos dos três níveis no mesmo grupo, sendo este fator um garante da heterogeneidade dos grupos de trabalho. Esta heterogeneidade tornou-se fundamental para que os alunos menos competentes beneficiassem do trabalho cooperativo dos melhores alunos e assim conseguissem desenvolver as suas aprendizagens (Heacox, 2006).

Contemplou-se, então, os meios para a consecução dos objetivos definidos prioritários, que se expressam de forma diferenciada, mas cujo trabalho cooperativo em grupo, em torno de uma meta comum, ajudam na consecução dos mesmos. Para tal acontecer, foram definidos 3 critérios estruturantes: as capacidades ao nível dos JDC, as relações interpessoais existentes na turma e igualar o número de elementos do género feminino e masculino em cada grupo. Estes dois últimos aspetos prenderam-se com os objetivos do projeto específico de lecionação implementado. Tendo em conta que o objetivo era incidir sobre as relações no seio da turma, porém com o propósito de as melhorar através do contacto físico, bem como enaltecer o mecanismo de coeducação como um motor de aprendizagem cooperativa, era importante que o primeiro contacto fosse com elementos aos quais os alunos tivessem mais recetivos (O'Neil & Olson, 2021).

1.8.1. Área das atividades físicas

No que diz respeito ao basquetebol, como dito anteriormente, verifiquei que a principal dificuldade estava associada ao princípio da desmarcação, principalmente na própria pertinência da realização da ação e da distância a que a faziam. Para além disso, outra das premissas prendia-se também com aliviar os constrangimentos do atacante com bola, de forma a que este tivesse preocupações ofensivas reduzidas e se preocupasse apenas em receber, enquadrar e desmarcar. Posto isto, e face também às dimensões do espaço disponível, optei por

uma situação de jogo 3x2 para duas tabelas com bola nº5, em sistema holandês. No sentido de dar resposta aos objetivos definidos, o quadro seguinte ilustra o processo realizado num dos grupos de trabalho.

Quadro 9 – Objetivos 2ª Etapa – Basquetebol G1

2ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Prioridades – Basquetebol				
Situação de jogo 3x2 em campo reduzido, para duas tabelas com bola nº5, em sistema holandês				
Matéria	Equipa de Aprendizagem	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Basquetebol	1	14,5, 17,23	Cooperar com os colegas para o êxito, sendo facilitador de jogo	Realizar em 10 ataques, 4 lançamentos ao cesto, maioritariamente na passada e não protagonizados.
		26,20, 16,15	Desmarcar-se intencionalmente à distância de passe; Receber a bola com as duas mãos e enquadrar-se com o cesto; Reconhecer-se como defensor, colocando-se entre o adversário e o cesto.	
Alunos: 14+16+23; 5+15+20; 14+17+26				

No mesmo sentido, era fundamental ir ao encontro das necessidades dos alunos que, neste contexto, funcionavam como facilitadores de jogo. Assim sendo, estes também tinham um momento da aula, em que juntamente com os colegas dos outros grupos que se encontravam na mesma posição, realizavam o seu jogo, isto é, o 3x3 em meio-campo. Deste modo, os objetivos alteravam-se e eram os seguintes:

Quadro 10 – Objetivos 2ª etapa – Basquetebol alunos mais competentes

2ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Prioridades Basquetebol – Alunos mais competentes			
Situação de jogo 3x3 com bola nº5, em meio-campo para uma tabela			
Matéria	Equipa de Aprendizagem	Comportamentos pretendidos	Meta
Basquetebol	14, 5, 10, 12, 21 e 9	Passar e cortar em direção ao cesto; Participar nos ressaltos; Decidir bem quando passar, driblar ou finalizar	Realizar em 12 ataques, 8 lançamentos ao cesto.
Alunos: 14+9+12; 5+10+21			

Em relação ao voleibol, com base na AI, verifiquei que o principal problema era o deslocamento para o ponto de queda da bola, que por si traduzia-se na ausência da continuidade. Para a sua resolução, foi considerada a situação de jogo 2+2, em 4x2m. Segundo Fraga (1996), a utilização de formas jogadas simplificadas, como o 2+2, constituem-se como situações adaptadas ao desenvolvimento motor dos alunos, às suas necessidades e capacidades. Isto proporciona-lhes a vivência de situações ricas para o seu desenvolvimento global, confrontando-os com uma grande diversidade de formas de ações de jogo, permitindo de um modo adequado e progressivo a introdução do jogo e o ensino dos elementos técnicos fundamentais do voleibol.

A título de exemplo, no quadro seguinte encontra-se a organização de uma das equipas de aprendizagem, respeitando os objetivos diferenciados.

Quadro 11 – Objetivos 2ª etapa – Voleibol G1

2ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Prioridades – Voleibol				
Situação de jogo 2+2, em 4x2m, com rede a 2,35 metros				
Matéria	Equipa de Aprendizagem	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Voleibol	1	14,5, 17,23	Cooperar com os colegas para o êxito, sendo facilitador de jogo	Realizar 12 transposições de rede com a bola sempre no ar em cooperação.
		26,20, 16,15	Deslocar-se para o ponto de queda da bola; Realizar corretamente o gesto técnico “toque de dedos”, de modo a dar continuidade ao jogo.	
Alunos: 14 e 16 + 5 e 20 // 17 e 26 + 23 e 15				

Uma das principais estratégias utilizada para as situações desenvolvidas foi o emparelhamento dos alunos com maior competência com os que apresentavam maiores dificuldades, garantindo heterogeneidade de nível nas equipas e proporcionando melhor auxílio aos alunos menos aptos. A intervenção junto dos alunos mais aptos foi focada na realização dos passes com trajetória “em arco”, de forma que o aluno tivesse tempo de se dirigir e colocar no ponto de queda da bola para a devolver. Para isso, de acordo com o modelo de constrangimentos de Newell (1986), aumentei o tamanho da rede, forçando a que o passe tivesse de ser feito em arco elevado, para que a bola transitasse. No mesmo sentido, outro dos constrangimentos

utilizado, foi a realização do serviço em passe para o jogador adversário mais competente, de forma a proporcionar maior continuidade ao jogo.

No que diz respeito à Ginástica no Solo, foram elaboradas três sequências de níveis diferentes, em que cada aluno, mesmo dentro da sua equipa de aprendizagem, desenvolvia a sequência que lhe tinha sido atribuída. Assim sendo, os alunos no início da etapa, foram informados da sequência que lhes tinha sido atribuída em função da AI e as sequências eram as seguintes:

Quadro 12 – Objetivos 2ª etapa – Ginástica de Solo G2

2ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Prioridades – Gin. Solo				
Matéria	EA	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Ginástica de Solo	1	14	Realizar: Cambalhota à frente engrupada + Meia Pirueta + Cambalhota atrás engrupada + Ponte/Vela	Realizar 2 elementos corretamente de forma fluída e sem interrupções
		5, 20, 17, 23, 15	Realizar: Roda + Cambalhota à frente, terminando com as pernas afastadas e estendidas + Meia Pirueta + Cambalhota atrás, terminando com as pernas afastadas e estendidas + Ponte/Vela.	
		16 e 26	Realizar: Pino de braços, terminando em cambalhota à frente + Cambalhota à frente, terminando com as pernas unidas e estendidas + Meia Pirueta + Cambalhota à retaguarda, terminando com as pernas unidas e estendidas + Ponte/Vela.	

No que diz respeito à ginástica de aparelhos, face ao nível evidenciado na AI pelos alunos, o objetivo definido passou por estabelecer uma atribuição de saltos, ao nível apresentado pelo aluno. Nesse sentido, ficou definido três níveis de saltos, sendo que no caso específico de três alunos, realizavam o salto ao eixo não no boque, mas num banco sueco.

De forma a elucidar a organização e estruturação da tarefa, o quadro seguinte serve como exemplo:

Quadro 13 – Objetivos 2ª etapa – Ginástica de Aparelhos G1

2ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Prioridades – Gin. Aparelhos				
Matéria	EA	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Ginástica de Aparelhos	1	14	Realizar: Salto de eixo (plinto transversal), realiza voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos. Salto entre-mãos no plinto (transversal) apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. Minitrampolim: Salto engrupado ou Salto de Carpa de pernas afastadas.	Conseguir em 5 repetições, 2 execuções da forma correta

		5, 15, 17 e 23	Realizar: Salto entre-mãos (boque transversal), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. Salto de eixo (plinto transversal), realiza voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.	
		16, 20 e 26	Realizar: Salto de eixo sobre o colega, com os membros inferiores estendidos (com extensão dos joelhos). Salto de coelho com colocação dos joelhos para o boque, seguido de salto entre-mãos. Minitrampolim: Salto em extensão em saída frontal e de costas.	

Relativamente à ginástica acrobática, esta foi uma matéria que integrou diretamente a etapa das prioridades pois esteve ausente do plano de atividades da turma já há dois anos letivos. Nesse sentido, procurei através da avaliação feita na ginástica de solo retirar conclusões, de forma a que a formação dos grupos se pautasse pela heterogeneidade de nível e promovesse uma harmonia entre alunos com mais capacidades para realizar a função de volante e base. Não obstante, foram criadas EA e facultados documentos com as figuras e progressões para a realização das figuras, de forma a que, em exercício critério, os alunos as fossem desenvolvendo.

Ao nível do atletismo, em termos de definição de prioridades, as principais dificuldades estavam ligadas ao salto em altura, no que diz respeito à técnica de tesoura, mais concretamente à utilização dos apoios, na fase de corrida preparatória. De forma a corrigir este comportamento dos alunos, em cada EA estava inserido um aluno que realizava o salto de forma correta e, nesse sentido, serviu de modelo visual para os colegas compreenderem o movimento. Esta estratégia tem por base a consideração do papel determinante que a visualização do modelo ideal de execução desempenha ao nível da aprendizagem (Palao, Hastie, Cruz & Ortega, 2015). Para além desta, foi utilizada uma estratégia de colocação de marcas de diferentes cores, em que uma cor era para colocar o pé esquerdo e outra cor correspondia à colocação do pé direito. Este constrangimento procurava promover a assimilação correta da utilização dos apoios, aquando da partida do lado direito ou esquerdo da fasquia.

No que diz respeito à Dança, tendo em conta o objetivo de proporcionar maior contacto físico entre os alunos, bem como o de iniciar o ensino da matéria através de uma Dança mais simples do nível Introdução devido ao facto de os alunos não fazerem esta matéria há dois anos, optou-se por enquadrar no planeamento da disciplina a Rumba Quadrada. Nesse sentido, foi fundamental realizar a apresentação da rumba quadrada à turma, de forma massiva e, deste modo, proceder também a um diagnóstico inicial das competências dos alunos. Posteriormente,

nas aulas subsequentes, a Dança inseriu-se, em termos organizacionais, numa estação, em que a tutoria de pares era o motor fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Foram colocados em cada EA, alunos mais competentes a dançar com alunos menos competentes. Tendo em conta a necessidade de evidenciar a coeducação, outro aspeto tido em consideração na lecionação da Dança, foi também o género dos alunos, em que os alunos, por vezes, dançavam com colegas do mesmo género.

Ainda no âmbito do projeto específico, enquadrado na formação de grupos, foi primordial colocar alunos nos mesmos grupos de forma a equilibrar não só ao nível da competência (heterogéneos de nível), mas também equilibrar quanto ao género, colocando o mesmo número de rapazes e raparigas e quanto ao conforto que tinham no que às relações interpessoais diz respeito, isto é, colocando alunos com quem se relacionavam melhor e pior dentro da mesma EA.

1.8.2. Área de Aptidão Física

Tendo por base a avaliação prognóstica realizada na etapa anterior, foi notório que os alunos que não conseguiam alcançar a zona saudável de aptidão física eram praticamente os mesmos nas três dimensões avaliadas. Nesse sentido, o trabalho realizado centrou-se no desenvolvimento da condição física dos alunos que não se encontravam na ZSAF, mas também na melhoria dos demais.

Segundo Caeiro (2011), a aula deve assegurar que a intensidade seja relevante, considerando também a exercitação específica e os cuidados metodológicos específicos do treino das diversas capacidades motoras. Foi através desta lógica de pensamento que se procurou desenvolver de forma integrada a condição física dos alunos. No mesmo sentido, Vargas (2011), diz que as condições espaciais e materiais das nossas escolas servem perfeitamente para que o professor numa forma criativa, planeada, intensa e organizada da sua aula trabalhe e desenvolva a capacidade motora força, bem como as outras capacidades motoras. Assim sendo, nas aulas de Pavilhão foi inserido na parte principal da aula, um percurso que incluía o desenvolvimento do salto em altura, porém era complementado por um exercício de trabalho de força média no espaldar. Para além disso, no Basquetebol, devido ao facto de este ser realizado por vagas, no tempo em que os alunos estavam em espera, teriam de realizar trabalho de força superior. Segundo Fleck e Kraemer (2017), a intensidade mínima que se pode utilizar para realizar uma série até à fadiga voluntária momentânea em jovens saudáveis, a fim de produzir aumentos de força é de 60 a 65% de repetições máximas. Em consonância com isso, os alunos foram orientados a fazer séries com o número de repetições entre 60% a 65% do

número de repetições que realizaram no teste do *Fitnessgram*. Esta metodologia era replicada nas aulas de ginásio também, pois estas eram aulas em que, face às particularidades do espaço, era difícil de dar resposta às necessidades físicas dos alunos, sendo que o treino da resistência se tornou, neste espaço, bastante complicado.

1.8.3. Área dos Conhecimentos

Para avaliação dos conhecimentos, foi determinado a elaboração de um trabalho de grupo, isto é, um trabalho interdisciplinar com Ciências Naturais, acerca de um conjunto de temáticas de saúde e sua promoção, qualidade de vida e sociedade e culturas de risco. Este trabalho, centrou-se na inserção de temáticas que estavam descritas no plano curricular de Ciências Naturais, mas que, simultaneamente, eram motivo de reflexão da área de educação física, no que à segurança, higiene e saúde diziam respeito. Para além disso, tratavam-se de temas que proporcionavam a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas que, como mencionam os PNEF, procuravam a identificação dos fenómenos associados a limitações das possibilidades de prática das Atividades Físicas, da Aptidão Física e da Saúde dos indivíduos e das populações e que estavam definidos também pelo DEF para serem abordados com os alunos até ao término do 9ºano.

1.8.4. Balanço

Relativamente aos JDC, foi possível verificar um progresso significativo de grande parte dos alunos, em função dos objetivos prioritários nas matérias.

No caso do Basquetebol, houve uma clara melhoria nos comportamentos de receção e orientação para o cesto, bem como a noção de progressão no campo através do passe e desmarcação. A situação de superioridade numérica foi um fator na promoção de sucesso do ataque em função da defesa e o constrangimento colocado com a retirada do drible foi o ponto chave para o estímulo de comportamentos de desmarcação. Ainda nesta matéria, um dos pontos que foi alvo de reflexão a meio da etapa, foi o momento de jogo 3x3 com os alunos mais competentes. Tendo em conta os constrangimentos temporais das aulas, muitas vezes os alunos não conseguiam chegar a realizar esse jogo. Assim sendo, na segunda unidade didática da etapa, os alunos passaram a realizar, na parte inicial das aulas a situação de jogo 3x3, podendo então nesse momento desenvolver os objetivos que lhes foram propostos.

No voleibol, os alunos demoraram mais tempo para demonstrar melhorias efetivas no sentido de alcançar os objetivos preconizados, sendo necessário um reajuste nas metas propostas às diferentes EA. Ainda assim, destaco o papel dos alunos mais aptos na cooperação

com os alunos menos aptos, proporcionando na fase final da etapa, o alcance da meta de exercício para as diferentes EA, apesar de alguns alunos ainda apresentarem dificuldades na situação de 2+2. Posto isto, foi dada continuidade ao trabalho nesta situação na etapa seguinte.

No atletismo, os alunos rapidamente melhoraram o pretendido, podendo apontar-se como principal motivo da apresentação deste erro na AI, ausência do princípio da continuidade devido ao período de férias (Proença, 2006).

Na Ginástica Acrobática, os alunos mostraram uma rápida absorção dos conteúdos, pelo que já no fim da etapa foi iniciado o que estava preparado para a etapa seguinte que era a realização de uma coreografia. O principal motivo que identifico para este sucesso na matéria, foi o uso de auxílios visuais, no caso as figuras impressas em papeis, como estratégia de ensino utilizada no esclarecimento do monte, figura e desmonte.

Na dança, os alunos demonstraram melhorias na noção rítmica, mais concretamente na entrada da música e reentrada quando necessário, porém a dinâmica das ações em grande parte dos casos não correspondia e perdiam frequentemente o ritmo. Nesse sentido, optei por alterar a música para uma mais lenta, promovendo a melhor perceção dos alunos num momento de iniciação à Dança e, na sua generalidade, conseguiram aprender o passo base e o passo progressivo à frente e atrás. Ainda assim, houve muitos ganhos ao nível do conforto com a matéria e do contacto físico direto com os colegas, que era também objetivo da etapa.

Relativamente à área da aptidão física, os alunos demonstraram bastantes ganhos, pois apesar de não terem sido feitos os testes novamente para avaliação do impacto das aulas devido ao tempo disponível, foi notória a melhoria através da performance dos alunos em aula e ao aumento das repetições feitas nos exercícios de força média e superior.

Em relação ao trabalho dos conhecimentos, os alunos demonstraram, sem exceção bastante empenho e resultados positivos na tarefa. Para além disso, em conformidade com os objetivos da direção de turma, foi proposto aos alunos que realizassem a apresentação e argumentação do trabalho em formato de *tedtalk*, de forma a ir ao encontro dos objetivos do projeto específico da DT, aspeto esse que demonstrou ter um impacto positivo forte na assimilação dos conteúdos e na melhoria das capacidades de argumentação e autoexposição.

1.9. 3ª Etapa

Nesta 3ª etapa, de progresso, procurou-se isso mesmo, que os alunos progredissem nas suas competências e como tal, o foco foi orientado para as matérias onde estes estavam mais próximos de conquistar níveis. No entanto, este não foi o único objetivo, pois procurou-se, para além disso, atribuir um maior foco às matérias que foram preteridas na 2ª etapa e incluir outras

novas matérias que ainda não tinham sido abordadas. Desse modo, os objetivos definidos foram os seguintes:

Quadro 14 – Objetivos Lecionação – 3ª Etapa

Objetivos	Consolidar as aprendizagens assimiladas na etapa anterior.
	Dar continuidade ao desenvolvimento das aprendizagens prioritárias dos alunos.
	Introduzir a matéria de Luta, como veículo para o alcance dos objetivos do projeto específico.

Em relação ao modelo de aula-tipo realizado ao longo desta etapa, este pautou-se pelos mesmos aspetos da etapa anterior, diferenciando nos objetivos e alguns processos. Não obstante, a formação de grupos atendeu ao critério da heterogeneidade, uma vez que este é determinante para as aprendizagens dos alunos, particularmente no desempenho coletivo nos JDC, sendo este outro critério fundamental da constituição das EA. No mesmo sentido, o uso do princípio pedagógico ABCD manteve-se, proporcionando aos alunos momentos de aprendizagem ecléticos, estimulantes multilateralmente e, essencialmente, que fizessem face às suas necessidades.

Tendo em conta estes aspetos, era fundamental garantir que os grupos, apesar de continuarem heterogêneos de nível, se alterassem, pois, em consonância com o que está mencionado nos PNEF, a fixação de grupos durante longos períodos não é benéfica.

Quadro 15 – Grupos 3ª etapa

Grupos 3ª Etapa									
	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes
Alunos (nº)	6, 16 e 26	11, 15, 19 e 24	9 e 10	1 e 25	2, 4, 13, 20 e 23	21	7 e 18	3, 8, 17 e 22	12 e 14
Alunos marcados a negrito, constituem alunos NI+, isto é, alunos que estão muito perto de cumprir o nível I.									

Legenda: Vermelho – Alunos críticos; Amarelo – Alunos Intermédios; Verde – Alunos Competentes

Deste modo, os grupos ilustrados no quadro acima, foram contemplados em função da competência, como dito anteriormente, mas também em função das competências sociais que se pretendiam alcançar. Nesse sentido, destaco o grupo 1, pois os alunos competentes deste grupo tinham uma relação muito próxima de amizade e, nesse sentido, coloquei alunos com

mais dificuldades, de forma a que ambos tivessem que utilizar esse companheirismo em prol do auxílio dos colegas.

1.9.1. Área das atividades físicas

No Basquetebol, em função da melhoria do comportamento técnico-tático dos alunos, optei por passar de uma situação de superioridade numérica, para uma situação de igualdade numérica. Posto isto, os alunos passaram a realizar uma situação de jogo 3x3 e, tendo em conta as condições espaciais reduzidas, optei por manter as dimensões e a organização em sistema holandês. Com o aumento da complexidade do jogo, também os objetivos dos alunos se alteraram, bem como as próprias metas das diferentes EA, como ilustra o quadro seguinte.

Quadro 16 – Objetivos 3ª Etapa – Basquetebol G1

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso – Basquetebol				
Situação de jogo 3x3 em campo reduzido para duas tabelas, com bola nº5, em sistema holandês				
Matéria	Equipa de Aprendizagem	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Basquetebol	1	9 e 10	Cooperar com os colegas para o êxito, sendo facilitador de jogo.	Realizar em 8 ataques, 5 lançamentos ao cesto não protagonizados.
		11, 15, 19 e 24	Desmarcar-se intencionalmente à distância de passe; Lançar na passada isolado face ao cesto com os apoios corretos; Decidir bem quando passar ou driblar	
		6, 16 e 26	Desmarcar-se intencionalmente à distância de passe; Receber a bola com as duas mãos e enquadrar com o cesto; Reconhecer-se como defensor, colocando-se entre o adversário e o cesto.	
Alunos: 9+16+19; 10+15+24; 11+ 6+26				

Tautocronamente, dado que o papel dos alunos mais aptos na matéria na etapa anterior foi determinante para os alunos com maiores dificuldades, nesta etapa foi dado um maior ênfase nas aprendizagens das questões do passe e corte, num registo mais homogéneo, no entanto, optei por manter a situação de jogo, pois de forma a dar continuidade ao nível do jogo, apenas 6 dos alunos da turma, correspondiam. Deste modo, mantendo-se a situação de jogo 3x3 a meio-campo, que segundo Oliveira e Graça (1994), se trata de uma situação que contempla em si

uma grande riqueza de problemas, permitindo equacionar sob o ponto de vista ofensivo e defensivo todo o tipo de relações básicas da tática individual e de grupo. o quadro seguinte pretende elucidar dos objetivos e metas correspondentes aos diferentes alunos e respetivas EA.

Quadro 17 – Objetivos 3ª etapa – Basquetebol alunos mais competentes

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso Basquetebol – Alunos mais competentes				
Situação de jogo 3x3 com bola nº5, em meio-campo para uma tabela				
Matéria	Equipas Aprendizagem	Alunos	Comportamentos Pretendidos	Meta
Basquetebol	5, 9, 10, 12, 14 e 21	14, 5 e 10	Realizar desmarcações de rutura e apoio; Participar nos ressaltos; Trabalhar para receber.	Realizar em 12 ataques, 8 lançamentos ao cesto.
		12, 21 e 9	Passar e cortar em direção ao cesto; Decidir bem quando passar, driblar ou finalizar; Trabalhar para receber.	
Alunos: 14 + 9 + 12; 5 + 10 + 21				

No caso do Voleibol, dando continuidade aos processos desenvolvidos na etapa transata, de forma a concretizar o objetivo do deslocamento para o ponto de queda da bola e melhoria do gesto técnico do toque de dedos, ao longo desta etapa, como exemplo, foi desenvolvido o seguinte processo, baseado no desempenho dos alunos e no teor do conteúdo da aprendizagem (Maxwell, 2003).

Quadro 18 – Objetivos 3ª Etapa – Voleibol G3

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso – Voleibol				
Situação de jogo 2+2, em 4x2m, com rede a 2,35 metros				
Matéria	EA	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Voleibol	1	9 e 10	Cooperar com os colegas para o êxito, sendo facilitador de jogo	Realizar 20 transposições de rede com a bola sempre no ar em cooperação.
		15, 19	Servir em passe direcionado a 2 metros da rede; Posicionar-se corretamente para receber ou enviar a bola em passe colocado para o campo contrário participando e dando continuidade à dinâmica dos três toques.	
		6, 11, 16, 24 e 26	Deslocar-se para o ponto de queda da bola; Realizar corretamente o gesto técnico “toque de dedos”, de modo a dar continuidade ao jogo.	

Alunos: 9 e 16 + 15 e 11 // 10 e 6 + 19 e 24 (24 trocava a meio com 26)

Tendo em conta a melhoria demonstrada pelos alunos, optei por manter a situação de jogo, isto é, cooperação 2+2 com as condicionantes anteriormente mencionadas, mas desta feita, com a obrigatoriedade de realizarem a dinâmica dos três toques. Esta repetição da situação de jogo selecionada, pretendia repetir efetivamente o conteúdo do treino das aprendizagens variando aspetos particulares, de forma a resultar numa progressão dinâmica e interativa (Vereijken & Whiting, 1990). Deste modo, optei por manter a forma de jogo, porém modificando e adaptando ao nível de desempenho que os alunos demonstraram, sendo as próprias capacidades dos alunos a definir a situação de jogo selecionada (Kirk & MacPhail, 2002).

No mesmo sentido, tendo em conta a necessidade de dar resposta às necessidades dos alunos que demonstravam mais competências, optei por implementar um jogo de 3+3 em 6x3m, em que a dinâmica dos três toques e a receção feita para o jogador da posição no meio junto à rede fossem obrigatórias, para além do sistema de rotação das posições.

Quadro 19 – Objetivos 3ª etapa – Voleibol alunos mais competentes

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso Voleibol– Alunos mais competentes			
Situação de jogo 3+3 em 6x3m, com bola afável e rede a 2,10 metros			
Matéria	Equipa de Aprendizagem	Comportamentos pretendidos	Meta
Voleibol	14, 5, 10, 12, 21 e 9	Servir por baixo direcionado de 3 a 4,5 metros da rede; Dar continuidade à jogada em passe ou manchete; Posicionar-se corretamente para receber ou enviar a bola em passe colocado para o campo contrário participando e dando continuidade à dinâmica dos três toques.	Realizar em 25 transposições de rede, sem a bola tocar no solo.
Alunos: 10 + 9 + 12 // 5 + 14 + 21			

A situação de jogo em cooperação, tinha apenas a finalidade de incorporar na dinâmica de jogo dos alunos, algumas noções técnico-táticas do jogo com 3 e da noção posicional 1:2, pois assim que alcançassem a meta definida poderiam transitar para a situação de 3x3. Esta transição, consumiria ao jogo, o fator “competição”, sendo este um elemento que permitiu a adequação da situação de aprendizagem ao nível do desempenho destes alunos em concreto, bem como a criação de condições para os mais dotados evoluírem, sem condicionamento dos menos dotados (Mesquita & Pinheiro, 2006).

Na Ginástica de Solo, os alunos continuaram o seu desenvolvimento através da realização de uma sequência, sendo que em alguns casos, esta sequência sofreu alterações. Não obstante, houve situações em que os alunos desenvolveram sequências mais complexas e, por outro lado, optei por simplificar ainda mais as sequências no caso de alunos que não tinham demonstrado o alcance dos objetivos preconizados na etapa anterior.

Quadro 20 – Objetivos 3ª Etapa – Ginástica de Solo G2

2ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Prioridades – Gin. Solo				
Matéria	EA	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Ginástica de Solo	1	10	Realizar: Pino com o auxílio do espaldar + Cambalhota à frente engrupada + Meia Pirueta + Cambalhota atrás engrupada + Ponte/Vela.	Realizar 3 elementos corretamente de forma fluída e sem interrupções
		6,9,11, 15,19 e 24	Realizar: Roda + Cambalhota à frente, terminando com as pernas afastadas e unidas + Meia Pirueta + Cambalhota atrás, terminando com as pernas afastadas e unidas + Ponte/Vela.	
		16 e 26	Realizar: Pino de braços, terminando em cambalhota à frente + Cambalhota à frente, terminando com as pernas unidas e estendidas/ cambalhota à frente saltada + Meia Pirueta + Cambalhota à retaguarda, terminando com as pernas unidas e estendidas/ cambalhota à retaguarda com passagem por pino + Ponte/Vela.	

Na Ginástica de Aparelhos foi dada continuidade ao processo ensino aprendizagem e face ao que era necessário para dar resposta às necessidades evidenciadas pelos alunos, foram atualizados objetivos como, a título de exemplo, elucida o quadro seguinte:

Quadro 21 – Objetivos 3ª Etapa – Ginástica de Aparelhos G1

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso – Gin. Aparelhos				
Matéria	Grupo	Alunos	Objetivos	Meta
Ginástica de Aparelhos	1	1, 6 e 26	1 - Salto de eixo sobre o colega, com os membros inferiores estendidos (com extensão dos joelhos). 2 - Salto de coelho com colocação dos joelhos para o boque, seguido de salto entre-mãos. Minitrampolim: Salto em extensão em saída frontal e de costas.	Conseguir em 5 repetições, 3 execuções da forma correta
		11, 15, 19 e 24	3 – Salto entre-mãos (boque transversal), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. 4 – Salto de eixo (plinto transversal), realiza voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.	

			Minitrampolim: Salto engrupado	
		9 e 10	4 – Salto de eixo (plinto transversal), realiza voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos. 5 – Salto entre-mãos no plinto (transversal) apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. Minitrampolim: Salto engrupado ou Salto de Carpa de pernas afastadas.	

Na matéria de ginástica acrobática, os objetivos passaram pela consolidação das figuras construídas e pela continuação da construção do esquema, integrando uma coreografia musicada, com a duração total máxima de 2 minutos e mínima de 1 minuto e 20 segundos. Os alunos tiveram de escolher uma música e depois proceder, no momento de apresentação, à realização de no mínimo 3 figuras presentes no documento de apoio, sendo obrigatório existir uma figura a pares e uma figura a trios. Cada elemento do grupo tinha de participar na realização de pelo menos 2 figuras. Para além disso, era também aconselhável aos alunos, o uso do repertório de aprendizagens que tinham assimilado ao longo do ano até aquele momento, podendo incorporar na coreografia todas as destrezas gímnicas, elementos de ligação e passos de Dança que tinham aprendido.

Ao nível do atletismo, foram introduzidas as modalidades de salto em comprimento e lançamento da bola tipo “hóquei”. Em relação ao salto em comprimento, este foi introduzido num percurso que contemplava outras matérias e, no caso do lançamento da bola, este foi desenvolvido em exercício critério e com feedback muito assente no rigor das regras, de forma a garantir a segurança da atividade (Alter & Haydon, 2017).

Relativamente à Dança, tendo em conta a assimilação completa da Rumba Quadrada, foi necessário dar um novo estímulo ao progresso da turma, no que a esta matéria diz respeito. Não obstante, estava previsto, para o 9º ano, no plano anual da disciplina de EF, a lecionação de uma dança social e uma dança tradicional. Posto isto, tendo em conta o nível dos alunos, a dança lecionada foi o Sariquité, que corresponde a uma dança de nível Introdução. Numa primeira fase, foi realizada uma abordagem massiva à dança, em círculo com 4 pares, posteriormente, a Dança foi incluída numa estação, de forma a garantir a sua realização em todas as aulas. Adicionalmente, a progressão das aprendizagens dos alunos foi facilitada através

da formulação estratégica de pares e de diferentes EA, sendo alguns dos alunos responsáveis pelo papel de tutor, criando as condições de interdependência positiva necessárias à aprendizagem cooperativa (Leitão, 2010). A variabilidade dos pares revelou-se imprescindível para proporcionar maior alcance nas aprendizagens, isto é, proporcionar uma robustez e sustentação mais forte dos conteúdos adquiridos (Barreiros, Catela & Godinho, 2017) e, no mesmo sentido, foi dada continuidade aos processos de desenvolvimento da relação positiva com a matéria para os rapazes, tendo estes que dançar tanto com rapazes como com raparigas, e para as raparigas também, que dançavam com raparigas, sendo este um fator determinante para desenvolver a sensibilidade em relação à igualdade de género (Hill, Hannon & Knowles, 2012).

Em relação às matérias incorporadas no decorrer da etapa, estas prendiam-se com serem matérias que os alunos estavam, na sua generalidade, mais longe de atingir o nível Introdução, como foi o caso do Futebol, mas também matérias onde os alunos demonstraram mais competências, como no caso do Badminton. Para além disso, a Luta assumiu um papel preponderante aquando da sua introdução no plano de atividades da turma, pois verificou-se determinante ao nível do clima da aula, bem como do alcance dos objetivos preconizados ao nível do desenvolvimento das competências sociais dos alunos da turma. Por último, também a orientação, que serviu de matéria preparatória para a saída de campo que se avizinhava.

No caso do Futebol, como diz Cruyff (2002), o melhor método para ensinar uma criança a jogar futebol não é proibir, mas sim guiar. Guiar no sentido de condicionar o jogo e pilotá-lo de forma a que o aluno o entenda. No caso da turma do 9ºB, o índice do nível técnico dos alunos era muito baixo, no entanto, enquanto professor, reduzir o futebol à dimensão tática ou técnica, mais do que um facilitador, iria constituir-se um estorvo ao que se pretendia, isto é, o ensino da compreensão do jogo (Werner, Thorpe & Bunker, 1996). No futebol, os jogadores devem coordenar as ações com a finalidade de recuperar, conservar e fazer progredir a bola, tendo como objetivo criar situações de finalização e marcar golo (Garganta, 2002). Nesse sentido, era primordial a situação de jogo assentar em dois grandes fatores, ou seja, a promoção de sucesso e contacto frequente com a bola, e a compreensão das próprias ações. Desse modo, a situação escolhida foi um exercício por vagas 3x1+Gr, em que o defesa era sombra, isto é, não podia tirar a bola diretamente do jogador que a tinha, podendo apenas intercetar. Este condicionamento, pretendia promover o sucesso, mas também proporcionar uma noção de oposição, por mais básica que esta fosse. Para além disso, o espaço de jogo era amplo o

suficiente, de forma que os alunos pudessem ter tempo para realizar as ações. Em consonância com a situação montada, os objetivos definidos foram os seguintes (exemplo de uma das EA).

Quadro 22 – Objetivos 3ª Etapa – Futebol G3

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso – Futebol				
Situação de jogo 3x1+GR, por vagas, em espaço amplo, para uma baliza, com bola nº5.				
Matéria	EA	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Futebol	1	9 e 10	Cooperar com os colegas para o êxito, sendo facilitador de jogo; Como guarda-redes, enquadrar-se com a bola para impedir o golo.	Em 10 ataques, realizar pelo menos 4 remates.
		11, 19 e 26	Rematar com oportunidade; Desmarcar-se intencionalmente à distância de passe.	
		6, 15, 16 e 24	Compreender as regras e cooperar com os companheiros; Receber a bola conseguindo controlá-la e passar a um colega desmarcado; Reconhecer-se como defensor.	

Ao nível do badminton, foram realizados jogos de cooperação 1+1, de forma a resolver o problema da pega da raquete, bem como da realização do serviço. Deste modo, havia uma competição sobre quem conseguia mais transposições de rede entre as diferentes duplas, sendo esta competição um fator fundamental para garantir a motivação e a aprendizagem das componentes técnico-táticas desta matéria (Yu-Shu Qun & Chen-Li Lin, 2015). Para além disso, os alunos desconheciam muitas das regras desta matéria, pelo que foi necessária uma explicação mais cuidada da mesma.

No âmbito da preparação da SC, o núcleo de estágio realizou um percurso de orientação (apêndice X). Tendo em conta as recomendações e regras do colégio em relação à supervisão dos alunos, por parte dos professores, em tempo de aulas, optamos pela realização de um percurso em estrela, que proporcionaria um controlo mais próximo dos alunos. Como fator motivacional, tendo em conta a simplicidade do percurso, optei por utilizar uma estratégia de contabilização do tempo em que os alunos completavam o percurso, garantido deste modo uma competitividade ao exercício.

No caso do projeto específico, estava programada a inserção da matéria de Luta durante esta etapa, na qual a introdução à modalidade se revelava um fator fundamental no clima motivacional das aulas e na aquisição de maior entendimento sobre o contacto físico. Posto isto, e como definido numa fase embrionária do projeto, era fundamental a promoção de contacto físico entre os alunos ao longo de todo o ano, sendo a Ginástica Acrobática, a Dança e a Luta, matérias que estariam, pelo menos duas delas, presentes em todas as aulas.

Quadro 23 – Planeamento anual das matérias de contacto físico

Matéria	Datas	Preponderância
Dança	Todo o ano	UD2, UD3 e UD4 – Rumba Quadrada UD5 e UD6 – Sariquité UD7 e UD8 – Valsa Lenta
Ginástica Acrobática	De 18/10 a 17/03	UD2, UD3, UD4 e UD5
Luta	De 14/02 a 6/06	UD5, UD6, UD7 e UD8

No que diz respeito em concreto à disciplina de Luta, tendo em conta a inexistência desta matéria no panorama de aprendizagens dos alunos da turma em todo o seu currículo até então, foi necessário iniciar o processo de ensino aprendizagem pelo mais básico. Deste modo, os jogos de iniciação à Luta assumiram-se como o principal veículo de aquisição de competências no que a esta matéria se concebia e, nesse prisma, foram utilizados jogos de toque e jogos de desequilíbrio, como descritos no apêndice VI. Em relação aos objetivos para esta matéria, num momento inicial, prendiam-se com a aquisição de competências ao nível do deslocamento e perceção de como desequilibrar o adversário, bem como dos objetivos ao nível das competências sociais a desenvolver, como a receptividade ao toque, controlo emocional e conforto com a matéria e socialização física com os colegas (Figueiredo, 1998).

1.9.2. Área de Aptidão Física

Atentando à necessidade de dar continuidade ao trabalho feito no âmbito do desenvolvimento das capacidades motoras, bem como à necessidade de aumentar os níveis de intensidade cardiorrespiratória nas aulas, foi dado maior ênfase na melhoria desta capacidade, ou seja, a resistência aeróbia. O desenvolvimento desta capacidade foi incluído ao nível do desenvolvimento das Atividades Físicas, nomeadamente nos JDC (Marques, 1995), assim como o trabalho complementar nas áreas de menor intensidade, como o caso da acrobática e lançamento do peso. Os alunos críticos a este nível, foram alvos de uma intervenção reforçada,

ao nível da realização de exercícios de elevação da frequência cardíaca, tendo por base as recomendações de Marin (2013), ao nível da metodologia intervalada de intensidade moderada a vigorosa.

1.9.3. Área dos Conhecimentos

Para avaliação dos conhecimentos, foi determinado a elaboração de um trabalho de grupo referente à temática das capacidades motoras condicionais, primeiramente com o objetivo de os alunos pesquisarem e elaborarem um trabalho referente a uma capacidade motora apresentando uma proposta de aquecimento para a desenvolver numa aula de EF. Na segunda parte, com a aplicação prática e operacionalização dos exercícios sugeridos para o desenvolvimento da capacidade motora na etapa produto na parte inicial de uma aula.

No âmbito da primeira parte do trabalho, de acordo com uma das finalidades presentes nos PNEF, isto é, a promoção de aprendizagens de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas, assim como o objetivo de ir ao encontro do que está descrito nos objetivos gerais do documento das Aprendizagens Essenciais para o 9º ano, no sentido dos alunos participarem ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo, foram atribuídas às diferentes EA, uma capacidade motora condicional e estas teriam de realizar um trabalho de pesquisa e explicação da capacidade motora atribuída, bem como uma apresentação de uma proposta de “aquecimento” que se destine ao desenvolvimento dessa mesma capacidade motora, assim como descreve o apêndice V.

Posteriormente, para além deste trabalho de pesquisa e apresentação, a necessidade dos alunos elaborarem um plano de aquecimento em função de uma capacidade motora era fundamental, pois posteriormente esse plano foi apresentado numa parte inicial de uma aula de EF e aplicado aos colegas. A aplicabilidade deste trabalho teve como objetivo proporcionar uma durabilidade na assimilação dos conteúdos dos alunos de forma a ir de encontro ao pretendido e descrito no documento regulador das aprendizagens essenciais: “o aluno conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano”.

1.9.4. Balanço

Para o basquetebol, com a incorporação do drible na situação de jogo, numa fase inicial, observou-se um retrocesso, pois os alunos tinham dificuldades em resistir à tentação de recorrer constantemente ao gesto técnico. Apesar da introdução do drible, o feedback incidiu de forma a privilegiar o passe como primeiro recurso para progressão no campo de jogo e, com o propósito de evitar o jogo “costa a costa”, os alunos mais competentes, considerados como

facilitadores, foram condicionados a não driblar. Assim sendo, no final da etapa foi permitido verificar uma superiorização contante do ataque em função da defesa e já era possível observar frequentemente situações de finalização em lançamento da passada.

Para o voleibol, foram observados alguns progressos significativos dos alunos em função dos objetivos definidos, nomeadamente na capacidade de deslocamento para o ponto de queda da bola, fruto do trabalho contínuo em grupos heterogéneos. Para além disso, durante a unidade didática nº 4, foi realizado um trabalho paralelo no ginásio, com os alunos que tinham mais dificuldades, através de um exercício que procurava ajudar a desenvolver essas competências, tanto de deslocamento como do gesto técnico do toque de dedos. Foi notória a melhoria dos alunos no fim da etapa progresso, pois todos os grupos de trabalho aumentaram as metas de aprendizagem, chegando a atingir todos as 15 transposições de rede. Os alunos com maior competência também demonstraram progressos, compreendendo a necessidade da dinâmica dos 3 toques e alcançando a meta definida com bastante brevidade, passando ao jogo competição 3x3, de seguida.

Na Ginástica de Solo, aos alunos que conseguiram alcançar os objetivos definidos, foi-lhes atribuída uma outra sequência com um nível de complexidade mais elevado. Os alunos que não conseguiram realizar a sequência, continuaram a trabalhar a mesma.

Na Ginástica de Aparelhos, continuou a haver alunos que tinham dificuldades no momento da corrida preparatória devido a alguns erros de coordenação e, nesse sentido, foi realizado um trabalho complementar de técnica de corrida nas aulas. Os restantes alunos deram continuidade aos saltos que vinham a realizar, sendo que houve um grupo de alunos que passaram a trabalhar os saltos de nível Elementar.

Na Ginástica Acrobática, considero que todo o trabalho de preparação e elaboração da coreografia final se tornou bastante enriquecedor, tendo esta matéria assumido um papel fundamental na criação de dinâmicas relacionais muito positivas no seio da turma. Este processo culminou numa apresentação em *sarau* no fim da etapa, em que todos os grupos corresponderam ao que tinha sido pedido e o empenho e competência demonstrados se tornou evidente.

No atletismo, destaco as dificuldades evidenciadas ao nível da técnica no lançamento da bola tipo “hóquei” pela generalidade da turma, mais concretamente em relação à pega da bola, pelo que optei por utilizar uma estratégia de demonstrar várias vezes a técnica correta, sendo eu mesmo a realizá-la, de forma a conjeturar uma imagem modelo mais presente na mente dos alunos. No salto em comprimento, os alunos assimilaram com mais facilidade os conteúdos,

realizando com sucesso os momentos de corrida preparatória, chamada e receção ao solo. Outro aspeto que importa relevar, foi a necessidade que tive de adaptar, pois face à impossibilidade de os alunos saltarem para uma caixa de areia, optei por utilizar um colchão de quedas com superfície afável, de forma a não constranger a realização desta matéria.

Em relação à dança, a permanência do trabalho em tutoria de pares confirmou-se ser um aspeto positivo e eficaz na assimilação dos conteúdos por parte de toda a turma. No mesmo sentido, saliento a normalização que se criou na turma, por parte tanto dos rapazes como das raparigas, na realização da dança com pares do mesmo género e, por último, denoto também a preponderância desta matéria para o trabalho de resistência aeróbia, pois foi notório que através da exercitação do Sariquité, os alunos eram bastante estimulados cardiorrespiratoriamente.

No decorrer da terceira etapa, mais concretamente na unidade didática nº 5, foi introduzido o Futebol. O Futebol era a matéria que na avaliação prognóstica inicial, a maior parte da turma mostrava mais debilidades. Deste modo, fez todo o sentido incluir nesta etapa, de modo a desenvolver e a melhorar as competências dos alunos nesta matéria. Não obstante, foi possível verificar que os alunos mantinham a aprendizagem do princípio de jogo da desmarcação adquirida nas outras matérias de JDC, porém a acentuada dificuldade do ponto de vista dos gestos técnicos era mais evidente e constrangia muito a fluidez do jogo. Posto isto, na 4ª etapa foi definido um exercício de treino dos gestos técnicos de receção e passe para os alunos com mais dificuldades realizarem no ginásio, de forma a complementar o trabalho realizado no pavilhão através das situações de jogo.

No Badminton, os alunos demonstraram estar mais confortáveis com a matéria e, todos os alunos que ainda não evidenciavam capacidade para passar a jogar o jogo de singulares, no fim do terceiro período, já não estavam a jogar em cooperação, mas sim em competição, tendo, portanto, atingindo a meta preconizada para puderem evidenciar essa transição, bem como a assimilação da pega da raquete e deslocação para o ponto de queda do volante.

Relativamente à Luta, os alunos, inicialmente, ficaram reticentes devido ao seu desconhecimento sobre a matéria, no entanto, com o passar das aulas tornou-se a matéria que mais contribui para a melhoria do clima relacional e motivacional das aulas, bem como para o desenvolvimento e exercitação cardiorrespiratória dos alunos. A simplicidade dos jogos de toque e equilíbrio introduzidos, fez com que os alunos encarassem a matéria de forma descontraída e proporcionou já numa fase muito adiantada da etapa, a introdução de uma técnica de derrube, isto é, a entrada a uma perna.

1.10. 4ª Etapa

Na 4ª etapa, pretendia-se que esta se tratasse de uma fase de consolidação e demonstração das competências adquiridas pelos alunos ao longo do ano letivo, principalmente em situações de prática o mais aproximadas possível das situações de jogo formal. Deste modo, pretendia-se ainda, para enfatizar a demonstração de competências, introduzir a competição mais formal, como meio de motivação para o empenho e superação dos alunos. Assim, o objetivo passava por criar quadro competitivos e situações de apresentação formal, consoante a modalidade em questão, para as diversas matérias.

Quadro 24 – Objetivos Lecionação – 4ª Etapa

Objetivos	Consolidar os produtos finais das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano.
	Apurar os resultados nas matérias prioritárias dos alunos.
	Aferir resultados ao nível das capacidades de inter-relacionamento, autoexposição e interação, no seio da turma.

De forma a garantir a fiabilidade da avaliação, era importante entender não só o controle do conhecimento adquirido por parte dos alunos, mas também a forma como era compreendido e utilizado nas situações reais. Era importante também transmitir aos alunos que a avaliação final do ano, seria feita numa perspetiva de valorizar tanto o processo, como o resultado da aprendizagem. Posto isto, os objetivos específicos que pretendia ver nos alunos, iam de encontro aos que tinham sido propostos e definidos na etapa anterior. Nesse sentido, faria todo o sentido que a organização e formação dos grupos se mantivesse.

Quadro 25 – Grupos 4ª etapa

Grupos 4ª Etapa									
	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes	Alunos críticos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos competentes
Alunos (nº)	6, 16 e 26	11, 15, 19 e 24	9 e 10	1 e 25	2, 4, 13, 20 e 23	21	7 e 18	3, 8, 17 e 22	12 e 14
Alunos marcados a negrito, constituem alunos NI+, isto é, alunos que estão muito perto de cumprir o nível I.									

Legenda: Vermelho – Alunos críticos; Amarelo – Alunos Intermédios; Verde – Alunos Competentes

1.10.1. Área das atividades físicas

No que diz respeito ao basquetebol, tendo em vista a consecução dos objetivos definidos como prioritários ao longo do ano, procurei que os alunos demonstrassem a sua

assimilação na situação de jogo que terminaram a fazer na etapa anterior, isto é, privilegiei a situação de 3x3, porém, deste modo, retirei a organização em sistema holandês e passaram a realizar o jogo em 24x15, no entanto, com uma conceção de jogo mais próxima do real, sendo que o jogo passava a ter dois sentidos.

Quadro 26 – Objetivos 4ª Etapa – Basquetebol G1

4ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Produto – Basquetebol				
Situação de jogo 3x3, em 24x15 metros				
Matéria	EA	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Basquetebol	1	9 e 10	Cooperar com os colegas para o êxito, sendo facilitador de jogo.	Realizar em 10 ataques, 6 lançamentos ao cesto não protagonizados
		11, 15, 19 e 24	Desmarcar-se intencionalmente à distância de passe; Lançar na passada isolado face ao cesto com os apoios corretos; Decidir bem quando passar ou driblar	
		6, 16 e 26	Desmarcar-se intencionalmente à distância de passe; Lançar na passada isolado face ao cesto com os apoios corretos; receber e enquadrar com o cesto.	
Alunos: 9+16+19; 10+15+24; 11+6+26				

Em relação aos constrangimentos colocados no jogo, estes centraram-se, numa fase inicial, ao nível da defesa e, durante toda a etapa, ao nível da proibição do drible dos alunos mais competentes.

No que diz respeito aos alunos mais competentes, estes deram continuidade ao processo desenvolvido no âmbito da situação de jogo 3x3, em campo reduzido, sem condicionantes. No entanto, no caso deste grupo, tendo em conta as melhorias que os alunos nº3 e nº23 demonstraram, optei por enquadrá-los no jogo, transformando-o em 4x4, de forma a apurar se os alunos conseguiam demonstrar num contexto mais difícil, os progressos que eu perspetivava.

Quadro 27 – Objetivos 4ª etapa – Basquetebol alunos mais competentes

4ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Produto Basquetebol – Alunos mais competentes				
Situação de jogo 4x4, em 24x15 metros				
Matéria	Equipa de Aprendizagem	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Basquetebol	3, 5, 9, 10, 12, 14, 21 e 23	14, 5 e 10	Realizar desmarcações de rutura e apoio; Participar nos ressaltos; Trabalhar para receber.	Realizar em 12 ataques, 9 lançamentos ao cesto, não protagonizados.
		3, 12, 21, 23 e 9	Passar e cortar em direção ao cesto; Decidir bem quando passar, driblar ou finalizar; Trabalhar para receber.	
Alunos: 14 + 9 + 12 + 3 // 5 + 10 + 21 + 23				

No âmbito do Voleibol, tendo em conta o alcance das metas preconizadas na etapa anterior, optei por tornar o jogo 2+2 num 2x2 em 6x3m com a rede a 2,10m, proporcionando um cariz mais competitivo à própria situação de aprendizagem, visto que os alunos já eram capazes de encadear algumas ações de jogo, como por exemplo, a dinâmica dos três toques.

Quadro 28 – Objetivos 4ª Etapa – Voleibol G1

4ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Produto – Voleibol				
Situação de jogo 2x2, em 6x3 metros, com rede a 2,10 metros e bola afável				
Matéria	EA	Alunos	Comportamentos pretendidos	Meta
Voleibol	1	9 e 10	Cooperar com os colegas para o êxito, sendo facilitador de jogo.	Conseguir em 10 ataques, 4 finalizações Com sucesso
		11, 15, 19 e 24	Servir em passe direcionado a 2 metros da rede; Posicionar-se corretamente para receber ou enviar a bola em passe colocado para o campo contrário participando e dando continuidade à dinâmica dos três toques.	
		6, 16 e 26	Deslocar-se para o ponto de queda da bola; Realizar corretamente o gesto técnico “toque de dedos”, de modo a dar continuidade ao jogo.	
Alunos: 9 e 6 X 10 e 16 (26) // 11 e 19 x 15 e 24				

O jogo 2x2 proporcionou um aumento da intensidade de jogo, tendo em conta a determinação dos alunos para o ganhar e, à semelhança do 2+2, promoveu a noção dos ângulos não lineares entre o envio e receção da bola. Outro dos aspetos que enfatizei, foram os feedbacks que procurei transmitir aos alunos, em relação à importância da comunicação verbal para o melhoramento da performance, de forma a, paralelamente, desenvolver os objetivos do projeto específico.

No caso dos alunos mais competentes, os objetivos mantiveram-se os seguintes:

Quadro 29 – Objetivos 4ª etapa – Voleibol alunos mais competentes

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso Voleibol– Alunos mais competentes			
Situação de jogo 3x3, em 6x3 metros, com rede a 2,10 metros e bola afável			
Matéria	Equipa de Aprendizagem	Comportamentos pretendidos	Meta
Voleibol	14, 5, 10, 12, 21 e 9	Servir por baixo direcionado de 3 a 4,5 metros da rede; Dar continuidade à jogada em passe ou manchete; Posicionar-se corretamente para receber ou enviar a bola em passe colocado para o campo contrário participando e dando continuidade à dinâmica dos três toques.	Em 10 ataques, conseguir 7 finalizações.
Alunos: 10 e 9 e 12 + 5 e 14 e 21			

Em relação a este grupo de alunos, a situação de jogo manteve-se, isto é, o 3x3, assim como os respetivos objetivos. No entanto, foi pedido aos alunos que realizassem o passe colocado em suspensão como meio de atacar o adversário, para além de ter sido adotada, posteriormente, a estratégia de aumento do campo, de forma a proporcionar uma elevação dos problemas técnico-táticos dos alunos.

Relativamente ao Futebol, a situação de jogo manteve-se, assim como os objetivos, dado que os alunos não tinham demonstrado um progresso que justificasse alterações, no entanto, foi feito um exercício no ginásio, de 1+1, que visou a melhoria dos gestos técnicos de passe e receção.

No caso da ginástica de solo, os próprios alunos foram quem elaborou a sequência que iriam ser avaliados, sendo condicionados a ter 2 rolamentos, 1 elemento de flexibilidade, 1 elemento de equilíbrio e 1 pino ou roda, de forma a ser coerente com todo o processo ensino-aprendizagem realizado anteriormente. Os alunos com base na perceção própria e no que foram fazendo ao longo do ano, elaboraram a sequência na qual foram treinando e apresentaram no fim da etapa.

Na Ginástica de Aparelhos, os alunos aplicaram todas as aprendizagens assimiladas, no sentido de realizar o salto que eles sentiam que eram capazes de fazer. Isto é, foram dispostos em documentos auxiliares todos os saltos que os alunos tinham sido propostos a fazer, ou seja, todos os objetivos ao longo do ano e, por conseguinte, os próprios alunos é que definiram os diferentes saltos que consideravam que conseguiam fazer bem, sendo que um desses era no minitrampolim e dois no plinto transversal ou longitudinal, sendo que em alguns casos, os alunos apenas realizaram as progressões para o salto, pois ao longo do ano, foi o máximo que conseguiram alcançar.

No atletismo, as situações abordadas consistiram na realização formal, em regime de competição, nas diferentes modalidades abordadas ao longo do ano, isto é, salto em altura e salto em comprimento, sendo o lançamento da bola tipo “hóquei” realizado apenas para fins avaliativos e não em competição, face à sua realização dentro do pavilhão.

Ao nível do Badminton, de forma a tornar as situações mais dinâmicas, optei por criar uma situação aproximada do contexto real, através de um campo com as dimensões de 5mx12m e realizando a situação de jogo 1x1.

Na Dança, no sentido de dar continuidade ao trabalho realizado ao nível do contacto físico, pretendia incorporar no planeamento anual de EF da turma, uma Dança que se mantivesse no nível Introdução e que fosse igualmente dançada a pares. Em consonância com o pretendido, também estava presente no programa curricular do externato, a aprendizagem da Valsa Lenta no 9º ano, de forma a preparar os alunos para o baile de finalistas que se realizava no final do ano letivo. Conjugando todos estes fatores, optei por lecionar a Valsa Lenta, correspondente ao nível Introdução.

No que toca à matéria de Luta, procurei proporcionar um momento de Luta mais formal, no entanto baseado no processo que tinha vindo a ser desenvolvido. Nesse sentido, foi realizado um torneio intra turma do jogo “Puxa-Empurra” (apêndice VI), no sentido de proporcionar uma aferição dos objetivos que se pretendia que os alunos tivessem assimilados, isto é, utilização pertinente dos apoios, deslocações com centro de gravidade baixo e passos curtos e ações que promovessem o desequilíbrio do adversário.

1.10.2. Área de Aptidão Física

Perspetivando o desenvolvimento desta área, realizei, na parte inicial das aulas de ginásio, uma tabata acompanhada de estímulo musical, com diversos exercícios de alta intensidade, intercalados com recuperação ativa ou passiva, realizando quatro séries de 30 segundos de trabalho e 20 segundos de descanso, em consonância com Gibala, Little,

MacDonald e Hawley (2012), que afirmam que este é um método de treino capaz de introduzir adaptações cardiovasculares e músculo esqueléticas, que estão associadas a uma melhoria da saúde e condição física. No mesmo sentido, dando continuidade ao que já tinha sido feito ao longo do ano, permaneceram os exercícios incluídos em contexto de jogo no Pavilhão, bem como alguns outros em momentos de pausa. Posto isto, foi fundamental realizar uma nova avaliação dos testes *FitnessGram*, para verificar se os alunos já se encontravam dentro da zona saudável e saber se os objetivos a que me propus foram alcançados. Deste modo, foram recolhidos os seguintes dados:

Quadro 30 - 4ª Etapa – AF dos Alunos na Aptidão Física

Testes de Aptidão Física	FZSAF	ZSAF
Teste do vaivém	7 e 26	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25
Teste das flexões/extensões de braços	7, 18 e 26	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25
Teste dos abdominais	1, 7 e 18	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26

1.10.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente à área dos conhecimentos, durante a 4ª etapa, tendo em consideração o trabalho realizado na etapa anterior, os alunos tiveram de realizar a parte prática que proporcionaria a aferição de resultados, em relação ao que efetivamente aprenderam sobre as capacidades motoras. Deste modo, durante esta etapa, em todas as semanas cada grupo realizava a sua apresentação dos planos de exercícios para o desenvolvimento da respetiva capacidade motora, isto é, Força, Velocidade, Resistência ou Flexibilidade, numa parte inicial de uma determinada aula. De forma a garantir o sucesso da aprendizagem, bem como da assimilação correta de conteúdos por parte de toda a turma, os alunos teriam de me enviar o plano com uma semana de antecedência, de forma a discutirmos o que estava bem e mal. Deste modo, quando fossem aplicar à turma, os restantes alunos poderiam experienciar e conceptualizar um programa de treino bem feito, o que garantia a aprendizagem de todas as capacidades motoras a todos os alunos, ou seja, quem fazia e quem depois praticava. Esta opção pela aplicação das aprendizagens, teve por base o pensamento de Cothran e Kulinna (2005), que referem que

quando os alunos entendem e aplicam a prática de exercício físico, a hipótese de este comportamento se perpetuar para a vida, aumenta.

1.10.4. Balanço

Durante a etapa Produto, os alunos realizaram os exercícios que acabaram a fazer no decorrer do processo ensino-aprendizagem até ao fim da etapa progresso. Assim sendo, as aulas centraram-se em torneios inter e intra grupos de aprendizagem, através das situações de jogo que os alunos já vinham a trabalhar, com exceção de algumas que foram sujeitas a pequenas alterações, como mencionadas anteriormente.

Para o basquetebol, o trabalho desenvolvido e as decisões ao nível das opções tomadas ao longo do ano, traduziu-se num desenvolvimento substancial na matéria, nos quais os alunos propostos a alcançar o nível Introdução atingiram esse objetivo, com a exceção de alguns casos que ainda revelavam dificuldades ao nível do drible. No caso dos alunos que demonstravam mais competências, as melhorias ao nível da compreensão de jogo e do princípio do passe e corte foram substanciais e relevantes para a melhoria significativa da qualidade da situação de jogo realizado ao longo do ano.

No voleibol, os condicionamentos implementados verificaram-se pertinentes, sendo evidente a progressão dos alunos, nomeadamente ao nível da concretização dos objetivos finais propostos, cumprindo o nível Introdução, cujo as dinâmicas desenvolvidas das EA heterogéneas foram determinantes. Nesse âmbito importa destacar a aplicação combinada de dois princípios didáticos, ou seja, as modificações por representação e por exagero (Holt Streen & Bengoechea, 2002). Relativamente ao grupo de alunos que tinha mais competências, destaco a definição da situação de jogo em cooperação e o treino das habilidades técnicas em tarefas modeladas em referências às exigências do jogo como afirmam Mesquita, Marques e Maia (2001), com o propósito de dar constantemente resposta às necessidades dos alunos.

No que concerne ao Futebol, esta foi uma matéria que os alunos apesar de demonstrarem muitas dificuldades, sempre gostaram de trabalhar, pelo que destaco esta motivação como um elemento fulcral para as melhorias verificadas. Ao nível desta matéria, quase toda a totalidade da turma revelava problemas na execução dos gestos técnicos básicos como passe, receção e remate. No entanto, foi primordial a prescrição de tarefas construídas em referência ao contexto de aplicação, nomeadamente, tarefas que integravam a estrutura e a funcionalidade reclamada pela tarefa final (Mesquita, 1997). Ainda assim, na avaliação final das competências dos alunos, foram verificadas poucas melhorias ao nível técnico, pelo que seria necessário mais tempo potencial de aprendizagem (Martins, Gomes & Carreiro da Costa,

2017), porém os alunos já demonstravam melhor compreensão do jogo, do ponto de vista das intenções das ações que tomavam.

Em relação à Ginástica de Solo, as melhorias não foram muito substanciais, pelo que o grupo de alunos que não cumpria o nível introdução e que era considerado crítico, continuou sem o conseguir atingir, peso embora tenha prescrito diferentes estratégias e progressões pedagógicas para os exercícios. À semelhança desta realidade, também a Ginástica de Aparelhos se pautou pela dificuldade de observar um progresso acentuado, no entanto, os alunos mais críticos melhoraram ao nível da corrida preparatória e da chamada, no qual destaco o trabalho de coordenação que foi feito durante a etapa progresso para este resultado. Ainda na Ginástica de Aparelhos, o mesmo grupo de alunos, não eram capazes sequer de subir em salto para o plinto e, no fim do ano, demonstraram capacidade para realizar o salto de coelho para o plinto com conforto. No caso dos alunos com algumas dificuldades, os que estavam mais perto (NI+) conseguiram efetivamente cumprir o nível Introdução, juntamente com alguns alunos que na AI eram considerados NI, porém, nem todos o conseguiram. Os alunos mais competentes, terminaram todos o ano, a realizar todos os saltos correspondentes ao nível Elementar.

Para a ginástica acrobática, todos os alunos alcançaram os objetivos previstos, expresso pela realização do esquema incorporado com as figuras do nível Introdução, sendo esta uma matéria que teve o seu término ainda no fim da 3ª etapa.

No que diz respeito ao atletismo, um nº alargado de alunos alcançou os objetivos pretendidos nas várias modalidades abordadas, correspondente às expectativas postuladas no início do ano. Fugindo à regra, apesar das melhorias ao longo do ano, particularmente no salto em altura e no salto em comprimento, estas não foram tão evidentes no lançamento da bola tipo “hóquei”.

No badminton, tendo em consideração as dificuldades sentidas para a resolução do problema basilar da pega da raquete e da deslocação para o ponto de queda do volante, os alunos enquadrados no nível Introdução alcançaram os objetivos, terminando o ano a realizar corretamente os batimentos em *lob* e *clear*, em contexto de jogo 1x1.

Relativamente aos objetivos para a Dança, estes foram alcançados pela maioria dos alunos, no qual destaco a estratégia de tutoria de pares implementada ao longo do ano, assim como a variabilidade de papéis e músicas utilizadas. Estes ganhos revelaram-se não só no ponto de vista da compreensão e execução da matéria em si, mas também ao nível das dinâmicas relacionais da turma, na autoexposição dos alunos perante os colegas, na aceitação da igualdade de género e compreensão das diferenças com os próprios colegas. No entanto, permaneceram

algumas dificuldades em alguns alunos, especialmente, ao nível da noção rítmica de entrada na música e na expressão corporal no ato de dançar.

No que concerne à Luta, esta foi uma matéria que os alunos nunca tinham lecionado, pelo que foi obrigatório proporcionar-lhes uma aprendizagem que promovesse a assimilação das bases da mesma. Nesse sentido, o uso dos apoios, os deslocamentos e as noções de ataque ao adversário, como a estimulação de desequilíbrios, eram os alicerces a desenvolver. Nesse sentido, os alunos, no geral, assimilaram os conteúdos de forma muito rápida, no qual destaco a motivação para essa finalidade e, destaco também a contribuição que a matéria teve ao nível dos objetivos do projeto específico.

Para a área da Aptidão Física, os objetivos finais definidos no início do ano, eram o alcance da Zona Saudável de Aptidão Física nos três domínios avaliados, por parte de todos os alunos da turma. Respondendo taxativamente a essa questão, isso não foi alcançado. Ainda assim, em relação à AI dos alunos (quadro 6), o quadro 31 pode elucidar o progresso evidenciado. No caso dos alunos que não conseguiram resultados que permitissem o alcance da ZSAF, destaco o aluno nº7, que teve algum tempo sem frequentar o externato, sendo esse um elemento potencialmente influenciador para a ausência de melhorias.

Na área dos Conhecimentos, destaco o sucesso na assimilação dos conteúdos no que às capacidades motoras diz respeito, tendo inclusive, este trabalho proporcionado a inserção no externato, de um circuito de manutenção e desenvolvimento das capacidades físicas para toda a comunidade escolar. Através da aplicabilidade a que os alunos tiveram sujeitos com a realização deste trabalho, foi possível identificar a influência que cada elemento dos diferentes grupos teve para a realização do trabalho. Denoto apenas a situação do aluno nº 26, que não cumpriu a tarefa com o respetivo grupo e que, posteriormente, lhe conferi a oportunidade de realizar e apresentar sozinho, tendo em conta o objetivo do trabalho que era que ele ficasse a perceber a temática e como desenvolvê-la, algo que foi alcançado.

1.11. Projeto Professor a Tempo Inteiro

De acordo com Nóvoa (2009), a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, no sentido em que estar a formar-se implique um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Não obstante, Morosini, Nez e Woicolesco (2022), num artigo em que analisa as implicações na formação de professores presentes na agenda 2030, afirma que a formação contínua e o comportamento dos próprios professores servem como um elemento regulador para a própria qualidade da profissão. Em

consonância, Santos (1998) afirma que, a formação contínua envolve todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, no calendário anual do âmbito deste estágio profissionalizante, existe uma semana destinada à simulação do que será a realidade quando, enquanto professor, entrar no mercado de trabalho. A este momento do estágio dá-se o nome de projeto de professor a tempo inteiro. Tendo em conta a vontade de absorver o máximo de aprendizagem, tornou-se primordial a realização das aulas de todos os professores pertencentes ao GEF. Através da identificação das características das turmas, defini como objetivo lecionar aquelas que constituíam uma mais-valia para trabalhar, tendo em conta o que perspectivava como maiores lacunas a colmatar na minha ação, enquanto professor estagiário e acrescentar valor ao desenvolvimento do meu conhecimento nesse processo. Considerando este enquadramento, este projeto revelou ser bastante relevante, sendo que a sua preparação e definição de objetivos para a melhoria da prática pedagógica foram os seus propósitos centrais. Deste modo, os objetivos definidos foram os seguintes:

Quadro 31 – Objetivos PTI

Objetivos	Melhorar o meu posicionamento e circulação no espaço da aula, principalmente no pavilhão.
	Aumentar a frequência e melhorar a concretização dos ciclos de feedbacks.
	Desenvolver a lecionação da EF em diferentes faixas etárias.
	Promover a minha integração na escola, através do aumento do conhecimento dos alunos.

Com o intuito de alcançar estes objetivos, considerei que faria sentido realizar o PTI ainda no primeiro período do ano letivo. Desse modo, este projeto realizou-se na semana de 29 de novembro a 3 de dezembro. Antecipadamente à sua realização, ponderei a seleção das turmas em função do racional definido anteriormente, do roulement dos espaços, assim como do desafio de lecionar a turmas distintas. Posto isto, foi feita uma abordagem aos professores identificados, de forma a garantir que a realização desta atividade não colocaria em causa nenhum aspeto do seu planeamento, bem como da sua disponibilidade para aceitar a proposta, sendo a mesma aceite por todos.

De forma a organizar-me e a estruturar o planeamento das aulas dessa semana, realizei um calendário das aulas operacionalizadas, que pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 32 – Horário PTI

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:15 – 09:05	9ºB- Gin				
08:30 – 09:20		6ºA - Pav			
09:05 – 09:55				8ºB - Pav	
09:30 – 10:30		2ºB - Pav			
10:20 – 11:10				7ºB - Pav	
10:00 – 11:00					3ºB – Pav
11:10 – 12:00	8ºC – Gin				
11:20 – 12:10					6ºC – Pav
12:20 – 13:10	8ºB- Gin	7ºA - Pav			9ºB - Aula de CD
13:10 – 14:00	8ºA- Gin			8ºA - Pav	
14:30 – 15:20	6ºC – Pav				
15:00 – 15:50				9ºB - Pav	
15:20 – 16:10	6ºA- Pav				
15:50 – 16:40		8ºA - Pav		8ºC - Pav	
17:00 – 18:00	Desporto Escolar – Pav			Desporto Escolar - Pav	

A preparação para este projeto passou, numa primeira instância, pela realização e entrega de uma carta a todos os professores de EF (Apêndice VII), professoras titulares e coadjuvantes e às professoras responsáveis pelas turmas, no caso do 1º ciclo, solicitando autorização para lecionar a aula da sua turma. Posteriormente, na semana anterior à operacionalização das aulas do PTI, foi realizada uma observação de uma aula de cada turma, com o objetivo de a ficar a conhecer, observar que matérias estavam a trabalhar, o nível dos alunos e algumas especificidades da própria turma. Após a observação de cada uma das aulas, foi organizada uma pequena reunião com cada professor para obter mais informações, nomeadamente ao nível da formação de grupos e do planeamento da aula.

Após este processo, foi realizado o planeamento das aulas, em consonância com os professores de EF de cada turma, e, no momento de aula, coube-me a mim a montagem e organização do material em aula, bem como da liderança da própria aula na sua totalidade, ficando os professores e, por vezes, os colegas estagiários a recolher dados através de um documento formalizado, com base no protocolo MAGIC (Apêndice VIII) para, posteriormente, a minha performance ser alvo de reflexão.

1.11.1. Balanço

Relativamente aos objetivos definidos para o PTI, no que ao capítulo da gestão diz respeito, houve claras melhorias no meu posicionamento e deslocamento em aula. De acordo com os professores, bem como os meus colegas estagiários, a minha circulação no fim desta semana verificava-se sempre na periferia do espaço, permitindo um controlo mais ativo da aula

e, consequentemente, um aumento significativo do número de feedbacks. Ainda na Gestão, tendo em conta as rotinas implementadas pelos professores de EF das respetivas turmas e em consonância com Carreiro da Costa (1996), esta não se verificou ser uma problemática, pelo que os tempos foram sempre condizentes com o que deve acontecer numa aula.

No caso da Instrução, onde os professores notaram melhorias mais significativas, foi na frequência de feedbacks, principalmente nos feedbacks à distância que, como dizem Silva e Lopes (2016), são um elemento fundamental para o professor proporcionar aprendizagem. Denoto que, para o encerramento dos ciclos de feedback, tive mais dificuldades em melhorar, devido à necessidade constante de controlar toda a aula. Porém, a realização da semana do PTI ainda num momento inicial do estágio, foi importante, pois permitiu-me um desenvolvimento acentuado desta problemática, no qual revii melhorias nas semanas subsequentes com a minha turma de leção.

Outro aspeto primordial deste PTI, foi a minha inserção no seio da escola e da comunidade escolar no externato. Através da leção de diferentes turmas, tive a oportunidade de entrar em contacto com a grande maioria dos alunos do externato, pelo que me permitiu desenvolver uma posição integrada dentro da instituição e no seio dos próprios alunos. Esta condição acentuou-se ainda mais com os alunos do Desporto Escolar, que me permitiu também conhecê-los melhor e num contexto diferenciado. Para além disso, também a reflexão com os próprios professores, permitiu uma dinâmica positiva de trabalho colaborativo, sendo esse um fator importante para a melhoria da qualidade e coerência do processo ensino aprendizagem e da intervenção do professor (Marques & Carreiro da Costa, 2015).

Em contrapartida, onde senti mais dificuldades na leção foi no primeiro ciclo. Tendo em conta as particularidades dessas idades, tornou-se difícil corresponder em termos de posicionamento em aula e no número de feedbacks, pois as minhas preocupações eram múltiplas, desvirtuando muitas vezes do foco principal. Ainda assim, satisfiz um dos meus objetivos, que era a leção em diferentes faixas etárias, onde considero ter ganhos bastante significativos na condução e liderança dos diferentes grupos de trabalho.

Tendo em conta o protocolo MAGIC, tinha definido como objetivos pessoais ser capaz de aumentar a frequência dos feedbacks aos alunos, que dependia também, consequentemente, da melhoria do posicionamento em aula, no sentido de em todas as aulas me posicionar nos 4 cantos do pavilhão e realizar feedbacks à distância, de forma a garantir um controlo total da aula e das atividades dos alunos. A definição concreta destes objetivos a desenvolver, permitiu-

me uma evolução ao nível da intervenção junto dos alunos e conhecimento dos seus comportamentos em aula.

Em suma, considero esta semana, uma semana de grande enriquecimento pessoal, não só ao nível didático enquanto professor, mas essencialmente ao nível pedagógico, enquanto agente de ensino.

1.12. Balanço Final

A colocação de objetivos constitui uma estratégia de instrução fundamental para provocar nos alunos a motivação necessária para a aprendizagem, interferindo em função disso mesmo, nos progressos alcançados (Rink, 1996). No ensino em EF, a formulação de objetivos enquanto método para aferir os progressos das aprendizagens torna-se ainda mais preponderante (Griffey & Housner, 1991). Neste sentido, procurei como guia para todo o processo de ensino aprendizagem, uma formulação de objetivos, clara e concisa, que fossem alvo de fácil verificação e avaliação.

Nesta medida, a adoção do modelo por etapas representou a estrutura organizacional para o planeamento das atividades e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos, sendo que a consideração do mesmo foi fundamental, no processo de estágio e para o futuro, enquanto elemento orientador da minha ação enquanto agente de ensino. Ainda numa perspetiva de aferição dos resultados, não só a avaliação dos objetivos, mas também, por muitas vezes, senti necessidade de recorrer ao questionamento, de forma a entender a intenção do aluno, avaliando, neste caso, a sua compreensão do jogo, no caso dos JDC (Mesquita, 2006). No mesmo sentido, outro dado que foi fundamental ao processo ensino aprendizagem, foi a definição de metas. Foi através deste mecanismo medidor, que os alunos puderam ser parte integral no seu processo de desenvolvimento das aprendizagens, sendo estas metas constantemente mencionadas aos alunos (Silva & Lopes, 2016).

Relativamente às aprendizagens, no panorama geral da turma e de acordo com o que tinha sido preconizado, estas foram alcançadas, no entanto, em alguns casos isso não se verificou, como mostra o apêndice XXVIII. No caso do Basquetebol e Voleibol, sendo estas matérias avaliadas como prioritárias a trabalhar com os alunos no que aos JDC diz respeito, assumiram um valor temporal maior que as demais. Ao nível destas matérias, a intervenção e adequação do feedback, a frequente avaliação formativa contínua e as alterações e modificações realizadas às situações de aprendizagem propostas, traduziram todo o processo que levou às aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Em sentido oposto, as disciplinas de Ginástica de Solo e de Aparelhos, apesar de serem matérias consideradas prioritárias e que foram motivo de reflexão e ajuste constante ao longo do ano, através das progressões pedagógicas aplicadas e sendo esta uma estratégia fundamental (Ferrer-Caja & Weiss, 2000), em muitos alunos, isso não resultou em ganhos significativos. A este resultado, atribuo a ausência de repertório motor que alguns alunos tinham na turma, face à ausência de EF em idades mais jovens, sendo este último um dos principais fatores para a falta de competências motoras básicas nos alunos (Quitério et al., 2017).

Em relação à minha prestação pessoal ao longo do ano, denoto algumas debilidades ao nível da minha preparação na matéria de Futebol. Apesar de ser esta a minha especialidade tendo em conta o meu passado desportivo, encontrei na realidade do externato, um nível muito baixo de competências nesta matéria, pelo que foi necessário abstrair-me daquilo que considerava fácil e colocar-me na posição dos alunos, que em muitos casos, raras foram as vezes que tiveram em contacto com a modalidade. Este exercício de reestruturação de pensamento, permitiu-me desenvolver enquanto professor.

Pessoalmente, considero também o impacto que a experiência do PTI proporcionou na minha ação docente, ao nível da vivência das realidades de lecionação com diferentes alunos e metodologias. Através do uso do protocolo MAGIC, pude com o auxílio dos professores e colegas estagiários, corrigir e melhorar o meu comportamento enquanto professor, numa perspetiva do que deve ser um professor reflexivo (Alarcão, 2022), no âmbito do seu ofício e da representação da comunidade escolar.

Ainda no que diz respeito às aprendizagens, a Dança, a GA e a Luta proporcionaram aos alunos melhorias ímpares, tendo em conta a forma como as pretendi lecionar. A EF oferece uma variedade de oportunidades para os alunos interagirem, requisitando o desempenho de competências sociais tais como autocontrolo, aceitação, entreajuda e cooperação com os outros (Hellison, 2011). No mesmo sentido, uma EF de qualidade contribui positivamente para o desenvolvimento social e moral dos alunos (Hellison & Martinek, 2006) e desenvolvimento de competências sociais (Hunter, 2006). Foi com estes objetivos em perspetiva, que o contacto físico, e particularmente, estas três disciplinas, visaram o desenvolvimento dos alunos, além disso, foi também vinculado a estes princípios, que o procurei fazer.

Por último, considero que todas as experiências e atividades desenvolvidas ao longo do ano nesta área contemplaram um dos fatores de construção da minha formação enquanto professor, que considero que foi bastante enriquecedor e que servirá como base para o profissional de excelência que pretendo ser.

2. Direção de Turma

O Diretor de Turma desempenha no seu quotidiano profissional uma função de agente educativo, considerado como um pilar do sistema escolar e deve contribuir para um reforço da articulação curricular entre as diferentes disciplinas de estudo, assim como para a promoção do trabalho colaborativo entre todos os docentes que compõem um conselho de turma (Sá, 1997). Para Roldão (1999), os professores e o diretor de turma são agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, logo, devem promover situações de aprendizagem dinâmicas e inovadoras, de acordo com as especificidades de cada aluno.

No contexto atual da organização das escolas, a turma constitui uma estrutura fundamental do processo de ensino e aprendizagem, dado que é nesse sentido que se centram fatores essenciais como, por exemplo, a formação de grupos, o acompanhamento, a orientação e a avaliação dos alunos. Na Direção de turma, os problemas do âmbito académico dos alunos devem ser o foco principal, porém, na maior parte dos casos, existe uma influência social no cerne desse constrangimento. Deste modo, cabe ao diretor de turma detetar e resolver essa questão. Segundo Boavista e Sousa (2013), o Diretor de Turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, isto é, tem as suas funções centradas nos alunos, na gestão dos mesmos e na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, com o objetivo de promover um desenvolvimento nos alunos.

2.1. Direção de Turma no Externato SVP

Relativamente ao processo de seleção de Diretores de Turma no Externato, este é feito pela Diretora Pedagógica, em consonância com o que está descrito na Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, em que estabelece que o diretor de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado e nomeado pelo diretor executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Para além disso, existiam no externato diversos fatores que, segundo o coordenador dos diretores de turma, eram pré-requisitos para um professor poder ser selecionado como diretor de turma. Nesse sentido, o professor deveria contemplar diversos anos de experiência, demonstrar certos níveis de competência e ser lhe reconhecido um perfil indicado, para a atribuição desse posto. Ainda assim, devido ao facto de haver uma carência de professores que correspondessem a todos esses critérios, o Externato e a respetiva Diretora Pedagógica, foram forçados a colocar outros professores a desempenhar esse papel.

2.2. Competências Sociais e Comunicativas - “Cooperando por todos”

Tendo em conta a realidade observada na turma, foram detetados alguns problemas evidenciados no que às competências sociais e comunicativas diz respeito. Nesta perspetiva, foi perceptível que existia dificuldade por parte de alguns alunos em relacionar-se com os demais ou, por outro lado, apenas se relacionavam com um grupo restrito de colegas. Para além disso, existiam dois casos de mutismo seletivo que, conseqüentemente a este problema, demonstravam lacunas no que concerne à capacidade de expressão e de se exporem perante a própria turma, em situações como ler em voz alta ou apresentação de trabalhos, constringendo claramente a aprendizagem. No seguimento, após a primeira reunião de Conselho de Turma, um dos principais problemas apontados pelos diversos professores e registado por mim, foi a incapacidade, por parte da maioria dos alunos, de argumentarem oralmente os pensamentos e se expressarem de forma eficaz, ainda que na escrita demonstrassem o conhecimento da matéria. Este problema parecia estar diretamente ligado com uma eventual dificuldade na capacidade de autoexpressão e de argumentação, que fazem parte das Competências Sociais inerentes a um cidadão bem-educado e àquilo que deve estar presente no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO).

Muitos autores defendem um maior investimento no desenvolvimento sócio emocional por parte das instituições de ensino (Schonfeld et al., 2015; Abed, 2016). Faijão et al., (2015) destacam, como função social da escola, a efetiva preparação do indivíduo para viver e participar numa sociedade democrática e multicultural, priorizando a implementação de estratégias que permitam a aquisição e manutenção de comportamentos sociais adequados. Uma escola deve centrar-se numa preparação mais ampla, contemplando no currículo o desenvolvimento da autonomia, valores morais, responsabilidade e capacidade de resolver problemas. Há evidências na literatura de que as competências sociais contribuem para o desenvolvimento sócio emocional, académico e para a redução de problemas de comportamento (Del Prette, 1998).

Segundo Leitão (2010), quando um grupo de alunos trabalha cooperativamente, está a aprender múltiplas coisas ao mesmo tempo, competências académicas, a fazer inferências, a sintetizar, a saber defender os seus pontos de vista e a compreender os pontos de vista dos seus parceiros, a criar valores, isto é, está centrado em conteúdos de aprendizagem e a desenvolver igualmente competências comunicativas, competências sociais e interpessoais. Posto isto, o trabalho colaborativo e cooperativo teve um papel fundamental no desenvolvimento das competências sociais e comunicativas no decorrer deste projeto.

Todas as tarefas realizadas ao longo do projeto tiveram como elemento central o aluno e a criação de interdependências relacionais positivas entre os mesmos. Para além da existência de uma boa relação professor-aluno, que deve ser inerente a qualquer processo de ensino-aprendizagem, este projeto pretendeu fomentar a relação aluno-aluno, bem como desenvolver nos alunos a capacidade de comunicarem e de se expressarem. Sendo assim, a estruturação de atividades de carácter cooperativo contemplou a necessidade, enquanto docente, de assegurar que os alunos assumissem, simultaneamente, duas responsabilidades: a de se esforçarem por aprender os conteúdos previstos no material informativo que lhes era distribuído e a de ajudarem os seus parceiros a aprender esses mesmos conteúdos, comunicando (Leitão, 2010).

No contexto das aprendizagens cooperativamente organizadas os alunos aprendem a assumir responsabilidades, a questionar-se, a questionar os outros e a avaliar a sua própria aprendizagem. Neste contexto, os alunos devem ser encorajados a desenvolver processos de autorregulação das suas aprendizagens, a questionar-se, individualmente e em grupo, sobre o que sabem, o que querem saber e o que já aprenderam.

Quadro 33 - Objetivos geral e específicos do projeto específico de DT

Objetivo Geral	Desenvolver a capacidade de Expressão, de inter-relacionamento, de Autoexposição e de Argumentação.
Objetivos Específicos	Desenvolver a capacidade de autoexposição, através da realização de apresentações orais diante dos colegas (Nº7, Nº11, Nº25).
	Melhorar a capacidade de argumentação com a realização de debates/discursos (Nº1, Nº3, Nº9, Nº5, Nº10, Nº12, Nº14, Nº17, Nº21, Nº22).
	Melhorar o inter-relacionamento da turma, mediante a cooperação entre os alunos na aplicação das estruturas cooperativas (Nº1, Nº2, Nº3, Nº4, Nº6, Nº8, Nº13, Nº15, Nº16, Nº18, Nº19, Nº23, Nº24).
	Desenvolver a interdependência positiva e responsabilidade social, através da aplicação das estruturas cooperativas: <i>Co-op Co-op</i> , <i>Numbered Head</i> e <i>Circle of Sage</i> . (Toda a turma)

2.3. 1ª Etapa

Nesta área, adotei o plano por etapas, sendo que devido ao facto de não me ter sido permitido assistir às reuniões, nem a qualquer momento que envolvesse os Encarregados de Educação, apenas me foquei no acompanhamento do Diretor de Turma e professor orientador António Santos, no sentido de auxiliar nas funções burocráticas de realização da preparação das reuniões de Conselho de Turma e respetivas atas, bem como na coadjuvação das aulas da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e na intervenção junto dos alunos.

Posto isto, a primeira etapa, tinha como objetivo criar com os alunos uma ligação que

me permitisse detetar possíveis problemáticas no seio relacional da turma. Nesta fase, isto é, na Avaliação Inicial da turma, foi realizada uma caracterização aprofundada dos alunos através do preenchimento da “ficha do aluno”. Consequentemente, foram detetados problemas na reunião de Conselho de Turma, no âmbito do aproveitamento académico de alguns elementos da turma, que poderiam ter origem no relacionamento com os colegas, como o caso de alguns alunos, que demonstravam incapacidade de socializar com a turma. Este é um aspeto em consonância com o que diz Coleman (1988), no âmbito da importância das relações sociais no aproveitamento escolar dos alunos. Para além deste, outro aspeto relatado pelos professores, era existirem muitos problemas no que à capacidade de argumentação e oralidade diz respeito, na generalidade da turma.

Quadro 34 – Objetivos Direção de Turma – 1ª Etapa

Objetivos	Criar um relacionamento positivo com a turma, implementar rotinas e estabelecer regras.
	Conhecer os alunos da turma e identificar aspetos críticos.
	Conhecer todos os elementos do conselho de turma.
	Caracterizar e identificar os problemas relacionais no seio da turma.

De forma a poder ser parte efetiva e interventiva naquilo que era o objetivo enquanto PE nesta área de intervenção, inicialmente foi realizada uma reunião com o Diretor de Turma e simultaneamente professor orientador, em que este me transmitiu aquilo que era a sua perspetiva sobre a turma, algumas características globais dos elementos da turma e me colocou a par de todos os alunos que se faziam acompanhar de um plano de acompanhamento. Nesse sentido, foi juntamente com o Diretor de Turma, que revimos estes planos e trouxemos uma nova proposta para o conselho de turma, de forma a garantir uma continuidade no processo de aprendizagem dos dois alunos que eram alvo desses mesmos planos. Estes processos mencionados, bem como o acesso às classificações dos alunos nos anos anteriores, foram fundamentais para me ajudar a conhecer melhor os mesmos e identificar os aspetos críticos inerentes a cada um deles, no sentido de também eu próprio começar a criar a minha ideia subjetiva e pessoal sobre os meus alunos. Para além disso, um dos momentos chave desta etapa foi a preparação que fiz da primeira reunião de CT em que, com o auxílio do DT, fui capaz de guiar e liderar a reunião.

2.3.1. Balanço

Dado aos diferentes processos desenvolvidos nesta etapa, foi permitido aprofundar o conhecimento sobre as características da turma e dos seus constituintes, sendo que

progressivamente a minha perspetiva sobre as dinâmicas da turma se tornou cada vez mais sustentada e congruente com aquilo que já havia sido dito pelo diretor de turma. Para além disso, as diferentes reuniões realizadas com os professores no CT facilitaram a construção das relações com os professores, permitindo uma abertura do CT para a implementação de estratégias sugeridas por mim e atividades do foro interdisciplinar.

Ainda no âmbito de DT, mais concretamente, na coadjuvação das aulas de Cidadania e Desenvolvimento, realizei uma apresentação alicerçada na temática da Democracia, de forma a consciencializar a turma para o que são e o como devem ser os momentos eleitorais, pois eles realizaram, posteriormente, a eleição do delegado e subdelegado da turma. Esta dinâmica funcionou bastante bem, pois foi fundamental para o alcance da criação de um bom clima relacional professor-aluno e das próprias aulas, visto que os alunos se sentiram entusiasmados e motivados para a tarefa, criando eles próprios as urnas, os boletins de voto e elegendo posteriormente. Esta atividade considero que foi fulcral e que funcionou como um bom “cartão de boas-vindas” para a minha relação com a turma.

2.4. 2ª Etapa

Com base nos dados recolhidos e de experienciar o acompanhamento do diretor de turma na 1ª etapa, foram definidas prioridades a trabalhar, como evidenciadas no quadro que se segue.

Quadro 35 – Objetivos Direção de Turma – 2ª Etapa

Objetivos	Cultivar o clima relacional positivo das aulas de Cidadania e Desenvolvimento.
	Acompanhar os alunos, especialmente, os alunos com pouco aproveitamento e maiores dificuldades (nº 4, 7, 11, 25 e 26)
	Potenciar atividades que envolvam maior inter-relação entre os alunos.
	Construir o plano de abordagem para a implementação do Projeto <i>Competências Sociais e Comunicativas - “Cooperando por todos”</i>

De forma a cultivar o clima relacional que tinha vindo a ser bastante positivo nas aulas, tanto em EF como em CD, todas as semanas foram criados momentos que coincidiam com as aulas de CD, em que os alunos escolhiam a temática para ser abordada e, posteriormente, eu preparava uma apresentação e abria início a um debate que culminava depois num jogo em que cada aluno defendia a sua perspetiva acerca do tema. Todos os temas escolhidos pelos alunos, seriam selecionados a partir do que estava prescrito pelo Ministério da Educação para os professores abordarem nas aulas de CD, sendo que, tendo em conta a carga horária que esta disciplina tinha no calendário escolar da turma, era impossível abordar todos os temas de forma

a que o impacto na aprendizagem dos alunos fosse real e efetivo, pois no externato a hora definida para DT coincidia com a hora de CD. Estas atividades foram realizadas individualmente, mas também por muitas vezes em grupos selecionados por mim, o que contribuiu para potencializar maior inter-relacionamento entre os alunos.

Relativamente ao acompanhamento dos alunos com pouco aproveitamento, esse foi feito logo com os alunos mais críticos, formalizando os planos de acompanhamento em conjunto com os professores do CT, no caso dos alunos nº 4 e 11. Porém, após a necessidade observada de existir um apoio extraordinário ao aluno nº 26, foi também elaborado um plano de acompanhamento que contemplava um conjunto de estratégias pedagógicas em cada uma das disciplinas. Para além disso, foi elaborada uma nova planta de sala de aula, tendo por base colocar alunos com melhor aproveitamento junto de alunos que revelavam maiores dificuldades. Ainda no sentido de auxiliar os alunos nº 7 e 25, foi implementado no horário de forma a não provocar constrangimento para as outras disciplinas, um momento por semana em que estes alunos teriam uma sessão de tutoria com um professor eleito pelos próprios alunos.

Por outro lado, foi também nesta etapa que o plano de abordagem para a implementação do projeto foi feito, isto é, os objetivos foram definidos, bem como o processo a colocar em prática, assente na revisão da literatura previamente feita, de forma a sustentar todas as decisões tomadas e com o propósito de proporcionar uma intervenção de qualidade e fundamentada nos alunos.

2.4.1. Balanço

A lecionação das aulas de CD foram um ponto fulcral no sucesso da relação professor-aluno estabelecida entre mim e a turma. As atividades e momentos de CD, tiveram logicamente um *transfer* para as aulas de EF e proporcionaram a cultivação de um clima relacional positivo, que se manteve. A prática dos processos desenvolvidos em torno dos alunos prioritários, facilitou a integração dos seus processos na vida escolar, onde destaco a inclusão das sessões de tutoria e as alterações feitas aos planos de acompanhamento, como fatores centrais nessa realidade. Foi possível ver os alunos nº 7 e 25 mais entusiasmados nas aulas, os alunos nº 4 e 11 com melhorias acentuadas nas classificações intercalares, porém o aluno nº 26 revelava ainda resistência na alteração comportamental e na melhoria de aproveitamento.

A conceção do projeto específico de DT também proporcionou uma aproximação ao departamento de psicologia do externato, que foi fundamental para ajudar a definir as temáticas a abordar nas aulas subsequentes e nas atividades a desenvolver no próprio projeto.

Ainda nesta etapa, apesar de ser uma regra não poder intervir junto dos Encarregados de Educação, o professor orientador deu-me a oportunidade de assistir a algumas reuniões com determinados EE, de forma a proporcionar-me também esses momentos de aprendizagem e a contextualizar também para alguns motivos que poderiam estar na génese do comportamento e aproveitamento dos alunos prioritários. Esta informação foi central, pois permitiu-me entender melhor os alunos e procurar outros meios para os ajudar.

2.5. 3ª Etapa

Nesta etapa, os progressos das dinâmicas de intervenção incidiram na continuidade da mesma sobre os alunos.

Quadro 36 – *Objetivos Direção de Turma – 3ª Etapa*

Objetivos	Acompanhar o processo dos alunos com maiores dificuldades.
	Implementar o projeto <i>Competências Sociais e Comunicativas - “Cooperando por todos”</i>
	Preparar o futuro através de sessões de esclarecimento sobre as áreas de escolha para o Ensino Secundário.
	Melhorar o inter-relacionamento dos alunos.
	Preparar a saída de campo.

Tendo em conta os objetivos definidos para o projeto, foi elaborado um conjunto sucessivo de etapas que promoveram uma implementação natural e progressiva do projeto no seio da turma. Numa fase inicial, optou-se por apresentar o processo pelo qual os alunos iriam passar, as estratégias a abordar e a razão de isso acontecer, aos próprios alunos. Para além disso, existiu uma apresentação dos objetivos que se pretendiam alcançar com o projeto e respetivas aulas aos mesmos. De seguida, os alunos preencheram um questionário de perceção sobre o seu comportamento social em contexto de sala de aula, baseado no questionário “*As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula*” (Leitão, 2012), porém adaptado aos objetivos do projeto (Apêndice IX).

Nesse sentido, de forma a contribuir para melhorar o inter-relacionamento dos alunos, bem como os restantes objetivos definidos para o projeto, iniciou-se a aplicação de estruturas cooperativas, seguindo uma lógica progressiva determinada pela dimensão da exposição a que os alunos estão sujeitos, sendo todas elas baseadas em Leitão (2010). No caso da primeira, denominada por *Timed – Pair – Share*, trata-se de uma estrutura cooperativa extremamente simples, com a qual se acentua uma igual participação dos alunos, estando igualmente assegurada a interdependência social e a responsabilidade individual. Os alunos trabalharam a pares, com alternância de comportamentos em que um dos alunos expôs as suas ideias durante

um determinado tempo, enquanto o outro escutou atentamente. De seguida inverteram-se os papéis. Esta estrutura foi a primeira a ser abordada, pois tratava-se ainda de colocar o aluno numa situação menos desconfortável, ou seja, inicia-se o processo a pares, em que o aluno apenas tinha de se expor perante um só colega.

Posteriormente, a turma teve de realizar uma atividade através de outra estrutura cooperativa, o *Jigsaw*. Neste caso os alunos trabalharam em conjunto, em pequenos grupos a que estavam fortemente vinculados. A estrutura permitiu que cada elemento do grupo se tornasse especialista num determinado assunto específico, assunto em relação ao qual possuía informação e capacidade crítica que posteriormente partilhou com os seus pares. A Cooperação e confiança mútua eram valorizadas e imprescindíveis à realização da atividade a desenvolver. Nesta atividade, foram fornecidos aos diferentes grupos de alunos formados, um documento para cada elemento do grupo, que foi igual em todos os grupos. Numa segunda fase, os grupos reorganizam-se na base dos subtemas, ou seja, num grupo só estavam os alunos que ficaram com um determinado subtema, noutro grupo os alunos que ficaram com outro subtema, e assim sucessivamente e em cada grupo os alunos trabalhavam em conjunto com o objetivo de aprofundarem o seu subtema específico. Por fim, voltaram aos grupos iniciais e tiveram de explicar o que aprenderam aos restantes elementos do grupo que não partilharam do mesmo subtema.

A estrutura cooperativa aplicada posteriormente na turma, seria o *Co-op Co-op*. Esta estrutura organiza-se da seguinte forma: Organiza-se a turma em vários grupos, em função dos conteúdos disciplinares a trabalhar, depois cada grupo fica responsável por uma parte do trabalho (tópicos), de seguida, cada membro do grupo trabalha num determinado mini-tópico, que por sua vez, trabalhados por cada membro, são apresentados ao grupo. Por último, cada grupo reestrutura e sintetiza os mini-tópicos, que são apresentados à turma.

Já numa fase adiantada desta etapa, aplicou-se a estrutura *Numbered Head*, isto é, organizou-se os grupos de trabalho e atribuiu-se um número a cada um dos seus membros. No caso de grupos de quatro alunos, cada um dos seus membros, ficou com o número 1, 2, 3 ou 4. Os grupos trabalharam cooperativamente na base do material proporcionado por mim. No final do processo de aprendizagem todos os membros do grupo deviam saber explicar o que aprenderam, pois nessa altura o eu escolhi um número e todos os alunos com esse número tiveram de explicar à turma o que aprenderam e responder às perguntas que lhes foram formuladas.

Por fim, a última estrutura cooperativa a ser aplicada na turma, teve como nome, *Circle of Sage*. Esta estrutura trata-se de definir os “Sábios”, que são os alunos que vão explicar e discursar sobre um tema e, neste caso, foram os alunos que praticavam desporto fora da escola e que demonstravam maior conforto para se expor perante a turma, com vista à apresentação da respetiva modalidade que praticam. Depois formaram-se grupos e cada elemento de cada grupo ouviu um dos “Sábios”. No fim, cada elemento teve que expôr ao grupo aquilo que aprendeu com o “Sábio” que ouviu.

2.5.1. Balanço

Relativamente à exposição de todo este processo aos alunos, considero que foi fundamental para o sucesso do projeto, pois permitiu demonstrar-lhes que o propósito era ajudá-los a melhorar as suas competências enquanto cidadãos, tornando todas as etapas o mais transparentes e naturais possíveis, pois como afirmam Redelius e Hay (2012), o envolvimento dos alunos nos processos tem um impacto estruturante na melhoria das suas aprendizagens e no desenvolvimento da capacidade de autonomia e autorregulação.

Denoto também o trabalho realizado em parceria com o departamento de psicologia do externato, onde este assumiu grande preponderância na agilização das temáticas a incorporar na aplicação das estruturas cooperativas. Nesse contexto, foi possível rentabilizar a motivação e interesse dos alunos no âmbito de quererem saber mais sobre as áreas que teriam de escolher no ingresso do ensino secundário, aliado ao desenvolvimento de relações interpessoais que as próprias estruturas cooperativas pressupunham.

Foi também na fase final desta etapa, que em consonância com o departamento de psicologia e o meu colega de estágio que lecionava igualmente uma turma de 9º ano, planeamos uma ida à “Futurália”. Esta visita foi de encontro ao objetivo de preparar o futuro dos alunos e resultou bastante bem, pois não só os alunos puderam conviver fora do recinto escolar, mas também serviu de esclarecimento sobre os múltiplos caminhos que cada um poderia tomar no fim de ciclo que se avizinhava.

2.6. 4ª Etapa

Na 4ª e última etapa foram apurados os produtos das dinâmicas de intervenção, com base no acompanhamento e desenvolvimento das intervenções que foram feitas anteriormente.

Quadro 37 – Objetivos Direção de Turma – 4ª Etapa

Objetivos	Finalizar o acompanhamento do processo dos alunos com maiores dificuldades.
	Concluir o produto final dos objetivos do projeto.
	Realizar a saída de campo.

Tendo em conta os objetivos da etapa, em relação ao acompanhamento dos alunos, este foi realizado através de reuniões com os diferentes professores do CT, em relação ao estado dos alunos, no que diz respeito à transição do ano ou não. Foram realizadas reuniões, no âmbito da alteração comportamental dos alunos, com os respetivos EE, bem como conversas frequentes com os próprios alunos.

Para os professores do CT, foi dado ênfase à finalização dos produtos e reflexões finais do projeto desenvolvido, promulgando a realização de uma apresentação oral nas disciplinas de Ciências Naturais, Português, Educação Física, Espanhol, Inglês e Francês, assim como da articulação interdisciplinar no âmbito da SC, através de várias conversas informais sobre as dinâmicas no interesse da disciplina a integrar na mesma.

Em relação à realização da SC, esta verificou-se um sucesso. Tendo em conta que era fulcral para se apurar o alcance dos objetivos de todo o projeto, no âmbito desta SC, todas as atividades tinham implícito o desenvolvimento da interdependência positiva entre os alunos, proporcionando momentos de partilha, relacionamento e responsabilidade social, de forma a verificar o comportamento dos alunos nesse contexto, que se verificou bastante positivo.

2.6.1. Balanço

No âmbito do acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades, no caso do aluno nº4, este demonstrou uma continuidade nas melhorias, ao nível do aproveitamento, que já se tinham verificado. No caso do aluno nº 11, apesar de num momento inicial da etapa, o aluno estar novamente a demonstrar dificuldades na assimilação de conteúdos nas matérias de português e matemática, após uma conversa com os encarregados de educação e com o aluno, feitas pelo professor orientador, foi possível verificar as melhorias do aluno, acabando apenas com uma nota negativa, o que permitiu a transição do ano. No caso dos alunos nº 7 e 25, notou-se grandes melhorias ao nível social com a turma. O aluno nº 25 integrou-se por completo na turma, participando em todas as dinâmicas das aulas de DT e inclusive, nas disciplinas de EF e Espanhol, apresentou um trabalho de forma oral, diante de toda a turma, e sem ajuda de nenhum papel ou instrumento auxiliar. No caso do aluno nº 7, este teve um período difícil de recusa de frequentar o externato e, posteriormente, optou-se pela estratégia de o colocar sempre em

grupos de trabalho com pessoas nas quais se sentia mais confortável, o que proporcionou que acabasse o ano, mesmo que timidamente, a apresentar um trabalho diante da turma. Por último, no caso do aluno nº 26, este continuou a demonstrar bastante resistência na melhoria do aproveitamento. O aluno demonstrou algumas melhorias, porém revelava muitas lacunas em matérias que já deviam estar adquiridas em anos anteriores. Nesse sentido, foi proposto aos professores do CT que fizessem um trabalho paralelo com o aluno, no sentido de melhorar estas lacunas. Os professores optaram pela estratégia de delegar para casa ao aluno trabalho extra, pelo que muitas das vezes o aluno não o trazia feito, sendo este um fator que inibiu a assimilação e recuperação de conteúdos, por parte do mesmo.

Ainda assim, denoto, que a turma demonstrou um grande aproveitamento na sua génese, transitando efetivamente todos os alunos de ano. Outro dado muito relevante, no qual atribuo responsabilidades ao trabalho feito em conjunto com o departamento de psicologia da escola, foi que dos 26 alunos da turma 21 sabiam exatamente que área queriam escolher. Este dado foi elucidativo do esclarecimento e bom trabalho feito no âmbito da antecipação e preparação do ano seguinte.

2.7. Saída de Campo

O planeamento e a organização deste projeto de Saída de Campo foram realizados em conjunto com os colegas pertencentes ao núcleo de estágio e basearam-se no modelo por etapas.

Quadro 38 – Planeamento da Saída de Campo

Planeamento da Saída de Campo				
Processos	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
	Levantamento das possibilidades	Definição de Objetivos	Preparação dos recursos	Realização da SC
	Caracterização do contexto do externato	Definição do programa de atividades	Visita ao local	Avaliação
	Definição das oportunidades	Mobilização dos recursos e materiais	Confirmação das presenças	Balanço

A Saída de Campo pode ser definida como uma experiência educativa realizada em grupo e que implica a deslocação para outros espaços fora ou dentro do recinto escolar (Cuesta, 2009). Neste caso específico, era premissa antecipada existir a necessidade de realizar a SC num espaço natural e fora do ambiente urbano ao qual os alunos estavam habituados. Nesse sentido, o grupo do núcleo de estágio teve forçosamente de se reunir de forma a perspetivar e fazer o levantamento das possibilidades de locais para a realização deste projeto.

A SC, através de um conjunto de atividades enriquecedoras e singulares, visava proporcionar o alcance dos objetivos da EF (Jacinto et al., 2001). Por conseguinte, procurava

promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente (Bom, et al., 1989; Jacinto, et. al, 2001), que por sua vez, não eram atingíveis dentro da realidade quotidiana do externato, como o desenvolvimento ao nível da consciencialização da importância da natureza e seu contato, da prática da atividade física e do trabalho cooperativo. Foi também fundamental, o cuidado e a responsabilidade durante o processo de planeamento e operacionalização da SC, pois como afirmam Dillion et al., (2006) se houver um planeamento adequado e apropriado, a SC oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem os seus conhecimentos e competências com um valor acrescido em relação às experiências em sala de aula, à semelhança daquilo que é referido por Hayden (2009), que afirma igualmente que o trabalho fora da aula pode ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

2.7.1. 1ª Etapa

No âmbito da realização da SC, o primeiro passo a ser dado foi reunir com os orientadores de escola e utilizar a sua experiência para também nós PE, percebermos os constrangimentos na elaboração da saída de campo e o processo em relação aos órgãos-alvo que iríamos ter pela frente. Nesse sentido ficou claro que seria importante contar com o apoio de uma empresa para fornecimento do material e auxílio da garantia nas questões de segurança, pois caso contrário não seria possível garantir o número de adultos correto por cada grupo de alunos e, neste aspeto específico, foi fundamental contar com a ajuda do professor orientador António Santos, pois pode facultar-nos o contacto de uma empresa que já teria trabalho com o externato.

Devido ao facto desta atividade se enquadrar na área da DT, surgiram aqui também oportunidades de desenvolver as dinâmicas de coordenação interdisciplinar com os professores, pois assim como referem Becker e Batista (2019), o planeamento da SC deve proporcionar estratégias de aprendizagem que ultrapassem os limites das disciplinas, integrando os conhecimentos em atividades interdisciplinares, envolvendo professores de várias disciplinas. Também Gonçalves (2015), indica que uma pedagogia que promova a articulação curricular permite desenvolver um ensino de qualidade, proporcionando uma aprendizagem integral e significativa e foi isto que procurámos fazer.

2.7.2. 2ª Etapa

Para que se efetuasse uma adequada realização deste tipo de atividades, devia existir um conjunto de finalidades e objetivos previamente definidos (Cuesta, 2009), para que depois fosse possível fazer uma avaliação e aferição de resultados. Nesse sentido, foi a elaboração do quadro seguinte:

Quadro 39 - Objetivos gerais e específicos da SC

Objetivos Gerais	Contribuir para a preservação do ambiente, compreendendo a necessidade de conservação da natureza, através da participação numa ação de limpeza de um espaço natural.
	Desenvolver aprendizagens essenciais através do trabalho interdisciplinar em articulação com as disciplinas de Educação Física, Inglês, Ciências Naturais, Geografia, Cidadania e Desenvolvimento e Português.
	Sensibilizar para o impacto dos comportamentos humanos na natureza, das relações afetivas dos alunos com o ambiente natural, da sua sensibilidade ambiental e comportamentos ao ar livre, por meio de experiências pessoais.
	Promover hábitos e estilos de vida ativos e saudáveis através da prática de atividades físicas em contato com a natureza.
	Experienciar as atividades de exploração da natureza.
Objetivos Específicos de turma	Melhorar o inter-relacionamento da turma, mediante a cooperação entre os alunos na realização de atividade de <i>team building</i>
	Promover comportamentos de interdependência positiva entre os alunos através da realização de canoagem a pares, <i>paintball</i> por equipas e orientação em grupo.

Tendo em vista o alcance dos objetivos mencionados no quadro 39, a definição do local foi um ponto chave para o planeamento da SC. Nesse sentido, esta saída de campo foi realizada num contexto de natureza, mais concretamente, no Parque natural de Montargil. Esta localização foi a selecionada pelo núcleo devido a 3 grandes fatores. Em primeiro, porque a empresa que prestou auxílio também atuava nesse local e facilitava os transportes dos alunos para o Parque. Em segundo, porque era um local que se caracterizava por ser designado “verde” e proporcionava condições perfeitas para a realização das atividades objetivadas pelo núcleo, como por exemplo uma lagoa, que permitia a realização de atividades aquáticas. E, por último, tendo em conta que seria apenas um dia de SC, a distância a que o Parque se situava do externato também era um fator que se enquadrava no pretendido pelo núcleo.

As atividades de exploração da natureza (AEN) contêm um conjunto de vantagens como o contacto com a natureza, diminuição do nível de stress, manutenção da condição física, entre outros, tendo benefícios mais que suficientes para estar presente em atividades de âmbito escolar pois visam, por meio de experiências pessoais, desenvolver as relações afetivas dos alunos com o ambiente natural, a sua sensibilidade ambiental e comportamento ao ar livre, bem

como as suas relações sociais (Palmberg & Kuru, 2000). Neste sentido, o objetivo principal das atividades físicas ao ar livre, é proporcionar aos alunos experiências educacionais fora da sua rotina normal, envolvendo o contacto direto com uma variabilidade contextual e ambiental (Palmberg & Kuru, 2000). Devido à situação pandémica que se vivia e aos constrangimentos por ela provocados ao nível da realização de atividades físicas e desportivas nos últimos dois anos letivos, nomeadamente os confinamentos a que toda a população esteve sujeita, experiências que visassem a promoção, o desenvolvimento e a realização de atividade física, eram fundamentais para o bem-estar de todos os alunos, com todos os benefícios que daí advêm ao nível da saúde dos praticantes (Fang, Ng & Chang, 2017).

Outro dos principais objetivos desta saída de campo foi também a envolvência e a articulação de diversas disciplinas de forma a proporcionar uma coerência e transversalidade ao nível da aplicabilidade dos conhecimentos assimilados em diferentes áreas curriculares (López Pastor & López Pastor, 1997). Neste sentido, pensámos que atividades de carácter prático-experimental fora do espaço escolar reunissem o contexto ideal para promoção de novas aprendizagens e conceitos.

Desta forma, realizámos atividades de exploração de natureza como a canoagem, paintball e a orientação onde englobamos um conjunto de atividades cooperativas de “*team building*” com a colaboração de diversas disciplinas presentes em diferentes balizas, tendo também presente o objetivo de desenvolver aprendizagens essenciais através do trabalho interdisciplinar em articulação com as disciplinas de Educação Física, Inglês, Ciências Naturais, Geografia, Cidadania e Desenvolvimento e Português. Tendo em consideração também ao nível da dimensão ecológica, operacionalizou-se a atividade de exploração da natureza Arborismo com valorização especial para uma atividade de recolha de lixo, com o objetivo de desenvolver uma sensibilização acerca do impacto dos comportamentos humanos na natureza, indo de encontro à área de competência de bem-estar, saúde e ambiente contemplado no PASEO (2017).

Posto isto, e articulando os objetivos da SC com os objetivos do projeto específico de DT, bem como com os de todas as disciplinas participantes no projeto de SC, foi elaborado um mapa de Orientação pelo parque (Apêndice XIII), em que em cada *check point* (CP) os alunos teriam uma atividade que remetia para uma determinada disciplina ou para a realização de uma atividade de *team building*. A conceptualização da SC englobou a aplicação das aprendizagens adquiridas nas aulas de EF, especificamente a orientação. A Orientação, como dito anteriormente, foi lecionada no âmbito do bloco de AEN em EF, como meio de preparação para

o que se avizinhava ser a SC e, desse modo, foi elaborado um percurso (Apêndice XIV). Posto isto, o núcleo de estágio construiu, com a colaboração de vários professores do CT, um percurso que envolvia a articulação de várias matérias das diferentes disciplinas, bem como a participação ativa dos próprios professores nas tarefas.

De forma a promover também a interação com o meio aquático e a experienciação de matérias da EF que não eram permitidas no contexto normal do Externato, foi inserida a Canoagem. A importância de envolver na SC uma atividade aquática era fundamental, pois como afirmam Thompson et al., (2011), a relevância dos meios aquáticos é significativa por ser um meio especialmente útil de encorajar e facilitar a atividade ao ar livre. Para além disso, esta atividade assumia um papel central no desenvolvimento dos objetivos do projeto específico de DT da minha turma, pois pelo facto da canoagem ser uma matéria realizada a pares e, para ser bem feita ser necessário uma cooperação e comunicação bastante forte entre os dois indivíduos, a interdependência positiva entre pares era um aspeto muito evidenciado na realização desta atividade.

Ainda no contexto das atividades realizadas pelos alunos na SC, o arborismo e o slide, juntamente com uma ação de sensibilização preparada pelo núcleo relativamente à importância do processo de reciclagem, bem como de preservação do ambiente foram realizados. Esta atividade assumiu um papel no âmbito da sensibilização para a Educação Ambiental e impacto do comportamento humano em contexto natural e considerámos ser fundamental incluir no âmbito de demonstrar que essas são temáticas que também a EF deve abordar (López Pastor & López Pastor, 1997).

Por fim, com o propósito de proporcionar um momento extra de diversão e de promoção de comportamentos e valores de cooperação entre os alunos, foi incluído no planeamento um momento para os alunos realizarem uma atividade de *Paintball*.

Outro dos aspetos tidos em consideração na preparação e planeamento da SC foi a formação de grupos. Nesse sentido, esta teve alguns fatores que seriam fundamentais para proporcionar o alcance dos objetivos definidos. Um dos aspetos fundamentais foi devido ao facto da SC se realizar com duas turmas de 9º ano e duas turmas de 7º ano, os grupos teriam de contemplar 2 alunos de cada turma, formando assim grupos de 4 alunos. Esta premissa prendeu-se com a organização das atividades, pois existiam atividades em que os alunos do 7º ano tinham maior preponderância e vice-versa e era fundamental garantir a heterogeneidade. Outro aspeto era o desenvolvimento maturacional dos alunos, em que para ser uma prova de orientação justa, todos os grupos teriam de estar em igualdade no que às competências adquiridas diz respeito.

O último aspeto prendia-se com meu o projeto específico de DT, em que era fundamental para alguns alunos da turma exporem-se a relações sociais que não estavam habituados e terem forçosamente de se interrelacionar em contextos desconhecidos com colegas que, apesar de serem da mesma escola, praticamente não os conheciam. Sendo que no caso dos alunos mais reticentes a essa abertura, fizeram-se acompanhar de um professor tutor de grupo de forma a aligeirar o processo de integração.

2.7.3. 3ª Etapa

Com o intuito de concretização da SC, nesta etapa foi iniciado o processo de construção do programa geral, sendo este apresentado com os objetivos e as atividades a realizar, aos professores do CT, que logo desde início demonstraram bastante interesse na participação na mesma. Foi também nesta etapa que foram definidas as atividades interdisciplinares a integrar no projeto SC, de forma a enriquecer as aprendizagens. Além disso, a preparação das atividades e dos recursos necessários para a mesma também foi um aspeto fundamental tido em consideração.

Relativamente aos recursos, foi fundamental a ajuda do professor orientador António Santos que auxiliou na organização junto da diretoria do externato, de forma a garantir a alimentação no local, através da empresa de catering que proporcionava os seus serviços ao externato. Para além disso, após uma reunião com a Diretora Pedagógica, ficou definido que seria obrigatório integrar na comitiva 6 professores para além dos 4 professores estagiários pertencentes ao núcleo. Nesse sentido, os diretores de turma de todas as turmas envolvidas e os professores de EF, pelo domínio sobre as matérias desenvolvidas, foram integrados. Complementando estes professores, também outros elementos dos CT das turmas envolvidas que o núcleo considerou pertinente para as atividades interdisciplinares foram integrados, com o propósito de garantir melhor a sapiência e pertinência nas atividades propostas em relação às suas áreas de domínio.

Em relação aos recursos materiais, a empresa contratada foi uma ajuda fulcral ao nível da canoagem, fornecendo todo o material para a realização. Ao nível do arborismo, ajudando na segurança prestada na atividade. E ao nível do paintball também proporcionando o material adequado para que a atividade decorresse da melhor forma. No caso da prova de orientação, esta esteve à total responsabilidade do núcleo, sendo os próprios PE a proporcionar o material necessário. De forma a proceder a uma preparação minuciosa da prova de orientação, no dia 9 de Abril de 2022, para avaliar as condições do mesmo e as diferentes possibilidades, o núcleo deslocou-se ao parque e, deste modo, foi possível elaborar os mapas e diferentes percursos. Ao

nível interdisciplinar, as atividades englobaram dinâmicas que foram integradas no processo de construção e planeamento da SC e, para cada professor, foram criados documentos auxiliares para serem lidos pelos professores que se encontravam em cada estação da prova de orientação e nas outras atividades, como se pode ver no apêndice XII.

Para além de todo este processo, foi realizada uma semana antes do dia da SC, uma reunião para afinar todos os pormenores entre o núcleo e todos os elementos envolvidos no projeto SC excetuando os alunos, em que foi apresentado todo o plano já finalizado e o planeamento horário de atividades.

2.7.4. 4ª Etapa

A SC teve lugar no dia 28 de abril de 2022, no Parque natural de Montargil, como estava planeado, tendo sido verificada uma forte adesão por parte dos alunos, sendo que apenas um aluno das 4 turmas presentes, por motivos pessoais, não marcou presença. Da mesma forma, todos os professores que manifestaram interesse na mesma e que foram convidados participaram, porém, o professor de Ciências Naturais teve um imprevisto que impossibilitou a sua presença. Ainda assim, a tarefa de canoagem que remetia para a disciplina de ciências naturais, foi realizada sem problemas e assegurada pelo núcleo.

Relativamente às tarefas que foram necessárias fazer, bem como as funções a desempenhar, o núcleo distribuiu-as pelos professores presentes e pelo próprio núcleo. Neste caso, eu estaria encarregue do controlo de toda a atividade de arborismo e reciclagem e, juntamente com a minha colega de estágio, estávamos responsáveis pela preparação e organização do material e atividades no local antes da chegada dos autocarros. Por outro lado, o outro colega de estágio estava responsável pela organização dos alunos e professores no ponto de encontro e organização logística dos transportes.

Aquando da chegada ao local, uma das primeiras questões reforçadas junto dos alunos foi a organização em grupos e explicação do programa geral do dia, assim como da revisão com os vários professores, sobre os procedimentos, tarefas, vias de comunicação presentes e entrega dos documentos auxiliares a cada professor.

No caso específico da minha função, esta era controlar a estação de reciclagem, inserida na atividade de arborismo, bem como estar em permanente contacto com o núcleo de forma a garantir o bom funcionamento das atividades que decorriam todas em simultâneo por todo o parque. Nesse sentido, um dos aspetos importantes foi, ao longo do dia, as conversas e reflexões pontuais entre os elementos do núcleo, de forma a refletirmos sobre aspetos decorrentes que podíamos melhorar, o que fez com que por exemplo, adequássemos o tempo

nas atividades da prova de orientação, caso contrário poderia não permitir que todos os grupos a concluíssem.

Por fim, o momento final do dia também foi marcante pois tratou-se de um algo que não estava planeado, mas revelou, de certa forma, que a SC tinha sido bem conseguida. Todos os alunos e alguns professores foram para a lagoa tomar banho, demonstrando um ambiente de satisfação e ilustrando também aquilo que era o alcance de um dos objetivos para esta SC que era a melhoria do inter-relacionamento entre os colegas.

2.7.5. Balanço Saída de Campo

Do meu ponto de vista como professor estagiário, considero este projeto um dos parâmetros mais marcantes do estágio pedagógico e do ano letivo. Foi através desta SC, que foi possível, efetivamente, verificar o impacto do projeto específico, ao nível do desenvolvimento do inter-relacionamento da turma, e as alterações que provocou no seio das relações dos alunos. Para além disso, e não descurando a existência da pandemia, a SC serviu como um momento de libertação aliado a uma aprendizagem única do ponto de vista didático, mas também pedagógico dos alunos e de mim, enquanto PE. Através da lógica da aprendizagem experiencial (Kolb & Kolb, 2005) foi permitido enriquecer tanto a experiência dos alunos ao nível da promoção de atitudes e conhecimentos a favor da preservação do ambiente, como ao nível da autoconfiança e habilidades de ação (Palmberg & Kuru, 2000).

Em relação às atividades, considero que os objetivos que tínhamos preconizado para todas foram bem conseguidos e, deste modo, o balanço é positivo. Como aspeto fundamental, foi a questão da segurança na qual não houve nenhum incidente e tudo correu pelo melhor e como esperado. No que diz respeito às aprendizagens, o arborismo foi uma atividade na qual houve alguns alunos com medo de realizar, ainda assim, foi um momento bastante bem conseguido, pois todos realizaram a atividade e aliado à atividade da reciclagem, contribui muito para a literacia ambiental dos alunos. Esta atividade em particular que envolveu a valorização da recolha de lixo numa praia fluvial e reflexão do impacto que tem na natureza, penso ter contribuído muito para o alcance do objetivo da responsabilização sobre o ambiente e responsabilidade que cada cidadão tem perante a natureza, contribuindo para a sua Educação Ambiental.

No caso da canoagem, considero que a atividade de ciências preparada no ponto B do percurso, foi muito positiva, pois inclusive foi adotada uma dinâmica com o professor que estava no local de que quem acertasse todas as questões podia dar um mergulho. Tendo em conta que a classificação das rochas é uma matéria lecionada no conjunto dos 3 anos do 3º ciclo,

os alunos das equipas dependiam uns dos outros para responder corretamente, fator este que contribuiu para o desenvolvimento da interdependência positiva entre os alunos. Ainda no que diz respeito às atividades, a orientação foi a que considero ter tido o maior impacto nos alunos. Devido ao facto de se tratar de uma atividade em que os alunos tinham 8 CP, em que em cada um tinham um momento de aprendizagem distinto, fez com que estes tivessem de desenvolver mecanismos de relacionamento e comunicação que penso terem sido bastante ricos no âmbito do alcance dos objetivos da SC. Por último, o *Paintball* preencheu o que pretendíamos aquando da sua inserção no plano das atividades, que era a promoção de um momento extra de diversão e experiencição, bem como um momento para se relacionarem e desenvolverem valores de cooperação e trabalho em equipa.

Como aspeto menos positivo, o grau de consecução do objetivo relacionado com o trabalho interdisciplinar entre todas as disciplinas envolvidas não foi totalmente alcançado, tendo sido mais na sua essência um trabalho multidisciplinar. Algumas situações específicas contiveram um trabalho interdisciplinar onde pudemos observar o potencial que esse fato alberga, servindo esta conclusão para explorar numa próxima vez.

Outro ponto menos positivo, esteve relacionado com a operacionalização das atividades propostas onde destaco a dificuldade na gestão de tempo nas diferentes atividades pertencentes à prova de orientação, o que proporcionou que alguns grupos não tivessem realizado todas as atividades, nem transitado por todas as balizas definidas. A dificuldade em controlar o tempo despendido em algumas atividades por parte dos alunos originou essas adversidades, atendendo a que em algumas atividades era necessário investir mais tempo na sua compreensão e realização.

Para além disso, por outro lado, um aspeto que foi elucidativo do impacto da SC no panorama do externato, foi a repetição da mesma 2 meses depois por parte do GEF, para as turmas de 8º ano do externato, mostrando que o trabalho feito pelo núcleo de estágio foi encarado de forma positiva pela instituição.

2.8. Balanço final

A dinamização dos trabalhos e funções nesta área demonstrou ser um desafio fora de toda a minha experiência curricular e profissional, no qual reforço a disponibilidade do professor orientador e diretor de turma, para o enquadramento das responsabilidades associadas ao cargo. Para além disso, importa mencionar a importância que atribuo a este trabalho de coadjuvação, para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com as diferentes intervenções, meios de comunicação e políticas e burocracias no seio do externato.

Ao nível da relação e coordenação com os professores do CT, foi onde senti que o meu trabalho teve maior implicância. Através do projeto específico e da SC, os mecanismos desenvolvidos no âmbito da interdisciplinaridade, organização de atividades e processos de comunicação, foram o expoente máximo e o maior descritor de tudo o que foi alcançado ao longo do ano letivo, no sentido de auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Por consequência, atribuo à SC um dos pontos altos deste ano de estágio, pois foi neste projeto que tive a oportunidade de, juntamente com os meus colegas estagiários, organizar e estruturar um conjunto de processos que proporcionaram a minha afirmação pessoal, enquanto profissional de ensino, perante a diretora pedagógica que, inclusive, marcou presença e participou na SC.

No âmbito da intervenção com os alunos, o projeto específico ao nível do desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, e a preparação da escolha sobre a área de estudo no ensino secundário, foram preponderantes para o sucesso nesse campo. Ao nível do projeto, verificar aquilo que eram as relações sociais da turma no início e no fim do ano, tornou por demais evidente a influência que a aplicação das estruturas cooperativas (Leitão, 2010) e a formação dos grupos teve no desenvolvimento destas competências, em grande parte da turma. O trabalho realizado em conjunto com o departamento de psicologia do externato no âmbito do desenvolvimento destas competências, bem como na preparação do próximo ano, proporcionou aos alunos um conhecimento e consciencialização sobre a decisão a tomar, que consequentemente, resultou na minha evolução enquanto agente de ensino, de forma a fazer face aos questionamentos e necessidades de todos os alunos da turma.

Outro aspeto que considero ser um dado relevante no âmbito do trabalho feito com o departamento de psicologia, foi o pedido de alargamento, por parte da diretora pedagógica, de uma apresentação feita por mim à minha turma, a todas as turmas do 9º ano, sobre as áreas de estudo de potencial seleção na entrada para o ensino secundário. Este aspeto foi elucidativo da valorização e apreçamento registados pela diretoria do externato, ao trabalho realizado.

3. Desporto Escolar

3.1. Desporto Escolar no ESVP

A EF e o DE são, muitas vezes, os únicos locais onde os alunos têm oportunidade de praticar atividades físicas e, nesse sentido, o ESVP proporciona, desde outubro e até ao final do ano letivo, a todos os seus alunos, atividades de nível I, em que organiza competições ou provas de nível interno, e atividades de nível II, em que tem grupos ou equipas de nível externo em duas modalidades: Ginástica Acrobática e Basquetebol. No entanto, as repercussões do ano anterior e do presente ano face à pandemia ao nível do DE, foram fortemente sentidas. No âmbito das atividades de nível I, estas não existiram durante todo o ano letivo, tendo sido apenas feita uma atividade de final do ano que se centrava numa demonstração interna, isto é, para a comunidade escolar do externato, dos diferentes grupos de DE.

De acordo com o Decreto-Lei 95/1991, entende-se por Desporto Escolar, como o conjunto das práticas lúdico desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo. Nesse sentido, no que diz respeito à oferta no ESVP, em termos de diversidade e liberdade de escolha, considero que era bastante redutora, pois existiam apenas duas modalidades e que se realizavam à mesma hora, invalidando a possibilidade de frequentar ambas. Para além disso, este projeto não apresentava uma organização plurianual, isto é, apesar dos escalões definidos para as modalidades serem permanentes, o acesso era apenas até ao 7º ano (alunos de 12 anos), impossibilitando o acesso aos alunos de 8º e 9º ano, contrariando a visão inscrita no Programa Estratégico de Desporto Escolar 2021-2025, ou seja, garantir uma oferta desportiva escolar variada aos alunos e, contrariando também o que está descrito no artigo 79.º da Constituição da República Portuguesa, onde diz que todos têm direito à cultura física e ao desporto, pois para que todos efetivem este direito é determinante assegurar não apenas o acesso à prática, mas a proteção de todos os que já praticam.

Relativamente à minha intervenção, optei por escolher o basquetebol, pois constituía-se como uma modalidade em que me sentia mais confortável, pelo que pretendi desenvolver e apurar as capacidades adquiridas e, para além disso, o grupo de basquetebol era constituído pelos dois professores orientadores de escola, facilitando a minha integração. O enquadramento deste grupo desenvolveu-se enquanto atividade de nível II, ou seja, implicou a participação regular em treinos desportivos e a participação em competições interescolares. O grupo era

constituído por cerca de 75 alunos de ambos os géneros, com idades entre os 10 e os 12 anos, sendo que no meu caso, trataria de planejar os treinos e encontros relativos aos alunos do escalão de Infantis B.

Ao nível dos recursos temporais dedicados, a oferta para o basquetebol contemplava uma carga de 100 minutos, distribuída em 2 sessões semanais, que se realizaram às segundas e quintas-feiras das 17h:15 às 18h:05. Analisando concretamente a distribuição horária dos treinos, verifiquei que, por um lado, esta não contemplava uma oferta distribuída em 3 momentos distintos de 50 minutos, contrariando as recomendações de Jacinto et al., (2001) e comprometia o princípio de continuidade das aprendizagens.

De acordo com Gonçalves (2017), no que aos recursos materiais diz respeito, as instalações desportivas escolares estavam apropriadas e devidamente equipas à realização dos treinos, sendo estes realizados no Pavilhão. Ainda assim, dado ao número elevado de alunos, por vezes carecia de dimensão suficiente de forma a garantir a qualidade do treino (Proença, 2006).

Em termos de recursos humanos, o grupo era constituído por dois professores e dois professores estagiários, sendo que o meu colega estagiário se focou num escalão juntamente com um dos professores e eu noutra com o professor orientador António Santos.

Relativamente ao planeamento, o modelo adotado foi o modelo por etapas, que contempla: E.R.O.S ou Avaliação Inicial, Prioridades, Progresso e Produto. Na primeira etapa foi realizada a AI dos alunos, sendo esta a base da segunda etapa, que atendeu às prioridades de aprendizagem dos alunos. A terceira etapa serviu enquanto momento de progressão das aprendizagens, culminando na quarta etapa cujo foco foi a consolidação dos objetivos definidos para os alunos e apuramento dos resultados, manifestados pelas suas habilidades, capacidades e conhecimentos. Para além disso, importa salientar os dois momentos de competição formal que ocorreram durante o ano, mais concretamente a meio da 3ª etapa e no início da 4ª.

3.2. Jogos Reduzidos – Um meio para desenvolver a Resistência

Numa época marcada pela inatividade devido à pandemia que se viveu nos últimos dois anos, era fundamental encontrar meios para suplantar a necessidade de aumentar os níveis de atividade física dos alunos e a escola devia ser o principal motor para essa promoção. Os alunos do escalão de Infantis B, que complementavam jovens do 6º e 7º anos, passavam em média na escola, 35h por semana, sendo que a maior parte desse tempo era passado em comportamento sedentário, pois encontram-se em sala de aula. Estes dados vêm em conformidade com um estudo onde refere que parte considerável das crianças e adolescentes

não atendia às recomendações diárias de AF (Guthold, Stevens, Riley & Bull, 2020), de pelo menos 60 minutos diários de intensidade moderada a vigorosa para as crianças e adolescentes (OMS, 2018). Para além disso, estavam em consonância com outros estudos, onde referem que o ambiente escolar para as crianças e jovens representa uma grande importância, pois passam várias horas por dia nesse ambiente (Knuth & Hallal, 2012).

Nesse sentido, a escola devia assumir um papel mais interventivo e o Desporto Escolar podia ser a solução. Grande parte dos alunos das turmas de 6º e 7º anos da escola frequentavam o desporto escolar de basquetebol e, deste modo, o próprio desporto escolar poderia interpor-se como um fator que promovesse ainda mais o desenvolvimento da aptidão física nestes jovens.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o papel do Desporto Escolar deve contemplar a promoção da saúde e condição física. Importa refletir que o confinamento nas idades mais jovens teve um efeito muito negativo na sua saúde e bem-estar, não apenas pela redução significativa na atividade física, mas principalmente pelo seu impacto nas relações sociais, tão características destas idades (Direção-Geral da Educação, 2021). Neste sentido, segundo o novo programa estratégico que complementa as orientações até 2025, é fundamental que, no próximo quadriénio, os professores do DE possam priorizar o envolvimento dos alunos em prol da sua saúde e bem-estar. Deste modo, este projeto centrava-se no desenvolvimento da capacidade motora da Resistência, que teria um impacto direto na saúde dos alunos e, consequentemente, no seu bem-estar.

No entanto, para se ser eficaz no desenvolvimento de uma determinada capacidade motora, o planeamento e elaboração de programas de grupo de exercício é um processo bastante complexo, principalmente nas modalidades em que a solicitação é múltipla e diversificada. Existe, então, a necessidade de caracterizar todos os exercícios e procurar perceber o seu impacto (Proença, 2006). Assim sendo, e tendo em conta a realidade do DE no Externato, em que existe um elevado número de alunos face ao espaço disponível, os jogos reduzidos assumiam um papel fundamental e obrigatório no alcance dessa finalidade. Para além disso, Segundo Marques (1995), o jogo é um meio de alcançar determinado objetivo e que tem uma componente bastante importante ao nível da valorização da atividade nestes escalões etários, tomando-se uma forma de treino adequada, devido à sua essencialidade lúdica e porque permite cumprir o propósito integrador da atividade, aspeto esse que seria determinante na aplicação do projeto.

O Desporto Escolar, tal como refere Bento (1994), representa o vetor preferencial para a adição de um conjunto de experiências e oportunidades que na disciplina de Educação Física seriam difíceis de acontecer. É um espaço onde os alunos encontram respostas para as suas

motivações e expectativas, contribuindo para a formação de cidadãos mais ativos, críticos, criativos e civicamente mais competentes. De acordo com Minderico, Vieira e Pontes (2011), os contributos e benefícios do Desporto Escolar para o desenvolvimento das crianças/adolescentes e para o Sistema Educativo podem ser sistematizados em quatro diferentes áreas: a área Social – alunos fisicamente ativos estão mais integrados; a área Fisiológica – alunos fisicamente ativos são mais saudáveis; a área Afetiva – alunos fisicamente ativos são mais felizes e a área Cognitiva – alunos fisicamente ativos aprendem melhor e de uma forma mais rápida. Este projeto pretende focar-se na área fisiológica, procurando desenvolver nos alunos a resistência aeróbia, como uma complementaridade ao que já realizam nas aulas de EF.

Para a promoção das aprendizagens e melhoria das capacidades motoras sabe-se que são necessárias certas condições como o aumento do tempo de prática, uma certa densidade, repetição dos exercícios e cumprir o princípio da especificidade (Proença, 1992).

Assim sendo, foi assim que surgiu o projeto “**Jogos Reduzidos – Um meio para desenvolver a Resistência**”, assente nos seguintes objetivos:

Quadro 40 – Objetivos geral e específicos do projeto específico de DE

Objetivo Geral	Desenvolver a Resistência Aeróbia através dos Jogos Reduzidos, nos treinos de Desporto Escolar
Objetivos Específicos	Identificar e aplicar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da Resistência dos alunos.
	Aumentar os níveis de esforço aeróbio dos alunos, através dos Jogos Reduzidos.
	Melhorar a performance física dos alunos.

3.3 1ª Etapa

No que concerne à primeira etapa, os treinos iniciaram no dia 4 de outubro, porém, duas semanas antes, foi feita uma reunião com os professores encarregues da modalidade de Basquetebol, de forma a conhecer os procedimentos do DE do externato e isso permitiu-me proceder à definição dos seguintes objetivos:

Quadro 41 – Objetivos Desporto Escolar – 1ª Etapa

Objetivos	Conhecer os alunos e identificar os alunos mais fracos.
	Implementar rotinas e estabelecer regras.
	Realizar o prognóstico das dificuldades e aptidões dos alunos.

Num momento antecedente ao início dos treinos, de forma a promover a divulgação da modalidade e a informar os alunos do início, foi feito um cartaz publicitário (apêndice XVII), que foi colocado em locais estratégicos do externato, bem como pela transmissão de informação nas aulas de Educação Física nas diferentes turmas.

A etapa Prognóstico teve início através de um período experimental com a duração de duas semanas, para que os alunos pudessem experimentar as diferentes modalidades que o Externato oferece (Basquetebol e Ginástica Acrobática), de forma a depois decidirem em qual modalidade se inscrever, pois tendo em conta os horários dos treinos serem em simultâneo, os alunos não poderiam participar nas duas modalidades. Nesse sentido, a primeira sessão de treino destinou-se a transmitir aos alunos as regras de conduta, informações sobre como se deviam comportar nos dias de treino à entrada e saída do pavilhão, procedimentos a ter na eventualidade de irem representar o colégio em jogos ou torneios fora do Externato e outras restantes informações.

Relativamente à avaliação inicial das competências dos alunos, o planeamento desta etapa centrou-se no jogo e nas suas formas jogadas de modo a proporcionar aos alunos uma boa avaliação, isto é, uma avaliação válida e fiável (Nazario, 2005). Para além disso, seria fundamental garantir uma avaliação que fosse autêntica, ou seja, reportada por desempenhos contextualizados, procurando-se um alinhamento da instrução com a avaliação (Graça & Mesquita, 2007).

“Para que haja um alinhamento com o ensino, também a avaliação deve partir da circunstância total que é o jogo para o jogador, da referência de grupo, que é o desempenho coletivo, para o indivíduo, e da síntese do desempenho individual globalmente observado, para a análise das componentes que caracterizam esse desempenho” (Comédias Henriques, 2012. p183).

Envergando por uma lógica de raciocínio como a apresentada na citação anterior, foram aplicadas situações de jogo 3x1 e 3x3, em campo reduzido, como situações de avaliação para aferir as competências compreendidas pelos alunos, na parte principal do treino.

Nesse sentido, o planeamento das aulas foi feito seguindo a lógica: Parte Inicial, realização de exercícios em circuito que contemplassem os gestos técnicos de drible, passe de peito e picado, lançamento na passada e exercício de 1x1, promovendo a utilização de todos os recursos técnicos que os alunos quisessem utilizar, de forma a ultrapassar o adversário e finalizar. Parte Principal, dois exercícios em contexto de jogo com o objetivo de aferir os aspetos técnico-táticos dos alunos (3x3 e 3x1). Parte Final, utilização do questionamento de modo a perceber os conhecimentos específicos que os alunos tinham do jogo, bem como um

exercício de retorno à calma em que os alunos, separados em equipas, realizavam lançamentos da linha de lançamento livre.

3.3.1. Balanço

Tendo em conta os objetivos definidos para esta etapa, na sua generalidade, foram alcançados, porém, dado à volatilidade na assiduidade dos alunos, ou seja, existiam alunos que apenas iam ao treino de segunda-feira, outros apenas ao treino de quinta-feira e, para além disso, a entrada e saída de alunos foi constante ao longo da etapa, a definição de rotinas com os alunos tornou-se complicada. Ainda assim, a angariação e divulgação do DE de Basquetebol foi bastante bem-sucedida, pois no escalão de Infantis B, estiveram presentes em média 30 alunos por treino.

Um dos fatores que certamente contribuiu para esta adesão por parte dos alunos foi o facto do Basquetebol no Externato ser, por norma, a modalidade com maior adesão por parte dos alunos. Esta realidade está diretamente ligada ao trabalho por parte do departamento de EF e cultura implementada à volta da modalidade, pela participação em torneios em anos anteriores e continuidade no programa curricular.

Em relação à avaliação inicial das competências dos alunos, concluo que foi bem conseguida, porém existiram algumas limitações que tornaram esta tarefa mais difícil. Pesa embora a adesão ao DE seja um aspeto positivo e que revela o bom trabalho na promoção de uma “Cultura do Movimento” (Carreiro da Costa, 2005) e gosto pela prática de Basquetebol, o número elevado de alunos e a inconsistência na assiduidade de grande parte dos alunos fez com que o período definido para a realização desta etapa fosse longo. Ainda assim, ficaram claras as dificuldades e as aptidões de cada aluno e foi notório que, em grande parte da equipa dos Infantis B havia níveis de Resistência à fadiga muito baixos. Isto é, no decorrer das aulas, tornou-se visível que os alunos, que têm idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, requisitavam pausas para se poderem hidratar com alguma frequência e, nessa perspetiva, foi primordial para mim desenvolver com a equipa um trabalho paralelo de melhoria dos níveis de Resistência dos alunos.

No que ao Basquetebol diz respeito, as principais considerações retiradas foram que a maioria dos alunos não cumpria o nível Introdução, sendo que destes haviam alguns que, inclusive, ainda não compreendiam o jogo. Para além disso, apenas 7 dos alunos cumpriam a totalidade dos objetivos desse nível.

De acordo com esta informação recolhida, defini que os alunos que não cumpriam o nível Introdução deviam progredir no sentido de ser capazes de conhecer as regras e princípios

básicos do jogo, como realizar desmarcações pertinentes, e realizar o lançamento na passada corretamente. Por outro lado, os 7 alunos que já cumpriam estes objetivos, tratariam de trabalhar o objetivo de decidir quando passar, driblar ou lançar, para além de servirem de jogadores facilitadores para as aprendizagens dos demais colegas de equipa (Apêndice XVIII).

3.4. 2ª Etapa

Na 2ª etapa, tendo em conta o prognóstico realizado, era fundamental inserir no planeamento das aprendizagens dos alunos, o trabalho de aptidão física no âmbito das dificuldades visualizadas e dar resposta às carências que tinham sido observadas no que à compreensão do jogo diz respeito. Assim sendo, apesar dos constrangimentos que a densidade de alunos presentes nos treinos pressupunha face ao espaço disponível, foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 42 – Objetivos Desporto Escolar – 2ª Etapa

Objetivos	Alcançar as aprendizagens prioritárias dos alunos.
	Implementar e aplicar estratégias que promovessem o aumento do trabalho de esforço aeróbico dos alunos nos treinos.
	Promover o gosto pela prática da modalidade.

De acordo com o facto dos alunos se encontrarem numa fase primária da aprendizagem do Basquetebol, essencialmente caracterizada pelo jogo anárquico em torno da bola, foi primordial a definição de estratégias que fizessem face a esses comportamentos errados. Nesse sentido, a agregação à volta da bola, a receção da bola com as duas mãos e de seguida enquadrar com o cesto, a desmarcação e o lançamento na passada, foram objetivos centrais que se trabalharam nesta etapa.

Enquanto estratégias utilizei, baseado no modelo de constrangimentos de Newell (1986), o jogo dos passes na parte inicial do treino, de forma a constrianger o uso do drible e promover a desmarcação e o gesto técnico de passe para dar sequência ao jogo. Ainda na parte inicial, houve treinos em que ao invés desse jogo, cada aluno com uma bola tinha liberdade pelo espaço para desenvolver a sua relação com bola, sendo que ao estímulo do professor teriam de se dirigir a uma tabela e realizar um lançamento na passada. Para além disso, com intuito de dar resposta às necessidades e tendo em conta a quantidade de alunos, na parte principal da aula, era realizada uma situação de jogo 3x2, em sistema holandês, em campo reduzido para duas tabelas, sem drible. Deste modo, procurei desenvolver a desmarcação e, através da utilização da superioridade numérica, promover mais situações de finalização que,

consequentemente, proporcionassem mais lançamentos da passada. Através do feedback, dei ênfase à receção da bola com as duas mãos, ao enquadrar com cesto após a receção e, ainda, à ocupação racional do espaço, mais concretamente, à ocupação dos 3 corredores.

Relativamente à implementação de estratégias que pudessem servir de auxílio para a melhoria da aptidão física ao nível da resistência, estas estavam alicerçadas em 3 aspetos:

Quadro 43 – DE - Estratégias aplicadas

Estratégias aplicadas	Constrangimentos ao jogo
	Alteração dos períodos/tempos
	Medidas motivacionais

Segundo Selmi et al., (2020), nos jogos reduzidos, o tamanho do campo, o número de jogadores, o incentivo do professor, a duração do jogo, as diferentes regras do jogo, os períodos de recuperação têm um impacto direto na intensidade da atividade dos jogadores e, consequentemente, no desenvolvimento da Resistência Aeróbia. Para além disso, outros fatores à disposição do professor, como a implementação de um tempo de ataque mais reduzido e a defesa “homem a homem”, podem ser aplicados de modo a aumentar a frequência cardíaca dos alunos no exercício (Bredt et al., 2020).

Assim sendo, foram aplicadas as seguintes estratégias: colocação de um tempo limite para a equipa atacante realizar o lançamento; aumento do espaço relativo de cada jogador; os alunos apenas passariam a ter uma pausa por sessão de treino de 1 minuto para se poderem hidratar.

No mesmo sentido, de acordo com Larsen et al., (2020), os exercícios deveriam complementar 12 minutos de intensidade moderada a vigorosa de forma a proporcionar melhorias efetivas na resistência aeróbia dos alunos, no que a estas idades diz respeito. Posto isto, tendo em conta que na parte principal os alunos estavam em situação de jogo holandês que, por si só, implica uma pausa, foi implementada também a estratégia dos alunos realizarem 10 abdominais, enquanto estavam em espera, de forma a evitar uma quebra na intensidade do exercício.

3.4.1. Balanço

Considerando as aprendizagens prioritárias dos alunos, estes demonstraram grandes progressos ao nível da execução do lançamento da passada, realizando-o com os apoios corretos, porém por vezes, sem oportunidade. Outro aspeto que se pretendia melhorar nos alunos seria a execução dos gestos técnicos de passe e receção com as duas mãos. Estes gestos

técnicos foram trabalhados mais especificamente na parte inicial da aula, num circuito que envolvia várias repetições dos gestos propriamente ditos e, logicamente, na parte principal da aula quando inseridos na situação de jogo. Nesse sentido, foi possível afirmar que houve uma notória melhoria da execução destas ações específicas do jogo, o que promoveu, inclusive, uma melhoria na dinâmica da situação de jogo.

Em relação ao jogo, este tinha como principal objetivo promover comportamentos de desmarcação. Deste modo, a situação de jogo aplicada não contemplava o uso do drible, obrigando os alunos a utilizar o passe e a desmarcação como meio para haver progressão no campo de jogo. Relativamente a este objetivo, pode-se afirmar que foi alcançado pela generalidade da equipa e que a utilização das regras pedagógicas ajudou na melhoria ao nível da desconstrução do jogo anárquico e da ocupação racional do espaço, mais concretamente, a ocupação dos 3 corredores.

Em relação ao trabalho feito no âmbito da melhoria da resistência aeróbia, as estratégias aplicadas foram bem sucedidas, porém muitas vezes vi-me na impossibilidade de aumentar o espaço relativo dos jogadores nos treinos. Isto deveu-se à quantidade de alunos por treino que obrigou a que houvesse um ajuste ao nível das dimensões do campo de jogo. Ainda assim, no fim desta etapa, era visível a melhoria da capacidade de resistência à fadiga dos alunos e, inclusive, o professor orientador e, paralelamente professor de DE, mencionou que haviam alunos que tinham tido uma melhoria significativa nos resultados do teste de vaivém em EF, um dado que não pode ser exclusivamente atribuído aos treinos do DE, mas que claramente teve influência. Outro aspeto elucidativo da melhoria dos alunos neste aspeto, foi a própria prestação dos alunos no treino e a requisição por pausas para hidratação que começou progressivamente a ser mais diminuta.

3.5. 3ª Etapa

No que concerne a esta etapa do planeamento anual, era fundamental dar continuidade ao trabalho realizado no âmbito de fazer face às prioridades dos alunos, mas promover também um desenvolvimento das aprendizagens. Deste modo, foram estabelecidos os seguintes objetivos para o processo de ensino aprendizagem no DE:

Quadro 44 – Objetivos Desporto Escolar – 3ª Etapa

Objetivos	Desenvolver as prioridades de aprendizagem dos alunos.
	Dar continuidade ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos.
	Preparar o encontro formal de DE.

Nesta etapa foi dada continuidade ao trabalho do lançamento na passada e da receção da bola com as duas mãos, assim como ao nível do passe e do drible e da desconstrução da aglomeração à volta da bola. Nesse sentido a unidade didática que foi planeada (Apêndice XIX), já contava com a inserção do drible em contexto de jogo, de forma a tornar mais complexa a situação de aprendizagem e a acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Relativamente ao que estava preconizado para a parte inicial da aula, foram utilizados para além dos exercícios já realizados na etapa anterior e devidamente rotinados, um exercício de “caça-bolas”, em que o drible era o gesto técnico a ser evidenciado e promovido, de forma a proporcionar muita repetição na ação deste gesto.

Na parte principal, passou-se de uma situação de superioridade numérica para igualdade numérica. Esta alteração deveu-se ao facto de os alunos terem correspondido ao pretendido e ser necessário colocar um estímulo diferente na situação de jogo para dar resposta e continuidade às necessidades dos alunos. Posto isto, passou-se a realizar um 3x3 em sistema holandês, em campo reduzido. Ainda assim, quando era possível, era feito um 3x3 em campo reduzido com os alunos mais competentes, retirando o sistema holandês e incorporando nos alunos a noção de campo inteiro e de recuperação da posição em momento defensivo.

A parte final caracterizou-se pela aplicação de um jogo lúdico de descontração e retorno à calma de lançamentos ao longo do campo e, posteriormente, o momento habitual do grito de equipa.

Ainda no que diz respeito à continuidade do trabalho de resistência aeróbia, foram continuamente aplicadas as estratégias de que tinham sido alvos na etapa anterior, porém, foram progressivamente ao longo da etapa, reduzidos ainda mais os períodos de pausa e, tendo em conta o auxílio de uma aluna de 9º ano, eu próprio e dois alunos que estavam lesionados, eramos responsáveis por colocar bolas à volta do campo de jogo, promovendo uma reposição instantânea da bola quando esta saía, reduzindo o tempo de paragem para reposição de bola.

3.5.1. Balanço

A implementação do exercício de “caça-bolas” no início dos treinos, assim como a inserção do drible na situação de jogo, ajudou os alunos a desenvolver a capacidade de realização do gesto técnico.

A mudança para uma situação de jogo em igualdade numérica, num momento inicial, voltou a demonstrar problemas principalmente devido ao uso excessivo do drible como primeiro recurso, no entanto, através de um feedback insistente, houve uma correção comportamental e melhoria na fluidez de jogo. Ainda assim, os alunos corresponderam aos objetivos definidos, porém, no que diz respeito à desmarcação, muitos ainda a realizavam a uma distância demasiado longínqua do colega. Posto isto, o meu feedback ao longo desta etapa centrou-se muito na tentativa de transmitir aos alunos que não bastava estar desmarcado para se poder ser uma linha de passe plausível, era preciso estar desmarcado a uma distância que permitisse um passe fiável. Para além disso, também os apoios no lançamento da passada foram alvo de muitas informações de retorno, pois os alunos ainda cometiam alguns erros, principalmente ao nível do número de passos.

No que concerne ao trabalho no âmbito da aptidão física, foi perceptível, não só no encontro de DE, como nos momentos em que os alunos eram colocados a jogar em 3x3, campo reduzido sem ser em sistema holandês, que muitos revelavam muita dificuldade após pouco tempo de jogo em recuperar a posição defensiva. Nesse sentido, optei por sempre que podiam retirar o sistema holandês.

3.6. 4ª Etapa

Esta etapa ficou marcada pelo cancelamento de muitos treinos, isto é, apenas foram realizados 11 treinos, pois sucedeu-se algumas festividades características do externato, bem como duas saídas de campo que impediram a realização do número de treinos perspectivado antes da mesma etapa. Ainda assim os objetivos mantiveram-se os seguintes:

Quadro 45 – Objetivos Desporto Escolar – 4ª Etapa

Objetivos	Consolidar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano.
	Apurar os resultados das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano.
	Proporcionar mais momentos de jogo formal.

Assim como perspectivado, os objetivos seriam consolidar as aprendizagens e proporcionar aos alunos mais momentos de competição formal, visto que o externato se viu na

impossibilidade de participar no terceiro encontro de Desporto Escolar a que se tinha proposto, ainda assim, no início do período, a equipa participou no segundo encontro de Desporto Escolar.

Deste modo, os treinos de Desporto Escolar contemplaram sempre um torneio em que o grupo era dividido em cinco equipas heterogéneas de nível, sendo que decorriam dois jogos em simultâneo e a equipa que estava de fora, realizava um exercício de jogo do drible. A situação de jogo era 4x4, em campo reduzido, e os jogos eram compostos por oito minutos, à semelhança do que acontecia nos encontros, e os alunos que estavam lesionados eram quem fazia de árbitros. Ainda neste sentido, e tendo em conta que o objetivo era a consolidação das aprendizagens, os objetivos mantiveram-se os mesmos da etapa anterior e, de forma a criar um ambiente motivacional maior e mais competitivo, foi criada uma dinâmica em que um campo de jogo se destinava à Liga dos Campeões e o outro à Liga Europa, simulando uma ideia de que quem ganhasse o jogo subia de nível e quem perdesse, descia de nível.

Para além dos treinos, o GEF organizou para o último dia de aulas, um torneio de Basquetebol, em que os alunos pertencentes ao núcleo de Desporto Escolar eram o elemento fundamental. Em consonância com o grupo de Ginástica Acrobática do externato, houve na parte da manhã, um torneio que era intervalado entre os jogos por uma exposição coreográfica dos diferentes grupos pertencentes à Ginástica Acrobática. No caso das equipas que formaram o torneio, estas foram elaboradas pelos professores de Desporto Escolar de basquetebol e teve como principais preocupações a heterogeneidade do nível dos alunos e a idade dos mesmos.

3.6.1. Balanço

A dinâmica das aulas manteve-se ao longo desta quarta etapa e caracterizava-se por haver uma parte inicial muito curta, em que os alunos realizavam um circuito, pois todos os alunos pertencentes à equipa chegavam bastante tempo antes do treino e tinham liberdade para poder divertir-se com a bola, o que já tinham um grande impacto no aquecimento cardiovascular dos alunos. Depois, uma parte principal, em que se realizava o torneio, ou seja, dois jogos de 4x4 e a equipa que estava de fora realizava um exercício em circuito para promover o desenvolvimento do gesto técnico de drible. Por último, para retorno à calma, as equipas dividiam-se uma para cada tabela e faziam-se lançamentos livres, de forma que a equipa que alcançasse os 10 cestos primeiro tinha direito a realizar o grito que caracterizava o núcleo de Desporto Escolar de Basquetebol do Externato.

Em termos da dinâmica instituída da Liga dos Campeões e Liga Europa, esta foi fundamental para evidenciar o carácter competitivo que pretendia alcançar nesta última etapa, pois este mecanismo de regulação serviu de motivação extra para a busca pela vitória.

Para além disso, o facto de se terminar o ano a jogar em 4x4, em que foi notória a preocupação dos alunos na ocupação dos 3 corredores, em que os alunos privilegiavam o uso do passe e lançamento da passada, foram dados fundamentais que me fizeram concluir que o balanço foi positivo e que houve progresso.

Denoto ainda que, em relação ao trabalho de aptidão física, tendo em conta a situação de jogo 4x4 em campo reduzido, muitas vezes o jogo se caracterizava por ser de “costa a costa”, obrigando os alunos a deslocamentos longos constantes. Nesse sentido, observei uma resistência maior à fadiga dos alunos, pois mesmo quando o jogo entrava nessa toada, eles eram capazes de dar resposta fisicamente.

3.7. Encontros do DE – Balanço

No âmbito do projeto de DE do ESVP, estavam previstos três momentos de competição formal propriamente ditos, porém tendo sido um deles alterado para uma quarta-feira, o externato viu-se na impossibilidade de marcar presença nesse e apenas esteve presente nos dois sábados calendarizados. Estes momentos de competição que se realizaram no Colégio Salesianos de Lisboa, ocorreram a meio da 3ª etapa e no início da 4ª etapa.

A importância dos momentos competitivos assumiu-se, não só enquanto mecanismo de regulação para o processo formativo dos alunos, mas também como um momento para os alunos, tendo em conta a contrariedade que é o carácter seletivo do Desporto Federado para alguns, poderem vivenciar a competição formal. Ainda assim, devido à baixa frequência, e ao que pude verificar, uma organização pouco estruturada dos momentos competitivos, o potencial educativo destes momentos não atingiu aquilo que na minha opinião poderia ter sido o seu máximo valor. Ainda assim, em relação ao definido como objetivos para os momentos de competição, estes foram os seguintes:

Quadro 46 – Objetivos Encontros de DE

Objetivos	Mostrar valores de <i>fair play</i> e desportivismo, da parte do grupo de ESVP.
	Demonstrar, em momento de competição formal, os princípios aprendidos nos treinos (passe e desmarcação; ocupação racional do espaço; lançamentos na passada não protagonizados).
	Divertirem-se e vivenciar a competição formal.

No caso dos objetivos definidos para os encontros de DE, estes foram sempre muito direcionados para os alunos, pois estes momentos tratavam-se essencialmente de mais um momento de aprendizagem para os próprios alunos. Nesse sentido, considero que o balanço dos encontros foi bastante positivo. Tendo em conta a organização dos encontros, o externato foi a única instituição que se apresentou com 3 equipas que, no seu conjunto, agrupavam 26 alunos, sendo que a média das outras equipas era de 10 alunos por equipa. Apesar de estes números demonstrarem a força da cultura desportiva enraizada no externato, por outro lado, exigiram de mim uma capacidade de organização e planeamento que considero ter sido de uma grande aprendizagem. Tendo em conta os 26 alunos, era fundamental para o grupo que todos os alunos tivessem o mesmo número de minutos de jogo. Assim sendo, os alunos foram enquadrados em 3 equipas distintas, que se caracterizavam por ser heterogéneas de nível e, em cada equipa, estavam pelo menos duas alunas do género feminino.

Uma das considerações a fazer em relação aos objetivos, foi a preparação prévia que existiu antes dos encontros. Tendo em conta que os encontros para este escalão se realizavam em situações de jogo 4x4, 2 semanas antes do momento, optei por alterar a situação de jogo de 3x3 em sistema holandês nos treinos, para 4x4. Esta decisão teve por base o propósito de enquadrar os alunos no que lhes esperava, sem comprometer os objetivos da etapa. Ainda assim, no que pretendia observar como o cumprimento dos princípios básicos, isto é, o passe e desmarcação, a ocupação racional do espaço e a realização de lançamentos na passada não protagonizados, posso afirmar que os alunos na sua generalidade cumpriram. Além destes objetivos definidos, também na preparação dos encontros, ficou definida uma meta de realização de 6 lançamentos na passada não protagonizados para o primeiro encontro e 12 no segundo.

Em relação ao primeiro encontro, este foi um momento em que uma vez que constituía a primeira vez em que participava no mesmo, se revelou uma novidade para mim. Nesse sentido, coube-me a mim a realização das minutas e envio aos pais, bem como o controlo das presenças e organização do dia do encontro, como o preenchimento das fichas de jogo.

No 2º encontro, o processo foi o mesmo, no entanto, foi realizada uma alteração na formação das equipas. Apesar da formação das equipas, novamente, ser pautada pela heterogeneidade de nível e pela mistura de géneros, de forma a permitir que os alunos jogassem com outros colegas de equipa, foram reestruturados e alterados os elementos pertencentes às mesmas.

Denoto também, através do feedback nos treinos seguintes, bem como na expressividade demonstrada no próprio dia dos encontros, a felicidade e a diversão que os alunos tiveram e que aponto como um dos momentos altos do meu ano de estágio profissionalizante.

3.8. Balanço final

Num momento inicial de escolha desta modalidade, o motivo principal para essa seleção prendeu-se com a preferência pessoal de ingressar numa modalidade coletiva, sendo eu um ex-praticante de Futebol. Nesta perspetiva, ingressei no DE de Basquetebol sempre com uma visão não só de gosto pela modalidade, mas também de vontade de melhoria do conhecimento sobre a mesma, constituindo-se esta como um desafio surpreendente, considerando a falta de experiência prévia com as dinâmicas do DE e da modalidade em si. O desenvolvimento pessoal alcançado nesta área teve grandes implicações em mim, requisitando um investimento e atualização permanente, em conjunto com o professor-responsável, das práticas, decisões e implicações a ter em conta no desenvolvimento da atividade, atendendo ao escalão de Infantis B. Não obstante, foi muito satisfatório trabalhar com uma faixa etária completamente diferente daquele que encontrei na área da lecionação, com as devidas adaptações que isso requer, e poder ajudar os alunos na aprendizagem das competências propostas, enquanto ia aprendendo um pouco mais sobre uma matéria que, apesar de não ser totalmente desconhecida, não era a minha especialidade.

No âmbito da minha intervenção, destaco a aprendizagem que tive no sentido de, forçosamente, desenvolver diferentes estratégias para melhorar os níveis de intensidade dos treinos, face às condições dos mesmos. Para além disso, destaco a liberdade que me foi dada para errar, refazer e melhorar, por parte do núcleo, sendo este processo de faz-refaz um elemento fundamental para a melhoria da minha performance, enquanto professor.

Ao nível das aprendizagens, considerando que a grande maioria dos alunos demonstravam um enorme desconhecimento sobre o jogo de basquetebol, o DE constituía a sua primeira experiência na prática da modalidade. Posto isto, teve de se considerar as dificuldades prioritárias dos alunos de forma a traçar o caminho na direção do desenvolvimento das suas aprendizagens. O foco da intervenção nos treinos, procurou privilegiar a aquisição dos princípios básicos do jogo. Além disso, o processo de aquisição do lançamento na passada foi uma intervenção transversal aos alunos, tendo em conta que se verificou que os alunos, na sua maioria, ainda não eram capazes de realizar esta ação. Deste modo, a utilização da situação do contexto de jogo em superioridade numérica na parte principal dos treinos e o treino analítico

da técnica na parte inicial, foram as duas estratégias principais para a aquisição do mesmo. No que diz respeito ao problema da desmarcação, através do condicionamento do uso do drible, houve uma melhoria na procura do espaço livre para receber bola e, conseqüentemente, progredir no campo.

Importa referir ainda que, durante todo o ano, como principais aspetos positivos, denoto claramente a adesão dos alunos do externato à modalidade, todo o clima que se vivia nos treinos e encontros de DE, sendo este muito positivo e, destaco ainda, o conforto e liberdade que tive para guiar todo o processo de elaboração de treinos e unidades didáticas ao longo de todo o ano letivo, no meu escalão.

Por outro lado, como aspetos negativos, aponto para a desorganização e falta de clareza no processo de estruturação dos encontros de DE, onde destaco encontros hiperconcentrados e pouco frequentes, tempo efetivo de prática de jogo muito reduzido e ignorância das normas pedagógicas acordadas em reuniões anteriores. No mesmo sentido, em relação ao DE no próprio externato, a impossibilidade dos alunos do 8º e 9º anos puderem participar, foi um outro ponto negativo, pois os próprios alunos requisitaram essa oferta e, por falta de condições, a direção não aprovou.

A meu ver, considerando a dimensão do núcleo e a vontade dos próprios alunos, uma das estratégias pertinentes a adotar, seria a organização dos espaços e dos horários dos professores de EF do externato, de forma a permitir a utilização de, pelo menos, um dia para o outro escalão (alunos 8º e 9º anos). Esta opção teria proporcionado, mesmo que contrariando Jacinto et al., (2001) no sentido de se realizarem 3 treinos de 50 minutos intervalados em dias intervalados por semana, uma continuidade na prática desportiva no próprio externato.

4. Seminário

O presente capítulo diz respeito à quarta e última área de intervenção do professor. Segundo o regulamento que rege o estágio profissionalizante, a realização de um seminário de carácter científico-pedagógico deve contribuir para a compreensão e eventual resolução de uma problemática no grupo de educação física. De acordo com Bom e Brás (2003), o Professor do Ensino Básico e do Ensino Secundário deve ser preparado, desde o início, a tomar não só a sua intervenção, mas também a “realidade da sua escola” e o “sistema educativo” como objetos de reflexão e de investigação, adotando uma abordagem científica dos problemas profissionais, no que for possível e adequado.

Assim sendo, a argumentação apresentada foi baseada numa reflexão e análise da escola de estágio, neste caso concreto, o Externato São Vicente Paulo, através da consulta dos seus documentos orientadores, desde o Projeto Educativo, ao Plano Anual de Atividades e também aos Programas Nacionais de Educação Física e documento das aprendizagens essenciais. Desta forma, o projeto de seminário pretendia levantar a questão dentro do grupo de Educação Física do ESVP sobre a valorização do contacto físico e coeducação na Educação Física como veículo para a melhoria das competências sociais e comunicativas dos alunos.

Deste modo, foi elaborado um projeto estruturado por etapas que culminava numa apresentação ao Grupo de Educação Física, sobre as conclusões e eventuais benefícios que a inserção de matérias que envolvessem contacto físico nas aulas poderia ter, bem como o potencial pedagógico que poderia assumir. Este projeto seguiu uma lógica de intervenção-ação, segundo um estudo transversal e observacional e teve como pergunta de partida “*De que forma as modalidades de contacto físico (Dança, Ginástica Acrobática e Luta) promovem um desenvolvimento das competências de inter-relacionamento dos alunos?*”.

4.1. 1ª etapa

4.1.1. Pertinência e Revisão da Literatura

Para ajudar a capacitar os alunos, os professores não devem apenas reconhecer a individualidade dos alunos, mas também reconhecer o conjunto mais amplo de relações, isto é, com os seus professores, colegas, famílias e comunidades, pois todos estes influenciam a sua aprendizagem (OCDE, 2018).

No caso desta turma de estágio, o facto de haver problemas nas relações interpessoais no seio da turma, constrange a aprendizagem de alguns dos alunos, não só na disciplina de Educação Física, mas também nas demais. Posto isto, o desenvolvimento das competências de

relacionamento interpessoal dos alunos da turma, tornou-se um objetivo a ser trabalhado na Educação Física.

Deste modo, a preocupação por fomentar atividades estruturadas que promovam nos alunos comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração, competição e trabalho em equipa seria fundamental para poder incutir nos alunos algumas competências como o Desenvolvimento Pessoal e Relacionamento Interpessoal, que estão presentes naquilo que deve ser o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Nesse sentido, a integração da matéria de Luta, bem como o maior protagonismo dado às matérias de Dança e Ginástica Acrobática no plano anual de atividades de Educação Física, foram estratégias utilizadas para promover maior contacto físico entre os alunos da turma, de forma a fomentar mais interações e consequentemente uma melhoria do relacionamento dos alunos (Kaltenbrunner, 1998). No caso da Luta, o objetivo foi aliar a motivação dos alunos, pois trata-se de uma matéria que nunca abordaram, às potencialidades desta modalidade para o desenvolvimento socio-afetivo e perceptivo-motor (Figueiredo, 1998). No mesmo sentido, segundo Dinold e Zitomer (2015), devido ao uso do movimento como ferramenta de autoexpressão, a Dança pode ter um amplo impacto no desenvolvimento da identidade pessoal, autonomia, autoestima e autoconfiança que, muitas das vezes, são o principal entrave para os alunos desenvolverem competências ao nível do relacionamento interpessoal. Para além disso, vários estudos referem que a existência de maior interação social e desenvolvimento de relacionamentos entre alunos, acontecem quando estes realizam as atividades em grupos e contactam uns com os outros (Dinold & Zitomer, 2015). Assim sendo, também a Ginástica Acrobática pode e deve ter um papel fundamental para o alcance dos objetivos deste projeto, pois diferencia-se de outras modalidades da ginástica, dado que proporciona trabalho em grupos, necessita de poucos equipamentos, resultando em menores custos, e pode ser praticada por alunos com diferentes características físicas (Merida, Nista-Piccolo & Merida, 2008).

Não só as competências sociais, mas também as competências comunicativas dos alunos, podem ser afetadas positivamente através da aplicação e lecionação destas matérias. A vida interpessoal de um indivíduo depende, maioritariamente, da capacidade que ele tem de lidar com os seus pensamentos, sentimentos e necessidades, permitindo que estes sejam conhecidos por outros e, por outro lado, da sua recetividade às tentativas dos outros de partilhar informações semelhantes consigo (Sullivan, 1993). Desta forma, o desenvolvimento das competências sociais não pode ser dissociados das competências comunicativas. Para além disso, e como mencionado no Programa Estratégico do Desporto

Escolar 2021-2025, a situação pandémica e o confinamento nas idades mais jovens tiveram um efeito muito negativo na sua saúde e bem-estar, não apenas pela redução significativa na atividade física, mas principalmente pelo seu impacto nas relações sociais, tão características destas idades.

Em termos práticos, a lecionação destas três matérias teve uma preponderância enorme em todo o ano letivo. De forma a garantir a existência de matérias que complementassem contacto físico entre os alunos com bastante frequência, a estratégia utilizada foi a inserção de pelo menos uma destas matérias em todas as unidades didáticas ao longo do ano letivo. Assim sendo, a Dança esteve presente em todas as unidades didáticas, a Ginástica Acrobática até ao final do segundo período e a Luta, a partir do segundo período até ao final do ano.

A inclusão e promoção de relacionamentos no seio da turma deve ocorrer pela mudança de comportamentos dos alunos, por meio da intervenção dos professores, durante a aplicação dos conteúdos específicos da Educação Física desenvolvidos nas aulas (Reina et al., 2009). Cabe ao professor proporcionar uma variedade de oportunidades para os seus alunos, nas suas aulas, aprenderem de várias maneiras. Modelar comportamentos socialmente desejáveis é importante, mas também é dar aos alunos oportunidades de reagir uns com os outros em situações distintas um fator fundamental para que estes criem relações (Laker, 2001).

Quadro 47 - Objetivos do Projeto Seminário

Objetivo Geral	Identificar de que forma as matérias de contacto podem contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas nas aulas de Educação Física.
Objetivos Específicos	Melhorar o inter-relacionamento dos alunos.
	Reconhecer a importância e a aplicabilidade da coeducação nas aulas de Educação Física, em modalidades que envolvam contacto físico entre alunos.
	Demonstrar ao GEF as vantagens da lecionação dos desportos de contacto físico, como meio para desenvolver as capacidades sociais e comunicativas dos alunos.

4.2. 2ª Etapa

Na perspetiva de contribuir de forma significativa quer às lacunas demonstradas pelos alunos, quer às do DEF e respetivos professores, optei por realizar um estudo sobre a temática em questão, baseado nos pressupostos da investigação-ação referidos por Whitehead e McNiff (2006).

4.2.1. Desenho do Estudo

O presente estudo foi de natureza observacional com base nos pressupostos da investigação qualitativa e transversal pois destinou-se a todos os elementos da turma e todos os professores do Externato.

4.2.2. Instrumentos

Para a recolha de dados foram consideradas várias técnicas e métodos. Considerando a necessidade do aprofundamento das temáticas a abordar e a carência de instrumentos validados enquadrados na mesma, optei por selecionar a realização de entrevistas semiestruturadas a todos os professores do GEF. Estas entrevistas, apesar do entrevistador preparar um conjunto de perguntas pré-definidas e organizadas num guião, desenrolam-se numa conversa, oferecendo assim a hipótese aos participantes de explorarem os temas que consideram importantes e obter mais informações (Longhurst, 2003). Para além disso, as entrevistas permitem não só a recolha de dados precisos da temática que pretendemos aprofundar, mas também que o entrevistado exprima, da forma mais livre possível, o seu pensamento e perceção que sobre o problema em questão (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Assim sendo, foi fundamental a criação de um protocolo de entrevista que contemplasse o problema, objetivo, critérios, as perguntas e a caracterização das mesmas (Apêndice XXIV), de forma a garantir uma coerência ao tema no âmbito das respostas dos professores, mas permitindo, no entanto, a liberdade para a resposta.

Por outro lado, também foi necessário encontrar uma forma que pudesse servir de instrumento de aferição, relativamente à perceção dos alunos sobre o seu estado em relação ao contacto físico e à possível influência que este projeto possa ter feito nessa realidade. Assim sendo optei por aplicar um questionário a todos os alunos da turma na plataforma *Googledocs*.

4.2.3. Amostra

A amostra do estudo contou com a totalidade dos professores do DEF, totalizando 4 professores, dos quais 3 eram do género masculino e 1 do género feminino. Para além disso, o estudo foi realizado com 26 alunos do 3º Ciclo, correspondentes à minha turma de lecionação, em que 14 são rapazes e 12 são raparigas, com média de idades de 14 anos.

4.2.4. Procedimentos

O estudo realizado tratou-se de um estudo de investigação-ação que complementou um conjunto de tarefas que permitiram uma intervenção junto da turma, de forma a alcançar os objetivos propostos. Este estudo seguiu uma lógica de identificação do problema e contexto de estudo, seguida de uma identificação de estratégias pedagógicas para melhorar a situação,

posteriormente a aplicação dessas estratégias e, respetiva, avaliação e reflexão sobre as suas implicações, com o propósito final de partilha de conhecimento, isto é, realizando uma apresentação do estudo realizado e dos resultados obtidos ao GEF (Whitehead & McNiff, 2006).

Assim sendo, a primeira fase deste projeto seminário esteve relacionada com a identificação e problematização das dificuldades relacionadas com o contacto físico nas aulas e o inter-relacionamento entre os alunos da turma e de que forma a Educação Física poderia ser influente na promoção de melhores competências a esse nível. Para além disso, nesta fase, iniciou-se a análise ao plano plurianual de Educação Física do externato, de forma a compreender a valorização atribuída a estas três matérias, isto é, Dança, Ginástica Acrobática e Luta.

Na segunda fase do seminário, foi dada continuidade ao trabalho de pesquisa referente à temática estudada, de forma a perspetivar possíveis valências que a lecionação destas três matérias pudesse ter nas aulas, assim como o seu potencial pedagógico para os objetivos do projeto. Ainda nesta fase, as entrevistas realizadas a todos os professores do GEF, com o propósito de aferir se os professores aplicam as estratégias revistas na literatura e que importância atribuem às modalidades de contacto, na planificação anual de EF, foram realizadas de forma isolada, num espaço calmo em que fosse possível algum sentido de privacidade. Foi também importante à sua realização, enquadrar os professores no objetivo do estudo, ao qual procurei garantir ainda que os dados retirados seriam anónimos e cuja opinião seria importante apenas para a construção e identificação das práticas dos professores relativamente ao tema de estudo. Não obstante, procedeu-se com antecedência à marcação do dia e hora mais adequado a cada um dos professores para a aplicação da entrevista, de forma que a mesma não fosse condicionada por diferentes fatores externos.

Na terceira fase, foram colocadas em prática estratégias ao nível da coeducação e da organização das aulas, bem como implementadas alterações no planeamento anual da disciplina de EF da turma, de forma a conseguir alcançar os objetivos preconizados. Para além disso, foi elaborado um plano para a apresentação do seminário com base na bibliografia recolhida e nos resultados obtidos com estudo realizado.

Na quarta fase, realizou-se uma aferição de resultados através de uma análise do comportamento dos alunos e foi também realizado o questionário online, que permitiu averiguar a perspetiva dos próprios alunos em relação ao que sentiam sobre a abordagem destas matérias

nas aulas e sobre o inter-relacionamento com os colegas, evidenciando mais concretamente, a questão do género.

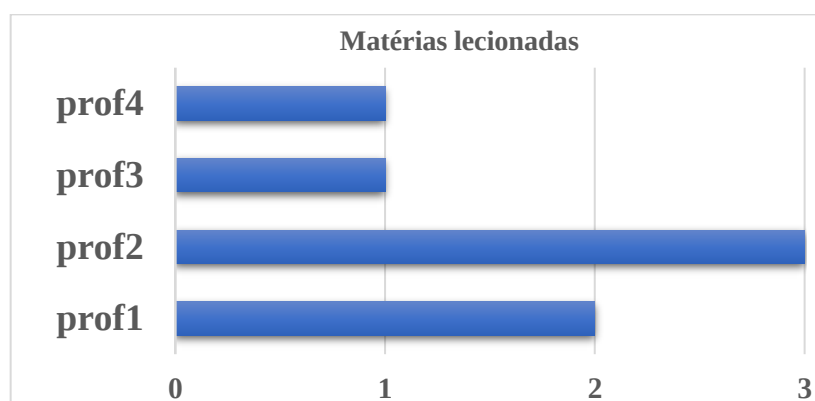
Por último, na quinta fase, à semelhança do que deve ser o fim de um projeto de investigação-ação, houve um momento de partilha e reflexão de resultados com o GEF em apresentação oral sustentada por um documento em *PowerPoint*, de forma a proporcionar uma discussão sobre o que foi feito e os resultados obtidos. Ainda nesta fase, foi elaborado um documento orientador que pudesse ajudar na implementação destas atividades no currículo no externato (Apêndice VI).

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Discussão e análise das entrevistas

4.3.1.1 Perspetiva dos professores sobre a lecionação das três matérias

Gráfico 1 - Perspetiva dos professores sobre a lecionação das três matérias



De acordo com o que foi dito ao longo das entrevistas dos professores, estes afirmaram que lecionavam a matéria de Dança, porém apenas dois dos professores lecionavam Ginástica Acrobática e um lecionava Luta. Os motivos que os professores apontaram para a ausência destas matérias no seu planeamento anual de EF prende-se com o facto de, no caso da GA, estarem a lecionar idades cujo a GA não aparecia no plano anual de atividades do externato. No caso da Luta, os professores apresentam justificações diferentes. Isto é, um dos professores remete para o facto de não se sentir confortável a lecionar essa matéria, outro professor para o facto da pandemia ainda ser uma realidade a ter em conta e o outro professor menciona a mesma razão que a GA.

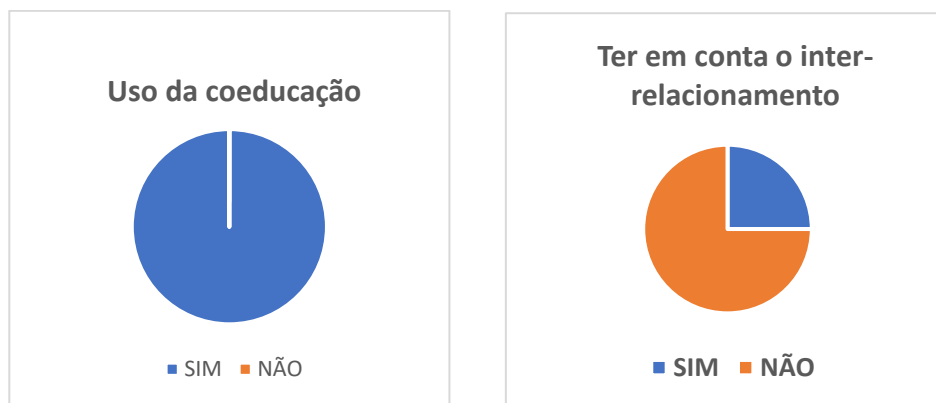
Tendo em conta os motivos que os professores atribuem como entraves à lecionação tanto da GA como da Luta, existem aspetos que devem ser alvo de reflexão. No caso da Luta, segundo Figueiredo (1998), um dos principais motivos para não ser lecionada trata-se do facto de haver uma ausência de preparação para a sua lecionação, assim como menciona um dos

professores. Isto é, existe um desconhecimento preciso dos conteúdos respetivos, o que dificulta a intervenção didática e pedagógica e isto deve-se, especialmente, a um desconhecimento das suas potencialidades para o desenvolvimento socio afetivo e percetivo-motor das crianças e jovens (Figueiredo, 1998). Para além disso, outro fator mencionado pelos professores, isto é, a pandemia que se viveu nos últimos dois anos, deve ser visto não como um fator inibidor da matéria, mas pelo contrário, como um fator potencializador da matéria. Segundo Varea e González-Calvo (2021), durante os últimos dois anos houve, por conta da própria pandemia, uma ausência significativa de contacto físico nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, segundo os mesmos autores, a Educação Física atinge o seu máximo potencial de aprendizagem quando, efetivamente, o contacto físico está presente nas aulas e, pelo contrário, esta inexistência de contacto físico que aconteceu, apenas contribuiu para um aumento do analfabetismo corporal dos alunos.

Em relação à Ginástica Acrobática, esta pode ter um papel fundamental para proporcionar atividades formativas, assim como mencionado no documento das Aprendizagens Essenciais (2021), no sentido de permitir elaborar sequências de habilidades e coreografias. Nesse sentido, pode ser uma matéria a ter em conta, de forma a introduzi-la no plano plurianual de EF do externato, a partir do 2º ciclo.

4.3.1.2. Formação de grupos/pares

Gráfico 2 - Formação de grupos/pares - Aspetos considerados pelos professores



Ainda no sentido de perceber a forma como os professores lecionavam as matérias referidas, foram feitas questões que remetiam para a formação de grupos, mais concretamente, que aspetos os professores tinham em consideração na formação dos pares, no caso da Dança, e nos grupos de trabalho, no caso da GA e, ainda, a valorização que faziam da Coeducação.

Em relação à Dança, dois dos professores afirmam que dão liberdade aos próprios alunos para definirem os pares dentro do grupo de aprendizagem previamente atribuído na unidade didática. Outro diz que a sua única preocupação é que os pares sejam rapaz-rapariga. Por outro lado, o outro professor do GEF, afirma que o principal aspeto que tem em consideração é mesmo a competência dos alunos e que, numa fase inicial da leção da Dança, são os alunos que definem os pares e depois o próprio professor ajusta se necessário.

No caso da GA, os professores apontam todos o mesmo aspeto como fator fundamental para a elaboração dos grupos, ou seja, a componente física. Maioritariamente, a principal preocupação dos professores do GEF centra-se no ajuste de alunos com características morfológicas para realizarem função de base, com alunos de características de volante.

Segundo Andrade (2009), as sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Cada um dos alunos, por natureza, é uma pessoa única e diferente sendo que o desafio, no trabalho pedagógico é respeitar as necessidades individuais e, ao mesmo tempo, formar os alunos através do trabalho em grupo (Cortesão, 1998). Assim como mencionado pelos diversos professores do GEF, a competência deve ser um dos fatores a ter em consideração na elaboração de grupos, de forma a criá-los heterogêneos (Andrade et al, 2013). Porém, esse não deve ser o único fator. O professor deve ser capaz de criar contextos de aprendizagem que permitam a formação de alunos que se insiram numa sociedade cada vez mais justa e aberta (Grilo, 2010). Nesse sentido, Darby, Cobb e Willingham (2016), afirma que, no contexto da coeducação, a aprendizagem ocorre tanto dentro como fora da sala de aula e os alunos podem aprender tanto

ou ainda mais com o colega, do que propriamente com o professor. Esta estratégia educacional assume um papel ainda mais importante quando os alunos se encontram em contacto físico direto, pois de acordo com Darby et al (2016), a capacidade de formar inter-relacionamentos positivos em contexto de aula, representa um dos maiores benefícios do processo ensino-aprendizagem para os alunos, ou seja, alunos que estejam bem enquadrados na turma socialmente, podem aplicar o conhecimento obtido dessas experiências de aula a longo prazo e, seria este precisamente, um dos objetivos do projeto.

Por outro lado, dos quatro professores do grupo, apenas um tinha em consideração as relações interpessoais dos alunos da turma no momento de formação de grupos. Em contextos em que os alunos demonstram muita reticência em realizar atividades que envolvam a cooperação direta ou contacto físico com os colegas, é importante ter em consideração as relações interpessoais que existem (Leitão, 2010). Assim como diz Kaltenbrunner (1998), fomentar mais interações entre os alunos promove uma melhoria do relacionamento dos alunos e, nesse sentido, tornou-se primordial neste projeto proporcionar um aumento dessa realidade. Á semelhança do que foi mencionado por um professor do GEF na entrevista realizada, por vezes a utilização de uma estratégia de confrontação direta entre alunos que não estão habituados a interrelacionarem-se pode ser um bom princípio. Ainda assim, foi uma preocupação neste projeto, devido a alguns casos sensíveis que existiam na turma de ausência de autoestima e de desconforto com o contacto físico, aplicar diversas estratégias de forma progressiva.

4.3.1.3. Aplicação de estratégias

Tendo em conta o planeamento elaborado para o projeto seminário, foram aplicadas estratégias ao nível didático e pedagógico. De acordo com a revisão da literatura, tornou-se claro que era fundamental proporcionar, dentro do planeamento anual da disciplina, o maior tempo em contacto físico possível de forma a promover o alcance dos objetivos preconizados para o projeto. Nesse sentido, ao nível da estruturação das aulas, foi garantir que em todas as unidades didáticas existiam pelo menos duas matérias das três de contacto físico, faladas anteriormente. Deste modo, os alunos iriam passar, pelo menos, 33% da parte principal da aula (por vezes 66%) em matérias em que eram obrigados a contactar diretamente com os colegas. Para além desta medida estratégica adotada, também as danças lecionadas ao longo do ano foram sempre a pares, no âmbito de proporcionar não só a aprendizagem através de uma estratégia ecológica de tutoria de pares, mas mais uma vez, garantir a presença do contacto físico nas aulas.

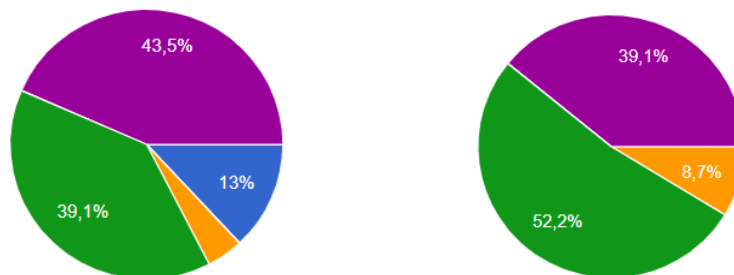
Para além destas medidas estratégicas adotadas, também houve uma preocupação acérrima com a presença da coeducação nas diferentes matérias. Neste prisma, a coeducação foi transversal a todas as matérias abordadas ao longo do ano, porém com especial atenção nas três matérias já referidas anteriormente. Posto isto, garantir que em todas as três matérias os alunos contactavam diretamente com o género oposto e o mesmo género era fundamental. Assim sendo, ao nível da Dança, os alunos realizavam-na duas vezes com um par do género oposto e ao fim do término da segunda música, trocavam para um par do mesmo género. No caso da GA, os alunos, inseridos em grupos de trabalho mistos, tiveram que apresentar uma coreografia, em que obrigatoriamente teriam que realizar duas figuras com elementos do grupo do género oposto e duas figuras com elementos do grupo do mesmo género. Para além disso, no caso da Luta, os alunos em todas as aulas, realizam os jogos lúdicos, bem como a prática das técnicas em colegas do mesmo género e do género oposto. Para além disso, houve a preocupação de, numa fase inicial da lecionação da Luta, garantir que contactavam com pessoas que dentro do contexto fossem pessoas que eles se sentiam mais confortáveis.

4.3.2. Resultados e Conclusões

De forma a aferir resultados e a poder entender o impacto que o projeto teve no seio das relações interpessoais dos alunos da turma, foi realizada à turma, em formato de *Google forms*, um questionário adaptado de Buhrmester et al (1988), isto é, o questionário de relações interpessoais (QCI). Neste questionário foram aplicadas apenas algumas questões das dimensões de Iniciar relações, Revelação pessoal e Gestão de conflitos. Para além destas questões colocadas, também aspetos como a influência do género na realização das matérias de aula e as relações interpessoais foram temas abordados na inquirição aos alunos.

No âmbito da influência do género na realização das matérias, houve aspetos bastante relevantes nas respostas dos alunos, no que às disciplinas de Dança e Luta diz respeito.

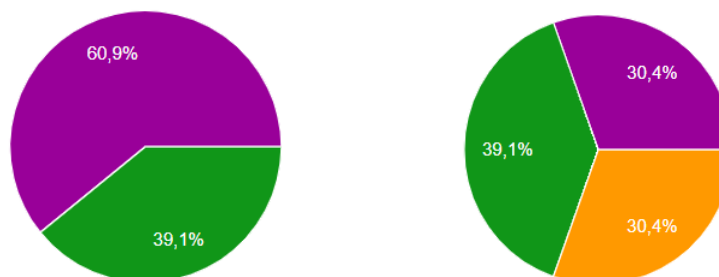
Gráfico 3 - Género do par na Dança - Opinião dos alunos



Legenda: Azul - não me ia sentir bem nesta situação, evitá-la-ia se possível; Vermelho - sentir-me-ia desconfortável e teria muita dificuldade em lidar com esta situação; Laranja - sentir-me-ia um pouco desconfortável e teria alguma dificuldade em lidar com esta situação; Verde - sentir-me-ia bem e capaz de lidar com esta situação; Roxo - sentir-me-ia muito confortável e lidaria muito bem com esta situação.

Estes gráficos circulares dizem respeito à opinião dos alunos sobre a realização da Dança com pares do mesmo género (gráfico da esquerda) e com pares de género oposto (gráfico da direita).

Gráfico 4 - Género do par na Luta - Opinião dos alunos



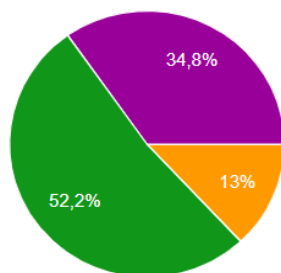
Legenda: Azul - não me ia sentir bem nesta situação, evitá-la-ia se possível; Vermelho - sentir-me-ia desconfortável e teria muita dificuldade em lidar com esta situação; Laranja - sentir-me-ia um pouco desconfortável e teria alguma dificuldade em lidar com esta situação; Verde - sentir-me-ia bem e capaz de lidar com esta situação; Roxo - sentir-me-ia muito confortável e lidaria muito bem com esta situação.

Os gráficos circulares anteriores referem-se, neste caso, à perspetiva dos alunos sobre a realização da Luta com pares do mesmo género (gráfico da esquerda) e pares de género oposto (gráfico da direita).

Em ambos os casos, é notório que ainda subsiste nos alunos algum preconceito em relação ao género nas duas matérias. Apesar de revelarem claras melhorias no pensamento e no conforto com a prática das atividades de contacto físico, ainda existe 13% da turma que sente bastante desconforto quando lhes é requisitado que dancem com um par do mesmo género. Ainda nesse sentido, o facto de os alunos lutarem com um colega de género oposto, como diz cerca de 30% da turma, é algo que os deixa um pouco desconfortáveis. Em conversa com os alunos numa análise às respostas obtidas no questionário, foi perceptível da minha parte que na

génese deste pensamento dos alunos, pode estar o facto de estes associarem determinadas matérias aos géneros, o que revela ainda mais a importância deste projeto seminário no âmbito da formação de uma sociedade, assim como diz o documento do PASEO, de base humanística, em que a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

Gráfico 5 - Atividades de contacto físico com os colegas - Opinião dos alunos



Legenda: Azul - não me ia sentir bem nesta situação, evitá-la-ia se possível; Vermelho - sentir-me-ia desconfortável e teria muita dificuldade em lidar com esta situação; Laranja - sentir-me-ia um pouco desconfortável e teria alguma dificuldade em lidar com esta situação; Verde - sentir-me-ia bem e capaz de lidar com esta situação; Roxo - sentir-me-ia muito confortável e lidaria muito bem com esta situação.

O gráfico acima ilustrado revela a opinião dos alunos acerca da realização de qualquer atividade de contacto físico com os colegas.

Tendo em conta as fragilidades que os alunos demonstravam a este nível (exposição ao contacto) no início do ano, apenas 13% dos alunos da turma não sentiram muito conforto nesses momentos, demonstrou claramente a importância que o projeto teve no seio da turma. De acordo com este dado, é possível afirmar que apesar do trabalho feito, ainda é necessário dar continuidade para que este tipo de receios, por parte dos alunos, deixe de existir.

Para além destes dados, também outros retirados através do questionário podem indiciar diversas conclusões. No início do ano, através do questionário diagnóstico do aluno realizado no âmbito da direção de turma, cerca de 58% dos alunos não realizava nenhuma atividade com os colegas fora da escola. Após o preenchimento do QCI, foi possível verificar que 76% dos alunos já se sentia confortável em combinar algo com os colegas, fora do contexto escolar. Ainda nesse sentido, em relação à capacidade de controlar emoções, 64% dos alunos demonstrou que é algo que se sente confortável a fazer e os restantes 36% mencionam a raiva e a frustração como os principais entraves. Posto isto, a Luta pode e deve assumir um papel muito importante. Assim como afirma Chateau (1987, p.14), “Uma criança que não sabe jogar, será um adulto que não sabe pensar”, assim sendo, o jogo assumiu um papel fundamental no

planeamento da Luta proporcionando a aprendizagem dos fundamentos básicos da modalidade, através dos jogos lúdicos que a caracterizam.

Outros aspetos que os alunos mencionam que houve melhorias no seio da turma foram, nos momentos de intervalo, haver maior interação entre os alunos, o aumento do conhecimento em relação ao contacto físico e, em relação a isso, apontam a Luta como o principal veículo. Ainda nesse sentido, os alunos afirmam que existiu uma melhoria do clima motivacional e relacional da aula, a partir do momento em que foram inseridas as matérias de GA e Luta.

Outro aspeto que foi tido em consideração no planeamento, que se tornou uma mais-valia para a organização das aulas e que pode efetivamente ser algo que o GEF deve ter em conta para refletir e analisar acerca da valorização da matéria de luta, foi as condições do ginásio. O ginásio conta com um espaço de *tatami* propício para a prática da modalidade e, tendo em conta a pouca polivalência do espaço de ginásio, a luta poderia assumir um papel mais preponderante.

De forma a consolidar a proposta de contribuição ao grupo foi realizado, tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente e que serve de sustentação para a pertinência e valorização deste estudo, um documento que poderá servir de orientação para a introdução dos jogos lúdicos desportivos de luta no plano anual do 1º ciclo do externato. Assim sendo, de acordo com o que está descrito no Bloco 4 do documento das Aprendizagens Essenciais (2021) no que aos Jogos diz respeito, considero que a Luta pode ser importante no desenvolvimento de deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção e de velocidade, bem como no ensino de combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas.

4.4. 4ª Etapa

A 4ª etapa e última etapa correspondeu ao culminar do processo desenvolvido, através da apresentação do seminário aos professores do DEF, tendo sido este divulgado junto dos professores dos mesmos e comunidade escolar, através de um *Powerpoint*.

Numa primeira fase, importa destacar a preparação feita para este momento, em que contei com a ajuda dos colegas estagiários, no âmbito da prática oral da própria apresentação, de forma a cumprir o tempo e normas obrigatórias. Para além disso, do ponto de vista didático, de forma a proporcionar uma interatividade com quem estava a assistir, fui colocando questões e, simultaneamente, mostrava aquilo que tinham sido os dados recolhidos nas entrevistas. Este método de apresentação tinha como objetivo evidenciar a necessidade de os professores compreenderem a gravidade da problemática previamente apresentada e justificada, aquilo que o externato fazia para a combater e aquilo que eu fiz para a combater.

Posto isto, a apresentação do projeto seminário foi dividida em 3 partes, sendo estas indissociáveis entre si. Num primeiro momento, decorreu a apresentação do tema denominado “*Matérias de contacto físico ao serviço das competências sociais e comunicativas*”, no qual se procedeu à sustentação da problemática identificada, assim como de uma breve revisão da literatura de suporte à intervenção e opções metodológicas. De seguida, o foco da apresentação vinculou as problemáticas identificadas com base nos dados recolhidos e as considerações e estratégias pertinentes ao nível da resolução dos problemas enunciados, bem como que implicância o contacto físico e as três matérias mencionadas tiveram nesse fim. Ainda neste momento, foi pertinente a identificação da influência que as diferentes estratégias tiveram no âmbito geral do projeto e todos os aspetos que eram fatores que poderiam ter impacto no sucesso do mesmo, como por exemplo, os espaços das aulas, materiais disponíveis ou as próprias personalidades dos alunos.

Para além disso, no âmbito da aferição de resultados do projeto, isto é, a verificação do alcance ou não dos objetivos preconizados, era importante elucidar o DEF. Nesse sentido, em relação ao objetivo de melhorar o inter-relacionamento da turma, este foi confirmado por um conjunto de aspetos e dados mencionados anteriormente, mas também corroborado pelo diretor de turma e professor orientador António Santos, no sentido de confirmar claras melhorias na motivação para a realização das aulas e partilha de momentos com os colegas que alguns alunos passaram a fazer. No mesmo sentido, o reconhecimento, a importância e a aplicabilidade da coeducação nas aulas de Educação Física, em modalidades que envolvam contacto físico entre alunos, foi algo que se tornou bastante evidente em várias matérias, mas em que destaco a Dança, onde alunos com o mesmo género, especialmente os rapazes, passaram a demonstrar um conforto e irrelevância com essa realidade, servindo isso de exemplo para a força que a Coeducação pode assumir em EF. Em suma, no sentido de demonstrar ao GEF as vantagens da lecionação dos Desportos de Contacto Físico, como meio para desenvolver as capacidades sociais e comunicativas dos alunos, aponto para a realização de apresentações orais nas diferentes disciplinas, melhorias na capacidade de argumentação, redução de confrontos, entre outros, como indicadores claros do desenvolvimento dos alunos neste aspeto.

Por último, na parte final da apresentação, foi aberta uma discussão em que os professores tiveram a oportunidade de expor a sua opinião sobre aquilo que este projeto poderia trazer na alteração comportamental dos próprios, em função da forma como encaram a resolução de problemas no âmbito social da turma e dos seus alunos, bem como na própria avaliação do trabalho feito por mim. Ainda assim, um dos temas que suscitou maior discussão

foi a eventual inserção da modalidade de Luta no plano plurianual de atividades do externato, concluindo-se que iria ser algo a discutir e uma proposta a ter em conta nas reuniões de departamento para a preparação do próximo ano.

4.4.1. Balanço Final

Tendo em conta o sucedido ao longo do projeto seminário e o alcance dos objetivos preconizados, o balanço que faço é positivo. A reticência ao contacto físico por parte da turma era uma realidade, no entanto ainda subsistiu no seio da turma 13% dos alunos que não se sente muito confortável quando exposto ao contacto físico direto com os colegas e isso pode ser bastante elucidante acerca das problemáticas que a educação pode vir a enfrentar no futuro, em consequência da pandemia Covid-19. De acordo com a OCDE, no documento que perspetiva a educação para 2030, será fundamental para as novas gerações o trabalho cooperativo e colaborativo, pois o mundo encontra-se numa constante mudança e a requisição de competências a esse nível será fulcral para um cidadão ser bem-sucedido na vida. Neste sentido, o conforto com o contacto direto entre pessoas, o conhecimento sobre o contacto e competências comunicativas serão a base para o alcance disso. Foi nesse prisma que se centrou este projeto. Tinha como objetivos melhorar essas competências nos alunos, mas também demonstrar ao GEF como a Educação Física podia ser interventiva nesse aspeto e que o contacto físico e a coeducação devem ser valorizados, especialmente nos dias que correm.

Posto isto, tornou-se evidente que houve uma melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos no seio da turma, quer seja através das respostas dadas no questionário, quer na percepção que tive no decorrer das próprias aulas. Para além disso, considero que através deste trabalho realizado, o GEF conseguirá reconhecer a importância e a aplicabilidade da coeducação nas aulas de Educação Física, em modalidades que envolvam contacto físico entre alunos, bem como penso ter ficado demonstrado ao GEF as vantagens da lecionação dos Desportos de Contacto Físico, como meio para desenvolver as capacidades sociais e comunicativas dos alunos.

Relativamente à apresentação considero que foi bem conseguida, pois foi clara, objetiva, concisa e permitiu colocar à disposição do GEF uma possível solução perante uma temática que pode ganhar relevo nestes próximos anos pós pandémicos. O GEF demonstrou-se muito recetivo ao seminário e ao que tinha sido apresentado, levantando algumas questões pertinentes às quais tive oportunidade de esclarecer.

Considero também que este projeto seminário permitiu-me adquirir, não só o alcance dos objetivos preconizados, mas também, enquanto futuro professor e agente educativo,

ampliar o meu conhecimento pedagógico e didático. Ou seja, através da pesquisa de estratégias de lecionação que fizessem jus às necessidades dos meus alunos, pude adquirir competências ao nível do controlo da aula e do planeamento das matérias, mas também na melhoria do conhecimento sobre as mencionadas matérias, especialmente a matéria de Luta, onde o trabalho de pesquisa e reflexão foi ainda maior.

Conclusão

O presente capítulo visa a sintetização de todo o processo que foi a elaboração deste relatório de estágio, bem como do próprio estágio em si. Por conseguinte, é com total satisfação que inicio a escritura de um capítulo que não representa única e exclusivamente o presente relatório. Este capítulo, trata-se da conjugação de 5 anos de formação específica em Educação Física, de muitas aprendizagens, erros e sucessos, no qual revejo todo o desenvolvimento e evolução de um jovem que iniciou este percurso sem perspectivas e certezas, e o acaba, como um homem, cheio de esperanças e ambições.

Na mesma perspetiva, importa referir que existe a consciência clara e inequívoca de que se trata do término de uma etapa da minha formação, que, apesar de ser o fim de uma etapa, incorre em mim a noção de que a minha formação será continua, pelo compromisso interno de ser o melhor profissional possível em prol de um ensino cada vez mais atencioso e autêntico.

Refira-se, no entanto, que apesar de prazeroso, este não foi um caminho fácil, culminando num dos anos de mais trabalho, exigência e responsabilidade que vivi na vida. Considero que, com a realização deste estágio pedagógico, aprendi imenso sobre o exercício desta profissão. Peso embora nos anos anteriores de formação a faculdade nos proporcionar situações de prática simulada, em nada se comparam com a exigência e rigor necessários para a realização do estágio, tendo esta contribuindo para a minha formação de forma acérrima e provando muitas das dificuldades que esta área ainda atravessa.

A Educação Física, enquanto área e disciplina escolar, é caracterizada e deve ser valorizada por um conjunto específico de traços particulares (Bom, 1993). Ainda assim, é uma disciplina cuja luta pela sua afirmação no espaço escolar é diária e depende em grande parte, da forma como os professores se preparam para o exercício profissional repleto de desafios. Contextualizando em exemplos práticos, sabemos que os PNEF estabelecem as orientações nacionais para a EF desde 1989. Sobre isto, sabemos também que definem como objetivo o aumento do reconhecimento da EF. Aliás, esta afirmação está na primeira linha dos PNEF. Olhando agora para outro lado. De acordo com os dados publicados pelo Eurobarómetro sobre a Atividade Física de 2018 vemos que a percentagem de pessoas questionadas que dizem não fazer exercício ou desporto aumentou relativamente aos resultados de 2014 e de 2010. Dados que podem levar a afirmar que os portugueses fazem cada vez menos exercício. Esta é uma realidade que deve ser contrariada no espaço escolar. Para esse fim, apenas profissionais de excelência, que trabalhem todos os dias para uma representatividade social distinta, são capazes de inverter.

Esta desvalorização da área, marca, de certa maneira, os processos de organização e planeamento do meu ano de estágio. Enquanto que, por um lado, pude contar com um DEF forte e unido, por outro lado, foram colocados entraves do ponto de vista da organização do horário escolar, que retiraram muito tempo de aulas aos alunos, no que à EF disse respeito. Ainda assim, coube-me a mim ultrapassar essas barreiras para que a principal finalidade do meu ofício fosse atingida, isto é, a aprendizagem dos alunos.

Para poder ser eficaz nesse processo de planeamento, a colocação de objetivos foi fundamental (Siedentop, 1991). De forma a favorecer a aprendizagem, foi indispensável confrontar os alunos constantemente com objetivos a alcançar, porém com condições para o fazer, tornando-os mensuráveis e tangíveis (Famose, 1990), garantindo deste modo, a coerência entre o currículo, avaliação e ensino (Penney, Brooker, Hay & Gillespie, 2009). No mesmo sentido, o aluno deve ser parte central deste processo, logo procurei informar os alunos dos objetivos, mas essencialmente das metas a que os proponha em cada exercício. Em todo este processo foi do conhecimento dos alunos que todos eram diferentes e, por isso mesmo, havia diferenças nos objetivos e metas, sendo este um aspeto que ajuda na perceção de competência nos alunos com mais dificuldades (Silverman, 2005). Para além disso, a aferição das capacidades e dificuldades dos alunos, foi também ela feita, de forma a prognosticar as possibilidades de desenvolvimento diferenciado (Carvalho, 1994).

Outro aspeto que foi alvo de uma enorme reflexão ao longo deste ano prendeu-se com a formação de grupos. De acordo com Heacox (2006), um professor deve assentar a formação de grupos de aprendizagem nas diferentes matérias na heterogeneidade de competências dos alunos, no entanto, como descrito nos PNEF, um professor deve sempre contemplar as diferentes formas de agrupamento dos alunos, pois ambas trazem benefícios em diferentes momentos. Ainda assim, Feito (2015), afirma que grupos heterogéneos, devem-no ser na sua plenitude e não apenas no nível, pois desse modo trarão benefícios também no foro social, pensamento este que teve na base do agrupamento dos alunos no âmbito do projeto *“Modalidades de contacto físico ao serviço das competências sociais e comunicativas”*. No exercício da implementação deste projeto, aferiu-se resultados que apontaram para um incremento das relações sociais no seio da turma, bem como da melhoria da aceitação fase ao género e da própria compreensão e aceitação entre os alunos.

Ainda relativamente área da lecionação, considero ter sido aquela que requereu uma maior dedicação, principalmente na preparação e planeamento, por outro lado, considero que foi também aquela que me deu mais prazer. Nas matérias de maior complexidade como os JDC,

a intervenção baseada na importância das situações em contexto de jogo, produziram melhorias significativas nas capacidades dos alunos na matéria.

No desempenho da prática profissional, considero que numa fase inicial não me colocava bem no espaço de aula, de forma a poder intervir em todas as situações erradas e, por consequência disso mesmo, transmitia um número de feedbacks insuficiente que, por outro lado, nem sempre concluía. Felizmente, o PTI permitiu melhorar essa situação, não só pela prática intensiva, mas também pelos feedbacks e opiniões dos vários professores que aceitaram ceder momentaneamente as suas turmas para a realização desta importante ação formativa.

Quanto à direção de turma, esta tratava-se de uma área que na fase inicial do estágio me provocou algum desconforto. Este sentimento justificava-se pela sensação de que a minha formação, até ao momento do estágio, não me tinha preparado para o desempenho das funções que este cargo requer e a noção que, como afirma Sá (1997), o Diretor de Turma é um pilar do sistema educativo. A liderança na DT não foi total, pois apenas pude ter interferência junto do CT e dos alunos, sendo impossibilitado de contactar com os EE. Ainda assim, a aprendizagem foi substantiva, pois com apenas acesso a estes dois vértices do triângulo, tive oportunidade de participar no planeamento e condução de reuniões, bem como de objetivar e efetivar uma intervenção criteriosa e ampla junto dos alunos. De igual modo, ter assumido as aulas de Cidadania e Desenvolvimento durante todo o ano, permitiu desenvolver a oralidade, abordar os temas da disciplina com os alunos e fortificar laços, que se revelaram fundamentais no âmbito do projeto *“Competências Sociais e Comunicativas - Cooperando por todos”*. Verifiquei também que o cargo de Diretor de Turma é de extrema importância na gestão da escola. Contudo, dada a responsabilidade deste cargo, existe pouco tempo atribuído no seu horário para cumprir esta função e, nessa perspetiva, seria aconselhável se conceder aos Diretores de Turma mais horas da componente não letiva para poder desempenhar as funções que o cargo exige. No mesmo seguimento, também a constituição do horário das diferentes turmas do externato, atribui o mesmo momento da semana para a aula de CD e para DT, algo que se torna inoportuno. Destaco ainda no âmbito da DT, a importância das relações desenvolvidas com os professores do CT, para a consecução da SC.

A atividade da SC foi, na minha opinião, um dos pontos altos do estágio, não só pela consolidação dos objetivos que se pretendiam alcançar com o projeto específico, mas também na medida em que proporcionou aos alunos um dia em que voltaram a poder estar com os colegas, ao ar livre, aprendendo e socializando, algo que não acontecia há muito tempo pela situação pandémica que se viveu. Pessoalmente, a elaboração e concretização obrigaram-me a

desenvolver uma postura mais proativa, de forma assegurar o sucesso deste projeto. Destaco também a união e reflexão constante que o núcleo de estágio teve, particularmente na SC, onde as várias deslocações ao local, a angariação de materiais e a preparação e certificação de toda a logística, foram aspetos críticos. Na sequência disso mesmo, o sucesso proporcionou um alargamento a mais turmas na SC e, para além disso, uma repetição com outras turmas do externato, corroborando o bom trabalho realizado pelo núcleo.

Relativamente ao DE, considero que a minha intervenção contribuiu para a transmissão dos valores que devem orientar esta prática, como o sucesso dos alunos, o desenvolvimento de estilos de vida ativos, fomentação de princípios associados a uma cidadania ativa através da atividade física e formação desportiva.

Em relação à competição, salienta-se que os moldes como está organizado não me parece ir de encontro às finalidades do mesmo. Durante o ano, existiram apenas dois momentos de competição, contextos de enorme riqueza para o desenvolvimento global dos alunos, mas que não acontecem no número de vezes que seja adequado para existir esse desenvolvimento. Este facto, aliado à qualidade dos momentos de competição, onde muitas vezes não existe equilíbrio competitivo entre as equipas, acaba por se traduzir em momentos inadequados e de desfavorecimento contextual para o desenvolvimento dos alunos. Uma competição equilibrada, com oportunidades para ambos os géneros, sem foco no resultado dos jogos, com encontros regulares ao longo do ano, seriam momentos potencialmente vantajosos que o DE contém para oferecer.

Outra questão pertinente está relacionada com as provas de aferição e sua importância. Durante este ano tive oportunidade de realizar a sua observação e na minha reflexão estas devem representar a oportunidade para discussão e análise dos resultados gerais para o DEF, podendo influenciar positivamente o processo de ensino dos alunos para os próximos anos. As provas de aferição, quando bem aplicadas e avaliadas, têm o potencial de ser um excelente regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem, oportunidade essa que não deve ser minimamente descurada por parte dos diversos departamentos da comunidade escolar.

No que concerne à intervenção junto dos alunos, no âmbito do projeto “*Jogos Reduzidos – Um meio para desenvolver a Resistência*”, procurei aliar a resolução de duas problemáticas do DE no Externato. Em primeiro lugar, o problema mencionado anteriormente da fraca capacidade de resistência aeróbia dos alunos. Em segundo lugar, o facto de haver muitos alunos face ao espaço disponível para a realização dos treinos. Posto isto, foi primordial rentabilizar o espaço através dos jogos reduzidos, porém fazer face às necessidades de

compreensão do jogo por parte dos alunos e do desenvolvimento da aptidão física dos mesmos. Refiro também, que foi muito gratificante poder trabalhar com uma faixa etária mais nova, mas que requisitou da minha parte algumas adaptações, principalmente no discurso e relação com os alunos. Foi também muito benéfico poder ajudar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, mas ao mesmo aprender um pouco a intervir sobre uma matéria que, apesar de não ser totalmente desconhecida, não era a minha especialidade.

Por fim, para o Seminário, destaco a seleção do tema como o ponto de partida para um projeto que mudaria muito a minha perspetiva sobre o ensino e, principalmente, o ensino da EF. É verdade que a mente não está destituída do corpo e que a EF não é, de todo, o ensino do físico. No entanto, à entrada para este estágio, não me passava pela cabeça que me fosse debruçar sobre uma problemática que diria respeito ao foro relacional e social dos alunos. A seleção deste tema foi complicada, pois apesar de saltarem à vista os problemas de inter-relacionamento e a ausência de competências sociais nos alunos da turma, foi difícil para mim descortinar um veículo que me pudesse chegar à resolução dessa problemática.

Ao longo da minha licenciatura e mestrado contei com a sabedoria de muitos professores, no entanto, foi através da lógica da teoria do contacto que um professor outrora me explicou, que pensei que pudesse ser útil na resolução deste problema. Eu bem sei que a teoria de contacto se destina à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, ainda assim, porque não fazer um *transfer* para a realidade de alunos que apenas não se relacionam, não se conhecem e não se compreendem? Foi com base nesta ideologia que procurei, através de matérias que proporcionassem maior relacionamento entre os alunos, como as modalidades em que existe contacto físico, isto é, a Dança, a GA e a Luta, ajudar os alunos. Isto levou a que investigação decorresse no sentido de desenvolver competências como o Desenvolvimento Pessoal e Relacionamento Interpessoal, que estão presentes naquilo que deve ser o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, a integração da matéria de Luta, bem como o maior protagonismo dado às matérias de Dança e Ginástica Acrobática no decorrer das aulas, foram alicerces base para promover maior contacto físico entre os alunos da turma, de forma a fomentar mais interações, sendo este um fator desbloqueador para a melhoria do inter-relacionamento (Kaltenbrunner, 1998). Assim, destaco esta investigação como uma mais valia deste projeto, pois permitiu apresentar informação importante e justificada ao grupo acerca do desenvolvimento destas atividades. As informações bibliográficas recolhidas juntamente com as entrevistas realizadas aos professores permitiram descobrir outros problemas no seio do grupo, como a formação relativa a estas atividades, nomeadamente a Luta. Desta forma, redigi

um documento de apoio apresentado no momento de apresentação do seminário, com uma bateria de exercícios, que podem ser utilizados como iniciação à modalidade, devidamente justificado e sustentado pela bibliografia. Para além disso e a isso aponto como o principal contributo para o DEF, todo o trabalho e estudos feitos, estratégias utilizadas e respetivos resultados apurados, bem como toda a perspetiva dos alunos sobre o projeto de que foram alvo foram apresentados e discutidos, proporcionando uma alternativa bastante válida ao GEF sobre uma forma de atuar quando se depararem com a mesma problemática que, infelizmente, devido à pandemia poderá tornar-se mais frequente (Prime, Wade & Browne, 2020; Araújo et al, 2021), ainda assim, deve ser em contexto escolar, onde os alunos passam a maior parte do tempo dos seus dias, que a resposta deve ser dada.

Em suma, o conjunto dos processos desenvolvidos ao longo do estágio foram essenciais para a definição daquela que deve ser a postura e atitude a adotar por alguém que almeja ser um agente de ensino ativo e competente, tendo esta mentalidade sido fundamental para o meu progresso não só enquanto professor, mas também enquanto pessoa. Finalizo mencionando uma premissa da qual não abdicarei, o término deste documento não serve, de maneira alguma, de conclusão daquele que será um processo em permanente construção, que compreende o que é e o que significa ser professor e acima de tudo, um construtor de uma melhor sociedade.

Referências Bibliográficas

Abed, Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27.

Abel A. Figueiredo. (1997). Os desportos de combate nos programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 14(80), 36-39. Acedido a 10 de Outubro de 2022, em <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/454/1/Horizonte%201997.pdf>

Abel A. Figueiredo. (1998). Os desportos de combate nas aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 14(81), 1-8.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. *Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez editora.

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of The Literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127.

Andrade, B. (2009). Gestão da diversidade na sala de aula – Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande. Tese apresentada à Universidade Jean Piaget para a obtenção do grau de licenciatura, orientada por Gertrudes Silva Oliveira, Cabo Verde.

Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A., & Lopes, H. (2013). Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? Análise ao nível dos Desportos Coletivos. Comunicação apresentada no Seminário Desporto e Ciência, Madeira, Portugal. Acedido a 18 de janeiro de 2023, em <https://www.researchgate.net/publication/344058346>

Araújo, L., Veloso, C., Souza, M., Azevedo, J., & Tarro, G. (2021). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *Jornal de pediatria*, 97, 369-377.

Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (1997). Organização Contextual da Actividade Motora. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (15-16), 49-57.

Becker, E., & Batista, N. (2019). Saída de campo: vivências e práticas interdisciplinares para a construção do conhecimento geográfico. *Para Onde!?*, 12(2), 21-29.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.

Bom, L. (1985). A utilização dos meios (gráficos) auxiliares de ensino em Educação Física. *Revista Horizonte*, 2(1), 1-2.

Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). *Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano*. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação.

Bom, L. (Eds.). (2019). *Congresso Internacional Profissionalidade Docente: Desafios na Formação de Professores, Lisboa*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

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

Bloom, G., & Smith, M. (1996). Hockey violence: A test of cultural spillover theory. *Sociology of Sport Journal*, 13(1), 65-77.

Bredt, S., Torres, J., Diniz, L., Praça, G., Andrade, A., Morales, J., & Chagas, M. (2020). Physical and physiological demands of basketball small-sided games: the influence of defensive and time pressures. *Biology of Sport*, 37(2), 131-138.

Caeiro, C. (2011). Organização Curricular e Aptidão Física em alunos do Ensino Secundário - Estudo de caso. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença. Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem e Condutas Motoras Significativas: Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7- 32.

Carreiro da Costa, F. (2005). Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 269-300.

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

Chateau, J. (1987). *Jogo E a Criança*. São Paulo: Summus Editorial.

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

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.

Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas-reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cothran, D., & Kulinna, P. (2005). Well researched, yet little understood: Young adults and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 76(8), 24–37.

Cruyff, J. (2002). *Me gusta el Fútbol*. Barcelona: RBA Livros S.A.

Cuesta, L. (2009). Las Salidas, un recurso para el aprendizaje en Educación Infantil. *Revista digital-Innovación y experiencias educativas*. 14, 1-11.

Darby, A., Cobb, T., & Willingham, L. (2021). Faculty Perspectives on Coeducation and Reciprocity. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(2), 23-34.

Del Prette, A. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11-22.

Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997). Teachers' Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 211-228.

Dillion, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.

Dinold, M., & Zitomer M. (2015). Creating opportunities for all in inclusive dance. *Palaestra*, 29(4), 45–47.

Faijão, W., Carneiro, G., Bruni, A., Montiel, J., & Bartholomeu, D. (2015). Aplicação de um Treinamento de Habilidades Sociais em crianças do ensino fundamental. *Encontro: Revista de Psicologia*, 13(19), 69-89.

Famose, J. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: Ed.INSEP.

Fang, W., Ng, E., & Chang, M. (2017). Physical outdoor activity versus indoor activity: Their influence on environmental behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 1-12.

Feito, R. (2015). *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. Manuscrito não publicado, Universidade de Madrid, Madrid.

Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Ferreira, H. (2006). As lutas na educação física escolar. *Revista de Educação Física/Journal of Physical Education*, 75(135), 36-44. Acedido a 16 de Novembro de 2022, em <https://revistadeeducacaoofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/428/450>

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267–279.

Fleck, S., & Kraemer, W. (2017). *Fundamentos do treinamento de força muscular*. Brasil: Artmed Editora.

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

Fuentes Nieto, T. & López Pastor, V. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 42-46.

Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *Educación Física y Deportes*, 45(8). Acedido a 18 de Dezembro de 2022, em <https://www.efdeportes.com/efd45/ensino.htm>

Gibala. M., Little. J., MacDonald. M. & Hawley. J. (2012). Physiological adaptations to low volume, high-intensity interval training in health and disease. *The Journal of Physiology*, 590(5), 1077-1084.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Gonçalves, C. (2015). Pedagogia de articulação curricular entre o Português e o Estudo do Meio. Tese apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo para obtenção do grau de doutor, orientada por Gabriela Barbosa. Viana do Castelo.

Gonçalves, C. (2017). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.

Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.

Griffey, D., & Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 62(2), 196-204.

Grilo, E. (2010). *Se não estudas, estás tramado*. Lisboa: Tinta da China Edições.

Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., & Bull, F. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 23–35.

Harlen, W. (2007). Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28.

Hayden, L. (2009). Leaving the Classroom Behind: Increasing Student Motivation through Outdoor Education. *A Rising Tide*, 2, 2-7.

Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonal, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 610-626). London: Sage Publications.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. USA: Human Kinetics.

Hunter, L. (2006). Research into elementary physical education programs. In D. Kirk, D. Macdonal, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 580- 595). London: Sage Publications.

Hill, G., Hannon, J., & Knowles, C. (2012). Physical education teachers' and university teacher educators' perceptions regarding coeducational vs. single gender physical education. *Physical Educator*, 69(3), 265-288.

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

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kaltenbrunner, T. (1998). *Contact Improvisation: Moving, Dancing, Interaction; with an Indroduction to New Dance* (2nd edition). Aachen: Meyer & Meyer Sport.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.

Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.

Knuth, A., & Hallal, P. (2012). School environment and physical activity in children and adolescents : systematic review. *Brazilian Journal of Physical Activity and Health*, 17(6), 463–473.

Laker, A. (2001). *Developing Personal, Social and Moral Education through Physical Education: A Practical Guide for Teachers*. London: Routledge falmer.

Larsen, M., Madsen, M., Nielsen, C., Manniche, V., Hansen, L., Bangsbo, J., Krstrup, P., & Hansen, P. (2020). Cardiovascular adaptations after 10 months of daily 12-min bouts of intense school-based physical training for 8–10-year-old children. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 63(6), 813–817.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Revista Luso-Española de Ediciones.

Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography*, 3(2), 143-156.

López Pastor, V., & López Pastor, E. (1997). Tratamiento de la Educación Ambiental desde el área de Educación Física. Problemática y Propuestas de Acción. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 4(50), 76–83.

López-Pastor, V. (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa e compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marin, F. (2013). Conditional Motor Capacity - Resistance at Pupils of 13-14 Ages during the Physical Education Lesson. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 13, 460–465.

Marques, A. (1995). O Desenvolvimento das capacidades motoras na escola: Os Métodos de Treino e a Teoria das Fases Sensíveis em Questão. *Revista Horizonte*, 11(6), 212-216.

Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2015). A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física. Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física. Acedido a 15 de Setembro de 2022, em http://formacao.comiteolimpicoportugal.pt/PremiosCOP/COP_PFO_TS/file004.pdf

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referências para um Ensino de Qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física

Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo, da investigação a prática*. Lisboa: Edições Asa.

Maxwell, T. (2003). The progressive games approach to teaching expertise in volleyball. In L. Griffin, B. Lombardo, & R. Nastasi (Eds.), *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport* (pp. 41-52). Oxon Hill: AAHPERD Publications.

Mesquita, I. (1997). *A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

Mesquita, I., Marques, A., & Maia, J. (2001). A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 33-39.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J.O. Bento & R.S. Petersen (Eds), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mesquita, I., & Pinheiro, M. (2006). Estruturação da competição no treino infanto-juvenil: Avaliação do desempenho no ataque, no jogo 2X2, no âmbito do projecto Gira-Volei em Portugal. In: Garcia E, Lemos K (eds) *Temas atuais XI-Educação Física e Esportes* (pp. 27-44). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Minderico, C., Vieira, P., & Pontes, J. (2011). Benefícios da Atividade Desportiva. *Revista Noesis*, 84, 24-27.

Ministério da Educação [ME]. (1992). *A Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico*. Portugal: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários.

Morales, J., Fukuda, D., Curto, C., Iteya, M., Kubota, H., Pierantozzi, E., & La Monica, M. (2020). Progression of Combat Sport Activities for Youth. *Strength and Conditioning Journal*, 42(3), 78-89.

Morosini, M., Nez, E., & Woicolesco, V. (2022). Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. *Ensaio*, 30(116), 813-836.

Nazario, L. (2005). The use of alternative assessments in physical education: Why some do but many more don't. Tese apresentada ao Departamento de Gestão do Desporto, Gestão Recreativa e Educação Física da Universidade da Flórida para a obtenção do grau de doutor, orientada por Charles Imwold, Florida. Acedido a 16 de Outubro de 2022, em <https://www.proquest.com/openview/2b3d3f7dd8718df2f810f451e5818c0f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Newell, K. (1986). Constraints on The Development of Coordination. In M. Wade & H. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

Merida, F., Nista-Piccolo, V., & Merida, M. (2008). Rediscovering acrobatic gymnastics. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 14, 155-180.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17. Acedido a 22 de Setembro de 2022, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf

Oliveira, J. & Graça, A. (1994). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Rainho & Neves.

O’Neil, K., & Olson, L. (2021). Promoting Social Acceptance and Inclusion in Physical Education. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 6-15.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. Acedido a 12 de Setembro de 2022, em [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Palao, J., Hastie, P., Cruz, P., & Ortega, E. (2015). The Impact of Video Technology on Student Performance in Physical Education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.

Palmberg, I., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32–36.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education and society*, 14(4), 421-442.

Pinto da Costa, J. (2015). O trabalho coletivo do Departamento de E.F. e a gestão da Ecologia das Aulas – A integração da Agenda Social dos Alunos das Decisões de Planeamento e Ação dos Professores. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de doutor, orientada por Marcos Onofre, Cruz Quebrada.

Popham, W. (2006). All About Accountability: Assessment for Learning: Na Endangered Species? *Educational Leadership*, 63(5), 82-83.

Prime, H., Wade, M., & Browne, D. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-642.

Proença, J. (1992). Desenvolvimento e “Treino” das capacidades motoras. *Revista Horizonte*, 9(51), 86-90.

Proença, J. (2006). 2º *Simpósio Treino e Avaliação de Força e Potência Muscular*, Maia. Atas. Maia: ISMAI.

Quitério, A., Costa, J., Martins, M., Martins, J., Onofre, M., Gerlach, E., Scheuer, C., & Herrmann, C. (2017). Educação Física: Avaliação das competências motoras em alunos de seis anos, do primeiro ano de escolaridade. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 259-263.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida

Redelius, K & Hay, P. (2012). Students views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.

Reina, F., Muzzeti, L., de Oliveira, M., Romanatto, M., & Neto, A. (2009). Estratégias de Inclusão Escolar: A Educação Física e as Práticas Esportivas do Projeto Semear no Caic do Vale do Sol de Araraquara-SP. *Revista Uniara*, 12(2), 157-168.

Rink, J. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games. *Journal of teaching in physical education*, 15(4), 397-398.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In Ferreira, V. (Coord.) *Pedagogia do Desporto–Estudos*, 6. (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Ruffoni, R., & Motta, A. (2000). Lutas na infância: uma reflexão pedagógica. *The FIEP Bulletin*, 7, 5-7. Acedido a 6 de Novembro de 2022, em <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/5037/10829>

Sá, V. (1996). O Director de Turma na Escola Portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 139-162.

Santos, L. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In I. Veiga (Eds), *Caminhos da profissionalização do magistério* (pp.123-136). Campinas: Papirus.

Schonfeld, D., Adams, R., Fredstrom, B., Weissberg, R., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., & Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406–420.

Selmi, O., Ouergui, I., Levitt, D., Nikolaidis, P., Knechtle, B., & Bouassida, A. (2020). Small-sided games are more enjoyable than high-intensity interval training of similar exercise intensity in soccer. *Open access journal of sports medicine*, 11, 77-84. Acedido a 11 de Novembro de 2022, em <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.2147/OAJSM.S244512>

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2002). *Developing teaching skills in physical education*. MacGrawHill: Mayfield Publishing Company.

Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.

Silverman, S. (2005). Low skilled children in physical education: A model of factors that impact their experiences and learning. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, & M. Gonzalez (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport: a homage to Maurice Pierón* (pp. 211–226). Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana.

Sullivan, P. (1993). Communication Skills Training for Interactive Sports. *The Sport Psychologist*, 7(1), 79-91.

Thompson Coon, J., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J., & Depledge, M. (2011). Does Participating in Physical Activity in Outdoor Natural Environments Have a Greater Effect on Physical and Mental Wellbeing than Physical Activity Indoors? A Systematic Review. *Environmental Science Technology*, 45(5), 1761– 1772.

Varea, V., & González-Calvo, G. (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, education and society*, 26(8), 831-845.

Vargas, T. (2011). A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona para a obtenção de grau de mestre, orientada por Jorge Proença, Lisboa.

Vereijken, B., & Whiting, H. (1990). In defence of discovery learning. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 15(2), 99-106.

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.

Whitehead, J.& McNiff, J. (2006). *Action Research: Living Theory*. London: Sage Publications. Acedido a 28 de Dezembro de 2022, em www.actionresearch.net

Yu-Shu Qun, & Chen-Li Lin. (2015). *The Application of Game Teaching Method in Badminton Teaching in Middle School*. Comunicação apresentada na International Table Tennis Federation Sports Science Congress Conference Proceedings, Jiangsu province, China. Acedido a 12 de Dezembro de 2022, em <https://vpn4.ulusofona.pt:10443/proxy/2edf86c8/https/eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3abc9cda-56ea-48f0-b8a8-f14d5a3c256a%40redis>

Zhu, W. (2007). Assessing Kinesiology Students' Learning in Higher Education. *Quest*, 59(1), 124-142.

Referências Legislativas

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro

Decreto-Lei 95/91, de 26 de fevereiro

Apêndices

Apêndice I – Questionário Diagnóstico do Aluno



Questionário diagnóstico do aluno

Nome completo: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Informação Pessoal

Nacionalidade: _____

Morada: _____

Altura: _____ Peso: _____

Quanto tempo demoras no percurso de casa à escola?

Pessoas com quem vives?

Já ficaste retido algum ano? Sim _____ Não _____

Se “Sim”, em que ano(s)?

Qual(ais) a(s) disciplina(s) que mais te agrada(am)? E a(s) que menos te agrada(am)?

Praticas algum desporto ou atividade fora do horário escolar? Se “Sim” qual(ais)? E se fores federado, em que clube?

No ano letivo anterior

Já frequentavas esta Escola? Sim ____ Não____

Se a resposta for “Não”, qual a Escola que frequentavas? _____

Qual foi a tua classificação final em Educação Física?

Encarregado de Educação

Nome: _____

Nacionalidade: _____

Morada: _____

Hábitos Alimentares

Durante o tempo de aulas, costumavas tomar o pequeno-almoço em casa? Se “Sim” a que horas? Se “Não”, onde?

O que costumavas comer ao Pequeno – Almoço?

Quantas refeições fazes diariamente?

Curiosidades sobre ti

Nos teus tempos livres, o que mais gostas de fazer?

Costumas praticar Atividade física? Se sim, com que regularidade? Quantos minutos por dia?

Na tua turma, qual o(s) colega(s) com quem te relacionas melhor?

Área de estudo que pretendes seguir no Ensino Secundário?

Qual a profissão que pensas ter no futuro?

Filmes / Séries favoritas: _____

Música e artistas favoritos: _____

Livros favoritos: _____

Relativamente à Disciplina de Educação Física

Qual a(s) tua(s) matéria(s) preferencial(ais)?

Por outro lado, qual(ais) a(s) que menos gostas?

Em qual(ais) consideras ter mais facilidade?

Em qual(ais) tens mais dificuldades?

Existe alguma modalidade que gostasses de praticar e não tens possibilidade de o fazer na nossa escola? Qual(ais)?

O que significa, para ti, Educação Física?

Que expectativas tens, para este ano letivo, relativamente às aulas de Educação Física?

Apêndice II – Dados do Questionário diagnóstico do aluno

Aluno	Matéria que + gostas	Matéria que – gostas	Matéria que tens + facilidade	Matéria que tens + dificuldade	Pratica Desporto fora da escola? Qual?	Modalidade que gostava de praticar e a escola não tem? Qual?
1	Basquetebol, Badminton e Voleibol	Andebol	Ginástica de Aparelhos e Badminton	Ginástica de Solo e Voleibol	Não	Não
2	Ginásticas	Futebol	Ginástica de Aparelhos	Futebol	Não	Patinagem
3	Andebol	Voleibol	Ginásticas, Andebol e Basquetebol	Voleibol	Não	Atletismo
4	JDC e Ginástica de solo	Dança	Ginástica de Solo	Voleibol	Não	Natação
5	-----	-----	-----	-----	-----	-----
6	Futebol	-----	Andebol	-----	BMX	Não
7	Voleibol	Ginástica de Solo	-----	Ginástica de Solo	Não	Não
8	Minitrampolim	Andebol	Minitrampolim; Dança e Ginástica de Solo	Andebol	Não	Natação
9	JDC	Ginásticas	JDC	Ginástica de Solo	Vela e Natação	Natação
10	JDC e Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Solo e Dança	JDC e Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Solo	Futebol e Natação	Parkour, Futebol de praia, Salto em comprimento e Atletismo numa pista
11	Badminton	Ginástica de Solo	Minitrampolim	Salto entre mãos	Não (É escuteiro)	Natação
12	JDC	Ginástica de Solo	JDC	Ginástica de Solo	Natação	Patinagem e Canoagem
13	JDC	Ginásticas	Ginástica de solo	JDC	Não	Não
14	Atletismo	Ginástica de solo	JDC	Ginástica de solo	Não	Não
15	-----	-----	Dança	Ginástica de solo	Não	Não
16	JDC	Ginástica de solo	-----	Ginástica de solo e Futebol	Não	Natação e Canoagem
17	Voleibol e Andebol	Futebol e Basquetebol	Dança	JDC	Não	Natação
18	JDC	Ginástica de solo	JDC	Ginástica de solo	Não	Não
19	-----	-----	-----	-----	-----	Natação
20	Dança	Ginástica no solo	Dança	Ginástica no solo	Não	Patinagem
21	Ginástica de Aparelhos	Não tem	Ginástica de Aparelhos	Não tem	Ginástica de Trampolins	Patinagem, Softball e Canoagem
22	Ginásticas	JDC	-----	JDC	Não	Patinagem Artística
23	JDC	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	Salto entre mãos	Karaté	Não
24	JDC e Ginástica de Solo	-----	JDC e Ginástica de Solo	Salto entre mãos	Apenas atividade física, como caminhadas ou bicicleta	Ténis
25	Voleibol e Badminton	Ginástica de Solo	-----	Ginástica de Solo	Crossfit	Crossfit e Padel

Apêndice III – Grelha de observação formalizada (exemplo basquetebol)

[illegible]

Apêndice IV – Resultados da Avaliação Inicial

	Atividades Físicas											Aptidão Física			Conhecimentos
	JDC				Ginástica			Atletismo				Resistência	Força		
Aluno	Futebol	Basquetebol	Voleibol	Andebol	Solo	Aparelhos	Acrobática	L. Bola	Salto em altura	Badminton	Dança	Vaivém	Flexões	Abdominais	
1	NI	NI+	NI	NI+	NI	NI	NI	NI	CI	NI	NI+	ZSAF	ZSAF	FZSAF	Não demonstra
2	NI	NI+	CI	NI+	CE	CE	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
3	NI+	NI+	CI	CI	CI	CE	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
4	NI	NI	CI	NI+	CI	CE	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
5	NI+	CI	CI	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
6	NI	NI	NI	NI+	NI+	CI	CI	CI	CI	NI+	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
7	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI+	FZSAF	FZSAF	FZSAF	Demonstra
8	NI	NI	NI	NI	NI+	NI+	CI	NI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Não demonstra
9	CI	CI	CI	CI	NI+	CE	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
10	CI	CI	CI	CI	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
11	NI	NI	NI	NI+	CI	CI	CI	NI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
12	CI	CI	CI	CI	NI+	CI	CI	NI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
13	NI	NI	NI+	NI+	NI+	NI+	CI	NI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
14	CI	CI	CI	CI	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
15	NI	NI+	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
16	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI+	NI+	NI+	FZSAF	ZSAF	ZSAF	Não demonstra
17	NI	NI+	CI	CI	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
18	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI+	NI	FZSAF	FZSAF	FZSAF	Demonstra
19	NI	NI+	CI	NI+	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	FZSAF	Demonstra
20	NI	NI	NI	NI	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
21	NI	NI+	CI	CI	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
22	NI	NI	NI	NI+	CI	NI	CI	CI	NI	NI+	CI	ZSAF	ZSAF	FZSAF	Demonstra
23	NI+	CI	CI	CI	CI	CE	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
24	NI	NI	NI	NI+	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Não demonstra
25	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI+	FZSAF	FZSAF	ZSAF	Demonstra
26	CI	NI	NI	NI+	NI	NI	NI	NI	CI	CI	NI	FZSAF	FZSAF	FZSAF	Demonstra

Apêndice V - Matriz trabalho de apresentação sobre as capacidades motoras

Objetivo – Pesquisa e explicação da capacidade motora atribuída, bem como uma apresentação de uma proposta de “aquecimento” que se destine ao desenvolvimento dessa mesma capacidade motora.

TEMA	Capacidades motoras condicionais e como desenvolvê-las em EF
SUBTEMAS	O que são capacidades motoras condicionais.
	Preponderância da respetiva capacidade motora condicional na nossa vida.
	Como pode ser desenvolvida/treinada essa capacidade motora condicional.
	Desportos onde a capacidade motora condicional pode ser mais requisitada.
	Proposta de “Aquecimento” para o desenvolvimento dessa capacidade motora, numa aula de EF.

Normas a respeitar:

Apresentação em sala de aula **com duração de 5 minutos**, em que os alunos devem explicar de forma clara e sucinta o PowerPoint que realizaram.

Em relação à Proposta, esta deve ter em atenção os seguintes aspetos:

- Destina-se apenas à parte inicial de uma aula de Educação Física.
- Os exercícios propostos não podem exceder os 10 minutos.
- Tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade motora condicional atribuída.
- Será realizada para toda a turma.
- O material disponível é o existente na escola.
- Espaço a considerar para a planificação da proposta é o Pavilhão do externato.

NORMAS DE REALIZAÇÃO
O trabalho tem que ser apresentado em PowerPoint e tem que ter: - Identificação da disciplina, escola, data, autores e tema - Enquadramento do tema - Desenvolvimento do trabalho com uma organização simples, explícita e facilmente consultável, abordando todos os subtemas. - Conclusão do trabalho e relevância do mesmo. - Apresentação das referências bibliográficas

Apêndice VI – Exemplos de jogos utilizados

PROPOSTA DO SEMINÁRIO – “MATÉRIAS DE CONTACTO FÍSICO AO SERVIÇO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E COMUNICATIVAS”

“As situações lúdicas para uma abordagem inicial à solicitação de estruturas onde temos mais dificuldade em chegar com outro tipo de jogos são aquilo que denominaremos como JOGOS DE COMBATE” (Figueiredo, 2000; p.11).

JOGOS DE TOQUE

“Os jogos de toque, pela sua facilidade em relação aos recursos utilizáveis, são os jogos a elogiar na abordagem aos desportos de combate.” (Figueiredo, 2000).

BLOCO 4 — JOGOS

OBJETIVOS:

- Deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção e de velocidade.
- Combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas.

SUGESTÕES	
“PUXA-EMPURRA”: - Colocar o parceiro fora dos limites de um quadrado ou círculo, puxando-o ou empurrando-o diretamente ou em rotação, pelos braços e ou tronco, aproveitando a ação do oponente. - Evitar ser colocado fora do quadrado ou círculo «esquivando-se» às ações do parceiro, aproveitando-se para passar ao ataque.	
“JOGO DO RABO DE RAPOSA COM APOIOS NO SOLO”: - Todos os alunos têm um objeto adequado (EX: colete) colocado suspenso na cintura na parte posterior. - O objetivo é retirar o objeto dos adversários e não permitir que retirem o seu próprio.	

JOGOS DE DESEQUILÍBRIO

“Os jogos de desequilíbrio pela manipulação corporal surgem como situações fundamentadoras do conhecimento das situações de equilíbrio/desequilíbrio corporal em função das posições assumidas e, assim, lidas.” (Figueiredo, 2000; p.13).

Premissas a ter em consideração:

- Começar pelo ensino das quedas e depois os jogos propriamente ditos.
- Para as quedas torna-se adequada a utilização de colchões. Das quedas a partir dos jogos de desequilíbrio, culminar-se-á com as quedas fruto das projeções impossíveis de abordar sem equipamentos adequados.

SUGESTÕES

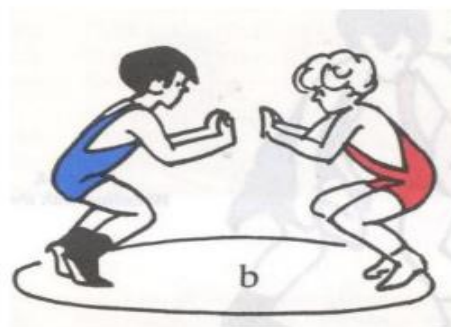
“PÉ COM PÉ:

- Colocar-se numa posição de sentado, de forma que a planta do pé fique em contacto com a planta do pé do adversário.
- O objetivo é fazer com o adversário se desequilibre e toque com a cintura escapular no solo.



“LUTA DE GALOS”:

- Os alunos posicionam-se de cócoras (posição de “galo”) e têm que tentar desequilibrar o adversário. Só podem empurrar com as palmas das mãos, nas palmas das mãos do adversário.
- Ter atenção ao tempo de jogo, pois a posição de “galo” não deve permanecer muito tempo.



Apêndice VII – Carta de aprovação para o PTI

Caríssima Professora XXXXXX,

No âmbito do Estágio da Universidade Lusófona, terei de realizar o projeto “Professor a Tempo Inteiro” (PTI).

A lecionação é uma das áreas de avaliação dos Estagiários que inclui uma semana de PTI. Este projeto implica que o estagiário leccione as aulas de algumas turmas dos professores que constituem o Grupo de Educação Física da escola. Durante esta semana, terei de ter o horário completo de Professor, permitindo-me experienciar uma realidade mais aproximada da exigência do trabalho de um profissional de ensino. Nesse período tenho como objetivos consolidar a minha intervenção, a minha capacidade de usar o feedback à distância, melhorar a minha colocação no espaço de aula e experienciar a lecionação em diferentes faixas etárias.

Agradeço a sua cooperação envolvendo a turma do **2ºB**, das 09h30 às 10h30 do dia 30 de Novembro.

Relativamente aos dados sobre a aula a leccionar, esses serão disponibilizados pelo Professor XXXXXX.

Para a realização do projeto proponho a semana de 29 de Novembro a 3 de Dezembro.

Obrigado pela colaboração:

João Miguel Silva

Apêndice VIII – Ficha de Observação MAGIC

Professor Titular: _____

Professor Estagiário: _____ Turma: _____

Hora: _____ Espaço: _____

Ficha de Observação MAGIC ‘Professor a Tempo Inteiro’

O professor de cada turma deverá preencher a seguinte grelha de observação, colocando um círculo na classificação de 1 a 5, em que 1 será a classificação mais baixa e 5 a classificação mais alta. No fim da ficha de observação, o professor da turma pode ainda colocar sugestões de aspetos a melhorar pelo estagiário.

Protocolo MAGIC							
Gestão	Tempos	Tempo de instrução	1	2	3	4	5
		Tempo de transição	1	2	3	4	5
		Tempo disponível para a prática	1	2	3	4	5
	Organização	Aproveitamento do espaço	1	2	3	4	5
		Aproveitamento dos materiais	1	2	3	4	5
		Segurança nas atividades	1	2	3	4	5
		Aproveitamento dos tempos de espera	1	2	3	4	5
Instrução	Controlo das atividades	Utilização de feedback adequado	1	2	3	4	5
		Incentivo aos não participantes	1	2	3	4	5
	Adequação dos objetivos	Clareza nos objetivos e critérios de êxito	1	2	3	4	5
		Pertinência das tarefas	1	2	3	4	5
	Relação com os alunos	Interação com os alunos	1	2	3	4	5
Clima	Motivacional	Estratégias de incentivo	1	2	3	4	5
		Valorização das prestações	1	2	3	4	5
Sugestões de melhoria:							

Apêndice IX - Questionário adaptado para projeto específico de DT



Saber + para servir melhor!

DADOS DO ALUNO

Nome: _____

Género: Feminino ☐ Masculino ☐

Nos recreios convives com regularidade com algum dos teus colegas da Turma? Se sim, indica o nome de dois colegas.

Sim ☐ Não ☐ _____

Fora da escola convives com regularidade algum dos teus colegas da Turma? Se sim, indica o nome de dois colegas.

Sim ☐ Não ☐ _____

Quais os colegas que consideras que conheces melhor?

Quais os colegas que consideras que conheces pior?

AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Para responder a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Muitas Vezes)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas aulas eu e os meus colegas ajudamo-nos mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Sinto-me confortável a expor a minha opinião sobre um determinado tema, perante a turma.						
3	Nas aulas às vezes trabalho a pares com um colega.						
4	Às vezes a minha turma fica dividida para trabalharmos em grupo.						
5	Nas aulas, às vezes, trabalhamos em pequenos grupos.						
6	Eu falo com os meus colegas sobre os meus problemas pessoais.						
7	Os meus colegas falam comigo sobre os seus problemas pessoais.						
8	Nas aulas, procuro ajudar mais os colegas que têm maiores dificuldades.						
9	Nas aulas passamos algum tempo em atividades que fazemos de forma mais ou menos autónoma.						
10	No recreio, costumo estar sempre acompanhado/a por, pelo menos, 2 colegas da minha turma.						
11	No recreio, prefiro estar sozinho no meu espaço pessoal.						
12	Fora da escola, costumo conviver com colegas da minha turma.						
13	Fora da escola, procuro estudar/ esclarecer dúvidas com colegas da minha turma.						
14	Em apresentações de trabalhos oralmente, sinto-me ansioso e nervoso.						
15	Tenho dificuldades em expor as minhas emoções e vontades publicamente.						

Quais as expectativas que tens para este projeto?

O que consideras que deves/ queres melhorar em relação às Competências Sociais e Comunicativas?

Apêndice X - Quadro do planeamento anual de direção de turma

	Tarefas Realizadas	1º Período				2º Período			3º Período		
		Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Cidadania e Desenvolvimento	Definição de Regras										
	Eleição do delegado e subdelegado										
	Democracia										
	Sexismo										
	Projeto 9º ano - Elaboração de um circuito na escola										
Tarefas de Acompanhamento	Sessões de Tutoria										
	Planos de Acompanhamento										
	Sessões de acompanhamento do panorama académico dos alunos										
Competências Sociais e Comunicativas “ Cooperando por todos”	Explicação e Apresentação dos objetivos do Projeto aos alunos										
	Questionário - AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA										
	Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Timed - Pair – Share</i>										
	Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Jigsaw</i>										
	Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Co-op Co-op</i>										
	Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Numbered Head</i>										
	Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Circle of Sage</i>										
Saída de Campo	Calendarização da atividade										
	Planeamento da atividade										
	Autorização da atividade										
	Recolha das autorizações Encarregados de Educação										
	Atividade										
Planeamento por etapas		AI	Prioridades			Progresso			Produto		

Apêndice XI - Planificação do Projeto específico de DT

Tarefas a desenvolver	Observações
2º Período	
Explicação e Apresentação dos objetivos do Projeto aos alunos	Expôr de forma clara qual o propósito das tarefas a realizar.
Questionário Validado - AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA - (ASA-PA, Leitão, 2012)	Objetivo – Recolha de informação sobre a perceção que os alunos têm da aprendizagem através de trabalho cooperativo.
Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Timed - Pair – Share</i> (Kagan)	Objetivo - Desenvolvimento da Interdependência positiva e Responsabilidade Social, a pares.
Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Jigsaw</i> (Aronson)	Objetivo - Desenvolvimento da Interdependência positiva e Responsabilidade Social, desta feita em grupos de trabalho maiores.
Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Co-op Co-op</i> (Kagan)	Objetivo - Desenvolvimento da Interdependência positiva e Responsabilidade Social, desta feita em apresentação à turma com o grupo todo.
Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Numbered Head</i> (Kagan)	Objetivo - Desenvolvimento da Interdependência positiva e Responsabilidade Social, desta feita em apresentação à turma individualmente.
Trabalho através de estruturas cooperativas: <i>Circle of Sage</i> (Kagan)	Os “Sábios” seriam os alunos que praticam desporto fora da escola e cada um explicaria o seu desporto e como se processa a prática no seu contexto. (Vela, Futebol, Natação, Basquetebol, Karaté e Ginástica de Trampolins).
Análise do projeto e comparação com os objetivos preconizados.	Verificar se os objetivos foram alcançados ou não e justificar.

Apêndice XII – documentos auxiliares para os professores nas estações do percurso.

ESTAÇÃO A (História):

TEMPO MÁX 5 MINUTOS

Dinâmica realizada com a professora no local.

GRUPOS	PONTUAÇÃO	Total
GRUPO 1		
GRUPO 2		
GRUPO 3		
GRUPO 4		
GRUPO 5		
GRUPO 6		
GRUPO 7		
GRUPO 8		
GRUPO 9		
GRUPO 10		
GRUPO 11		
GRUPO 12		

ESTAÇÃO B (Português):

TEMPO MÁX 5 MINUTOS

BEM VINDOS À ESTAÇÃO B. NESTA ESTAÇÃO, VAMOS TESTAR O VOSSO RACIOCÍNIO DE PROVÉRBIOS COMPLETA OS PROVÉRBIOS:

1 – AMIGOS AMIGOS...

2 – EM TERRA DE CEGO...

3 – NÃO ADIANTA CHORAR....

4 – O PIOR CEGO....

ESTAÇÃO C:

TEMPO MÁX 17 MINUTOS

BERLINDE – JOGO TRADICIONAL – TRÊS CAMPOS

TIK-TOK – ELABORAR UMA DANÇA E GRAVÁ-LA

Critérios Tik Tok		Critérios Berlinde	
Fluidez e Dinâmica	4	Empenho	2
Sincronização com a música	3		
Sintonia inter pessoal	3	Interpretação	2
Total	10	4	

GRUPOS	PONTUAÇÃO	Tik Tok	Berlinde	Total
GRUPO 1				
GRUPO 2				
GRUPO 3				
GRUPO 4				
GRUPO 5				
GRUPO 6				
GRUPO 7				
GRUPO 8				
GRUPO 9				
GRUPO 10				
GRUPO 11				
GRUPO 12				

ESTAÇÃO D:

TEMPO MÁX 15 MINUTOS

- BEM VINDOS À ESTAÇÃO D. NESTA ESTAÇÃO, VAMOS TESTAR O VOSSO EMPENHO E TRABALHO DE EQUIPA.

OS ALUNOS DEVERÃO TODOS ULTRAPASSAR O OBSTÁCULO, ISTO É, A TEIA. PORÉM, TÊM QUE ULTRAPASSAR ESTE OBSTÁCULO POR BURACOS DIFERENTES, SENDO QUE NENHUM ALUNO PODE REPETIR O BURACO EM QUE O COLEGA PASSOU. PARA ALÉM DISSO, OS ALUNOS PODERÃO UTILIZAR TODA A ENTREAJUDA POSSÍVEL PARA SEREM BEM SUCEDIDOS NESTA PROVA. **ATENÇÃO!!! SEMPRE QUE ALGUÉM TOCAR NA TEIA, ESSE ELEMENTO TERÁ DE RECOMEÇAR O JOGO. GANHA MAIS PONTOS QUEM REALIZAR A PROVA NO MENOR TEMPO,**

BOA SORTE.

GRUPOS	PONTUAÇÃO	TEMPO
GRUPO 1		
GRUPO 2		
GRUPO 3		
GRUPO 4		
GRUPO 5		
GRUPO 6		
GRUPO 7		
GRUPO 8		
GRUPO 9		
GRUPO 10		
GRUPO 11		
GRUPO 12		

ESTAÇÃO E:

TEMPO MÁX 15 MINUTOS

BEM VINDOS À ESTAÇÃO E. SEM BUSSULA E SEM GPS VÃO TESTAR A VOSSA ORENTAÇÃO E RELEMBRAR ALGUNS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS EM GEOGRAFIA.

AQUI TÊM DE MOSTRAR OS VOSSOS CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA. NESSE SENTIDO DEVEM CALCULAR A VOSSA POSIÇÃO RELATIVA E ABSOLUTA EM RELAÇÃO AO SOL. **CASO O CÁLCULO ESTEJA CORRETO, RECEBERÃO 10 PONTOS.**

BOA SORTE.

GRUPOS	PONTUAÇÃO (Pontos cardiais/colaterais) 5 PONTOS	PONTUAÇÃO (Posição relativa) 5 PONTOS	TOTAL
GRUPO 1			
GRUPO 2			
GRUPO 3			
GRUPO 4			
GRUPO 5			
GRUPO 6			
GRUPO 7			
GRUPO 8			
GRUPO 9			
GRUPO 10			
GRUPO 11			
GRUPO 12			

ESTAÇÃO F:

TEMPO MÁX 5 MINUTOS

Vamos proteger os ecossistemas para preservar a biodiversidade

Dos seguintes comportamentos indica aqueles que NÃO debes fazer quando visitas uma área natural:

- a) Evitar fazer ruído
- b) Dar comida aos animais
- c) Andar sempre nos trilhos
- d) Recolher amostras para levar para casa
- e) Tirar fotografias com flash
- f) Sorrir para os animais
- g) Fazer um pique nique em qualquer sítio
- e) Tentar mexer animais

ESTAÇÃO G:

TEMPO MÁX 5 MINUTOS

BEM VINDOS À ESTAÇÃO G. NESTA ESTAÇÃO, VAMOS TESTAR A VOSSA CULTURA GERAL ACERCA DO REINO UNIDO
RESPONDE ÀS SEGUINTEs QUESTÕES EM INGLÊS:

1 – WHICH COLOURS ARE ON THE UNITED KINGDOM FLAG?

2 – WHAT’S THE CAPITAL CITY OF WALES?

3 – HOW MANY COUNTRIES ARE THERE IN THE UK?

4 – WRITE THE NAME OF 2 COUNTRIES WHERE ENGLISH IS AN OFFICIAL LANGUAGE, BESIDES UNITED KINGDOM?

ESTAÇÃO H:

TEMPO MÁX 15 MINUTOS

BEM VINDOS À ESTAÇÃO H. NESTA ESTAÇÃO TERÃO QUE, ATRAVÉS DE UM RIGOROSO TRABALHO EM EQUIPA, POIS SEM ELE NÃO SERÃO BEM SUCEDIDOS, REALIZAR O PERCURSO COM OS SKIS DE MADEIRA. PARA ALÉM DISSO, DOIS DE VOCÊS DEVEM MEDIR A FREQUÊNCIA CARDÍACA ANTES E DEPOIS DA PROVA (FC REPOUSO E APÓS ESFORÇO) DURANTE 15" E DEPOIS MULTIPLICAR POR 4. ESTA PRIMEIRA PARTE VALE 5 PONTOS (TEM DE HAVER UMA DIFERENÇA SIGNIFICATIVA ANTES E APÓS ATIVIDADE PARA SEREM BEM SUCEDIDOS).

AINDA NÃO ACABOU...

DEVEM TAMBÉM RESPONDER À QUESTÃO DO PORQUÊ DAS DIFERENÇAS OBTIDAS NA MEDIÇÃO DA FC. JUSTIFICANDO. (5 PONTOS)

R: Uma vez que existe uma maior intensidade de esforço, as células precisam de maior quantidade de nutrientes e O₂ por isso a frequência cardíaca e respiratória aumenta para garantir o fornecimento destas substâncias às células (aumentando a circulação sanguínea).

GRUPOS	PONTUAÇÃO (medição + resposta)
GRUPO 1	
GRUPO 2	
GRUPO 3	
GRUPO 4	
GRUPO 5	
GRUPO 6	
GRUPO 7	
GRUPO 8	
GRUPO 9	
GRUPO 10	
GRUPO 11	
GRUPO 12	

CANOAGEM

PONTUAÇÃO 20 PONTOS (2 TIPO DE ROCHA) NOME (1) UTILIDADE (2)

BEM VINDOS, EXPLORADORES

PARA PROVAR QUE SÃO BONS PIRATAS TERÃO DE DEMONSTRAR QUE CONHECEM BEM O VOSSO TESOURO.

ESTE DESAFIO VAI VOS LEVAR A UMA ILHA ONDE ESTARÁ UM TESOURO EM PONTUAÇÃO. BOA SORTE

QUAL O NOME DA ROCHA? QUAL O TIPO DE ROCHA (.) E UTILIDADE (CONSTRUÇÃO)

GRUPOS	PONTUAÇÃO (TIPO DE ROCHA+ NOME+ UTILIDADE)
GRUPO 1	
GRUPO 2	
GRUPO 3	
GRUPO 4	
GRUPO 5	
GRUPO 6	
GRUPO 7	
GRUPO 8	
GRUPO 9	
GRUPO 10	
GRUPO 11	
GRUPO 12	

Desafio Canoagem - PARA CADA ROCHA INDICAR O NOME, O TIPO E A UTILIDADE

TIPO DE ROCHA± NOME± UTILIDADE

TIPO (2 PONTOS)	NOME (1 PONTO)	UTILIDADE 2
SEDIMENTAR	ARNITO E CALCÁRIO	CONSTRUÇÃO/ PAVIMENTAÇÃO/ ESTATUÁRIA (ESTATUTAS)
MAGMÁTICA	GRANITO E BASALTO	
METAMÓRFICA	XISTO E MÁRMORE	



MAGMÁTICA - BASALTO



METAMÓRFICA - MARMORE



METAMÓRFICA - XISTO



SEDIMENTAR - ARENITO

ARBORISMO - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O destino do planeta está nas nossas por isso é importante que aprendam a racionalizar os recursos e a contribuir com vosso grãozinho de areia na luta contra as mudanças climáticas.

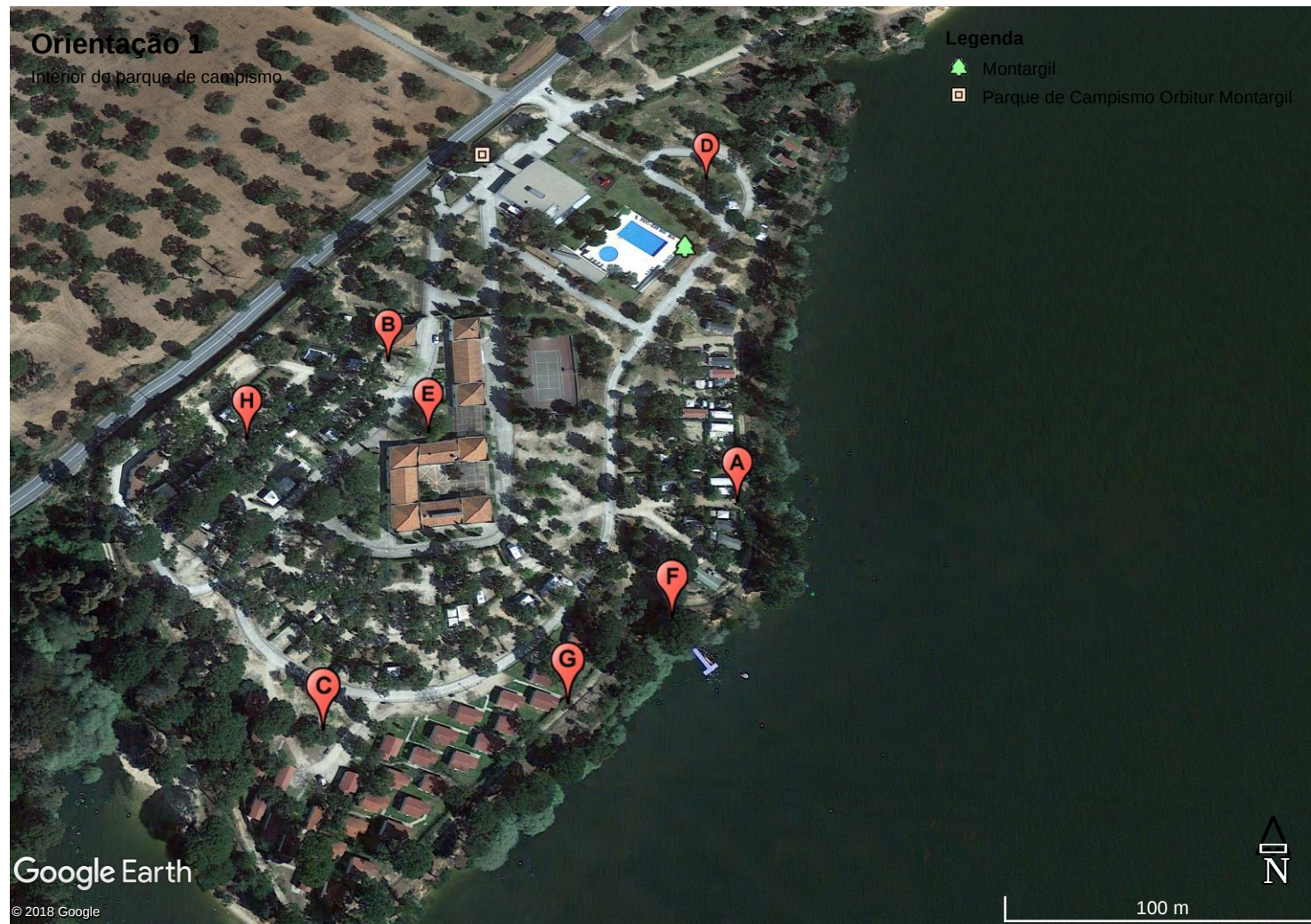
O lixo nas praias e no oceano é uma grande fonte de contaminação e destrói os ecossistemas.

ESTE DESAFIO SERVE PARA MOSTRAREM A VOSSA PREOCUPAÇÃO COM O AMBIENTE. 1º RECOLHAM TODO O LIXO QUE AVISTAREM 2º FAÇAM A RECICLAGEM 3º FORMEM UMA PALAVRA RELACIONADA COM O TEMA ECOSSISTEMA UTILIZANDO O CORPO

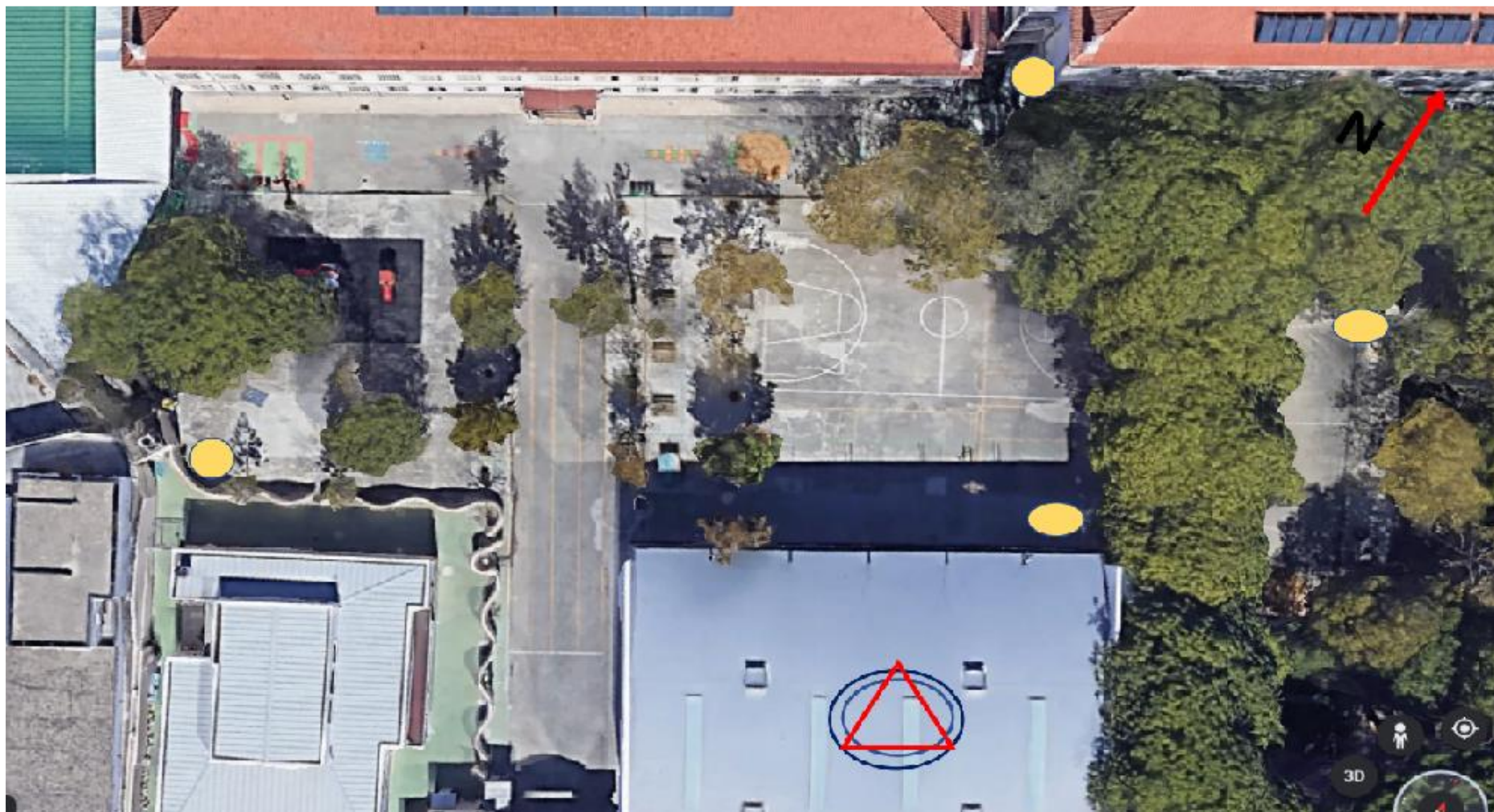
(5' APANHAR O LIXO) (5' RECICLAGEM) (15' CONSTRUIR PALAVRA C/ CORPO)

GRUPOS	RECOLHA DO LIXO	RECICLAGEM	CRIATIVIDADE(TODOS)
GRUPO 1			
GRUPO 2			
GRUPO 3			
GRUPO 4			
GRUPO 5			
GRUPO 6			
GRUPO 7			
GRUPO 8			
GRUPO 9			
GRUPO 10			
GRUPO 11			
GRUPO 12			

Apêndice XIII - Mapa do percurso de orientação da SC



Apêndice XIV - Mapa de orientação para o ESVP



Apêndice XV - Cartão de controlo do percurso de orientação da SC

ORIENTAÇÃO  EXTERNATO LICEAL DAS CASAS S. VICENTE DE PAULO Parque de Campismo Montargil		Equipa	NOMES:					
								
						TEMPO		
D 10	B 4	H 10	A 4	C 14	G 4	F 4	E 10	

Apêndice XVI – Documento proposta Projeto saída de campo

Projeto Saída de Campo

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, integrando funções de coadjuvante da Direção de Turma, pretendemos realizar uma saída de campo envolvendo duas turmas do 7º Ano (7º A e 7º B) e duas turmas do 9º Ano (9ºA e 9ºB).

A saída de campo, através de um conjunto de atividades enriquecedoras e singulares, visa proporcionar um desenvolvimento ao nível da consciencialização da importância da natureza e seu contato, da prática da atividade física, do trabalho cooperativo, gestão do tempo e da relevância dos instrumentos tecnológicos como meios auxiliares no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esta saída de campo será realizada num contexto de natureza, mais concretamente, no Parque natural de Montargil, dentro de um recinto desportivo.

A atividade de exploração de natureza contém um conjunto de vantagens como o contato com a natureza, diminuição do nível de stress, manutenção da condição física, entre outros, tendo benefícios mais que suficientes para estar presente em atividades de âmbito escolar pois visam, por meio de experiências pessoais, desenvolver as relações afetivas dos alunos com o ambiente natural, a sua sensibilidade ambiental e comportamento ao ar livre, bem como as suas relações sociais. Neste sentido, o objetivo principal das atividades físicas ao ar livre, é proporcionar aos alunos experiências educacionais fora da sua rotina normal (dentro da sala de aula), envolvendo o contato direto com uma variabilidade contextual e ambiental.

Devido à situação pandémica que vivemos e aos constrangimentos por ela provados ao nível da realização de atividades físicas e desportivas nos últimos dois anos letivos, nomeadamente os confinamentos a que toda a população esteve sujeita, experiências que visem a promoção, o desenvolvimento e a realização da atividade física, são fundamentais para contribuir para o bem-estar de todos os alunos, com todos os benefícios que daí advêm ao nível da saúde dos praticantes.

Nesta sequência, pretendemos a elaboração de um conjunto de atividades somente possíveis de se desenrolarem fora do Externato S. Vicente de Paulo, tais como:

-Atividades ao ar livre de exploração de natureza que englobem a Orientação, juntamente com atividades cooperativas de “*team building*”;

- Arborismo;
- Canoagem (atividades de água);
- Paintball.

De forma a viabilizar toda a logística necessária e garantir segurança de todos os alunos na saída e campo, procedemos ao contato com uma empresa externa para auxiliar na sua operacionalização. A empresa chama-se “Mil Aventuras”, que já prestou serviços similares várias vezes ao colégio.

Um dos principais objetivos desta saída de campo é também a envolvimento e articulação de diversas disciplinas de forma a proporcionar uma coerência e transversalidade ao nível da aplicabilidade dos conhecimentos assimilados em diferentes áreas curriculares. Neste sentido, pensamos que atividades de caráter prático-experimental fora do espaço escolar reúnem o contexto ideal para promoção de novas aprendizagens e conceitos.

OBJETIVOS DO PROJETO

Tema	<i>“A Natureza como veículo Educacional”</i>	Possíveis datas: 1ª Data: 27/04/2022 2ª Data: 28/04/2022
Objetivos Gerais	- Promover e experienciar atividades de exploração da natureza; - Desenvolver aprendizagens essenciais através do trabalho interdisciplinar em articulação com as disciplinas de Educação Física, Ciências Naturais, Geografia, Português e História.	
Objetivos Específicos	- Promover hábitos e estilos de vida ativos e saudáveis através da prática de atividades físicas em contato com a natureza; - Melhorar o inter-relacionamento da turma, mediante a cooperação entre os alunos na realização de atividade de <i>team building</i>; - Consciencializar para as diferenças geracionais, através da realização de atividades da geração “X” e “Z”;	

	- Capacitar os alunos para a elaboração de entrevistas através dos <i>smartphones</i> sobre a Educação ambiental e posteriormente para a elaboração do jornal digital 7º ano. - Desenvolver uma sensibilização acerca do impacto dos comportamentos humanos na natureza, das relações afetivas dos alunos com o ambiente natural, da sua sensibilidade ambiental e comportamentos ao ar livre, por meio de experiências pessoais.
--	---

ÁREAS DISCIPLINARES QUE PARTICIPAM

Cidadania e Desenvolvimento; Educação Física; Português; Ciências Naturais; Geografia; Matemática/FQ
--

OPERACIONALIZAÇÃO

Para a operacionalização deste projeto, recorreremos aos serviços de uma empresa de atividades exploração natureza e *team building*, designada por “*Multiaventura*”, de forma a garantir a realização de um conjunto de atividades com qualidade e segurança de todos os participantes.

População Alvo: 101 alunos pertencentes às turmas do 7ºA, 7ºB, 9ºA e 9ºB.

Recursos humanos: tendo em consideração as recomendações de 1 professor por cada 10 alunos, os recursos humanos necessários por estimativa são 10 professores, nomeadamente os diretores de cada uma das turmas participantes, bem como os professores das áreas disciplinares envolvidas.

Solicitamos desta forma a participação e colaboração dos seguintes docentes:

- Professora LC (Diretora de Turma 9ºA);
- Professor AS (Diretora de Turma 9ºB);
- Professor PA (Diretor de Turma 7ºB);
- Professor PR (Diretor de Turma 7ºA);
- Professor AV (Ciências Naturais);
- Professora MW (Português/Inglês);

- Professor FB (Geografia)
- Professora JS (Matemática /FQ)
- Professor Estagiário André de Paula (Educação Física / Cidadania e Desenvolvimento)
- Professor Estagiário Cristiana Mendes (Educação Física / Cidadania e Desenvolvimento)
- Professor Estagiário João Silva (Educação Física / Cidadania e Desenvolvimento)

Datas propostas para a atividade:

- 1ª Data: 28/04/2022 (quinta-feira)
- 2ª Data: 29/04/2022 (sexta-feira)

Calendarização:

Horário	Proposta de alinhamento
7h15	Pick up em autocarro no Externato S. Vicente de Paulo
10h30	Chegada ao parque de campismo de Montargil
10h30/11h00	Briefing geral - Info sobre regras de segurança, cuidados e respeito pela natureza
11h00	Início das atividades Orientação- Desafios <i>Teambuilding</i> + Paintball / Canoagem + Arborismo
13h00	Paragem para almoço
14h00	Início das atividades Orientação- Desafios <i>Teambuilding</i> + Paintball / Canoagem + Arborismo
16h00	Fotografia de grupo Lanche + Convívio
17h00	Regresso ao Externato S. Vicente de Paulo

Apêndice XVII - Cartaz publicitário DE



DESPORTO ESCOLAR

BASQUETEBOL

VEM PARTICIPAR

SEGUNDA-FEIRA	INFANTIS B [6° E 7° ANOS]
TERÇA-FEIRA	INFANTIS A [4° E 5° ANOS]
QUINTA-FEIRA	INFANTIS B [6° E 7° ANOS]

HORÁRIO| 17:15- 18H05

 **EXTERNATO LICEAL DAS CASAS**
S. VICENTE DE PAULO

EXTERNATO LICEAL DAS CASAS SÃO VICENTE DE PAULO

Apêndice XVIII – Objetivos etapa das prioridades DE

2ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Prioridades		
Matéria	Alunos	Objetivos
Basquetebol	Alunos nível NI (5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 32, 33, 34) O aluno: - Conhece as regras básicas do jogo e coopera com os colegas. - Recebe a bola com as duas mãos e enquadra-se com o cesto. - Conhece e executa corretamente o passe picado e o passo de peito. - Desmarca-se intencionalmente à distância de passe. - Reconhece-se como defensor.	Metas de exercício Grupo 1: Cada equipa realizar 4 lançamentos na passada não protagonizados. Grupo 2: Cada equipa realizar 4 lançamentos na passada não protagonizados.
	Alunos nível NI+ (1, 8, 13, 17, 22, 23, 24, 25, 27, 29 e 35) O aluno: - Desmarca-se intencionalmente à distância de passe. - Lança na passada utilizando corretamente os apoios.	Grupo 3: Cada equipa realizar 4 lançamentos na passada não protagonizados.
	Alunos nível I (2, 3, 4, 6, 18, 28 e 36) O aluno: - Cooperar com os colegas para o êxito sendo facilitador de jogo; - Decide bem quando passar, executando-o corretamente.	Grupo 4 (mais competentes): Cada aluno realizar 3 lançamentos na passada, sendo pelo menos 1 bem sucedido.

Apêndice XIX – Objetivos etapa progresso DE

3ª Etapa da Lecionação- Objetivos da etapa Progresso		
Matéria	Alunos	Objetivos
Basquetebol	Alunos nível NI (5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 32, 33, 34) O aluno: - Desmarca-se intencionalmente à distância de passe. - Lança na passada utilizando corretamente os apoios. - Reconhece-se como defensor.	Metas de exercício Grupo 1: Cada equipa realizar 6 lançamentos na passada não protagonizados. Grupo 2: Cada equipa realizar 6 lançamentos na passada não protagonizados.
	Alunos nível NI+ (1, 8, 13, 17, 22, 23, 24, 25, 27, 29 e 35) O aluno: - Desmarca-se intencionalmente à distância de passe. - Lança na passada utilizando corretamente os apoios. - Participa nos ressaltos;	Grupo 3: Cada equipa realizar 6 lançamentos na passada não protagonizados.
	Alunos nível I (2, 3, 4, 6, 18, 28 e 36) O aluno: - Cooperar com os colegas para o êxito sendo facilitador de jogo; - Decide bem quando passar, driblar ou finalizar; - Participa nos ressaltos;	Grupo 4 (mais competentes): Cada aluno realizar 3 lançamentos na passada, sendo pelo menos 2 bem sucedido.

Apêndice XX – Minuta formalizada para enviar aos EE

INFORMAÇÃO SOBRE OS ENCONTROS DE DESPORTO ESCOLAR 2021/2022

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito do calendário previsto para o Desporto Escolar 2021/2022, a direção do grupo de Desporto Escolar de Basquetebol do Externato Liceal das Casas de São Vicente de Paulo, vem por este meio informar que nos dias 19 de Março de 2022 e 30 de Abril de 2022, no Colégio Salesianos de Lisboa, se realizarão os encontros de Desporto Escolar. Tendo em conta que o seu educando está inscrito no grupo de Basquetebol, solicitamos a presença do mesmo, de forma a integrar a equipa que representará o Externato.

Estes encontros serão realizados da parte da manhã, com término junto da hora de almoço, o ponto de encontro será junto ao portão do Colégio Salesianos de Lisboa em hora a definir e o evento tratar-se-á de um conjunto de jogos com outras escolas/instituições, com o propósito de os alunos vivenciarem a competição formal, numa perspetiva de inclusão e transmissão de valores morais que lhe estão inerentes.

Diretor do grupo de Desporto Escolar,

Professor António Santos

Data: 21/02/2022

Professor Estagiário João Miguel Silva

Apêndice XXI – Unidade didática nº1 DE

Unidade Didática nº 1 Desporto Escolar

Externato Liceal Casas São Vicente de Paulo

Professor Estagiário	Ano Letivo	Etapas	Unidade Didática	Número de Aulas	Modalidade	Número de Alunos
João Silva	2021/2022	Prognóstico (EROS)	1	13 Aulas (7 Semanas)	Basquetebol	20 - 30
Espaços		Volume			Recursos Materiais	
Pavilhão		13 Aulas – 50`Cada			Bolas de Basquetebol e 4 Tabelas	
Objetivos						
Avaliação Inicial dos alunos. Diagnosticar o estado dos alunos no Basquetebol						
Plano Unidade Didática						
Parte Inicial						
Datas	Matéria				Objetivos	
25/10 04/11 11/11 18/11 25/11	Percurso com passe, drible e lançamento na passada				Ativação cardiovascular; Praticar os gestos técnicos de passe picado e drible; Realização do lançamento da passada.	
28/10 08/11 15/11 22/11 29/11	Jogo do drible – Situação de jogo 1x1, dentro de um espaço delimitado.				Ativação cardiovascular; Praticar o gesto técnico do drible.	
Parte Principal						
Datas	Matéria				Objetivos Específicos	
25/10 28/10 04/11 08/11 11/11	Situação de Jogo 3x3, em campo reduzido para duas tabelas, com bola nº5.				O aluno conhece as regras básicas do jogo e coopera com os colegas; Desmarca-se criando linhas de passe; Decide bem quando passar ou driblar; Enquadra-se com o alvo e isolado face ao cesto realiza lançamento na passada ou lança parado a curta distância do cesto; Reconhece-se como defensor e participa nos ressaltos.	
15/11 18/11 22/11 25/11 29/11	Situação de jogo 3x3 (Monocorfebol), em meio-campo para uma tabela, com bola nº 5.				Desmarca-se criando linhas de passe; Enquadra-se com o alvo e isolado face ao cesto realiza lançamento na passada ou lança parado a curta distância do cesto.	
15/11 18/11 22/11 25/11 29/11	Situação de ataque em superioridade numérica 3x1, por vagas.				Decide bem se deve passar ou driblar, executando bem; Realização do lançamento na passada.	
Nota:	As primeiras 3 semanas contemplaram as inscrições e divulgação do Desporto Escolar, trataram-se de treinos apenas de jogo formal.					

Apêndice XXII – DE Equipas 2º Encontro

Desporto Escolar Infantis B - Equipas

Género	Número	Ano		Género	Número	Ano		Género	Número	Ano
F	15	2010		F	20	2010		F	33	2010
M	25	2009		M	17	2010		M	4	2009
M	22	2010		M	1	2010		M	3	2009
M	32	2010		M	21	2009		F	19	2010
M	9	2010		M	24	2010		M	2	2010
M	28	2010		M	31	2010		M	36	2010
M	5	2010		M	23	2010		M	16	2010
F	8	2010		F	12	2009		F	21	2010

Apêndice XXIII - protocolo das entrevistas (projeto seminário)

“Modalidades de contacto físico ao serviço das competências sociais e

comunicativas”

PROBLEMA	OBJETIVO	CRITÉRIO	PERGUNTA	TIPO DE PERGUNTA
Dificuldade por parte dos alunos nas competências ao nível do relacionamento interpessoal, bem como a ausência, por parte dos professores, de encarar a Educação Física como motor para promover o desenvolvimento dessas mesmas competências .	Identificar+ a perspetiva dos professores relativamente à leção das três matérias de contacto (Dança, Ginástica Acrobática e Luta) e a sua importância para além da componente didática.	Lecionação das matérias e fatores de incorporação na UD.	1. O professor leciona Dança? 2. O professor leciona Ginástica Acrobática? 3. O professor leciona Luta? 4. Se não, quais os motivos que atribui para não lecionar Dança, Ginástica Acrobática e Luta? 5. Que aspetos tem em consideração na definição de pares ou grupos nas matérias de Dança e Ginástica Acrobática? 6. Tem isso em consideração na elaboração das UD's? Se Sim, Como? 7. Que benefícios revê para os alunos com a prática destas matérias de contacto físico? 8. Quando identificam problemas ao nível da socialização na turma, como é que através da EF procura promover o desenvolvimento dessas competências? 9. Considera as competências sociais nos momentos de avaliação? 10. Tem conhecimento do que está descrito no documento do PASEO sobre as competências a desenvolver no aluno, ao nível das competências interpessoais e do desenvolvimento pessoal? 11. Utilizas a estratégia da coeducação.	Todas as perguntas implicam uma resposta fechada (Sim/Não), porém a justificação é aberta à opinião de cada professor. Perguntas 4, 6 e 8 são totalmente abertas.

			12. Que importância atribui a coeducação na EF? 13. Da sua experiência, que outra matéria da EF pode ter um papel preponderante no alcance dos objetivos do projeto? E o contacto?	
--	--	--	---	--

Apêndice XXIV - Transcrição das Entrevistas

Entrevista Professor AS:

O professor leciona as três matérias (Dança, Ginástica Acrobática e Luta)?

- Não leciono Luta.

Se não, quais os motivos que atribui para não lecionar Luta?

- Pouca preparação que sinto para abordar a temática.

Que aspetos tem em consideração na definição de pares ou grupos nas matérias de Dança e Ginástica Acrobática?

- Normalmente não tenho nenhum aspeto em consideração na Dança, apenas tenho o cuidado de colocar sempre Rapaz – Rapariga, pois nestas idades ainda é um problema para os alunos dançarem a pares. Mas quando tenho alunos com dificuldades no relacionamento, procuro que estejam com alunos com quem eles tenham algum tipo de relacionamento para promover interação e socialização. Na GA, tento ver a nível físico alunos com características para base e volante, pois nas escolas por vezes é difícil e, no caso da nossa escola, como não costumamos ter alunos repetentes, eles têm todos a mesma idade, logo à partida serão semelhantes fisicamente.

Em termos de volume temporal, que preponderância têm essas matérias na planificação e nas UD`s?

- Na minha planificação as matérias que têm maior volume são JDC e Ginástica de Solo e Aparelhos. A Dança, como está definido no protocolo da escola, dou duas danças tradicionais e uma social ou vice-versa. Costumo dar sempre uma por período e na parte inicial ou final das aulas. A GA dou no segundo e terceiro períodos.

Que benefícios revê para os alunos com a prática destas matérias de contacto físico para além da componente didática?

- Faz os alunos entenderem que o facto de o rapaz tocar e mexer numa rapariga não tem que ser visto necessariamente com um cariz negativo. Quanto mais eles se acostumarem ao toque melhor será para a sua vida futura em termos de inserção na sociedade. O que acontece muitas vezes é que ao início existe a rejeição, mas depois gostam e até por vezes eles próprios pedem para fazer essas matérias.

Quando identificam problemas ao nível da socialização na turma, como é que através da EF procura promover o desenvolvimento dessas competências?

- Eu opto por colocar sempre os alunos que tenham algum problema de socialização a realizar tarefas um com o outro. Utilizo essa estratégia de confrontação com o problema de forma a obrigar os alunos a lidarem um com o outro, pois apesar de poder não me identificar com o colega, no futuro no meu emprego quando não gostar de alguém vou ter na mesma que trabalhar com essa pessoa.

Considera as competências sociais nos momentos de avaliação?

- Isso está presente naquilo que preconizamos como Competências Transversais que valem 20% da nota final.

Utilizas a estratégia da coeducação?

- Sim.

Que importância atribui a coeducação na EF?

- Atribuo uma grande importância, pois se olharmos atualmente para as escolas existe uma normalização da violência no namoro, e acho que se deve à falta de preparação que existe em casa e nas escolas, pois já não faz sentido haver turmas por género. A EF permite sempre colocar grupos mistos e isso deve estar sempre presente.

Entrevista Professor PA:

O professor leciona as três matérias (Dança, Ginástica Acrobática e Luta)?

- Sim

Que aspetos tem em consideração na definição de pares ou grupos nas matérias de Dança e Ginástica Acrobática?

- Duas situações diferentes. Na GA tenho em consideração a componente física para definir bases e volantes, mas por norma não utilizo grandes critérios. Os alunos estão à vontade para definir, inclusive por vezes existem Rapazes a fazer de Maria na Dança e vice-versa. Porém os grupos são definidos por mim, dependendo da UD e altura do ano é que estou. Dependendo também dos objetivos eles por vezes também escolhem.

Em termos de volume temporal, que preponderância têm essas matérias na planificação e nas UD's?

- Igual a todas as outras, a única diferença é que na Dança e na GA perco sempre uma aula da UD para ensinar a Dança e depois nas restantes coloco em estações ou então de acordo com os objetivos, coloco na parte inicial ou final. A Luta utilizo muitas vezes como aquecimento, mas também em estação.

Que benefícios revê para os alunos com a prática destas matérias de contacto físico para além da componente didática?

- Respeito, Cooperação, Entreaajuda, Coordenação. Vejo inúmeras vantagens.

Quando identificam problemas ao nível da socialização na turma, como é que através da EF procura promover o desenvolvimento dessas competências?

- Nada melhor que a EF. Nestas idades, existem muitos problemas de socialização principalmente Rapaz-Rapariga. Eu gosto de falar com os alunos logo nas primeiras aulas colocá-los à vontade.

Considera as competências sociais nos momentos de avaliação?

- *Sim nas Competências Transversais.*

Utilizas a estratégia da coeducação?

- *Sim*

Que importância atribui a coeducação na EF?

- *Para mim é fundamental, mas não ao nível da Educação entre géneros, mas a Educação pessoal no seu todo. Desenvolver nos alunos o respeito pelo outro, independentemente do género. Nestas idades isso é a base.*

Entrevista Professor PR:

O professor leciona as três matérias (Dança, Ginástica Acrobática e Luta)?

- *Apenas Dança*

Se não, quais os motivos que atribui para não lecionar Luta?

- *A GA tem haver com o ano de escolaridade. A GA só aparece nos objetivos de escola definidos pelo GEF no 8º ano e eu não leciono nenhuma turma nesse ano de escolaridade ou superior. A Luta não leciono por proteção minha enquanto professor por causa da questão pandémica, porém revejo muitas valências nessas matérias.*

Que aspetos tem em consideração na definição de pares ou grupos nas matérias de Dança e Ginástica Acrobática?

- *Não sou eu que defino. Eles estão inseridos em grupos de aprendizagem, mas dentro desse grupo, eles é que definem com quem realizam a Dança. Apenas se vir alguma adversidade é que intervenho e se necessário ajusto. Por vezes, o único aspeto que tenho em consideração é o nível de competência.*

Em termos de volume temporal, que preponderância têm essas matérias na planificação e nas UD`s?

- *A Dança eu dou em formato Bloco, só aparece pontualmente. Em cada período dou uma dança.*

Que benefícios revê para os alunos com a prática destas matérias de contacto físico para além da componente didática?

- *Os benefícios são diferentes. Na Luta, o contacto direto com o intuito de derrubar e o aluno perder de sofrer contacto é bastante benéfico. O contacto físico que é transversal a todas as disciplinas é fundamental pois cada vez mais se vê um afastamento dos jovens uns dos outros e pior ainda com a pandemia. Na GA o facto de haver uma valorização dos alunos mais pesados é muito bom pois, em outras matérias da nossa disciplina, normalmente têm menos sucesso. A Dança permito que exista uma dependência do contacto do colega para estarmos ambos no ritmo correto.*

Quando identificam problemas ao nível da socialização na turma, como é que através da EF procura promover o desenvolvimento dessas competências?

- Até este momento isso ainda não foi uma realidade para mim. Tive uma turma em que isso acontecia, mas era mais no sentido dos alunos para com os professores, então a minha estratégia era reforçar sempre com feedbacks positivos e criação de pares em que eles se identifiquem com o respetivo par.

Considera as competências sociais nos momentos de avaliação?

- Nas Competências Transversais, mas também está inerente a saber jogar por exemplo os JDC. Não aparece enquanto avaliação, mas os meus olhos estão para ai virados também.

Utilizas a estratégia da coeducação?

- Utilizo, mas não de forma consciente. Utilizo um colega que acho que é mais apto independentemente do género, mas acaba por acontecer.

Que importância atribui a coeducação na EF?

- Valorizo muito, está presente em todas as aulas.

Entrevista Professora MM:

O professor leciona as três matérias (Dança, Ginástica Acrobática e Luta)?

- Apenas Dança

Se não, quais os motivos que atribui para não lecionar GA e Luta?

- Neste momento só estou a dar pré-escolar e 2º Ciclo e não faz parte lecionar essas matérias.

Que aspetos tem em consideração na definição de pares ou grupos nas matérias de Dança e Ginástica Acrobática?

- Costumo perder uma aula para dar a dança de inicio. Se for no inicio deixo que sejam eles a formar pares, se vir que não conseguem fazer isso e está a causar confusão eu organizo. Numa fase posterior faço questão de que todos dance com quase todos.

Em termos de volume temporal, que preponderância têm essas matérias na planificação e nas UD's?

- A primeira aula que dou de Dança, é a aula toda. Depois incorpora a organização da aula em estações. A Dança está presente em pelo menos uma UD por período.

Que benefícios revê para os alunos com a prática destas matérias de contacto físico para além da componente didática?

- No caso da Dança, permite aos alunos terem noção do ritmo, ao nível do contacto permite que estejam próximos do colega e que desenvolvam uma certa sincronização com

o colega, bem como o contacto visual com os pares. Para além disso, o depender do outro para que alcancem o mesmo objetivo.

Quando identificam problemas ao nível da socialização na turma, como é que através da EF procura promover o desenvolvimento dessas competências?

- Tento ao máximo que os alunos com mais dificuldades passem por diferentes grupos. Para além disso, opto por colocar alunos com essas dificuldades junto de outros alunos que têm um perfil de ajudar e que gostam de o fazer.

Considera as competências sociais nos momentos de avaliação?

- Sim

Utilizas a estratégia da coeducação?

- Sim, os grupos são sempre mistos.

Que importância atribui a coeducação na EF?

- Valorizo muito, está presente em todas as aulas.

Apêndice XXV – Exemplo de unidade didática – Lecionação

Unidade Didática

Externato Liceal Casas São Vicente de Paulo

Professor Estagiário	Ano Letivo	Etap	Unidade Didática	Número de Aulas	Turma	Número de Alunos
João Silva	2021/2022	Produto	7	13 Aulas (5 Semanas)	9º B	26
Matérias						
Espaços (Aulas)	Volume		Recursos Materiais			
Pavilhão (6) e Ginásio (2)	8 Aulas – 50`Cada		Bolas de Basquetebol e Voleibol, rede de Voleibol, Cones, Coletes, Colchões de quedas, Plano Inclinado, Minitrampolim, Boque, Plinto, Reuther; Aparelho Stéreo.			
Objetivos						
Consolidação e Antecipação – Objetivos da etapa Produto						
Plano de Unidade Didática - Pavilhão						
Parte Inicial – 15 Minutos						
Todas as quartas-feiras	Atletismo – Corrida contínua de 5 minutos.				Todos	
05/05	Apresentação prática do trabalho sobre Capacidades Motoras Condicionais. Apresentação do Grupo 1: Capacidade Motora - Velocidade				Grupo que apresenta controla a atividade e os restantes elementos da turma executam	
Parte Principal – 25 Minutos						
Todas as aulas de Pavilhão	Estação 1: Basquetebol: - Situação de jogo 3x3, em campo reduzido para duas tabelas. Condicionantes: Alunos mais competentes são facilitadores de jogo. <u>Meta G1: conseguir realizar em 8 ataques, 4 lançamentos ao cesto não protagonizados</u> <u>Meta G2: conseguir realizar em 10 ataques, 6 lançamentos ao cesto não protagonizados</u> <u>Meta G3: conseguir realizar em 10 ataques, 4 lançamentos ao cesto não protagonizados</u>				Rotação 1: Grupo 2 – Basquetebol Equipas: 1 – 7, 10 e 22 2 – 2, 12 e 13 3 – 4, 18 e 24 Grupo 1 – Alunos 14, 20, 16 e 23 – Dança Alunos 15, 5, 17 e 26 – Ginástica Acrobática Grupo 3 – Voleibol Equipas: 1 – 21 e 25 vs 1 e 9 2 – 3 e 19 vs 6, 11 e 8	
	Estação 2 – Ginástica Acrobática + Dança - Combina numa coreografia (com música e sem exceder dois minutos), a par, utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo-troca-passo, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas, com os seguintes elementos técnicos Figuras Pares: - Equilíbrio em prancha: O base em posição de deitado dorsal com os membros superiores em elevação, segura o volante pela parte anterior das suas pernas que, em prancha facial, apoia as mãos na parte anterior das pernas do base, mantendo o corpo em extensão; - Equilíbrio sobre um pé: O base com um joelho no chão e outra perna fletida (planta do pé bem apoiada no solo e com os apoios colocados em triângulo), suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés. Utilizam a pega simples (de apoio), mantendo-se com o tronco direito e evitando afastamentos laterais dos braços. Desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior; - Equilíbrio em pino: O base sentado, com pernas afastadas e estendidas, segura pelas ancas o volante que executa um pino, com apoio das mãos entre as coxas do base, mantendo o alinhamento dos segmentos. O desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior;				Rotação 2: Grupo 3 – Basquetebol Equipas: 1 – 19, 21 e 25 2 – 1, 6 e 9 3 – 3, 8 e 11 Grupo 2 – Alunos 10, 12, 13, 24, 7 – Dança Alunos 2, 4, 18, 22 – Ginástica Acrobática Grupo 1 – Voleibol Equipas: 1 – 14 e 16 vs 5 e 20 2 – 17 e 26 vs 23 e 15	
	Dança Social – Valsa Lenta Dança a Valsa Lenta (forma simplificada), com o alinhamento espacial para o elemento masculino de frente para a “Linha de Dança”, iniciando no 1º tempo do compasso e mantendo a estrutura rítmica: -1,2,3,4,5,6-, fazendo coincidir cada passo a um tempo do compasso. - Realiza seqüências de 6 passos em 6 tempos (dois “closed changes”), de forma a progredir no espaço físico no sentido inverso; 5.4.2 Realiza seqüências de 6 passos					

	em 6 tempos (dois “closed changes”), alternando à frente e atrás, e repetindo enquanto necessário, mantendo-se no mesmo lugar de forma a evitar colisões com outros pares; 5.4.3 Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois “closed changes”), virando progressivamente durante os 6 passos até $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda, quando se encontrar perto de um “canto” do espaço físico, para poder continuar a progredir no sentido inverso;	Rotação 3: Grupo 1 – Basquetebol Equipas: 1 – 14, 16 e 23 2 – 5, 15 e 20 3 – 14, 17 e 26 Grupo 3 – Alunos 21, 9, 25 e 19 – Dança Alunos 3, 11, 1 e 8 – Ginástica Acrobática			
21/04 27/04	Estação 3: Voleibol - Situação de jogo 2x2 com rede a 2,25 metros, serviço por baixo, bola afável nº0. <u>Meta G1: conseguir em cada 5 ataques, 3 finalizações com sucesso.</u> <u>Meta G2: conseguir em cada 5 ataques, 2 finalizações com sucesso.</u> <u>Meta G3: conseguir em cada 5 ataques, 3 finalizações com sucesso.</u>				
	Estação 4: Atividade Exploração Natureza - Orientação Realiza um percurso simples, na escola e identifica a simbologia básica: - Conhece os pontos cardeais; - Orienta o mapa; - Consegue fazer um percurso de Oricones em linha com os 4 pontos cardeais; - Consegue fazer um percurso de Oricones em linha com os 4 pontos cardeais e 4 colaterais.	Grupo 2 – Voleibol Equipas: 1 – 10 e 22 vs 12 e 7 2 – 4 e 24 vs 2, 13 e 18			
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Basquetebol 3x3</td> <td style="width: 33%;">Dança</td> <td style="width: 33%;"> Voleibol 2x2 Ginástica Acrobática </td> </tr> </table>			Basquetebol 3x3	Dança	Voleibol 2x2 Ginástica Acrobática
Basquetebol 3x3	Dança	Voleibol 2x2 Ginástica Acrobática			
Plano de Unidade Didática - Ginásio					
Parte Inicial – 8 Minutos					
Todas as segundas-feiras	Ativação Cardiovascular através de corrida ligeira, saltos e receções + Tabata de 5 minutos.	Distribuídos ao longo do ginásio.			
Parte Principal – 30 Minutos					
Todas as aulas de Ginásio	Luta O aluno conhece as regras de Luta, entende como deve realizar as quedas e realiza as técnicas: dupla prisão de pernas com rotação e dupla prisão de braços; Em guarda a quatro, realiza a passagem para cima a partir de uma posição de controlado pela cintura; Em situação de luta em pé, realiza o controlo da cabeça e do braço, dupla prisão de pernas, controlo da perna por dentro e controlo do braço por dentro; Barreira exterior com a perna a partir do controlo do braço por dentro e Desequilíbrio à retaguarda a partir do controlo da perna por dentro.	Rotação 1: Grupo 1 – Luta Pares: Os alunos alternam entre praticar a técnica com uma colega e um colega. Grupo 2 – Alunos 4, 10, 12 e 18 – Ginástica de Aparelhos Alunos 7, 13, 22 e 24 – Futebol			
	Futebol + Ginástica Aparelhos: Minitrampolim Ginástica Aparelhos: Minitrampolim No minitrampolim após 2 a 3 saltos de impulsão no aparelho com saída dorsal realiza os seguintes saltos: - Salto engrupado, com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida. (Nº 1, 6, 7, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26)	Grupo 3 – Ginástica Acrobática Rotação 2: Grupo 3 – Luta			

	- Pirueta vertical, quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto. (Nº 4,5,8, 9, 11, 12, 13, 15,23) - Carpa realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida. (Nº 2, 3, 10, 14, 17, 21) <u>Meta G1: conseguir em 6 repetições, realizar 3 vezes o salto de acordo com o padrão motor global;</u> <u>Meta G2: conseguir em 8 repetições, realizar 3 vezes o salto de acordo com o padrão motor global;</u> <u>Meta G3: conseguir em 8 repetições, realizar 3 vezes o salto de acordo com o padrão motor global;</u> Futebol Exercício de passe e receção a pares. Condicionante: cada elemento só pode dar um toque e a bola deve-se manter dentro da área de jogo. Ginástica Acrobática - Combina numa coreografia (com música e sem exceder dois minutos), a par, utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo-troca-passo, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas, com os seguintes elementos técnicos Figuras Pares: - Equilíbrio em prancha: O base em posição de deitado dorsal com os membros superiores em elevação, segura o volante pela parte anterior das suas pernas que, em prancha facial, apoia as mãos na parte anterior das pernas do base, mantendo o corpo em extensão; - Equilíbrio sobre um pé: O base com um joelho no chão e outra perna fletida (planta do pé bem apoiada no solo e com os apoios colocados em triângulo), suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés. Utilizam a pega simples (de apoio), mantendo-se com o tronco direito e evitando afastamentos laterais dos braços. Desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior; - Equilíbrio em pino: O base sentado, com pernas afastadas e estendidas, segura pelas ancas o volante que executa um pino, com apoio das mãos entre as coxas do base, mantendo o alinhamento dos segmentos. O desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior; <u>Meta: combinar numa coreografia até dois minutos, 3 figuras com a obrigatoriedade de existir pelo menos um par e um trio, utilizando diversos elementos de ligação.</u>	Pares: Os alunos alternam entre praticar a técnica com uma colega e um colega. Grupo 1 – Alunos 5, 14, 17 e 23 – Ginástica de Aparelhos Alunos 15, 16, 20 e 26 – Futebol Grupo 2 – Ginástica Acrobática Rotação 3: Grupo 2 – Luta Pares: Os alunos alternam entre praticar a técnica com uma colega e um colega. Grupo 3 – Alunos 3, 9, 19, 21 e 25 – Ginástica de Aparelhos Alunos 1, 6, 8 e 11 – Futebol Grupo 1 – Ginástica Acrobática					
	<table><tr><td>Minitrampolim</td><td></td></tr><tr><td>Ginástica Acrobática</td><td rowspan="2">Luta</td></tr><tr><td>Futebol</td></tr></table>	Minitrampolim		Ginástica Acrobática	Luta	Futebol	
Minitrampolim							
Ginástica Acrobática	Luta						
Futebol							

Apêndice XXVI – Documento dado aos alunos das normas da coreografia de GA

OBJETIVO – Apresentar uma coreografia (com música) em grupo, combinando elementos técnicos da ginástica acrobática, utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, saltos, rolamentos, posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas

REGRAS:

- DURAÇÃO: MÁXIMO 2 MINUTOS;
- MÚSICA: A DEFINIR PELO GRUPO;
- COREOGRAFIA: REALIZAÇÃO DE NO MÍNIMO 3 FIGURAS DA GINÁSTICA ACROBÁTICA, SENDO OBRIGATÓRIO EXISTIR UMA FIGURA A PARES E UMA FIGURA A TRIOS. CADA ELEMENTO DO GRUPO TEM QUE PARTICIPAR NA REALIZAÇÃO DE PELO MENOS 2 FIGURAS. É TAMBÉM OBRIGATÓRIO EXISTIREM ELEMENTOS DE LIGAÇÃO E OUTRAS DESTREZAS GÍMNICAS;

ELEMENTOS DE LIGAÇÃO A CONSIDERAR:

SALTOS	VOLTAS	AFUNDOS	OUTRAS DESTREZAS GÍMNICAS
SALTO EM EXTENSÃO	MEIA-PIRUETA	AFUNDO LATERAL	ROLAMENTOS
SALTO ENGRUPADO	PIRUETA	AFUNDO FRONTAL	POSIÇÕES EQUILÍBRIO
SALTO DE CARPA			POSIÇÕES FLEXIBILIDADE
SALTO DE TESOURA			
SALTO DE GATO			

Apêndice XXVII – Avaliação Final dos alunos em EF

Resultados da Avaliação Final

	Atividades Físicas												Aptidão Física			Conhecimentos
	JDC				Ginástica			Atletismo					Resistência	Força		
Aluno	Futebol	Basquetebol	Voleibol	Luta	Solo	Aparelhos	Acrobática	SEC	L. Bola	SEA	Badminton	Dança	Vaivém	Flexões	Abdominais	
1	NI	CI	NI+	Não	NI	NI	CI	NI	NI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	FZSAF	Demonstra
2	NI+	CI	CI	Sim	CE	CE	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
3	CI	CI	CI	Sim	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
4	NI	CI	CI	Sim	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
5	CI	CI	CI	Sim	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
6	NI+	NI+	CI	Sim	NI+	CI	CI	CI	CI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
7	NI	NI+	NI+	Não	N	NI	CI	NI	NI	NI	CI	NI+	FZSAF	FZSAF	FZSAF	Demonstra
8	NI	CI	CI	Sim	CI	NI+	CI	CI	NI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
9	CI	CI	CI	Sim	CI	CE	CI	CI	CI	CE	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
10	CI	CI	CI	Sim	CI	CE	CI	CI	CI	CE	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
11	NI+	CI	CI	Não	CI	CI	CI	CI	NI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
12	CI	CI	CI	Sim	CI	CI	CI	CI	NI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
13	NI+	CI	CI	Sim	NI+	NI+	CI	CI	NI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
14	CI	CI	CI	Sim	CE	CE	CI	CI	CI	CE	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
15	NI+	CI	CI	Sim	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
16	NI	NI	NI+	Não	NI	NI	CI	CI	NI	NI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
17	CI	CI	CI	Sim	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
18	NI+	NI+	CI	Não	NI	NI	CI	NI	NI	NI	CI	NI+	ZSAF	FZSAF	FZSAF	Demonstra
19	NI+	NI+	CI	Não	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
20	NI+	CI	CI	Sim	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
21	CI	CI	CI	Sim	CI	CE	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
22	NI	CI	NI+	Não	CI	NI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
23	NI+	CI	CI	Sim	CI	CE	CI	CI	CI	CE	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
24	NI	NI+	NI+	Não	CI	NI+	CI	CI	CI	CI	CI	CI	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
25	CI	CI	NI+	Não	NI	NI	CI	CI	NI	CI	CI	NI+	ZSAF	ZSAF	ZSAF	Demonstra
26	CI	CI	NI	Não	NI	NI	CI	CI	NI	CI	CI	NI+	FZSAF	FZSAF	ZSAF	Demonstra

Anexos

Anexo I – Roulement

ROULEMENT				Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
				Gin	Paq.	Gin	Paq.	Gin	Paq.	Gin	Paq.	Gin	Paq.
		8:30/9:20	8:15/9:05	9 ^º B	6 ^º B		6 ^º A	6 ^º A	9 ^º B	6 ^º A	7 ^º A	7 ^º B	9 ^º A
	9:00/10:00								3 ^º A				
		9:20/10:10	9:05/9:55							8 ^º B		8 ^º A	
9:30/10:00	9:30/10:30				1 ^º C		1 ^º B/2 ^º B			1 ^º B			
9:30/10:15				S4		S3		S4					S5/S1
9:45/10:30									S6				
10:00/10:30												3 ^º C	3 ^º B
10:30/11:00	10:00/11:00			S5			S7	4 ^º A					
10:15/11:00			10:20/11:10								7 ^º B		
		10:30/11:20			6 ^º C				6 ^º C				
10:30/11:15						S1				S3			
10:45/11:30									S2				
11:00/11:45					2 ^º A/1 ^º A		2 ^º C					2 ^º C	
	11:00/12:00		11:10/12:00	8 ^º C									
11:15/12:00							6 ^º C						6 ^º C
11:30/12:15		11:20/12:10											
	11:30/12:30							4 ^º C			4 ^º A		
		12:15/13:05		8 ^º B	5 ^º A	6 ^º C				6 ^º B		6 ^º B	
		12:20/13:10					7 ^º A		8 ^º B		9 ^º A	7 ^º A	
		13:05/13:55											
		13:10/14:00		8 ^º A	7 ^º B				8 ^º C		8 ^º A		
	13:30/14:30							2 ^º A		2 ^º B			
13:45/14:30													S2
14:00/14:45	14:00/15:00			4 ^º B		1 ^º C			3 ^º C			3 ^º A	
14:30/15:15	14:30/15:20				6 ^º C		6 ^º B			6 ^º B			
	14:30/15:30												
	15:00/16:00			4 ^º C		3 ^º B			4 ^º B			1 ^º A	
		15:00/15:50									9 ^º B		
		15:20/16:10			8 ^º A								8 ^º B
		15:50/16:40		9 ^º A			8 ^º A				8 ^º C		
17:25/18:15													