



MARIANA SARAIVA CALADO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º
CICLO CONDE DE OEIRAS**

Orientador Universitário: Professora Lucia Gomes

Orientadora de Escola: Professora Ana Margarida Moreira

Universidade Lusófona

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

MARIANA SARAIVA CALADO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º
CICLO CONDE DE OEIRAS**

Relatório de Estágio defendido em prova pública para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Universidade Lusófona, no dia 26 de outubro de 2023 perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº396/2023 de 17 de outubro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientadora: Prof.^a Doutora Lucia Cristina da Fonseca Gomes

Universidade Lusófona

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

*“Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em
cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.”*

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

Nesta caminhada que começou há 5 anos atrás são muitas as caras e corações que recordo com carinho, e que nestas páginas não conseguirei mencionar. Mas aos que estiveram desde sempre perto de mim, à minha família que durante este ano me apoiou e respeitou as minhas ausências por dedicação a este trabalho, vai o meu primeiro agradecimento. De modo especial, aos meus pais, que me dão desde que nasci o exemplo do que é ser professor e a quem devo parte desta paixão por ensinar, a vocês dedico os meus esforços e este trabalho na esperança de vos orgulhar, ainda que vos saiba já os meus maiores apoiantes.

Espero também honrar neste trabalho, e no meu futuro profissional, todos os meus professores que desde sempre me guiaram e me deram exemplos vivos do que é a nossa profissionalidade docente. Em especial, à 'professorinha dos meus encantos', professora Renata Albuquerque, que tenho sempre no meu coração como exemplo a seguir, agradeço a inspiração diária de viver a arte de ser professora com o desejo de ser para os meus alunos o reflexo do que um dia foi para mim.

À minha equipa, ao meu grupo de jovens e aos meus colegas de trabalho a quem roubei tanto tempo de convivências, mas que mesmo assim me recebiam de braços abertos em cada momento, agradeço o porto-seguro, de descanso e suporte quando as dificuldades apertaram. Por terem sido a minha luz e o meu ânimo quando eu não o pude ser para vós, o meu coração estará sempre agradecido.

À professora Ana Margarida, que desde antes do início deste estágio se mostrou disponível para me acolher, agradeço a prontidão em fazer esta parceria acontecer e todo o apoio, aconselhamento e orientação dado ao longo deste ano. Ao professor Francisco Pulawski, agradeço as reflexões e conselhos desde o momento em que lhe foi atribuída a árdua tarefa de nos orientar e a quem devo também parte do meu progresso. A toda a comunidade educativa da Escola Conde de Oeiras, por nos ter acolhido e ter sido um suporte fundamental ao nosso desenvolvimento, e aos meus colegas de estágio Ricardo Silva, Raquel Silva e Afonso Nunes, obrigada pela jornada. Aos meus alunos, a quem dedico este relatório, as noites mal dormidas e as alegrias sentidas, obrigada por me deixarem crescer convosco.

À pequena rapariga que começou esta jornada há 5 anos com medo da incerteza do seu caminho, obrigada por nunca desistires, porque criaste algo maravilhoso. Aqui vai...

Resumo

O presente documento trata de relatar os principais resultados e reflexões do Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Conde de Oeiras no ano letivo de 2022/2023. O Estágio foi realizado em 4 vertentes: área da Lecionação, área da Direção de Turma, área do Desporto Escolar e área do Seminário.

Tanto na área da Lecionação como na da Direção de Turma o foco da intervenção passou pelo desenvolvimento do trabalho cooperativo. Nas aulas de Educação Física procurou-se a criação de ambientes cooperativos recorrendo à definição dos grupos de trabalho e objetivos de cariz individual e de grupo que permitissem o desenvolvimento de competências além dos conteúdos relativos às técnicas e teorias das Atividades Físicas e Desportivas, Aptidão Física e Conhecimentos. Em paralelo, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, em conjunto com a Diretora de Turma, foi desenvolvido o projeto das Horas de Estudo em Grupo. Procurando o desenvolvimento da autonomia do trabalho em grupo e resolução de conflitos, recorreu-se a uma vertente de monitorização do professor em momentos de trabalho em grupo progredindo ao longo do projeto para um trabalho mais autónomo. A realização da Saída de Campo onde se exploraram em ambiente extraescolar diversas atividades de exploração e contacto com a natureza, permitiram que se trabalhasse também com vista ao desenvolvimento de competências na área da saúde, bem-estar e ambiente. Na área do Desporto Escolar o trabalho foi desenvolvido junto do grupo-equipa de Voleibol e teve como objetivo final a aquisição das competências em situação de jogo 4x4, passando por uma abordagem progressiva a este modelo de jogo. A passagem pelo jogo 3x3 mostrou-se fundamental numa aquisição equilibrada e completa das competências básicas para o modelo 4x4, tomando em conta a idade e pouca experiência das atletas. Como enriquecimento do processo de Estágio destacou-se o Projeto Professor a Tempo Inteiro, onde foi possível contactar com maior proximidade com os professores do Grupo de Educação Física e com alunos em diferentes etapas de aprendizagem e necessidades. Assim, desenvolveram-se estratégias de atuação pedagógicas diferenciadas, sobretudo na matéria da Dança, foco do projeto. Este projeto em conjunto com uma análise da realidade da Escola desde o início do Estágio Pedagógico, pôs em evidência a necessidade de repensar a abordagem da matéria da Dança na Escola Conde de Oeiras. Desta forma, no Seminário, foi aprofundada a problemática da Lecionação e Avaliação da Dança junto dos professores de Educação Física, baseando a intervenção em bibliografia relevante relativa aos constrangimentos e estratégias da abordagem desta matéria no ensino.

Abstract

This document aims to report the main results and reflections of the Pedagogical Internship held in *Escola Básica 2º e 3º Ciclo Conde de Oeiras* in the school year 2022/2023. The internship was carried out in 4 areas: Teaching, Class Direction, School Sports, and Seminar.

Both in the area of Teaching and in the area of Class Direction the focus of intervention was the development of cooperative work. In Physical Education classes, the creation of cooperative environments was sought through the definition of work groups and individual and group objectives that allowed the development of competences beyond the contents related to the techniques and theories of Physical and Sportive Activities, Physical Fitness and Knowledge. In parallel, in the subject of Citizenship and Development, together with the Class Director, the Group Study Hours project was developed. In order to develop the autonomy of group work and conflict resolution, the teacher monitored the group work, progressing throughout the project to a more autonomous work. The Field Trip, where several activities were explored in an out-of-school environment to explore and come in contact with nature, also allowed work to be done with a view to developing skills in the area of health, well-being and environment. In the area of School Sports, the work was developed with the Volleyball team-group and had as a final goal the acquisition of the competences of a 4x4 game, going through a progressive approach to this game model. The passage through the 3x3 game proved to be fundamental in a balanced and complete acquisition of the basic competences for the 4x4 model, considering the age and little experience of the athletes. As an enrichment of the Internship process, the Full Time Teacher Project stood out, where it was possible to have closer contact with the teachers of the Physical Education Group and with students with different stages of learning and needs. Thus, it was developed a series of differentiated pedagogical strategies, especially in Dance, the focus of the project. This project together with an analysis of the reality of the school since the beginning of the Pedagogical Training, highlighted the need to rethink the approach to the subject of Dance in Conde de Oeiras School. Thus, in the Seminar, the problematic of Teaching and Evaluation of Dance was deepened among the Physical Education teachers, basing the intervention on relevant bibliography concerning the constraints and strategies of the approach of this subject in teaching.

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AI – Avaliação Inicial

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

ECO – Escola Conde de Oeiras

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

GEF – Grupo de Educação Física

HEG – Horas de Estudo em Grupo

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NE – Núcleo de Estágio

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PO – Professora Orientadora de Escola

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

UD – Unidade Didática

ZSAF – Zona Saudável da Aptidão Física

Índice

Introdução	13
1. Lecionação	18
1.1. Caracterização da Escola	18
1.2. Caracterização da Turma.....	18
1.3. Planeamento	19
1.4. 1ª Etapa	19
1.4.1. Plano	20
1.4.2. Balanço	23
1.5. Projeto Específico de Lecionação – Trabalho Cooperativo	25
1.6. 2ª Etapa	26
1.6.1. Plano	26
1.6.2. Balanço	30
1.7. 3ª Etapa	32
1.7.1. Plano	32
1.7.2. Balanço	35
1.8. Progresso da Atuação Pedagógica – Projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI) .	38
1.8.1 Plano	38
1.8.2. Balanço	39
1.9. 4ª Etapa	41
1.9.3. Plano	41
1.9.4. Balanço	43
1.10. Balanço Final	46
2. Direção de Turma.....	48
2.1. Projeto Específico da DT	48
2.2. 1ª Etapa	50
2.2.1. Plano	50
2.2.2. Balanço	50
2.3. 2ªEtapa	51
2.3.1. Plano	51
2.3.2. Balanço	52
2.4. 3ªEtapa	53
2.4.1. Plano	54
2.4.2. Balanço	54
2.5. 4ªEtapa	55
2.5.1. Plano	56
2.5.2. Balanço	57

2.6. Saída de Campo	58
2.6.1. Planeamento	59
2.6.2. 1ª Etapa.....	60
2.6.3. 2ªEtapa.....	61
2.6.4. 3ª Etapa.....	61
2.6.5. 4ªEtapa.....	62
2.6.6. Reflexão Final	62
2.7. Balanço Final	63
3. Desporto Escolar	65
3.1. Contextualização	65
3.2. Projeto Específico do DE	66
3.3. 1ªEtapa	68
3.3.1. Plano	69
3.3.2. Balanço	69
3.4. 2ªEtapa	70
3.4.1. Plano	71
3.4.2. Balanço	72
3.5. 3ªEtapa	73
3.5.1. Plano	74
3.5.2. Balanço	75
3.6. 4ªEtapa	76
3.6.1. Plano	77
3.6.2. Balanço	78
3.7. Balanço Final	80
4. Seminário	83
4.1. 1ª Etapa	83
4.1.1. Identificação da Problemática	83
4.1.2. Revisão da Literatura	84
4.1.3. Definição dos Objetivos.....	87
4.2. 2ª Etapa	87
4.2.1. Metodologia	87
4.2.2. Amostra	87
4.2.3. Instrumentos.....	88
4.2.4. Procedimentos	88
4.3. 3ª Etapa	88
4.3.1. Recolha e tratamento dos Resultados	88
4.4. 4ªEtapa	90

4.4.1. Apresentação dos Resultados e Propostas	90
4.5. Balanço Final	93
Conclusão	95
Referências	99
Apêndices	i
Apêndice I – Análise da Polivalência dos Espaços (pelo NE)	ii
Apêndice II – 1ª Etapa da Lecionação – Planeamento da Abordagem das Matérias.....	iii
Apêndice III – 1ª Etapa da Lecionação: Situações de AI	iv
Apêndice IV – 1ª Etapa da Lecionação: Resultados da AI da Aptidão Física – Testes FITescolas	vi
Apêndice V – 1ª Etapa da Lecionação: Resultados da AI das Atividades Físicas.....	vii
Apêndice VI – 1ª Etapa da Lecionação: Grupos de Nível por matérias não prioritárias	viii
Apêndice VII – 2ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupos de Nível para Matérias Prioritárias	ix
Apêndice VIII – 2ª Etapa da Lecionação: Planificação da Progressão dos Objetivos das Matérias Prioritárias	x
Apêndice IX – 2ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Abordagem das Matérias	xii
Apêndice X – 2ª Etapa da Lecionação: Exemplo de Situações de Aprendizagem das Matérias Prioritárias	xiii
Apêndice XI – 2ª Etapa da Lecionação: Grupos de Aptidão Aeróbia.....	xv
Apêndice XII – 3ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Abordagem das Matérias	xvi
Apêndice XIII – 3ª Etapa da Lecionação: Objetivos Finais de Ano por Subárea das Atividades Físicas Desportivas	xvii
Apêndice XIV – 3ª Etapa da Lecionação: Exemplo de Plano de Etapa.....	xx
Apêndice XV – 3ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Aprendizagem Experiencial de Abordagem dos Valores Olímpicos e Paralímpicos.....	xxii
Apêndice XVI – 3ª Etapa da Lecionação: Reajuste dos Grupos de Aptidão Aeróbia	xxiii
Apêndice XVII – Projeto PTI: Horário Semanal	xxiv
Apêndice XVIII – 4ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Abordagem das Matérias	xxv
Apêndice XIX – 4ª Etapa da Lecionação: Grupos de Nível	xxvi
Apêndice XX – 4ª Etapa da Lecionação: Exemplo de Plano de Etapa.....	xxvii
Apêndice XXI – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Andebol	xxix
Apêndice XXII – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Basquetebol	xxx

Apêndice XXIII – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Futebol	xxxi
Apêndice XXIV – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Voleibol	xxxii
Apêndice XXV – 4ª Etapa da Lecionação: Teste de Avaliação dos Conhecimentos do tema 'Valores Olímpicos e Paralímpicos'	xxxiii
Apêndice XXVI – 4ª Etapa da Lecionação: Resultados da Avaliação da Área das Atividades Físicas	xxxvi
Apêndice XXVII – 1ª Etapa da DT: Calendarização dos Objetivos e Processos .	xxxvii
Apêndice XXVIII – Projeto Específico da DT: Grupos de Trabalho.....	xxxviii
Apêndice XXIX – 2ª Etapa da DT: Calendarização dos Objetivos e Processos ...	xxxix
Apêndice XXX – 2ª Etapa da DT: Ficha de Avaliação das HEG	xl
Apêndice XXXI – 2ª Etapa da DT: Ficha de Planeamento das HEG	xli
Apêndice XXXII – Saída de Campo: Horário do Dia.....	xl ii
Apêndice XXXIII – 1ª Etapa do DE: Exemplo de Plano de Treino	xl iii
Apêndice XXXIV – 1ª Etapa do DE: Avaliação Inicial das Atletas do Grupo-Equipa	xl v
Apêndice XXXV – 2ª Etapa do DE: Exemplo de Plano de Treino.....	xl vi
Apêndice XXXVI – 2ª Etapa do DE: Avaliação das Atletas do Grupo-Equipa	xl vii
Apêndice XXXVII – 3ª Etapa do DE: Exemplo de Plano de Treino.....	xl viii
Apêndice XXXVIII – 3ª Etapa do DE: Avaliação das Atletas do Grupo-Equipa	xl ix
Apêndice XXXIX – 4ª Etapa do DE: Exemplo de Plano de Treino.....	l
Apêndice XL – 4ª Etapa do DE: Avaliação das Atletas do Grupo-Equipa	li
Apêndice XLI – Seminário: Guião das Entrevistas aos Elementos do GEF	lii
Anexos	liii
Anexo 1 – <i>Roulement</i> GEF	liv
Anexo 2 – Estruturas Cooperativas a utilizar em aula - adaptado de Leitão (2010).	lvii

Índice de Quadros

Quadro 1 - Horário Semanal do Estágio	14
Quadro 2 - Lecionação: Cronograma das Etapas	19
Quadro 3 - 1ª Etapa Lecionação: Objetivos	20
Quadro 4 - 1ª Etapa Lecionação: Resultados AI - Matérias Prioritárias	23
Quadro 5 - Projeto Específico Lecionação: Objetivos	26
Quadro 6 - 2ª Etapa Lecionação: Objetivos	26
Quadro 7 - 3ª Etapa: Objetivos.....	32
Quadro 8 - Projeto PTI: Objetivos	38
Quadro 9 - 4ª Etapa: Objetivos.....	41
Quadro 10 - 4ª Etapa Lecionação: Evolução dos resultados do Vai e Vem dos alunos críticos	44

Quadro 11 - Projeto Específico DT: Objetivos	49
Quadro 12 - 1ª Etapa DT: Objetivos	50
Quadro 13 - 2ª Etapa DT: Objetivos	51
Quadro 14 - 2ª Etapa DT: Estrutura de Aula	52
Quadro 15 - 3ª Etapa DT: Objetivos	53
Quadro 16 - 4ª Etapa DT: Objetivos	56
Quadro 17 - 4ª Etapa DT: Estrutura de Aula	57
Quadro 18 - Saída de Campo: Planeamento das Etapas	59
Quadro 19 - Saída de Campo: Objetivos	60
Quadro 20 - DE: Cronograma das Etapas	66
Quadro 21 - Projeto Específico do DE: Objetivos	68
Quadro 22 - 1ª Etapa DE: Objetivos	688
Quadro 23 - 2ª Etapa DE: Objetivos	71
Quadro 24 - 3ª Etapa DE: Objetivos	74
Quadro 25 - 4ª Etapa DE: Objetivos	77
Quadro 26 - Seminário: Objetivos	87
Quadro 27 - Codificação das respostas às entrevistas – Constrangimentos do Professor	89
Quadro 28 - Codificação das respostas às entrevistas – Constrangimentos do Aluno	90
Quadro 29 - Codificação das respostas às entrevistas – Constrangimentos do Contexto	90
Quadro 30 - Seminário: Organização da Apresentação	91

Introdução

A especificidade da profissão docente exige que a sua formação passe por mais do que um mero conhecimento teórico das abordagens pedagógicas e teorias de ensino e aprendizagem. O verdadeiro saber é aquele que se concretiza na prática, aquele que se é capaz de aplicar (Roldão, 2005), e por isso, considera-se o Estágio Pedagógico (EP) o culminar da formação inicial do professor, sendo o ano em que coloca em prática as aprendizagens teóricas desenvolvidas ao longo da formação inicial, e onde concretiza a própria profissão. De facto, como afirmam Bom e Brás (2003), é a própria profissionalidade que está realmente em causa no EP, onde a classificação, que o até então aluno obtém, representa uma habilitação não só académica, mas, também profissional. Numa profissão como a de Professor, em si uma ciência e uma arte, e à semelhança das outras artes, não é apenas a determinação que dita o sucesso. Manter objetivos e trabalhar na sua direção com paixão e determinação perde o sentido se não se estiver disposto a experimentar fazer, aprender com o erro (ou acerto) e tentar de novo. Quer os resultados obtidos como o feedback recebido dos colegas e professores acompanhantes, são fundamentais no processo de ajustar, alterar e mudar as práticas (Ilharco, 2001). Assim, nunca se poderia considerar a formação do professor de Educação Física (EF) como um processo individual ou desagregado da interação entre docentes, na escola, feita no seio do Grupo de Educação Física (GEF) e no EP com a adição da relação próxima entre os formandos do Núcleo de Estágio (NE) e professores Orientadores.

Assim, o processo do EP iniciou-se pela escolha da escola onde se realizaria, processo esse que passou pela identificação das instituições onde se reconhecesse os profissionais em atividade. Tanto o Professor Orientador Universitário, Professor Francisco Pulawski, como a Professora Orientadora (PO) de Escola, Professora Ana Margarida Moreira, foram as primeiras identidades das quais recebi recomendações para a tarefa de guias neste desafio, tendo sido escolhida a Escola Básica 2º e 3º Ciclo Conde de Oeiras (ECO) para a realização do EP. O Agrupamento Conde de Oeiras localiza-se no Concelho de Oeiras, nas freguesias de São Julião da Barra e Porto Salvo, e caracteriza-se por ser uma zona urbana com boas acessibilidades e uma variedade de espaços de lazer e culturais. O Agrupamento é composto por outra escola de Ensino Básico (EB António Rebelo de Andrade) e a escola de Ensino Básico e Jardim de Infância Sá de Miranda. O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras procura dar aos seus alunos uma formação abrangente e humanista, valorizando as dimensões científica, tecnológica, artística e desportiva e desenvolvendo o seu pensamento crítico e criativo. A ECO trabalha assim com o olhar posto no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), procurando

prepará-los para enfrentar com sucesso os desafios futuros, em conformidade com os valores de uma cidadania responsável, ativa e solidária (Gomes *et al.*, 2017).

Como primeira tarefa, de modo a organizar o trabalho a desenvolver, iniciei por criar um horário semanal de estágio, apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Horário Semanal do Estágio

TEMPO/DIA	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:10 - 08:55	OBS	OBS	OBS		
08:55 - 09:40	AULA		REUNIÃO NE		
09:55 - 10:40	OBS		AULA		
10:40 - 11:25	OBS				
11:40 - 12:25			OBS		
12:25 - 13:10					
13:25 - 14:10		DE		DE	
14:10 - 14:55		DE		DE	
15:10 - 15:55				AULA CD	
15:55 - 16:40				AULA	
16:45 - 17:30					

Legenda: OBS - Observação de Aulas + Reflexão Final com NE e PO; AULA - Lecionação + Reflexão Final com NE e PO; DE – Treino de Desporto Escolar; AULA CD: Aula de Cidadania e Desenvolvimento; REUNIÃO NE – Hora de reunião semanal do NE com a PO

O EP está organizado em 4 grandes áreas que se constituem como fundamentais para a formação do Professor de EF: Lecionação, Direção de Turma (DT), Desporto Escolar (DE) e Seminário.

Na área da Lecionação o aspeto caracterizador da minha atuação com a turma foi o desenvolvimento do trabalho cooperativo na aprendizagem, segundo a ideologia de Leitão (2010). O trabalho passou por assegurar a definição de estruturas cooperativas e pelo estabelecimento de ambientes de trabalho potenciadores de interações sociais positivas e promotoras de aprendizagem, procurando que o desenvolvimento de competências sociais e pessoais nos jovens passasse pelo reconhecimento da natureza social da aprendizagem e tendo como finalidade que estas se prolongassem para a vida (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira 2001). Reconhecendo as dificuldades dos alunos em manter a sua motivação e comprometimento para com as práticas em aula recorri à definição clara de metas de aprendizagem que serviram de guia ao processo. Procurei ainda assumir uma figura positiva em relação às dificuldades inerentes à aprendizagem e desenvolvimento de novas capacidades, reconhecendo os erros e os sucessos como parte da aprendizagem (Borba, 2022) e encorajando os alunos no compromisso para com os objetivos definidos (Reis, 2019). Numa visão de desenvolvimento da profissionalidade docente, o Projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI) trouxe a oportunidade de lecionar a

EF a diferentes anos de escolaridade. O projeto tomou várias fases, desde o reconhecimento da realidade de diferentes turmas até à calendarização de uma semana aproximada à de um horário completo de professor e do planeamento de estratégias e abordagens específicas para as diferentes etapas de aprendizagem, sendo relevante referir este projeto como um dos mais enriquecedores ao longo do PE no que toca à capacidade de flexibilização e adequação das práticas de ensino. O projeto de PTI foi ainda um ponto de partida para o que mais tarde viria a ser o projeto de Seminário, ao abordar de forma mais próxima a lecionação e avaliação da Dança.

Em proximidade ao projeto específico da Lecionação, na área da DT foi abordado o tema do trabalho em grupo recuperando um antigo projeto já levado a cabo na ECO em anos letivos precedentes: o projeto das mentorias. Por feedback recebido dos professores do Conselho de Turma (CT) e do GEF, a desmotivação dos alunos para com o projeto provinha da ideia assente de que um colega seria o 'mentor' de outro com mais dificuldades. Desta forma, procurei reformular o papel de cada elemento no trabalho cooperativo, fazendo cair as figuras do 'mentor' e do 'aprendiz', e trazendo a este trabalho em grupo uma natureza puramente cooperativa. Este projeto foi levado a cabo nas aulas da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD) em conjunto com a Diretora de Turma e procurou que se desenvolvessem as capacidades de trabalho em grupo e resolução de problemas tanto em ambiente de sala de aula, durante o desenvolvimento dos projetos específicos da disciplina, como em momentos extracurriculares. Neste âmbito destaca-se ainda a realização da Saída de Campo (SC) no Parque Jamor desenvolvida pelo NE onde se procurou dar continuidade ao trabalho cooperativo tendo definido grupos para toda a atividade. No que tocou à tarefa da Orientação e da Canoagem foi mais expressiva a necessidade de trabalho em grupo (e a pares) com vista aos objetivos propostos na atividade, e uma componente de desenvolvimento mais individual reservada à tarefa de Arborismo. Também tendo em conta o enriquecimento curricular dos alunos com experiências de participação ativa, consciente e responsável na vida da comunidade (Gomes *et al.*, 2017), em conjunto com os meus colegas de estágio e com o aval da professora Orientadora, foi decidido que o deslocamento até à atividade seria feita recorrendo a meios de transporte sustentáveis e que permitissem um contacto próximo com a vida em sociedade (a pé, e de transportes públicos) dando oportunidade aos alunos de experimentar a importância de manter um comportamento cívico nos ambientes do quotidiano.

Quanto ao projeto do DE levado a cabo com o grupo-equipa de Infantis B feminino de Voleibol, a intervenção passou por desenvolver e adquirir o jogo no modelo 4x4. Perante um escalão jovem e com alunas que até então apenas

conheciam o modelo de jogo 2x2, foi necessário planificar toda a abordagem progressiva ao jogo de modo a adquirir e aperfeiçoar as competências básicas do jogo 4x4, passando pelo modelo de jogo 3x3. Tendo em conta também a calendarização dos torneios, com 2 jogos a serem realizados em 3x3 e um terceiro em 4x4, o planeamento realizado tomou sempre em elevada consideração os momentos de competição, quer numa perspetiva de calendarização dos objetivos, quer numa perspetiva de atribuição de significado a esses mesmos objetivos para as alunas, partilhados e discutidos tanto em treino como em momentos formais de balanço pré e pós competição. Destaca-se neste ponto a importância da proximidade criada com as alunas, fruto da sua anterior proximidade com a professora responsável pelo núcleo de Voleibol. A abordagem seguiu como exemplo o modelo progressivo de ensino do voleibol proposto por Mesquita (2010), tendo em vista a necessidade de progredir no nível do jogo, utilizando este como a principal ferramenta de desenvolvimento da compreensão tática e aquisição das técnicas, dos processos cognitivos de perceção e da tomada de decisão (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça & Garganta, 2010).

Por fim, o projeto de Seminário surgiu da avaliação da realidade da ECO conhecida não só através de conversas informais com os professores do GEF como também da observação de aulas dos professores na etapa inicial do PTI. Seguindo os pressupostos de uma investigação qualitativa que procurasse transformar o próprio sistema, criando soluções que levassem a melhorias na atuação (Coutinho, *et al.*, 2009), a problematização da lecionação e avaliação da Dança foi feita tendo em conta os principais constrangimentos encontrados na bibliografia e no seio do próprio GEF. A recolha de informação com base em entrevistas permitiu organizar e problematizar as áreas em necessidade de melhoria dentro do GEF de tal maneira que se passou à apresentação de propostas de trabalho a levar a cabo no que concerne ao planeamento anual e plurianual da matéria da Dança e na formação recíproca de professores, tendo em conta as potencialidades identificadas na formação académica dos elementos do GEF.

O desenho do ano letivo e do projeto para a turma seguiu uma organização por etapas, isto é, períodos mais reduzidos de tempo de forma a melhor orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem, como sugerem Jacinto *et al.* (2001). Desta forma, o presente Relatório de Estágio aborda cada uma das áreas seguindo um planeamento em 4 etapas, apresentando em cada uma, os objetivos, planeamento e estratégias definidas.

Por fim, apresentarei um balanço final do EP a nível dos desenvolvimentos alcançados, as principais dificuldades sentidas tanto a nível pessoal como do processo de ensino-aprendizagem e propostas de trabalho futuro.

Todas as referências feitas no presente relatório tiveram em conta a 7ª edição das normas da *American Psychological Association*.

Todas as referências feitas a alunos são feitas através de números ou letras fictícios para que se preserve o seu anonimato.

1. Lecionação

Partindo dos documentos orientadores do currículo, a atuação pedagógica passa pela utilização do conhecimento relacionado com a própria pedagogia da educação num ambiente concreto (Roldão, 1999). A gestão do processo de ensino aprendizagem deve sempre atender à realidade em que este será aplicado e por isso inicie o EP pela caracterização da instituição escolar escolhida.

1.1. Caracterização da Escola

Na ECO as aulas são lecionadas em 5 espaços distintos: um campo de relvado sintético, um espaço exterior e três ginásios. O *roulement* criado pelo GEF (Anexo 1) prevê que todas as turmas tenham as 3 aulas semanais em espaços diferentes, havendo alteração desses espaços a cada semana e recomeçando-se a rotação após a terceira semana. É de notar que os espaços interiores (ginásios) são partilhados com a Escola Quinta do Marquês (EQM), o que torna a criação do *roulement* ainda mais desafiante. Todos os espaços de aula são polivalentes ainda que, por regras da escola, nem todos permitam a realização de todas as matérias. Este primeiro olhar sobre as instalações permitiu avaliar as possibilidades dos equipamentos e espaços para a aula, identificando as matérias e as possibilidades de utilização de cada um deles (Bom *et al.*, 1989), e por isto, enquanto NE e recorrendo às recomendações da PO, avaliamos as oportunidades que cada espaço oferecia tendo-se observado uma polivalência relativa dos espaços (Apêndice I).

O GEF é constituído por 7 professores, sendo 1 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Todos os professores do grupo estavam na ECO no ano letivo anterior, pelo que o trabalho colaborativo mostrava já uma boa dinâmica.

Na ECO os alunos do 8º ano de escolaridade têm no seu horário 3 aulas semanais de 45 minutos, de modo a cumprir as 150 horas anuais impostas pelo Artigo 13º do Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho. Para efeitos de acerto da matriz curricular, estas turmas têm ainda 5 aulas adicionais de 90 minutos distribuídas ao longo do ano letivo, que se mostraram benéficas no planeamento de tarefas relacionadas com matérias como a Orientação.

1.2. Caracterização da Turma

A turma na qual desenvolvi a área da Lecionação foi a turma B do 8º ano, composta por 21 alunos, 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A idade média da turma era de 13 anos e todos os alunos faziam já parte da turma no ano letivo anterior. A turma foi descrita pela PO como enérgica e sem casos muito críticos, não existindo nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais ou do Ensino Articulado, como é frequente nas turmas da ECO. Ainda que um grupo de alunos tivesse mais dificuldades, no geral, a turma demonstrava gosto pela disciplina.

competências assumi como fundamental rever, recuperar e instaurar regras de organização e funcionamento da aula (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1992). Esta metodologia procurou desde o início que fosse possível a concretização dos objetivos e compromissos coletivos estabelecidos e adequados à turma e ao currículo anual e plurianual como sugerem Jacinto *et al.* (2001), orientando os alunos para o sucesso neste ano.

A ECO dispunha já de um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) elaborado pelo GEF, onde se encontravam explícitas as situações de avaliação a realizar em cada matéria, os critérios de avaliação e as tabelas de registo. Este documento foi, no entanto, reestruturado em conjunto com os colegas do NE uma vez que se encontravam lacunas na sua consonância com as Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção Geral da Educação, 2018) em vigor no presente ano letivo. Desta forma, no processo de AI tive como objetivos os seguintes pontos:

Quadro 3 - 1ª Etapa Lecionação: Objetivos

Objetivos
Receção da turma e conhecimento da sua prestação em EF
Identificação dos níveis de desempenho dos alunos da turma nas diferentes matérias (para posterior criação de grupos de trabalho)
Identificação dos casos que necessitarão de maior atenção (alunos 'críticos') e dos fatores de origem das maiores dificuldades
Implementação das regras e rotinas das aulas de EF
Avaliação e decisão das Estratégias de Ensino a utilizar nas etapas posteriores

1.4.1. Plano

Não havendo conhecimento inicial em relação aos alunos, os grupos foram criados de forma aleatória, apenas evitando aglomerados de alunos referenciados como críticos ou com mais comportamentos desviantes, nomeadamente os alunos nº2, 10 e 19.

As aulas desta etapa funcionaram de acordo com uma estrutura semelhante com os momentos de instrução realizados de forma massiva no início da aula, explicando a sua estrutura e exercícios, e no fim em forma de balanço. Nestes momentos foram trabalhados aspetos referentes ao estabelecimento de rotinas, como a disposição sobre uma linha do campo para ouvir a instrução, que se revelaram uma vantagem no desenrolar do ano, ainda que para isso, numa fase inicial, se tenha sacrificado algum Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA) como sugere Carreiro da Costa (1984). Os momentos de aquecimento assumiram uma de duas formas: jogos/exercícios relacionados com as matérias a trabalhar na parte fundamental ou a realização da dança do ano letivo passado (Merengue) ou de um outro estilo. A Parte

Principal da aula foi organizada em 2 ou 3 estações. Também os momentos finais de arrumação do espaço foram consolidados através de uma progressiva abordagem aos materiais e ao seu cuidado na arrumação (Jacinto *et al.*,2001).

Com vista a assegurar uma continuidade no ensino das aprendizagens para que estas sejam eficazes e duradouras, no planeamento da lecionação procurei distribuir as matérias recorrendo a uma regra adquirida ao longo da minha formação inicial: todas as aulas deveriam ter situações de trabalho da aptidão física, de matérias com bolas, colchões (quando possível) e dança ou atividades rítmicas, tendo sido sempre uma preocupação minha que nenhuma matéria nuclear considerada prioritária ficasse sem ser abordada por mais que uma semana (Apêndice II).

1.4.1.1. Área da Aptidão Física

De modo que a avaliação da Aptidão Física fosse fidedigna, e orientando-se pelas recomendações de Jacinto *et al.* (2001), o NE em conjunto com a PO definiu que apenas se realizariam os testes FITescolas na 4ª/5ª semana da etapa, evitando-se assim resultados subestimados uma vez que os alunos regressavam da maior pausa letiva do ano. Realizaram-se os testes do vaivém, teste dos abdominiais, teste das flexões de braços, teste da impulsão horizontal, teste do senta e alcança e o teste da flexibilidade de ombros. Ao longo destas semanas foi mantido o treino da aptidão física recorrendo aos momentos de aquecimento (corridas contínuas e circuitos de condição física) e estações de condição física.

1.4.1.2. Área das Atividades Físicas

Baseando o planeamento nesta etapa de Prognóstico no PAI definido pelo GEF e reajustado pelo NE, definiu-se que o Jogo seria o principal contexto de avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e dos Jogos de Raquetes. No entanto, ainda que este seja uma tarefa autêntica em si mesma, não é necessário que se respeite ao detalhe as situações formais de jogo (Comédias, 2012) e por isso recorri, no início da etapa, a situações de exercício-critério para aferir os alunos que necessitariam de trabalhar em nível Introdução desde logo (Apêndice III), sem ser necessário avaliá-los em situação de jogo como sugere Carvalho (1994). No Futebol recorri às situações de jogo em superioridade numérica (3x2) com defesa condicionada introduzindo o conceito de 'defesa sombra' e/ou em vagas de forma a avaliar as capacidades de condução de bola, tomada de decisão, remate e defesa. Também nos aquecimentos foi possível avaliar a relação com a bola ao realizar exercícios em vagas. Nos alunos que mostraram mais apetência, a avaliação foi depois realizada em situação de 4x4 em espaço amplo, já sem condicionantes à defesa. No Basquetebol para além dos aquecimentos com exercícios em vagas para aferir as capacidades de drible, controlo

da bola e lançamento na passada, abordei situações de jogo em 3x3 condicionando a defesa, que não poderia desarmar, para aferir a capacidade de tomada de decisão e participação no ressalto. Na matéria do Andebol, em aquecimentos, foram realizados exercícios em vagas para aferir as capacidades de controlo da bola, armação do braço e remate em salto. Na parte principal da aula recorri a situações de jogo formal em 5x5 de forma a avaliar a capacidade de tomada de decisão e de defesa. Em todos os JDC de invasão as orientações para o sucesso dos alunos passaram por criar o objetivo de todos os elementos da equipa conseguirem finalizar. No Voleibol, ao não ter informações suficientes sobre o nível dos alunos e pela natureza da matéria, a constituição dos grupos exigiu uma maior observação, criando desde logo grupos heterogéneos e tornando possível a abordagem do jogo 2+2.

Em aquecimentos específicos para a Ginástica a realização das habilidades seguiu maioritariamente uma organização da turma em vagas procurando tornar mais simples e fácil a observação e gestão da tarefa. Quando em circuito, na parte principal da aula, na estação de Ginástica de Solo a estratégia passou por apresentar aos alunos dois tipos de situações: progressões para as habilidades recorrendo a planos inclinados e colchões e zonas de realização das habilidades sem progressões. Para a Ginástica de Aparelhos abordei nesta fase inicial os saltos no mini-trampolim, o salto ao eixo no boque e os deslocamentos na trave, sendo que recorri à estratégia de utilizar o banco sueco para facilitar a abordagem das habilidades, e apenas explorando as habilidades de nível Introdução.

A AI na matéria de Atletismo prendeu-se com a abordagem do salto em altura, lançamento da bola e corridas de velocidade. As tarefas basearam-se na repetição das técnicas de lançamento da bola sem rotação e do salto em altura com a técnica de tesoura, enquanto as corridas foram realizadas em situação de competição como estratégia de promoção do empenho e relação entre pares.

No Badminton os principais focos da minha observação foram a capacidade de deslocamento para o ponto de queda do volante e a capacidade de utilizar os diferentes batimentos para manter o volante no ar em cooperação com o colega (1+1).

Por decisão do GEF, apenas seria abordada uma Dança por ano de escolaridade, e por essa razão, esta não está contemplada no PAI. Reconhecendo, no entanto, a sua importância, procurei incluir no aquecimento de algumas das aulas coreografias de outros anos já conhecidas pelos alunos.

1.4.1.3. Área dos Conhecimentos

Nesta etapa não foi realizada nenhuma tarefa inerente à abordagem dos conhecimentos uma vez que os temas definidos para o presente ano letivo eram novos para os alunos. No entanto, no contacto com a turma quer nas aulas de EF quer

nas aulas de CD tive o intuito de descobrir temas de interesse para os alunos para que pudesse planear as melhores estratégias para a abordagem destes temas na seguinte etapa.

1.4.2. Balanço

No geral, a turma mostrou um grande interesse na disciplina de EF, sendo empenhados para a prática especialmente quando a tarefa incluía situações de jogo. Em tarefas de condição física, utilizadas em várias aulas como uma estação isolada, os alunos demonstraram um grande comprometimento para com a tarefa e gosto em realizá-la, pelo que se viu assegurada a viabilidade do treino das capacidades físicas como a força através destas tarefas. Apenas 3 alunos (nº 4, 17 e 18) mostraram menos comprometimento para com as tarefas, por falta de motivação para a prática de atividade física no geral. A gestão do tempo foi uma das maiores dificuldades sentidas na tarefa da Lecionação na primeira etapa, pelo que a opção de realizar apenas 2 estações de trabalho por aula foi a metodologia que se mostrou mais benéfica e onde foi possível aumentar a expressão do tempo de trabalho nas aprendizagens de forma efetiva. Na necessidade de uma terceira estação recorri a uma estação de condição física, uma vez que foi uma tarefa bem acolhida pelos alunos.

1.4.2.1. Área da Aptidão Física

A turma obteve resultados dentro dos valores da zona saudável nos testes da avaliação da aptidão aeróbia, força dos membros superiores e inferiores e força abdominal. Os resultados dos testes que revelaram mais preocupações foram os testes de flexibilidade de membros inferiores e de ombros (Apêndice IV).

1.4.2.2. Área das Atividades Físicas

Após a AI foi possível identificar os níveis de desempenho, as necessidades e as possibilidades de progressão na turma nas diferentes matérias (Apêndice V). Assim, pude agrupar os alunos segundo as suas características nas matérias onde se observava uma necessidade de maior trabalho, e que foram definidas como as matérias prioritárias para o respetivo grupo de alunos.

Quadro 4 - 1ª Etapa Lecionação: Resultados AI - Matérias Prioritárias

Matéria	Casos Críticos	Alunos Fronteira	Alunos de Referência
Andebol	2, 3, 6, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21	1, 4, 5, 9, 10, 11, 15, 19	7, 18
Futebol	2, 3, 6, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21	1, 4, 5, 10, 11, 15, 19	7, 9, 18
Ginástica de Solo	1, 2, 3, 4, 5, 10, 16, 17, 18, 20, 21	7, 8, 9, 12, 14	6, 11, 13, 15, 19

Ao nível do Andebol a tomada de decisão no ataque e o reconhecimento e adoção de atitude defensiva foram as principais dificuldades observadas, sendo que a opção de retirar o drible do jogo levou a ligeiras melhorias na capacidade de tomada de decisão e consequente progressão no campo. No Futebol, a qualidade das execuções técnicas foi o principal fator causador da incapacidade de cumprimento dos restantes critérios de êxito para a maioria da turma. A maioria destes alunos não eram capazes de conduzir a bola ou rececionar um passe do colega inviabilizando o jogo mesmo em situações em que se condicionasse a defesa.

Das diferentes disciplinas da Ginástica, apenas a de Solo se constituiu como uma preocupação pelo nível insatisfatório da maioria da turma bem como a fraca adesão e falta de motivação para as tarefas. Os rolamentos apresentavam um grau de insucesso mais elevado do que seria de esperar, com mais ênfase no rolamento à retaguarda. A estratégia de recorrer a planos inclinados facilitou o rolamento, mas não a colocação das mãos no chão que passou a ser o foco da minha intervenção e feedback.

Passando às matérias que viriam a ser consideradas não prioritárias para nenhum dos grupos, foram também assinalados os alunos com mais dificuldades e os de destaque em cada matéria (Apêndice VI). No Voleibol, foi possível observar o cumprimento dos critérios de êxito para o jogo 2+2 na maioria da turma, ainda que, para o grupo de alunos com mais dificuldades nesta matéria (nº4, 7, 13, 18), a rigidez nas mãos e dedos inviabilizasse muitas vezes o sucesso dos gestos técnicos tendo recorrido à utilização de bolas afáveis e exercícios de percepção manual de contacto com a bola e com outras superfícies (parede e chão). Para estes alunos, recorri também a situações de 1+1, aumentando o tempo de contacto com a bola.

Na matéria do Atletismo, quer nas corridas de velocidade quer nos lançamentos, praticamente todos os alunos cumpriam o nível Introdução com facilidade, não havendo casos críticos a apontar. Já na disciplina do salto em altura, ainda que todos fossem capazes de realizar o salto com a técnica de tesoura ultrapassando a fasquia, era necessário ainda aperfeiçoar na maioria dos alunos aspetos como a posição dos membros inferiores e a receção em equilíbrio, problema que advinha da não transformação da velocidade horizontal em velocidade vertical no momento da impulsão. A estratégia utilizada foi a marcação de uma 'zona proibida' à frente da qual não poderiam realizar a chamada, evitando saltos tardios e com pouca impulsão vertical.

No Badminton toda a turma mostrou uma aptidão satisfatória, de tal modo que foi introduzido desde logo o jogo de 1x1. Nesta matéria foi possível notar algumas relações entre alunos que serviram de ponto de partida para a criação de grupos de

trabalho, uma vez que foi observável a maior motivação para a prática por parte dos alunos com mais dificuldades quando emparelhados com certos colegas. Quanto à Orientação, feita em grupo, avalei que a maioria da turma mostrou facilidade em observar o mapa e localizar-se no mesmo durante a atividade.

1.4.2.3. Área dos Conhecimentos

Em conversas informais com os alunos da turma entendi que o seu interesse pelas capacidades físicas e a saúde surgia muitas vezes associada à influência destas no seu próprio rendimento desportivo, uma vez que vários alunos da turma praticavam desporto fora da escola. Assim, estabeleci que a abordagem destes conhecimentos passaria por uma ligação direta ao desporto e ao rendimento desportivo.

1.5. Projeto Específico de Lecionação – Trabalho Cooperativo

Na turma, desde início se fez notar alguma heterogeneidade, não apenas em relação ao nível de capacidade nas diferentes matérias, mas também ao nível de empenho e compromisso para com a tarefa. Ainda que no geral os alunos mostrassem gostar da disciplina e das tarefas propostas, tal não acontecia se lhes fosse incutida a necessidade de cooperar com um colega menos apto. Foi visível em alguns momentos a falta de capacidade de cooperação entre os alunos do grupo em matérias de JDC, uma vez que os alunos mais aptos mostravam grande interesse em apenas ganhar o jogo, mesmo que a tarefa tivesse um objetivo de cooperação e não de competição.

Como Objetivo Geral para todas as áreas de extensão da EF é claramente assinalado que os alunos devem ser participativos em todas as tarefas e procurar o êxito pessoal e dos colegas, agindo em cooperação nas situações de aprendizagem e procurando as ações que levem ao êxito, segurança e bom ambiente relacional no ambiente da turma (Bom *et al.*, 1989), de tal forma, que em todas as matérias, na descrição dos objetivos para cada nível de capacidade, o primeiro critério inicia-se sempre com a palavra 'Coopera'. Além disto, a escola tem como missão o desenvolvimento da capacidade de relacionamento interpessoal do aluno para que seja capaz de adequar os seus comportamentos em contextos quer de competição quer de cooperação (Gomes *et al.*, 2017).

Fazendo convergir as necessidades identificadas na turma, os objetivos e metas propostas pelos Programas Nacionais e o documento orientador do PASEO, tomei como projeto específico da Lecionação o trabalho cooperativo assente na criação de um ambiente cooperativo onde os alunos atuam em conjunto, unem esforços e estabelecem relações de interdependência positiva e construtiva, para chegarem aos mesmos objetivos (Leitão, 2010). Para o projeto 'Trabalho Cooperativo' defini os seguintes objetivos:

Quadro 5 - Projeto Específico Lecionação: Objetivos

Objetivos
Consciencializar os alunos para a necessidade do trabalho em grupo para a obtenção dos resultados comuns;
Aumentar as atitudes de cooperação que procurem o êxito do próprio e dos colegas nos jogos coletivos;
Diminuir as atitudes ou demonstrações de desrespeito entre colegas, principalmente nos desportos coletivos, após situações de insucesso.

Para tal, o principal foco foi a definição dos grupos de trabalho, partindo da avaliação feita para a definição de grupos de nível, de forma que os alunos pudessem, individualmente e de acordo com as suas capacidades, contribuir para o sucesso de todos, através do trabalho em grupos heterogéneos, no que toca ao nível de desempenho (Johnson & Johnson, 2018). Além disto, assegurei os cuidados com fatores de influência em ambientes de trabalho cooperativo ao especificar objetivos individuais e de grupo, ao gerir o nível de interdependência nas tarefas para que o sucesso dependesse das interações entre cada elemento e ainda a supervisão do trabalho do grupo, feito pelo próprio grupo, sabendo os objetivos e metas da tarefa (Leitão, 2010; Johnson & Johnson, 2018). Nas tarefas, os objetivos específicos de equipa concretizaram-se em metas a atingir na tarefa para as quais fosse imperativo o empenho e sucesso de todos os membros do grupo, e sem o qual o grupo não pudesse considerar o objetivo como cumprido. Estas metas foram sempre criadas de acordo com o objetivo principal da situação de aprendizagem atendendo também a uma vertente de responsabilidade individual (Leitão, 2010; Johnson & Johnson, 2018).

1.6. 2ª Etapa

Uma vez diagnosticadas as necessidades foi necessário elaborar um plano de ação, tornando as prioridades identificadas na avaliação formativa em objetivos e atividades para a turma e para os diferentes grupos que a constituem (Bom *et al.*, 1989). Esta ideia foi a base da 2ª Etapa da Lecionação, a etapa das prioridades. Esta etapa teve os seguintes objetivos:

Quadro 6 - 2ª Etapa Lecionação: Objetivos

Objetivos
Assegurar a aquisição das aprendizagens prioritárias para cada aluno
Implementar estratégias de melhoria da cooperação nas tarefas de aula

1.6.1. Plano

De acordo com o balanço realizado da 1ª Etapa, defini como matérias prioritárias o Andebol, o Futebol e a Ginástica de Solo e a Dança para todos os grupos, uma vez que seria lecionada a Rumba Quadrada (por definição do GEF),

completamente nova para todos os alunos. Defini os Objetivos Terminais para a turma, já dividida por grupos de nível, e posteriormente, de forma a tornar o ensino adequado às necessidades de cada um como sugerem Bom *et al.* (1989) recorri ainda a uma diferenciação dos objetivos para determinados alunos e grupos de alunos (Apêndice VII).

A duração desta etapa permitiu a definição de 3 UD, tendo cada uma a duração de 6 a 10 aulas (Ministério da Educação, 1992) que mantiveram a estrutura definida na 1ª Etapa. Procurando dedicar inicialmente mais tempo apropriado àquelas matérias em que os alunos demonstram mais dificuldades (Bom *et al.*, 1989), defini de que maneira progrediriam os objetivos a trabalhar em cada uma das matérias ao longo das UD's (Apêndice VIII). Optando por um planeamento por etapas, a distribuição destas matérias ao longo das UD e das semanas que as constituem tornou possível que fossem trabalhadas todas as matérias prioritárias sempre aliadas a uma matéria menos prioritária para o grupo em cada aula, permitindo algum sentimento de autoeficácia e assim, maior motivação para a prática (Apêndice IX).

A definição dos grupos de trabalho permitiu o trabalho diferenciado, mantendo o ensino tão individualizado quanto necessário (Bom, *et al.*, 2001). Desta forma, nas matérias prioritárias, privilegiei a heterogeneidade dos grupos especialmente em fases iniciais, o que permitiu que o trabalho realizado com os alunos com mais dificuldades fosse progressivo, recorrendo aos próprios colegas como mediadores da aprendizagem (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003). Nesses momentos os alunos mais aptos na matéria tiveram oportunidade de consolidar as suas habilidades e trabalhar na sua capacidade de cooperação. Enquanto NE reconhecemos a importância, na criação destes grupos, dos alunos considerados 'fronteira'. Consideramos estes os principais elos de ligação entre a turma, por um lado, cooperando para a melhoria dos colegas menos aptos, e mantendo também eles próprios a sua evolução (Leitão, 2010). É de ressaltar que também nesta etapa foram incluídos momentos de trabalho em grupos homogêneos onde os alunos poderiam experienciar situações mais desafiantes em matérias onde tivessem menos dificuldades e continuar a progredir nas suas aprendizagens.

1.6.1.2. Área da Aptidão Física

Com o foco nos alunos que demonstraram valores negativos nos testes da aptidão aeróbia (nº 17 e 21) e força de membros superiores (nº 17, 18 e 21), o trabalho foi feito em conjunto com a restante turma recorrendo às próprias matérias: em contexto de jogo através de modificações nas regras ou espaço de jogo que promovessem o trabalho de determinada capacidade motora (por exemplo no voleibol, entre cada toque na bola deveriam correr até à linha de fundo do campo e regressar

ao seu lugar, ou realizar uma flexão de braços); nas matérias de Ginástica e Atletismo; nos aquecimentos com circuitos de condição física ou corrida contínua (de 5 a 8 minutos, a aumentar progressivamente ao longo das aulas); em estações de trabalho específico da condição física, recorrendo a materiais ou objetos das matérias a trabalhar na aula (bola de Andebol ou Voleibol, por exemplo) sempre de duração mínima de 8 minutos.

1.6.1.3. Área das Atividades Físicas

Baseei a abordagem dos JDC de invasão essencialmente em formas modificadas do jogo que permitissem a obtenção das habilidades definidas nos objetivos (Kirk, 2010), como foi o caso do jogo em situação de superioridade numérica (com um *joker* ou em vagas de ataque) ou em jogo formal condicionando a ação da defesa permitindo ao ataque um maior tempo para a tomada de decisão (Apêndice X). O *joker* foi um papel que procurei atribuir sempre a alunos com melhor nível de desempenho dentro do grupo para que fossem de facto um ajudante à tarefa e também por não se ver necessário o trabalho da sua atitude defensiva nesta etapa de prioridades. Ainda na perspetiva de trabalho da tomada de decisão, no Andebol e no Basquetebol o drible foi reduzido ao mínimo indispensável. Ao condicionar as regras do jogo, procurei influenciar os comportamentos observados (Thorpe, Bunker & Almond, 1986) para que os alunos tivessem a intenção de desmarcar-se para o espaço vazio e dar linhas de passe aos colegas, bem como que, quando com a bola, fossem capazes de reconhecer um colega mais bem posicionado a quem passar. O não retirar por completo do drible no jogo deveu-se a, na 1ª Etapa, ter observado que os alunos, quando impedidos de driblar, não progrediam em direção à baliza mesmo que isolados e em possibilidade de finalizar. Já no Voleibol, a heterogeneidade dos grupos permitiu a realização do jogo 2+2, sendo que esta criação de grupos foi também em consonância com os objetivos do projeto específico da Lecionação. Em todos os JDC a definição de objetivos de grupo foi o que permitiu a orientação de todos os alunos para o mesmo fim nas tarefas, como foi o caso de criar a regra de que a equipa apenas marcaria um ponto quando todos os elementos finalizassem.

Na matéria da Ginástica de Solo o trabalho foi inicialmente feito em vagas o que trouxe vantagens e desvantagens. Ao nível da gestão da turma facilitou a capacidade de controlo e vigilância de todos os alunos, de tal forma que realizavam bastantes repetições de cada elemento (fator no qual era preciso incidir, devido à fraca adesão dos alunos à matéria) o que levou a um aperfeiçoamento mais eficaz. No entanto, ainda que a distribuição em vagas tenha sido feita de acordo com os grupos de nível, colocando os alunos assinalados como críticos a realizar as tarefas em vagas com progressões como planos inclinados, esta mesma distribuição dificultou a minha

capacidade de dar feedback mais específico. Optei então por realizar menos aulas em vagas, apenas até que se consolidassem algumas habilidades mais básicas definidas como prioridades (rolamentos e posições de flexibilidade) e para que os alunos ganhassem maior sentido de comprometimento com a tarefa. Uma vez adquirido um nível mais satisfatório na maioria dos alunos, passei a realizar a Ginástica de Solo em percurso, em conjunto com a Ginástica de Aparelhos, mantendo as progressões com recurso a ajudas materiais. O principal problema no mini-trampolim encontrava-se na pré-chamada, feita demasiado perto do aparelho, pelo que nesta etapa o trabalho no trampolim baseou-se na estratégia de marcação da zona de pré-chamada.

No Atletismo as corridas foram uma tarefa que demonstrou sempre uma qualidade satisfatória, de modo que dividi os alunos por grupos de trabalho homogéneos para o treino da corrida de resistência no início da aula. Estes grupos foram criados de acordo com os resultados obtidos nos testes FITescolas, para que pudesse melhor adequar os objetivos propostos ao grupo na realização da tarefa (Wang, Myers & Yanes, 2010). Já nas corridas de velocidade e estafetas, mantive o trabalho em grupos de trabalho heterogéneos para não só tornar mais equilibradas as situações de competição, como também promover a motivação dos alunos menos envolvidos.

A Dança foi sempre abordada recorrendo ao estilo de ensino de Comando (Mosston & Ashworth, 1990), para toda a turma em simultâneo. Na sua teoria do Construtivismo Social, Vygotsky (1978) refere a importância de fornecer aos alunos um apoio mais próximo nas fases mais iniciais da aquisição das habilidades para que, ao longo do processo se vão criando mais condições facilitadoras quer de relação do professor com os alunos quer entre os alunos. Este processo de *scaffolding* permite trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal onde quer o professor quer os colegas mais aptos são capazes de apoiar o desenvolvimento (Fino, 2001). Por isto, identifiquei os alunos com um melhor nível de desempenho (alunos modelo) de ambos os sexos para que pudesse progressivamente tornar o trabalho em grupos mais autónomo e assim ser também possível distribuir a minha atenção sobre outras situações de aprendizagem da aula (Mitch, 2012).

1.6.1.4. Área dos Conhecimentos

Ainda que a necessidade de realizar aulas teóricas tenha surgido espontaneamente (por motivos de chuva em que o espaço de aula deixou de ser utilizável), o planeamento foi realizado atempadamente, abordando o tema das capacidades motoras e da sua relação com a saúde e o desempenho desportivo. A posterior avaliação foi realizada recorrendo a um questionário em modo *quizz* que elaborei na aplicação *Kahoot*.

1.6.2. Balanço

Ao longo da etapa surgiram alguns entraves ao planeamento inicialmente criado para a distribuição das matérias pelas Unidades Didáticas (UDs) e para o projeto de PTI. As condições meteorológicas adversas que se fizeram sentir nos últimos meses do ano de 2022 bem como as greves e manifestações do corpo docente que levaram ao fecho das escolas por alguns períodos, levaram a que várias semanas não tivessem decorrido de acordo com o planeamento proposto. Desta forma houve um prolongamento da segunda unidade didática, de forma a evitar avanços demasiado precoces nas tarefas, o que se mostrou até benéfico.

Com vista a trabalhar sobre o projeto específico da cooperação, mesmo com a definição clara dos objetivos de tarefa para o grupo, o trabalho cooperativo continuava com pouca expressão e as atitudes de desrespeito entre colegas mantinham-se com alguma frequência. No entanto, após um momento formal de autoavaliação e conversa com os alunos em relação às suas atitudes e conduta na aula, o panorama pareceu alterar-se. Com o apoio da PO foi possível dar aos alunos a entender a necessidade de ter momentos de aula em que trabalhariam em cooperação e momentos em que seriam emparelhados por grupos de nível, o que deu aos mesmos a perceção de que o seu desempenho não se media apenas pelo sucesso próprio, mas pela capacidade de ajudar o outro, levando a que assumissem com mais seriedade os momentos de trabalho em grupos heterogéneos. Após este momento, rapidamente passaram a observar-se atitudes e feedbacks de incentivo entre colegas. Nos JDC começou a ser visível a preocupação dos alunos mais aptos em explicar e corrigir os seus colegas, por exemplo, na execução de alguns gestos técnicos como o serviço por baixo no Voleibol ou em ações táticas nos jogos (*'Desmarca-te para o espaço vazio!'*, *'Lança, estás sozinho!'*), atitudes que procurei sempre valorizar de forma direta com o aluno, reconhecendo o seu esforço em melhorar. Na Ginástica foi também observado que os alunos eram capazes de demonstrar entre si as habilidades recorrendo a um colega que tivesse melhor nível de desempenho. Os próprios alunos com mais facilidades, após terem sido demonstradas as formas corretas de dar as ajudas nas habilidades de solo e aparelhos, procuraram ajudar os colegas com quem estavam em trabalho.

1.6.2.1. Área da Aptidão Física

Foi visível uma melhoria na capacidade aeróbia sendo possível a toda a turma realizar uma corrida contínua de duração de 8 minutos. Chegados a esta conquista, e ao realizar uma nova avaliação recorrendo ao teste da milha, procedi a um reajustamento dos grupos de nível (Apêndice XI). Não foi possível realizar de novo os testes de flexibilidade de membros inferiores e ombros, pelo que o trabalho dos

elementos de flexibilidade na Ginástica de Solo se manteve existindo sempre um ou mais elementos de flexibilidade nas sequências.

1.6.2.2. Área das Atividades Físicas

No Futebol, o grupo dos alunos referenciados como críticos continuou a demonstrar uma desmarcação muito aleatória e pouco direcionada para a baliza, sendo a maior preocupação dos alunos receber e passar a bola, e não o progredir no campo. Ainda no ataque, mesmo condicionando a defesa ao proibir o desarme e dando aos atacantes a vantagem de estarem em superioridade numérica, o tempo para a tomada de decisão era muitas vezes insuficiente, levando a que tomassem más decisões. No Andebol, a principal dificuldade assumia-se na finalização do ataque por dificuldades no remate em salto. Os alunos mais aptos quando agrupados mostravam um uso excessivo do drible para o contra-ataque ao invés do passe para um colega mais avançado no campo, mas, neste grupo, já se observa a intenção de defesa de controlo e de vigilância e início da organização em trapézio ofensivo. Na matéria do Basquetebol, a tomada de decisão era já mais cuidada, sendo visível uma maior progressão no campo. Os alunos mais aptos, quando agrupados, mostraram algum domínio do jogo em situação de 4x4 tendo sido incentivados os movimentos de rotura para o cesto introduzindo o conceito de 'passa e corta para o cesto'. As melhorias visíveis no jogo de 2+2 no Voleibol levou a que se explorasse o jogo em 3x3. Apenas um grupo de alunos referenciado (nº 4, 7, 9, 13, 18) manteve o trabalho em 2+2 mas mostrando melhorias na capacidade de deslocamento para o ponto de queda da bola. Destaco nesta matéria o clima de cooperação criado pelos alunos mais aptos (nº 6, 8, 12, 16, 20) que foram não só essenciais na ajuda técnica e tática em jogo como de motivação aos alunos com mais dificuldades.

Reconheci nesta etapa um desenvolvimento ao nível da Ginástica de Solo, nomeadamente na realização dos rolamentos. As dificuldades sentidas por um pequeno grupo de alunos (nº 4, 5, 11 e 13) ao nível dos rolamentos e do avião foram sempre trabalhadas recorrendo a ajudas materiais (bolas entre o queixo e o peito ou entre os joelhos) e a ajudas do próprio colega com quem estavam emparelhados. Foi possível iniciar uma progressão nas aprendizagens na maioria dos alunos nesta matéria, reajustando o nível das habilidades trabalhadas e passando um grupo de alunos a iniciar o trabalho das habilidades em sequência. A marcação da zona de pré-chamada distante do trampolim trouxe melhorias ao nível da chamada, o que levou a que a fase de voo fosse mais prolongada permitindo um trabalho sobre a fase de voo nas etapas seguintes. Foi iniciado o trabalho do salto ao eixo no plinto longitudinal, numa primeira fase sem o trampolim (*Reuther*) sendo que a maior dificuldade

observada foi a colocação das mãos também resolvida recorrendo a ajudas materiais como as marcas.

Na Dança, destaco a rápida aquisição dos passos pela maioria da turma e uma crescente motivação para a prática quando se iniciou a diferenciação dos sexos na Dança. No Atletismo, o fator 'competição' trouxe grandes vantagens no comprometimento dos alunos para com a tarefa pelo que a constituição prévia dos grupos se tornou essencial e benéfica.

1.6.2.3. Área dos Conhecimentos

A início os alunos demonstraram reduzido conhecimento em relação à matéria das capacidades motoras, no entanto, ao recorrer a exemplos concretos e reais da aplicação do conteúdo em tarefas ou desportos que conhecessem tornou mais fácil o seu entendimento. No entanto, reconheci que a abordagem teórica levou a uma redução do interesse por parte dos alunos pelo que ponderei alterar esta metodologia na lecionação do seguinte tema ('Valores Olímpicos e Paralímpicos'), tornando a aprendizagem mais experiencial.

1.7. 3ª Etapa

Esta etapa espelhou o que foi o progresso das aprendizagens da turma com vista à concretização de objetivos finais a ser definidos tendo em conta uma visão mais alargada no tempo e de maneira a manter a coerência na intervenção pedagógica (Ministério da Educação, 1992), levando em conta os períodos de interrupção letiva próprios da fase do ano em que se situou, onde se esperava que ocorressem 'quebras' nas aprendizagens. A consecução de tais objetivos finais foi avaliada na altura da interrupção da Páscoa, de forma a entender a necessidade de definir novos desafios ou reorganizar as atividades e a turma. Para esta etapa foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 7 - 3ª Etapa: Objetivos

Objetivos
Progridir nas matérias prioritárias
Desenvolver as competências nas matérias não prioritárias
Dar continuidade ao trabalho cooperativo

1.7.1. Plano

Nesta etapa de revisão e consolidação das aprendizagens prolonguei as UD's para que as situações de aprendizagens se mantivessem durante mais tempo, evitando consecutivas alterações que levassem à perda de tempo de aula em organização e instrução e permitindo aos alunos realizar aprendizagens significativas pela repetição das situações (Ministério da Educação, 1992), de tal forma que se obtiveram duas UD (Apêndice XII). As matérias foram redistribuídas, sendo que

procurei diminuir a frequência das matérias prioritárias de cada grupo, para dar lugar a uma maior expressividade de matérias como o Voleibol e o Atletismo, não consideradas como prioritárias para nenhum grupo. O Badminton e Basquetebol mantiveram estável a sua frequência por serem matérias onde os grupos apresentavam, no geral, um bom nível e autonomia na maioria das tarefas propostas.

Para todas as matérias, dividi novamente a turma em 3 grupos de nível de acordo com as progressões observadas na 2ª etapa, de maneira que obtive os grupos de Iniciação, Desenvolvimento e Consolidação. Para cada grupo de alunos estabeleci os objetivos a alcançar em cada matéria, recorrendo às orientações de Comédias (2012), até ao término do ano (Apêndice XIII). A heterogeneidade dos grupos de trabalho manteve-se relativa, mantendo a lógica de criação que tinha vindo a ser utilizada, salvaguardando a necessária rotatividade dos alunos cooperantes de modo a evitar sentimentos de frustração e desmotivação. No entanto, o trabalho em grupos homogêneos aumentou a sua expressão, assumindo a necessidade de desenvolvimento das potencialidades dos alunos dos grupos de Desenvolvimento e Consolidação em tarefas mais desafiantes e adequadas ao seu nível (Leitão, 2010). A estrutura da aula manteve-se semelhante às anteriores etapas, sendo possível rentabilizar o tempo disponível (Apêndice XIV).

1.7.1.1. Área da Aptidão Física

Nesta etapa procurei uma intensificação do treino da aptidão cardiorrespiratória aumentando a frequência da realização dos testes da milha e do vai e vem com objetivo de diagnóstico e controlo do progresso, nas aulas lecionadas no exterior. Também com vista a motivar os alunos nº 17 e 21 que não se encontravam dentro da ZSAF, os testes foram realizados por toda a turma em simultâneo, tornando o seu objetivo um objetivo de turma (Adair, 2010). Nas aulas lecionadas nos ginásios e pavilhão recorri maioritariamente à utilização de circuitos de aptidão física ou estafetas nas fases iniciais da aula, sendo incluídas regras como, quem estaria em espera deveria realizar flexões de braços, ou permanecer na posição de prancha, de modo a corrigir a falta de treino da força de membros superiores.

1.7.1.2. Área das Atividades Físicas

Para a abordagem dos JDC, foi predominante a utilização do jogo, recorrendo-se, no entanto, a mais situações de exercícios-critério ou exercícios analíticos, especialmente quando a matéria estivesse a ser abordada num espaço onde as condições não fossem as ideais (por exemplo, ao abordar Andebol no Ginásio 2, recorreu-se a jogos como 'bola ao fundo'). Introduzi, especialmente aos alunos com mais dificuldades, os conceitos de 'corredores de ataque' e 'desmarcar para a frente da linha da bola' de modo a organizar e facilitar a progressão no campo. O treino

específico do lançamento na passada e remate em salto ganharam maior expressividade, sendo que para os alunos com mais dificuldades, o trabalho foi realizado de forma individual (dribla, agarra e lança/remata), enquanto para os alunos mais aptos este tenha sido feito em conjunto com um colega (passa, dribla, agarra e lança/remata). O Futebol, por apresentar ainda grandes dificuldades ao nível do controlo da bola que tornava inconsequentes as tomadas de decisão, tomei a decisão de remeter para situações de condução de bola e passe. No voleibol, pelo sucesso na abordagem até então, mantive as situações de jogo de 2+2 e 3x3.

Dando continuidade ao projeto específico de desenvolvimento da Cooperação, na Ginástica, o trabalho passou a ser sempre realizado a pares, definidos de acordo com as proximidades observadas entre os alunos (para cultivar a motivação) e com o nível de competência (pares heterogéneos). Cada aluno recebeu uma sequência de habilidades adequada ao seu nível, sendo que os pares deveriam realizar em simultâneo as suas sequências, procurando a constante auto e heteroavaliação. Ao serem apresentadas aos alunos as sequências, transmiti também que esperaria que fossem capazes de, ao longo do semestre, progredir para as sequências mais exigentes e não que permanecessem no mesmo nível, evitando que se acomodassem às habilidades que já dominavam. Nos Aparelhos, à exceção dos alunos nº 4 e 21, que mantiveram a consolidação do salto ao eixo no boque, foi introduzido o salto ao eixo no plinto longitudinal (com *reuther*) e iniciado o salto entre-mãos no plinto transversal, para todos os alunos, de início recorrendo a ajudas manuais da minha parte. Paralelamente, dei especial atenção a que todos os alunos soubessem realizar as corretas ajudas de modo a tornar o trabalho a pares ainda mais relevante.

No Badminton, foram criadas situações de jogo específicas de trabalho do serviço longo e curto em conjunto com os diferentes batimentos, introduzindo também o estímulo da competição (torneio escada) para incentivar a ofensividade das ações. No Atletismo, consolidou-se o trabalho do salto em altura com a técnica de tesoura recorrendo à competição entre a turma e foi introduzido o trabalho dos saltos para a caixa de areia com receção em pé. Uma vez que familiarizados, o primeiro trabalho incidiu sobre a corrida de balanço, recorrendo à marcação da passada de corrida procurando que atingissem a tábua de chamada na sua máxima velocidade. Na Dança, foram abordados os passos da volta dos 6 e a volta e contravolta. Ao grupo, primeiramente apresentei o passo de forma individual e de seguida a diferenciação entre sexos. Desta maneira, numa segunda parte, o grupo treinava em autonomia o passo apreendido, liderados pelos alunos modelo definidos dentro do grupo.

1.7.1.3. Área dos Conhecimentos

Seguindo a ideia do educador e filósofo Paulo Freire, é necessário aproximar o nosso discurso falado às ações que efetivamente realizamos até que, num dado momento, o que dizemos seja o que fazemos. Dada a fraca adesão dos alunos às estratégias utilizadas na passada etapa, optei por abordar o tema do Olimpismo recorrendo às teorias da Educação Experiencial, onde o educador atua como um facilitador da aprendizagem proporcionando atividades com objetivos específicos, promovendo o envolvimento nas mesmas e a reflexão sobre o que se está a viver (Luckner & Nadler, 1997). Assim, dividi os 7 valores Olímpicos e Paralímpicos pelas primeiras 7 semanas da etapa, de maneira que ao longo de cada uma, nas aulas, após um momento breve de explicação do valor a trabalhar nessa semana, existiriam tarefas claras em que este se expressasse (Apêndice XV). No fim das aulas, o balanço passou a incluir também uma reflexão dos alunos em relação ao seu cumprimento das tarefas definidas. Na última aula de cada uma das semanas procurei criar um momento mais claro de reflexão e autoavaliação dos alunos em relação ao seu grau de respeito pelas tarefas e objetivos definidos para essa semana e ao valor trabalhado.

1.7.2. Balanço

A avaliação da consecução dos objetivos finais no fim da etapa de Progresso mostrou grandes evoluções quer no desempenho da turma quer na minha intervenção pedagógica. Foi-me possível aperfeiçoar o fornecimento de feedbacks específicos e individualizados a cada aluno ou grupo de alunos, e a capacidade de gestão da turma e tempo de aula de modo a acomodar as tarefas previstas no planeamento. Senti ainda melhorias na minha capacidade de avaliação e atuação perante situações de destabilização da aula ou que não estivessem em encontro ao que seria esperado, sendo capaz de alterar os fatores promotores dessa destabilização. Nesta fase, vi também uma continuidade dos frutos do trabalho cooperativo ao observar a capacidade dos alunos referenciados com a necessidade de trabalho na cooperação, de contribuir para a motivação e desenvolvimento dos colegas com menos aptidão, levando a que os alunos menos aptos se mostrassem progressivamente mais recetivos à ajuda dos colegas.

1.7.2.1. Área da Aptidão Física

Assumo ter sido possível ver uma ligeira melhoria nos valores do teste do vai e vem, levando a um novo reajustar dos grupos de trabalho (Apêndice XVI). Os 2 alunos referenciados (nº 17 e 21) mantiveram-se abaixo do valor da Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) ainda que apresentado ligeiras melhorias no número de percursos realizados. Relativamente ao teste das flexões de braços, 3 alunos

mantiveram-se Fora da Zona Saudável da Aptidão Física (FZSAF) (nº17, 18 e 21) embora todos tenham melhorado entre 2 e 5 repetições desde a primeira avaliação, e para o restante da turma, mais de metade melhorou os seus valores neste teste tendo 6 alunos passado a atingir o Perfil Atlético. É de ressaltar, ainda, a efetiva melhoria no comprometimento dos alunos nas tarefas de trabalho da condição física nesta etapa.

1.7.2.2. Área das Atividades Físicas

As situações de exercício analítico nas fases de aquecimento da aula permitiram consolidar a técnica do remate em salto e lançamento na passada nos alunos do grupo de iniciação, sendo visível a preocupação em cessar o drible a uma distância suficiente da área/cesto para realizar os dois apoios, sendo que apenas 4 alunos mantinham algumas dificuldades no Andebol, realizando o remate sempre em apoio (nº 4, 13, 17, 18). Já no Basquetebol, a diferenciação dos apoios no lançamento na passada e no lançamento parado foi também adquirida nesta etapa ao realizar exercícios de lançamentos em várias tabelas, alterando o tipo de lançamento. No que toca ao jogo, vi a utilização do jogo 'bola ao fundo', trazer benefícios na capacidade de desmarcação orientada para a frente da linha da bola, em conjunto com o ênfase dado aos conceitos de 'desmarcar para a frente da linha da bola' e de 'corredores de ataque' que trouxe melhorias visíveis na ocupação do espaço e consequente progressão no campo nos jogos de Andebol e Basquetebol. No grupo de consolidação do Andebol, foi visível uma maior exploração do espaço horizontal e vertical do defesa para ultrapassá-lo e uma coordenação entre os atacantes na decisão da situação mais vantajosa, sendo ainda necessário melhorias ao nível da marcação de vigilância e controlo. Também no jogo, o contra-ataque esteve muito presente, no entanto, em várias situações a defesa não era capaz de acompanhar os atacantes. Identifiquei a necessidade de rever a abordagem a esta fase do jogo de forma que fosse uma situação potencial de aprendizagem quer para o ataque quer para a defesa. O Futebol manteve, no grupo de iniciação, o seu desenvolvimento mais lento, pelo que ficou ainda a critério a tentativa de introduzir novamente o jogo, em superioridade numérica e sem pressão do defesa, recorrendo à criação de grupos de trabalho sempre heterogêneos, uma vez que os alunos de consolidação mostravam já um alcance satisfatório dos seus objetivos. No Voleibol, o principal foco no grupo de desenvolvimento e de consolidação prendeu-se com a qualidade da receção e orientação para o passador e do 2º toque para finalização, tendo este sido o foco dos objetivos aquando da realização das situações de jogo e do meu feedback. Ainda que o jogo apresentasse melhor qualidade, decidi não avançar para o modelo de jogo 4x4 com todos os alunos do grupo de desenvolvimento. No entanto, a abordagem do jogo 4x4 com os alunos do grupo de consolidação e os alunos fronteira do grupo de

desenvolvimento mostrou potencialidade de evolução numa 4ª etapa, sendo necessário assegurar que os alunos não perdiam a capacidade de deslocamento para a bola, comportamento que observei em alguns alunos ao adotar uma posição demasiado estática neste novo modelo com mais jogadores por equipa.

Quanto à Ginástica de Aparelhos, uma parcela significativa da turma apresentou dificuldades na realização do salto entre-mãos pelo que optei por, nesses casos, permitir a colocação dos pés no aparelho, entre as mãos, a meio da fase de voo. Os saltos realizados no mini-trampolim apresentaram uma qualidade satisfatória, ao ter recorrido novamente à delimitação da zona de pré-chamada e também de receção para que se mantivesse a qualidade da fase de voo, tendo o trabalho da figura no voo ficado mais preso aos meus feedbacks verbais, cinestésicos e demonstração, à semelhança do que aconteceu nas habilidades da trave. No Solo, recorrendo a um momento formal de avaliação das sequências, verifiquei melhorias na realização dos rolamentos no grupo de iniciação e no avião e piruetas no grupo de desenvolvimento, existindo alunos capazes de progredir no nível da sua sequência. No grupo de consolidação, agradavelmente, foi necessária a criação de um novo grupo de alunos de destaque pela sua aquisição rápida e muito satisfatória das habilidades propostas.

No Badminton, a turma manteve o seu desempenho mostrando já uma boa distinção entre os diferentes batimentos e em que situações o aplicar, e uma completa autonomia na realização do torneio em escada. No Atletismo, adquirida a técnica de tesoura, foi introduzida a técnica de *Fosbury Flop* recorrendo inicialmente à realização do salto parado, de costas para o colchão. De forma separada, foi abordada a corrida em J com salto tendo como objetivo rececionar em pé, no chão, de costas para o colchão. Os resultados foram positivos em ambas as tarefas, havendo apenas a necessidade de trabalhar a curvatura do tronco no salto. No salto em comprimento identifiquei a necessidade de tornar mais eficaz a impulsão, pelo que recorri à estratégia de colocar uma barreirinha à frente da tábua de chamada, incentivando à elevação enérgica da perna de impulsão, o que levou a melhorias significativas na qualidade do salto na generalidade da turma. A Rumba Quadrada foi abordada na sua totalidade em *line dance* e a pares, recorrendo à criação de pares heterogéneos, o que facilitou não só a gestão do tempo de tarefa, mas também a ajuda entre colegas, sendo visível uma melhoria dos alunos que apresentavam mais dificuldades (nº 5, 8, 9, 11, 13, 18) quando emparelhados com alunos já mais aptos à cooperação (nº 6, 7, 12, 15, 16, 20). O trabalho em grupos e recorrendo aos alunos modelo permitiu que me focasse num grupo restrito de alunos de forma a aferir os casos com mais dificuldades e trabalhar mais individualmente com os mesmos para, posteriormente, emparelhá-los

com colegas com mais facilidades. O sucesso nesta matéria levou a que levasse até junto da PO a proposta de abordar uma Dança de nível Elementar, ainda que não estivesse previsto no currículo da ECO. A proposta foi aceite com ânimo, pelo que na etapa seguinte introduzi o Chá-Chá-Chá.

1.7.2.3. Área dos Conhecimentos

A área dos Conhecimentos abordada recorrendo ao modelo experiencial teve um balanço muito positivo, com uma boa adesão dos alunos às tarefas bem como uma motivação visível para com a temática sendo frequente as perguntas em relação a quais seriam os próximos valores a abordar. Restou apenas realizar uma avaliação formal dos conteúdos, tarefa a desenvolver na seguinte etapa.

1.8. Progresso da Atuação Pedagógica – Projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI)

Com vista no que poderia vir a ser o tema de investigação do projeto de Seminário, procurei utilizar o PTI como mais uma ferramenta de observação, estudo e intervenção no que cabe à lecionação da Dança por parte do GEF e com vista ao meu próprio desenvolvimento pedagógico e didático.

Deste modo, defini deste logo como objetivo principal para este projeto a lecionação do estilo de dança definido pelo GEF para as turmas que acompanhasse na semana do PTI. Como objetivos mais específicos tomei os expressos na seguinte tabela.

Quadro 8 - Projeto PTI: Objetivos

Objetivos
Desenvolver Técnicas e Estratégias de ensino em diferentes anos de escolaridade na Dança e nas restantes matérias
Desenvolver a capacidade de gestão do tempo de aula

Pretendi utilizar este momento para estudar e experimentar diferentes técnicas e estratégias de ensino, uma vez que estaria em contacto com novos alunos, como foi a abordagem progressiva ao toque nas coreografias da Dança. No que toca à melhoria da gestão do tempo, propus aos professores responsáveis pelas turmas que acompanhei, a abordagem da coreografia da Dança definida ao longo das 3 aulas, sendo que todas as aulas deveriam abordar outras duas matérias.

1.8.1 Plano

O planeamento do projeto tomou 4 etapas distintas e um balanço final. Numa 1ª etapa, iniciei por elaborar o horário do PTI de forma a poder definir as turmas que poderia acompanhar. Procurei selecionar 3 turmas de etapas diferentes de aprendizagem e tendo em conta o horário pessoal e de estágio, criei um horário completo de 22 horas (Apêndice XVII) onde foram selecionadas uma turma de 5º, uma de 6º e uma de 9º ano, juntando-as à minha turma de 8ºano. A primeira etapa terminou

com a apresentação ao GEF deste mesmo horário bem como uma apresentação de explicação do projeto PTI, dos seus objetivos, enquadramento no EP e procedimentos, realizada por todo o NE.

Numa 2ª etapa passei a uma fase de observação e reconhecimento, onde o objetivo foi observar as aulas das turmas escolhidas e trocar ideias com os respetivos professores antes e após as aulas de modo a conhecer não só as particularidades da turma, mas também o seu funcionamento e trabalho que já tivesse vindo a ser realizado. A observação das aulas permitiu ainda perceber o modo de gestão da aula do professor bem como as rotinas e regras já estabelecidas que pretendi manter de forma a rentabilizar o tempo útil de aula, também um problema reconhecido nestas observações. Esta etapa marcou o início do planeamento da prática pedagógica, de tal maneira que iniciei a escolha das metodologias e estratégias de ensino para cada turma de acordo com as suas características.

A 3ª etapa consistiu em operacionalizar os planos de aula em conjunto com os respetivos professores da turma, recolhendo ainda informação relativamente às matérias que o professor considerasse pertinentes de abordar nas 3 aulas a lecionar sempre aliadas à Dança, definida como objetivo do projeto. Esta etapa permitiu-me certificar e adequar as metodologias e estratégias pensadas na anterior fase junto dos professores responsáveis pela turma, dado o seu conhecimento e proximidade com os alunos. Adicionalmente, esta etapa revelou-se como mais uma ferramenta de diagnóstico dos métodos de planeamento e atuação dos próprios professores do GEF, especialmente na matéria da Dança, informação relevante para o projeto de Seminário. Entendi que, na sua maioria, os professores do GEF realizavam aulas monotemáticas e com situações de aprendizagem pouco variadas, pelo que, sugeri que se realizassem sempre duas matérias por aula e um momento final de dança com toda a turma, uma vez que, na maioria dos casos, a Dança seria em roda. Esta proposta foi bem acolhida pelos professores, o que tornou possível planear as aulas seguindo a metodologia utilizada normalmente na área da Lecionação.

A 4ª etapa correspondeu à própria lecionação, onde coloquei em prática o planeamento e estratégias desenhadas para cada turma e para cada aula.

1.8.2. Balanço

No que toca à gestão do tempo de aula que havia definido como objetivo, reconheço ter sido assegurada com sucesso recorrendo a situações de exercício semelhantes entre as aulas evitando tempos prolongados de instrução (Costa, 1984) ou através da eliminação do momento da chamada inicial, trocando por uma observação rápida nos primeiros momentos do aquecimento. Desta forma, fui capaz

abordar com todas as turmas a coreografia da dança, como havia proposto, e as duas matérias por aula. Também quanto à gestão do tempo do horário do dia, fundamental para o decorrer harmonioso da semana, exigiu uma coordenação entre aulas mais cuidada no que cabe ao assegurar o tempo de balneário necessário bem como o tempo de montagem do material prévio à lecionação a turmas dos anos de escolaridade mais baixos (5º e 6º ano).

Em retrospectiva, reconheço ter sido fundamental o planeamento de cada uma das etapas do projeto, começando pela observação, fundamental para um melhor planeamento com ajuda dos professores, bem como o levantamento da caracterização das turmas e das suas rotinas facilitando a gestão da aula e criação das situações de aprendizagem mais adequadas a cada uma. A diferenciação pedagógica no que toca às estratégias e estilos de ensino mostrou-se benéfica na gestão do empenho dos alunos nas tarefas, nomeadamente junto dos alunos do 9º ano nas tarefas da Dança, iniciando a abordagem do Chá-Chá-Chá de forma individual e só depois a pares (de tal forma que a adição do par permitiu aos alunos entender melhor a estrutura espacial da dança), permitindo nas primeiras aulas a criação de pares do mesmo sexo, e ainda, dando espaço para um momento livre de dança no fim de cada aula (Carvalho & Lebre, 2001) onde o feedback era dado de forma mais espontânea, próxima e pessoal a cada par ou grupo de alunos. Também na gestão de conflitos, a utilização de estratégias como criação prévia dos grupos com a ajuda da professora responsável pela turma e a criação de atividades mais desafiantes para os alunos (Martins, 2023) tornou possível evitar comportamentos desviantes reconhecidos como comuns na turma do 6º ano. No 5º ano, senti como ponto marcante a descoberta da necessidade de adequar o discurso no momento da instrução, tornando-o não só mais simples e claro como extraordinariamente objetivo, de modo a que se tornasse eficaz. Para tal, as estratégias utilizadas foram as de resumir os momentos de instrução em 2 ou 3 pontos, evitando excesso de informação no discurso que o desviasse do seu objetivo principal, acompanhar a instrução de demonstração visual e repetir assuntos de possível difícil compreensão (Eugénio, 2018).

Procurando não só o desenvolvimento pessoal enquanto professora, ou dos meus alunos enquanto aprendizes, acredito que a atuação conjunta do NE tenha sido um momento enriquecedor também para o próprio GEF no que toca à abordagem da matéria da Dança e de um planeamento mais politemático das aulas e gestão do tempo útil de aula, tendo recebido feedback positivo dos professores do GEF relativamente às aulas que lecionei nas suas turmas, à gestão das variadas tarefas de aula e à eficaz apresentação das coreografias da dança aos alunos.

1.9. 4ª Etapa

Na etapa de conclusão do ano letivo o foco do meu trabalho passou a ser a consolidação e aperfeiçoamento dos conteúdos. Os alunos que ainda se mantinham aquém dos objetivos definidos, foram o maior foco da minha atenção nesta etapa, sendo que a cooperação, ainda tema de aprofundamento com a turma, se manteve presente ao tornar como objetivos principais da turma o sucesso dos alunos com mais dificuldades. De forma sucinta, estes foram os objetivos da última etapa:

Quadro 9 - 4ª Etapa: Objetivos

Objetivos
Revisão das aprendizagens adquiridas e consolidação das competências dos alunos que já alcançaram os objetivos definidos
Recuperação das aprendizagens dos alunos aquém dos objetivos definidos
Conclusão do trabalho cooperativo na melhoria dos alunos com mais dificuldades

1.9.3. Plano

Relembrando que o início desta etapa coincidia com o regresso de uma interrupção letiva prolongada, na primeira UD, planeei a distribuição das matérias (Apêndice XVIII) e tarefas que permitissem relembrar as aprendizagens já adquiridas (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1992), mantendo a maioria das situações de aprendizagem já conhecidas. A consolidação das habilidades foi planeada dispondo de mais momentos formais de avaliação e recorrendo cada vez mais a situações formais dos jogos na segunda UD, procurando a consolidação das habilidades no caso dos alunos que já estivessem próximos do cumprimento dos seus objetivos terminais e na recuperação das prioridades no caso dos alunos com mais dificuldades.

Ainda que a heterogeneidade fosse mantida, recorreu-se novamente a momentos de trabalho em grupos homogêneos que permitissem a abordagem de habilidades e níveis de jogo diferentes para os diferentes grupos de nível. Desta forma, estes grupos foram redefinidos de forma a obter, em cada matéria, um grupo de alunos em consolidação e um grupo de alunos focados na recuperação das aprendizagens. Dentro dos alunos 'em consolidação' diferenciei ainda os alunos que já se encontravam aptos a trabalhar em nível Elementar (Apêndice XIX). A estrutura das aulas manteve-se semelhante (Apêndice XX).

1.9.3.1. Área da Aptidão Física

O trabalho de força dos membros superiores manteve-se recorrendo aos aquecimentos em estações de exercícios específicos ou tempos de espera em posição de treino de força superior. A corrida em grupos teve como principal finalidade que os dois alunos fora da ZSAF obtivessem valores dentro do saudável. Uma vez que

se viu uma desmotivação dos mesmos para com a tarefa, esta corrida passou a ter uma tarefa associada ao treino da transmissão do testemunho. Optei novamente por emparelhar estes alunos com colegas com quais mostrassem maior proximidade e que visse como potenciais motivadores para que realizassem a corrida de forma contínua.

1.9.3.2. Área das Atividades Físicas

No Andebol, no trabalho em grupos homogêneos, com o objetivo de evitar o uso exclusivo do contra-ataque para finalização e para promover mais situações de prática do ataque organizado no grupo de Consolidação, organizei formas simplificadas da estrutura do jogo sem descentralizar a sua natureza fundamental (Queiroz, 1986), criando situações, durante o próprio jogo, de finalização sobre uma defesa contemplando apenas uma das balizas (Apêndice XXI). No grupo de Recuperação manteve-se a utilização de situações de jogo em superioridade numérica (3x2) e do jogo da bola ao fundo, assegurando em paralelo o trabalho da técnica do remate em salto. No Basquetebol, a abordagem foi semelhante, no sentido em que o grupo de Introdução passou a experimentar a situação de jogo sempre em igualdade numérica sem condicionantes à defesa. No grupo a trabalhar em nível Elementar, o constrangimento imposto no jogo foi o mesmo que no Andebol, uma vez que o problema do contra-ataque se verificava em ambas as matérias. Adicionalmente, introduzi o conceito de 'passa-corta-repõe', de forma a manter o incentivo dado aos movimentos de rutura para o cesto (Apêndice XXII). Também para o grupo de Recuperação, o trabalho dos lançamentos foi feito de forma isolada uma vez que o jogo não permitia uma repetição necessária para o aperfeiçoamento. Neste grupo, trabalhou-se em igualdade numérica condicionando ainda o desarme por parte da defesa. Na matéria do Futebol os grupos experimentaram tarefas bastante díspares pelo grau de distância a que se encontravam (Apêndice XXIII) sendo que ao realizar o jogo em situação de superioridade numérica e recorrendo a grupos heterogêneos, deu-se aos alunos do grupo de Consolidação (Elementar) um papel fundamental de cooperação. Já no grupo de Consolidação (Introdução) o jogo teve como finalidade consolidar as habilidades e competências em situações sem pressão defensiva. No que toca ao Voleibol, o grupo de Recuperação manteve o seu trabalho inicialmente em modelo de jogo 2+2 (Apêndice XXIV). Quando em grupos heterogêneos optei por incluir o critério da competição, levando ao estímulo da ofensividade do último toque e, consequentemente, do trabalho para receção. No grupo a trabalhar para o nível Elementar foi abordada nesta fase o jogo 4x4. Em fases finais da passada etapa, o estímulo de competição levou frequentemente a uma despreocupação com a qualidade técnica e tática em jogo, pelo que se aplicou o princípio do exagero, como

proposto por Holt, Streat e Bengoechea (2002), colocando a obrigatoriedade de passar a bola por cima da rede 4 vezes antes de iniciar as ações ofensivas.

Quanto à Ginástica de Solo, as novas sequências definidas, com 4 níveis de dificuldade, foram o principal objetivo dos alunos de todos os grupos. As situações que apresentei para a consolidação das sequências foram sempre o praticável para treino livre da sequência e situações isoladas de progressão para os rolamentos (planos inclinados), pino cambalhota (plinto de espuma) e pino (espaldar). Foi possível voltar também a realizar as habilidades em vagas numa fase inicial da aula, de modo a consolidar as habilidades. Para os aparelhos, recorrei à estratégia de marcar na cabeça do plinto a zona de colocação das mãos em forma de referência visual.

No Badminton, apenas uma aluna foi referenciada com necessidade de regressar ao jogo em cooperação (nº4) pelo que, para toda a turma, este foi um aspeto a considerar na abordagem do torneio em escada. A realização do Salto em Altura foi feita primeiramente relembrando a técnica do salto *Fosbury Flop*, e consolidada ao juntar-se a corrida em J com corrida de 4 a 6 passos. O Salto em Comprimento manteve a sua situação de aprendizagem recorrendo-se à barreirinha à frente da tábua de chamada, procedendo-se agora à marcação da corrida de balanço. Em alguns alunos passei à introdução à técnica do triplo salto por se ver interesse e capacidade de progressão.

Após uma primeira fase de revisão da dança a pares da Rumba Quadrada, introduzi o Chá-Chá-Chá, sempre recorrendo a grupos de trabalho, abordando 2 passos por aula (estilo de comando) e recorrendo a alunos 'modelo' para liderar o grupo no treino dos passos. Recuperando a situação de aprendizagem da corrida de estafetas, voltou a abordar-se o aquecimento em corridas de trios/quadras para treino da técnica de transmissão.

1.9.3.4. Conhecimentos

Nesta etapa, o tema dos Valores Olímpicos e Paraolímpicos foi avaliado através de um teste em *Google Forms* (Apêndice XXV).

1.9.4. Balanço

Dado o preenchimento avultado da fase final do ano letivo com visitas de estudo, provas de aferição e greves do corpo docente da escola, houve nesta etapa uma grande dificuldade na concretização do planeamento. Desta forma, optei por apostar nas situações de aprendizagem mais próximas do formal de forma a culminar o trabalho feito em todas as matérias.

1.9.4.1. Área da Aptidão Física

O desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória mostrou melhorias em toda a turma, sendo que nos alunos referenciados, ainda que se tenham mantido

aquém dos valores da ZSAF, os seus valores tenham melhorado ao longo do ano fruto do seu empenho e dos colegas em levá-los a superar as suas capacidades.

Quadro 10 - 4ª Etapa Lecionação: *Evolução dos resultados do Vai e Vem dos alunos críticos*

	Percursos Vai e Vem		
Aluno	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Nº 17	18	25	25
Nº 21	12	15	20

Também na força de membros superiores toda a turma mostrou melhorias, ainda que os alunos FZSAF se tivessem mantido abaixo dos valores mínimos da ZSAF, foram capazes de aumentar entre 2 a 5 repetições entre 1ª e a última avaliação.

1.9.4.2. Área das Atividades Físicas

Observando a avaliação final dos alunos (Apêndice XXVI) aponto as melhorias na matéria do Andebol no grupo de alunos em trabalho de nível Elementar, sendo observável situações claras de ataque organizado em trapézio e com um uso moderado da defesa de controlo e vigilância, bem como da fase de contra-ataque em passe. Nos alunos com mais dificuldades não foi possível considerar em todos que se tenha alcançado os objetivos definidos, no entanto, tanto a técnica de remate em salto como a capacidade de desmarcação e tomada de decisão mostraram melhorias nos exercícios propostos. Já no Voleibol, destaco que todos os grupos mostraram uma evolução visível cumprindo dos objetivos propostos. Os grupos de nível Introdução, dominaram o jogo 2+2 com ajuda da criação de grupos de trabalho heterogéneos e dos alunos que trabalhavam já para o nível Elementar, alunos estes que puderam experimentar também situações de jogo 4x4 em grupos homogéneos. Nessa situação foi possível observar a sua capacidade de defesa, organização do ataque e finalização intencional. No Basquetebol, considero que apenas uma aluna não foi capaz de alcançar os objetivos para o nível Introdução, sendo que os restantes elementos demonstraram melhorias na capacidade de desmarcação recorrendo aos corredores de ataque e de tomada de decisão na altura de passar, progredir ou finalizar em lançamento na passada (com a correta estrutura de movimento). Os alunos que trabalharam em nível nível Elementar, mostraram um crescimento no sucesso das situações de jogo 5x5, sendo visível uma disposição em '5 abertos' com frequentes movimentos de rotura para o cesto, bem como um contra-ataque rápido, ainda que este fosse mais vezes realizado em drible do que em passe. O Futebol manteve uma evolução mais lenta ao longo de todo o processo, tendo sido possível atingir os objetivos propostos para o grupo que trabalhava para obter o nível Introdução com um número reduzido de alunos. Nesta matéria destaca-se a evolução da capacidade de

trabalho em cooperação dos colegas de nível Elementar quer em situações de jogo reduzido quer nos exercícios propostos em aquecimentos.

A Ginástica de Solo mostrou grandes melhorias tendo sido possível cumprir os objetivos definidos com todos os alunos do grupo Introdução, com especial destaque para os rolamentos, sendo estes capazes de realizar as habilidades quer de forma isolada quer em sequência. Também os alunos de nível Elementar mostraram uma evolução positiva ao nível das posições invertidas e de equilíbrio, parâmetro também avaliado na sua participação satisfatória no Torneio Interturmas da escola. Nesta matéria destaca-se também a melhoria da capacidade de trabalho a pares, contrastado com o panorama inicial da turma. A Ginástica de Aparelhos foi uma matéria de domínio satisfatório para toda a turma deste o início do ano, alcançando-se quase na totalidade os objetivos, ainda que não possa considerar como adquirido o salto entre-mãos em toda a turma, a possibilidade de progressão é visível.

Reconheço que duas alunas ficaram aquém dos objetivos definidos para o salto em altura, sendo uma das assinaladas por falta de empenho na tarefa, fator que não fui capaz de contornar, o que tornou difícil a abordagem à matéria. No entanto, a maioria da turma pôde experimentar o salto com a técnica de *Fosbury Flop*. Ainda que nem todos tenham obtido o sucesso no nível Elementar, a maioria demonstra capacidades para o fazer no futuro ano letivo. No salto em comprimento foi possível consolidar o salto com técnica da passada em toda a turma, havendo um grupo de alunos que obtiveram também sucesso na realização do triplo salto recorrendo à marcação das zonas de *hop*, *step* e *jump*.

O Badminton foi uma matéria que mostrou desde cedo uma qualidade notória em toda a turma, tendo sido possível consolidar com todos o jogo em cooperação, os diferentes tipos de serviço e batimentos e posterior aplicação em jogo, incluindo o fator competição. Para a aluna nº4 que apresentou algumas dificuldades, reconheço a importância que teve para a mesma ver a turma sensível às suas dificuldades e ao seu trabalho na tentativa de superar as suas capacidades.

Na Dança foi possível experimentar os frutos do trabalho em grupos e do processo de *scaffolding*, onde a turma mostrou já comprometimento com as tarefas em autonomia. Avalio com grande satisfação a iniciação a abordagem de uma dança de nível Elementar que, ainda que não completamente adquirida, mostrou um grupo de alunos com capacidades acima do que seria o esperado para esta matéria.

1.9.4.3. Área dos Conhecimentos

O teste aplicado teve resultados positivos em toda a turma, o que tornou visível a aquisição dos conhecimentos transmitidos pela abordagem da aprendizagem experiencial. Avalio muito positivamente o uso desta abordagem sendo visível nos

alunos um interesse pelos conteúdos que vão além das próprias matérias de aula, bem como o seu entendimento de ligação desses conhecimentos com o fenómeno do desporto e da atividade física que experienciam.

1.10. Balanço Final

Após um ano de formação teórica específica em relação à pedagogia e à EF, apenas este ano pude experimentar o real benefício de um planeamento por etapas na aquisição das aprendizagens. Ainda em momentos iniciais do EP, entre o NE, se discutia a validade, praticidade e dificuldades deste planeamento, de forma ainda pouco conhecedora das suas verdadeiras vantagens. No entanto, olhando em retrospectiva o planeamento levado a cabo ao longo do ano entende-se a importância que foi a abordagem progressiva e contínua às diferentes matérias, destacando as necessidades de uma em relação a outra em fases iniciais do ano, assegurando uma maior prática nas áreas onde os alunos assim necessitassem. Neste sentido, também o próprio planeamento foi alvo de consecutivas melhorias no que toca à definição clara de UD em oposição às 'aulas avulso', validando os pressupostos de Bom *et al.* (1989).

Desta forma, é com agrado que se contempla o progresso dos alunos nas suas aprendizagens ao longo do ano letivo, tendo sido retido apenas um aluno da turma, por acumulação de classificações negativas, não tendo uma delas sido a EF. No que toca às matérias, destaca-se especialmente o progresso nas matérias da Ginástica de Solo, Voleibol e Dança. Tanto nas matérias da Ginástica como do Voleibol atribuo o sucesso à minha própria formação e conhecimento em relação ao conteúdo específico bem como o gosto pessoal pelas matérias, fatores influenciadores de um ensino eficaz (Albuquerque, 2010). O desenvolvimento da motivação dos alunos para com a matéria da Ginástica de Solo acredito ser o melhor contributo para as futuras aprendizagens dos jovens e do trabalho dos seus futuros professores, uma vez que se reconhece a possibilidade dos progressos desenvolvidos ao longo do ano poderem ser reversíveis. Já no Voleibol, por se observar deste início uma afinidade dos alunos para com a matéria, os progressos observados no que toca à evolução de um modelo de jogo em cooperação (2+2) até um modelo de jogo em competição e com necessidades de cooperação e trabalho tático feito em equipa, demonstram a influencia que teve também a abertura progressiva dos alunos ao trabalho cooperativo, foco de intervenção específica com a turma que mostrou alcançar os objetivos propostos.

No que toca à Dança, e indo além do que foram os progressos e desenvolvimentos feitos com a turma tendo sido possível abordar conteúdos não previstos no primeiro planeamento, destaca-se também o contributo que acredito ter deixado ao GEF da ECO. Tal como na prática pedagógica se recorre não apenas a instruções verbais mas também visuais (demonstrações), acredito que a

problematização e propostas apresentadas no projeto de Seminário (informação e conteúdo teórico), em conjunto com a atuação satisfatória da lecionação da Dança no projeto PTI (atuação a curto prazo) e na minha própria lecionação (atuação a longo prazo) se tenham mostrado como um contributo para o trabalho do GEF. Considero como alcançado o objetivo de reafirmar a importância dada à Dança no currículo escolar bem como na formação eclética dos jovens, indo além do meu próprio desenvolvimento no que toca à capacidade de gestão do tempo e de desenvolvimento de metodologias de ensino promotoras de motivação.

Ao contrário do verificado nas matérias acima descritas, assume-se com algum descontentamento as dificuldades sentidas na abordagem do Futebol a nível do conhecimento em relação ao conteúdo específico e em relação às metodologias e estratégias de ensino da matéria. Neste assunto, a cooperação entre colegas do NE foi fundamental na observação da atuação e constante feedback corretivo e de reforço, bem como na análise de fatores de aula como a eficácia das situações de aprendizagem medida pelo empenhamento motor dos alunos nas tarefas realizado em diferentes situações e matérias. A constante hetero e autoavaliação, reflexão, diálogo e troca de experiências permitiu o desenvolvimento ao longo do ano na capacidade de criação de situações adequadas e desafiantes para os alunos, recorrendo às potencialidades individuais reconhecidas dentro do núcleo (Branco, 2013) promovendo a eficácia das práticas de ensino. Neste sentido reconheço também a riqueza da atividade de *Team Teaching* (Buckley, 1999) na Dança desenvolvida entre os membros do NE, onde me foi possível contribuir para o desenvolvimento e formação dos meus colegas como eu própria fortalecer a minha atuação e diferenciação pedagógica, fazendo uso das capacidades de cada elemento desta equipa.

2. Direção de Turma

No sistema educativo português o DT caracteriza-se por ser um professor designado para assumir a responsabilidade de acompanhar e orientar o percurso escolar de um determinado grupo de alunos ao longo de um período de tempo estabelecido. Esta função desempenha um papel crucial na relação entre os alunos, a escola e os encarregados de educação responsáveis podendo-se assim afirmar que o DT assume uma tripla função (Boavista & Sousa, 2013) – articulação e gestão curricular, organização do trabalho colaborativo entre professores na organização e gestão do processo de ensino e entre os próprios alunos (Gil & Machado, 2015). Esta gestão de pessoas, atividades e recursos, bem como o estabelecimento de uma relação cooperante entre a gestão de topo e a gestão intermédia da escola por parte do DT leva ao reconhecimento da sua função com reflexos positivos e fundamentais na cultura de escola e, principalmente, no bem-estar e sucesso dos alunos. Assim reconhece-se a função do DT como tendo um papel fulcral no acompanhamento e orientação dos estudantes, promovendo a sua integração, bem-estar e sucesso académico atuando como um facilitador do processo educativo, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos (Boavista & Sousa, 2013).

Na ECO o DT tem na sua componente letiva uma hora destinada à leção da matéria de CD onde aborda vários temas de relevância cívica e de carácter mais social. Esta disciplina tem um conjunto de temas destinados a serem abordados em cada ano de escolaridade organizados numa lógica de progressão ao longo dos 2º e 3º ciclos tendo como tema principal a desenvolver neste ano a Multiculturalidade, com a finalidade de criar no fim do ano escolar uma 'Feira da Cultura'.

Nas reuniões iniciais de ano foi possível ter contacto com os pais e estabelecer uma breve relação com esta face da comunidade educativa, destacando-se a importância do envolvimento educativo dos pais no processo educativo dos filhos, de modo a promover o sucesso dos alunos, foi apresentado aos pais o calendário escolar e o plano anual das atividades. No entanto, ao longo do ano letivo não foi possível estabelecer uma relação mais próxima com os Encarregados de Educação, apenas através de relatos da professora DT. Desta forma, a atuação na área da DT baseou-se na intervenção junto dos alunos.

2.1. Projeto Específico da DT

Embora o currículo possa ser entendido como um conjunto planeado e organizado de competências, objetivos e métodos de ensino que guiam a aprendizagem este deve ser também entendido como uma construção social e política que reflete valores, ideologias e interesses presentes na sociedade (Goodson, 1992).

O Ministério da Educação estabelece linhas orientadoras claras em relação ao que se espera que o jovem seja ao terminar a escola. O PASEO explana que se procura formar um aluno que se demonstre capaz de trabalhar em colaboração, comunicando com os colegas e que valorize e respeite a dignidade humana, exercendo a sua cidadania de forma solidária, respeitando a diversidade cultural e o debate democrático (Gomes *et al.*, 2017).

Como foi de notar ao conhecer a turma, existiam entre os alunos necessidades de trabalho de alguns pilares sociais que, ainda que não sejam o objetivo específico de nenhuma disciplina no currículo, são, como se notou anteriormente, uma responsabilidade e finalidade da escola. Aprender envolve uma relação social com o outro e por isso é um processo intimamente relacionado com a socialização. Na sua obra, Leitão (2010) reconhece que a aprendizagem parece mesmo estar mais intimamente relacionada com processos de sociais que advêm da forma como se os aprendizes interagem do que propriamente com os conhecimentos e matérias que transmite o professor. De facto, John I. Goodlad apresentou em 1984 a ideia dos diferentes níveis em que o currículo se expressa, onde surge o 'Currículo Oculto' que contempla o que são as aprendizagens que não são formalmente planeadas, mas que, todavia, os alunos vivenciam.

Ora, vendo as dificuldades na minha turma tão claras e perante o que são as possibilidades de ação fora da disciplina de EF, assumi como tema de aprofundamento em área de DT o recuperar de um projeto já criado pela escola nos anos letivos precedentes: o projeto das mentorias. Neste projeto os alunos eram emparelhados de forma que os alunos mais aptos agissem como mentores dos seus colegas nas áreas em que estes apresentassem mais dificuldades. Este trabalho cooperativo é fundamental para que os alunos desenvolvam a sua capacidade de entreajuda e cuidado com o outro sendo ainda uma fundamental ferramenta de desenvolvimento pessoal tanto social como cognitivo. Com base neste esqueleto já existente, e indo ao encontro do trabalho a ser desenvolvido na área da Lecionação, tive a intenção de reformular as responsabilidades dos elementos do par (ou trio) que estivessem envolvidos no trabalho cooperativo, criando o projeto 'Horas de Estudo em Grupo' (HEG). Este projeto teve os seguintes objetivos:

Quadro 11 - Projeto Específico DT: Objetivos

Objetivos
Ver alterados nos alunos os comportamentos de desrespeito ou exclusão dos alunos menos aptos nas diferentes disciplinas
Que todos os alunos sejam capazes de entender o processo de trabalho cooperativo e entreajuda como uma forma de aperfeiçoarem as suas próprias capacidades

2.2. 1ª Etapa

Na 1ª Etapa do projeto, o principal foco foi a recolha de informação sobre a capacidade de cooperação dos alunos, para tal procurei receber feedback em relação ao balanço do projeto das mentorias realizado nos anos anteriores e em relação às dinâmicas de cooperação e trabalho em grupo da turma, uma vez que esta poderia ser distinta da perceção tida nas aulas de EF. A etapa teve os seguintes objetivos:

Quadro 12 - 1ª Etapa DT: Objetivos

Objetivos
Recolher feedbacks em relação ao projeto das mentorias
Conhecer o desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas do currículo, as suas dificuldades e potencialidades
Conhecer as relações entre os alunos da turma, os alunos mais próximos e que melhor trabalham em conjunto
Criar os Grupos de Trabalho

2.2.1. Plano

Numa primeira fase da etapa e por ainda não me ser tão próxima a relação com os restantes professores do CT, procurei reunir informação em relação ao projeto das mentorias junto da PO e da DT. Já o levantamento do aproveitamento dos alunos nas demais disciplinas foi feito em grande parte recorrendo aos momentos das reuniões intercalares, uma vez que o planeamento da etapa permitiu o encadeamento destes momentos (Apêndice XXVII), recolhendo e analisando os feedbacks e informações dadas por cada professor do CT. Com o objetivo de conjugar todas as informações recolhidas e de garantir a veracidade e exatidão da informação recolhida junto dos professores (Martins & Belfo, 2010) realizei ainda com os alunos uma ficha de autoavaliação do seu aproveitamento em todas as disciplinas bem como de reflexão e partilha das suas relações e proximidades entre a turma, agindo este fator como mais uma ferramenta de criação grupos de trabalho mais equilibrados e que de facto potenciasssem um trabalho cooperativo. Perante as informações recolhidas foi fundamental a intervenção da professora DT no controlo e revisão aquando da formação dos grupos de trabalho, último objetivo desta etapa.

2.2.2. Balanço

Reconheço com alguma satisfação a capacidade de receber feedback específico dos alunos nestes momentos de aplicação da ficha de autoavaliação para a própria composição dos grupos de trabalho não apenas numa vista de relações de amizade, mas fomentando nos alunos a reflexão em relação a quais os colegas com quem melhor trabalhariam.

O principal feedback recolhido em relação ao projeto das mentorias foi a perceção dos professores de que a constante ideia de que um colega seria o 'mentor', levando a que este agisse como um segundo professor ou até mesmo um explicador, foi em alguns casos uma razão de desmotivação por parte dos alunos nos anos letivos passados. Os alunos menos aptos sentiam-se várias vezes na condição de 'inferiores', e os mais aptos, por sua vez, mostravam-se desmotivados a ajudar o colega que parecia não aceitar o seu apoio. Desta forma, procurei reformular o que seria o papel de cada elemento no trabalho cooperativo a levar a cabo.

Os grupos foram organizados de forma a serem o mais heterogêneos possível onde todos pudessem ser ajudantes de todos, fazendo cair as figuras do 'mentor' e do 'aprendiz', e trazendo a este trabalho em grupo uma natureza puramente cooperativa, evitando sentimentos de comparação ou competição e permitindo uma troca de experiências mais rica e significativa (Freitas & Freitas, 2002). Neste sentido, a principal diferença foi a quantidade de elementos, passando-se da abordagem a pares para a criação de grupos de 3 elementos para as HEG e à ausência da atribuição de diferentes designações, cargos ou tarefas a cada elemento no grupo de tal maneira que todos deveriam contribuir de igual forma para o trabalho em cooperação (Apêndice XXVIII).

2.3. 2ª Etapa

Tendo em vista a tornar o projeto em mais um momento de aprendizagem efetiva para os alunos, ou por outras palavras, um processo formativo, revelou-se essencial partilhar com os alunos os objetivos perspetivados para o projeto de forma que eles próprios fossem capazes de regular os seus comportamentos e atitudes perante as tarefas (Black & Wiliam, 2004). Desta forma, e uma vez estabelecidos os grupos de trabalho e a metodologia a levar a cabo, a 2ª etapa do projeto das HEG teve os seguintes objetivos:

Quadro 13 - 2ª Etapa DT: Objetivos

Objetivos
Apresentar à turma os objetivos e procedimentos do projeto das HEG
Iniciar a implementação do projeto nas aulas de Cidadania

2.3.1. Plano

Esta etapa dividiu-se em dois momentos (Apêndice XXIX). Regressados da interrupção letiva do Natal e até ao fim do 1º Semestre procurei apresentar aos alunos a metodologia de trabalho, que contava com o seguinte planeamento a levar a cabo nos primeiros momentos das aulas de CD:

Quadro 14 - 2ª Etapa DT: Estrutura de Aula

Avaliar e Planear as HEG		
Objetivo	Tarefa	Material
Avaliação/Controlo dos Procedimentos de Grupo	Cada elemento do grupo preenche uma ficha de avaliação da HEG passada	Ficha de Controlo 'Avaliação da HEG passada'
Troca de Experiências	O grupo tem 10 minutos para conversar sobre a semana que findou (maiores dificuldades sentidas, reflexões em relação a novos conteúdos de interesse ou com mais dificuldades, curiosidades de temas para estudo...);	—
Resolução de Problemas	O grupo define uma data, hora e local/meio na qual realizará a sua HEG bem como os conteúdos a abordar nessa sessão de estudo e preenche a ficha de planeamento da HEG	Ficha de Controlo 'Planeamento da próxima HEG'

A avaliação do processo (Black & Wiliam, 2004), nomeadamente do compromisso dos alunos para com o projeto e da utilidade percecionada pelos mesmo em relação às HEG, foi feita de forma contínua recorrendo ao preenchimento de Fichas de Controlo na plataforma Google Forms em todas as aulas de CD (Apêndice XXX; Apêndice XXXI).

Nesta etapa, o trabalho cooperativo foi exclusivamente realizado fora da aula, cingindo-se apenas às HEG planeadas pelo grupo. Em etapas posteriores, projetei que este trabalho viesse a ser realizado tanto fora da aula como nas próprias aulas de CD, com momentos de trabalho em grupo abordando as temáticas da disciplina.

2.3.2. Balanço

A 2ª Etapa decorreu numa altura que se revelou atípica, como apresentado na área da Lecionação, em que o fecho das escolas por alguns períodos levou a que grande parte das aulas da disciplina de CD não tivessem sido lecionadas. Desta forma, não foi possível realizar o planeamento que havia sido proposto para a etapa, tendo sido apenas cumprido o proposto para a primeira parte da etapa, com a apresentação à turma dos grupos, dos objetivos e procedimentos do projeto.

No entanto, nas aulas de EF em que tive contacto com a turma senti os alunos já mais dispostos ao trabalho em grupo e revelando menos resistência às atividades cooperativas. Uma vez que este fator poderia apenas dever-se à natureza da disciplina e sentindo ainda por isso a necessidade de avaliar e trabalhar essa atitude cooperativa em tarefas de sala de aula e trabalho de conhecimento mais teórico, o planeamento dos processos/tarefas prolongou-se para a 3ª Etapa.

2.4. 3ª Etapa

Tendo já estabelecida a relação de confiança e proximidade com a turma e as relações entre colegas, considerei esta uma altura favorável para estimular o trabalho cooperativo entre os alunos sendo assim fundamental o arrancar da Implementação do projeto. Nesta primeira fase, o controlo foi feito no planeamento e avaliação dos próprios grupos em relação ao seu trabalho e de forma contínua em todas as aulas de CD para que os alunos se sentissem guiados e motivados no trabalho ainda que este fosse realizado de forma autónoma, fora da sala de aula.

O foco do projeto manteve-se em criar momentos em que os alunos fossem capazes de desenvolver competências associadas ao relacionamento interpessoal, o que acarreta a necessidade de entender a mais-valia de juntar esforços para atingir os objetivos comuns. Para tal, procurei que a avaliação das HEG me permitisse entender a capacidade dos alunos de conversar e trocar experiências, debatendo pontos de vistas, negociando entre si e colaborando para o bem do grupo sendo capazes de adequar os seus comportamentos (Gomes, *et al.*, 2017). Deste modo, defini os seguintes objetivos para esta fase de Implementação:

Quadro 15 - 3ª Etapa DT: Objetivos

Objetivos
Recolher avaliações positivas das HEG (ao nível da participação)
Promover o diálogo e resolução de problemas aquando do planeamento das HEG

Admitindo que em cada grupo haveria alunos mais dispostos à realização das tarefas e a ajudar os demais colegas, assumi a possível dificuldade em relação aos alunos com mais dificuldades ou menos interessados de se comprometerem com os colegas a comparecer às HEG. Desta maneira, ao longo das semanas o primeiro indicador que procurei observar foi as presenças na HEG combinada entre os grupos, com destaque para os alunos identificados como 'menos interessados'. Quer na aula de CD quer nas aulas de EF, mantive o olhar atento nas relações estabelecidas inter e intra-grupos na capacidade de gestão e organização das tarefas, essencialmente aquando do planeamento das HEG, procurando observar maior coesão entre colegas e o desenvolver das capacidades de cooperação e colaboração.

2.4.1. Plano

Mantendo os procedimentos definidos já na 2ª Etapa para a Implementação do projeto na aula de CD, a aula iniciava-se com um momento em grupo, onde os elementos do grupo realizavam em conjunto uma reflexão acerca da HEG da semana que passou, refletindo sobre a sua prática e sobre a consecução dos objetivos que haviam definido para o seu trabalho. De seguida, os alunos marcavam e planeavam a sessão seguinte tendo em conta as suas necessidades e interesses na semana presente. De maneira contínua, o processo era por mim avaliado, através do preenchimento das fichas de controlo.

Com esta metodologia pretendi que os alunos fomentassem o seu espírito cooperativo sem que este lhes fosse imposto, o que me permitiria, numa etapa seguinte, estimular e aproveitar esse trabalho cooperativo em tarefas de aula. Ainda assim, ao longo desta etapa, o realizar do trabalho sobre o tema da Multiculturalidade em aula, também este em grupo, possibilitou que fosse feita uma análise mais próxima sobre a evolução das relações bem como tornou possível dar ferramentas de resolução de problemas aos alunos, e assim facilitar e estimular o seu trabalho em grupo fora da sala de aula.

Este processo, assumi desde o começo, teria as suas complicações no que cabe à definição do momento de realização da HEG. Para isso, foi fundamental uma presença mais próxima dos grupos nas primeiras aulas da Implementação ajudando-os a estabelecer o horário mais adequado tendo em conta as atividades extracurriculares de cada elemento. Procurei estimular que esta hora fosse feita em momentos que os alunos não tivessem outras atividades ou horas de intervalo, mas sim que procurassem fazê-lo em momentos em que normalmente estariam sozinhos a trabalhar, abdicando de um desses momentos ao longo de toda a semana para realizarem os seus estudos de forma conjunta.

2.4.2. Balanço

No decorrer da etapa, o trabalho a realizar no âmbito do tema da Multiculturalidade prendeu-se com a pesquisa e recolha de informação acerca de determinados países e das suas características para posterior apresentação à escola. Para tal, propus à professora DT a organização da turma em grupos muito semelhantes aos utilizados nas HEG de forma que toda a recolha de informação fosse um trabalho também ele cooperativo.

A principal dificuldade sentida na 3ª Etapa prendeu-se, como se esperava, com a falta de comprometimento dos alunos com menos motivação para o estudo. Dos 7 grupos constituídos na turma, os grupos 6 e 7 foram os que autoavaliaram as suas HEG negativamente de forma frequente ao longo das semanas. Principalmente nestes

grupos, a avaliação prendeu-se com o facto de 1 ou 2 elementos do grupo não estarem presentes, pelo que, se considera que os objetivos para a etapa não foram totalmente alcançados. Reparei, na avaliação contínua em aula, que os alunos que menos compromisso e contributo davam ao grupo eram também os mesmos que avaliavam negativamente as suas HEG.

Destacando estes elementos críticos em certos grupos, procurei, ao longo da etapa, nos momentos de trabalho de grupo, estar mais próxima desses elementos de forma a motivar a sua participação no trabalho do grupo encontrando, nos seus gostos, formas de os motivar à procura de informação que fosse relevante não apenas para o trabalho do grupo mas também para si próprios (ex.: encarregar os alunos mais dispostos a conversar sobre desporto da pesquisa sobre os resultados olímpicos do país sobre o qual se estivesse a estudar). Estes esforços mostraram-se benéficos no ambiente de trabalho da aula, mas não tanto no seu comprometimento com as HEG, pelo que assumi como fundamental a passagem para uma 4ª Etapa de trabalho cooperativo em sala de aula, com objetivos claramente definidos e um maior controlo da tarefa.

Ainda assim, foi possível ver que os grupos da turma foram capazes de organizar o seu trabalho em grupo de uma forma eficiente e com vista ao objetivo proposto para a turma, assumindo ainda espaço para crescer no que toca à cooperação, sendo visível uma grande participação de alguns elementos de cada grupo em detrimento de outros.

2.5. 4ª Etapa

O conhecimento concebido acerca das diferenças entre trabalho cooperativo e colaborativo apontam as principais características de um trabalho cooperativo como aquele em que os alunos são organizados em pequenos grupos, para que juntos consigam maximizar a sua própria aprendizagem e a dos que os rodeiam (Johnson & Johnson, 1991). Para tal, as atividades levadas a cabo assumem uma estrutura mais focada na troca de experiências e conhecimento entre os elementos do grupo, orientada e controlada em maior parte pelo professor para essa aprendizagem mais prática (Markulis & Strang, 2002). Só a partir do cimentar deste trabalho cooperativo se assume a possibilidade de, eficientemente, passar para um trabalho colaborativo, com maior foco em cada estudante e no seu desenvolvimento individual (Calhoun, 2014).

Para este facilitar da obtenção dos objetivos de grupo o professor tem de ser capaz de distinguir o que é promover 'atividades' ou 'estruturas' que procurem fomentar o trabalho cooperativo (Panitz, 1996). Atividades 'soltas', mesmo tendo um objetivo comum para o grupo são menos ricas no que toca ao trabalho de conteúdo

académico. Para isso, nesta etapa procurei focar mais a minha atenção nas tarefas de aula em estabelecer uma estrutura de grupo clara para que o trabalho atingisse não só a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também que favorecesse as relações sociais entre os alunos.

Tomei como principais objetivos nesta etapa final do projeto ver nos alunos o culminar do trabalho feito ao longo do ano, fornecendo tarefas a realizar em ambientes cooperativos e recorrendo a formas de organização que proporcionassem tais ambientes. Recuperando o que são as 5 dimensões base para o trabalho cooperativo, sugeridas por Johnson e Johnson (2018) e Leitão (2010), procurei observar em ambiente de sala de aula os seguintes comportamentos:

Quadro 16 - 4ª Etapa DT: Objetivos

Objetivos
Os membros de cada grupo contribuem de igual forma para o desenvolvimento das tarefas de aula na disciplina de Cidadania (Responsabilidade Individual)
Os membros de cada grupo trocam informações e conhecimentos para chegar a um mesmo objetivo de tarefa (Interdependência Positiva)
Os membros de cada grupo são capazes de trocar conhecimentos e chegar a novos conhecimentos por conversação em tempos destinados para a troca de experiências (Competências Sociais e Relações Face-a-Face)

Quanto à dimensão da Avaliação dos Procedimentos de Grupo, foi proposto como objetivo pessoal a avaliação constante do funcionamento dos grupos de forma a, a cada semana e/ou sempre que necessário, ajustar os grupos de trabalho em aula de forma a maximizar a potencialidade dos tempos de partilha e busca de informação em grupo. Para que os próprios alunos fossem capazes de avaliar os seus procedimentos e prestação, foram estabelecidos objetivos claros em cada tarefa de modo que, chegados ao fim de cada aula, se pudessem avaliar enquanto grupo.

2.5.1. Plano

A etapa coincidiu com a reta final para a preparação dos materiais para o trabalho da Multiculturalidade a apresentar no final do ano a toda a comunidade escolar. As primeiras 2 semanas desta etapa foram dedicadas a reunir e organizar toda a informação recolhida pelos grupos em jeito de portefólio para que se pudesse proceder à criação de *posters* de apresentação de cada país estudado. Este trabalho foi realizado com toda a turma em simultâneo onde cada grupo teve o seu tempo de partilha com toda a turma da informação recolhida, de forma que todos os grupos conhecem o seu contributo para o produto final e conhecem também eles as informações recolhidas pelas restantes grupos (estrutura cooperativa *Co-Op Co-Op*, como apresentado por Leitão (2010)).

Nos restantes temas a abordar ao longo do semestre, procurei que em cada aula o trabalho cooperativo fosse sempre realizado seguindo a seguinte planificação de aula:

Quadro 17 - 4ª Etapa DT: Estrutura de Aula

Aula em Estruturas Cooperativas	
1)	Momento introdutório de exposição do tema em estudo por parte da professora e lançamento do tema de pesquisa
2)	Momento de pesquisa seguindo uma estrutura de organização de grupo (segundo Leitão (2010)): a. <i>Think-Pair-Share</i> b. <i>Team-Pair-Solo</i> c. <i>Jigsaw</i> d. <i>Numbered Heads</i>
3)	Momento de partilha de acordo com a estrutura escolhida
4)	Momento de balanço e avaliação do desempenho dos grupos de trabalho

As estratégias e organização da turma a utilizar em cada uma das estruturas cooperativas a aplicar em aula seguiram as metodologias apresentadas por Leitão (2010) (Anexo 2).

O momento final de aula foi essencial para que os alunos fossem capazes se sentirem também eles responsáveis pela sua atitude e comprometimento em tarefa (uma das principais dificuldades da 3ª Etapa) bem como da sua responsabilidade para com o grupo e turma nas tarefas de aprendizagem.

Nas aulas finais desta etapa pensou-se fazer um balanço final e autoavaliação do ano com os alunos, também a sugestão da professora DT, na qual constaria um momento de avaliação da prestação e evolução da turma na qualidade do seu trabalho cooperativo quer na disciplina de CD quer noutras disciplinas, bem como uma reflexão de cada aluno em relação às diferenças que sente na sua capacidade de cooperar e trabalhar em grupo. Infelizmente, por mudanças abruptas no planeamento das atividades escolares, não foi possível realizar tal balanço com os alunos, pelo que realizarei uma reflexão pessoal do progresso do projeto.

2.5.2. Balanço

Reverendo os objetivos definidos para esta etapa é possível considerar o sucesso da abordagem do trabalho cooperativo recorrendo às estruturas organizativas de Leitão (2010).

Ao longo da etapa foi sendo possível reconhecer nos grupos a crescente autonomia na separação dos temas para a elaboração dos trabalhos, sendo que se

observava uma mistura nas estruturas *Jigsaw* e *Numbered Heads* na base do trabalho em grupo. Neste ponto, reconheço como alcançado, em primeiro lugar, o objetivo de estabelecer uma interdependência positiva entre os elementos dos grupos. Neste assunto, ressalvo, no entanto, a grande dependência de certos elementos em relação a outros, mais dedicados e prontos a intervir. Assim, reconheço que talvez tenha ficado em falta um momento de desenvolvimento do sentimento de valor próprio junto de certos alunos. Como aponta a bibliografia, este sentimento de valor percebido torna os indivíduos mais dispostos a investir no trabalho colaborativo e deve ser assegurado tanto como o sentimento de inclusão para que se sintam bem dentro do grupo (Ellemers, Sleebos, Stam & Gilder, 2013). Neste sentido, o objetivo de observar um nível de contribuição igualitário entre os membros do grupo nas tarefas propostas não foi totalmente alcançado em todos os grupos.

A abordagem de alguns temas como 'Primeiros-Socorros e Suporte Básico de Vida' passaram por uma abordagem mista, isto é, iniciando o tema com uma formação teórica e dando espaço a uma parte prática na segunda metade da aula. Desta forma, nos períodos de prática, foi possível estabelecer momentos de troca de conhecimentos e conversação que se mostraram úteis no cimentar dos conteúdos adquiridos, parâmetro esse avaliado numa pequena demonstração de atuação em situação de *roleplay* (Issenberg *et al.*, 1999).

Ainda que a princípio pareça contraditório, destaco a surpresa em ver na turma progressos no que cabe às relações estabelecidas entre colegas em momentos fora da sala de aula, observáveis não só nas aulas de EF mas na SC que se deu nesta etapa. Na maioria dos casos, os alunos resistentes à cooperação e trabalho em equipa eram exatamente os alunos com mais dificuldades em tarefas de aula, como descrito anteriormente, distanciando-se dos grupos e não contribuindo nas tarefas de aula. Também por força do cuidado no estabelecimento dos grupos durante a atividade, fez-se notar nestes alunos a capacidade de respeitar os ritmos dos colegas e proporcionar ajudas para que superassem as suas dificuldades e medos.

2.6. Saída de Campo

A educação escolar tem como finalidades a criação de jovens sensíveis aos grandes desafios globais do ambiente, manifestando consciência e responsabilidade pelo meio ambiente (Gomes *et al.*, 2017). Estes devem então ser conteúdos presentes nas orientações curriculares das escolas. No entanto, embora o conhecimento sobre o ambiente seja fundamental no desenvolvimento de comportamentos e estilos de vida ecológicos, ele tem pouco impacto por si só (Otto & Pensini, 2017). Torna-se necessária uma visão holística da educação ambiental, incluindo no seu planeamento a promoção de uma conexão intrínseca com a natureza. Otto e Pensini (2017),

revelaram como a participação em programas de educação ambiental baseada na natureza está associada a um aumento do envolvimento em comportamentos ecológicos, reconhecendo a importância de combinar a aquisição de conhecimento ambiental com uma conexão intrínseca com a natureza por meio da experiência. Este aspeto é ainda fundamental na componente motivacional para a adoção de tais comportamentos de forma autêntica e duradoura.

Atividades experienciais como a SC são métodos eficazes no despertar do interesse dos alunos, proporcionando oportunidades autênticas de aprendizagem (Behrendt & Franklin, 2014). As SC podem ter diversos propósitos, como tornar a aprendizagem mais relevante permitindo que os alunos interajam de forma voluntária e encorajando a sua motivação intrínseca. Assim, a SC vê-se no planeamento anual de atividades como uma oportunidade única para os alunos de desenvolverem aprendizagens de cariz prático, especialmente para aqueles com mais dificuldades académicas.

O sucesso de uma SC depende do preparo e envolvimento do professor, que deve procurar estabelecer conexões entre a SC e o currículo em vigor (Behrendt & Franklin, 2014). Desta forma, o primeiro passo a tomar foi o desenho desta atividade com a definição de objetivos não só gerais que fossem de acordo com as finalidades acima justificadas, mas com o plano e currículo a desenvolver em cada uma das turmas abrangidas pelos professores estagiários do NE.

2.6.1. Planeamento

O planeamento definido para a elaboração da SC foi como ilustrado na seguinte tabela:

Quadro 18 - Saída de Campo: Planeamento das Etapas

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
- Definição dos objetivos; - Escolha das matérias a desenvolver; - Escolha do local; - Primeiro contacto com as entidades externas.	Apresentação da proposta à PO e à Direção	Planeamento das Atividades	Implementação

Como primeira ideia, a PO propôs ao NE que se realizasse a SC na Estação Agronómica Nacional em Oeiras, por ser de relativa proximidade com a escola e não incutir custos de deslocação e realização das atividades. No entanto, enquanto NE refletimos a dificuldade em abordar os conteúdos pensados devido à fraca polivalência que o espaço oferecia. De forma a apresentar uma nova proposta que fosse próspera e viável à PO antes de passar à sua implementação, a 1ª Etapa passou pela definição clara dos objetivos e ideia geral da SC a realizar no Parque Urbano do Jamor.

2.6.2. 1ª Etapa

2.6.2.1. Definição dos objetivos e escolha das matérias a desenvolver

Para as 4 turmas que participaram na SC os objetivos de desenvolvimento do conhecimento ecológico, estilos de vida saudáveis e sustentáveis foram um ponto em comum. Estes conteúdos, para além de serem pontos de partida (e de chegada) no planeamento das atividades ao longo do dia da SC foram também abordados numa aula prévia à SC, com a exposição do tema e explicação dos objetivos da atividade aos alunos. Além destes objetivos da área do Bem-Estar, Saúde e Ambiente (Gomes *et al.*, 2017), continuaram a estar presentes objetivos ligados aos conteúdos específicos da EF para a área das Atividades de Exploração da Natureza, mais especificamente nas matérias da Orientação, Arborismo e Canoagem.

Quadro 19 - Saída de Campo: Objetivos

Objetivos Gerais (NE)
- Desenvolver a sensibilidade às questões da sustentabilidade e preservação do meio ambiente; - Desenvolver a motivação e o gosto pelas Atividades de Exploração da Natureza e desporto ao ar livre; - Desenvolver conteúdos específicos da Orientação; - Adquirir competências básicas do Arborismo; - Adquirir competências básicas da Canoagem.
Objetivos Específicos (8ºB)
- Dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho cooperativo

No que toca aos objetivos específicos para a minha turma, estes deram continuidade ao trabalho cooperativo a desenvolver no projeto específico da DT recorrendo à criação de 'equipas' para todo o dia de atividades. Evitando situações de individualismo e também por questões de segurança em atividades como a Orientação e Canoagem, todas as tarefas foram realizadas pelas equipas definidas de forma prévia por mim e recorrendo também aos feedbacks, pedidos e ajustes propostos pelos alunos na aula de apresentação da SC, permitindo a que também estes tivessem uma voz ativa no planeamento das atividades (Mesquita, 2022), na medida do que fosse possível.

2.6.2.2. Escolha do local

Alguns estudos mais recentes sublinham a localização como um fator influenciador da aquisição de aprendizagens ao ar livre. Uma ideia recorrente é a de que os ambientes ao ar livre podem colocar aos alunos exigências de aprendizagem e desafios emocionais, cujos impactos nem sempre são suficientemente reconhecidos (Dillon *et al.*, 2006).

A escolha do Parque Urbano do Jamor teve na sua base 3 razões. Em primeiro lugar, este é um espaço com uma extrema polivalência, apresentando uma ampla gama de instalações desportivas, áreas de piquenique e espaços abertos para atividades ao ar livre, que vão em consonância com os objetivos definidos para a SC. Além disto, o Parque do Jamor acolhe eventos desportivos de grande escala, por ser a sede de várias Federações Desportivas em Portugal, tornando-se um espaço cultural e de património relevante para a comunidade. Em terceiro lugar, este é já um espaço familiar para os elementos do NE, pelo que facilitaria a elaboração de um plano de atividades utilizando todas as potencialidades do Parque.

2.6.2.3. Primeiro contacto com as entidades externas

Para a abordagem de cada uma das matérias pensadas foi necessário estabelecer um contacto com entidades que atuassem no Parque Urbano do Jamor. Este contacto foi estabelecido com o *Adventure Park* que dispõe de atividades de Arborismo e Orientação na mata da Cruz-Quebrada e com a professora Gabriela, que coordena as atividades de Canoagem no Centro Náutico do Jamor, e a quem, enquanto NE, agradecemos a disponibilidade e prontidão.

2.6.3. 2ª Etapa

Ainda que esta etapa não tenha ficado marcada por um momento formal de entrega da proposta à PO, a apresentação do desenho geral da atividade bem como do contacto prévio realizado com as entidades externas foi positiva e obtivemos assim a aprovação da PO e da Direção para a realização da atividade.

É de realçar que, em conjunto com a PO, definimos que a SC seria realizada em dois dias diferentes (consecutivos) pelo grande número de alunos que abrangeria. Desta maneira, e de modo a acomodar também o calendário escolar das 4 turmas, no dia 4 e 5 do mês de maio realizaram-se as SC com as turmas do 8ºB e 8ºC e com as turmas 7ºA e 8ºA, respetivamente.

2.6.4. 3ª Etapa

Em primeira instância foi criado um *roulement* das atividades e espaços compreendendo a Orientação, Arborismo e Canoagem e as duas turmas que estariam em cada dia da SC. O desenvolvimento deste plano de atividades permitiu a criação do horário geral do dia contabilizando os tempos de deslocamento necessários entre atividades (Apêndice XXXII).

Indo ao encontro dos objetivos definidos pelo NE de abordar de forma experiencial valores como a sustentabilidade e preservação do meio ambiente, definiu-se que os deslocamentos seriam feitos sempre a pé (para a estação e entre as atividades) e de comboio (até ao Parque do Jamor). Desta forma, foi possível também

reduzir os custos da atividade, suportados em grande parte pela escola graças ao aval da Direção, sendo ainda possível fazer um desconto para os alunos com mais dificuldades de maneira que ninguém ficasse impossibilitado de participar na SC.

Perante este planeamento passamos a um levantamento das necessidades ao nível dos recursos humanos. As atividades a realizar no *Adventure Park* tinham já profissionais responsáveis para tal e definidos os percursos de Orientação (em linha, como vinha a ser abordado nas aulas de EF) e Arborismo. No entanto, numa vista de segurança e conforto dos alunos reconhecemos a necessidade de incluir os professores do GEF nestas atividades. Deste modo, foi-nos possível ter, em cada dia de SC, 6 professores a acompanhar as turmas (4 professores estagiários, a PO e 1 professor do GEF), alocados em cada uma das atividades e no acompanhamento dos alunos nas deslocações entre atividades.

Por fim, foi planeada uma aula explicativa para cada turma em relação às regras de segurança e plano das atividades de forma a abordar também os temas da Sustentabilidade, Preservação do Meio Ambiente e Atividades Físicas na Natureza.

2.6.5. 4ª Etapa

A realização prévia da aula de apresentação aos alunos mostrou-se fundamental no que tocou à sua preparação para a SC, tendo sido possível estabelecer um clima sério e motivante e desenvolver o primeiro objetivo definido – a sensibilidade dos alunos para com o tema da sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

É de notar as necessidades de adaptação das atividades aos alunos com Necessidades Educativas Especiais existentes em algumas turmas. Na Canoagem e Orientação, procuramos que estes alunos fossem emparelhados com colegas aptos para a cooperação de modo que pudessem experienciar a atividade do mesmo modo que os seus colegas. Já no Arborismo, graças à ajuda e dedicação dos colaboradores do *Adventure Park* foi possível ter acompanhantes para estes alunos ao longo de todo o percurso tendo possibilitado que realizassem a atividade na íntegra e incluídos nas equipas da turma.

2.6.6. Reflexão Final

Ainda que a separação da SC em dois dias possa ter sido uma desvantagem no que toca à interação entre alunos de turmas diferentes durante a atividade, esta escolha mostrou-se benéfica no que toca à possibilidade de realizar uma monitorização dos procedimentos e resultados, avaliar e reestruturar os pontos mais frágeis (Filho & Ferreira-Borges, 2009). Com isto quero dizer que foi possível ao NE, ao fim do primeiro dia de SC, avaliar todo o processo e melhorar os aspetos que não foram tão bem conseguidos para no segundo dia agir de forma mais eficiente. A título

de exemplo, mediante a avaliação do NE de que a tarefa de Orientação tinha sido de demasiada exigência por ter havido vários grupos incapazes de terminar o percurso, no segundo dia, alterou-se a estratégia para um percurso em estrela. Desta forma, foi possível o professor presente na atividade ter um maior controlo e ser capaz de auxiliar mais e melhor os alunos durante o percurso, o que mostrou melhorias significativas na concretização da tarefa pelas equipas. No que toca à atividade da Canoagem, no primeiro dia reconheceu-se que foi despendido demasiado tempo no *briefing* inicial dado aos alunos. Ainda que este fosse um ponto importante para garantir a segurança na atividade, não se viu a necessidade de o fazer tão longo, pelo que no segundo dia foi possível aumentar em quase o dobro o tempo efetivo de prática dentro da embarcação.

Ainda que se lamente em certa parte não ter sido possível ter todas as turmas em conjunto a realizar as atividades, reconhece-se a vantagem que foi, para as duas turmas que participavam em cada dia, ter realizado a deslocação a pé e de transportes públicos. Indo além dos princípios de comportamento cívico e respeito pelo próximo que foi possível abordar ao recorrer aos transportes públicos, é com espanto e agrado que se avalia o notório clima de amizade e companheirismo entre os alunos, próprio e necessário a uma atividade desta natureza. Os momentos de transição foram fundamentais para evitar um excesso de atividades no dia o que poderia levar a um cansaço desmedido que tornasse as atividades pouco proveitosas e para proporcionar aos alunos tempos de partilha e troca de ideias em relação às experiências que iam vivendo (Vandewater, Park & Lee, 2012).

Reconheço a necessidade, que não foi assegurada, de um momento pós-SC de reflexão e avaliação das atividades com os alunos. Assim, assumo a importância de, em futuras atividades desta natureza, que as experiências sejam reforçadas por meio de discussões e atividades pós-atividade, para que as conexões sejam solidificadas e os alunos possam partilhar as suas observações e experiências (Behrendt & Franklin, 2014).

A avaliação positiva que o NE faz da SC deixa apenas a ideia clara de que este tipo de atividades deveria ser realizada com mais frequência ao longo do ano escolar, reconhecendo como programas educacionais mais frequentes e de longo prazo são sempre mais propensos a garantir efeitos duradouros nos conhecimentos e comportamentos (Otto & Pensini, 2017) do que atividades esporádicas.

2.7. Balanço Final

Ao concluir este projeto, posso destacar o sucesso da abordagem do trabalho cooperativo, que permitiu aos alunos desenvolver maior autonomia, interdependência positiva e habilidades de trabalho em equipa. Embora tenham sido encontrados

desafios, os grupos demonstraram capacidade de organização e cooperação, com algum espaço para crescimento.

Nas tarefas propostas com o objetivo de garantir contribuições igualitárias de todos os membros do grupo este parâmetro não foi totalmente bem conseguido, sendo observada ainda uma dependência de alguns alunos em relação a outros, o que pode ter impactado o desenvolvimento do sentimento de valor próprio em certos alunos. No entanto, é encorajador observar o progresso nas relações entre os alunos dentro e fora da sala de aula, evidenciando um maior respeito mútuo entre colegas, embora haja ainda espaço para melhorias. Este projeto, acredito, reforçou a importância do trabalho colaborativo como uma abordagem eficaz para as aprendizagens e o desenvolvimento social dos alunos.

Ao longo das etapas, destaco a importância que assumiu a constante avaliação dos processos e procedimentos, em jeito auto-avaliativo e de avaliação do trabalho dos alunos, com recurso às fichas de controlo. Assim, corroboro as afirmações que guiaram o meu pensamento ao longo deste projeto, de que é necessário assumir a avaliação formativa como parte do próprio processo de desenvolvimento do currículo uma vez que esta regula o próprio planeamento e o ensino, ao permitir a sua constante melhoria (Araújo, 2007).

Quanto ao desenvolvimento pessoal que esta área do EP me trouxe gostaria de destacar as aprendizagens que levo não só do desenho e implementação do projeto das HEG mas da SC. Esta foi uma atividade considerada como um dos 'pontos altos' do EP, uma vez que todo o seu processo proporcionou um envolvimento mental e emocional árduo, mas proveitoso e recompensador. O planeamento, operacionalização e concretização da SC possibilitou também um vasto conhecimento no que cabe aos diferentes níveis de gestão e organização escolar, ao ser necessário procurar e manter o contacto com diversas partes constituintes da instituição escolar e das instituições externas à escola de modo a assegurar o funcionamento das atividades e o sucesso da SC.

3. Desporto Escolar

3.1. Contextualização

Na ECO a oferta de DE é variada, dentro das possibilidades do GEF, e os alunos dispõem das modalidades de Badminton, Basquetebol, Canoagem e Voleibol, de tal maneira que há apenas uma professora do GEF não envolvida no DE por acumulação de outros cargos administrativos na escola.

Por ser desde cedo a minha modalidade de eleição na oferta de DE nos meus tempos de aluna, em que pratiquei Voleibol durante todo o 2º e 3º ciclos e até no ensino secundário, a formação que tive a nível prático e o gosto pela modalidade estiveram na base da escolha desta modalidade para desenvolver o meu projeto de DE.

A competição no escalão de Infantis B de Voleibol segue as regras oficiais da Federação Portuguesa de Voleibol adaptando-as às condições de realização dos jogos, ao equipamento disponível e aos recursos humanos existentes, salvaguardando a introdução de princípios pedagógicos simplificadores e facilitadores para uma evolução do jogo progressiva até atingir o jogo formal, como disposto no Regulamento Específico do DE de Voleibol. Neste escalão, os momentos de competição têm duas fases: nos primeiros 2 encontros, a fase de Torneio Aberto, o modelo de jogo é o 3x3, que se altera no 3º encontro, o Campeonato Regular, onde o jogo passa a ser realizado em 4x4.

Na ECO existem 2 escalões na modalidade de Voleibol, sendo que acompanhei o escalão Infantis B feminino, em conjunto com a professora responsável pelo escalão que estava também pela primeira vez encarregue da modalidade de Voleibol. Garantindo uma oferta desportiva escolar variada a todos os alunos que desejassem participar no DE e num esforço em envolver todas as escolas da região, mesmo que não agrupadas como sugere a Direção Geral da Educação (2021), a ECO trabalha em articulação com a EQM na constituição dos grupos-equipa, especialmente na modalidade de Voleibol. Desta forma, constituiu-se o grupo-equipa captando alunas da ECO dos 5º e 6º anos de escolaridade, tendo havido uma grande adesão por parte das alunas do 6º ano com cerca de 13 alunas inscritas desde o primeiro momento, e, em articulação com os professores responsáveis da modalidade na EQM foi possível inscrever ainda 4 alunas desde o início do ano letivo, números estes que cresceram ao longo do ano.

O tempo disposto para os treinos de Voleibol são 2 treinos de 45 minutos. De forma a dar oportunidade aos alunos de frequentarem os treinos, e olhando para as recomendações de Jacinto *et al.* (2001), estes foram fixados em dias não consecutivos (terça e quinta-feira) na hora de almoço coincidente das alunas. Este foi um ponto

fundamental na adesão e retenção das alunas, indo ao encontro do estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, onde se prevê o DE não como um desporto federado, mas como um conjunto de práticas desportivas de formação dos jovens num regime de liberdade de participação e criando todas as condições para que se torne um complemento curricular e ocupação dos tempos livres de forma saudável.

Os treinos foram realizados no Ginásio 2 da ECO, estando asseguradas todas as condições para a realização do jogo 3x3 e 4x4 segundo as regras impostas pelo regulamento. A organização do planeamento do ano tomou sempre em conta as datas dos encontros competitivos, uma vez que a mudança do modelo de jogo condicionaria a calendarização do início da abordagem do jogo 4x4. Assim, estabeleci o seguinte planeamento:

Quadro 20 - DE: Cronograma das Etapas

Plano Anual por Etapas																																															
Set.				Out.				Nov.				Dez.				Jan.				Fev.				Mar.				Abr.				Mai.				Jun.											
																				1º E								2º E												3º E							
Prognóstico (2x2 e 3x3)								Prioridades (3x3)												Progresso (3x3 e 4x4)												Produto (4x4)															
Legenda: E – Encontro/Torneio																																															

É de notar, que a maioria das alunas inscritas no grupo-equipa tinha este ano subido de escalão, e, por isso, apenas conheciam o modelo de jogo 2x2. Desta forma, estabeleci como projeto específico para o DE a aquisição do modelo de jogo 4x4, passando pelo domínio do jogo 3x3.

3.2. Projeto Específico do DE

De forma a dar resposta ao que são as exigências competitivas do ano, é necessário que se tenha em atenção o nível atual dos alunos que se nos apresentam e, para isto, diagnosticar as maiores dificuldades dos alunos e prognosticar as possibilidades de desenvolvimento que estes apresentam (Carvalho, 1994). Na presente equipa, e como pude observar nos primeiros treinos, as alunas não tinham ainda quaisquer conhecimentos do jogo 4x4, uma vez que até então só conheciam o modelo de jogo de 2x2. Esta grande alteração no número dos elementos em cada equipa leva igualmente a grandes alterações na dinâmica do próprio jogo, no que toca às diferentes fases do mesmo (receção, organização e ataque) começando até mesmo pelo serviço que dá início ao jogo. A primeira grande questão colocada foi então ‘como chegar ao jogo 4x4?’.

Bunker e Thorpe (1982) apresentam o modelo ‘Teaching Games for Understanding’ (TGfU). Este modelo traz uma reforma da ideia de ensino das técnicas

de forma isolada/analítica, dando lugar de destaque ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão. Também Oslin (1996) afirma como o ensino e o treino da técnica devem realizar-se preferencialmente de forma situacional, devido às características dinâmicas, relacionais e adaptativas que presenteia na sua versão formal ou nas suas variações.

Desta ideologia partiu então a minha atuação e projeto para o grupo-equipa de Voleibol, de modo a introduzir e aperfeiçoar o modelo de jogo 4x4. Em termos práticos, o modelo TGfU idealiza que o ensino seja baseado na tática do jogo utilizando-se para isso formas de jogos reduzidos, de forma que se maximize e motive a participação dos alunos/atletas. Para isso faz-se recurso a jogos numa forma condicionada, mantendo a situação real de jogo e exigindo aos praticantes as competências de cariz tático e técnico do jogo. No entanto, há que ter em conta que o nível de jogo não é igual em todas as etapas da aprendizagem, e este deve ser um ponto fundamental de aprofundamento.

Mesquita (2010) define no seu trabalho 4 níveis de jogo no Voleibol. O 1º Nível de Jogo define-se como um Jogo Estático onde, como o nome indica, os jogadores adotam uma postura estática e poucas noções do espaço, o que leva a que muitas vezes o jogo tenha apenas um toque. Num 2º Nível de Jogo, o Jogo Anárquico, a procura pela bola aumenta, mas sem critérios bem definidos, o que leva que o jogo tenha muitas situações de aglutinação em torno do ponto de queda da bola e ataques com apenas um toque, ocasionalmente dois, e ausência na qualidade das ações, que são ainda maioritariamente realizadas pelos braços. No 3º Nível de Jogo já se observam situações de cooperação e ações coordenadas entre os elementos da equipa, porém a preocupação com a ofensividade ainda não é tão visível, levando a que não haja uma progressão para a rede. Num 4º Nível de Jogo os atletas já têm consolidadas as competências técnico-táticas suficientes para que o ataque seja organizado e elaborado de tal forma que os maiores esforços se focam agora na defesa. Para que se chegue à forma de jogo que se procura (neste caso, 4x4) é necessário então que se faça uma abordagem progressiva ao jogo. Segundo a autora, esta progressão segue 4 etapas em que sucessivamente se vai aumentando a complexidade do jogo pelo aumento do número de jogadores, etapas estas que tive como guia da minha atuação.

O objetivo geral para este projeto prendeu-se com a aquisição das competências básicas para que se chegasse ao jogo 4x4. Procurei que no jogo se viessem a observar ataques elaborados (fase de receção, de organização e de ataque) e que todas as alunas fossem capazes de assumir qualquer uma das funções

da rotação (defesa, distribuidor, atacante) com qualidade. Estabeleci, para cada fase de jogo, os seguintes objetivos finais:

Quadro 21 - Projeto Específico do DE: Objetivos

Objetivo Principal: jogo 4x4				
Objetivos Específicos para cada Fase do Jogo	Serviço	Receção	Organização	Ataque
	Serviço colocado no espaço vazio (por baixo ou por cima)	Receção em toque de dedos ou de antebraços orientado para a colega na posição 3	Dinâmica dos 3 toques: - Receção orientada para a colega na posição 3 - Passe para finalização de um dos atacantes - Finalização intencional e ofensiva	Finalizar em passe colocado ou remate para o espaço vazio

Seguindo a lógica de ensino do jogo por etapas, o ensino do modelo de jogo 4x4 tomou 4 etapas. Em todas estas etapas, as bolas a utilizar foram bolas mais leves e afáveis que permitissem um maior tempo de análise e reação ao ponto de queda da bola e tomada de decisão.

3.3. 1ª Etapa

A primeira etapa foi a etapa de reconhecimento e recolha de informação em relação às jogadoras da equipa recorrendo ao modelo de jogo 1+1 e 2x2, os modelos até então conhecidos pela maioria das alunas. A estrutura dos treinos nesta etapa manteve-se idêntica: aquecimento; exercícios de manipulação e exercícios em cooperação (1+1); jogo 2x2 (Apêndice XXXIII). Como qualquer avaliação diagnóstica, esta foi essencial para iniciar o trabalho com a equipa, conhecendo o ponto de partida para o traçar do restante plano de atuação de acordo com as dificuldades e potencialidades observadas (Carvalho, 1994). Desta forma, defini os seguintes objetivos para esta etapa:

Quadro 22 - 1ª Etapa DE: Objetivos

Objetivos
Receção e conhecimento das atletas do grupo-equipa
Avaliação do Nível de Jogo do grupo-equipa (segundo Mesquita (2010))
Identificação dos níveis de desempenho das alunas
Identificação das alunas e componentes do jogo que necessitarão de maior atenção

3.3.1. Plano

Nesta etapa o jogo foi abordado primeiramente no modelo 1+1, tendo como objetivos principais que a bola passasse por cima da rede e que o par realizasse o máximo de toques possível. Neste momento, o foco foi a observação e avaliação das competências básicas do deslocamento para o ponto de queda da bola e técnica/qualidade do toque de dedos. Este modelo de jogo permite que haja muito contacto com a bola, aspeto vantajoso no aperfeiçoamento da qualidade das execuções e na aferição de possíveis casos que necessitassem de maior ou menor treino, bem como facilita a avaliação por parte do professor. Concomitantemente, nesta primeira etapa, foram abordadas também situações de jogo 2x2, uma vez que era já o modo de jogo habitual para estas alunas e introduz a cooperação entre elementos de equipa na organização do ataque (Mesquita, 2010). Neste modelo de jogo foi possível iniciar a verdadeira avaliação do Nível de Jogo das alunas da equipa, bem como conhecer o seu nível de entendimento das regras e táticas do jogo.

Os aquecimentos basearam-se em exercícios de mobilidade geral e corrida, sem bola e, de seguida, exercícios com bola. A pares, os primeiros exercícios com bola foram sempre em situação de 1+1 na rede, onde o foco incidia na colocação do passe e manchete direcionando-os ao colega. Neste sentido, ao longo da etapa, introduziu-se a regra da 'bola de cristal' em que a bola nunca poderia cair no chão – mesmo que não fossem capazes de realizar o toque de dedos ou manchete para dar continuação à jogada, deveriam agarrar a bola antes que caísse no chão. Também nesta primeira etapa foi, em todos os treinos, trabalhado o serviço por baixo e receção (em passe e manchete) de forma mais analítica antes de partir para o jogo. Todos os treinos da etapa terminaram com jogo formal 2x2, com pares feitos de forma aleatória, para que fosse possível aferir no contexto real o nível das alunas.

3.3.2. Balanço

Ao longo desta etapa de treinos procurei recolher informação sobre todas as alunas e foi possível fazê-lo com um núcleo de alunas que mais compareciam aos treinos, uma vez que o número de participantes foi muito variável (Apêndice XXXIV). Ainda que não de forma tão detalhada, procurei assegurar-me que teria algum registo ou conhecimento do nível de habilidade de todas as alunas presentes em pelo menos um dos treinos, de forma a ir moldando mais racionalmente os pares para o jogo 2x2, nesta etapa, ainda recorrendo à heterogeneidade dos grupos com frequência de modo a viabilizar o jogo. De forma a garantir o anonimato das alunas a cada uma foi atribuída de forma aleatória uma letra e o seu nível de habilidade foi avaliado recorrendo às diretrizes utilizadas também na Lecionação para a avaliação do Voleibol (Nível Introdução e Elementar). Destaco ao longo desta etapa a essencial colaboração

com a professora responsável pelo núcleo no que tocou à gestão do número avultado de alunas que compareciam aos treinos, no sentido de ser possível recolher avaliações de todas as alunas não deixando que ninguém passasse despercebido.

Partindo do geral, foi-me possível perceber que a equipa se encontrava (num coletivo) num nível de jogo que oscilava entre Anárquico e com uma Organização ainda rudimentar: observava-se a dinâmica dos 3 toques na maioria dos ataques em 2x2, no entanto, um dos principais fatores de insucesso era o serviço por baixo, que levava a que se inviabilizasse o próprio começo do jogo e por isso se recorreu muitas vezes ao serviço em toque de dedos. A maioria da equipa encontrava-se num nível de jogo Introdução, sendo que o principal ponto de fragilidade era a pouca capacidade em realizar com qualidade passes que dessem continuidade à jogada, uma vez que eram sempre muito baixos, dificultando o trabalho de deslocação para o ponto de queda da bola.

Reconheci apenas 3 casos críticos entre as atletas com fortes dificuldades no deslocamento para o ponto de queda da bola e apresentando uma rigidez de mãos e pulsos (alunas A, K e L), fator que muitas vezes inviabilizava o jogo se a receção fosse feita por si. Dado isto, implementei desde cedo a estratégia de condicionar a colocação do serviço e último toque na colega que estivesse emparelhada com uma destas atletas, permitindo o desenrolar do jogo e mantendo a sua participação, o que mostrou alguns benefícios no que toca ao tempo de cada jogada.

Destacaram-se 4 alunas com um nível superior (alunas G, H, J e O) mostrando já uma qualidade satisfatória dos gestos técnicos bem como potencialidade de evolução para sistemas táticos mais elaborados uma vez que eram capazes de entender as necessidades da colega e agir de acordo com as possibilidades do ataque.

3.4. 2ª Etapa

Face ao observado na etapa de Prognóstico, considerei possível e necessária a introdução do jogo 3x3 ao apresentar a posição do passador.

Esta etapa de trabalho sobre as Prioridades (as próprias questões de organização do ataque face à adição de um elemento na equipa em jogo) teve como principal preocupação uma abordagem progressiva ao modelo de jogo 3x3 sendo necessário também uma progressão nos objetivos ao longo da etapa.

Deste modo, dividi esta etapa em 3 UD nas quais os objetivos foram progredindo de maneira que, no fim da etapa, se verificasse já o jogo 3x3 com qualidade.

Quadro 23 - 2ª Etapa DE: Objetivos

UD	Duração	Objetivos
1	17 de out. - 8 de nov.	- Introdução da posição do passador (jogo 3x3) - Aquisição da dinâmica dos 3 toques com o 2º toque a ser realizado pelo passador – com ação condicionada (recebe de um e passa para outro) - Aquisição do serviço por baixo
2	9 de nov. - 29 de nov.	- Consolidação da dinâmica dos 3 toques com o 2º toque a ser realizado pelo passador – com ação condicionada (recebe de um e passa para outro) - Consolidação serviço por baixo - Introdução a finalização em passe colocado
3	30 de nov. - 5 de jan.	- Consolidação da dinâmica dos 3 toques com o 2º toque a ser realizado pelo passador – com ação livre - Consolidação serviço por baixo - Consolidação da finalização em passe colocado

Os treinos de cada UD seguiram uma estrutura semelhante à estabelecida na 1ª Etapa alterando-se essencialmente a Parte Principal, uma vez que se alterou a própria dinâmica de jogo (Apêndice XXXV). Em aquecimentos procurei também incluir exercícios de agilidade e velocidade de reação, uma vez que, em conjunto com a professora responsável, se entendeu necessário o trabalho da agilidade especialmente na fase de receção ao serviço e aos ataques das adversárias.

Nesta etapa, o principal foco no jogo 3x3 foi que as alunas fossem capazes de organizar o ataque com 3 toques incluindo o passador na jogada, encarregando-o do 2º toque para organização do ataque. Deste modo, o trabalho foi também de encontro à necessidade de melhorar a qualidade técnica da receção e orientação do passe para a colega. O serviço por baixo continuou também a ter uma grande expressão no treino uma vez que é um elemento-chave na viabilização do próprio jogo.

3.4.1. Plano

A início o jogo seria sempre condicionado, tendo por base a ênfase de certos aspetos táticos do ataque. Em situações mais específicas os exercícios foram criados de modo que se desse uma repetição da situação de receção do serviço, distribuição e ataque, através de situações de 1x3 (onde o aluno sozinho apenas realiza o serviço e tenta depois defender o ataque). Em todos os treinos se manteve a parte final de jogo livre com pontuação, nesta etapa, em modelo 3x3.

Para as alunas que demonstravam mais dificuldades manteve-se o jogo em situação de 2x2 como principal exercício (ainda que sendo ocasionalmente incluídas

no jogo 3x3) e tendo ainda mais tempo de realizar exercícios em 1+1 podendo explorar as técnicas de toque de dedos e antebraços de uma forma mais simplificada.

Numa primeira UD seria feita a introdução do jogo 3x3 sendo que a ação do passador seria condicionada recorrendo a modificações 'por exagero' como sugere Mesquita (2010). Nestes primeiros treinos o passador deveria realizar sempre o 2º toque para a finalização para o colega do qual não recebeu o 1º toque. Desta forma, todos os elementos participavam em todas as jogadas e era simplificada a imprevisibilidade do jogo, permitindo uma melhor organização do ataque. Nesta UD deu-se primazia à criação de situações claras de receção, organização e finalização, e por isto o treino de aquisição do serviço por baixo foi feito em situações mais analíticas e a pares.

Na segunda UD a ação do passador manter-se-ia limitada, aumentando a expressão do serviço por baixo no treino e nas situações de jogo formal. Nesta fase iniciar-se-ia também uma abordagem mais clara da intencionalidade do 3º toque, a ser realizado em passe colocado para o espaço vazio.

Na terceira UD a ação do passador passaria a ser livre, o que confere ao jogo maior imprevisibilidade, tornando-o mais complexo. Nesta fase as situações de exercício criadas seriam maioritariamente em jogo formal 3x3 em que se desse ênfase à fase de ataque, com passe colocado.

3.4.2. Balanço

A 2ª Etapa, como foi dito, decorreu num tempo atribulado do ano escolar. No fim do ano de 2022 e início de 2023, que correspondia na sua maioria com o tempo desta Etapa, as condições meteorológicas adversas e as greves dos professores fizeram com que muitos dos treinos não tenham sido lecionados levando a uma dificuldade acrescida no cumprimento do planeamento. No entanto, mesmo com poucos treinos, foi possível observar alguns desenvolvimentos.

As alunas que haviam sido apontadas como prioritárias (A, K e L) tiveram nesta etapa um desenvolvimento díspar. A aluna A mostrou grandes melhorias no que toca à técnica do toque de dedos e de antebraços e no deslocamento para o ponto de queda da bola. As alunas K e L, por terem tido um grande número de faltas aos treinos, não mostraram grandes melhorias nestes aspetos, sendo que ainda assim a aluna L já se mostrava mais capaz de se deslocar para o ponto de queda da bola.

No aquecimento, por força do aumento do número de atletas por treino, após exercícios de aquecimento geral sem bola optei mais vezes por realizar os exercícios que havia planeado para realizar em grupo (roda de bola em deslocamento, para estimular o deslocamento para o ponto de queda da bola) ou a pares (toques com um elemento a realizar entre cada toque – *burpee* ou tocar na linha de fundo do campo,

para trabalhar a velocidade de reação e deslocamento). Estes exercícios mostraram ser eficazes na preparação para o treino e no trabalho do deslocamento para o ponto de queda da bola.

Quanto ao trabalho do serviço por baixo, este foi feito recorrendo essencialmente ao trabalho a pares, uma vez que se foram observando muitas dificuldades, tornando o 'jogo dos 3' (uma equipa só serve e outra só recebe) pouco eficaz. Desta forma, o serviço era feito diretamente para a colega que devia rececionar em toque de dedos. O trabalho de receção e organização do ataque manteve-se recorrendo ao 'jogo dos 3' mas alterando a distância do serviço para que este tivesse sucesso e assim fosse possível continuar o exercício ou até realizando o serviço em toque de dedos.

Quanto à dinâmica de jogo 3x3, foi possível observar uma compreensão da dinâmica do jogo e dos 3 toques, com intenções claras de receber o primeiro toque dirigindo-o para o passador e de passar para o colega para finalizar. As principais dificuldades prenderam-se ainda com o sucesso do serviço por baixo, uma vez que ao tentar imprimir no serviço a força para que este ultrapasse a rede, perdiam o controlo do movimento. Também o segundo toque, do passador, era ainda muitas vezes dirigido para o colega para longe da rede e com pouca altura, o que dificultava a finalização ou a tornava pouco ofensiva.

Quanto à gestão do treino este mostrou-se progressivamente mais eficaz e bem controlado, observando-se um comprometimento cada vez mais satisfatório das alunas nas tarefas e sendo possível incluir todas nas tarefas, ainda que fossem em grande número.

A principal dificuldade de motivação e comprometimento verificou-se nas fases finais do treino: a baixa concretização dos serviços levava muitas vezes à desmotivação para com as situações de jogo formal pelo que, em conjunto com a professora responsável, se assumiu a necessidade de o simplificar para o gesto técnico do passe, o que se verificou como uma mais-valia.

3.5. 3ªEtapa

Esta etapa de Progresso nas aprendizagens coincidiu, propositadamente, com a realização dos primeiros torneios do grupo-equipa, acrescendo assim a necessidade de preparação para esta fase competitiva. Para tal, e à semelhança do que havia realizado na 2ªEtapa, dividi os objetivos por cada fase do jogo que se pretendia que as alunas, no seu conjunto, alcançassem, de acordo com as maiores dificuldades ainda observadas na etapa passada.

Quadro 24 - 3ª Etapa DE: Objetivos

Objetivos por fase do jogo	
Todas as alunas devem ser capazes de realizar em situação de jogo 3x3:	
Serviço	2 Serviços por baixo seguidos, a uma distância de 6 metros da rede*, em que a bola passe por cima da rede e vá direcionada a uma das duas colegas atacantes/defesas**
Receção (1º toque)	Em toque de dedos ou de antebraços direcionado para o passador (no centro e junto à rede); este passe deve adquirir uma altura igual ou superior à altura da rede
Organização (2º toque)	Em toque de dedos ou antebraços direcionado para a zona de ataque (junto à rede) diretamente à frente de um dos atacantes; este passe deve adquirir uma altura igual ou superior à altura da rede
Finalização (3ºtoque)	Preferencialmente em toque de dedos colocado e tenso para o espaço vazio do campo adversário

*Segundo o regulamento da modalidade, as dimensões do campo serão de 12m x 4,5m

**O serviço será direcionado à colega para que adquiram a capacidade de direcionar o serviço, embora em contexto de competição o objetivo será direcionar para longe da adversária.

No âmbito do treino de atletas a um nível juvenil a competição tem um carácter muitas vezes formativo, sendo que entra no âmbito da preparação a longo prazo. Algumas competições ao longo do ano assumem uma função de controlo ou verificação de modo a avaliar o nível dos atletas e preparar para a competição real, ajudando também no próprio planeamento e controlo do treino (Cunha, 2016). Devemos ver a competição como uma situação de prova para o treino, para tal, no treino devem existir momentos claros de competição se se procura a melhoria do rendimento das atletas (Cunha, 2016). No torneio Interturmas da escola, onde várias das alunas participaram na modalidade de Voleibol, pude observar como o ambiente competitivo em que se encontravam trouxe melhorias na sua qualidade técnica e tática. Tendo estas observações em conta bem como as informações recolhidas na bibliografia, nos treinos, o jogo passou a ter maior expressão. Apostando em atividades com um carácter mais competitivo no treino, procurei também estudar as melhores combinações entre jogadoras (recorrendo à tabela da avaliação do nível das alunas em Apêndice XXXVI e à observação constante ao longo da etapa) indo além do critério da cooperação para melhoria das habilidades, mas procurando também as junções que trouxessem maior sucesso competitivo à equipa.

3.5.1. Plano

Nesta etapa os treinos foram divididos em 3 partes fundamentais: aquecimento, exercícios-critério e jogo – que ganhou maior expressão no treino (Apêndice XXXVII).

A organização dos treinos seguiu a divisão em apenas 2 UD. Numa primeira UD, mantiveram-se como objetivos da primeira fase do treino o serviço por baixo e o desenvolvimento da capacidade de deslocamento para o ponto de queda da bola, por serem dois aspetos fundamentais para o início e continuidade do jogo,

respetivamente, que era necessário ainda consolidar da etapa das prioridades. As situações de exercício-critério, sempre em 3x3, tiveram por base ainda as modificações ‘por exagero’ (Mesquita, 2010), de modo que se consolidasse a dinâmica dos 3 toques e facilitando o trabalho do passador, para que pudesse focar a sua atenção no objetivo definido para a realização do 2ºtoque.

Numa segunda UD, esperando já ser possível ver alguma facilidade na dinâmica do jogo e na qualidade dos passes, planeei libertar a ação do passador para que este decidisse livremente para que colega direcionar o 2º toque, aumentando a imprevisibilidade das jogadas e exigindo uma maior capacidade de resposta das atacantes.

De modo a aliar os objetivos do trabalho do serviço por baixo e da receção do serviço este trabalho manteve-se a pares em que a aluna que realiza a receção deveria partir de posições variadas para o ponto de queda da bola. Eventualmente, uma vez que a técnica do serviço se apresentasse mais consolidada, seria possível dar à aluna que realiza o serviço a escolha de onde colocar a bola. As situações de exercício-critério não englobavam o serviço, mas sim simulações de finalizações para organização da defesa de tal forma que, na primeira UD o trabalho do passe colocado (finalização) fosse feito de forma isolada (a que ‘serve’) dando-se primazia ao trabalho da dinâmica dos 3 toques. Na segunda UD foi incluído o critério ‘ofensividade’ no ataque, criando objetivos no 3º toque como direcionar o passe para arcos colocados no chão.

3.5.2. Balanço

A abordagem do jogo 3x3 foi bem-sucedida na 3ª etapa, sendo observável por parte de quase todas as alunas uma capacidade de alcançar os objetivos propostos para a etapa. É ainda de notar a inclusão de novas atletas, tendo aumentado o número de inscritas para 25 alunas, o que envolveu a constante adaptação dos treinos às novas participantes.

Avalio positivamente o planeamento da 1ªUD uma vez que foi possível fazer coincidir o aumento da expressão dos momentos de jogo formal no treino com o aproximar da primeira competição. A melhor ferramenta de avaliação de que dispus foi o ambiente competitivo, onde foi possível ver que de facto as alunas foram capazes de aplicar o que aprenderam, e por isso o poderia considerar como verdadeiro saber (Roldão, 2005). Além de um importante instrumento de avaliação em relação aos progressos da equipa (Cunha, 2016) foi também fundamental na autoavaliação das alunas. Após o primeiro torneio foi possível retirar conclusões importantes em relação ao que melhorar nas sessões de treino, bem como foi um momento essencial para as alunas entenderem as suas maiores fragilidades e potencialidades (recorrendo a

momentos de balanço em equipa pós-competição), bem como para que experimentassem o espírito de competições e de equipa. Estes momentos de reflexão e balanço em equipa foram fundamentais no que toca à motivação das alunas nos treinos seguintes, uma vez que foi possível atribuir sentido aos exercícios de treino baseando-nos nas dificuldades que haviam sentido e nas correções e feedbacks dados por mim e pela professora responsável. Após a competição senti um desenvolvimento das alunas quer na sua concentração em treino quer na qualidade do seu jogo. Os aspetos táticos foram consolidados e começou a ser possível trabalhar a ofensividade até por própria iniciativa das alunas essencialmente no que toca à finalização.

Foi também possível entender quais as alunas que necessitavam de um trabalho mais isolado (alunas C, D, M, V), as quais tomei atenção em proporcionar mais situações de treino no modelo 2x2 com participações no 3x3 em fases finais do treino. Num geral, através da avaliação feita nos momentos de competição entendi que o principal problema da equipa nesta fase se prendia com a dificuldade em realizar últimos toques com ofensividade (Apêndice XXXVIII). Em reflexão conjunta com a professora responsável pelo grupo-equipa, a quem agradeço a constante colaboração nesta fase mais decisiva da competição, entendeu-se que a falta de ofensividade do último toque se devia à qualidade do 2º toque que, ao ser realizado para longe da rede, levava a que as alunas (no geral, de baixa estatura) não tivesse força suficiente para fazer uma finalização ofensiva que passasse a rede.

A introdução do treino analítico da manchete alternando como toques de dedos de maior e menor altitude mostraram-se muito benéficos à melhoria da qualidade de execução desses gestos técnicos, o que não se havia conseguido em situação de jogo (Comédias, 2012). O treino do serviço e receção deu-se como consolidado, passando o principal foco a ser ofensividade do serviço.

Tendo observado um domínio satisfatório do modelo de jogo 3x3, e por força do calendário competitivo, tomei a decisão de entrar na 4ªEtapa da aprendizagem duas semanas (4 treinos) mais cedo do que seria o esperado, com o aval da professora responsável que validou também a evolução crescente da equipa. Assim, deu-se a introdução do jogo 4x4 disposta na 4ªEtapa.

3.6. 4ªEtapa

As novas exigências defensivas, causadas pela crescente capacidade do ataque, levam a que um dos objetivos se tivesse de prender nesta fase também com a organização defensiva ao tipo de ataque (Mesquita, 2010). O aumento do terreno de jogo e do número de jogadoras incrementa a complexidade do jogo, ainda que o 4x4 seja uma versão mais simplificada por existir um elemento da equipa que apenas

participa nas ações defensivas. No entanto, torna-se necessário o trabalho da organização coletiva ofensiva e defensiva introduzindo conceitos como a 'posição baixa' da defesa. O conceito de suporte/cobertura ao ataque não foi abordado uma vez que, pelo regulamento das competições deste escalão, o gesto técnico de bloco não é permitido. Passa a ser necessário uma maior incidência em aspetos táticos do ataque bem como o aperfeiçoamento das ações da defesa e do passe da passadora.

Assim sendo, nesta etapa, referente a cada fase do jogo, defini objetivos para as componentes técnicas e táticas do jogo 4x4:

Quadro 25 - 4ª Etapa DE: Objetivos

Objetivos por fase de jogo			
Todas as alunas devem ser capazes de realizar em situação de jogo 4x4:			
	Receção/Defesa	Organização/2ºToque	Finalização/3ºToque
Tática	Organizar a receção por zonas de responsabilidade onde a jogadora na posição de defesa toma maior importância na receção de bolas longas	Passadora é capaz de orientar o passe para o local para perto da rede e não diretamente para os atacantes	As atacantes finalizam de forma intencional para espaços vazios do campo adversário, procurando ativamente dificultar a ação da defesa
Técnica	Todas as jogadoras adquirem uma posição baixa e ativa (cotovelos e joelhos fletidos e à frente da linha dos pés)	O 2º toque tem altura e é direcionado para a zona de ataque possibilitando a progressão do ataque para junto da rede; o corpo é orientado para o local para onde dirige o passe	As finalizações são realizadas em passe em suspensão (tenso) ou remate

Recorrendo ao que propõe Mesquita (2010), as prioridades de treino da organização defensiva e da ofensividade para dificultar a oposição foram trabalhadas em simultâneo pela sua natureza complementar. A organização do treino manteve as suas 3 partes (Apêndice XXXIX).

3.6.1. Plano

No aquecimento foram utilizados exercícios de natureza mais técnica. A segunda parte do treino teve sempre por base a simulação icónica das diferentes fases do jogo de forma a ensaiar este novo modelo de jogo e a corrigir movimentos erradamente aprendidos (Bota & Colibaba-Evulet, 2001), como se tinha vindo a verificar no passe do passador. Estes exercícios-critério foram tarefas de adaptação em que a aprendizagem progressiva das ações sem bola em situações mais simples, possibilita a aplicação no tempo correto e de forma eficaz em situações mais complexas (Mesquita, 2010) e tiveram como objetivo, na primeira UD, o treino da orientação do corpo da passadora para a zona onde passa.

Sobre a receção/defesa, uma vez que o ataque aumenta a sua ofensividade adquirindo trajetórias mais baixas e tensas, viu-se como necessário melhorar a técnica

da manchete. Para o trabalho da receção foi instaurada a 'regra da frontalidade', isto é, que o toque na bola ser feito com os braços à frente do corpo e não na lateral, exigindo um maior deslocamento (Mesquita, Guerra & Araujo, 2002). Quanto à técnica, foquei a atenção nos aspetos da forma tais como a posição dos membros inferiores e superiores, a distribuição do peso e o movimento dos braços, segundo as indicações de Casebolt, Zhang e Brett (2014).

A organização do ataque foi trabalhada em duas componentes: a qualidade do 2º passe e da finalização e a sincronização passador-atacante. Para isto, focou-se a atenção na orientação do corpo da passadora para a zona para onde pretendesse dirigir a bola e na sua trajetória alta e para junto da rede possibilitando um ataque perto da rede. Em simultâneo trabalhou-se o *timing* de movimentação da atacante fazendo-o coincidir com o momento em que a bola estivesse no ponto mais alto da trajetória depois de sair das mãos da passadora (Mesquita *et al.*, 2002). De maneira a aumentar a ofensividade do ataque, tratou-se de trabalhar a finalização sempre em passe em suspensão ou remate. O serviço manteve-se por baixo, salvo algumas alunas com as quais passei a introduzir o serviço por cima por já mostrarem apetência para tal.

Uma vez que neste modelo de jogo todas as jogadoras passam por todas as posições, também nestes exercícios a rotação seguiu o critério de que todas passassem por todas as tarefas. Para aperfeiçoamento da ofensividade do serviço e do último toque foram utilizadas estratégias como marcas acima do bordo superior da rede de forma que houvesse a intenção de que este fosse tenso e rasante à rede, dificultado o trabalho da receção. O trabalho da defesa manteve-se como principal fonte de continuidade dos exercícios/jogo, sendo que a dificuldade aumenta pelo aumento da eficácia do próprio ataque. A definição de 'zonas de responsabilidade' foi, em exercícios-critério e em jogo, a principal ferramenta de trabalho da organização tática da defesa.

Em todos os treinos o jogo foi o principal contexto de treino e aquisição das competências, no entanto, nos treinos que antecederam o último torneio e na segunda UD foi aumentada ainda mais a expressividade do jogo formal no treino. Realizou-se sempre as situações de jogo por divisões fomentando o espírito competitivo e replicando as situações de competição à semelhança dos torneios, com tempo corrido de jogo e *rally score*.

3.6.2. Balanço

É com grande agrado que avalio o desempenho da equipa ao longo da 4ª Etapa e nos momentos formais de competição, com melhorias individuais visíveis comparativamente com a primeira avaliação realizada ao grupo-equipa (Apêndice XL).

De forma coletiva foi possível atingir o objetivo principal disposto para o projeto específico do DE, a aquisição do modelo de jogo 4x4. Ao longo desta última etapa foi possível observar o progresso no treino do serviço por baixo com um trabalho da força de membros superiores frequente ao longo da etapa em aquecimentos e exercícios em tempos de espera, de modo a acompanhar este aumento do terreno de jogo, e que se mostrou benéfico sendo muito pontuais as situações de insucesso neste gesto técnico, mesmo nas atletas mais pequenas. Tal sucesso possibilitou o treino da capacidade técnica da defesa em manchete, sendo também visível a adoção de uma postura baixa e ativa para a receção ainda que nem em todas as alunas a capacidade de reação fosse rápida o suficiente. O crescente sucesso do serviço e da receção possibilitaram jogadas mais longas e jogos mais competitivos em treino, o que se traduziu num maior tempo de prática e treino efetivo das componentes técnicas e táticas definidas como objetivos.

Ainda que o 2ºtoque tenha ganho alguma qualidade no que toca à altura do passe nem sempre este era dirigido para junto da rede, o que tornava muitas vezes difícil a finalização por parte das alunas mais pequenas. No entanto, para a maioria das alunas este treino analítico das situações de ataque permitiu consolidar a finalização ofensiva em passe colocado em suspensão e em remate nas alunas com maior nível de desempenho (alunas E, F, G, H, I, J, O, P, U, X). Quanto às restantes, a melhoria passou pela visível intencionalidade em colocar a bola em espaços vazios do terreno da equipa adversária. Assim, avalio com satisfação o recurso a exercícios-critérios de simulação da fase de ataque para a melhoria da qualidade do 2ºtoque para finalização bem como da técnica da manchete (na defesa).

O critério da frontalidade, explicado e trabalhado exaustivamente com as alunas, foi dos aspetos que se mostrou mais benéfico na melhoria da capacidade defensiva da quipa, face à maior frequência de ataques 'baixos'. Para este fim, foi necessário recorrer novamente a variadas estratégias de treino do deslocamento para o ponto de queda da bola desta vez dando foco à técnica da manchete e não tanto do toque de dedos.

Em ambiente competitivo destaco o progresso feito no que toca ao sentimento de equipa e de pretensão que observei dentro da equipa. Muito graças ao incentivo da professora responsável, reconheci a necessidade de, em treino, replicar o espírito competitivo sentido nos torneios, trazendo a seriedade com que encaravam esses momentos para os próprios treinos. Ainda no ambiente competitivo, e tendo surgido algumas lesões incapacitantes em algumas alunas ao longo da etapa, revelou-se com surpresa uma aptidão e gosto das alunas para as tarefas de arbitragem quer em treino quer em competição. Assim, sem que tenha sido definido como um objetivo ao longo

do processo, viu-se o desenvolvimento da participação das alunas na organização dos torneios e momentos competitivos no desempenho de funções como juizes-árbitros (DGE, 2021).

Como necessidade de desenvolvimento e trabalho em etapas futuras do grupo-equipa destaco a organização da defesa por zonas de responsabilidade, ainda sendo um ponto de alguma confusão e necessidade de aperfeiçoamento por parte das alunas especialmente no que toca à coordenação com a atleta em posição de defesa, e o aperfeiçoamento da trajetória do 2ºtoque para finalização de modo a tornar o ataque/finalização ainda mais eficaz.

3.7. Balanço Final

Enquanto antiga participante do DE revejo com um enorme prazer a chance de ter acompanhado uma equipa de Voleibol como um dia também comigo o fizeram professores estagiários em processo de formação inicial. Sobretudo, reflito com agrado a oportunidade de ter acompanhado um escalão mais jovem e de diferentes idades com as que trabalhei na área da Lecionação contribuindo mais uma vez para a riqueza e diversidade da minha formação no processo de EP.

No processo de atuação pedagógica, gostaria de ressaltar o apoio fundamental da professora responsável pelo núcleo de Voleibol, por me ter proporcionado total liberdade de planeamento e lecionação dos treinos sem, no entanto, me ter feito alguma vez sentir desamparada. Pelo contrário, entendi, pelo trabalho colaborativo com a professora, a importância da coordenação do planeamento e intervenção pedagógica e didática do treino com os aspetos de gestão e controlo da equipa a um nível mais administrativo. Também a sua observação e análise do processo de ensino, do planeamento do treino e da eficácia das tarefas me proporcionou valiosos feedbacks de incentivo e corretivos que moldaram o próprio planeamento e permitiram uma constante evolução.

Como sugere Zabala (1998), o planeamento das UD deve seguir uma ordenação dos conteúdos de forma estruturada e articulada, de tal forma que se atinja os objetivos propostos dando tanto aos alunos como para os professores princípios lógicos no trabalho e na evolução. No entanto, o próprio autor indica que essa planificação deve deixar espaço para alterações necessárias ao planeamento, quer por força do ritmo de desenvolvimento dos alunos quer por outras vicissitudes do contexto. Neste sentido, destaco o desenvolvimento pessoal sentido no parâmetro da capacidade de adaptação e flexibilidade de atuação no que coube à gestão do treino e do grupo-equipa dentro dos próprios treinos. O elevado crescimento da equipa ao longo do ano e dos treinos, e a constante incerteza do número de atletas que teria por treino levou a que o planeamento passasse por ter uma das suas fases dentro do

próprio treino, constantemente adaptando e alterando os grupos de trabalho, a gestão do espaço e por vezes as próprias tarefas de modo a acomodar todas as alunas e as suas necessidades de trabalho e desenvolvimento.

Ainda que o trabalho a ser desenvolvido na área da Lecionação, recorrendo ao modelo por etapas como propõem Jacinto *et al.* (2001), pretenda acomodar uma progressão das aprendizagens de modo a alcançar o nível Elementar na matéria do Voleibol, enquanto professores em atividade, sabemos que por vezes essa ideologia está mais próxima de uma utopia do que da realidade que podemos experienciar. No entanto, o trabalho dedicado única e exclusivamente a uma modalidade como é possível no DE levou a que pudesse experienciar um verdadeiro planeamento do ensino progressivo do Voleibol. Os recursos temporais e espaciais que permitiram a chegada ao modelo de jogo 4x4, passando pela aquisição satisfatória do modelo 3x3, partido com alunas de idade tão tenra e apenas com experiência em jogo 2x2 deu-me, a nível pessoal, uma visão clara da importância da abordagem progressiva do jogo e do respeito pelas diferentes fases e níveis de domínio do jogo com vista à aquisição satisfatória dos conteúdos, gerando aprendizagens significativas.

Os momentos de encontro com outras escolas foram não só para as alunas um momento de consolidação das suas aprendizagens como para mim foram um momento de desenvolvimento de competências de gestão da equipa e do próprio funcionamento da uma competição de DE. A visível despreocupação dos professores responsáveis pela organização de alguns dos momentos de competição, que revejo com alguma desilusão e preocupação, fez surgir a necessidade de assumir tarefas de gestão da competição o que me permitiu, por força da necessidade repentina, aprender e concretizar tarefas de gestão não só da equipa como dos recursos temporais, materiais e humanos presentes no contexto. Neste ponto, ressalvo a necessidade eminente de concretizar as ideias propostas no Programa Estratégico do DE no que concerne à visão do DE como um projeto que, como qualquer outro desenvolvido no contexto escolar, tem como principais destinatários os alunos e o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. Assim, deve ser da preocupação dos professores responsáveis promover relações de cooperação-oposição sociais, o respeito por valores e regras gerais de uma forma adequada e permanentemente orientado por um educador, relações essas que o desporto possibilita reproduzir de uma forma única (DGE, 2021).

Com o maior agrado reconheço o desenvolvimento pessoal observado nas alunas, muito espelhado no seu compromisso para com o grupo-equipa e para com o seu próprio desenvolvimento, sendo muito deste devido à sua constante dedicação e prática em momentos livres fora dos treinos. No que toca ao seu crescimento pessoal

ao nível das atitudes e valores demonstrados nas competições, destaco a consciência clara de que reconhecem as suas conquistas, não as medindo apenas pelo vencer dos jogos ou competições, que nem sempre decorreu, mas sim pela análise do que foi o seu progresso ao longo do ano. Assim, concluo ter sido capaz de desmistificar junto das alunas a ideia de que a vitória é o único fator de sucesso numa competição, dando lugar ao carácter formativo da competição para o desenvolvimento de valores educativos.

4. Seminário

4.1. 1ª Etapa

4.1.1. Identificação da Problemática

A aplicação real e no contexto dos documentos orientadores da disciplina de Educação Física é um aspeto que cabe, dentro de cada escola, ao GEF. Os documentos orientadores (e por isso chamamos de 'orientadores') servem de base comum a todas as escolas de modo a assegurar uma homogeneidade relativa no que cabe ao programa e desenvolvimento curricular da disciplina de EF no território português. Não obstante, a revisão feita aos próprios programas reconhece a necessidade do desenvolvimento da Autonomia da escola, de tal maneira que, através de uma participação ativa e trabalho cooperativo de todos os envolvidos na criação do Projeto Educativo da escola, se tomem as decisões necessárias a garantir a realização dessas mesmas orientações (Jacinto et al., 2001).

O GEF da ECO procura assegurar o trabalho em grupo no que cabe às decisões inerentes à lecionação da Dança no plano anual e plurianual ao deixar definido claramente como progride a abordagem desta matéria ao longo do currículo do 2º e 3º ciclos, procurando assim assegurar uma articulação vertical e consecução dos objetivos finais de ciclo. No entanto, estas decisões, reconhecem Jacinto et al., (2001), nunca podem ser contra o que é o garantir de uma formação eclética dos alunos, assegurando-lhes um currículo vasto e adequado que permita potenciar as suas capacidades. Neste sentido, o GEF tem definido para cada ano de escolaridade uma dança a lecionar de tal modo que, chegados ao 9º ano, todos os alunos tenham lecionado danças apontadas para o nível Introdução (Regadinho, Erva Cidreira, Merengue em *line dance* e Rumba Quadrada). Esta definição procura ressaltar a abordagem da matéria da Dança, reconhecendo a necessidade da lecionação da mesma, como afirma a bibliografia, importante no estabelecimento de um sentimento de pertença e oportunidade de exteriorização de emoções, fundamental no combate ao isolamento e estados depressivos, tão comuns nos jovens da atualidade (Masadis, Filippou, Derri, Mavridis & Rokka, 2019).

No entanto, uma definição tão estrita leva a que a lecionação seja fechada apenas a um estilo de dança por ano desvirtuando o que é a riqueza dos diferentes estilos de dança que os programas apresentam. É de notar também que, ainda que esta distribuição assegure uma lecionação completa das danças definidas para o nível Introdução até ao fim do 3º ciclo, encerra a didática da Dança a esse nível, nunca dando oportunidade aos alunos de explorarem as suas potencialidades, de experimentar e dominar estilos de dança do nível Elementar.

Com o projeto de PTI, ao observar as aulas dos professores do GEF com os quais tive prévia e posteriormente algumas trocas de ideias em relação à sua estruturação e planeamento dos conteúdos, entendi que a definição prévia de um estilo de dança por ano levava a que se prendessem apenas a essa mesma dança no decorrer de todo o ano letivo. A tendência da maioria destes professores é ainda a de realizar um planeamento por blocos o que leva a que a abordagem da Dança seja condensada em 2 ou 3 aulas e não distribuída ao longo de todo o ano letivo, o que levaria à possibilidade de estender os conteúdos abordados para esta matéria. Esta desvirtuação entendi também que se poderia dever a alguma falta de reconhecimento dos próprios professores em relação à matéria levando a que não lhe deem importância igual à que dão às matérias como os JDC, como percebi ao questionar os professores em relação ao seu planeamento dos conteúdos, que se relevou mais completo no que concerne aos JDC, Ginástica e Atletismo, e pouco incidente na Dança.

Junto da professora Orientadora entendi que a tomada da decisão de dividir por ano a abordagem das diferentes danças de nível Introdução o se deveu ao facto de o GEF sentir que, ao não ser respeitada a lecionação desta matéria por todos os professores, se observava que ao longo dos anos se arrastava a problemática não sendo possível a um professor que recebesse a turma a meio do seu ciclo saber em que nível se encontrava a mesma na abordagem da Dança. Em relação a esta problemática, é necessário que se tenha em conta que ainda que seja fundamental um ‘emagrecimento’ do currículo, deixando de parte o acessório, tal não pode ser feito retirando conteúdos do currículo, mas sim focalizando a atenção no que é o essencial que os alunos adquiram para que a sua aprendizagem se mantenha ao longo dos anos de uma forma articulada (articulação vertical) e progressiva (Roldão & Peralta, 2017).

Perante estas observações, restou-me a principal questão que guiou a minha investigação neste seminário: *‘Quais as principais dificuldades e constrangimentos sentidas pelos professores da ECO na lecionação e avaliação da Dança?’*. Pretendi entender junto do GEF quais os aspetos que mais dificultavam a sua atuação com vista a encontrar o caminho na melhoria da sua lecionação dos conteúdos da Dança.

4.1.2. Revisão da Literatura

No seu estudo caso, Alegre, Batalha e Macara (2010), ao procurar perceber as justificações que levam os professores de EF a lecionar a Dança nas suas aulas, reconheceram que as duas principais razões para o planeamento dos conteúdos se centram no domínio do professor sobre o próprio conteúdo, no seu sentimento de capacidade em ensinar e avaliar, e também na motivação, gostos, satisfação e

características dos seus alunos. Neste seguimento, as justificações mais apontadas pelos professores que não lecionam a Dança ou o movimento criativo nas suas aulas prendem-se exatamente com a falta de motivação, formação e conhecimento, autoconfiança e domínio dos conteúdos por parte do professor. Estes professores remeteram ainda a não abordagem da Dança às dificuldades que os alunos demonstram em estarem concentrados nas tarefas que não fossem conduzidas pelo próprio professor e, em menor percentagem, à falta de tempo por existirem muitas matérias no programa. Ao conjugar as informações recolhidas dos dois grupos de professores entende-se então que o ensino da dança não necessita apenas de conhecimento dos conteúdos, mas da atribuição de valor à tarefa, ainda que ambos os fatores caminhem lado a lado pois só somos capazes de dar valor ao que conhecemos (Alegre, Batalha, & Macara, 2010).

É prática comum nas escolas públicas ver a Dança como uma atividade de lazer e de entretenimento, com fins maioritariamente lúdicos (Cruchinho, 2021), o que dificulta a consideração destes conteúdos como parte de uma área de conhecimento, encerrando-a numa atividade exclusivamente motora, levando a que não sejam considerados os seus importantes contributos para a formação e desenvolvimento eclético dos jovens.

Numa análise mais extensa da bibliografia, os principais constrangimentos apontados mostram-se semelhantes, dividindo-se quase sempre em dois tipos: constrangimentos do professor e constrangimentos do aluno. Ao falar de si próprio, a maioria dos professores afirma que as lacunas que sentem ao nível da formação inicial e contínua nos conteúdos específicos da didática da Dança levam a que não se sintam capazes de compor e criar movimentos em Dança (Alegre, 2015). Neste assunto, Roberts e Henson (2000) mostram como este é um importante fator na disposição do professor à leção de uma matéria, uma vez que a própria confiança (isto é, o seu sentimento de autoeficácia) e, por consequente, a abordagem dos conteúdos é influenciada em grande parte pelo sentimento que o próprio professor tem na sua mestria e conhecimento do conteúdo específico (Roberts & Henson, 2000).

Teixeira (2004), citado por Cruchinho (2021), corrobora as ideias expressas pelos restantes autores de que a fraca formação inicial e contínua de professores deixa uma lacuna importante na abordagem destes conteúdos em aula e atribui ainda a fraca adesão da Dança no ensino da EF à falta de recursos materiais e desadequação das instalações para a prática. Correia, Carvalho, Pita, Castro e Rodrigues (2018) corroboram esta informação ao reconhecer que os professores sentem como principais dificuldades o motivar da turma para estes conteúdos e a falta de recursos espaciais adequados. No entanto, os autores apontam como uma

reorganização a nível da intervenção pedagógica e da utilização que é feita dos espaços no sentido de procurar uma forma mais rentável e criativa de torná-los polivalentes torna fácil o ultrapassar destes obstáculos, já que os conteúdos da Dança têm a característica de poderem ser experienciados em espaços reduzidos e diversificados (Correia et al., 2018).

No que concerne ainda aos constrangimentos do professor, Alegre (2015) recolheu dados que afirmam o sentimento de dificuldade de alguns professores em avaliar os conteúdos da dança, sendo mais um elemento que vai contra a predisposição dos professores a ensinar estes conteúdos. Sabemos que o professor apenas pode avaliar aquilo que ensina, e por isso, se não tiver como intenção avaliar os conteúdos programáticos da dança (por não se sentir capaz) então não os irá transmitir.

Ao nível do aluno, os professores sentem muitas vezes dificuldades relacionadas com o preconceito dos alunos do sexo masculino em relação à Dança e ao toque (Alegre , 2015). Durante muito tempo se associou a Dança ao género feminino, sendo mesmo em tempos uma disciplina reservada apenas às mulheres. Este passado tem ainda influência na geração atual continuando a ser visível o preconceito e estereótipo de que a dança é uma atividade para o género feminino (Alegre & Macara, 2009) o que leva a uma resistência visível dos rapazes à abordagem da Dança.

A procura das soluções para estas problemáticas tende muitas vezes a seguir uma visão para o exterior quando um ambiente como o GEF pode ser tão rico na sua diversidade de experiências e conhecimentos. A formação contínua, já se reconhece, é um problema atual que dificulta a ação pedagógica dos professores (Estrela, 2001), porém, é uma responsabilidade que não está, nem é correto que esteja, encerrada aos centros de formação de professores. A escola assume também o compromisso da avaliação das necessidades de formação do seu corpo docente bem como o estruturar desse plano de formação (Jacinto *et al.*, 2001). Esta dinâmica de planeamento feito em ambiente colaborativo leva a aumentos significativos na lecionação da Dança nas escolas (MacLean, 2018). A atenção dada pelos professores à problemática muda o seu foco, passando da sua (in)capacidade pessoal para uma visão da importância da Dança ao nível social e cultural. Marques, Ferro, Martins e Carreiro da Costa (2017), observaram como o trabalho colaborativo entre os professores do GEF que mostram vontade de aprender e aprender uns com os outros levou ao sucesso das suas práticas educativas, salientando-se a necessidade da criação de um ambiente positivo e motivador para os professores dentro do próprio grupo.

4.1.3. Definição dos Objetivos

De acordo com as informações recolhidas, e seguindo uma ordem lógica de desenho desta investigação, defini os seguintes objetivos para o seminário:

Quadro 26 - Seminário: Objetivos

Objetivos
Favorecer o trabalho colaborativo no GEF para reconhecer e ultrapassar as dificuldades e constrangimentos à lecionação da Dança
Reconhecer a necessidade de formação contínua em relação à didática da Dança
Afirmar a necessidade de criação de um plano de formação recíproca, recorrendo às potencialidades individuais dos membros do GEF

Procurei neste Seminário criar um momento de debate entre o GEF onde, com o contributo de todos, se clarifique quais as principais dificuldades do grupo na lecionação e avaliação da Dança, procurando ver nos professores um reconhecer da problemática e prontidão a trabalhá-la. Nesta discussão tive como objetivos ver um ambiente colaborativo onde os professores que tenham uma formação mais específica em Dança proponham formas de simplificar o processo de avaliação e estratégias de ensino da Dança que sejam de bom uso para todos os professores do grupo. Neste momento, terei ainda a intenção de propor ao GEF a criação de momentos de formação recíproca mais frequentes recorrendo às potencialidades dos próprios, de forma a enriquecer o potencial coletivo dos professores da ECO.

4.2. 2ª Etapa

A investigação deve começar pela identificação da problemática, realizada na 1ª Etapa, o que possibilita, numa segunda etapa, a criação de um plano de atuação (Latorre, 2003).

4.2.1. Metodologia

De acordo com os objetivos definidos para este seminário, passei nesta 2ª Etapa a implementar um estudo de reconhecimento das dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores em relação à lecionação da Dança como havia afirmado essencial na pergunta de partida. Tive por base o que são os pressupostos de uma investigação qualitativa, procurando ir além da ação pedagógica sendo que se espera transformar o próprio sistema, criando soluções que levem a melhorias na atuação (Coutinho, et al., 2009).

4.2.2. Amostra

Nesta investigação participaram como voluntários por conveniência todos os professores do GEF da ECO, o que perfaz um total de 7 professores (1 do sexo masculino e 6 do sexo feminino).

4.2.3. Instrumentos

Numa investigação qualitativa tem-se como meta entender e atribuir significados através de narrativas verbais e observações (Bento, 2012). Para tal utilizei entrevistas semiestruturadas, dando aos professores a liberdade de falar sobre o que é de importância central para si e exprimir as suas opiniões (Bell, 2004) mas ainda assim garantindo que eram abordados os aspetos necessários ao esclarecimento da minha pergunta de partida.

Para a elaboração das questões base da entrevista (Apêndice XLI) segui os parâmetros previamente identificados na pesquisa bibliográfica como os que se revelam mais influentes nas dificuldades em abordar a Dança: (1) constrangimentos do professor (formação inicial, contínua e especializada; sentimento de competência; pertinência e reconhecimento dos conteúdos; capacidade de observação e avaliação dos conteúdos); (2) constrangimentos do aluno (atitudes; gostos); (3) constrangimentos do contexto (recursos; decisões do GEF).

4.2.4. Procedimentos

As entrevistas foram realizadas de forma isolada com cada professor da amostra sendo que procurei um espaço reservado e guardar alguma privacidade no decorrer da entrevista, evitando demasiados estímulos externos. Os professores foram sempre informados da relevância do estudo como uma investigação pessoal com vista a conhecer os sentimentos e experiências dos professores acerca da abordagem dos conteúdos da Dança, no âmbito da atuação em EP. Todas as entrevistas foram registadas em áudio, com a devida autorização do professor, e foram tiradas em simultâneo notas escritas no decorrer da conversa, sempre assegurando a anonimidade dos participantes.

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Recolha e tratamento dos Resultados

As entrevistas foram realizadas com todos os professores do GEF de acordo com os procedimentos estabelecidos e permitiram a codificação das respostas obtidas. Seguindo as recomendações de Matheus & Fustinoni (2006) em relação à metodologia de análise de dados qualitativos em investigação, de forma a garantir a fiabilidade e validade dos resultados, analisei os discursos recolhidos por gravações de áudio de cada entrevista. Relembrando também o que foram as minhas observações no momento do projeto PTI e as conversas informais com estes mesmos professores, foi possível uma triangulação de dados de mais que uma fonte e coleta de dados, tornando possível a ligação de informações que pareceram estar relacionados, verificação de teorias e modificação de algumas ideias de

aprofundamento da própria investigação (Morse, 2007). A codificação das respostas obtidas nas entrevistas permitiu a organização das principais conclusões a apresentar ao GEF, sumariadas nas seguintes tabelas:

Quadro 27 - Codificação das respostas às entrevistas – Constrangimentos do Professor

Constrangimento - Professor
Parâmetro: Formação
- 6 dos 7 professores tiveram Dança na formação inicial; - 5 dos 7 professores têm formação especializada (danças do mundo, tradicionais, de salão e sociais); - Todas estas formações foram levadas a cabo por centros de formação, não tendo estas formações partido, em nenhum dos casos, da organização dos GEF onde tivessem estado envolvidos.
Parâmetro: Sentimento de Competência
- Os professores sentem-se capazes e confiantes a lecionar as danças propostas no currículo da ECO com mínima ou nenhuma preparação prévia; - Fatores em que foram apresentadas dificuldades: memorização da coreografia e coordenação com a música (ritmo).
Parâmetro: Reconhecimento da Dança
- Reconheceram a importância da Dança no que cabe à abordagem de movimentos, ritmos e relações interpessoais; - 'Os conteúdos incluem ritmos e coreografias que os alunos não estão habituados a ouvir ou experimentar e por isso são vistos como uma parte importante na sua cultura desportiva'; - Início da abordagem: 1-2 aulas de tarefas controladas de exposição da coreografia a toda a turma em conjunto; - Continuação da abordagem (entre 4 e 10 aulas, sempre no 2º semestre): tarefas em grupos pequenos ou aquecimentos.
Parâmetro: Observação e Avaliação
- 5 dos 7 professores assumem sentir-se à vontade na tarefa de avaliação; - Observação direta é o método de excelência para a avaliação; - Uma professora recorre a gravações para posterior registo; - Principais dificuldades pessoais: coordenação entre observação de todos os alunos em simultâneo com o registo e o fornecimento de feedback; - Metade da amostra reconhece a importância da avaliação contínua da Dança e assume-a como critério de avaliação; - 2 professores utilizam a avaliação contínua como ferramenta de reajuste do planeamento; - Critérios de Êxito utilizados: Técnica Individual, Coreografia, Ritmo e Relação com a Música e Expressividade.

Quadro 28 - Codificação das respostas às entrevistas – Constrangimentos do Aluno

Constrangimento - Alunos
Parâmetro: Gostos
- Nos alunos mais novos: ênfase na dificuldade da abordagem de tarefas a pares que envolvam toque físico, especialmente entre sexos opostos; - Nos alunos mais velhos: abordagem desde os primeiros níveis de ensino parece ser um dos principais fatores de redução da insatisfação e repulsa dos alunos em relação à Dança; - Principal causa de desinteresse: conteúdos não vão de encontro aos gostos dos alunos.
Parâmetro: Atitudes
- Resistência dos alunos à abordagem da dança Diminui se se mantiver uma abordagem consistente destes conteúdos; - Os rapazes são sempre os que mostram menos apreço pela matéria e por isso menos empenho e mais vergonha em demonstrar expressividade; - Maior dificuldade: reconhecimento do ritmo e coordenação dos passos da coreografia com a música.

Quadro 29 - Codificação das respostas às entrevistas – Constrangimentos do Contexto

Constrangimento - Contexto
Parâmetro: Recursos
- Todos reconhecem ter os recursos espaciais, temporais, materiais e humanos (colegas com formação especializada) necessários à abordagem da Dança; - Sugestões: espelhos nos ginásios e mais uma coluna portátil.
Parâmetro: Decisões do GEF
- Todos lecionam apenas a dança escolhida pelo GEF para o ano de escolaridade que acompanham; - Apenas 1 professor demonstrou dificuldades e receio em abordar mais estilos de dança que o selecionado pelo GEF; - Apenas 1 professor afirmou sentir não ter tempo para lecionar mais que a dança aprovada para o ano; - Apenas 1 professor afirmou que utiliza outras estratégias como a Dança Criativa numa fase inicial para a abordagem à Dança.

4.4. 4ªEtapa

4.4.1. Apresentação dos Resultados e Propostas

A apresentação ao GEF dos resultados das entrevistas foi feita em conjunto com a apresentação de propostas de solução para os problemas encontrados na investigação. Na apresentação contou-se com a presença dos professores do GEF e do Diretor da Escola, ex-professor de EF que mostrou interesse em participar nesta atividade do projeto de Seminário.

A apresentação foi organizada da seguinte maneira:

Quadro 30 - Seminário: Organização da Apresentação

Parte		Conteúdos
1	Pertinência do Tema de Investigação	- Justificação da escolha do tema da investigação; - Realidade da ECO vs. Realidade preconizada pelos documentos orientadores; - Resumo das problemáticas em investigação
2	Objetivos da Investigação	- Favorecer o trabalho colaborativo no GEF para reconhecer e ultrapassar as dificuldades e constrangimentos à lecionação da Dança; - Reconhecer a necessidade de formação contínua em relação à didática da Dança; - Afirmar a necessidade de criação de um plano de formação recíproca, recorrendo às potencialidades individuais dos membros do GEF
3	Apresentação da Metodologia	- Estruturação das entrevistas
4	Resultados das Entrevistas	- Principais dificuldades, constrangimentos e pontos positivos apontados pelos entrevistados
5	Análise SWOT	- Resumo da situação presente: identificação dos fatores internos e externos que são favoráveis e desfavoráveis e reconhecimento das possibilidades de ação
6	Áreas de Atuação (propostas)	- Planeamento anual da abordagem ao toque, ritmo e expressividade; - Planeamento plurianual da abordagem dos níveis de Dança; - Métodos de observação/avaliação
7	Estratégias de Atuação (propostas)	

Quanto às propostas feitas na última parte da apresentação estas cobriram os 3 pontos entendidos como os principais causadores das dificuldades do GEF: a importância de um planeamento anual na abordagem ao toque, ritmo e expressividade; a necessidade de um planeamento plurianual de abordagem da Dança de modo a cobrir a variedade de propostas das AE e o nível Elementar na Dança; a necessidade de aperfeiçoar os métodos de observação e avaliação da Dança.

Quanto ao problema da expressividade, a pesquisa bibliográfica trouxe ao de cima a importância do trabalho das categorias de ação e exploração de movimentos com o corpo, no tempo e no espaço seguindo várias dinâmicas (Correia *et al.*, 2018) Para a abordagem de metodologias de trabalho foram apresentados aos professores

exemplos de atividades individuais e em grupo que consistiam no estabelecimento relações entre movimentos, emoções ou características físicas e ritmos, criando uma sequência. Em grupo, as atividades exploravam também categorias de ação como passos/deslocamentos, recorrendo a uma forma de contacto simples.

No tema da abordagem ao contacto/toque, reconhece-se a necessidade de trabalho lúdico e recreativo que, de maneira informal, suscite o toque. A palavra-chave é 'adaptação', das características da atividade, consoante a idade, salvaguardando o normal relacionamento com o próprio corpo e com o corpo do outro nas idades mais jovens (ex: pegadas mais simples ou sem pega, nas voltas, sem pega ou pega simples de mão em vez de braço dado...). Estas, reconhece-se, são tarefas ou atividades que têm vantagens transversais a todas as extensões da EF e por isso não serão dificultadores no planeamento anual ou semestral do professor, podendo bem ser incluídos em aquecimentos ou partes finais de aula.

Quanto ao ritmo, abordei o tema recorrendo à potencialidade da interdisciplinaridade. Por ideia recebida de uma das professoras do GEF durante a entrevista, percebi que de facto é necessário ter em atenção que os ritmos e estilos de música abordados na Dança curricular não são ritmos que os alunos estejam acostumados a ouvir e experimentar. Ora, torna-se claro que, nas aulas de EF, seja necessário que os alunos os experienciem e experimentem para que se familiarizem. Assim, a abordagem do ritmo não tem que ser uma tarefa acoplada à abordagem da matéria da Dança, mas pode procurar interligar os conhecimentos adquiridos em disciplinas como a Música ao realizar exercícios em aquecimentos com bolas em que os alunos tentam replicar um dado ritmo através do drible.

Neste ponto foi abordada a rica possibilidade de ação do GEF de apostar na formação recíproca, recorrendo à elevada formação encontrada dentro do próprio grupo, um fator de surpresa durante as entrevistas. Desta forma, propôs-se aos professores que recriassem os seus momentos de formação dentro do grupo para que todos recebessem a riqueza da formação especializada, em conjunto e em prol de proporcionar um melhor ensino aos jovens.

Passando à problemática do planeamento plurianual, uma abordagem progressiva levará a que em anos de escolaridade mais avançados seja necessário investir cada vez menos nas abordagens iniciais ao toque e ao ritmo, o que leva a que a exploração das danças programáticas seja cada vez mais rica. No entanto, como observei no PTI, mesmo com os alunos mais novos, as danças a abordar para o nível de Introdução são facilmente lecionadas em 3 aulas (como eu mesma fiz) o que deixa sempre espaço para a abordagem de mais níveis (Elementar) ou de danças dos dois estilos (tradicionais e sociais). Tendo em conta que será um processo que fica sempre

à deliberação pedagógica e salvaguardando a realidade e individualidade de cada turma, a formação que proporcionamos deve ser sempre a mais eclética possível (Jacinto *et al.*, 2001), até mesmo atentando ao aspeto da motivação dos alunos para a prática e gosto da matéria. Como já foi mencionado, encerrar a matéria a um nível Introdução impossibilita os alunos de alcançarem as suas potencialidades quando estamos numa disciplina tão rica na sua capacidade de dar oportunidades aos alunos de encontrarem sucesso nas mais variadas áreas de exploração da sua motricidade. Atentando que os próprios programas preveem uma seleção dos conteúdos a abordar de acordo com as possibilidades, interesses e capacidades dos alunos e da própria escola, o emagrecimento curricular não deve ser tão extremo que se retire a característica do ecletismo à EF (Roldão & Peralta, 2017), sendo que aqui o GEF pode assumir a importância da abordagem anual de pelo menos uma dança social e uma tradicional, salvaguardando, novamente, as possibilidades de abordagem de um nível superior.

Simplificando uma sugestão da própria bibliografia (Batalha, 2004) e indo de encontro ao que os próprios professores do GEF assumiram como os principais parâmetros utilizados na avaliação, apenas se tratou de simplificar o registo de tal forma que, se tornasse mais ‘mecânico’ e que fosse uniforme dentro do GEF, permitindo não só uma maior homogeneidade nas avaliações como uma mecanização mais eficaz da capacidade de avaliação de cada professor, atendendo aos parâmetros: corpo, relação com a música, estrutura espacial e expressividade.

4.5. Balanço Final

No que cabe aos objetivos propostos no início deste projeto, considero que o desenvolvimento do sentimento de necessidade de formação recíproca dentro do GEF foi possível na apresentação dos resultados da investigação. A clarificação dos pontos-chave, na minha opinião, a desenvolver de modo a chegar um pouco mais perto do que muitos dos professores vêm como a ‘realidade utópica dos programas’ foi o que considero ter sido o ponto de partida para o reconhecer da necessidade de mudança na ECO. O projeto PTI considero ter tido um papel fundamental neste aspeto, ao trazer ao concreto as propostas explanadas na apresentação final do Seminário. Também no que consiste na recolha de informação para a identificação clara da problemática e formulação da pergunta de partida, reconheço a riqueza de uma abordagem *in loco* aliada à extensa pesquisa bibliográfica realizada, onde foi possível de facto comparar os pressupostos teóricos com as práticas reais no contexto da ECO.

Neste sentido, acredito ter sido possível deixar ao GEF um mote para a mudança das práticas ao nível da Dança, acima de tudo, pelo reconhecimento da

necessidade de o fazer, e ainda, pela aquisição de estratégias para dar os primeiros passos num planeamento mais rico, mantendo o seu foco. Neste ponto, vejo como teria sido interessante a realização de um momento prático pós-apresentação, onde efetivamente se iniciasse um projeto de formação recíproca dentro do GEF, já conhecidas as tamanhas potencialidades de cada elemento.

Em suma, vejo o Seminário como a área que maior riqueza trouxe ao nível da abordagem de um problema numa perspetiva de investigadora na procura de soluções, olhando a problemática como uma oportunidade de melhoria e não um entrave. Na parte que não consigo avaliar, isto é, a cabeça e corações dos professores do GEF, sonho também que tenha ficado uma semente deste gosto pela constante melhoria das práticas e uma vontade de pôr em ação o trabalho colaborativo desta equipa de pedagogos.

Conclusão

As reflexões expressas neste Relatório formaram parte do que foi um processo de desenvolvimento profissional, académico e pessoal de 5 anos de formação inicial. Tal como a própria atividade de ensinar, entendo este desenvolvimento numa perspetiva processual e dinâmica (Zabala, 1998) encarando cada etapa como um evento estruturante nesta caminhada.

Iniciando o balanço final deste EP pelo parâmetro tomado com mais reserva desde os momentos iniciais do processo, destaco os desenvolvimentos realizados na capacidade de toma de decisão e gestão do currículo na atividade docente. O contínuo processo de reflexão em relação à estrutura, organização e funcionamento da prática pedagógica articulando todos os parâmetros do planeamento escolar (Libâneo, 2001), foi talvez das partes que requereram maior investimento pessoal e emocional no processo de Estágio. Procurando de forma constante que os alunos aprendessem efetivamente, a contínua reflexão sobre o planeamento e intervenção em cada etapa e em cada aula foi um compromisso assente para a garantia da qualidade das ações e do cumprimento dos objetivos definidos (Klosouski & Reali, 2008). Desta forma, destaco o sentimento de profundo desenvolvimento pessoal e académico no que concerne às questões de planeamento da ação pedagógica orientada no sentido de sempre procurar, mais que fazer bem, fazer melhor. Tal como este mesmo capítulo, cada balanço realizado na transição entre etapas foi dos momentos mais enriquecedores e importantes na projeção do caminho a seguir adiante, assumindo nunca uma ideia de conclusão, mas de pausa e (re)focalização, fundamental para a manutenção da qualidade do processo de ensino.

Perante as vicissitudes, possibilidades e realidades incontornáveis, o EP serviu de uma importante aprendizagem no que consta também à execução de dito planeamento. A profissionalidade, foi possível experimentar, trava-se em grande parte no que é a utilização do conhecimento científico e educativo face a uma situação concreta e tendo em conta o currículo orientador (Roldão, 1999). Assim, destaco nas áreas da Lecionação e Desporto Escolar, a capacidade desenvolvida de encarar o currículo como um processo de decisões levadas a cabo por todos os órgãos que integram o sistema educativo, desde os cargos administrativos até ao professor no seio da sua sala de aula (Leite, 2010). Estas tomadas de decisão foram além da articulação do próprio currículo, permitindo abrir novos horizontes ao que é a autonomia profissional, reformulando assim também a noção da atividade docente.

Os projetos específicos da área da Lecionação e da DT mostraram-se não só relevantes para a turma, como proveitosos no desenvolvimento destes alunos numa dimensão de crescimento pessoal e enquanto grupo. Este desenvolvimento teve os

seus frutos visíveis nos comportamentos demonstrados pelos alunos nas tarefas de aula e no seu relacionamento, observado também em momentos extra-aula. As iniciais demonstrações de frustração para com o erro do próximo transformaram-se por variadas vezes em momentos de manifestação de compaixão por parte dos colegas mais aptos, capazes de utilizar as suas aptidões na procura da melhoria das capacidades do próximo. Ainda que de maneira rudimentar, passaram a ser observáveis comportamentos que tinham em vista a inclusão dos colegas com mais dificuldades em tarefas de níveis de desempenho mais elevado, sem que se perdesse, no entanto, a qualidade do jogo. No entanto, reconheço a necessidade de continuidade do trabalho sobre a motivação intrínseca dos alunos com mais dificuldades para a prática de atividade física, uma vez que quando em tarefas individuais se verificava ainda um fraco comprometimento para com as tarefas.

A relação do professor-aluno deverá sempre ser marcada pela sua bi-direcionalidade, resultante da influência recíproca de um agente para com o outro (Bariani & Pavani, 2008). O docente está assim sujeito à alteridade dos seus alunos, o que lhe dá a necessidade de estabelecer com estes uma relação baseada no diálogo e na interação (Brait, Macedo, Silva & Souza, 2010). Neste sentido, revejo com agrado a relação desenvolvida com a turma ao longo do ano letivo, que, não descorando a assertividade principalmente nos momentos iniciais do ano, cresceu para uma relação de proximidade e confidencialidade com os diferentes elementos constituintes da turma e com as suas necessidades. A área da Direção de Turma permitiu um importante complemento à relação estabelecida com a turma nas aulas de EF, ao permitir um contacto mais próximo com a sua vida escolar, pensamentos e expectativas, aquando do desenvolvimento do projeto. Destaco a relação alcançada com o aluno nº2, inicialmente resistente à ajuda e proximidade pedagógica, fruto da qual foi possível estabelecer momentos de confidencialidade e gestão de expectativas para o sucesso que se mostraram fulcrais na gestão do seu comportamento em aula. Com o aluno nº 17, a relação de mútuo compromisso para com as atividades e a busca para encontrar as matérias que mais o motivassem à prática, foi o que mostrou melhores resultados no seu empenho nas tarefas, que embora mais ténue, vejo como proveitoso no ganho do gosto pelas tarefas de aula. Reflito com algum dissabor a distância sentida em relação ao aluno nº22 devido à sua fraca assiduidade que impossibilitou uma relação mais próxima. Por outro lado, vejo com muito agrado o desenvolvimento da atitude colaborativa dos alunos nº6, 12, 15, 16, 17 e 20 consequência da ligação positiva, de confiança e constante desafio estabelecida com os mesmos. Quer de forma clara com o estabelecimento dos objetivos como de forma não intencional ao basear a minha atuação pedagógica nos valores e atitudes que

espero que adquiram na escola, considero como alcançado o objetivo de levar a ação pedagógica além da passagem de conhecimento e conteúdos, abordando o currículo onde este é visível e onde permanece oculto (Jackson, 1990).

O trabalho de abordagem progressiva ao jogo de Voleibol na área do Desporto Escolar trouxe à luz a importância do cuidado na criação de um envolvimento propício ao desenvolvimento de novas capacidades. Entendo agora, por meio da experiência e dos resultados obtidos, a importância de características como as experiências e motivações dos alunos e a adequação da natureza, complexidade e grau de dificuldade dos conteúdos de aprendizagem (Rink, 2001) lembrando a ideia de evitar 'queimar etapas' no processo de aprendizagem, mas mantendo o desafio na procura por ser melhor.

Uma tarefa de natureza intelectual como é a de ensinar depende da capacidade de idealizar, planejar, conhecer, executar e experimentar (Gabrich & Souza, 2019). O Seminário foi uma área fulcral no entendimento da necessidade de pesquisa e tratamento de informação no processo de planeamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Neste projeto, considero ainda a possibilidade de um trabalho futuro de transfere para prática das ideias estudadas e apresentadas, como verdadeiro culminar do trabalho de investigação realizado. Entendo neste âmbito a importância da formação contínua dos professores, evitando a estagnação, tão contrária à realidade de constante criação de novo conhecimento dos nossos dias. A contribuição que foi possível trazer para o seio do GEF ao problematizar a lecionação da Dança deixou clara a ideia da máxima de que 'um aluno pode nunca vir a ser um professor, mas um professor será um aluno para toda a vida', o que permitiu também assumir com uma nova seriedade a profissão docente.

Em certa parte, e sem ter sido esse um objetivo definido, mas sempre uma ideia tomada em conta, posso afirmar que à semelhança do trabalho que vi desenvolvido na minha turma, também no seio do NE reconheço um crescimento no que cabe à capacidade de trabalho colaborativo na chegada aos objetivos comuns do EP. Mais do que a ajuda que possa ter dado aos meus colegas no desenvolvimento de metodologias de ensino e situações de aprendizagem nas matérias nas quais eu me sentia mais à vontade como a Ginástica de Solo, o Voleibol ou a Dança, reconheço os conhecimentos que recebi dos meus colegas de NE em relação à abordagem aos JDC de invasão e ao planeamento eficaz das UD e de cada sessão de aprendizagem. O trabalho conjunto destes 3 futuros profissionais e dos 2 orientadores que nos acompanharam vejo agora com certeza espelhados na minha prática pedagógica, que embora melhorada, tem ainda tanto trabalho por realizar.

Difícilmente um ano será tão enriquecedor para um professor como o seu ano de estágio, o primeiro contacto com a realidade de ensinar. Mais que uma nova e significativa aprendizagem, vejo o ano de EP como um ano de prova absoluta da certeza de que assumo a profissionalidade no seu todo, de cabeça (porque a ciência assim o exige) e de coração (porque a arte assim o pede). Todo este projeto foi desenvolvido na base da vontade de querer ser o que o mundo de mim precisasse, e, de facto, nenhuma outra aprendizagem foi tão marcante como aquela de perceber que a minha joia de eleição será sempre um apito ao pescoço.

Referências

- Adair, J. E. (2006). *Leadership and Motivation: The Fifty-fifty Rule and the Eight Key Principles of Motivating Others*. London: Kogan Page Publishers.
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.
- Alegre, L. (2015). *A Dança nas Escolas do Ensino Básico em Portugal: Concepções e práticas dos Professores do 3ºCiclo*. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana na Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de doutor, orientada por Margarida da Conceição de Jesus Moura Fernandes, Lisboa.
- Alegre, L., & Macara, A. (2009). Percepções do professor de Educação Física relativamente ao ensino da Dança: Estudo de Caso. In *I Fórum Internacional de Pós Graduação em Estudos em Música e Dança*. Simpósio realizado na Universidade de Aveiro, Portugal.
- Alegre, L., Batalha, A. P., & Macara, A. (2010). *A cultura da Dança: Percepções dos professores das Atividades Rítmicas e Expressivas na região de Lisboa*. Comunicação apresentada no Congresso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos De Psicologia* (campinas), 25(1), 67–75
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementariedade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43.
- Black, P., & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(2), 20-50.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.

- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24
- Bom, L., Costa, F. C., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., . . . Carvalho, L. (1989). *Programas Nacionais de Educação Física*. Direção-Geral da Educação.
- Borba, M. (2022). *Parenting expert: The No. 1 soft skill that predicts kids' success more than IQ—and how to teach it*. Acedido em 10 de julho de 2023, em <https://www.cnbc.com/2022/10/22/child-psychologist-shares-soft-skill-that-sets-successful-kids-apart-from-those-who-give-up-easily.html>
- Bota, I., Colibaba-Evulet, D. (2001). *Jogos Desportivos Coletivos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Souza, A. L. R. (2010). A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*, 8(1)
- Branco, Ana (2013) - *Desenvolvimento profissional contínuo para professores de educação física. Estudo do impacto de um modelo de formação recíproca em contexto escolar*. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa para obtenção do grau de doutor, orientada por Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, Lisboa.
- Buckley, F. J. (1999). *Team teaching: what, why, and how?*. California: SAGE Publications.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Calhoun, D. (2014). *Teaching Teamwork to College Students through Cooperative Learning: Faculty Attitudes and Instructional Best Practices*. A Dissertation submitted to Notre Dame of Maryland University in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education, mentored by Angela L. Snyder, Margaret Ellen Mahoney and Tracey T. Manning, Maryland. Acedido a 10 de julho de 2023 em <https://www.proquest.com/openview/4d3aaec4b2df8061bd129a977d24d45d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar. *Revista Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Carvalho, L. A., Lebre, E. (2011). Dança na Educação Física: Princípios Metodológicos. Em *Livro de Atas do SIDD2011 Seminário Internacional*

- Descobrir a Dança / Descobrindo através da Dança* (pp. 307-319). Faculdade de Motricidade Humana.
- Casebolt, K., Zhang, P., & Brett, C. (2014). Teaching Strategies for the Forearm Pass in Volleyball. *Strategies*, 27(6), 32–36.
- Comédias, J. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física - O problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). *Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF*. Madeira: Universidade da Madeira
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(2), 455-479.
- Cruchinho, J. H. (2021). *A (des)valorização da Dança no contexto da educação formal: Uma proposta pedagógica para a Educação Pré-Escolar*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Cunha, P. (2016). Teoria e Metodologia do Treino - Modalidades Coletivas Vol.1. Em P. Cunha, *Manual de Cruso de Treinadores de Desporto - Grau I* (pp. 3-17). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Dillon, J., Rickinson, M., & Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Direção Geral da Educação. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*. Lisboa: DGE.
- Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1992). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGEBS.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: DGE.
- Ellemers, N., Sleebos, E., Stam, D., & Gilder, D. (2013). Feeling included and valued: How perceived respect affects positive team identity and willingness to invest in the team. *British Journal of Management*, 24(1), 21-37.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e Perspetivas da Formação Contínua de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Eugénio, J. F. C. (2018). *Importância da instrução e da demonstração na exploração das habilidades manipulativas de crianças em educação pré-escolar*. Relatório de Estágio apresentada à Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve para a obtenção do grau mestre, orientada por Vanda Correia e João Carvalho, Algarve.

- Filho, H. C., Ferreira-Borges, C. (2009). Desenvolvimento de Projetos de Prevenção. In C. Ferreira-Borges, M. A. Frasquilho, H. C. Filho (eds) *Organizações de Intervenções Preventivas* (pp. 86-132). Lisboa: Coisas de Ler.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Freitas & Freitas (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gabrich, F. A., & Souza, R. J. (2019). Mapas mentais como instrumento de planeamento no ensino jurídico. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 5(2), 1-18.
- Gil, P., & Machado, J. (2015). A direção de turma e a melhoria da gestão pedagógica e curricular da escola. Em Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia, *Atas do I Seminário Internacional* (pp. 383-395). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goodson, I. F. (1992). On curriculum form: Notes toward a theory of curriculum. *Sociology of Education*, 65(1), 66-75.
- Holt, N. L., Strean, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding The Teaching Games for Understanding Model: New Avenues for Future Research and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.
- Ilharco, F. (2021). Nem sempre a Determinação. *Jornal Negócios*, 29.
- Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Hart, I. R., Mayer, J. W., Felner, J. M., Petrusa, E. R., Waugh, R. A., Brown, D. D., Safford, R. R., Gessner, I. H., Gordon, D. L., & Ewy, G. A. (1999). Simulation technology for health care professional skills training and assessment. *JAMA*, 282(9), 861-866.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Jackson, P. (1990). Life in Classrooms. *Teachers College Press*.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In *Active Learning - Beyond the Future*. Acedido a 12 de outubro de 2022 em IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Kirk, D. (2010) *Physical Education Futures*. Oxford: Routledge.

- Klosouski, S. S., & Reali, K. M. (2008). Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, 5, 1-8.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., & Miller, S. M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Gráo.
- Leitão, F. R. (2010). Educação Física e Cooperação. In F. R. Leitão, *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão* (1ª ed., pp. 227-279). Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones, S.L.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (5.º ed.). Porto Alegre: Editora Alternativa.
- Luckner, J. & Nadler, R. (1997). Processing the experience. *Strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- MacLean, J. (2018). Teachers as agents of change in curricular reform: the position of dance revisited. *Sport, Education and Society*, 26(6), 563-577.
- Markulis, P. M., & Strang, D. R. (2002). Learning cooperatively may not be learning collaborately. *Developments In Business Simulation and Experiential Exercises*, 29, 114-120.
- Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). The Performing of a Secondary Physical Education Department Committed to the Portuguese Physical Education National Curriculum. *Motricidade*, 13(1), 100-111.
- Martins, J. C., & Belfo, F. (2010). Métodos de Investigação Qualitativa-Estudos de Casos na Investigação em Sistemas de Informação. *Proelium-Revista da Academia Militar*, 14, 39-71.
- Martins, S. (2023). *Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção*. Relatório de Estágio apresentado ao Departamento de Educação do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo para a obtenção do grau de mestre, orientado por Débora Pinto e Paula Farinho, Odivelas.
- Masadis, G., Filippou, F., Derri, V., Mavridis, G., & Rokka, S. (2019). Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 511-520.
- Matheus, R. & Fustinoni, S. (2006). Análise de dados qualitativos: uma revisão de métodos. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 487-494.
- Mesquita, I., Guerra, I., Araujo, V. (2002). *Processo de Formação do Jovem Jogador de Voleibol*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- Mesquita, I. (2010). *Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no ensino do Voleibol*. Porto: Faculdade do Porto.
- Mesquita, P. (2022). *Participação dos alunos na definição das prioridades e opções curriculares da escola – Curso de Formação Especializada em Administração e Organização Escolar*. Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe.
- Mitch, D. (2012). The Role of Education in Economic Development: A Historical Perspective. *History of Education*, 41(3), 259-278.
- Morse, J (2007). *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: from command to discovery*. New York: Longman.
- Oslin, J. (1996). Tactical approaches to teaching games. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 27-33.
- Otto, S. & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change-human and Policy Dimensions*, 47, 88-94.
- Panitz, T. (1996). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 7(2), 1-2.
- Queiroz, C. (1986). *Estrutura e Organização dos Exercícios de treino em Futebol*. Lisboa: Federação Portuguesa de Futebol.
- Reis, R. (2019, Setembro 7). Regresso às aulas. *Expresso*.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128
- Roberts, J., & Henson, R. (2000). *Self-Efficacy Teaching and Knowledge Instrument for Science Teachers (SETAKIST): A Proposal for a New Efficacy Instrument*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 17-19, 2000).
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão do Currículo – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME - DEB
- Roldão, M. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. In *Suplemento de En Direct de l' APPF, Fev 2005* (pp. 9-20).
- Roldão, M., & Peralta, H. (2017). *Aprendizagens Essenciais* [Webinar]. Direção Geral da Educação. Acedido a 10 de julho de 2023 em <https://youtu.be/kD7rMvIYZMs>

- Teoldo, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Thorpe R., Bunker D. & Almond L. (1986) *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: University of Technology.
- Vandewater, E. A., Park, S. E., & Lee, H. (2012). "I'm outta here": Gender differences in children's enjoyment of and self-perceptions during organized and unstructured after-school activities. *Journal of Leisure Research*, 44(1), 100-120.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.
- Wang, L., Myers, D. L., & Yanes, M. J. (2010). Creating Student-Centered Learning Experience through the Assistance of High-End Technology in Physical Education: A Case Study. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 352–356
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa*. Porto Alegre: ArtMed.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro.

Outros Documentos

Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras. (2019). Currículo das Áreas Disciplinares – *CrITÉrios de Avaliação da Disciplina de Educação Física*. Oeiras: Agrupamento Conde de Oeiras.

Direção do Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras. (2022). *Projeto Curricular do Agrupamento Conde de Oeiras 2021/2022*. Oeiras: Agrupamento Conde de Oeiras.

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

Direção do Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras. (2019). *Regulamento Interno do Agrupamento Conde de Oeiras*. Oeiras: Agrupamento Conde de Oeiras.

Apêndices

Apêndice I – Análise da Polivalência dos Espaços (pelo NE)

Matéria/Espaço	Campo Sintético	Rua	Ginásio 1	Ginásio 2	Ginásio 3
Futebol	x	x			
Basquetebol		x		x	
Voleibol	x	x	x	x	x
Andebol	x	x			
Ginástica			x		x
Dança	x	x	x	x	x
Atletismo	x	x	x	x	x
Badminton	x	x	x	x	x
Testes FITescolas	x	x	x	x	x
Capacidades Físicas	x	x	x	x	x

Apêndice II – 1ª Etapa da Lecionação – Planeamento da Abordagem das Matérias

Semana/Espaço	Campo	Rua	Ginásio 1	Ginásio 2	Ginásio 3
19 – 23 set.		Aula 3 Futebol Andebol Capacidades Físicas (Resistência)	Aula 2 Voleibol Ginástica (aparelhos) Ginástica (Solo) Dança Capacidades Físicas (Flexibilidade)	Aula 1 AULA DE APRESENTAÇÃO	
26 – 30 set.		Aula 3 Basquetebol Andebol Capacidades Físicas (Resistência)	Aula 1 Voleibol Ginástica (Solo) Badminton Capacidades Físicas (Resistência e Flexibilidade)		Aula 2 Dança Atletismo (salto em altura) Badminton Capacidades Físicas (Força de MI)
3 – 7 out.		Aula 3 Atletismo (corridas) Futebol Basquetebol Capacidades Físicas (Resistência)	Aula 2 FERIADO	Aula 1 Ginástica (aparelhos) Voleibol Atletismo (Lançamentos) Capacidades Físicas (Força)	
10 – 14 out.		Aula 3 Atletismo (corridas) Andebol Capacidades Físicas (Velocidade)	Aula 2 Dança Ginástica (aparelhos) Atletismo (lançamentos) Capacidades Físicas (Força)	Aula 1 VAI E VEM Atletismo (Lançamentos) Capacidades Físicas (Resistência e Força)	
17 – 21 out.	Aula 2 (Aula suplementar de 90') Andebol Orientação Capacidades Físicas (Resistência)	Aula 4 Futebol Basquetebol Capacidades Físicas (Resistência)	Aula 1 Ginástica (solo) Atletismo (salto em altura) Capacidades Físicas (Força e Flexibilidade)		Aula 3 Badminton TESTES FITESCOLAS (Aptidão Neuromuscular) Capacidades Físicas (Força de Resistência e Flexibilidade)

Apêndice III – 1ª Etapa da Lecionação: Situações de AI

Matéria	Situação	Objetivos	Constrangimentos
Andebol	<u>Vagas</u> - Passe em progressão e Finalização - Drible e Passe	Controlo da bola, armação do braço e finalização em remate em salto	
	Jogo 5x5	Desmarcar-se para ser linha de passe livre, passar quando vê um colega mais bem desmarcado, finalizar em remate em salto e defender quando perde a posse de bola	Todos os elementos devem finalizar
Basquetebol	<u>Vagas</u> - Drible e Finalização - Drible e Passe	Controlo da bola, drible e finalização em lançamento na passada	
	Jogo 3x3	Desmarcar-se para ser linha de passe livre, passar quando vê um colega mais bem desmarcado, finalizar em lançamento na passada, participar no ressalto defender quando perde a posse de bola	Todos os elementos devem finalizar; 'Defesa sombra'
Futebol	<u>Vagas</u> - Condução de Bola - Condução de Bola e Passe	Controlo da bola	
	<u>Vagas</u> Jogo em Superioridade Numérica (3x2)	(Sem pressão) Desmarcar-se para ser linha de passe livre, passar quando vê um colega mais bem desmarcado, finalizar quando tem oportunidade e defender quando perde a posse de bola	Todos os elementos devem finalizar; 'Defesa Sombra' e a um braço de distância
	Jogo 4x4	(Com pressão) Desmarcar-se para ser linha de passe livre, passar quando vê um colega mais bem desmarcado, finalizar quando tem oportunidade e defender quando perde a posse de bola	Todos os elementos devem finalizar

Voleibol	Jogo 1+1 (rede a 2m, linha de serviço a 4m)	Deslocar-se para o ponto de queda da bola e tocar a bola com os dedos ou os antebraços para a devolver para o colega	Realizar o máximo de toques possível com o colega
	Jogo 2+2 (rede a 2m, linha de serviço a 4,5m)	Deslocar-se para o ponto de queda da bola e tocar a bola com os dedos ou os antebraços para dar continuidade à jogada e servir em toque de dedos ou serviço por baixo direcionado ao colega	Realizar o máximo de toques e transposições da bola por cima da rede possível
Ginástica de Solo	<u>Vagas</u> Habilidades de Nível Introdução e (em alguns casos) Elementar	Realizar as habilidades de nível Introdução e Elementar	
	<u>Circuito</u> - Situações de progressão com ajudas materiais - Situações sem progressão		
Ginástica de Aparelhos	<u>Mini-Trampolim</u> : Saltos de Nível Introdução	Realizar as habilidades de nível Introdução e Elementar	
	<u>Boque</u> : Salto ao Eixo		
	<u>Trave</u> (banco sueco invertido): Habilidades de nível Introdução		
Atletismo	Salto em Altura com a técnica de tesoura com corrida em J	Passar a fasquia com a técnica de tesoura (pernas em extensão e paralelas à fasquia)	
	Lançamento da bola sem rotação do tronco	Lançar a bola o mais longe possível partindo do pescoço e com o corpo de lado para a zona de lançamento	
	<u>Estafetas</u> Corridas de Velocidade (20m)	Correr o mais rápido possível a distância definida partindo de posições variadas	
Badminton	Jogo 1+1	Deslocar-se para o ponto de queda do volante e tocar o volante em cima (<i>clear</i>) ou em baixo (<i>lob</i>) para facilitar a ação do colega	
Dança	Em <i>line dance</i>	Respeitar a estrutura rítmica e espacial da dança e mostrar expressividade	
Orientação	Em grupo	Completar o percurso no menor tempo possível	

Apêndice IV – 1ª Etapa da Lecionação: Resultados da AI da Aptidão Física – Testes FITescolas

TESTE	FZSAF	Perfil Atlético
Vai e Vem	17, 21	3, 6, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 20
Flexões de Braços	17, 18, 21	3, 9, 11, 12, 19
Abdominais	21	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 19, 20
Senta e Alcança	4, 9, 11, 13, 15, 18, 20	8, 16
Impulsão Horizontal	6	9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 22
Flexibilidade de Ombros	6, 11, 12, 15, 19, 22	

Apêndice V – 1ª Etapa da Lecionação: Resultados da AI das Atividades Físicas

	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS				GINÁSTICA			ATLETISMO				ORIENTAÇÃO	RAQUETES - BADMINTON
	ANDEBOL	BASQUETEBOL	FUTEBOL	VOLEIBOL	SOLO	APARELHOS		SALTOS		CORRIDA	LANÇAMENTO		
						MINI-TRAMPOLIM	BOQUE/PLINTO	ALTURA	COMPRI-MENTO	VELOCIDADE	BOLA		
2	I	I	I	I	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I
3	PI	PI	PI	I	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I
4	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	PI
5	I	I	I	I	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I
6	I	PE	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I
7	PI	PI	PI	PI	PE	I	I	I	I	I	I	I	I
8	PE	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
9	PI	PI	PI	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I
10	I	I	E	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I
11	I	PE	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I
12	I	PE	I	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	I
13	PI	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
14	PI	PI	PI	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	I
15	PI	I	PI	PI	I	I	I	PI	I	I	I	I	I
16	I	I	I	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	PE
17	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	PI
18	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	PI
19	PE	I	E	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I
20	I	I	I	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	PE
21	PI	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I
22	PI	I	PI	I	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I

Apêndice VI – 1ª Etapa da Lecionação: Grupos de Nível por matérias não prioritárias

Matéria	Alunos com Dificuldades	Alunos Fronteira	Alunos de Referência
Basquetebol	3, 4, 7, 9, 13, 14, 17, 18	2, 5, 21, 22	6, 8, 10, 11, 12, 16, 19, 20
Voleibol	4, 7, 13, 15, 17, 18, 21	2, 3, 5, 8, 9, 11, 14, 22	6, 19, 12, 16, 19, 20
Ginástica de Aparelhos	4, 9, 17, 18	2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 19, 21	7, 12, 14, 16, 20, 22
Atletismo	3, 4, 9, 15, 17, 18, 21	2, 5, 10, 11, 13, 22	6, 7, 8, 12, 14, 16, 19, 20
Badminton	4, 17, 18	3, 7, 11, 13, 14, 15, 19, 21, 22	2, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 16, 20

Apêndice VII – 2ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupos de Nível para Matérias Prioritárias

Objetivos Terminais							
Futebol			Andebol			Ginástica de Solo	
Obtenção do Nível Introdução	Obtenção do Nível Elementar e Desenvolvimento da Cooperação		Obtenção do Nível Introdução	Obtenção do Nível Elementar e Desenvolvimento da Cooperação		Realização das habilidades de Nível Introdução	Iniciação à realização das habilidades de Nível Elementar
3, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 28, 21, 22	2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 19, 20		3, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22	2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 19, 20		2, 3, 4, 5, 6, 11, 17, 18, 19, 21, 22	7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 20
Dança – Aquisição da Dança Rumba Quadrada (todos)							
Objetivos Específicos							
Futebol			Andebol			Ginástica de Solo	
<u>Quando não pressionado:</u> Receber e enquadrar-se; ser capaz de receber, passar e rematar; saber quando realizar cada uma das ações; desmarcar-se para receber; Reconhecer-se como defesa	<u>Quando pressionado:</u> Ser capaz de receber, passar e rematar; saber quando realizar cada uma das ações; Realizar desmarcações ofensivas e de apoio; marcar o seu adversário direto	Cooperação	Receber e enquadrar-se; ser capaz de receber, passar e rematar; realizar o remate em salto; Saber quando realizar cada uma das ações; Desmarcar-se para receber; Reconhece r-se como defesa	Realizar marcação de controlo e de vigilância; Explorar o espaço horizontal e vertical do defesa; ultrapassar o adversário direto; Desmarcar-se rapidamente após recuperação da posse de bola; Colaborar na circulação de bola com compensações ofensivas;	Cooperação	Rolamentos , Posições de Equilíbrio e Flexibilidad e	Posições Invertidas
3, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 28, 21, 22	5, 6, 11, 12, 16, 20		2, 8, 10, 19	3, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22			
Dança – Rumba Quadrada (todos)							
Aquisição da Estrutura Rítmica da dança; Realizar os passos: Básico, Progressivos, Volta e Volta-Contravolta; realizar os passos em situação de dança a pares, com e sem música							

Apêndice VIII – 2ª Etapa da Lecionação: Planificação da Progressão dos Objetivos das Matérias Prioritárias

PLANIFICAÇÃO GERAL DA 2ª ETAPA – PRIORIDADES		
UNIDADE DIDÁTICA	DURAÇÃO	MATÉRIAS
1	24 out. – 11 nov.	Prioritárias: Andebol – relação com a bola; remate em salto; ‘quandos’ do passe, drible e remate Futebol – relação com a bola; ‘quandos’ do passe, progressão e remate (sem pressão) Ginástica de Solo – Rolamentos e Posições de Flexibilidade e Equilíbrio Dança – Passo base e progressivos da Rumba Quadrada
	(9 aulas)	Não Prioritárias: Voleibol – cooperação em jogo 2+2; Introdução do jogo 3x3 Basquetebol – lançamento na passada; tomada de decisão Badminton – jogo 1x1 Ginástica de Aparelhos – introdução à trave; elementos de nível elementar em mini-trampolim e boque/plinto Atletismo – consolidação da técnica de tesoura
2	14 nov. – 2 dez.	Prioritárias: Andebol – remate em salto; ‘quandos’ do passe, drible e remate; marcação defensiva individual Futebol – ‘quandos’ do passe, progressão e remate (sem pressão) Ginástica de Solo – Posições Invertidas Dança – Volta e Contravolta da Rumba Quadrada
	(9 aulas)	Não Prioritárias: Orientação – orientação do mapa; reconhecer pontos de referência; realização do percurso Voleibol – Jogo 3x3 Basquetebol Badminton Ginástica de Aparelhos Atletismo

3		Prioritárias: Andebol – ‘quandos’ do passe, drible e remate; marcação defensiva individual; contra-ataque
	5 dez. – 13 jan.	Futebol – ‘quandos’ do passe, progressão e remate (sem pressão) Ginástica de Solo – Elementos em Sequência Gímnica Dança – Dança a pares
	(11 aulas)	Não Prioritárias: Voleibol - Jogo 3x3; introdução do jogo 4x4 Basquetebol Badminton Ginástica de Aparelhos Atletismo
Interrupção Letiva do Natal (21 de dez. a 2 de jan.)		

Apêndice IX – 2ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Abordagem das Matérias

UD	Semana/Espaço	Rua	Ginásio 1	Ginásio 2	Ginásio 3
1	24 – 28 out.	Aula 3 Dança Andebol Futebol	Aula 1 Dança Ginástica de Solo		Aula 2 Dança Ginástica de Solo
	31 out. – 4 nov.	Aula 3 TEÓRICA	Aula 2 GREVE	Aula 1 Basquetebol Voleibol	
	7 – 11 nov.	Aula 3 Atletismo – Corridas (estafetas) Andebol Futebol	Aula 1 Voleibol Ginástica de Solo	Aula 2 Basquetebol Badminton	
2	14 – 18 nov.	Aula 2 – Aula de 90' Aula teórica Aula 4 Atletismo - Corridas Andebol Futebol	Aula 1 Ginástica de Solo + Aparelhos		Aula 3 Dança Ginástica de Solo + Aparelhos
	21 – 25 nov.	Aula 3 Atletismo - Corridas Andebol Futebol	Aula 2 Dança Ginástica S+A Atletismo - Saltos	Aula 1 Basquetebol Voleibol	
	28 nov. – 2 dez.	Feriado	Aula 1 Dança Ginástica S+A Badminton	Aula 2 Andebol Basquetebol Voleibol	
3	5 – 9 dez.	Feriado	Aula 1 Dança Ginástica S+A Badminton		Aula 2 Voleibol Atletismo – Saltos
	12 – 16 dez.	Aula 3 Atletismo - Corridas Basquetebol Futebol	Aula 2 Nova Aferição do FITescolas	Aula 1 Nova Aferição do FITescolas	
	19 – 20 dez.		Aula 1 - Gin. Competição por equipas		
	3 – 6 jan.	Aula 2 Atletismo - Corridas Andebol Futebol		Aula 1 Basquetebol Voleibol	
	9 – 13 jan.	Aula 3 Atletismo - Corridas Andebol Futebol	Aula 1 Dança Ginástica S+A Badminton		Aula 2 Dança Ginástica S+A Badminton

Apêndice X – 2ª Etapa da Lecionação: Exemplo de Situações de Aprendizagem das Matérias Prioritárias

2ª ETAPA (Matérias Prioritárias)				
Matéria	Situação de Aprendizagem	Objetivos	Organização	Tempo
Condição Física	Circuito de condição física (1'30" por estação) 1) Saltos de pés juntos por cima de 4 barreirinhas + sprint de 15 metros 2) Drible em V com mudança de mão + Flexões de braços (quando em espera) 3) <i>Skipping</i> alto nas barreirinhas 4) Progressão/Drible + passe 5) Saltos à corda	Trabalho da Condição Física	Circuito: grupos de 4 – 5	8' – 10'
Futebol	Jogo 3x2 ou 3x3 + joker Em espaço amplo – jogo 'costa a costa' Defesa sombra – não pode tirar a bola do pé, só intercetar passes A cada gol trocam os 2 GR	Trabalho da tomada de decisão entre passar, progredir ou rematar e da desmarcação	Equipas de 3	20'
Futebol / Andebol	Ataque em Vagas O primeiro trio sai ao ataque em direção à baliza oposta (situação de 1x3); O ataque só termina com intercessão ou remate; Assim que termine o ataque, sai o próximo trio em ataque, contra o mesmo defesa; Uma vez que 3 trios ataquem 2 vezes, o trio de defesa roda as suas posições (3 vezes); No andebol, retira-se o drible.	Trabalho da tomada de decisão entre passar, progredir ou rematar e da desmarcação	3 trios em espera atrás da baliza; Um trio com 1 GR em cada baliza e 1 defesa a meio-campo	

Andebol	Jogo 4x4 + joker Jogo 'costa a costa' A cada golo trocam os 2 GR Drible limitado ao necessário	Trabalho da tomada de decisão entre passar, progredir ou rematar e da desmarcação	Equipas de 4	
Ginástica de Solo	Em vagas Rolamentos, Posições de Flexibilidade, Elementos de Ligação, Sequência Gímnica Em Estação Dentro de cada estação estão desenhados percursos para cada nível (Nível I: rolamentos, posições de flexibilidade e equilíbrio, roda em apoio na cabeça do plinto, passagem por pino; Nível E: cambalhota saltada, rolamentos de pernas afastadas, pino, roda) Competição por grupos Em grupos de nível, organizam uma sequência gímnica dos elementos do seu nível a apresentar na parte final da aula ao resto dos grupos	Em vagas ou em circuito, realizam as habilidades repetidamente; Competição por grupos com heteroavaliação	Por Grupos de Nível	
Dança	Aquisição do ritmo Caminhar ao ritmo da música Passos Demonstração do passo base pela professora e repetição dos alunos à contagem (sem música); Demonstração dos passos progressivos pela professora e repetição dos alunos à contagem (sem música); Demonstração da ligação dos passos base e progressivos pela professora e repetição dos alunos à contagem (sem música); Ligação dos passos base e progressivos (com música) (...)	Aquisição da estrutura rítmica da dança Rumba Quadrada e dos passos base, progressivos, volta e contravolta com a correta técnica e em sincronia com a música	Em xadrez	10'

Apêndice XI – 2ª Etapa da Lecionação: Grupos de Aptidão Aeróbia

Grupo 1 (Perfil Atlético)	Grupo 2 (ZSAF)	Grupo 3 (FZASF ou no limite da ZSAF)
3, 6, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 20	2, 5, 12, 14, 15, 22	4, 7, 13, 17, 18, 21

Apêndice XII – 3ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Abordagem das Matérias

UD	Semana/Espaço	Ginásio 1	Ginásio 2	Ginásio 3	Rua
1	16 – 20 jan.				Aula 3 Andebol Futebol Basquetebol
	23 – 27 jan.	Aula 1 Ginástica Badminton Dança	Aula 2 Teste FITescolas		Aula 3 Atletismo Basquetebol
	SEMANA DE INTERRUÇÃO				
	6 – 10 fev.	Aula 1 Voleibol Atletismo Dança		Aula 2 Ginástica	Aula 3 Andebol Futebol
	13 – 17 fev.	Aula 2 Ginástica Voleibol Dança	Aula 1 Basquetebol Badminton		Aula 3 Atletismo Andebol
	20 – 24 fev.	Aula 1 Ginástica Badminton Dança	Aula 2 Voleibol Andebol		Aula 3 Atletismo Basquetebol
	27 fev. – 3 mar.	Aula 1 Voleibol Atletismo Dança		Aula 2 Ginástica	Aula 3 Andebol Futebol
	6 – 10 mar.	Aula 2 Ginástica Voleibol Dança	Aula 1 Basquetebol Badminton		Aula 3 Atletismo Andebol
2	13 – 17 mar.	Aula 1 Ginástica Badminton Dança	Aula 2 Voleibol Andebol		Aula 3 Atletismo Basquetebol SINTÉTICO AULA DE 90'
	20 – 24 mar.	Aula 1 Voleibol Atletismo Dança		Aula 2 Ginástica	Aula 3 Andebol Futebol
	27 – 31 março.	Aula 2 Ginástica Voleibol Dança	Aula 1 Basquetebol Badminton		Aula 3 Atletismo Andebol
	3 – 7 abr.	Aula 1 Voleibol			

Apêndice XIII – 3ª Etapa da Lecionação: Objetivos Finais de Ano por Subárea das Atividades Físicas Desportivas

Objetivos Finais		
Grupo de Iniciação	Grupo de Desenvolvimento	Grupo de Consolidação
Andebol		
Ser capaz de realizar, em situação de jogo 5x5: remate em salto quando em situação favorável; desmarcar-se para ser opção de linha de passe para o colega respeitando a organização do espaço em corredores; optar pelo opção mais vantajosa para a equipa rematando, progredindo ou passando de acordo com as possibilidades; reconhecer-se como defesa e assumir uma atitude defensiva	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 5x5: contra-ataques organizados, sendo visível o trapézio ofensivo; optar pelas situações de maior vantagem para a equipa progredindo quando possível, passando a um colega mais bem desmarcado ou finalizando em remate; reconhecer-se como defesa e assumir uma atitude defensiva	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 5x5: contra-ataques organizados, sendo visível o trapézio ofensivo; optar pelas situações de maior vantagem para a equipa progredindo quando possível, passando a um colega mais bem desmarcado ou finalizando em remate; domínio da defesa de controlo e vigilância; explorar situações de 1x1
4, 7, 13, 15, 17, 18	2, 3, 9, 11, 14, 21, 22	5, 6, 8, 10, 12, 16, 19, 20
Basquetebol		
Ser capaz de realizar, em situação de jogo 3x3 + joker: lançamento na passada se em situação favorável; desmarcar-se para ser opção de passe para o colega respeitando a organização do espaço em corredores; optar pela opção mais vantajosa para a equipa finalizando, progredindo ou passando de acordo com as possibilidades; reconhecer-se como defesa e assumir uma atitude defensiva	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 3x3: lançamento na passada se em situação favorável; desmarcar-se para ser opção de passe para o colega respeitando a organização do espaço em corredores; optar pelo opção mais vantajosa para a equipa finalizando, progredindo ou passando de acordo com as possibilidades; reconhecer-se como defesa e assumir uma atitude defensiva	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 4x4: contra-ataques organizados, cooperando com os colegas de equipa optando pelas situações de maior vantagem de sucesso para a equipa; domínio da defesa individual; movimentações de rutura em direção ao cesto
4, 7, 9, 13, 17, 18	3, 5, 14, 15, 21, 22	2, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 19, 20
Futebol		
Ser capaz de realizar, em situação de jogo 4x4 + joker: desmarcações para ser opção de passe para o colega	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 4x4: desmarcações para ser opção de passe para o colega respeitando	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 5x5: contra-ataques organizados, cooperando com os colegas

respeitando a organização do espaço em corredores; optar pelo opção mais vantajosa para a equipa rematando, progredindo ou passando de acordo com as possibilidades; realizar defesa individual (sombra)	a organização do espaço em corredores; optar pelo opção mais vantajosa para a equipa rematando, progredindo ou passando de acordo com as possibilidades; realizar defesa individual (sombra)	optando pelas situações de maior vantagem de sucesso para a equipa; domínio da tomada de decisão sob pressão defensiva; movimentações de desmarcação mantendo o losango
3, 4, 7, 9, 13, 15, 17, 18	12, 14, 21, 22	2, 5, 6, 8, 10, 11, 16, 19, 20
Voleibol		
Ser capaz de realizar, em situação de jogo 2+2: deslocamentos para o ponto de queda da bola realizando toque de dedos direcionado para o colega; realizar o serviço em passe direcionado para o colega a 4m da rede	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 3x3: receção do serviço direcionando a bola para o passador; segundo toque para finalização; finalização em toque de dedos; serviço por baixo a 4m da rede	Ser capaz de realizar, em situação de jogo 4x4: receção do serviço direcionando a bola para o passador; segundo toque para finalização; finalização em toque de dedos colocado ou remate em apoio; serviço por baixo a 4m da rede
4, 7, 9, 13, 18	5, 11, 14, 15, 17, 21, 22	2, 6, 8, 10, 12, 16, 19, 20
Ginástica de Solo		
Realizar as seguintes habilidades: Rolamentos à frente e à retaguarda, Avião, Pinote, Meia-Piruetta e Posições de Flexibilidade	Realizar em sequência as seguintes habilidades: Rolamentos à frente e à retaguarda com as pernas afastadas, Meia-Piruetta, Pino, Avião, Roda, Posições de Flexibilidade	Realizar em sequência as seguintes habilidades: Rolamentos à frente e à retaguarda com as pernas afastadas, Cambalhota Saltada, Pino Cambalhota, Rodada ou Roda a um Braço, uma Piruetta, Posições de flexibilidade
2, 4, 5, 11, 13, 17, 18	3, 7, 9, 10, 15, 21, 22	7, 8, 12, 14, 16, 19, 20
Ginástica de Aparelhos		
Boque/Plinto	Mini-Trampolim	Trave
Realizar com sucesso e cumprindo os critérios de êxito os seguintes saltos: Eixo no boque e Entre-Mãos no boque ou plinto transversal; Eixo no plinto longitudinal (exceções: nº 4 e 21)	Realizar com sucesso e cumprindo os critérios de êxito os seguintes saltos: Extensão, Engrupado, Carpa de pernas afastadas, Piruetta	Realizar os seguintes elementos em sequência: Marcha à frente e atrás, Marcha em pontas à frente e atrás, Meia-volta em pontas, Avião, Saída em meia-piruetta ou extensão
Todos		

Badminton	Atletismo		
Conhecer os diferentes batimentos e ser capaz de utilizar cada um na situação mais favorável: <i>lob</i> utilizando-o quando o volante descreve uma trajetória mais curta e baixa, <i>clear</i> quando o volante se encontra num ponto mais alto, para trás do próprio aluno, e remate, como forma de finalização da jogada	<u>Corridas:</u> Realizar corrida de velocidade 40-50m com partida em posições variadas	<u>Salto:</u> Realizar o salto em altura com a técnica tesoura e <i>Fosbury Flop</i>, com corrida de balanço em J; realizar o salto em comprimento com a técnica da passada, com corrida de balanço; realizar o triplo salto com corrida de balanço de 6 a 10 passadas	<u>Lançamentos:</u> Realizar o lançamento da bola com rotação do corpo
Todos			
Dança			
Rumba Quadrada: ser capaz de realizar a pares, os passos base, progressivos, volta dos 6 e contravolta seguindo a estrutura rítmica correta, mantendo a fluidez de movimento, a estrutura temporal e rítmica da dança ao som da música			
Todos			

Apêndice XIV – 3ª Etapa da Lecionação: Exemplo de Plano de Etapa

ESPAÇO: G1					
ETAPA: Progresso			UD: 1		
TEMPO: 45' → 40'			MATÉRIAS: Atletismo, Voleibol, Dança		
Parte da Aula	Situação de Exercício	Objetivos	Constrangimentos	Material	Tempo
Aquecimento / Instrução Inicial	Mobilização Articular	Preparação para o Aquecimento e Apresentação das situações de aula	-	-	3'
(Aquecimento) Atletismo	<u>Percurso:</u> - Salto em Altura (técnica de tesoura) - Hops laterais ao longo da linha - Corrida-Jump-Receção a 2 pés (deixar o seu cone a marcar a sua distância) - Passar barreirinhas de lado (técnica de tesoura - tipo tic-tic) - 10 flexões de braços + 10 abdominais	Consolidação do salto em altura com técnica de tesoura Treino da força e resistência de membros inferiores e superiores	Corrida em J marcada e com limite à zona de salto (a meio da fasquia)	Colchão de quedas e fasquia; Cones; Linha; Colchões; barreirinhas	10'
Voleibol	(Sem rede) Um par faz 3 toques enquanto o outro par faz 1 <i>burpee</i>	Deslocar-se para o ponto de queda da bola e dar toque para continuidade; Treino da força e resistência dos membros superiores e inferiores		Bolas (10) e rede	5'
	(Na rede) Jogo 2+2 (Na rede) Jogo 3x3	<u>2+2</u> - Deslocar-se para o ponto de queda da bola - Tocar a bola com os dedos ou os antebraços para dar continuidade à jogada - Dar o maior número de toques possível (entre os 4 elementos)	Serviço por baixo ou em toque de dedos a 4 metros da rede; 'Bola de Cristal': bola não pode nunca cair, mesmo que não consigam fazer o toque correto devem agarrar a bola	Bolas e rede	10'

		<u>3x3</u> - Serviço por baixo colocado para dificultar a receção - Receber orientado o passe para o passador fazendo a bola subir pelo menos 1 metro acima do bordo superior da rede - Passar para finalização - Finalizar em passe colocado para dificultar a receção	'Bola de Cristal': bola não pode nunca cair, mesmo que não consigam fazer o toque correto devem agarrar a bola		
Dança	<u>Com professora:</u> 1) Só realizar a volta, numa velocidade mais lenta e com contagem da professora 2) Volta no ritmo normal 3) Ligação do PB à Volta (PB-Volta-PB) 4) Ligação aos passos anteriores: 2 PB, 3 Pr, 1 PB, 3 Pr, 1 PB, V <u>Em autonomia:</u> Realizar a sequência de passos: 2 PB, 3 Pr, 1 PB, 3 Pr, 1 PB, V	Aquisição da estrutura rítmica e espacial da Volta dos 6 e ligação ao passe base	Alunos modelo à frente	Música ('Tuyo')	10'
Arrumação do Material e Balanço Final: 2'					
Tempo de Balneário: 5'					

Apêndice XV – 3ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Aprendizagem Experiencial de Abordagem dos Valores Olímpicos e Paralímpicos

Semana	Valor	Tarefa
1	Excelência	Anotar quem chega a horas à aula; refazer o teste das flexões de braços sendo que devem igualar ou superar o valor feito na última avaliação que realizaram
2	Amizade	Dar feedbacks de reforço aos colegas sempre que tenham insucesso; no fim da aula todos se cumprimentam antes de sair
3	Respeito	Assumir as faltas cometidas no jogo e respeitar os adversários; no fim da aula recolher lixo que tenha ficado no balneário para que fique limpo para a turma seguinte
4	Igualdade	Tratar todos os colegas de forma igual na aula; todos têm de trazer a t-shirt da escola sem falta (regra que têm vindo a descorar)
5	Coragem	Na aula, dizer à professora qual é a habilidade em que sentem mais dificuldade e repeti-la o máximo de vezes possível
6	Inspiração	Na aula, pedir ajuda ao colega que sintam que tem mais facilidade em realizar um habilidade em que eles próprios sintam dificuldade
7	Determinação	Escolher uma habilidade da ginástica que ainda não façam e conseguir fazê-la até ao fim da semana

**Apêndice XVI – 3ª Etapa da Lecionação: Reajuste dos Grupos de Aptidão
Aeróbia**

Grupo 1 (Perfil Atlético)	Grupo 2 (ZSAF)	Grupo 3 (FZASF ou no limite da ZSAF)
3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 20, 22	2, 5, 7, 14, 15	4, 13, 17, 18, 21

Apêndice XVII – Projeto PTI: Horário Semanal

HORÁRIO DO PROJETO PTI (22 HORAS)					
HORA/DIA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:10 - 08:55	Observação		5°C		
08:55 - 09:40	8ºB		Reunião Núcleo	6ºH	
09:55 - 10:40	6ºH		8ºB		
10:40 - 11:25	Observação			Observação	
11:40 - 12:25	5°C		Observação	5°C	
12:25 - 13:10	9ºD	6ºH	9ºD	OBS	
13:25 - 14:10		DE - Voleibol			
14:10 - 14:55				DE - Voleibol	
15:10 - 15:55				Aula CD	
15:55 - 16:40				8ºB	9ºD
16:45 - 17:30					

Apêndice XVIII – 4ª Etapa da Lecionação: Planeamento da Abordagem das Matérias

UD	Semana/Espaço	Rua	Ginásio 1	Ginásio 2	Ginásio 3
1	17 – 24 abr.	Aula 3 Futebol Atletismo Andebol	Aula 2 Ginástica Voleibol Dança	Aula 1 Basquetebol Badminton	
	24 – 28 abr.	Aula 3 Futebol Atletismo Andebol	Aula 1 Ginástica Badminton Dança	Aula 2 Basquetebol Voleibol	
	1 – 5 mai.	Aula 2 Basquetebol Atletismo	Feriado		Aula 1 Ginástica Dança (Chá- Chá-Chá)
2	8 – 12 mai.	Aula 3 Futebol Atletismo Andebol	Aula 2 Ginástica Voleibol Dança	Aula 1 Basquetebol Badminton	
	15 – 19 mai.	Aula 4 Futebol Atletismo Andebol Aula 2 90'(Sintético)	Aula 1 Ginástica Badminton Dança	Aula 3 Basquetebol Voleibol	
	22 – 26 mai.	Aula 3 Basquetebol Atletismo	Aula 1 Ginástica Badminton		Aula 2 Voleibol Dança
	29 mai. – 2 jun.	Aula 3 Futebol Atletismo Andebol	Aula 2 Ginástica Voleibol Dança	Aula 1 Basquetebol Badminton	
	5 jun. – 14 jun.	Aula 3 Futebol Atletismo Andebol	Aula 1 Ginástica Badminton Dança	Aula 2 Basquetebol Voleibol	

Apêndice XIX – 4ª Etapa da Lecionação: Grupos de Nível

Andebol		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	4, 7, 13, 17, 18
9, 14	2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22	
Basquetebol		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	4, 13, 22
7, 9, 17	2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21	
Futebol		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	4, 7, 13, 14, 17, 18, 22
3, 9, 12, 15, 21	2, 5, 7, 8, 10, 11, 16, 19, 20	
Voleibol		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	4, 7, 9, 13
11, 14, 17, 18	2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22	
Ginástica de Solo		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	4, 5, 17, 18
2, 3, 6, 9, 11, 13, 15, 21, 22	7, 8, 12, 14, 16, 19, 20	
Ginástica de Aparelhos		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	4, 21
8, 11, 15, 18	2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22	
Atletismo (Saltos)		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	4, 9
2, 3, 11, 15, 17, 18, 21	5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22	
Badminton		
Toda a turma em Consolidação para alcance do Nível Elementar Único Caso Crítico: aluna nº4		
Dança		
Grupo de Consolidação		Grupo de Recuperação
Introdução	Elementar	5, 8, 9, 11, 13, 18
2, 4, 4, 6, 14, 17, 21, 22	7, 10, 12, 13, 16, 19, 20	

Apêndice XX – 4ª Etapa da Lecionação: Exemplo de Plano de Etapa

ESPAÇO: G3					
ETAPA: Produto			UD: 1		
TEMPO: 45' → 40'			MATÉRIAS: Ginástica e Badminton		
Parte da Aula	Situação de Exercício	Objetivos	Constrangimentos	Material	Tempo
Instrução Inicial	Receção da turma e Apresentação das tarefas de aula				2'
Aquecimento	Estafetas (em meio-campo) - Salta por cima de uma barreirinha e correr até ao espaldar - Salta por cima de uma barreirinha, correr até ao espaldar e saltar para tentar tocar o mais alto possível no espaldar - Salta por cima de uma barreirinha, correr até ao espaldar e subir o espaldar - 30" agilidade (vai e vem em velocidade máxima) → O colega de trás deve contar quantos percursos o colega fez e fazer mais	Treino da capacidade cardiorrespiratória; Preparação para a aula	Quem está em espera está na posição de prancha	Barreirinhas e Espaldar	12'
Ginástica	Vagas (Solo) - Rolamentos - Rolamento + 1/2 Pirueta + Rolamentos - Roda ou Avião + Rolamentos + 1/2 Pirueta - Pinote ou Pino + Rolamentos + Avião <u>Diferenciação:</u> Grupo de Consolidação → Rolamentos com pernas afastadas Casos Críticos → Vaga com progressões	Consolidação das habilidades e treino das habilidades em sequência	Ao realizar as sequências – pelos pares de trabalho definidos	Colchões, Planos Inclinados e praticável; Boque, Plinto de Espuma ou Mini-Trampolim	2x 12'

	(planos inclinados) Aparelhos + Solo - Eixo e Entre mãos <u>ou</u> - Engrupado, Carpa e ½ ou 1 pirueta - Situação de praticável livre para treino das sequências - Situações de progressão (planos inclinados)				
Badminton	Torneio Escada (até aos 10 pontos)	Utilizar os diferentes tipos de batimentos para pontuar; realizar o serviço longo	Realizar sempre serviço longo	Rede, Raquetes e Volantes	
Arrumação do Material e Balanço Final: 2'					
Tempo de Balneário: 5'					

Apêndice XXI – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Andebol

Grupo	Situação	Objetivos	Constrangimentos	Meta
Consolidação (Introdução)	Jogo 5x5	Conhecem e aplicam as regras do jogo; desmarcam-se para receber; rematam em salto; sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar		Todos os elementos da equipa devem marcar uma vez para que a equipa obtenha um ponto
Consolidação (Elementar)	Jogo 5x5	Conhecem e aplicam as regras do jogo; saem em contra-ataque após recuperação de bola; em ataque organizado, respeitam o trapézio ofensivo, sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar; realizam marcação de controlo e vigilância	Após contra-ataque a equipa faz um ataque organizado	
Recuperação	Jogo em superioridade numérica (3x2); Jogo 'Bola ao Fundo'	Conhecem e aplicam as regras do jogo; desmarcam-se para receber; sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar		
	Treino da técnica do remate em salto	Cessam o drible antes da área para poder realizar os dois apoios; realizam o último apoio enérgico para o salto, com a perna do lado oposto à mão de remate		Distinguem os apoios

Apêndice XXII – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Basquetebol

Grupo	Situação	Objetivos	Constrangimentos	Meta
Consolidação (Introdução)	Jogo 3x3	Conhecem e aplicam as regras do jogo; desmarcam-se para receber; lançam na passada; sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar		Todos os elementos da equipa devem marcar uma vez para que a equipa obtenha um ponto
Consolidação (Elementar)	Jogo 5x5	Conhecem e aplicam as regras do jogo; saem em contra-ataque após recuperação de bola; em ataque organizado, respeitam a organização dos '5 abertos', sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar; realizam movimentos de corte para o cesto	Após contra-ataque a equipa faz um ataque organizado; Regra: passa-corta-repõe	
Recuperação	Jogo 3x3	Conhecem e aplicam as regras do jogo; desmarcam-se para receber; sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar	Defesa Sombra	
	Treino da técnica do lançamento na passada e parado	Cessam o drible a uma distância adequada para realizar os dois apoios; realizam o último apoio enérgico para o salto, com a perna do lado oposto ao lado do lançamento; <u>Ou</u> Cessam o drible para lançar parados		Distinguem os apoios

Apêndice XXIII – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Futebol

Grupo	Situação	Objetivos	Constrangimentos	Meta
Consolidação (Introdução)	Jogo 5x5	Conhecem e aplicam as regras do jogo; sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar sem pressão defensiva	Defesa Sombra	Todos os elementos da equipa devem marcar uma vez para que a equipa obtenha um ponto
Consolidação (Elementar)	Jogo 5x5	Conhecem e aplicam as regras do jogo; organizam o ataque mantendo a formação em losango; sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar sob pressão defensiva		
Recuperação	<i>Drills</i> Técnicos de Controlo de bola	Dissociação dos apoios; controlo da bola		
	Jogo em superioridade numérica (3x2)	Conhecem e aplicam as regras do jogo; desmarcam-se para receber; sabem e decidem com qualidade quando passar, progredir e finalizar	Defesa Sombra; Grupos Heterogéneos	Ganhar o Jogo

Apêndice XXIV – 4ª Etapa da Lecionação: Objetivos por Grupo – Voleibol

Grupo	Situação	Objetivos	Constrangimentos	Meta
Consolidação (Introdução)	Jogo 3x3	Conhecem e aplicam as regras do jogo; deslocam-se para o ponto de queda da bola; rececionam e direcionam o primeiro toque para o passador com uma altura superior à do bordo superior da rede; realizam passe alto e para junto da rede para finalização; finalizam com objetivo de marcar (para espaço vazio); realizam com qualidade os gestos técnicos: toque de dedos, manchete e serviço por baixo	Qualidade do passe para passador	Todos os elementos da equipa devem marcar uma vez para que a equipa obtenha um ponto
Consolidação (Elementar)	Jogo 4x4	Conhecem e aplicam as regras do jogo; deslocam-se para o ponto de queda da bola; rececionam e direcionam o primeiro toque para o passador com uma altura superior à do bordo superior da rede; realizam passe alto e para junto da rede para finalização; finalizam com objetivo de marcar (para espaço vazio); realizam com qualidade os gestos técnicos: toque de dedos, manchete, remate e serviço por baixo ou por cima	Só se ataca após 4 passagens da bola por cima da rede	
Recuperação	Jogo 2+2	Conhecem e aplicam as regras do jogo; deslocam-se para o ponto de queda da bola; rececionam e direcionam a bola para o colega com uma altura superior à do bordo superior da rede; realizam com qualidade os gestos técnicos: toque de dedos, manchete e serviço por baixo		
	Jogo 2x2	Conhecem e aplicam as regras do jogo; deslocam-se para o ponto de queda da bola; rececionam e direcionam a bola para o colega com uma altura superior à do bordo superior da rede; finalizam com objetivo de marcar (para espaço vazio); realizam com qualidade os gestos técnicos: toque de dedos, manchete e serviço por baixo		Ganhar o Jogo

Apêndice XXV – 4ª Etapa da Lecionação: Teste de Avaliação dos Conhecimentos do tema 'Valores Olímpicos e Paralímpicos'

16/06/23, 22:20

Teste de EF - O Olimpismo e os Valores Olímpicos

Teste de EF - O Olimpismo e os Valores Olímpicos

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Indica o teu nome *

Seção sem título

2. 1) Selecciona a opção que apresenta todos os valores olímpicos e paralímpicos que estudaste *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelência, Camaradagem, Respeito, Equidade, Coragem, Determinação e Perfeição
- ☐ Excelência, Amizade, Respeito, Igualdade, Coragem e Inspiração
- ☐ Excelência, Amizade, Respeito, Igualdade, Coragem, Determinação e Inspiração
- ☐ Perfeição, Camaradagem, Respeito, Igualdade, Coragem, Determinação e Inspiração
- ☐ Excelência, Amizade, Respeito, Igualdade, Determinação e Inspiração

Seção sem título

16/06/23, 22:20

Teste de EF - O Olimpismo e os Valores Olímpicos

3. 1) Faz corresponder os Valores à sua descrição: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelência	Amizade	Respeito	Igualdade	Coragem	Determinação
Esforçar-se para ser o melhor que pode e para atingir seus objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Construir relacionamentos com os outros e mostrar bondade e respeito a todos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tratar os outros como gostaria de ser tratado e seguir as regras do jogo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dar a todos uma oportunidade igual de participar, independentemente da sua formação, características ou habilidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Superar desafios e obstáculos, e nunca desistir diante das adversidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estabelecer metas e trabalhar arduamente para alcançá-las, mesmo quando é difícil.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Motivar e encorajar outras pessoas a envolverem-se no desporto e viver estilos de vida ativos e saudáveis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16/06/23, 22:20

Teste de EF - O Olimpismo e os Valores Olímpicos

Seção sem título

4. 3) Quais são os valores olímpicos que mais se alinham com os teus valores pessoais? Porquê? *

Seção sem título

5. 4) Como podes aplicar os valores olímpicos na tua vida diária? Dá 2 exemplos. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1Cij2AjlYqY-vkCq1maprnQUfDM5zgT-80N7ar_N9U0Y/edit

3/4

Apêndice XXVI – 4ª Etapa da Lecionação: Resultados da Avaliação da Área das Atividades Físicas

	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS				GINÁSTICA			ATLETISMO				RAQUETES - BADMINTON	DANÇA	
	ANDEBOL	BASQUETEBOL	FUTEBOL	VOLEIBOL	SOLO	APARELHOS		SALTOS		CORRIDA	LANÇAMENTO		RUMBA QUADRADA	CHÁ-CHÁ-CHÁ
						MINI-TRAMP OLIM	BOQUE/PLINTO	ALTURA	COMPRI-MENTO	VELOCIDADE	BOLA			
2	PE	PE	PE	PE	I	E	PE	I	I	I	I	PE	I	PE
3	PE	I	I	PE	I	E	PE	PI	I	I	I	PE	I	PE
4	PI	PI	PI	I	I	PE	I	PI	I	I	I	I	I	
5	I	I	PE	I	I	E	PE	I	PE	I	I	PE	I	
6	PE	E	PE	PE	I	E	PE	I	PE	E	I	PE	I	PE
7	PI	I	PI	I	E	E	PE	I	PE	I	I	I	I	PE
8	E	PE	E	PE	PE	E	PE	I	PE	E	I	PE	I	PE
9	I	I	I	I	I	PE	PE	I	I	I	I	PE	I	
10	PE	PE	E	PE	I	E	PE	I	PE	E	I	PE	I	PE
11	PE	E	PE	I	I	E	PE	I	I	PE	I	PE	I	
12	PE	E	I	PE	E	E	PE	PE	PE	E	I	PE	I	PE
13	PI	I	PI	I	PE	E	PE	PE	I	I	I	PE	I	PE
14	I	PE	I	PE	E	E	PE	PE	I	I	I	PE	I	PE
15	PE	PE	I	PE	PE	E	PE	I	I	I	I	PE	I	PE
16	PE	PE	PE	PE	E	E	PE	PE	PE	E	I	E	I	PE
17	PI	I	PI	PE	I	PE	PE	I	I	I	I	PE	I	PE
18	PI	I	PI	I	I	PE	I	I	I	I	I	PE	I	
19	PE	PE	E	PE	PE	E	PE	PE	PE	E	I	PE	I	PE
20	PE	PE	PE	PE	E	E	PE	PE	PE	E	I	E	I	PE
21	I	PE	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	PE
22	I	I	I	I	PE	E	PE	I	PE	E	I	I	I	

Apêndice XXVII – 1ª Etapa da DT: Calendarização dos Objetivos e Processos

OBJETIVOS	DATAS / SEMANAS	PROCESSOS
Recolha de Informação do Histórico da Turma	Até 11 de Nov.	- Conhecer o projeto 'Mentorias' levado a cabo na escola no passado ano letivo junto da Diretora de Turma e da professora Orientadora; - Conhecer as metodologias utilizadas, os grupos de trabalho criados e o balanço do projeto
Recolha de Informação das presentes capacidades, dificuldades e potencialidades da turma	14 de nov. a 2 de dez. (Avaliações Intercalares)	- Autoavaliação dos alunos sobre as suas capacidades, dificuldades e relações entre colegas - Em Conselho de Turma, aquando das avaliações intercalares, conhecer o aproveitamento dos alunos nas diferentes disciplinas e áreas do currículo no presente ano letivo de forma a melhor organizar os grupos de trabalho
Criação dos Grupos de Trabalho	5 a 20 de dez.	Criação de grupos de 2 a 3 alunos para o desenvolvimento do projeto

Apêndice XXVIII – Projeto Específico da DT: Grupos de Trabalho

Grupos Cooperativos (HEG)						
G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
nº7, nº16, nº22	nº11, nº18, nº20	nº4, nº5, nº8	nº3, nº10, nº15	nº6, nº13, nº17	nº12, nº19, nº21	nº2, nº9, nº14

Apêndice XXIX – 2ª Etapa da DT: Calendarização dos Objetivos e Processos

OBJETIVOS	DATAS / SEMANAS	PROCESSOS
Apresentação dos Objetivos e Procedimentos	3 a 6 de jan.	Dar a conhecer à turma: - Metodologia de trabalho em grupo a levar a cabo fora das aulas de Cidadania e Desenvolvimento - Procedimentos de controlo das tarefas por parte da professora nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento;
Implementação e Avaliação Contínua	Início a 9 de jan.	Na aula de Cidadania e Desenvolvimento: - Momento de partilha entre o grupo sobre a semana que passou, as dificuldades e facilidades sentidas nas diferentes disciplinas; - Planeamento da seguinte semana e dos momentos de trabalho cooperativo; - Preenchimento da ficha de controlo de tarefas para a professora (Google Forms)

Apêndice XXX – 2ª Etapa da DT: Ficha de Avaliação das HEG

Ficha de Avaliação da Sessão de Estudo Anterior

Nomes dos Elementos do Grupo:

_____, _____, _____

1) Reunimos na data, hora e local/meio que havíamos planeado?

a. Sim

b. Não

i. O que alteramos: _____

2) Quanto tempo estivemos reunidos?

3) Que temas/disciplinas/matérias abordámos?

4) O que é que sentimos que melhorámos?

5) O que é que tivemos mais dificuldade em tratar?

6) De 0 a 5, em quanto avaliamos a utilidade que teve a última sessão de estudo?

1	2	3	4	5
Nada útil				Muito útil

Apêndice XXXI – 2ª Etapa da DT: Ficha de Planeamento das HEG

Planeamento da Próxima Sessão de Estudo

Nomes dos Elementos do Grupo:

_____, _____, _____

1) Data da sessão: ____ - ____ - ____

2) Hora da sessão: ____ : ____

3) Local/Meio onde realizaremos a sessão: _____

4) Temas/Matérias/Disciplinas em que sentimos mais dificuldades e quem:

5) Temas/Matérias/Disciplinas em que sentimos mais facilidades e quem:

6) Tarefas a realizar:

Apêndice XXXII – Saída de Campo: Horário do Dia

HORA	ATIVIDADE
8h	Concentração no portão da escola
8h30	Saída para a estação de Oeiras
9h	Chegada à estação de Oeiras
9h10 - 9h22	Viagem de Comboio
9h20 - 9h32	Chegada à estação da Cruz-Quebrada
9h35	Divisão dos Grupos e Partida para os Espaços
9h45 – 10h	Transição/Deslocamentos
10h - 11h	Orientação - G1, G2
	Arborismo - G3, G4
	Canoagem - G5, G6
11h – 11h10	Transição/Deslocamentos
11h10 - 12h10	Orientação - G5, G6
	Arborismo - G1, G2
	Canoagem - G3, G4
12h10 – 11h20	Transição/Deslocamentos
12h20 - 13h30	Orientação - G3, G4
	Arborismo - G5, G6
	Canoagem - G1, G2
13h30	Almoço (Park Aventura)
14h15	Saída para a estação da Cruz Quebrada
14h30	Viagem de Comboio
14h50	Chegada à estação de Oeiras e saída para a escola
15h20	Chegada à escola

Apêndice XXXIII – 1ªEtapa do DE: Exemplo de Plano de Treino

Plano de treino 1ªEtapa				
Parte	Objetivo	Situação de Aprendizagem / Organização	Material	Tempo
Aquecimento	Aumentar a frequência cardíaca e respiratória	Alunas distribuídas ao longo da linha lateral.	Uma bola (afável) por aluna	8'
	Acomodação à bola	1) Sem Bola Ir de um lado ao outro do campo a realizar os exercícios propostos: - Corrida - Rodar braços - <i>Skipping</i> - Deslocamentos laterais e de costas - Saltos e afundos - Mobilização articular 2) Com bola - Toque de dedos em deslocamento - Toque de dedos e manchete em deslocamento		
1ª Parte	Exercícios de força dos membros superiores e inferiores e manipulação da bola	A pares, frente-a-frente, sem rede. - Passe picado com bola a sair de cima da cabeça - Passe por debaixo das pernas, de costas para a colega (passe deve ser direcionado à cara da colega) - Passes consecutivos com 1 toque de sustentação; quando passar deve fletir os joelhos e tocar com as mãos no chão	Uma bola (afável) por par de alunas	6'
	Treino da execução do toque de dedos e de antebraços	A pares, frente a frente, com rede (1+1), realizar as seguintes sequências: - Passes consecutivos, em toque de dedos, com 2 toques de sustentação - Passes consecutivos, em toque de dedos, com 1 toque de sustentação - Passes consecutivos, em toque de dedos, sem toque de sustentação - Passes consecutivos com a dinâmica: Toque de dedos – Manchete	Uma bola (afável) por par de alunas; rede a 2,15m	8'

	Treino do serviço por baixo	A pares, frente a frente, com rede, uma aluna realiza o serviço por baixo a 6m da rede. Do outro lado, a colega deve rececionar o serviço em toque de dedos.	Uma bola (afável) por par de alunas; rede a 2,15m; linha de fundo a 6m da rede	8'
2ª Parte	Aplicação em jogo das técnicas de toque de dedos e de antebraços, serviço por baixo e cooperação	Jogo 2 + 2 (3 jogos de 5') - o serviço deve ser por baixo, ou, em caso de muito insucesso e inviabilização do jogo, em toque de dedos - 2 serviços cada jogadora - 3 toques obrigatórios - Regra 'bola de cristal' (bola nunca pode cair no chão, mesmo que não sejam capazes de fazer o toque, devem agarrar a bola)	Uma bola (afável) por par de alunas; rede a 2,15m; linha de fundo a 6m da rede	15'

Apêndice XXXIV – 1ª Etapa do DE: Avaliação Inicial das Atletas do Grupo-Equipa

Identificação	Nível	Observações
Aluna A	PI	Dificuldade no posicionamento no ponto de queda da bola e na execução do toque de dedos
Aluna B	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna C	I	Melhorar velocidade do deslocamento
Aluna D		(esteve lesionada)
Aluna E	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna F	I	Melhorar velocidade do deslocamento, atitude e capacidade de cooperação
Aluna G	I +	Introduzir ao passe colocado/remate
Aluna H	I +	Introduzir ao passe colocado/remate
Aluna I	I	Introduzir ao passe colocado/remate
Aluna J	I +	Introduzir ao passe colocado/remate
Aluna K	PI	Dificuldade no posicionamento no ponto de queda da bola e na execução do toque de dedos
Aluna L	PI	Dificuldade no posicionamento no ponto de queda da bola e na execução do toque de dedos
Aluna M	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna N	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna O	I +	Introduzir ao passe colocado/remate
Aluna P	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna Q	PI	Dificuldade no posicionamento no ponto de queda da bola e na execução do toque de dedos

Apêndice XXXV – 2ª Etapa do DE: Exemplo de Plano de Treino

Plano de 2ª Etapa – UD 3				
Parte	Objetivo	Situação de Aprendizagem / Organização	Material	Tempo
Aquecimento	Aumentar a frequência cardíaca e respiratória	Alunas distribuídas ao longo da linha lateral. 1) Sem Bola Ir de um lado ao outro do campo a realizar os exercícios propostos: - Rodar braços - Deslocamentos laterais e de costas - Saltos e afundos - Mobilização articular	Uma bola (afável) por aluna	8'
	Acomodação à bola	2) Com bola - Toque de dedos em deslocamento - Toque de dedos e manchete em deslocamento - Toque de dedos e tocar no chão com as mãos enquanto a bola está no ar		
1ª Parte (Técnica)	Desenvolvimento da velocidade de reação, agilidade e coordenação	- A pares, uma à frente de costas e o par atrás com bola. O par deve fazer um toque de dedos que caia à frente da colega, esta deve reagir assim que vir a bola passar por cima de si e realizar também toque de dedos; - 'Caça bolas': há 6 bolas em campo e duas equipas (de 3 elementos) uma de cada lado da rede; durante 1' devem tentar enviar, em serviço por baixo, as bolas para o campo adversário; o objetivo é acabar o tempo com menos bolas no campo do que o adversário; se rececionarem o serviço em toque de dedos e agarrarem a bola, essa bola será descontada na contagem final	Uma bola (afável) por par de alunas	10'
	Treino do serviço por baixo e receção orientada (para a posição 3)	A pares, frente a frente, com rede, uma aluna realiza o serviço por baixo a 6m da rede. Do outro lado, a colega deve rececionar o serviço em toque de dedos de modo que este caia dentro de um arco (o arco deve estar na posição onde estaria o passador)		
2ª Parte (Jogo)	Treino do serviço por baixo e do ataque organizado	'Jogo dos 3' Equipas de 3 De um lado do campo cada elemento da equipa faz à vez um serviço; do outro lado, o trio deve receber, organizar o ataque e finalizar; quem fez o serviço deve rececionar esse ataque As equipas trocam de funções a cada 6 serviços	Uma bola (afável) por par de alunas; rede a 2,15m; linha de fundo a 6m da rede	10'
	Aplicação das técnicas em contexto de jogo	Jogo 3x3		

Apêndice XXXVI – 2ª Etapa do DE: Avaliação das Atletas do Grupo-Equipa

Identificação	Nível	Observações
Aluna A	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna B	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna C	I	Melhorar a qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna D	PI	Dificuldade no posicionamento no ponto de queda da bola e na execução do toque de dedos
Aluna E	I +	Melhorar a capacidade de colocação do passe; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna F	I	Melhorar a qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe), atitude e capacidade de cooperação
Aluna G	I ++	Introduzir ao passe colocado/remate; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna H	I ++	Introduzir ao passe colocado/remate; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna I	I ++	Introduzir ao passe colocado/remate; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna J	I ++	Introduzir ao passe colocado/remate; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna K	PI	Dificuldade no posicionamento no ponto de queda da bola e na execução do toque de dedos
Aluna L	PI	Dificuldade no posicionamento no ponto de queda da bola e na execução do toque de dedos
Aluna M	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe); aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna N	I	Melhorar qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe)
Aluna O	I ++	Introduzir ao passe colocado/remate; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna P	I +	Melhorar a capacidade de colocação do passe; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna Q	I	Melhorar a qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe); aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna R	I	Melhorar a qualidade da receção e passe para dar continuidade (altura do passe); aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna S	I +	Melhorar a capacidade de colocação do passe; aperfeiçoar o serviço por baixo
Aluna T	I +	Melhorar a capacidade de colocação do passe; aperfeiçoar o serviço por baixo

Apêndice XXXVII – 3ªEtapa do DE: Exemplo de Plano de Treino

Plano de 3ªEtapa – UD 1				
Parte	Objetivo	Situação de Aprendizagem / Organização	Material	Tempo
Aquecimento	Aumentar a frequência cardíaca e respiratória Deslocamento para o ponto de queda da bola Treino do Serviço por Baixo (6 metros)	1) Com bola em <u>grupos</u> (roda) - Toque de dedos em deslocamento 2) Serviço por baixo e <u>recepção a pares</u> - Quem recebe parte de posições variadas (fim do campo sentada, fim do campo de costas, deitada...)	Uma bola por grupo ou par	10'
1ª Parte (Exercício-Critério)	Treino do passe colocado e do ataque organizado	'Jogo dos 3*' Equipas de 3 De um lado do campo cada elemento da equipa faz à vez um passe colocado Do outro lado, o trio deve receber, organizar o ataque e finaliza - Quem recebe é quem finaliza - Quem recebe não finaliza A equipa que recebe roda a cada 3 'serviços' As equipas trocam de funções a cada 9 'serviços'	Três bolas por trio	10'
2ª Parte (Jogo)	Aplicação das técnicas em contexto de jogo; Simulação da situação competitiva	Jogo 3x3 Jogo das Divisões: Cada campo corresponde a uma divisão (1ª, 2ª, 3ª), ocorrendo jogos de 5 minutos; ao fim de cada jogo a equipa que vence sobe de divisão e a equipa que perde desce de divisão	Uma bola por par de alunas; rede a 2,15m; linha de fundo a 6m da rede	25'

Apêndice XXXVIII – 3ª Etapa do DE: Avaliação das Atletas do Grupo-Equipa

Aluna	NÍVEL	Observações
A	I+	Deslocamento certo, mas tardio; dificuldade na finalização
B	I+	Levantar mais a bola; dificuldade na finalização
C	I	Deslocamento certo, mas tardio; dificuldade na finalização
D	PI	Qualidade técnica da manchete e toque de dedos e deslocamento
E	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
F	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
G	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
H	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
I	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
J	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
K	PI	
L	I++	Qualidade técnica do toque de dedos e manchete; dificuldade na finalização
M	I	Deslocamento certo, mas tardio; dificuldade na finalização
N	I	
O	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
P	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
Q	I	Deslocamento certo, mas tardio; introduzir ao passe colocado/remate
R	I	Introduzir ao passe colocado/remate
S	I	
T	I	Qualidade técnica do toque de dedos e manchete; dificuldade na finalização
U	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
V	PI	Qualidade técnica do toque de dedos e manchete; deslocamento
X	I++	Introduzir ao passe colocado/remate
W	I	Introduzir ao passe colocado/remate
Y	I	
Z	I	Qualidade técnica do toque de dedos e manchete; deslocamento

Apêndice XXXIX – 4ª Etapa do DE: Exemplo de Plano de Treino

Plano de 4ª Etapa – UD 2				
Parte	Objetivo	Situação de Aprendizagem / Organização	Material	Tempo de Exercício
Aquecimento	Aumentar a frequência cardíaca e respiratória Aperfeiçoamento da técnica de toque de dedos e manchete Treino da posição básica defensiva	3) Sem rede: passe curto para deslocamento 4) Rede: Treino do serviço ofensivo (marcas no bordo superior da rede)	Uma bola (afável) por grupo ou par Marcas no bordo superior da rede	5' + 10'
1ª Parte (Exercício-Critério)	Treino do 2ºtoque orientado, finalização ofensiva e receção	O passador recebe o passe da 1ª atacante na fila e devolve (2ºtoque) para junto da rede; a atacante finaliza em toque de dedos colocado ou remate em apoio; do outro lado, uma defesa recebe o ataque trabalhando a posição baixa de defesa Critérios de Êxito: - Passadora realiza o passe para junto da rede, com altura superior à altura de rede e com o corpo orientado para a zona para onde passa - Atacante finaliza intencionalmente provocando dificuldades à defesa - Defesa adota posição baixa e ativa (joelhos e cotovelos fletidos e tronco para a frente) Rotação: - Atacante → Passadora → Defesa → Fila de Atacantes - Troca de lado de ataque ao fim de 5'		10' + 10'
	Treino do 2ºtoque orientado, finalização ofensiva e defesa	Forma de ataque igual ao exercício anterior, mas a defesa passa a ser com a equipa distribuída em forma de jogo 4x4 A defesa deve receber e passar ao passador que agarra a bola, terminando a jogada Critérios de Êxito: - Passadora realiza o passe para junto da rede, com altura superior à altura de rede e com o corpo orientado para a zona para onde passa - Atacante finaliza intencionalmente provocando dificuldades à defesa - Defesas adotam posição baixa e ativa (joelhos e cotovelos fletidos e tronco para a frente) rececionando as bolas que se encontrem na sua zona de responsabilidade - Defesas são capazes de comunicar em situações dúbias - Receção em toque de dedos ou manchete é direcionada para o passador Rotação: - 4 receções em cada posição		
2ª Parte (Jogo)	Aplicação das técnicas em contexto de jogo	Jogo 4x4 Jogo das Divisões: Cada campo corresponde a uma divisão (1ª, 2ª, 3ª), ocorrendo jogos de 5 minutos; ao fim de cada jogo a equipa que vence sobe de divisão e a equipa que perde desce de divisão	Uma bola (afável) por par de alunas; rede a 2,15m; linha de fundo a 6m da rede	15'

Apêndice XL – 4ª Etapa do DE: Avaliação das Atletas do Grupo-Equipa

Aluna	NÍVEL	Observações/Necessidades
A	I	Deslocamento certo mas tardio
B	I+	Aumentar a altura do passe
C	I	Deslocamento certo mas tardio
D	I	Qualidade técnica da manchete e toque de dedos e deslocamento
E	E	Introdução do remate
F	E	Introdução do remate
G	E	Introdução do remate
H	E	Introdução do remate
I	E	Introdução do remate
J	E	Introdução do remate
L	I	Deslocamento certo mas tardio
M	I	Deslocamento certo mas tardio
N	I	Introduzir ao passe colocado/remate
O	E	Introdução do remate
P	E	Introdução do remate
Q	I	Deslocamento certo mas tardio; Introduzir ao passe colocado
R	I	Introduzir ao passe colocado/remate
S	I+	Introduzir ao passe colocado/remate
T	I+	Introduzir ao passe colocado/remate
U	E	Introdução do remate
V	PI	Qualidade técnica do toque de dedos e manchete; deslocamento
X	E	Introdução do remate
W	I	Introduzir ao passe colocado/remate
Y	I	Introduzir ao passe colocado/remate
Z	I	Deslocamento certo mas tardio

Apêndice XLI – Seminário: Guião das Entrevistas aos Elementos do GEF

Tipo de Constrangimentos	Parâmetros	Questões-Guia
Professor	Formação	Já teve alguma formação especializada em dança?
	Sentimento de Competência	De 0 a 5, sendo 0 «nunca me sinto à-vontade para lecionar dança» e 5 «posso abordar dança sem ter de me preparar muito», qual é o seu nível de à-vontade na leção da dança? Sente-se confiante a lecionar dança?
	Reconhecimento da Dança	Leciona dança nas suas aulas? No que é que acha que a dança contribui para as aulas de EF? Quantas aulas ou tempo normalmente despende a lecionar dança?
	Observação e Avaliação	Como avalia a dança? Que metodologias utiliza? Que parâmetros da avaliação sente que são mais difíceis de avaliar?
Alunos	Gostos	Qual sente ser a atitude dos alunos perante a dança?
	Atitudes	Nas aulas em que leciona dança, quais são as maiores dificuldades que sente?
Contexto	Recursos	Sente que ao longo do ano tem tudo o que necessita para lecionar a dança? Em que sentido poderia ser mais fácil de lecionar a dança nas suas aulas?
	Decisões do GEF	Como seleciona as danças que aborda em cada ano letivo? Leciona apenas a dança estipulada pelo GEF para esse ano?

Anexos

Anexo 1 – Roulement GEF

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 1															
HORA	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G3	Ana	8ªA	G1	Inês	9ºB	G1	ESQM		G1	Paulo	6ºC	G1
	Ana	7ªA	G2	Isabel	5ºG	G2	Olga	5ºC	G2	Carmo	5ºH	G2	Sofia	6ºF	G2
				ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ºD	G1	Paulo	6ºB	E	Ana	7ªA	E	Sofia	6ºF	E	Isabel	5ºG	E
2ºTEMPO 8.55/9.40	ESQM		G1	Paulo	5ªA	G1	Inês	9ªA	G1	ESQM		G1	Paulo	6ºE	G1
	Ana	8ºB	G2	Inês	9ºC	G2	Olga	5ºF	G2	Olga	5ºD	E	Carmo	7ºB	G2
			G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
				Sofia	6ºG	E	Paulo	6ºE	E	Sofia	6ºH	G2	Sofia	5ºB	E
3ºTEMPO 9.55/10.40	ESQM		G1	Olga	5ºD	G1	Ana	8ºB	G1	ESQM		G1	Sofia	6ºG	G1
	Ana	8ºC	G2	Paulo	6ºE	G2	Paulo	6ºD	G2	Sofia	5ºB	G2	Carmo	7ºC	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Sofia	6ºH	E				Inês	8ºD	E	Carmo	7ºD	E	Paulo	5ªA	E
4º TEMPO 10.40/11.25	ESQM		G1	Carmo	5ºH	G1	Isabel	5ºG	G1	ESQM		G1	Inês	9ªA	G1
	Ana	8ªA	G2	Inês	9ºB	G2	Olga	5ºE	G2	Olga	5ºF	G2	Paulo	6ºB	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Olga	5ºE	E	Paulo	6ºC	E	Inês	9ºC	E	Ana	8ºC	E			
5ºTEMPO 11.40/12.25	ESQM		G1	Sofia	5ºB	G1	Ana	8ºC	G1				Paulo	6ºD	G1
	Sofia	6ºF	G2	Inês	8ºD	G2	Paulo	5ªA	G2	Sofia	6ºG	G2	Inês	9ºC	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ºC	E	Paulo	6ºD	E	Carmo	7ºB	E	Olga	5ºC	G1	Carmo	5ºH	E
6ºTEMPO 12.25/13.10				Carmo	7ºB	G1	Inês	9ºD	G1				Paulo	6ªA	G1
	Inês	9ºD	G2	Sofia	6ºH	G2	Paulo	6ªA	G2	Olga	5ºE	G2	Carmo	7ºD	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ºF	G1	Paulo	6ªA	E	Carmo	7ºC	E	Ana	7ªA	G1	Inês	9ºB	E
7ºTEMPO 13.25/14.10	ESQM		G1			G1			G1	ESQM		G1			G1
			G2			G2			G2			G2			G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E			E			E
8ºTEMPO 14.10/14.55	ESQM		G1			G1			G1	ESQM		G1			G1
			G2			G2			G2			G2			G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E			E			E
9ºTEMPO 15.10/15.55	ESQM		G1	Carmo	7ºC	G1			G1	ESQM		G1	Inês	8ºD	G1
			G2	Inês	9ªA	G2			G2	Paulo	6ºB	G2			G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E	Ana	8ªA	E			E
10º TEMPO 15.55/16.40	ESQM		G1	Carmo	7ºD	G1			G1	ESQM		G1			G1
			G2			G2			G2	Paulo	6ºC	G2	Inês	9ºD	G2
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
			E			E			E	Ana	8ºB	E			E

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 2															
HORA	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G2	Ana	8ºA	G2	Inês	9ºB	G2	ESQM		G2	Paulo	6ºC	G2
	Ana	7ºA	G3	Isabel	5ºG	G1	Ana	7ºA	E	Carmo	5ºH	G1	Sofia	6ºF	G1
				ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			
	Olga	5ºD	G1	Paulo	6ºB	E	Olga	5ºC	G1	Sofia	6ºF	E	Isabel	5ºG	E
2ºTEMPO 8.55/9.40	ESQM		G2	Paulo	5ºA	G2	Inês	9ºA	G2	ESQM		G2	Paulo	6ºE	G2
	Ana	8ºB	G1	Inês	9ºC	G1	Olga	5ºF	G1	Olga	5ºD	E	Carmo	7ºB	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
				Sofia	6ºG	E	Paulo	6ºE	E	Sofia	6ºH	G1	Sofia	5ºB	E
3ºTEMPO 9.55/10.40	ESQM		G2	Olga	5ºD	G2	Ana	8ºB	G2	ESQM		G2	Sofia	6ºG	G2
	Sofia	6ºH	E	Paulo	6ºE	G1	Paulo	6ºD	G1	Sofia	5ºB	G1	Carmo	7ºC	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Ana	8ºC	G1			E	Inês	8ºD	E	Carmo	7ºD	E	Paulo	5ºA	E
4º TEMPO 10.40/11.25	ESQM		G2	Carmo	5ºH	G2	Isabel	5ºG	G2	ESQM		G2	Inês	9ºA	G2
	Ana	8ºA	G1	Inês	9ºB	G1	Olga	5ºE	G1	Olga	5ºF	G1	Paulo	6ºB	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Olga	5ºE	E	Paulo	6ºC	E	Inês	9ºC	E	Ana	8ºC	E			E
5ºTEMPO 11.40/12.25	ESQM		G2	Sofia	5ºB	G2	Ana	8ºC	G2				Paulo	6ºD	G2
	Olga	5ºC	E	Inês	8ºD	G1	Paulo	5ºA	G1	Sofia	6ºG	G1	Inês	9ºC	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
	Sofia	6ºF	G1	Paulo	6ºD	E	Carmo	7ºB	E	Olga	5ºC	G2	Carmo	5ºH	E
6ºTEMPO 12.25/13.10	ESQM		G3	Carmo	7ºB	G2	Inês	9ºD	G2				Paulo	6ºA	G2
	Inês	9ºD	G1	Sofia	6ºH	G1	Paulo	6ºA	G1	Olga	5ºE	G1	Carmo	7ºD	G1
				ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3			G3
	Olga	5ºF	G2	Paulo	6ºA	E	Carmo	7ºC	E	Ana	7ºA	G2	ESQM	9ºB	E
7ºTEMPO 13.25/14.10	ESQM		G3			G3			G2	ESQM		G2			G2
			G1			G1			G3			G3			G3
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G1	ESQM		G1			G1
			E			E			E			E			E
8ºTEMPO 14.10/14.55	ESQM		G3			G3			G2	ESQM		G2			G2
			G1			G1			G3			G3			G3
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G1	ESQM		G1			G1
			E			E			E			E			E
9ºTEMPO 15.10/15.55	ESQM		G3	Carmo	7ºC	G2			G2	ESQM		G2	Inês	8ºD	G2
			G1	Inês	9ºA	G1			G3	Paulo	6ºB	G1			G3
	ESQM		G2	ESQM		G3	ESQM		G1	ESQM		G3			G1
			E			E			E	Ana	8ºA	E			E
10º TEMPO 15.55/16.40	ESQM		G3	Carmo	7ºD	G2			G2	ESQM		G2			G2
			G1			G3			G3	Paulo	6ºC	G1	Inês	9ºD	G1
	ESQM		G2	ESQM		G1	ESQM		G1	ESQM		G3			G3
			E			E			E	Ana	8ºB	E			E

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 3															
HORA	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G3	Ana	8ªA	G3	Inês	9ªB	G3	ESQM		G3	Paulo	6ºC	G1
	Ana	7ªA	G1	Isabel	5ºG	G1	Olga	5ºC	G1	Carmo	5ºH	G1	Sofia	6ºF	G2
				ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			
	Olga	5ºD	G2	Paulo	6ºB	E	Ana	7ªA	E	Sofia	6ºF	E	Isabel	5ºG	E
2ºTEMPO 8.55/9.40	ESQM		G3	Paulo	5ªA	G3	Inês	9ªA	G3	ESQM		G3	Paulo	6ºE	G3
	Ana	8ºB	G1	Inês	9ºC	G1	Olga	5ºF	G1	Sofia	6ºH	G1	Carmo	7ºB	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2
			E	Sofia	6ºG	E	Paulo	6ºE	E	Olga	5ºD	E	Sofia	5ºB	E
3ºTEMPO 9.55/10.40	ESQM		G3	Olga	5ºD	G3	Ana	8ºB	G3	ESQM		G3	Sofia	6ºG	G3
	Ana	8ºC	G1	Paulo	6ºE	G1	Paulo	6ºD	G1	Sofia	5ºB	G1	Carmo	7ºC	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2
	Sofia	6ºH	E			E	Inês	8ºD	E	Carmo	7ºD	E	Paulo	5ªA	E
4º TEMPO 10.40/11.25	ESQM		G3	Carmo	5ºH	G3	Isabel	5ºG	G3	ESQM		G3	Inês	9ªA	G3
	Ana	8ªA	G1	Inês	9ºB	G1	Olga	5ºE	G1	Olga	5ºF	G1	Paulo	6ºB	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2
	Olga	5ºE	E	Paulo	6ºC	E	Inês	9ºC	E	Ana	8ºC	E			E
5ºTEMPO 11.40/12.25	ESQM		G3	Sofia	5ºB	G3	Ana	8ºC	G3				Paulo	6ºD	G3
	Sofia	6ºF	G1	Inês	8ºD	G1	Paulo	5ªA	G1	Olga	5ºC	G3	Inês	9ºC	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			
	Olga	5ºC	E	Paulo	6ºD	E	Carmo	7ºB	E	Sofia	6ºG	G1	Carmo	5ºH	G2
6ºTEMPO 12.25/13.10	ESQM		G3	Carmo	7ºB	G3	Inês	9ºD	G3				Paulo	6ªA	G3
	Inês	9ºD	G1	Sofia	6ºH	G1	Paulo	6ªA	G1	Ana	7ªA	G3	Carmo	7ºD	G1
				ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			
	Olga	5ºF	G2	Paulo	6ªA	E	Carmo	7ºC	E	Olga	5ºE	G1	Inês	9ºB	G2
7ºTEMPO 13.25/14.10	ESQM		G3			G3			G3	ESQM		G3			G3
			G1			G1			G1			G1			G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E			E			E
8ºTEMPO 14.10/14.55	ESQM		G3			G3			G3	ESQM		G3			G3
			G1			G1			G1			G1			G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E			E			E
9ºTEMPO 15.10/15.55	ESQM		G3	Carmo	7ºC	G3			G3	ESQM		G3	Inês	8ºD	G3
			G1	Inês	9ªA	G1			G1	Paulo	6ºB	G1			G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E	Ana	8ªA	E			E
10º TEMPO 15.55/16.40	ESQM		G3	Carmo	7ºD	G3			G3	ESQM		G3			G3
			G1			G1			G1	Paulo	6ºC	G1	Inês	9ºD	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2			G2
			E			E			E	Ana	8ºB	E			E

Anexo 2 – Estruturas Cooperativas a utilizar em aula - adaptado de Leitão (2010)

Nome da Estrutura Cooperativa	Ideia-Chave	Organização
<i>Think-Pair-Share</i>	A aprendizagem é um processo individual e um processo social	1) <i>Think</i> – sozinhos, os alunos pensam/refletem/pesquisam sobre o tema lançado e criam uma reflexão/produto escrito 2) <i>Pair</i> – a pares os alunos partilham as reflexões escritas e procuram semelhanças e diferenças nas suas redações de forma a sintetizar a informação 3) <i>Share</i> – em grupo (de 4) os pares partilham as sínteses feitas 4) Momento final – individualmente os alunos realizam uma síntese do que aprenderam na pesquisa individual e com os colegas
<i>Team-Pair-Solo</i>	Os alunos são capazes de resolver situações mais complexas em contextos de grupo do que individualmente; espera-se que os alunos venham a fazer individualmente o que antes só eram capazes de fazer com a ajuda dos colegas e do professor	1) Momento de resolução de problemas em grupo 2) Momentos de resolução de problemas em pares 3) Momento de resolução de problemas individualmente
<i>Jigsaw</i>	Trabalha-se na base da interdependência positiva, num ambiente de cooperação e confiança mútua onde todos são igualmente valorizados	1) É dado a todos os grupos de trabalho o mesmo tópico de pesquisa 2) A cada aluno é atribuído um mini-tópico de pesquisa individual 3) Após a pesquisa individual juntam-se todos os elementos de todos os grupos responsáveis por cada mini-tópico num novo grupo e sintetizam as suas pesquisas 4) Voltando aos grupos iniciais como 'especialistas' no seu mini-tópico, cada elemento deve ensinar ao restante grupo aquilo que recolheu
<i>Numbered-Heads</i>	Todos devem saber sobre todos os conteúdos	1) Em grupo, todos trabalham cooperativamente na base do material dado pelo professor ou pesquisado pelos próprios 2) Cada elemento do grupo é identificado com um número 3) No fim do tempo de pesquisa e estudo o professor escolhe aleatoriamente um número e todos os alunos com esse número devem explicar à turma o que aprenderam e responder a perguntas colocadas pelo professor