

DIOGO FILIPE BRANCO RODRIGUES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA PORTELA**

Orientador científico: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientador: Professor José Manuel Galhofo Fortes

Universidade Lusófona

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2022

DIOGO FILIPE BRANCO RODRIGUES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA PORTELA**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona, no dia 14 de dezembro de 2022, perante o júri, com o despacho de nomeação Nº5/2022, de 5 de dezembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Jorge dos Santos Proença Martins

Arguente: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Universidade Lusófona

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2022

Agradecimentos

À minha família, que esteve presente ao longo de todo o meu percurso, em especial ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão pela compreensão, motivação e apoio constante.

Ao Professor Doutor João Comédias, orientador científico, pelas suas reflexões e disponibilidade ao longo deste percurso.

Ao Professor José Fortes, orientador de escola, por todo o seu apoio, confiança, partilha de conhecimentos e motivação constante durante o estágio.

Ao Professor Telmo Preto, pelo seu exemplo, pelas horas de reflexão e contributo nos vários projetos desenvolvidos durante o ano de estágio.

Ao Professor Nuno Reis, diretor do AGEPM, pelo acolhimento, ajuda e confiança demonstrada ao longo de todo o ano letivo.

A todas as pessoas do AGEPM, pelo acolhimento, partilha de saberes e colaboração constante em todos os projetos implementados.

Aos meus amigos e colegas, Tomás Ambrósio e Tomás Mendes, pelas longas horas de trabalho, discussão e reflexão ao longo dos últimos cinco anos.

A todos aqueles que, de alguma forma, despoletaram em mim o interesse pela área da Educação e pela função docente, em especial à Lina Mendes, pela sua amizade e por ser uma referência na Educação Física.

Um grande obrigado a todos vós!

Resumo

Este relatório reflete as opções e reflexões tomadas no Estágio Pedagógico em Educação Física.

Na área da Lecionação, os processos desenvolvidos permitiram a progressão nas aprendizagens na maioria dos alunos. Pela reduzida expressão da lecionação da matéria de escalada na escola, o desenvolvimento do projeto “***A Matéria de Escalada nas Aulas de Educação Física***” permitiu contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, expresso pelo alcance dos objetivos definidos. No projeto Professor a Tempo Inteiro, através dos processos de colaboração com os professores e de lecionar a turmas e anos diferentes, pude melhorar ao nível da instrução, especificamente sobre o feedback. Na área da Direção de Turma, pude assumir processos de coordenação, que permitiram a identificação dos aspetos prioritários a resolver. Neste sentido, destaco a integração do projeto “***A Regulação Emocional e a Gestão do Stress***”, que teve por base as técnicas baseadas no *mindfulness*. A Saída de Campo foi o momento alto do estágio, permitindo a concretização dos projetos sobre as aprendizagens de escalada, rappel e *mindfulness*.

Na área do Desporto Escolar, assumi o núcleo de Voleibol, caracterizado pela prevalência do ensino tecnocrático. Tendo isso em consideração, desenvolvi o projeto “***A Manifestação do Associativismo no Desporto Escolar***”, cuja implementação permitiu a integração de papéis, como o de árbitro e de juiz de mesa, qualificando o desenvolvimento educativo através do desporto. No projeto Semana de Ensino Intensivo pude melhorar as dimensões do feedback, dificuldade sentida no desenvolvimento do projeto Professor a Tempo Inteiro, através da lecionação de treinos a um escalão mais jovem de voleibol.

Na área do Seminário, aprofundei o tema “***A abordagem da Escalada nas aulas de Educação Física***”, tendo sido através dos processos de investigação-ação que pude adequar a intervenção às dificuldades identificadas pelos professores, para as quais destaco a partilha das considerações do projeto específico da área da Lecionação para a prática pedagógica dos professores, a reflexão sobre a proposta de integração da escalada no Projeto Curricular de Educação Física, enquanto preditor da coerência necessária para o compromisso interno e coletivo do Departamento de Educação Física e a requalificação do *Boulder* no espaldar e da parede de escalada, como forma de potenciar um maior leque de opções para a lecionação da matéria.

Palavras-chave: Escalada, gestão emocional, associativismo, trabalho colaborativo.

Abstract

This report reflects on options and decision making in the Pedagogical Internship in Physical Education.

In the area of Teaching, the processes developed allowed for the progress of learning for most students. Due to the reduced expression of the teaching of climbing subjects at the school, the development of the project “***The Climbing Subject in Physical Education Classes***” made it possible to contribute to the development of students learning in the subject, achieving the defined objectives. In the Full Time Teacher project, through the processes of collaboration with teachers and teaching different classes and grades, I was able to improve in terms of instruction, specifically in terms of feedback.

In the area of Class Direction, I was able to assume coordination processes, which allowed the identification of priority aspects to be resolved. In this sense, I would like to highlight the integration of the project “***Emotional Regulation and Stress Management***”, which was based on *mindfulness* related techniques. The Field Trip was the highlight of the internship, allowing the realization of projects on climbing, rappel and *mindfulness* learning.

In the area of School Sport, I took charge of the volleyball team, characterized by the prevalence of technocratic teaching. With this in mind, I developed the project “***The Manifestation of Associativism in School Sport***”, whose implementation allowed the integration of roles, such as referee and table judge, qualifying the educational development through sports. In the Intensive Teaching Week project I was able to improve the dimensions of feedback, a difficulty felt in the development of the Full-Time Teacher project, while teaching volleyball to a younger level.

In the area of the Seminar, I deepened the theme “***The approach to Climbing in Physical Education classes***”, and it was through the action-research processes that I was able to adapt the intervention to the difficulties identified by the teachers, for which I highlight the sharing of the project's considerations. specific to the Teaching area for the pedagogical practice of teachers, the reflection on the proposal to integrate climbing into the Physical Education Curriculum Project, as a predictor of the necessary coherence for the internal and collective commitment of the Department of Physical Education and the requalification of Boulder in the backrest and the climbing wall, as a way of enhancing a greater range of options for teaching the subject.

Keywords: Climbing, emotional regulation, associativismo, collaborative work.

Abreviaturas

ABCD: Aptidão Física, Bolas, Colchões e Dança
AEN: Atividades de Exploração da Natureza
AFMV: Atividade Física Moderada a Vigorosa
AGEPM: Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide
AI: Avaliação Inicial
APA: American Psychological Association
AZSAF: Acima da Zona Saudável de Aptidão Física
CT: Conselho de Turma
CTPD: Curso Profissional Técnico de Desporto
DE: Desporto Escolar
DEF: Departamento de Educação Física
DT: Direção de Turma
EA: Equipas de Aprendizagem
EBT: Escola Básica de Telheiras
EE: Encarregados de Educação
EF: Educação Física
EP: Estágio Pedagógico
ESP: Escola Secundária da Portela
et al.: e colaboradores
FZSAF: Fora da Zona Saudável de Aptidão Física
JDC: Jogos Desportivos Coletivos
MAGIC: Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima
MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Nº: Número
PAA: Plano Anual de Atividades
PCEF: Projeto Curricular de Educação Física
PE: Projeto Educativo
PES: Projeto de Educação para a Saúde
PNEF: Programas Nacionais de Educação Física
PTI: Professor a Tempo Inteiro
SC: Saída de Campo
SEI: Semana de Ensino Intensivo

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

UC: Unidade Curricular

UD: Unidade Didática

ZSAF: Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução.....	12
1. Lecionação	16
1.1. Organização e Planeamento.....	16
1.2. <i>A Matéria de Escalada nas aulas de Educação Física</i>	22
1.3. 1ª Etapa	24
1.4. 2ª Etapa	32
1.5. Projeto Professor a Tempo Inteiro	42
1.6. 3ª Etapa	45
1.7. 4ª Etapa	55
1.8. Balanço	63
2. Direção de Turma	66
2.1. Caracterização da Turma	66
2.2. <i>A Regulação Emocional e a Gestão do Stress</i>	67
2.3. 1ª Etapa	68
2.4. 2ª Etapa	70
2.5. 3ª Etapa	72
2.6. 4ª Etapa	76
2.7. Saída de Campo	78
2.8. Balanço	86
3. Desporto Escolar	89
3.1. <i>A Manifestação do Associativismo no Desporto Escolar</i>	90
3.2. 1ª Etapa	92
3.3. 2ª Etapa	93
3.4. 3ª Etapa	97
3.5. 4ª Etapa	100
3.6. Projeto Semana de Ensino Intensivo (SEI).....	103
3.7. Atividades da Escola.....	105
3.8. Balanço	108
4. Seminário	111
4.1. 1ª Etapa	111
4.2. 2ª Etapa	113
4.3. 3ª Etapa	115
4.4. 4ª Etapa	120
Conclusão	124
Referências Bibliográficas.....	131
Apêndices	I
Apêndice I – Ficha de Apoio Ginástica de Solo	ii
Apêndice II – Avaliação Inicial	iii
Apêndice III – Caracterização Alunos nas Matérias	iv
Apêndice IV – Opções dos Alunos.....	v
Apêndice V – Estratégias para a Aprendizagem da Escalada (<i>Boulder</i>).....	vi
Apêndice VI – Horário PTI	viii

Apêndice VII – Estratégias para Aprendizagem da Segurança na Escalada/Rappel..	ix
Apêndice VIII - Mapa Orientação ESP	xi
Apêndice IX – Quadro de Avaliação Final.....	xii
Apêndice X – Guião Atividades Saída de Campo	xiii
Apêndice XI – Cartaz Saída de Campo	xxxii
Apêndice XII – Cartaz Divulgação DE	xxxiii
Apêndice XIII – Atividades Escola	xxxiv
Apêndice XIV – Protocolo Entrevista Seminário	xxxv
Apêndice XV – Síntese Entrevistas Seminário.....	xxxvi
Apêndice XVI – Cartaz Seminário	xxxvii
Apêndice XVII – Requalificação do <i>Boulder</i> no Espaldar	xxxviii
Anexos	XXXIX
Anexo 1 – Organograma AGEPM.....	xl
Anexo 2 – <i>Roulement</i> Espaços Educação Física	xli

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Apresentação Resultados Entrevistas Seminário	115
--	-----

Índice de Quadros

Quadro 1 - Horário Semanal de Estágio	13
Quadro 2 - Plano Geral de Estágio	13
Quadro 3 - Objetivos Projeto Lecionação	22
Quadro 4 - Objetivos Lecionação 1ª Etapa.....	24
Quadro 5 - Síntese Atividades Físicas	29
Quadro 6 - Síntese Aptidão Física	31
Quadro 7 - Domínios Prioritários Estagiário	32
Quadro 8 - Objetivos Lecionação 2ª Etapa.....	32
Quadro 9 - Formação dos Grupos 2ª Etapa	33
Quadro 10 - EA (1, 2 e 3) Basquetebol 2ª Etapa	34
Quadro 11 - EA (4 e 5) Basquetebol 2ª Etapa	35
Quadro 12 - EA (1,2,3 e 4) Voleibol 2ª Etapa	35
Quadro 13 - EA (5 e 6) Voleibol 2ª Etapa	36
Quadro 14 - EA (Ginásio) Voleibol 2ª Etapa	36
Quadro 15 - EA (1,2 e 3) Ginástica Acrobática 2ª Etapa	36
Quadro 16 - Estratégias Escalada 2ª Etapa.....	39
Quadro 17 - Objetivos Estagiário Projeto PTI.....	43
Quadro 18 - Objetivos Lecionação 3ª Etapa.....	45
Quadro 19 - Formação de Grupos 3ª Etapa	46
Quadro 20 - EA (1 e 2) Basquetebol 3ª Etapa	46
Quadro 21 - EA (3) Basquetebol 3ª Etapa	47
Quadro 22 - EA (4) Basquetebol 3ª Etapa	47
Quadro 23 - EA (1 e 2) Voleibol 3ª Etapa	47
Quadro 24 - EA (3) Voleibol 3ª Etapa.....	48
Quadro 25 - EA (4 e 5) Voleibol 3ª Etapa	48
Quadro 26 - EA (1,2 e 3) Ginástica Acrobática 3ª Etapa	49
Quadro 27 - Estratégias Escalada 3ª Etapa.....	51
Quadro 28 - Estratégias Segurança à Escalada 3ª Etapa	51
Quadro 29 - Estratégias Escalada/Rappel 3ª Etapa	51
Quadro 30 - Objetivos Estagiário 3ª Etapa.....	55
Quadro 31 - Objetivos Lecionação 4ª Etapa.....	55
Quadro 32 - EA (1 e 2) Basquetebol 4ª Etapa	56
Quadro 33 - EA (3) Basquetebol 4ª Etapa	56
Quadro 34 - EA (4) Basquetebol 4ª Etapa	57
Quadro 35 - EA (1) Voleibol 4ª Etapa.....	57
Quadro 36 - EA (2) Voleibol 4ª Etapa.....	57
Quadro 37 - EA (3 e 4) Voleibol 4ª Etapa	58
Quadro 38 - EA (1, 2 e 3) Ginástica Acrobática 4ª Etapa	58
Quadro 39 - Síntese Aptidão Física 4ª Etapa.....	61
Quadro 40 - Objetivos Estagiário 4ª Etapa.....	62
Quadro 41 - Objetivos Projeto DT	68
Quadro 42 - Objetivos DT 1ª Etapa.....	68
Quadro 43 - Objetivos DT 2ª Etapa.....	70
Quadro 44 - Intervenções Projeto DT.....	72

Quadro 45 - Objetivos DT 3ª Etapa.....	73
Quadro 46 - Sessões Práticas Projeto DT	74
Quadro 47 - Objetivos DT 4ª Etapa.....	76
Quadro 48 - Processos Saída de Campo	78
Quadro 49 - Objetivos Saída de Campo	79
Quadro 50 - Objetivos Participação Saída de Campo EBT.....	83
Quadro 51 - Objetivos Projeto DE	91
Quadro 52 - Objetivos DE 1ª Etapa.....	92
Quadro 53 - Objetivos DE 2ª Etapa.....	93
Quadro 54 - Objetivos DE 3ª Etapa.....	97
Quadro 55 - Objetivos DE 4ª Etapa.....	101
Quadro 56 - Objetivos Projeto SEI.....	104
Quadro 57 - Objetivos Seminário	112

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Pedagógico (EP), que faz parte do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), representando uma das etapas essenciais da construção da profissão de professor, na especialidade da Educação Física (EF). O EP profissionalizante, como refere Bom e Brás (2003), pretende dotar os futuros professores das competências e valores necessários para que assumam, de forma autónoma e responsável, as funções inerentes ao exercício docente. Nesta lógica, ao longo do EP, o estagiário procura intervir, de forma significativa em 4 áreas, sendo elas: a Lecionação, a Direção de Turma (DT), o Desporto Escolar (DE) e o Seminário.

O meu EP foi realizado na Escola Secundária da Portela (ESP), escola sede do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (AGEPM), que se situa no concelho de Loures. O agrupamento é composto por cinco escolas, nomeadamente a Escola Básica 1/Jardim de Infância da Portela, a Escola Básica 1/Jardim de Infância Quinta da Alegria, a Escola Básica 1 Doutor Catela Gomes, a Escola Básica 2,3 Gaspar Correia e a ESP.

A escolha desta escola para realizar o EP teve em consideração dois aspetos. Em primeiro lugar, ao longo do 1º ano do MEEFEBS, na Unidade Curricular (UC) de Análise e Desenvolvimento das Organizações Educativas, a realização dos trabalhos propostos incentivaram o estudo desta escola, nomeadamente ao nível da análise do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular de Educação Física (PCEF), assim como através da realização de entrevistas à professora orientadora de estágio, professora Isabel Figueiredo, e aos estagiários do ano 2020/2021, que serviram de complemento a toda a análise realizada sobre o AGEPM.

Além disso, outro dos motivos que me levaram a escolher esta escola foi a oportunidade de poder dar seguimento ao trabalho desenvolvido em colaboração com o meu colega de faculdade, Tomás Ambrósio, dando seguimento ao trabalho desenvolvido ao longo dos anteriores 4 anos de formação superior.

Mediante a análise do PE (Direção AGEPM, 2020), a estrutura organizativa e de gestão pertinente à EF define, para a organização escolar, o Departamento de Educação Física (DEF). Além disto, destaco a integração do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e do Projeto de Educação para a Saúde (PES) na rede de apoios educativos e projetos (Anexo 1).

O ano letivo iniciou-se com a escolha da turma à qual lecionei as aulas de EF, assim como com a escolha do DE, cuja expressão ao nível da organização de trabalho semanal encontra-se representado no seguinte quadro:

Quadro 1 - Horário Semanal de Estágio

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:00 - 08:50	Aula Colega de Estágio		Aula Orientador de Escola		Aula Orientador de Escola
09:00 - 09:50	Aula Orientador de Escola		Aula Colega de Estágio	Aula Orientador de Escola	Aula Orientador de Escola
10:00 - 10:50	Lecionação 11º ano		Lecionação 11º ano	Reunião Semanal Diretor de Turma	Aula Orientador de Escola
11:00 - 11:50		Reunião Semanal Diretor de Turma	Reunião de Estágio	Lecionação 11º ano	
11:55 - 12:45	Aula Orientador de Escola			Aula Colega de Estágio	
12:50 - 13:40					
13:45 - 14:35	DE Voleibol	DE Voleibol	DE Voleibol	DE Voleibol	
14:40 - 15:30	Aula Orientador de Escola				
16:00 - 18:00	Análise e Reflexão das Práticas (Estagiários)			Análise e Reflexão das Práticas (Estagiários)	
18:00 - 20:00			Aulas ULHT		
20:00 - 22:00					

O ano de estágio foi marcado pelas diferentes intervenções nas várias áreas de atuação, estando evidenciado no quadro seguinte o conjunto de atividades individuais e coletivas desenvolvidas ao longo do mesmo.

Quadro 2 - Plano Geral de Estágio

1º Período																
Meses	Set				Outubro				Novembro				Dezembro			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecionação	Caracterização				1ª Etapa				2ª Etapa							
	1ª R DEF 2ª R DEF								Obs PTI				PTI		PAA	
Direção de Turma	Caracterização				1ª Etapa				2ª Etapa							
	1ª R CDT 1ª R CCES		1ª R EE		1ª CT				2ª R CDT				2ª CT			
Desporto Escolar	Caracterização/Escolha DE				1ª Etapa				2ª Etapa							
									1ª JT				2ª JT			
Seminário	Caracterização escola												1ª Etapa			
2º Período																
Meses	Janeiro				Fevereiro				Março				Abril			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecionação			2ª Etapa						3ª Etapa							
Direção de Turma			2ª Etapa						3ª Etapa							
	Férias Natal		2ª R-EE				Act Proj		2ª R CCES		Act Proj		3ª R CDT		Act Proj	
2ª Etapa							3ª Etapa									
Desporto Escolar			1ª TI		2ª TI 3ª TI		4ª TI		3ª JT				4ª JT		1ª E	
Seminário			1ª Etapa						2ª Etapa				3ª Etapa			
3º Período																
Meses	Abril				Maio				Junho							
Semanas	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Lecionação	3ª Etapa				4ª Etapa											
Direção de Turma					4ª Etapa											
	3ª R EE		SC		4ª R CDT				4ª R CT		PAA					
Desporto Escolar	3ª Etapa				4ª Etapa											
					5ª TI				Obs SEI		SEI					
Seminário					4ª Etapa											
					Seminário											

Legenda: (R) Reunião; (CDT) Coordenação Diretores de Turma; (CCES) Coordenação Cidadania e Sociedade; (PAA) Plano Anual de Atividades; (TI) Torneio Interno; (JT) Jogo Treino; (E) Jogos Calendário Competitivo DE; (Act proj) Atividades projeto *mindfulness*; (Obs PTI) Observação/Preparação PTI; (Obs SEI) Observação/Preparação SEI; (SC) Saída de Campo

Relativamente à Lecionação, acompanhei uma turma do 11º ano, tendo adotado o modelo de planeamento de etapas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A conquista significativa nesta área foi a integração da matéria de escalada nas aulas, que pelo risco associado à sua prática implicou uma preocupação adicional na organização da mesma, enquanto fator preponderante para a integração de situações que se basearam na simplificação e adaptação em função do desenvolvimento das aprendizagens.

Ao longo do ano, a reflexão e análise crítica sobre a minha ação, com o auxílio do núcleo de estágio e da gravação das aulas permitiram, de forma progressiva e significativa, melhorar a minha intervenção. Além destas, outra das estratégias utilizadas como forma de melhoria da prática enquanto professor foi o projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI), que permitiu experienciar o horário completo de professor, assim como trabalhar em colaboração com os vários professores do DEF, sendo que esta última representa um aspeto fundamental para a formação e para o desenvolvimento do exercício profissional dos professores (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Na área da DT, além do trabalho de acompanhamento desenvolvido, a minha intervenção foi centrada na vertente dos alunos. Neste sentido, as ponderações para a regulação emocional foram determinantes para a elaboração da intervenção baseada no *mindfulness*, cuja articulação com os diferentes órgãos integrados na estrutura da escola facilitaram a criação de redes de suporte para esta dimensão do desenvolvimento dos alunos.

Também nesta área, pude assumir protagonismo na realização do projeto da Saída de Campo (SC), tendo sido um momento de grande pertinência para a expressão do projeto relacionado com a gestão emocional, assim como para a aplicação das aprendizagens da EF ao nível da escalada e do rappel, num contexto natural. Simultaneamente, pelas diferentes vertentes exploradas, este projeto foi significativo para o desenvolvimento das relações com os professores do Conselho de Turma (CT), através da integração de dinâmicas interdisciplinares no mesmo, assim como para a valorização do meu trabalho junto dos órgãos de gestão do AGEPM, nomeadamente com a direção e com os professores do DEF.

No DE, o foco da minha intervenção foi ao nível da expressão do associativismo nos treinos, mais concretamente na integração de momentos em que os alunos foram colocados a tomar decisões, a arbitrar e a assumir a função de dirigente desportivo. Neste processo destaco os jogos internos e externos promovidos ao longo do ano para a expressão das diferentes dimensões consideradas no projeto.

Um projeto com bastante importância para a minha formação foi a Semana de Ensino Intensivo (SEI) no núcleo de voleibol infantil, pois através das dinâmicas de colaboração desenvolvidas com a professora responsável permitiu melhorar as dimensões da minha intervenção enquanto professor, nas quais demonstrava maiores dificuldades.

A realização do seminário constituiu um momento em que tive oportunidade de partilhar as considerações do projeto da lecionação com os professores do DEF. De forma a este ser significativo para os professores, procurei identificar as suas dificuldades para a lecionação da matéria de escalada, através de um estudo baseado na metodologia da investigação-ação, que ajudou a adequar a intervenção.

Denoto a partilha das reflexões ao nível da organização e da integração do conteúdo nas aulas, através da simplificação das situações de aprendizagem, tanto ao nível da escalada como do rappel, enquanto fundamentais para a implementação da matéria nas aulas. Além disso, foi enfatizado a importância da coerência para o DEF, ao nível dos critérios específicos de avaliação, cujo contributo dado ao nível do balizamento e integração no PCEF foi particularmente bem recebido. Resultante da discussão do seminário, outro dos contributos deixado aos professores e à escola foi a requalificação do *Boulder* no espaldar e da parede de escalada, de forma a aumentar as opções para a lecionação da escalada.

Por último, o relatório está organizado por capítulos, pelo que cada um deles corresponde a uma área de atuação no EP. Simultaneamente a sua estrutura segue o modelo por etapas, em que são apresentados os objetivos, os processos e o balanço de cada uma. Além disto, denoto os projetos específicos no início de cada capítulo, assim como os projetos realizados na atividade corrente de cada área. Cada um dos capítulos é encerrado com uma reflexão final, sendo feito um balanço dos aspetos mais relevantes sobre essa área. O término do relatório é feito através de uma conclusão, refletindo sobre a importância dos processos desenvolvidos ao longo do EP para a minha formação, para os professores e para a escola.

Ao longo do presente documento, todas as menções a alunos foram substituídas por números fictícios, como forma de proteção da identidade dos mesmos.

Por último, todas as citações e referências bibliográficas utilizadas seguem as normas da American Psychological Association (APA).

1. Lecionação

1.1. Organização e Planeamento

A prática profissional da função docente implica que o professor tome um conjunto de decisões pedagógicas ao nível do planeamento e da avaliação que têm de estar enquadradas com a realidade de cada aluno. Este processo é fundamental para dar resposta às necessidades dos alunos, para a promoção de hábitos, valores, atitudes, conhecimentos e capacidades que permitem que estes tenham uma participação efetiva na sociedade em diferentes contextos (Gomes et al., 2017). Ao nível da EF, o processo de planeamento teve uma grande relevância devido às características da própria disciplina e do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o planeamento da etapa de receção e orientação para o sucesso foi fundamental para a organização do ano letivo.

A capacidade de planear a intervenção que atenda às aptidões e necessidades educacionais dos alunos, é uma competência que se pretende que seja desenvolvida ao longo do EP (Bom & Brás, 2003), sendo esta uma das primeiras etapas necessárias às funções dos estagiários, uma vez que a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a competência do professor para organizar o processo ensino-aprendizagem, mas também com os recursos (humanos, materiais, temporais e espaciais) que este tem disponíveis para a lecionação das suas aulas (ME, 2011).

1.1.1. Caracterização Escola

No que respeita aos recursos espaciais de EF, a ESP apresentava 4 espaços de aula, sendo eles: o pavilhão 1, que correspondia a 1/3 do campo de futsal (10x20m), o pavilhão 2, que correspondia a 2/3 do campo de futsal (30x20m), o ginásio e o espaço exterior. De acordo com o *roulement* definido pelo DEF (Anexo 2), a rotação entre espaços aconteceu a cada duas semanas. Considerando a falta de materiais específicos em todos os espaços, nomeadamente para a ginástica e atletismo, esta decisão podia ter representado uma condicionante para as aprendizagens dos alunos, visto que comprometia a continuidade da abordagem dessas matérias.

Ao nível dos horários, o DEF tinha a preocupação de seguir as recomendações dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), existindo 3 momentos de EF semanais (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). Contudo, não foi possível que todas as turmas tivessem estes momentos em dias não consecutivos. As aulas previam uma duração de 50

minutos, perfazendo um total de 150 minutos semanais, que fica aquém dos 180 minutos semanais previstos no secundário (Proença & Brás, 2010). Ainda relacionado com o tempo, mais precisamente o tempo útil de aula, este foi um dos principais desafios ao longo do ano letivo, uma vez que o reduzido tempo de intervalo, juntamente com as restrições impostas pela pandemia em espaços fechados, originou que o mesmo fosse bastante reduzido, quando comparado com o tempo horário definido.

No que concerne aos recursos humanos, o DEF era constituído por 17 professores, sendo que 12 lecionam na ESP e 5 lecionam na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, com 5 estagiários dos quais 2 da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias da Faculdade de Educação Física e Desporto e 3 da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Perante a extensão do departamento, foi importante a realização de um questionário de caracterização, com o intuito de identificar as potencialidades e valências dos professores e definir como estes podiam ser uma mais-valia para a minha formação inicial.

1.1.2. Organização Curricular

A operacionalização da EF encontra-se dependente das conceções que os professores têm e da interpretação que os mesmos fazem dos PNEF, ao nível dos seus princípios, objetivos e finalidades (Jacinto et al., 2001). Desta forma, as orientações estabelecidas para o 11º e 12º ano implicaram uma consideração e análise diferente dos restantes anos letivos, uma vez que nestes anos se aplica o regime de opções em que os alunos se podem aperfeiçoar em dois Jogos Desportivos Coletivos (JDC), numa matéria de ginástica ou no atletismo, dança e duas das restantes (Jacinto et al., 2001). O desenvolvimento deste modelo tem por base:

“O modelo de organização curricular adotado permite que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência, mas também que, no seu conjunto, essas atividades apresentem, globalmente, um efeito de elevação da aptidão física geral e desenvolvimento multilateral do aluno, nos diferentes modos de prática, de operação cognitiva e de interação pessoal, característicos das áreas de Educação Física representadas no quadro de extensão curricular.” (Jacinto et al., 2001. P 17)

Considerando as indicações anteriormente descritas, segui o modelo de opções na minha turma. No entanto, existiram considerações que deviam ter sido feitas *a priori* para que fosse possível a correta aplicação deste mesmo regime. Em primeiro lugar, os horários não contemplavam aulas de 11º e/ou 12º ano ao mesmo tempo, sendo este um critério fundamental para exequibilidade do modelo e de todas as matérias que podem fazer parte da escolha dos alunos. Outro aspeto prendia-se com a forma como promovi a escolha das opções, tendo realizado este processo no término da avaliação inicial (AI). Após uma reflexão e leitura mais

detalhada dos documentos de referência, considero que esta escolha devia ter sido realizada logo no início do ano letivo e a partir daí, envolver e discutir com os alunos no processo de aferição do seu nível de desempenho para as suas escolhas.

O modelo de planeamento que adotei foi o modelo de planeamento por etapas, que divide o ano em períodos mais reduzidos, permitindo que ao longo do mesmo sejam feitos ajustes ao planeamento e assim adequar as situações de aprendizagem às necessidades dos alunos (ME et al., 1992). Concomitantemente, assumindo o critério da exequibilidade das matérias em cada estabelecimento de ensino, a autonomia da escola e do professor, este modelo permite a organização de aulas variadas, dando a possibilidade de abordar mais que uma matéria na mesma aula, garantindo a articulação entre as aprendizagens anteriores e as aprendizagens futuras dos alunos. Este modelo assume 4 etapas, sendo elas: a Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso, a Etapa das Prioridades, a Etapa do Progresso e a Etapa do Produto.

A 1ª etapa caracterizou-se por ser um período em que foi realizada a revisão das aprendizagens anteriores, sendo importante definir as regras e rotinas para o letivo e em que o professor conhece os alunos e traça um perfil que permite organizar a turma segundo as necessidades individuais de cada um dos alunos. Nesta etapa foi contemplado a realização da AI das aprendizagens dos alunos. Esta devia possuir algum grau de coerência entre os professores, através da implementação de um protocolo de AI (ME, 2011). No entanto, a inexistência deste compromisso pelo DEF foi uma das grandes lacunas encontradas, impedindo uma avaliação coerente entre professores.

Na Etapa das Prioridades foram trabalhadas as matérias prioritárias em que os alunos revelam maiores dificuldades e que estavam mais próximos de alcançar o sucesso.

Na Etapa do Progresso foi dada continuidade às aprendizagens desenvolvidas, introduzindo situações novas e mais complexas, numa perspetiva de progressão das aprendizagens.

Por fim, a Etapa do Produto foi dedicada à revisão e aperfeiçoamento das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano, à recuperação de aprendizagens e à demonstração e apuramento de resultados nas diversas matérias desenvolvidas.

A construção do planeamento e a estruturação de cada uma das etapas do ano, implicou a elaboração de Unidades Didáticas (UD), sendo estas constituídas por conjuntos de aulas que apresentam uma estrutura idêntica, organizadas para alcançar os objetivos definidos para esse período (ME et al., 1992).

No decorrer do ano letivo, a estrutura das aulas manteve-se idêntica, tendo sido organizadas em 3 partes. Adicionalmente, sempre que possível, foi garantido o princípio do ABCD (Aptidão Física, Bolas, Colchões e Dança) nas aulas. Nesta lógica, contemplei a aptidão física (A), numa perspetiva das aulas serem fisicamente intensas, as bolas (B), que remetem para o desenvolvimento das aprendizagens nos JDC, os colchões (C), através da integração da matéria de ginástica e a dança (D), cuja variedade permitiu a continuidade das aprendizagens em mais que uma matéria (ME et al., 1992).

Na 1ª parte da aula existiu um período de informação inicial em que foi feita a receção aos alunos, verificando as presenças e referindo os conteúdos desenvolvidos nas aulas anteriores, assim como foi feita a ligação com o que seria trabalhado na própria aula. Após este período, teve lugar o aquecimento em que a estrutura organizativa variou entre exercícios individuais, em que os alunos realizaram a mesma tarefa todos ao mesmo tempo (exemplo: dança); vagas, realizando os exercícios num elevado número (Nº) de repetições (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017) e jogos lúdicos reduzidos. Todas as situações desenvolvidas no aquecimento estiveram relacionadas com os conteúdos que foram desenvolvidos na parte principal das aulas.

A 2ª parte da aula iniciou-se com a instrução, em que foram definidos os objetivos para cada uma das situações da aula. Esta foi dedicada ao trabalho específico de cada uma das matérias, através da adaptação das diversas situações às dificuldades e necessidades dos alunos.

A 3ª parte da aula foi dedicada à consolidação das aprendizagens (exemplo: dança), assim como a realização do balanço final, tendo reforçado o trabalho e os objetivos alcançados no decorrer das aulas e feito a ligação com as aulas seguintes.

1.1.3. Formação de Grupos

A organização dos grupos de trabalho constituiu um processo determinante para a aprendizagens dos alunos, pois como alude Slavin (2010), na perspetiva da consecução dos objetivos de aprendizagem, era importante que os alunos se ajudassem mutuamente. Além disto, as reflexões de Martins et al., (2017) assumem particular importância ao nível das características dos grupos, podendo estes ser homogéneos ou heterogéneos.

Os grupos heterogéneos, pela interação de alunos de níveis diferentes permite que todos tenham oportunidades de aprendizagem, especialmente os alunos com mais dificuldades. Paralelamente, os grupos homogéneos, compostos por alunos de níveis semelhantes, permitem dar maiores oportunidades de protagonismo aos alunos com um nível de desempenho maior.

Dito isto, optei por formar grupos de trabalho heterogêneos, tendo os critérios sido: o nível de desempenho nas Atividades Físicas, especialmente nos JDC, tendo integrado em cada grupo alunos com um nível de desempenho superior nesse subdomínio; a escolha das matérias, estando colocados em cada grupo 2 alunos que escolheram atletismo e 6 ginástica acrobática; e o sexo e o peso, visto que para trabalhar a ginástica acrobática foi necessário garantir um equilíbrio entre N° de bases e de volantes. Ainda em cada grupo existiu um aluno que apresentava o perfil de líder e que possuía a responsabilidade de manter o grupo empenhado nas tarefas.

Contudo, sempre que se justificou foram promovidas situações em grupos homogêneos, dando oportunidade aos alunos que apresentavam um nível de desempenho superior nas matérias, de trabalhar as situações adequadas às suas competências.

1.1.4. Avaliação

Ao nível da avaliação realizada, esta seguiu os pressupostos preconizados nos PNEF (Jacinto et al., 2001), sendo a avaliação realizada por níveis de desempenho, considerando 3 áreas de avaliação: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. Contudo, apesar de estabelecido que as 3 áreas devem ser lecionadas, esta não corresponde à realidade praticada pelos professores, especialmente na área dos Conhecimentos, em que a maioria dos professores opta por não abordar esta área.

Esta tendência, a meu ver, prende-se com a ideia de que a disciplina de EF contempla apenas uma componente prática, fruto das diferentes conceções dos professores em relação aquilo que devia ser a EF, o que reduz exponencialmente as potencialidades do contributo da disciplina para o desenvolvimento integral dos alunos, visto que condicionava o entendimento do contributo das atividades físicas não na sua dimensão prática, mas também nas dimensões sociais e cognitivas.

Relativamente à operacionalização da avaliação, esta deve conferir uma metodologia contextualizada de prática dos diferentes domínios e matérias, conferindo uma situação válida de avaliação. Em relação aos JDC, as situações de avaliação utilizadas resumiram-se à situação em contexto de jogo descritas nos PNEF (Jacinto et al., 2001), estando estas de acordo com os níveis de desempenho dos alunos e com os objetivos estabelecidos. Esta decisão tem por base as considerações de Comédias Henriques (2012), uma vez que estas situações representam o contexto autêntico e realista em que o jogo acontece, onde se expressam as habilidades, capacidades e conhecimentos dos alunos, constituindo este um método válido e fiável para realizar a avaliação.

A partir da observação da situação em contexto de jogo, enquadrei o nível do mesmo através da utilização de indicadores de desempenho (Comédias Henriques, 2012), que permitem, através do desempenho do grupo, fazer uma aferição do nível de jogo. Através deste balizamento, a observação dos destaques assume-se como fundamental, fazendo uma verificação do nível de jogo segundo os critérios definidos para o nível em questão.

À semelhança dos JDC, a avaliação das restantes matérias foi feita através da utilização das situações formais. Assim, a avaliação da ginástica acrobática foi feita através da elaboração e demonstração de um esquema coreográfico e a dança foi avaliada em situação de dança a pares, tendo nestas duas matérias sido fundamental a construção de rúbricas (Lund & Kirk, 2019) para a aferição dos processos de construção de coreografias. O badminton foi avaliado em situação formal de jogo e a escalada e o atletismo em situação de exercício individual.

A avaliação da área da Aptidão Física foi realizada através da aplicação da bateria de testes do FITescola, englobando: Índice de Massa Corporal, Flexões de Braços, Abdominais, Impulsão Vertical, Impulsão Horizontal, Flexibilidade de Ombros, Flexibilidade Membros Inferiores, Velocidade (40m) e Vaivém.

A área dos Conhecimentos foi avaliada através da realização de fichas de controlo ao longo do ano, que culminou na aplicação de um teste escrito realizada em aula, visto que este último representa o método de avaliação indicado no PCEF (DEF AGEPM, 2020). Nesta área além de terem sido abordados os temas previstos de desenvolvimento para o 11º ano (Suporte Básico de Vida, Dopagem, Lesões e Fatores de Saúde e Risco associados à prática de Atividade Física), foi também tratado o tema da Alimentação Saudável, uma vez que foi um aspeto crítico identificado na caracterização inicial da turma e verificado ao longo do ano letivo.

1.1.5. Caracterização da Turma

A turma do 11º ano era composta por 24 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com média de idades de 16 anos. Esta turma era composta por 15 alunos do curso de Ciências e Tecnologias e 9 alunos do curso de Ciências Socioeconómicas, tendo 1 aluno repetente no 11º ano. Estes alunos eram provenientes de três turmas diferentes do 10º ano, duas do curso de Ciências e Tecnologias e uma do curso de Ciências Socioeconómicas. De forma a conhecer melhor os alunos, realizei uma entrevista formal aos professores de EF do ano anterior e um questionário aos alunos para recolher informação sobre o percurso académico, as preferências, gostos e os cuidados/problemas ao nível da saúde e da prática desportiva, traçando assim um perfil mais completo sobre cada um deles. A turma caracterizava-se por ter

um bom nível de desempenho e de empenho nas aulas, no entanto o período de AI revelou graves problemas de pontualidade e assiduidade.

1.2. A Matéria de Escalada nas aulas de Educação Física

Após a caracterização realizada, percebi que não existia um aproveitamento da parede artificial de escalada existente no pavilhão, assim como dos recursos materiais para a realização desta matéria em segurança. Foi fundamental compreender que as Atividades de Exploração da Natureza (AEN) apresentavam características diferenciadas das restantes atividades da EF pois, embora contribuam para o desenvolvimento multilateral das crianças e jovens, possuem um cariz diferente uma vez que requerem a interação com o meio ambiente (Lozano, Correias & Costa, 2016). Além disto, ao ser uma novidade nas aulas de EF, pode servir como fator motivador para o empenho e dedicação dos alunos nas mesmas (Lozano et al., 2016), tendo esta percepção sido comprovada através da aplicação de um questionário aos alunos da turma que revelaram um interesse acrescido na aprendizagem da escalada enquanto opção no ano letivo.

Com o intuito de corresponder às expectativas dos alunos e dado que o 11º ano foi um ano em que os alunos realizam opções, considerei que a matéria de escalada enquanto opção. A este respeito surge a importância do meu projeto “**A Matéria de Escalada nas Aulas de Educação Física**”, que possuiu como objetivos:

Quadro 3 - Objetivos Projeto Lecionação

Objetivos
Identificar as possibilidades, adaptações e estratégias para a lecionação de escalada nas aulas de EF.
Identificar as formas organizativas nas aulas de EF que permitem a lecionação da matéria e um <i>continuum</i> das aprendizagens nas restantes matérias selecionadas.

Devido às características desta matéria, assim como dos recursos materiais e espaciais necessários para a sua realização, existem estratégias alternativas que facilitam as aprendizagens dos alunos, assim como a segurança dos mesmos nestas atividades. Uma dessas alternativas identificadas foi a realização de escalada em *Boulder*, podendo ser realizada no espaldar (Lozano et al., 2016), adaptando as situações aos recursos disponíveis. Esta abordagem, para além de ser aplicável sem a necessidade de recursos específicos, serviu ainda enquanto progressão para a situação de escalada em molinete, que envolveu a subida da parede com a corda já colocada na mesma, permitindo assim a familiarização e iniciação da prática através de uma situação de aprendizagem simplificada (Beas & Blanes, 2010).

Com vista a cumprir o preconizado nos PNEF (Jacinto et al., 2001), nomeadamente no nível Elementar, a realização de rappel implicava o conhecimento e domínio das técnicas de corda, visto que é o próprio aluno que realiza a sua segurança enquanto desce pela corda (Lozano et al., 2016). A realização desta situação em contexto escolar apenas é possível se existir material para esse efeito, bem como se os alunos estiverem comprometidos com a sua segurança e com a dos colegas. O ensino do rappel pode iniciar-se através de uma situação simplificada, em que os alunos realizam a descida da corda e fazem autosssegurança muito perto do chão ou num plano inclinado (Valente-dos-Santos, Faria & Pinho, 2021), pelo que a utilização e montagem no espaldar assume-se como uma excelente opção para este processo.

Considerando a especificidade desta matéria e o risco associado à sua prática, foi fundamental refletir ao nível do planeamento, bem como sobre as aulas, de forma a garantir que a integração da escalada não compromettesse as aprendizagens nas restantes matérias. Este aspeto representa um desafio ao trabalho de qualquer professor, podendo levar a uma intervenção mais reduzida, visto que requer a atenção redobrada do professor na gestão e articulação da aula com outras matérias.

Assim, um dos pontos essenciais foi que nas aulas em que foram introduzidas novas matérias/situações de aprendizagem ou em que existe uma tarefa com maior risco, que requer a atenção constante do professor, não existam outras áreas de trabalho com estas características, devendo ser propostas situações de consolidação, aperfeiçoamento ou revisão, onde os alunos estejam familiarizados e possam trabalhar autonomamente, permitindo que o professor possa ter uma maior intervenção nas situações que necessitam de maior atenção (ME et al., 1992).

Apesar de existirem inúmeras formas organizativas (Martins et al., 2017), numa fase inicial a adoção da forma organizativa em “circuito” assumiu-se como a mais adequada para introduzir novos conteúdos, pois todos os alunos passam em todas as estações da aula, em momentos diferentes, dando oportunidade a uma instrução clara do professor para todos os alunos. Após a aquisição dos conhecimentos fundamentais da matéria, a forma organizativa por áreas foi a mais adequada, uma vez que permitiu diferenciar o ensino, pois os alunos passam nas estações em função das suas necessidades. Não obstante, este trabalho por áreas também podia ser utilizado numa fase inicial, logo após a AI.

Na elaboração do planeamento das aulas, o professor deve considerar que a primeira aula da UD ou num espaço diferente requer sempre adaptações ao nível das rotinas, pois o tempo de instrução podia ser maior, bem como o da explicação e acompanhamento das situações de aprendizagem e dinâmica da aula (ME et al., 1992). Estes fatores condicionavam

a realização da situação de escalada em segurança, uma vez que o professor não conseguia estar sempre a ser uma segunda segurança, fazendo isto com que, nas aulas com este carácter, não devia ser lecionada esta matéria.

Outro dos aspetos fundamentais que justificaram a seleção do aprofundamento deste tema disseram respeito a 3 critérios: a existência de um *Boulder* no espaldar do ginásio, que permitiu expandir as possibilidades de polivalência, resolvendo um dos principais problemas ao nível dos recursos espaciais. Além disso, considero a importância da matéria da escalada para os alunos e para o desenvolvimento curricular da EF, enquanto matéria que quebrava a “rotina”, pelas suas características, identidade e fator novidade, enquanto possível meio promotor da motivação dos alunos para a aprendizagem.

Por último, denoto o reconhecimento do contributo da matéria não só no domínio das Atividades Físicas e dos Conhecimentos, mas também a importância da dimensão da cooperação e responsabilização dos alunos nas diferentes vertentes da matéria, como a segurança.

1.3. 1ª Etapa

A 1ª etapa do ano letivo foi destinada à realização da AI, caracterizando-se por ser um período em que se realiza um diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos, permitindo assim prognosticar o seu desenvolvimento, identificando as aprendizagens que estes podem alcançar no desenrolar do processo ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). Esta ocorreu ao longo das primeiras 5 semanas no ano letivo, entre 20 de setembro e 21 de outubro de 2021.

O planeamento e concretização desta etapa foi um momento que implicou maior reflexão e discussão, devido à novidade que todo o processo representava, enquanto primeiro contacto com a realidade de ser professor, e por todas as dificuldades que surgiram pelas limitações ao nível da ausência de um compromisso de DEF, no que respeita à existência de um protocolo de AI.

Tendo como referências as considerações do ME (2001), este processo teve como objetivos:

Quadro 4 - Objetivos Lecionação 1ª Etapa

Objetivos
Conhecer os alunos em atividades de EF
Criar rotinas e estabelecer regras
Identificar os alunos com maiores necessidades e as matérias prioritárias
Identificar as possibilidades de desenvolvimento do conjunto de matérias de EF
Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria

Com vista à concretização destes objetivos, foram estabelecidas diferentes estratégias e processos, sendo que o ponto de partida se centrou na recolha de informação acerca de cada um dos alunos, tendo este processo ocorrido de 3 formas. O primeiro contacto com os alunos, foi fundamental para o estabelecimento de um clima positivo, tendo dado oportunidade de associar nomes a pessoas, identificar as matérias preferidas e os hábitos de prática de atividade física e desportiva. Além disto, propus aos alunos a realização de uma ficha biográfica e de um questionário mais detalhado acerca do percurso escolar dos mesmos. Estes permitiram a recolha de informação mais detalhada sobre cada um deles, ao nível dos seus interesses e motivações, tanto na EF como nas restantes disciplinas.

Simultaneamente, na 1ª aula prática do ano, optei por deixar os alunos, de forma autónoma, distribuírem-se pelos grupos de trabalho. Esta decisão teve como propósito analisar a dinâmica a turma, assim como as escolhas dos alunos (Martins et al., 2017), de forma a verificar as tendências e formas de como estes se organizavam e grupavam.

De acordo com as informações recolhidas nos processos anteriormente descritos, formei as equipas de aprendizagem (EA) dando oportunidade a todos os alunos de serem protagonistas e de demonstrarem as suas aptidões, sendo isto fundamental para uma AI fiável.

Ao nível da criação de rotinas e do estabelecimento de regras, para Martins et al., (2017) é fundamental o envolvimento dos alunos nesta dimensão para a responsabilização dos mesmos. Para além disto, a parte inicial das aulas foi fundamental para a definição de rotinas.

Neste sentido, um dos primeiros aspetos considerados foi a questão do tempo de balneário, cujas restrições provocadas pela pandemia constituíram um desafio relativamente ao tempo útil de aula. Assim, foi unânime o estabelecimento da tolerância de 5 minutos para estar em aula, sob pena de ser registada falta de atraso no caso de chegarem depois desse tempo.

Outro dos aspetos considerados foi a definição dos materiais necessários para as aulas e a forma como os alunos se deviam apresentar nas mesmas. A este nível, mais uma vez, apresentava-se alguma incoerência entre o DEF, não existindo um compromisso nas condições de utilização dos espaços/materiais, nomeadamente o material de ginástica, assim como na utilização de acessórios pessoais (brincos, fios, pulseiras) e vestuário adequado no decorrer das aulas.

Relativamente à avaliação dos alunos nas diferentes áreas do currículo de EF, a ausência de um protocolo de AI deixou em aberto as situações que poderiam representar uma avaliação coerente das aprendizagens dos alunos. Dito isto, foi necessário que o núcleo de estágio estivesse unido na procura e definição de estratégias e situações que, como alude

Carvalho (1994), permitissem identificar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, situando-os num nível de desempenho dos PNEF (Jacinto et al., 2001). Simultaneamente, a consideração dos critérios de viabilidade e fiabilidade (Comédias Henriques, 2012) nas situações aplicadas, garantiu que fossem retiradas as ilações necessárias sobre cada um dos alunos.

1.3.1. Área das Atividades Físicas

1.3.1.1. Processos

No que respeita ao andebol, este foi realizado em situação de jogo formal 5x5, tendo estabelecido a seguinte meta: cada equipa tinha de realizar, pelo menos, 5 remates em salto em cada jogo, com o objetivo de observar a realização de finalizações em remate em salto. A realização da situação autêntica do jogo de andebol demonstrou ser bastante complexa, tendo verificado uma grande aglomeração de jogadores à volta da bola e um desconhecimento das regras do jogo. Dito isto, considere pertinente repensar a forma de abordagem desta matéria, aplicando constrangimentos ao nível da ação da defesa, como a defesa apenas junto à sua área restrita, para facilitar a concretização dos ataques.

Relativamente ao voleibol foram utilizadas diferentes situações em funções das dificuldades evidenciadas pelos alunos. Numa primeira abordagem, foi utilizada a situação de jogo 2+2, que pelas dificuldades observadas ao nível das ações realizadas, foi privilegiada a realização do toque de dedos, com o intuito de facilitar a manutenção da bola no ar. A concretização com sucesso desta situação foi medida através do alcance da meta definida de realizar 15 transposições de bola por cima da rede.

Com a análise desta situação, percebi que existia um grupo de alunos que dominava este nível de jogo, pelo que promovi uma situação de 4x4, cujo foco esteve centrado na realização de 3 toques, com o 2º toque a ser realizado pelo jogador na posição 3 e nas finalizações intencionais ao 3º toque. Apesar do nível de desempenho superior destes alunos, foram verificadas algumas dificuldades na concretização dos objetivos definidos, uma vez a meta definida (realizar 5 pontos através da manutenção dos 3 toques) não foi cumprida.

No que concerne ao basquetebol a situação implementada foi o jogo 3x3, sendo a meta a alcançar a realização de, pelo menos, 5 lançamentos na passada não protagonizados ao longo do jogo. Tendo verificado que a meta não foi atingida e que o jogo se demonstrava bastante complexo para a maioria dos alunos, optei por colocar constrangimentos ao nível da defesa, não sendo permitido roubar a bola da mão, de forma a facilitar os momentos de ataque.

Em relação ao futebol, decidi promover a situação de 4x4, em espaço amplo e sem pressão das defesas, dando desta forma oportunidade a todos os alunos de serem protagonistas no jogo. A condicionante imposta na defesa deu oportunidade ao portador da bola de ter mais tempo a posse de bola, mais tempo para decidir o que fazer e mais oportunidades para finalizar. A meta definida para esta situação foi cada equipa rematar, pelo menos, 5 vezes à baliza.

Ao perceber que os alunos tinham muitas dificuldades em decidir o que fazer com a bola, nomeadamente em finalizar e a desmarcar-se, decidi que o guarda-redes podia avançar até meio-campo na fase ofensiva, de forma a criar superioridade numérica e dar mais uma linha de passe. No decorrer das aulas verifiquei que os alunos com maiores dificuldades queriam ficar na baliza, pelo que defini que o papel de guarda-redes era assumido apenas pelos alunos com maior capacidade.

Na ginástica de solo, os alunos realizaram, em sequência, as habilidades previstas nos diferentes níveis de desempenho (Introdução, Elementar e Avançado), tendo sido apoiado através de uma ficha didática (Apêndice I) com as várias habilidades que constituem a sequência por nível, tendo isto permitido o trabalho autónomo dos alunos e a autoavaliação do seu desempenho. A realização dos momentos de preparação para a avaliação desta matéria incidiu sobre a repetição das habilidades isoladas, progredindo para a realização das habilidades em sequência, sendo este o contexto que corresponde à realidade em que decorre a realização das habilidades gímnicas. Na aula dedicada para a situação de avaliação formal os alunos começaram por realizar a sequência de nível Introdução, progredindo depois para as sequências dos níveis superiores, no caso de cumprirem na íntegra todas as habilidades do nível anterior.

Na ginástica acrobática os alunos foram avaliados em situação de pares e de trios, tendo de realizar 3 figuras de pares e 2 a trios presentes no nível Introdução, com o intuito de verificar a capacidade que os alunos tinham na realização das pegadas e nas diferentes fases das figuras. A execução correta e em segurança das figuras deste nível permitiu aos alunos realizar as figuras no nível seguinte, sendo o principal foco a execução e a manutenção da figura durante 3 a 5 segundos. A minha intervenção nestas situações foi reduzida, dando autonomia aos alunos na escolha das figuras e na escolha do papel que assumem (base ou volante), intervindo apenas quando se tratava de situações que comprometiam a integridade física dos mesmos, nomeadamente quando a diferença morfológica fosse um fator condicionante da realização das figuras.

A ginástica de aparelhos foi trabalhada através da realização das várias habilidades em exercício individual, na trave, no minitrampolim e no plinto. Nesta matéria, optei por utilizar a

demonstração enquanto estratégia para a explicação daquilo que era pretendido em cada um dos aparelhos. Especificamente na trave, os alunos tinham o auxílio de uma ficha didática em que eram apresentadas as habilidades em sequência para cada um dos níveis de desempenho.

Devido ao tempo necessário para a realização de cada um dos exercícios, optei por recorrer à utilização do banco sueco para aumentar o N° de repetições dos exercícios e reduzir os tempos de espera. Em todas as situações os alunos começaram por realizar as habilidades do nível Introdução e só depois de cumprirem com sucesso este nível é que podiam avançar no nível de desempenho.

Em relação ao subdomínio do atletismo, a seleção das matérias a avaliar na AI esteve condicionada pelas condições materiais e espaciais da escola. Ao nível dos lançamentos, avaliei o lançamento do peso, uma vez que a escola possuía uma zona de lançamento para o efeito, carecendo de recursos para realizar o lançamento do dardo. De forma a garantir a segurança ao longo da aula, esta tarefa foi realizada em exercício individual, na zona de lançamento do espaço exterior.

Em relação à categoria dos saltos, o salto em comprimento não foi possível ser trabalhado devido à falta de manutenção da caixa de areia, tendo o salto em altura sido a modalidade avaliada nesta categoria. No período da AI os alunos realizaram o salto em altura primeiramente com a técnica de tesoura, progredindo depois para o *Fosbury Flop*.

No que respeita às corridas, a modalidade de velocidade foi feita numa distância de 40 metros em exercício individual, o que permitiu que os alunos recuperassem no intervalo entre cada repetição. Além disto, foi possível abordar a velocidade como área a avaliar nos testes do FITescola. A implementação desta matéria, assim como da corrida de estafetas e de barreiras, foi feita no espaço exterior, apesar de só poderem ser utilizadas duas das quatro pistas de corrida dado o deterioramento das pistas.

No subdomínio das raquetas, abordei a matéria de badminton, inicialmente em situação de cooperação (1+1), progredindo para uma situação de oposição (1x1), após os alunos alcançarem a meta 10 trocas do volante por cima da rede.

No que respeita à dança, os alunos foram avaliados nas danças sociais (CháCháChá), pois esta foi a matéria que trabalharam no ano anterior. A avaliação foi efetuada de forma massiva, uma vez permite detetar erros e identificar os alunos com maiores dificuldades (Martins et al., 2017). Esta estratégia demonstrou ser eficaz, uma vez que permitiu a identificação de um problema geral à maioria da turma, nomeadamente no tempo de entrada na

música. Dito isto, optei por dar a entrada no tempo da música, utilizando como recurso vozes de comando e palmas para marcar o ritmo da música.

1.3.1.2. Balanço

A concretização da AI permitiu realizar a aferição do nível das competências dos alunos, estando os resultados apresentados no apêndice II, assim como a identificação do perfil dos alunos nas várias matérias (Apêndice III). O quadro seguinte apresenta de forma sucinta os alunos que revelaram maiores dificuldades em cada matéria, demonstrando dificuldades na concretização dos objetivos do nível Introdução, assim como expõe os alunos que apresentavam uma maior competência em cada uma delas, assim como pela capacidade de cooperação que demonstram com os colegas da turma.

Quadro 5 - Síntese Atividades Físicas

Matérias		Alunos com mais dificuldades	Alunos com maior competência
JDC	Invasão	Nº2, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 18, 19, 20 e 21	Nº12, 22 e 27
	Rede	Nº4, 7, 11, 17, 18, 20, 22, 23 e 25	Nº 8, 12 e 21
Ginástica		Nº5, 10, 17 e 24	Nº12, 19 e 20
Atletismo		Nº2, 4, 18 e 23	Nº3, 9, 19, 16 e 21
Dança		Nº11, 17 e 24	Nº6 e 20
Raquetes		Nº4, 5, 6, 14, 18, 22 e 23	Nº3, 9, 12 e 21

Relativamente aos JDC de invasão (basquetebol, andebol e futebol), as maiores dificuldades residiam na receção e enquadramento com o alvo, na desmarcação à distância de passe e na própria relação com a bola. Ao nível do JDC de rede (voleibol), as dificuldades evidenciadas foram no deslocamento para o ponto de queda da bola e na realização do toque de dedos para dar continuidade ao jogo.

Na ginástica os maiores problemas surgiram no solo e nos aparelhos, tendo os alunos evidenciado grandes lacunas na realização das diferentes habilidades. Relativamente à ginástica acrobática, os alunos apresentaram facilidade na realização das várias figuras do nível Introdução, à exceção dos alunos referidos no quadro anterior. Destaco a existência de apenas alguns alunos que se encontravam aptos a trabalhar o nível Elementar em todas as matérias da ginástica.

No atletismo foi evidente que existia um grupo de alunos com grandes limitações em todas as matérias, não cumprindo o nível Introdução em nenhuma delas. Contudo destaco alguns alunos que apresentavam um domínio superior nesta matéria, sendo que a sua principal dificuldade era no salto em altura, especificamente no salto *Fosbury flop* na condução do joelho para o interior da curva e no arqueamento dorsal.

Em relação à dança, todos os alunos demonstraram dificuldades na entrada no tempo correto da música, tendo este aspeto sido corrigido ao longo da etapa. Além deste, verifiquei que os alunos não sabiam realizar o timestep, constituindo esta uma prioridade para a próxima etapa. Destaco ainda algumas dificuldades dos alunos em conseguir realizar os passos no ritmo da música.

No subdomínio das raquetes, especificamente no badminton, os alunos com mais dificuldades apresentaram limitações ao nível da pega da raquete e na diferenciação dos batimentos de direita e de esquerda.

A matéria de escalada, apesar de ter feito parte das opções dos alunos, ficou em falta ao nível da concretização da AI. Esta opção tem por base a logística e as implicações que a leção da escalada apresentava, além de que as rotinas ainda não se encontravam, devidamente estabelecidas. Assumindo as questões da segurança como fator primordial ao desenvolvimento das atividades físicas, optei por realizar a AI mais à frente no ano letivo.

1.3.2. Área da Aptidão Física

1.3.2.1. Processos

Relativamente a esta área foi decidido em reunião de DEF que os testes de Aptidão Física deviam ser realizados na última semana da AI (18 a 21 de outubro), com base no protocolo FITescola. Sendo a bateria de testes do FITescola extensa, considerei que uma era semana insuficiente para a aplicação de todos os testes, daí ter optado no meu planeamento por iniciar a realização dos mesmos, duas semanas antes.

De acordo com o PCEF (DEF AGEPM, 2020), fazia parte da bateria de testes obrigatórios o teste do vaivém, o teste de força abdominal e outro teste. Considero que esta abordagem condicionava o objetivo da bateria dos testes do FITescola, pois a limitação do N° de testes realizados não garante que os alunos tenham real consciência sobre os níveis em que se encontram as suas capacidades físicas. Perante isto decidi aplicar também os testes de flexibilidade dos membros superiores e inferiores, de extensão-flexão de braços, de impulsão horizontal e vertical e do IMC.

1.3.2.2. Balanço

Respeitante a esta área, verifiquei que as dificuldades apresentadas nos vários testes do FITescola, ao nível do enquadramento Fora da Zona Saudável de Aptidão Física (FZSAF), foram evidenciadas maioritariamente pelos mesmo alunos. Concomitantemente, foi possível identificar que alguns alunos se encontravam Acima da Zona Saudável de Aptidão Física (AZSAF) em diversos testes.

Quadro 6 - Síntese Aptidão Física

Teste	Aptidão Física										
	Vaivém	Abdominais	Extensões- Flexões de braços	Impulsão Vertical	Impulsão Horizontal	Velocidade 40m	Flexibilidade Membros Inferiores		Flexibilidade Membros Superiores		IMC
							D	E	D	E	
Alunos FZSAF	Nº2, 18, 22 e 23	-	Nº2, 5, 22 e 23	Nº22 e 23	Nº22 e 23	Nº4, 10, 12, 17, 21, 22 e 23	Nº2, 5, 8, 17, 18, 29, 22 e 23		Nº6, 9, 17, 18, 20 e 23		-
Alunos AZSAF	Nº6, 16 e 21	-	-	-	Nº15 e 19	Nº10	-		-		-

1.3.3. Área dos Conhecimentos

1.3.3.1. Processos

No que respeita a área dos Conhecimentos, o DEF não apresentava definida nenhuma forma de avaliação e o PCEF (DEF AGEPM, 2020) atribuía autonomia aos professores de optar pela sua avaliação tanto por testes ou trabalhos para a avaliação desta área. Perante isto, considero que existia uma falha no DEF na aferição das capacidades dos alunos nesta área. Desta forma, optei por realizar na AI um teste que permitiu ter uma ideia dos conhecimentos dos alunos em relação aos temas direcionados para o 11º ano. Apesar desta área não apresentar articulação vertical entre os anos de escolaridade, foi essencial rever os temas abordados no 10º ano.

1.3.3.2. Balanço

Nesta área, verifiquei que os alunos apresentavam conhecimentos sólidos sobre os conteúdos de 10º ano, demonstrando um elevado aproveitamento nesta parte do teste. Contudo, nas questões relativas à matéria de 11º ano existiram algumas dificuldades, sendo os temas mais problemáticos os princípios do treino, as recomendações de Atividade Física Moderada a Vigorosa (AFMV) e as substâncias dopantes.

1.3.4. Reflexão Estagiário

Esta etapa revelou-se fundamental para conhecer a turma, tendo os processos utilizados permitido uma caracterização individual de cada aluno, identificando as suas matérias preferidas e as atividades dos seus interesses. A este nível, destaco a consideração da Lecionação da escalada nas aulas, assim como as ideias retiradas para a SC.

Esta etapa foi também para os alunos uma adaptação, pois além de ingressarem num ano atípico devido à pandemia, ter um professor estagiário constituiu uma novidade para os mesmos. Os alunos demonstraram sempre uma disposição de aceitação, pelo que o estabelecimento de regras e rotinas constituiu um processo fácil de ser implementado. Contudo,

destaco a importância de, no decorrer da próxima etapa, ter sido mais rigoroso nas questões dos atrasos, com o intuito de aumentar o tempo disponível para a prática.

No decorrer desta etapa, considero que a dimensão do processo ensino-aprendizagem ficou aquém do esperado, devido ao ênfase no processo de avaliação em detrimento da gestão e intervenção na aula. Esta ilação resultou da reflexão do núcleo de estágio acerca da minha intervenção enquanto professor, através da aplicação do protocolo MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima), sendo que identifiquei, enquanto prioridades para atender na etapa seguinte, aos seguintes domínios:

Quadro 7 - Domínios Prioritários Estagiário

Domínios Prioritários Estagiário
Melhorar a componente da comunicação na informação inicial
Melhorar a componente da frequência do feedback

Estes representaram os aspetos a melhorar no decorrer da próxima etapa, pelo que o projeto PTI assumiu-se como a situação ideal para tal, pois permite experienciar o horário completo de professor e de vivenciar diferentes realidades e contextos, que promovam a melhoria da intervenção do estagiário nas aulas (Bom & Brás, 2003).

1.4. 2ª Etapa

A conclusão da 1ª Etapa permitiu ter um retrato geral da turma, identificando as maiores dificuldades e necessidades dos alunos, os alunos protagonistas nas diferentes matérias abordadas e ainda os estudantes líderes e influenciadores do comportamento da turma. Todas estas ilações deram-me a informação necessária para estruturar a 2ª etapa do ano, dedicada ao trabalho das prioridades dos alunos (ME, 2011), tendo definido para esta etapa os seguintes objetivos:

Quadro 8 - Objetivos Lecionação 2ª Etapa

Objetivos
Alcançar os objetivos prioritários dos alunos
Avaliar os alunos na matéria de escalada
Introduzir a matéria de escalada nas aulas, mantendo o controlo e dinâmica da aula
Reforçar regras e rotinas, ao nível dos atrasos

Sabendo que o 11º ano foi um ano em que os alunos fizeram escolhas em relação às matérias que pretendiam trabalhar ao longo do ano, os resultados e observações retirados na 1ª etapa foram uma ferramenta muito importante para ajudar e orientar os alunos nas suas escolhas (Apêndice IV). Assim, ao nível dos JDC, os alunos escolheram basquetebol, voleibol, futebol

e andebol. Contudo, pelo Nº reduzido de alunos a escolher as últimas duas, optei por não abordar estas matérias, uma vez que não era possível garantir a exequibilidade da sua abordagem. No subdomínio da dança, os alunos escolheram as danças sociais. No que respeita à escolha entre o atletismo e uma das áreas da ginástica, 6 estudantes optaram pela primeira alternativa e os restantes pela ginástica acrobática. Além destas, os alunos escolheram ainda a escalada e o badminton.

Ao longo desta etapa mantive o princípio do ABCD (ME et al., 1992), assim como mantive a aula estruturada em 3 partes. Nesta etapa, optei por organizar a aula em áreas, pois como refere Martins et al., (2017), esta forma organizativa permite diferenciar ao máximo o ensino, através da organização criteriosa das situações de aprendizagem e dos grupos de aprendizagem, com base nas necessidades dos alunos. Sendo esta uma etapa dedicada às prioridades dos alunos, estes tiveram objetivos e situações de aprendizagem diferenciadas e adequadas a cada um, tendo passado mais tempo nas matérias onde estivessem mais próximos de atingir o sucesso.

O quadro seguinte expõe a formação dos grupos para a etapa, que pelas suas características assumiram uma constituição heterogénea, tendo em consideração o nível de desempenho nos JDC, pois ao trabalharem em cooperação para o alcance dos objetivos estabelecidos, expressos em metas de aprendizagem comuns (Slavin, 2010), oferecem maiores oportunidades para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades.

Quadro 9 - Formação dos Grupos 2ª Etapa

Formação de Grupos 2ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nº4	Nº14	Nº2	Nº6	Nº7	Nº12
Nº19	Nº23	Nº11	Nº13	Nº18	Nº19
Nº15	Nº17	Nº8	Nº22	Nº27	
Nº9 (A)	Nº16 (A)	Nº3 (A)	Nº21 (A)	Nº10 (A)	Nº24 (A)

1.4.1. Área das Atividades Físicas

1.4.1.1. Processos

No que concerne aos JDC, a perspetiva que utilizei tem por base o conhecimento do jogador relativamente ao jogo, contemplando a importância da realização das habilidades técnico-táticas no decorrer das situações autênticas e realistas em que estas se expressem para dar resposta aos problemas que surgem no decorrer do jogo (Hastie & Curtner-Smith, 2006). Esta ideia afastava-se da noção da aprendizagem das ações técnicas de forma isolada, pois como referem Bunker e Thorpe (1986), a abordagem focada na realização das habilidades isoladas contribuiu, em larga escala, para as dificuldades demonstradas pelos alunos, principalmente em

EF, ao nível da capacidade e conhecimento do jogo. Tendo isto em conta, foram valorizados os jogos condicionados e as situações em contexto de jogo para o domínio do jogo formal.

Incidindo sobre a matéria de basquetebol, um dos problemas transversais foi a realização do lançamento na passada. Desta forma, considerando que uma das situações de aprendizagem teve o drible condicionado, integrei no aquecimento situações de prática contextualizadas, tendo utilizado todas as tabelas de basquetebol do pavilhão para realizar lançamentos na passada.

Na AI verifiquei que existiam alunos com dificuldades na receção, na realização do passe, no enquadramento com o cesto e na desmarcação. Perante isto, defini os seguintes objetivos, situação e EA:

Quadro 10 - EA (1, 2 e 3) Basquetebol 2ª Etapa

Basquetebol	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Objetivo	Meta
1 Jogo 3x3 Sem Drible		Nº4, 20, 24	Nº7, 18, 19	nº2, 6, 8, 13	Coopera com os colegas, conhece e aplica as regras de jogo Receber e enquadrar-se com o cesto Desmarca-se à distância de passe	A cada 10 ataques, 5 são finalizados com sucesso
		Nº9, 15, 16, 17	Nº10, 12, 27	Nº3, 20, 22	Coopera com os colegas	

Optei por promover uma situação de jogo em 3x3, tendo por base as considerações de Fernández-Espínola, Abad Robles e Giménez Fuentes-Guerra (2020), que referem a importância da redução de jogadores em campo enquanto fator preponderante para aumentar o tempo de contacto com a bola. Esta opção teve como propósito dar maiores oportunidades de protagonismo aos alunos com maiores dificuldades.

Além disto, recorrendo ao modelo de constrangimentos de Newell (1986), que elucida para utilização de constrangimentos ao nível do indivíduo, da tarefa e do envolvimento para a promoção do comportamento desejado, optei por realizar a situação proposta sem drible. Esta opção, segundo o estudo de Conte, Favero, Niederhausen, Capranica e Tessitore (2015) permite aumentar o Nº de passes entre os alunos, assim como implica constantes desmarcações na direção do cesto. Nestas situações, a meta a atingir foi relativa ao Nº de finalizações, uma vez que a sua existência se traduz num indicador de sucesso de ter conseguido chegar ao cesto adversário e finalizar com sucesso.

Ainda no basquetebol, para os alunos com dificuldade em passar a bola para a desmarcação, conduzirem a bola em drible e finalizarem em lançamento na passada, optei pelas seguintes estratégias:

Quadro 11 - EA (4 e 5) Basquetebol 2ª Etapa

	Situação	Equipa 4	Equipa 5	Objetivo	Meta
Basquetebol	Jogo 3x2 meio campo	Nº9, 10, 15, 16, 17	Nº3, 10, 11, 21	Coopera com os colegas, conhece e aplica as regras de jogo Receber e enquadrar-se com o cesto Desmarca-se à distância de passe Decidir bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz, e fá-lo Finaliza em lançamento na passada, quando isolado face ao cesto	Em cada 10 ataques, 6 são concretizados em lançamento na passada, de forma não protagonizada
		Nº12, 27	Nº22	Coopera com os colegas	

A situação utilizada tem por base as considerações de Fernández-Espínola et al., (2020) que referem que ao reduzir o N° de jogadores em campo, o tempo de contacto com a bola aumenta, o que neste caso se revelou essencial para trabalhar o processo de decisão e a concretização dessa ação.

Ao nível do voleibol, identifiquei que existia um conjunto de alunos que apresentavam dificuldades no deslocamento para o ponto de queda de bola e na realização do toque de dedos para dar continuidade ao jogo. Para dar resposta às dificuldades encontradas, foram definidas as seguintes EA:

Quadro 12 - EA (1,2,3 e 4) Voleibol 2ª Etapa

	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Equipa 4	Objetivo	Meta
Voleibol	Jogo 2+2	Nº4, 23	Nº17, 20	Nº11, 13, 22	Nº7, 18, 27	Coopera com os colegas, conhece e aplica as principais regras de jogo Desloca-se para o ponto de queda da bola Toca a bola para dar continuidade ao jogo, em toque de dedos	Realizar 10 transposições de bola por cima da rede
		Nº9, 15	Nº16, 21	Nº3, 8	Nº12, 19	Coopera com os colegas	

Implementei a situação de jogo 2+2, pois ao ser um jogo de cooperação, permite que a bola esteja mais tempo no ar e assim os alunos têm mais tempo para se deslocar para o ponto de queda da bola e consecutivamente realizarem o toque de dedos (Gonçalves, 1992). Complementei a situação escolhida com as ideias de Newell (1986), através do constrangimento da realização do serviço, em trajetória “balão”, para facilitar a receção para os alunos com maiores dificuldades, através da utilização de pares heterógenos, em que os mais aptos realizavam o 1º toque, garantindo, pelo menos, 1 toque na bola aos alunos com maiores dificuldades.

Os alunos que cumpriram na 1ª etapa os objetivos do nível Introdução, no decorrer desta etapa trabalharam a realização do 1º toque para darem continuidade ao jogo em passe ou manchete, o passe para a finalização e a finalização em passe colocado, através das seguintes EA:

Quadro 13 - EA (5 e 6) Voleibol 2ª Etapa

	Situação	Equipa 5	Equipa 6	Objetivo	Meta
Voleibol	Jogo 3+3	Nº9, 10,	Nº2, 3, 6,	Conhece e aplica as regras de jogo	10 trocas de bola, mantendo os 3 toques (3+3) Ganhar o jogo (3x3)
	Jogo 3x3	12, 15,	8, 21	Recebe em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo	
		16, 19,		Passa a bola para a finalização	
		24		Finaliza em passe colocado	

Integrei a situação de jogo 3+3, procurando a concretização da dinâmica dos 3 toques, em que o 2º toque era realizado pelo jogador na posição 3 e as finalizações eram intencionais. Neste contexto, ao serem realizadas 10 trocas de bola, mantendo a dinâmica dos 3 toques, o jogo progredia para uma situação de 3x3, cujos pontos marcados através da manutenção dos 3 toques eram contados a dobrar. Esta ideia encontra-se em linha com a teoria *behaviorista* do condicionamento operante de Skinner (1984), que alude para a importância da valorização dos comportamentos desejados como fator preponderante para que estes ocorram de forma mais regular.

Apesar do espaço no ginásio ser reduzido, implementei a situação de 1+1, conforme as indicações de Fraga (1996), dando continuidade às aprendizagens do conteúdo. As estratégias foram as seguintes:

Quadro 14 - EA (Ginásio) Voleibol 2ª Etapa

	Situação	Equipa	Objetivo	Meta
Voleibol	Ginásio Jogo 1+1	Nº4, 18, 20 e 23	Coopera com os colegas, conhece e aplica as principais regras de jogo Desloca-se para o ponto de queda da bola Toca a bola para dar continuidade ao jogo, em toque de dedos	Realizar 8 trocas de bolas, em toque de dedos, sem esta cair no chão
		Nº3, 8, 12, 19	Coopera com os colegas	

Na ginástica acrobática, a principal dificuldade residiu na realização das diversas fases das figuras (monte, figura e desmonte) do nível Elementar e Avançado. Desta forma, defini as seguintes situações e EA:

Quadro 15 - EA (1,2 e 3) Ginástica Acrobática 2ª Etapa

	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Objetivo	Meta
Ginástica Acrobática	Praticável 10x10m	Nº4, 15, 17, 20, 23	Nº6, 8, 11, 13, 22	Nº7, 12, 18, 19, 27	Realiza, em sequência, de 3 figuras de pares e 2 de trios, do nível elementar ou avançado, mantendo as 3 fases da construção das figuras (monte, figura e desmonte)	Realizar as figuras em sequência, sem erros

De forma a despendar o menor tempo possível na instrução relativa às figuras, recorri à estratégia enunciada por Marques (2004), utilizando meios auxiliares visuais para a explicação das situações desejadas. Neste sentido, elaborei uma ficha didática para a construção das diferentes figuras por níveis de desempenho, apresentado situações simplificadas das mesmas, que permitiriam, mais tarde a realização da situação real.

Respeitante à matéria de atletismo, a prioridade de trabalho foi ao nível do salto em altura, da técnica de corrida e partidas e do lançamento do peso.

No salto em altura, com a técnica *Fosbury flop*, as principais dificuldades foram a condução do joelho para o interior da curva e no arqueamento dorsal. Tendo como objetivo a realização do movimento completo com 5 a 8 passadas, com uma fase de voo acentuada e a colocação correta dos segmentos livres, recorri as prescrições da FPA (2012). Neste sentido, para dar ênfase a verticalização da impulsão e acentuar a ação dos segmentos livres, coloquei um objeto alto na zona de receção, dando uma referência tanto para a libertação do braço interior que conduz o salto, assim como para transformar a velocidade horizontal da corrida de balanço em impulsão vertical. Adicionalmente, utilizei um plano elevado (*reuther*), na zona de chamada, para acentuar a fase de voo e percepção de controlo das rotações adquiridas na chamada.

No que respeita à corrida de velocidade, verifiquei que os maiores problemas se encontravam na postura de corrida e na partida. Com o objetivo de melhorar a qualidade dos apoios e postura de corrida, optei por, ao longo das aulas, promover exercícios de técnica de corrida como *skipping* baixo, médio, alto e só com uma perna. Para desenvolver a reação ao estímulo, assim como para a aprendizagem da partida em 2 ou 3 apoios, optei por implementar as situações de partida em 2 apoios e 3 apoios, em que cada aluno realiza várias vezes o exercício, mas com diferentes estímulos de partida (apito, bola a cair no chão, palma), seguindo as recomendações da FPA (2012).

Sobre o lançamento do peso, os problemas identificados foram relativos à colocação do braço, tendo o mesmo demasiado próximo do tronco, e à colocação do peso, não o mantendo junto ao pescoço até à rotação e avanço da bacia. Verifiquei ainda que os alunos não executavam a extensão total dos membros na realização do movimento.

Para esta etapa o objetivo foi a realização do lançamento do peso, de costa e sem balanço, num círculo de lançamentos. Neste sentido, num primeiro momento, optei por realizar situações de lançamento com bola medicinal em que realizam lançamentos com o braço direito e esquerdo (FPA, 2012), com o intuito de fazerem a extensão dos membros e a rotação e avanço da bacia e peito. Num segundo momento, foram promovidas situação de lançamento do peso com o engenho de 3-4kg, em que o objetivo foi trabalhar os critérios enunciados anteriormente, bem como manutenção da posição do cotovelo longe do tronco, mantendo o engenho junto ao pescoço até à rotação e avanço da bacia.

As situações do atletismo relativas ao lançamento do peso e velocidade, tendo em conta o N^o reduzido de alunos e a autonomia que estes apresentavam, foram trabalhadas em percurso nas aulas no Pavilhão 2 e exterior, sendo que foram realizados 5 a 10 lançamentos da bola medicinal ou engenho, 2 vezes o exercício de técnica de corrida e 2 a 3 vezes as situações de partidas em 2 e 3 apoios. Destaco ainda a utilização da gravação do desempenho dos alunos, para que estes pudessem através do vídeo identificar o que deviam alterar no seu comportamento, aproximando-se assim as suas ações às desejadas.

No que concerne à matéria de dança, além dos problemas identificados e corrigidos logo na 1^a etapa ao nível do CháCháChá, verifiquei que os alunos não sabiam fazer o timestep, assim como alguns alunos apresentavam dificuldades na realização dos passos dentro do ritmo da música. O objetivo para os alunos com mais dificuldades foi a realização em *linedance* da sequência dos passos do CháCháChá. Para os restantes alunos, o objetivo foi a realização da sequência a pares.

Como estratégia, utilizei a estrutura de tutoria de pares (d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Cadopi & Winnykamen, 2002), onde os alunos com maior domínio da dança foram destacados para, juntamente com os colegas com maiores dificuldades, trabalharem a sequência da dança, com a meta de realizar 2 vezes a sequência, de forma correta. Simultaneamente, no final de todas as aulas, de forma massiva, estiveram reservados 7 minutos para trabalhar a sequência da dança, em que primeiramente foi trabalhado o timestep e posteriormente a totalidade da mesma introduzindo este novo passo, variando os pares.

Em relação ao subdomínio de opção, a escolha das matérias teve em consideração 3 critérios para ajudar os alunos nas suas escolhas, sendo eles as oportunidades apresentadas pela escola, a oportunidade da continuidade das aprendizagens ao longo do ano e a viabilidade do alcance dos objetivos definidos no final do ano letivo. Assim as matérias escolhidas foram: o badminton sendo esta uma matéria que faz parte do currículo dos alunos e que apresentam capacidade de obter um grande sucesso no final do ano e a escalada, visto que a escola apresenta recursos para o efeito uma vez que esta é possível de realizar em 3 dos 4 espaços, sendo a exceção o espaço exterior.

Relativamente ao badminton, através das ilações da AI identifiquei que existiam alunos com dificuldades ao nível da pega da raquete e na diferenciação dos batimentos de direita e de esquerda, pelo que nesta etapa, o objetivo para esses alunos foi cooperar com os colegas, devolvendo o volante por cima da rede, pegando corretamente a raquete. Como estratégia para resolver os problemas evidenciados, a situação de aprendizagem que apliquei foi o jogo de

cooperação 1+1, em grupos heterógenos, para que existisse maiores probabilidades de o volante andar no ar e assim o aluno com mais dificuldades ter oportunidade de realizar as diversas ações. Como meta nestas situações, optei por estabelecer as 10 trocas de volante por cima da rede

Os alunos que cumpriam a totalidade dos objetivos do nível Introdução, nesta etapa estiveram a cooperar os colegas com maiores dificuldades a jogar. Não obstante, quando reunidas as condições ideais foram desenvolvidas situações de jogo 1x1 com o objetivo dos alunos se deslocarem e posicionarem-se adequadamente, devolvendo o volante com diferentes tipos de batimentos. Tendo verificado alguma dificuldade por parte dos alunos em fazer jogo em oposição defini que a meta era ser o primeiro a chegar aos 5 pontos.

Visto que não realizei a aferição das capacidades dos alunos ao longo da 1ª etapa, na matéria de escalada, a AI foi efetuada nesta etapa, tendo sido realizada inicialmente no *Boulder*, no espaldar, enquanto situação simplificada (Lozano et al., 2016) e posteriormente na parede de escalada. Verifiquei que a primeira situação se revelou bastante fácil para os alunos, pelo que a continuidade desta situação nas aulas implicou a reflexão e análise para aumentar a dificuldade dos percursos. Relativamente à AI na parede, verifiquei que um conjunto de os alunos apresentavam algumas dificuldades na subida da mesma, estando este aspeto relacionado com o medo de alturas. Para estes, foi fundamental que no decorrer da 3ª etapa estivessem várias vezes em contacto com esta situação. Todos os outros alunos, conseguiram realizar a subida da parede até ao topo da mesma, estando reunidas as condições para aprendizagem da montagem da cadeia de segurança.

Perante todos os pressupostos anteriores, defini o seguinte plano para o conteúdo:

Quadro 16 - Estratégias Escalada 2ª Etapa

	Situação	Equipa	Objetivo	Estratégia	Meta
Escalada	<i>Boulder</i> no espaldar	Todos os alunos	Realizar a travessia horizontal, em sistema <i>Boulder</i> , no espaldar, mantendo sempre 3 apoios na parede e uma posição adequada à dificuldade da mesma	Integração de arcos no espaldar com os percursos já marcados (Apêndice V)	Realizar a totalidade do percurso, sem cair da parede
				Integração de cordas, linhas de nível, saliências e barreiras, no segundo espaldar (Apêndice V)	

As estratégias utilizadas seguiram as propostas apresentadas por Valente-dos-Santos et al., (2021), com o propósito de aumentarem a dificuldade dos percursos apresentados, assim como da variação das condições de prática, permitindo trabalhar os objetivos definidos para a etapa. Concomitantemente, os alunos antes de realizar os percursos tinham de vestir e apertar devidamente o arnês, constituindo este o ponto de partida para o cumprimento da montagem da cadeia de segurança para a 3ª etapa.

1.4.1.2. Balanço

Relativamente à área das Atividades Físicas, na matéria de basquetebol as estratégias utilizadas demonstraram ter sido eficazes, visto que permitiram que a maioria dos alunos atingissem os objetivos definidos. Contudo, alguns alunos continuaram a evidenciar dificuldades na realização da desmarcação à distância de passe, pelo que na próxima etapa foi dada continuidade ao trabalho na situação de 3x3, sem drible. O treino do lançamento na passada, embora de forma descontextualizada no início das aulas, permitiu aumentar a frequência dessa ação nas situações de jogo.

Em relação ao voleibol, alguns alunos não conseguiram atingir os objetivos definidos, pelo que na etapa seguinte continuaram a trabalhar as situações de cooperação 2+2 e 1+1. Os restantes alunos atingiram os objetivos definidos, demonstrando não só ter atingido os objetivos estabelecidos, como também demonstraram estar aptos para atingir um nível mais exigente do programa, o nível Elementar.

As estratégias utilizadas na matéria de ginástica acrobática demonstraram ter sido eficazes, visto que todos os alunos alcançaram os objetivos estabelecidos. Estas ilações, permitiram que na etapa seguinte, os alunos iniciassem o desenvolvimento da totalidade da coreografia.

No atletismo, relativamente ao salto em altura, apenas um aluno não atingiu os objetivos definidos, pelo que na etapa seguinte foi dado continuidade ao trabalho desenvolvido nesta prioridade de aprendizagem. Da mesma forma, apenas um aluno evidenciou dificuldades na concretização do lançamento do peso, fruto da reduzida assiduidade às aulas, tendo isto limitado o tempo de contacto com a situação de aprendizagem, pelo que na próxima etapa foi necessária uma situação mais simplificada. Nos restantes casos, todos os objetivos foram cumpridos, o que permitiu a integração da corrida de barreiras e estafetas na próxima etapa.

No que concerne à dança, a utilização da estrutura tutoria de pares demonstrou ter sido acertada, visto que permitiu não só atingir o objetivo estabelecido para os alunos com mais dificuldades, ao nível da realização da sequência em *linedance*, como também conseguiriam realizar a dança a pares. Os restantes alunos também atingiram os objetivos estabelecidos, pelo que na próxima etapa foi possível abordar uma nova dança.

O badminton constituiu a matéria onde os alunos tiveram um menor tempo de contacto, o que originou uma reduzida consecução dos objetivos estabelecidos, pelo que na próxima etapa foi importante reservar uma maior porção de aulas para esta matéria. No entanto, alguns alunos conseguiram melhorar as suas dificuldades evidenciadas na 1ª etapa, ao nível da pega da raquete

e na diferenciação dos batimentos de direita e de esquerda, pelo que na próxima etapa progrediram para uma situação de 1x1.

No que respeita à escalada, o desenvolvimento do projeto específico foi determinante para a integração da mesma no decorrer das aulas e para a consecução dos objetivos estabelecidos. A reflexão e exploração de opções simplificadas de escalada no espaldar, permitiu não só desenvolver percursos com diferentes dificuldades, como também permitiu ter presente ao longo das aulas o fator novidade, através da utilização de diferentes obstáculos ao longo dos percursos.

Este aspeto fomentou a curiosidade e o empenho dos alunos nas aulas, em especial nesta situação, dando oportunidade a que estivessem a trabalhar de forma autónoma, dando assim espaço a que eu pudesse dar maior atenção às outras de trabalho. Nesta matéria todos os alunos conseguiram alcançar o objetivo estabelecido no percurso com os arcos (menor dificuldade), no entanto apenas um grupo reduzido de alunos tenham conseguido cumprir na íntegra o objetivo no percurso de maior dificuldade, tendo a dificuldade sido na manutenção da posição adequada aos obstáculos no espaldar. Neste sentido, esta estratégia foi integrada na etapa seguinte, dando espaço para a integração de situações que permitiram trabalhar a realização da segurança à escalada.

1.4.2. Área da Aptidão Física

1.4.2.1. Processos

No que respeita à área da Aptidão Física, esta foi, tanto quanto possível, desenvolvida nas situações específicas das Atividades Físicas. Neste sentido, os constrangimentos implementados nas situações de jogo nas aulas (exemplo: jogo sem drible) permitiram trabalhar e desenvolver de forma mais evidente a resistência, indo ao encontro dos resultados obtidos por Conte et al., (2015).

Ao mesmo tempo, as situações desenvolvidas na matéria de escalada, pelas implicações ao nível dos membros superiores permitiram trabalhar a força superior. Em consonância com os aspetos anteriormente referidos, optei por incluir no aquecimento exercícios que permitissem trabalhar a força média e força superior (extensões e flexões de braços, abdominais, *burpees*), tendo por base as ideias de Baquet, Guinhouya, Dupont, Nourry e Berthoin (2004) aplicando os mesmo durante 30 segundos.

1.4.2.2. Balanço

A Aptidão Física foi trabalhada maioritariamente de forma integrada, sendo desenvolvida nas situações de cada uma das matérias das atividades físicas. No entanto, na reta

final da etapa a aplicação do teste do vaivém revelou que apenas os alunos N°18 e 23 continuavam FZSAF.

1.4.3. Área dos Conhecimentos

1.4.3.1. Processos

Nesta área, de forma a dar respostas às dificuldades evidenciadas nos temas princípios do treino, recomendações de AFMV e substâncias dopantes, facultei aos alunos um conjunto de documentos de apoio, permitindo que estes pudessem estudar e analisar cada um do tema de forma autónoma e em fontes credíveis. No final desta etapa apliquei um novo teste, tendo o foco sido os conteúdos que os alunos estudaram ao longo da etapa, com o objetivo de fazer uma nova aferição sobre o grau de conhecimento das matérias trabalhadas. Ainda, ao longo das aulas questionei os alunos sobre alguns aspetos nos documentos, de forma a controlar se a informação disponibilizada estava a ser consultada, no *Google Classroom*.

1.4.3.2. Balanço

Nesta área todos os alunos revelaram possuir conhecimentos significativos dos conteúdos explorados no decorrer da etapa, pelo que na próxima etapa foi possível introduzir e analisar novos conteúdos.

1.4.4. Reflexão Estagiário

A presente etapa foi crucial para trabalhar as prioridades dos alunos nas várias matérias, tendo sido crucial para a avaliação e adequação dos objetivos estabelecidos.

No decorrer desta etapa, a aplicação do projeto PTI permitiu melhorar e adequar a minha intervenção nas aulas, que de acordo com a análise das mesmas, através das gravações, e do feedback do núcleo de estágio, melhorei significativamente a instrução, sendo esta mais breve, clara e objetiva, assim como melhorei o N° de feedbacks dados e o clima de aula.

Relativamente ao problema evidenciado pelos alunos ao nível dos atrasos, este foi alvo de grande preocupação no decorrer da etapa, tendo sido fundamental uma maior rigidez na marcação de faltas após 5 minutos da entrada no balneário. Esta estratégia revelou-se pertinente, uma vez que os alunos progressivamente começaram a chegar a horas à aula.

1.5. Projeto Professor a Tempo Inteiro

O projeto PTI permitiu-me interagir com diferentes realidades e experienciar o horário completo de professor, assim como de assumir a responsabilidade, embora que partilhada com os professores titulares das turmas, de preparar e organizar as aulas. Este processo assumiu-se como determinante para a minha formação enquanto professor, pois como aludem Bom e Brás

(2003), permite desenvolver a capacidade de adequação do ensino a turmas distintas, que alicerçado a uma caracterização correta da turma, leva à melhoria da minha intervenção enquanto professor. Todos estes aspetos são cruciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e para o alcance dos objetivos por parte dos mesmos.

1.5.1. Processos

Considerando a análise das aulas lecionadas á minha turma e as informações recolhidas nas reuniões com o núcleo de estágio, defini os seguintes objetivos para este projeto:

Quadro 17 - Objetivos Estagiário Projeto PTI

Objetivos
Melhorar a qualidade da informação inicial
Melhorar a qualidade das demonstrações
Melhorar a intervenção ao nível da qualidade do feedback
Lecionar turmas de um ano de escolaridade inferior ao da minha turma

Após a declaração de intenção da realização do projeto e de entrar em contacto com os vários professores do DEF, o projeto foi realizado na semana de 29 de novembro a 3 de dezembro de 2021, encontrando-se o horário do mesmo no apêndice VI. No entanto, no decorrer da semana anterior acompanhei as aulas das turmas selecionadas com o intuito de identificar a forma como os alunos trabalhavam, as formas organizativas que eram adotadas e as matérias que estavam a trabalhar, constituindo este um processo fundamental para a adequação do ensino e das situações de aprendizagem às características dos alunos (Onofre, 2017).

Além disto, tendo em conta a importância do trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do exercício profissional (Darling-Hammond et al., 2017), juntamente com os docentes titulares das turmas, realizei a caracterização das turmas em relação ao nível de desempenho dos alunos e do seu comportamento, assim como das matérias em que os mesmos demonstravam maiores dificuldades.

A escolha das turmas a intervir no PTI teve por base um dos objetivos definidos para este projeto, lecionar turmas de um ano de escolaridade inferior ao da minha turma e a diferentes tipos de turma. Em relação ao ano de escolaridade, como acompanhei as turmas do meu orientador (11º e 12º ano) e a minha turma era de 11º ano, optei por escolher turmas de anos inferiores pois à partida eram alunos menos autónomos e que as aulas necessitariam de uma maior intervenção e controlo por parte do professor, assim escolhi uma de 10º, de 9º e de 8º ano e duas de 7º ano.

No que respeita ao tipo de turma, como a minha turma era bastante empenhada e cooperativa nas situações propostas para as aulas, optei por intervir em turmas que podiam

representar um maior desafio à minha função enquanto professor, assim juntamente com os vários professores do DEF identifiquei essas turmas. Outro dos critérios de escolha das turmas foi o professor responsável pela turma, sendo que esta decisão visou aproveitar a área de especialização de cada um dos professores para enriquecer a minha formação, dos quais destaco o professor do 9º ano que é especialista na matéria de futebol e que me deu oportunidade de explorar esta matéria na sua turma.

Uma das ponderações tidas para a realização do PTI foi a integração da matéria de escalada, embora de forma pontual, nas aulas das diferentes turmas, tendo esta opção sido discutida com os professores titulares. No entanto, dada a observação das dinâmicas de trabalho das turmas escolhidas e tendo por base a consideração dos critérios que identifiquei no meu projeto, ao nível da necessidade de trabalho autónomo enquanto condição necessária para viabilizar a abordagem de escalada nas aulas de EF, optei por não integrar a mesma nas matérias a abordar nas diferentes turmas. No entanto, reconheço que a sua abordagem, uma vez que constitui uma novidade face aos conteúdos abordados tradicionalmente na EF (Lozano et al., 2016), podia ter sido um fator motivador para os alunos dada a importância da variedade para a motivação das aprendizagens (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

1.5.2. Balanço

Este projeto representou um importante momento de aprendizagem a vários níveis. Em primeiro lugar, pela interação com os vários professores que constituem o DEF, dando a possibilidade e oportunidade de discutir diferentes formas de trabalho e diferentes perspetivas em relação a opções metodológicas e às dinâmicas de intervenção pedagógica do professor, cujas aferições foram feitas através da análise do protocolo MAGIC. Importa também destacar as interações com as diferentes turmas e com vários alunos, sendo que este confronto com a variada e extensa diversidade de tipos de alunos serviu como um verdadeiro desafio ao nível da adequação do ensino aos mesmos de forma a potenciar as aprendizagens.

Concomitantemente, realço a importância da presença do meu colega de estágio nas aulas lecionadas no PTI, o que permitiu fazer uma reflexão ainda mais detalhada ao nível dos aspetos a melhorar da minha prática enquanto futuro professor, dando assim oportunidade de avaliar o grau de consecução dos objetivos aos quais me propôs neste projeto.

Com base nas aferições feitas, verifiquei uma melhoria significativa ao nível da qualidade da instrução inicial e da demonstração das habilidades e comportamentos pretendidos, especificamente no critério da objetividade e clareza. Ainda, apesar de ter melhorado a frequência de feedbacks dados, a adequação dos mesmos e o encerramento do

ciclo de feedback continuaram a ser aspetos que devem ser reforçados ao longo da minha prática, uma vez que esta variável da intervenção do professor é determinante para as aprendizagens dos alunos (Wulf & Shea, 2002). Perante estas ilações, considerei uma boa estratégia realizar uma SEI no DE, pois ao estar focado apenas numa matéria, permite-me melhorar tanto a adequação do feedback, como o fecho do seu ciclo.

Por último, a influência que este projeto teve nas minhas práticas manifestou-se na minha atividade corrente enquanto professor, na medida em que as estratégias e meios utilizados para estas turmas me permitiram expandir o meu repertório de “ferramentas” pedagógicas anteriormente não consideradas dadas as características da minha turma, mas que em si se tornaram relevantes e pertinentes de aplicação na minha ação ao longo do ano.

1.6. 3ª Etapa

A conclusão da 2ª etapa permitiu reajustar os objetivos definidos para os alunos, dando assim oportunidade aos alunos de trabalharem situações adequadas e ajustadas às suas necessidades e dificuldades. Após a revisão e a consolidação das aprendizagens, esta etapa foi fundamental para progredir nas aprendizagens dando a possibilidade aos de alunos alcançarem objetivos mais ambiciosos no final do ano. Simultaneamente a etapa teve os seguintes objetivos:

Quadro 18 - Objetivos Lecionação 3ª Etapa

Objetivos
Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos
Aplicar as estratégias ponderadas ao nível da realização da segurança na escalada e rappel
Preparar a saída de campo

Nesta etapa, as aulas mantiveram o princípio do ABCD (ME et al., 1992), tendo seguido a estruturação em 3 partes. Nesta, a forma organizativa preferencial foi áreas, tendo por base as ideias de Martins et al., (2017), que afirmam como sendo a melhor forma de atender às necessidades dos alunos, diferenciando assim o ensino. No entanto, pela introdução da matéria de escalada em sistema molinete, as aulas no espaço pavilhão 1 assumiram uma organização em circuito, considerando que pretendia que todos os alunos passassem nesta situação, mas em momentos diferentes.

A etapa foi centrada no progresso das aprendizagens dos alunos, pelo que nesta perspetiva continuei a contemplar as dificuldades dos alunos em cada uma das matérias, tendo os grupos assumido uma formação heterógena.

Quadro 19 - Formação de Grupos 3ª Etapa

Formação de Grupos 3ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nº4	Nº19	Nº2	Nº6	Nº7	Nº12
Nº23		Nº11	Nº13	Nº18	Nº19
Nº15	Nº17	Nº8	Nº22	Nº27	
Nº9 (A)	Nº16 (A)	Nº3 (A)	Nº21 (A)	Nº10 (A)	Nº24 (A)

No entanto, as aulas foram também direcionadas para dar oportunidade aos alunos com níveis de desempenho mais altos de evoluírem nas suas aprendizagens, o que implicou que em alguns momentos a formação dos grupos fosse homogénea.

A constituição das EA foi feita a partir do nível de desempenho nos JDC, uma vez que este representa o subdomínio em que existe uma maior diferença dos níveis de desempenho dos alunos, tendo sido considerados os objetivos individuais de cada um dos alunos para o alcance da meta de grupo comuns.

1.6.1. Área das Atividades Físicas

1.6.1.1. Processos

Ao nível dos JDC, dei continuidade à minha intervenção inspirada no privilégio do conhecimento do jogador em relação ao jogo (Hastie & Curtner-Smith, 2006), para a abordagem das diversas situações nas matérias de basquetebol e voleibol.

Em relação ao basquetebol, ao verificar que a integração de situações de lançamento na passada no aquecimento tinham constituído uma boa estratégia, optei por mantê-la nesta etapa para os alunos que possuíam alguma dificuldade em colocar corretamente os apoios no momento do lançamento.

Os alunos com maiores dificuldades, evidenciaram problemas na realização da desmarcação à distância de passe, pelo que optei, seguindo as considerações de Conte et al., (2015), pelas seguintes estratégias:

Quadro 20 - EA (1 e 2) Basquetebol 3ª Etapa

Basquetebol	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Objetivo	Meta
	Jogo 3x3 Sem Drible	Nº4, 20, 23	Nº7, 18	Coopera com os colegas, conhece e aplica as regras de jogo Receber e enquadrar-se com o cesto Desmarca-se à distância de passe	A cada 8 ataques, 4 são finalizados com sucesso
		Nº9, 15, 16, 17	Nº10, 12, 19, 27	Coopera com os colegas	

Comparando com a etapa anterior, reduzi o Nº de finalizações com sucesso, adequando a situação ao nível dos alunos, procurando aumentar o sentimento de competência dos mesmos (Alderman, Beighle & Pangrazi, 2006).

Relativamente aos alunos com dificuldades no processo de decisão, apliquei a estratégia da etapa anterior com base nas considerações de Fernández-Espínola et al., (2020), tendo sido realizada a situação de jogo 3x2, sendo que na fase final da etapa foi introduzida a situação de jogo 3x3 em campo inteiro, com as seguintes EA:

Quadro 21 - EA (3) Basquetebol 3ª Etapa

Basquetebol	Situação	Equipa 3	Objetivo	Meta
	Jogo 3x2 e Jogo 3x3	Nº2, 5, 8, 10, 13, 19	Coopera com os colegas, conhece e aplica as regras de jogo Receber e enquadrar-se com o cesto Desmarca-se à distância de passe Decidir bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz, e fá-lo Finaliza em lançamento na passada, quando isolado face ao cesto	Em cada 7 ataques, 5 são finalizados com sucesso em lançamento na passada

Para os alunos que acabaram a etapa anterior a cumprir o nível Introdução, tive por base as considerações de Conte et al., (2015), ao nível dos efeitos do constrangimento do drible, pelo que decidi aplicar inicialmente a situação de 3x3, sem drible, em meio-campo, com o intuito de introduzir a dinâmica do passe e corte. Nesta situação defini que só podiam lançar após a realização de 6 passes, no sentido de exagerar o conceito tático (Stolz & Pill, 2014), neste caso do passe e corte, para que este fosse assimilado enquanto comportamento a realizar em jogo. Adicionalmente realizei a situação de 3x3 em campo inteiro, com o propósito de serem trabalhados os objetivos anteriormente enunciados, de acordo com as EA seguintes:

Quadro 22 - EA (4) Basquetebol 3ª Etapa

Basquetebol	Situação	Equipa 4	Objetivo	Meta
	Jogo 3x3 meio campo lançamento após 5 passes Jogo 3x3	Nº3, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 21, 22, 27	Conhece e aplica as regras de jogo Passe e corte na direção do cesto Reposição do espaço livre	Em cada 6 ataques, 4 são concretizados em lançamento na passada, de forma não protagonizada

Ao nível do voleibol, os alunos com maiores dificuldades trabalharam na mesma situação que na etapa anterior. De forma a alcançar os objetivos definidos, os alunos com maior domínio nesta matéria assumiram um papel fulcral na aprendizagem dos colegas, tendo formado duplas heterogéneas para trabalharem na situação de 2+2 prescrita por Gonçalves (1992), como evidenciado nas EA seguintes:

Quadro 23 - EA (1 e 2) Voleibol 3ª Etapa

Voleibol	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Objetivo	Meta
	Jogo 2+2	Nº7, 13, 18	Nº4, 20, 23	Coopera com os colegas, conhece e aplica as principais regras de jogo Desloca-se para o ponto de queda da bola Toca a bola para dar continuidade ao jogo, em toque de dedos ou toque de antebraços Serve por baixo colocado	Realizar 8 trocas de bola, seguidas, por cima da rede, sem que esta caia no chão
		Nº12, 19, 27	Nº10, 15, 16, 17	Coopera com os colegas	

Nesta situação apliquei um constrangimento ao nível da receção do serviço, devendo ser o aluno de um nível superior a realizar o 1º toque, o que permitiu que o colega tivesse maiores oportunidades de realizar, pelo menos, 1 toque.

Além desta situação, optei por manter a situação de 1+1 (Fraga, 1996) no ginásio, para que os alunos com maiores dificuldades estivessem em contacto com a bola o maior Nº de vezes possível, tendo sido fundamental o trabalho em duplas homogéneas, como evidenciado no seguinte quadro:

Quadro 24 - EA (3) Voleibol 3ª Etapa

	Situação	Equipa 3	Objetivo	Meta
Voleibol	Ginásio Jogo 1+1	Nº4, 5, 18, 20, 23	Coopera com os colegas, conhece e aplica as principais regras de jogo Desloca-se para o ponto de queda da bola Toca a bola para dar continuidade ao jogo, em toque de dedos	Realizar 10 trocas de bolas, sem esta cair no chão
		Nº3, 8, 12, 19, 23	Coopera com os colegas	

Para os alunos com um nível de desempenho superior, as situações de aprendizagem e os objetivos foram ajustados consoante as suas necessidades de aprendizagem, sendo os seguintes:

Quadro 25 - EA (4 e 5) Voleibol 3ª Etapa

	Situação	Equipa 4	Equipa 5	Objetivo	Meta
Voleibol	Jogo 4x4	Nº2, 6, 11, 12, 19, 21, 22, 27	Nº2, 6, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17	Conhece e aplica as regras de jogo Serve por cima em apoio ou por baixo para zona da difícil receção Recebe em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo Passa a bola para a finalização Finaliza em passe colocado	A cada 10 ataques, 7 são concluídos com sucesso, mantendo a dinâmica dos 3 toques

A situação de jogo desenvolvida, seguiu as ilações de Castro et al., (2022), que afirmam que a redução do Nº de jogadores em campo, quando comparado com a situação formal 6x6, tem um impacto positivo no desempenho dos alunos, promovendo um maior o entendimento do jogo. Nesta situação, procurando fomentar a realização dos 3 toques, decidi que a jogada apenas era válida se a bola fosse colocada do outro lado da rede ao 3º toque. Esta opção esteve em linha com as asserções de Stolz e Pill (2014), no sentido de exagerar o conceito tático que pretendia que fosse assimilado.

Como forma de trabalhar o serviço com maior intensidade, optei por antes de cada situação de jogo realizar um jogo de serviços, inspirado nas propostas delineadas por Fraga (1986), existindo duas equipas, uma a servir e uma a receber. De acordo com o nível desempenho, os alunos serviam por cima ou por baixo, devendo a receção ser realizada em passe orientado para o jogador na posição 3.

Na ginástica acrobática foram construídas as coreografias, tendo definido que deviam existir elementos de ligação da ginástica de solo, saltos, posições estáticas e dança (16 tempos), num máximo de 2 minutos. Os objetivos foram os seguintes:

Quadro 26 - EA (1,2 e 3) Ginástica Acrobática 3ª Etapa

Ginástica Acrobática	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Objetivo	Meta
	Praticável 10x10m	Nº4, 15, 17, 20, 23	Nº6, 8, 11, 13, 22	Nº7, 12, 18, 19, 27	Realiza um esquema musicado, com 3 figuras de pares e 2 de trios, do nível elementar ou avançado, combinadas com diferentes elementos de ligação	Realizar a coreografia de forma fluida e em sincronia com os colegas e música

De forma a sintetizar toda a informação relativa às coreografias, formulei um documento no *Google Classroom* onde os alunos tiveram de descrever toda a sua coreografia. Esta estratégia procurou fomentar o trabalho fora da aula de EF, bem como potenciar o tempo de prática na aula evitando que os alunos estivessem em espera e parados a pensar na construção da coreografia.

No que respeita à matéria de atletismo, nesta etapa foram revistos o salto em altura e o lançamento do peso, tendo sido introduzidas a corrida de barreiras e de estafetas.

Ao nível do salto em altura, foram aplicadas as mesmas estratégias que na 2ª etapa, pelo que destaco a utilização dos alunos mais competentes como modelo visual para os colegas. Estas situações tiveram como objetivo a concretização do salto com 6 a 8 passadas. O lançamento do peso, foi desenvolvido seguindo a mesma linha raciocínio da etapa anterior, tendo sido apenas realizado com o engenho de 3-4kg, no espaço exterior, numa perspetiva de consolidação dos objetivos anteriormente definidos.

No que concerne à corrida de estafetas, a principal dificuldade verificada na AI foi a transmissão do testemunho sem perder velocidade. Neste sentido, o objetivo para esta etapa foi efetuar a corrida de estafetas 2x20m, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento, entregando-o com segurança e sem acentuada desaceleração. Tendo por base as prescrições feitas pela FPA (2012), optei por realizar corrida de barreiras com uma zona de balanço (10 metros) e uma zona de transmissão (20 metros), existindo um aluno no início de cada um destes locais, que após a primeira realização trocavam de funções. A meta para este exercício foi a realização de 4 percursos sem que o testemunho caia no chão, de forma a trabalhar a transmissão do testemunho dentro da zona indicada.

Em relação à corrida de barreiras, a maior dificuldade residia na fase de voo, nomeadamente na transposição da barreira com uma trajetória rasante. Como objetivo para esta etapa, defini a realização da corrida de barreiras partindo de 2 apoios, atacando a barreira sempre com a mesma perna e transpondo a mesma com uma trajetória rasante, fazendo uma

recepção controlada sem desaceleração nítida. A estratégia metodológica utilizada para a concretização deste objetivo, teve por base o FPA (2012), tendo optado por realizar 2 exercícios.

Primeiramente os alunos fizeram a transposição faseada das barreiras e posteriormente com corrida. Nesta situação, a meta foi a realização de 3 vezes o conjunto de 4 barreiras. Estas duas situações funcionaram em percurso, sendo que após o alcance da meta trocavam de situação. Simultaneamente, para fomentar a concretização de ambas as situações à máxima velocidade promovi momentos de competição na tarefa.

Ao ter concluído a sequência da dança do CháCháChá, optei por progredir para uma dança mais complexa dos PNEF (Jacinto et al., 2001), assim ao longo desta etapa abordei a dança latino-americana, Salsa. O objetivo definido foi a realização em *linedance*, dos passos da Salsa, seguindo a sequência: passos no lugar e progredindo à frente e atrás; passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios; passos cruzados pela frente ou por trás; passos atrás ou à frente alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar e junção de apoios; voltas à direita e à esquerda. À semelhança das outras etapas, a dança ocorreu de forma massiva no final das aulas. Antecipando algumas dificuldades que os alunos podiam apresentar, desde a 1ª aula em que esteve presente a Salsa apliquei a estratégia da última etapa, colocando os alunos referência a trabalhar com os alunos com maiores dificuldades.

Na matéria de badminton, os alunos com maiores dificuldades continuaram a trabalhar os mesmos objetivos da etapa anterior, sendo que a situação de aprendizagem também permaneceu a mesma. Estrategicamente, formei pares heterógenos, dando maiores oportunidades aos alunos com mais dificuldades. Além disto, devido às limitações em alguns dos espaços de aulas, optei por integrar situações de 1+1 fora da rede, visto que também permitiam a troca do volante pelo ar. A meta nestes exercícios foi a troca de volante 8 vezes, sem este cair no chão.

Como previsto na análise das aprendizagens da 2ª etapa, os alunos que apresentavam um nível superior estiveram a trabalhar a situação 1x1 cujo objetivo foi realizar o deslocamento e posicionamento adequado, devolvendo o volante com diferentes tipos de batimentos (*clear*, *lob*, *amorti* e *drive*). Ao longo desta, o Badminton constituiu uma das matérias em que os alunos passaram mais tempo, procurando dar resposta as dificuldades enunciadas pela reduzida presença desta matéria na última etapa.

No que concerne à escalada, pela reflexão das dificuldades dos alunos, defini como objetivo para esta etapa a realização de escalada em sistema molinete, mantendo sempre os 3

apoios e uma posição do corpo adequada à parede. Concomitantemente, defini 3 objetivos comuns a todos os alunos, que se encontram expostos nos quadros seguintes:

Quadro 27 - Estratégias Escalada 3ª Etapa

	Situação	Equipa	Objetivo	Estratégia	Meta
Escalada	Boulder no espaldar	Todos os alunos	Realizar a travessia horizontal, em sistema Boulder, no espaldar, mantendo sempre 3 apoios na parede e uma posição adequada à dificuldade da mesma	Integração de cordas, linhas de nível, saliências e barreiras, no segundo espaldar (Apêndice V)	Realizar a totalidade do percurso, sem cair da parede

Este objetivo foi igual ao da etapa anterior, uma vez que a maioria dos alunos não tinham conseguido alcançá-lo. No entanto, pela facilidade e disponibilidade dos estudantes, optei por definir objetivos mais ambiciosos, característicos de um nível mais exigente do programa.

Quadro 28 - Estratégias Segurança à Escalada 3ª Etapa

	Situação	Equipa	Objetivo	Estratégia	Meta
Escalada	Boulder no espaldar + Parede de escalada	Todos os alunos	Conhecer e saber utilizar o amês, o mosquetão, a corda e descensores	Situação simplificada de segurança à escalada, através da substituição do escalador por um saco com bolas medicinais (Apêndice VII)	Montar de forma autónoma a cadeia de segurança, realizando a segurança de forma correta
			Saber realizar segurança a um colega que se encontra a escalar, realizando corretamente os movimentos de recuperação da corda e adequando a sua posição à realização da segurança		

Pela dificuldade do alcance destes objetivos, foi necessário ter presente nas aulas um grande nº de situações em que os alunos tivessem oportunidade de montar a cadeia de segurança e de experienciar a realização da segurança. Neste sentido, a estratégia utilizada do uso de bolas medicinais para substituir o peso do escalador, baseado nas considerações de Valente-dos-Santos et al., (2021), permitiu não só os alunos trabalharem a segurança em 3 dos 4 espaços de aula, como me permitiu acompanhar e intervir nas restantes situações da aula. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de realizar segurança a um colega a escalar, na parede vertical, tendo esta situação implicado a minha presença permanente, cuja estratégia adotada passou por assumir a função de 2ª segurança, garantido a segurança de todos os envolvidos na situação. Por fim, introduzi o rappel, cuja estratégia utilizada resulta de uma adaptação de Valente-dos-Santos et al., (2021), como descrito no quadro seguinte.

Quadro 29 - Estratégias Escalada/Rappel 3ª Etapa

	Situação	Equipa	Objetivo	Estratégia	Meta
Escalada	Boulder no espaldar	Todos os alunos	Em situação de Rappel, realiza a montagem correta do descensor(oito), realizando corretamente a autosegurança	Situação simplificada no espaldar, através da montagem de um plano inclinado (Apêndice VII)	Montar de forma autónoma o descensor, realizando a autosegurança de forma correta

A estratégia enunciada foi integrada nos percursos no espaldar, através da colocação de um plano inclinado que permitiu simular a descida de rappel numa situação simplificada.

Tendo como propósito a preparação da SC, especialmente ao nível da orientação, esta foi uma das matérias abordadas nesta etapa. O objetivo nesta matéria foi igual para todos os alunos, tendo este sido realizar um percurso na escola, o mais rapidamente possível, e com o cartão de controlo preenchido corretamente, segundo o mapa definido. A lecionação deste conteúdo, implicou que o núcleo de estágio tivesse construído mapas de orientação para a escola (Apêndice VIII), tendo optado pela definição de percursos em linha, pois correspondem à situação formal definida para o nível Introdução e é de fácil organização (FPO, 2011).

1.6.1.2. Balanço

No que respeita ao basquetebol os alunos continuaram a demonstrar algumas dificuldades ao nível da desmarcação à distância de passe. No entanto, alguns alunos conseguiram atingir os objetivos, pelo que a etapa seguinte foi dedicada ao trabalho dos processos de decisão. Relativamente aos alunos a trabalhar o passe e corte na direção do cesto e a reposição do espaço livre, estes não conseguiram demonstrar o comportamento desejado no decorrer do jogo, pelo na próxima etapa continuaram a trabalhar as mesmas situações.

No voleibol os alunos, embora tenham melhorado, continuaram a demonstrar dificuldades na realização do serviço por baixo. Ao nível dos alunos com mais capacidades, estes conseguiram atingir os objetivos estabelecidos, pelo que passaram a integrar as situações no nível Elementar, na etapa seguinte. A estratégia utilizada ao nível da obrigatoriedade dos 3 toques no jogo 4x4 foi bastante pertinente, uma vez que os alunos conseguiram manter esta dinâmica na situação de avaliação formal em jogo de 4x4. Estes cumpriram parcialmente os objetivos definidos, tendo ficado em falta a realização do serviço por cima para zona de difícil receção.

Em relação ao atletismo, todos os alunos conseguiram atingir os objetivos definidos para o salto em altura, o lançamento do peso e a corrida de estafetas. Tendo a principal dificuldade sido verificada na corrida de barreiras, onde os alunos evidenciaram dificuldades na transposição da barreira com uma trajetória rasante à mesma.

Relativamente à ginástica acrobática, a estratégia utilizada ao nível da utilização de uma ficha síntese da coreografia, no *Google Classroom*, permitiu-me acompanhar todo o processo de construção da mesma, tendo no decorrer das aulas interrogado os alunos acerca das suas opções. Contudo, o objetivo não foi cumprido na sua totalidade, uma vez que, apesar de

todos os grupos terem realizado com sucesso a coreografia, ficou em falta a ligação entre as várias habilidades realizadas e a música.

Na dança, no final desta etapa, todos os alunos conseguiram realizar a sequência estabelecida, cumprindo desta forma o objetivo estabelecido. Assim, estiveram reunidas as condições para que, na etapa seguinte, fosse introduzida a dança a pares.

O badminton, tal como previsto, teve uma expressão mais significativa ao longo da etapa. No entanto os alunos continuaram a demonstrar dificuldade na manutenção do volante no ar e na diferenciação dos batimentos, tendo sido dado continuidade na etapa seguinte ao trabalho em situações de cooperação. Os alunos mais aptos conseguiram atingir os objetivos estabelecidos, pelo se encontraram reunidas as condições para estes integrarem as situações mais exigentes, nomeadamente o jogo 1x1

Pela presença da escalada em praticamente todas as aulas desta etapa, foi possível todos os alunos alcançarem os objetivos definidos, sendo que a aferição da capacidade de escalar apenas se concretizou na SC. Desta forma, destaco a postura e o empenho de todos eles nestas situações, tendo as rotinas e os princípios estabelecidos desde o início sido fundamentais para a concretização com sucesso das estratégias utilizadas. Convém ainda frisar que os alunos com maiores dificuldades, apesar das inúmeras oportunidades para subir a totalidade da parede, estes não conseguiram fazê-lo devido às vertigens sentidas nas alturas.

Respeitante à orientação, no 1º contacto com esta matéria os alunos demonstraram bastantes dificuldades, tendo apenas um grupo conseguido preencher corretamente o cartão de controlo. No entanto, após uma nova explicação e demonstração da utilização dos mapas, alicates e cartões de controlo, todos os alunos conseguiram cumprir com o objetivo que tinha sido definido para esta matéria.

1.6.2. Área da Aptidão Física

1.6.2.1. Processos

A aptidão física, à semelhança da etapa anterior foi desenvolvida através das situações de jogo, especialmente no basquetebol, e nas situações de exercício das restantes matérias, nomeadamente na ginástica acrobática e na escalada. Ao longo da etapa, apliquei novamente no aquecimento exercícios de trabalho de força média e superior, durante 30 segundos, tendo por base as ideias de Baquet et al., (2004).

No decorrer da etapa foi realizado o teste do vaivém, uma vez que o desenvolvimento desta capacidade está ligado não só à melhoria da capacidade cardiorrespiratória para a saúde (Sardinha et al., 2016), assim como para a melhoria das capacidades cognitivas, psicossociais

e comportamentais dos alunos (Lees & Hopkins 2013). Abordei, simultaneamente, a questão da frequência cardíaca, pedindo aos alunos para que no final do teste fizessem o controlo da mesma durante 10 segundo. Este controlo permitiu fazer uma abordagem mais teórica acerca dos níveis de intensidade da atividade física, abordando as questões da área dos conhecimentos relacionados com a prática de AFMV.

1.6.2.2. Balanço

O teste do vaivém realizado nesta etapa revelou que um N° reduzido de alunos continuavam FZSAF. Contudo, ao comparar os resultados obtidos neste teste e no realizado na 2ª etapa foi observável que estas melhoraram em termos do N° de percursos realizados.

1.6.3. Área dos Conhecimentos

1.6.3.1. Processos

Ao longo da 1ª e 2ª etapa verifiquei que os alunos perante a falta de opções de alimentação na escola recorriam a infraestruturas ao redor da mesma, levando isto a maus hábitos alimentares, visto que as opções pouco saudáveis eram as mais económicas. Considerando que a disponibilização de materiais de apoio ao estudo no *Classroom* e o questionamento em aula constituíram boas estratégias para o sucesso de todos os alunos, nesta etapa optei por repetir a mesma estratégia abordando as temáticas da alimentação saudável, da dopagem no desporto, as doenças associadas à falta da prática de atividade física e os fatores de saúde e risco associados à prática de atividade física.

Cada um destes temas constituiu uma temática abordada em cada uma das 4 fichas longo da etapa. Este processo culminou num teste presencial que abordou todos estes temas. O material de apoio para as fichas foi disponibilizado no *Classroom* duas semanas antes de cada ficha, para que os alunos tivessem tempo suficiente para estudar.

1.6.3.2. Balanço

Nesta área todos os alunos revelam conhecimentos no teste, contudo o aluno N°16 não correspondeu a nenhuma das fichas de trabalho. Desta forma, na próxima etapa este aluno e todos os outros que tinham fichas em falta tiveram uma nova oportunidade de responder.

1.6.4. Reflexão Estagiário

A concretização do PTI, no final da 2ª etapa, constituiu um aspeto fundamental para a melhoria da minha intervenção na 3ª etapa. No decorrer desta, a aplicação dos protocolos MAGIC, de forma sistemática em registo semanal, assim como a reflexão através da observação das aulas gravadas, permitiu identificar algumas áreas de melhoria da minha ação pedagógica, sendo elas:

Quadro 30 - Objetivos Estagiário 3ª Etapa

Objetivos
Melhorar o número de feedbacks e o fecho do ciclo do mesmo
Melhorar o número de incentivos aos alunos
Melhorar a circulação e colocação em aula

Assim, através da comparação dos vários registos, pude verificar que apesar de ter aumentado o N° de feedbacks, esta dimensão ainda merece um reforço continuo considerando que a referência de 4 feedbacks por minuto, enquanto preditor da intervenção eficaz do professor (Piéron, 1999), não foi atingida. Juntamente com isto, o fecho do ciclo de feedback, apesar de ter ocorrida uma melhoria substancial, também foi um aspeto a considerar na etapa seguinte.

Considero que o objetivo ao nível dos incentivos aos alunos foi cumprido, o que representou uma melhoria significativa na minha intervenção ao longo da aula, sendo esta condição fundamental para a melhoria da motivação dos alunos para as aprendizagens (Treasure & Roberts, 1995).

Adicionalmente, verifiquei que a minha colocação em aula podia ser melhorada, visto que em alguns momentos não conseguia observar a turma toda. Pela consulta das gravações e de acordo com o feedback do meu colega de estágio e do professor orientador, a minha postura e colocação nas aulas melhorou progressivamente.

1.7. 4ª Etapa

O final da 3ª etapa constituiu um importante momento do ano letivo, uma vez que permitiu avaliar o grau de consecução dos objetivos estabelecidos para cada aluno, dando assim oportunidade de os ajustar e de reorganizar a turma e as situações de aprendizagem com o intuito de promover o sucesso dos alunos do final do ano letivo.

A 4ª etapa centrou-se no produto das aprendizagens dos alunos, tendo possuído os seguintes objetivos:

Quadro 31 - Objetivos Lecionação 4ª Etapa

Objetivos
Aperfeiçoar e recuperar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano
Apurar os resultados dos alunos nas matérias prioritárias
Avaliar as aprendizagens na matéria de escalada e rappel na saída de campo

Considerando as diferentes necessidades dos alunos, mantive o princípio do ABCD em todas as aulas, tornando-as assim mais significativas e diversificadas. À semelhança do realizado ao longo do ano, as aulas apresentaram 3 momentos, que estiveram sempre

interligados. No entanto, destaco as técnicas de *mindfulness* utilizadas na 3ª parte da aula, de forma a realizar o retorno à calma. A aplicação desta estratégia revelou-se pertinente pois permitiu que de forma rápida os alunos reduzissem o seu estado excitado e estivessem mais atentos ao balanço realizada no final da aula.

Esta etapa, caracterizou-se por ter sido dada especial atenção à realização de situações formais em todas as matérias, pelo que a formação de grupos homogéneos assumiu particular presença neste período.

1.7.1. Área das Atividades Físicas

1.7.1.1. Processos

Relativamente ao basquetebol, uma das estratégias aplicadas foi ao nível do aquecimento, tendo desta forma mantido as situações de lançamento na passada.

Perante as dificuldades evidenciadas por alguns alunos, ao nível da desmarcação à distância de passe, defini para esta etapa os seguintes objetivos e situação de aprendizagem:

Quadro 32 - EA (1 e 2) Basquetebol 4ª Etapa

	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Objetivo	Meta
Basquetebol	Jogo 3x3	Nº7	Nº18, 23	Coopera com os colegas, conhece e aplica as regras de jogo Receber e enquadrar-se com o cesto Desmaca-se à distância de passe	Realização, de pelo menos, 1 lançamento na passada em cada situação de jogo
		Nº3, 6, 12, 21, 22	Nº8, 9, 15, 16	Coopera com os colegas	

Foi também pertinente constranger a defesa, obrigando os alunos de um nível superior a defender apenas no seu meio-campo e com os braços atrás das costas, procurando aumentar as oportunidades de sucesso dos alunos com mais dificuldades.

Para os alunos que ainda possuíam dificuldade em decidir quando passavam ou conduziam a bola mantive a situação de 3x2 em meio-campo, com base nas ideias de Fernández-Espínola et al., (2020) e com os seguintes pressupostos:

Quadro 33 - EA (3) Basquetebol 4ª Etapa

	Situação	Equipa 3	Objetivo	Meta
Basquetebol	Jogo 3x2 + Jogo 3x3	Nº4, 13, 19, 20	Coopera com os colegas, conhece e aplica as regras de jogo Receber e enquadrar-se com o cesto Desmaca-se à distância de passe Decidir bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz, e fá-lo Finalização em lançamento na passada, quando isolado face ao cesto	A cada 5 ataques, 4 são concretizados com sucesso, em lançamento na passada
		Nº11, 17, 27	Coopera com os colegas	

A concretização da meta enunciada deu oportunidade aos alunos de progredirem para a situação de jogo 3x3 em campo inteiro, passando a meta a ser 7 lançamento na passada, não protagonizados, em cada 10 ataques.

Os alunos que cumpriam o nível Introdução, trabalham nesta etapa o passe e corte e a reposição do espaço livre, com base na metodologia de Conte et al., (2015) e nas recomendações de Stolz e Pill (2014), através das seguintes situações e EA:

Quadro 34 - EA (4) Basquetebol 4ª Etapa

	Situação	Equipa 4	Objetivo	Meta
Basquetebol	Jogo 3x3 sem drible mínimo 5 passes antes do lançamento	Nº3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 21, 22,	Conhece e aplica as regras de jogo Passe e corte na direção do cesto Reposição do espaço livre	A cada 5 ataques, 4 são concretizados com sucesso em lançamento na passada
	Jogo 3x3	27		Ganhar o jogo

No que concerne ao voleibol, os alunos com maiores dificuldades estiveram a trabalhar os objetivos do nível Introdução, na situação característica de avaliação deste nível, 2+2. Os alunos inseridos no nível Elementar, no decorrer desta etapa, trabalharam na situação de 4x4, tendo os objetivos sido diferenciados em função das dificuldades de cada aluno. Os quadros apresentados a seguir referem os objetivos, bem como as estratégias para a abordagem do conteúdo.

Quadro 35 - EA (1) Voleibol 4ª Etapa

	Situação	Equipa 1	Objetivo	Meta
Voleibol	Jogo 2+2	Nº18, 23	Coopera com os colegas, conhece e aplica as principais regras de jogo Desloca-se para o ponto de queda da bola Toca a bola para dar continuidade ao jogo, em toque de dedos ou toque de antebraços Serve por baixo colocado	Realizar 10 trocas de bola, seguidas, por cima da rede, sem que esta caia no chão
		Nº8, 12	Coopera com os colegas	

Quadro 36 - EA (2) Voleibol 4ª Etapa

	Situação	Equipa 2	Objetivo	Meta
Voleibol	Jogo 4x4	Nº4, 5, 7, 13, 20	Conhece e aplica as regras de jogo Recebe em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo Passa a bola para a finalização Finaliza em passe colocado	Realizar 10 trocas de bolas, por cima da rede, mantendo a dinâmica dos 3 toques Ganhar o jogo
		Nº8, 12, 21	Coopera com os colegas	

Quadro 37 - EA (3 e 4) Voleibol 4ª Etapa

Voleibol	Situação	Equipa 3	Equipa 4	Objetivo	Meta
	Jogo 4x4	Nº6, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 19	Nº2, 3, 8, 10, 11, 21, 22, 27	Conhece e aplica as regras de jogo Serve por cima em apoio ou por baixo para zona da difícil receção Recebe em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo Passa a bola para a finalização Finaliza em passe colocado ou remate em apoio	Ganhar o jogo

A manutenção da situação de 2+2 prendeu-se com o facto de, segundo Gonçalves (1992), ser um jogo que permite a manutenção da bola mais tempo no ar, leva a que os alunos possam tempo suficiente para se deslocarem para o ponto de queda da bola, bem como para realizarem o toque dedos e antebraços que dê continuidade ao jogo.

Ao ser a última etapa do ano letivo, a inclusão do jogo 4x4 foi óbvia, pois corresponde à situação formal de avaliação para o nível Elementar, sendo através destas situações autênticas e realistas que os alunos revelam as suas habilidades, capacidades e conhecimentos (Comédias Henriques, 2012).

Na ginástica acrobática, tendo em consideração o nível de concretização dos projetos, as EA mantiveram-se as mesmas, estando o objetivo definido no seguinte quadro:

Quadro 38 - EA (1, 2 e 3) Ginástica Acrobática 4ª Etapa

Ginástica Acrobática	Situação	Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Objetivo	Meta
	Praticável 10x10m	Nº4, 15, 17, 20, 23	Nº6, 8, 11, 13, 22	Nº7, 12, 18, 19, 27	Aperfeiçoar e consolidar as coreografias	Realizar a coreografia, com elementos de ligação, de forma fluida e em sincronia com os colegas e música

Como estratégia, apliquei um modelo adaptado das competições de ginástica acrobática, tendo este constituído um fator motivador e de empenho para todos os alunos. Para a concretização deste modelo utilizei todos os alunos da turma, que assumiram os papéis de júris, seguindo os critérios que haviam sido estabelecidos anteriormente e que se encontravam presentes na folha de avaliação que cada grupo possuía. Esta estratégia permitiu englobar todos os alunos no processo de avaliação.

O atletismo, no decorrer desta etapa, foi essencialmente dedicado à consolidação e aperfeiçoamento das aprendizagens. Dito isto, as situações propostas para esta etapa foram idênticas às situações de competição do atletismo. No salto em altura o objetivo foi a realização do salto, com 5 a 8 passadas, fazendo a corrida em “J” e na chamada conduz o joelho para dentro, transpondo a fasquia com o corpo ligeiramente arqueado. Nesta situação, a altura da fasquia aumentava após todos os alunos realizarem o salto, tendo cada um 2 tentativas para o fazer.

No lançamento do peso, os alunos tiveram de realizar o lançamento com o engenho de 4 kg e sem balanço, dentro do círculo de lançamentos. Nesta, a competição foi em prol do lançamento com maior distância, tendo cada aluno 2 tentativas para o fazer. A corrida de estafetas e de barreiras tiveram o mesmo objetivo que na etapa anterior, tendo sido apenas a situação das estafetas sido diferente. Neste sentido, optei por formar uma pista circular no campo sintético (FPA, 2012), permitindo isto que os alunos fizessem as estafetas de formas contínua.

Nesta etapa, a dança teve dois objetivos a aprendizagem da dança a pares da Salsa e o aperfeiçoamento da dança do CháCháChá a pares. Nas 2 danças, a sequência aplicada foi a desenvolvida ao longo do ano letivo. Como estratégias, recorri às ilações do projeto de lecionação do meu colega de estágio, tendo utilizado a aprendizagem cooperativa da tutoria de pares para promover maiores aprendizagens entre os alunos. Neste sentido, os alunos com maior competência assumiram o papel de tutores, ajudando os colegas com maiores dificuldades no decorrer das aulas. À semelhança das outras etapas, a dança foi também integrada na parte final da aula, de forma massiva.

No badminton, foram realizadas situações de 1+1 e de 1x1. A primeira foi em consonância com as dificuldades evidenciadas, por alguns alunos, ao nível da diferenciação dos batimentos, tendo o objetivo permanecido igual ao da etapa anterior: cooperar com o colega, batendo e devolvendo o volante por cima da rede. A meta trabalhada foi a troca do volante 6 vezes, por cima da rede. Os alunos que estavam a trabalhar o nível Elementar ou que já cumpriam este nível, para além de cooperarem com os colegas, trabalharam numa situação de 1x1, tendo o objetivo sido realizar o deslocamento e posicionamento adequado em função do ponto de queda do volante, devolvendo o mesmo com diferentes tipos de batimentos (*clear*, *lob*, *amorti* e *drive*). Esta situação funcionou em forma de torneio sobe e desce, em função das vitórias e derrotas à melhor de 5 pontos.

1.7.1.2. Balanço

No basquetebol, a estratégia implementada no aquecimento foi bastante útil, pois permitiu aos alunos com maiores dificuldades terminarem a etapa realizar com sucesso o lançamento na passada. Pelas dificuldades demonstradas na realização da desmarcação à distância de passe, 2 dos alunos não cumpriram a totalidade dos objetivos definidos. No entanto, dado o estado inicial das aprendizagens destes alunos, a sua aprendizagem foi significativa conseguindo receber a bola e enquadrar-se com o cesto. Destaco ainda o aluno N°7, que apesar de no início do ano apresentar dificuldades na relação com a bola, acabou o ano a cumprir os

objetivos definidos, nomeadamente receber a bola e enquadrar-se com o cesto e a desmarcação à distância de passe.

Os alunos que nesta etapa estiveram a trabalhar o processo de decisão entre passar ou conduzir a bola apresentaram uma grande progressão nas suas aprendizagens, tendo terminado o ano letivo a cumprir os objetivos do nível Introdução.

Relativamente aos alunos que se encontravam a trabalhar o passe e corte e a reposição do espaço livre, a maioria deles conseguiu cumpri-los com sucesso, sendo isto comprovado pela realização deste comportamento várias vezes ao longo do jogo. Contudo, um N° reduzido de alunos apenas conseguiam realizar este comportamento em situação de espaço reduzido.

Relativamente à consecução dos objetivos no voleibol, alguns alunos demonstraram não conseguir realizar o serviço por baixo, pelo que não conseguiram cumprir a totalidade do nível Introdução. Contudo, saliento o grande desenvolvimento destes alunos pois inicialmente não tocavam a bola, tendo acabado o ano a conseguir jogar a situação de 2+2 apenas com toques de dedos.

Em relação aos alunos que se encontravam a trabalhar os objetivos do nível Elementar, a consecução destes não foi alcançada por todos, visto que alguns dos alunos continuaram a manifestar dificuldades na realização do serviço por cima em apoio e no remate em apoio.

Na ginástica acrobática, todas as EA cumpriram os objetivos estabelecidos, tendo o produto das coreografias ultrapassado todas as expectativas, pelo que destaco o empenho e dedicação na concretização dos projetos, tendo isto sido revelado na caracterização a rigor que os mesmo utilizaram nas apresentações.

Na matéria de atletismo, os alunos que fizeram esta opção demonstraram ao longo de todo o ano uma grande competência, tendo isto sido evidente no alcance dos todos os objetivos definidos.

No que respeita à dança, no CháCháChá todos os alunos conseguiram realizar a sequência, tendo cumprido o objetivo com sucesso. Na Salsa, a maioria dos alunos alcançaram os objetivos estabelecidos, tendo um grupo restrito de alunos evidenciado dificuldades tanto na execução dos passos, como na sua realização no ritmo da música, a pares.

A estratégia utilizada no badminton com os alunos demonstrou ter sido eficaz, pois o desenvolvimento da aprendizagem em grupos heterogéneos deu oportunidade a que os alunos com um nível de desempenho mais baixo cumprissem os objetivos estabelecidos. De uma forma geral, os alunos a trabalhar os objetivos do nível Elementar conseguiram alcançá-los, existindo

um conjunto pequeno de alunos que demonstrou dificuldades na consecução dos mesmos, visto que não mantinham um jogo em oposição.

A concretização do objetivo da escalada, relacionado com a capacidade de escalar, mantendo os 3 apoios e uma posição do corpo adequada à dificuldade da parede, teve lugar na SC, tendo sido cumprido por todos os alunos, à exceção dos alunos nos N° 5 e 6 que não conseguiram escalar a totalidade da árvore, onde mais uma vez se expressou as vertigens associada às alturas. No entanto, destaco o aluno N° 23, uma vez que na parede de escola este não conseguia escalar até ao topo, enquanto na SC escalou sem qualquer problema até ao topo da árvore.

Ainda relativo à SC, a abordagem da orientação no decorrer das aulas da 3ª etapa demonstrou ter sido fundamental para a organização e dinamização da atividade no dia da saída, uma vez que todos os alunos conheciam os símbolos e sabiam utilizar os mapas e as bússolas. Tendo isto sido retratado pela concretização com sucesso dos percursos em linha definidos.

1.7.2. Área da Aptidão Física

1.7.2.1. Processos

A este nível, ao ter verificado que as alunas N°17 e 22 se encontravam bastante próximas de atingir a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) no teste do vaivém, optei por incluir situações específicas nas aulas que estas gostassem e que permitissem o desenvolvimento da resistência. Neste sentido optei por realizar saltos à corda, pois para além do carácter lúdico que apresenta contribui para o desenvolvimento cardiorrespiratório (Partavi, 2013). Além desta estratégia, optei por dar continuidade as situações presentes no aquecimento, pelo que recorri às considerações de Baquet et al., (2004) no que respeita à duração dos exercícios. Nesta etapa, voltei a aplicar os testes do FITescola, nomeadamente o vaivém, o teste das extensões e flexões de braços e o dos abdominais, visto que foi esta a decisão do DEF.

1.7.2.2. Balanço

O quadro seguinte expõe os resultados dos alunos nos testes realizados nesta 4ª etapa.

Quadro 39 - Síntese Aptidão Física 4ª Etapa

Aptidão Física	Teste	Alunos	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
	Vaivém	FZSAF	N°2, 18, 22, 23	N°18, 23	N°18, 23	N°14, 22
		AZSAF	N°6, 16, 21	N°3, 6, 16	N°3, 6, 11, 16, 21	N°3, 6, 11, 15, 16, 19, 21
	Abdominais	FZSAF	-	-	-	-
		AZSAF	-	-	-	N°3, 6, 9, 11, 16, 17, 19, 21
	Extensões-Flexões de Braços	FZSAF	N°2, 5, 22, 23	-	-	N°14, 22, 23
		AZSAF	-	-	-	N°6, 11, 19

Relativamente ao teste do vaivém, um N° reduzido de alunos não conseguiu alcançar a ZSAF, no entanto saliento o progresso do aluno N°22, pois no início do ano realizou apenas 21 percursos e terminou o ano a realizar 28. Destaco ainda o alcance da ZSAF pelo aluno N°17. Este último aspeto permite afirmar que as estratégias utilizadas tiveram efeito com estes alunos.

No teste das flexões de braços, apenas 3 alunos ficaram FZSAF, destacando o progresso dos alunos N° 2 e 5, relativamente ao primeiro momento de aplicação do teste. Em relação ao teste dos abdominais, tal como verificado no primeiro momento, todos os alunos se encontram dentro da ZSAF, existindo 8 alunos AZSAF.

A interrupção da prática das aulas de EF no decorrer da 2ª e 3ª etapa esteve relacionada com a apresentação de resultados FZSAF por parte do aluno N°13.

1.7.3. Área dos Conhecimentos

1.7.3.1. Processos

Esta etapa foi dedicada à recuperação das avaliações em falta. Assim, os alunos que não tinham respondido às fichas formativas sobre a alimentação saudável, a dopagem no desporto, as doenças associadas à falta da prática de AF e os fatores de saúde e risco associados à prática de AF ou que tinham revelado uma classificação “Não Revela”, tiveram oportunidade de voltar a repetir essas mesmas fichas.

1.7.3.2. Balanço

A consulta dos documentos de apoio sobre as temáticas, disponibilizados no *Google Classroom*, assim como da disponibilização da correção do teste escrito deu oportunidade a que todos os alunos voltassem a resolver as fichas, tendo isto resultado numa avaliação positiva nesta área, ou seja, “Revela”.

1.7.4. Reflexão Estagiário

O balanço pessoal realizado no final da etapa anterior, a partir da análise das aulas e das informações recolhidas na aplicação do protocolo MAGIC e nas reuniões do núcleo de estágio, possibilitou a definição dos aspetos a melhorar na intervenção pedagógica no decorrer das aulas. Tendo assim definido os seguintes objetivos para esta etapa:

Quadro 40 - Objetivos Estagiário 4ª Etapa

Objetivos
Aumentar a frequência de feedbacks
Aumentar a frequência com que fecho o ciclo de feedback

Debruçando-me na frequência de feedback dados ao longo das aulas, foi claro o progresso na minha intervenção, tendo aumentado drasticamente o N° de vezes que fornecia

informação de retorno. Contudo, não foi possível alcançar a frequência de 4 feedbacks por minuto definida por Piéron (1999) enquanto referência da frequência eficaz do feedback.

O acompanhamento do comportamento dos alunos após o fornecimento de feedback, teve uma melhoria substancial, tendo a aplicação dos projetos do PTI e da SEI sido fulcrais para a elevação desse comportamento.

Estas ilações resultam da aplicação e da comparação do protocolo MAGIC realizados na 2ª, 3ª e 4ª etapa, bem como do feedback fornecido pelo núcleo de estágio e das informações retiradas das gravações das aulas.

1.8. Balanço

A lecionação assume-se como a área em que o estagiário tem oportunidade de assumir a liderança de uma turma, sendo responsável pelo desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, através da realização de um planeamento, da organização e da implementação das aulas, processo este que é acompanhado por profissionais habilitados para o efeito (Bom & Brás, 2003). Neste sentido, considero que a concretização do planeamento por etapas, permitiu o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos nas várias matérias.

Perspetivando uma melhoria futura na minha ação enquanto professor, considero que a definição das metas de aprendizagem em equipa deve ser algo presente e reforçado em todas as aulas, mantendo os alunos empenhados no alcance dessa meta que levará a consecução dos objetivos propostos. Neste sentido, será importante que no futuro os objetivos sejam estabelecidos de uma forma mais desafiante, envolvendo nesse processo os próprios alunos para que estes se concentrem mais nas aprendizagens (Silva & Lopes, 2016).

Outro aspeto importante a refletir são as EA que, apesar de em certos momentos terem sido reformuladas, se mantiveram ao longo do ano. Este ponto careceu de reflexão, uma vez que a modificação dos elementos do grupo, pode constituir uma alteração fundamental no que diz respeito às condições de prática (Barreiros, Catela & Godinho, 2017), enquanto fator promotor da aprendizagem dos alunos.

A problemática anterior, ao nível da definição dos objetivos, ganha significado através da realização da AI, em que o professor faz a aferição das capacidades, dificuldades e necessidades dos alunos, prognosticando as aprendizagens que os alunos podem vir a realizar (Carvalho, 1994). Este período inicial representou um momento de grandes descobertas para mim, uma vez que a ausência de um compromisso do DEF, em formato de protocolo a aplicar na AI, originou que tivesse de ser eu a contemplar todas as opções e decisões.

Estas decisões, num período de adaptação ao estágio e de primeiro contacto com todas as questões do planeamento, não foi algo fácil. Neste sentido, considero que parte do processo de ensino-aprendizagens se perdeu ao longo desta etapa, uma vez que a preocupação em realizar a avaliação de todos os alunos em todas as matérias prevaleceu sobre as questões do ensino e da minha intervenção enquanto professor.

No que confere à minha ação enquanto professor, a dimensão da instrução implicou uma maior atenção ao longo de todo o ano, tendo tido a preocupação de aplicar estratégias que me permitissem melhorar esses aspetos. A aplicação do PTI, do protocolo MAGIC, da gravação das aulas e do SEI no DE, foram preponderantes para esta melhoria, sendo isto fundamental para a minha atuação futura.

Em relação às aprendizagens dos alunos, de uma forma geral, os objetivos estabelecidos para cada aluno, em função das suas opções, foram alcançados, tendo todos ficado aprovados no final do ano (Apêndice IX). Estes resultados foram fruto da continua reflexão acerca das situações de aprendizagem propostas e da adequação dos próprios objetivos às necessidades e possibilidades dos mesmos (ME et al., 1992).

O basquetebol e o badminton, constituíram as matérias que ao longo do ano requisitaram um maior tempo de estudo da minha parte, para a adequação das situações de aprendizagem e da intervenção no decorrer das aulas. O reconhecimento das áreas de maior dificuldade, do reportório do professor, reflete uma atitude crítica e reflexiva da sua ação, sendo que deve ser atendida, uma vez que o menor conhecimento pode suscitar repercussões ao nível das aprendizagens dos alunos (Sinelnikov, Kim, Ward, Curtner-Smith & Li, 2016).

Além destes, o voleibol constituiu a matéria em que as situações desenvolvidas e a minha intervenção foram mais adequada às necessidades e dificuldades dos alunos. Este aspeto está tanto relacionado com os anos de prática da modalidade, como também pelas exigências e pesquisas realizadas no âmbito do DE.

É também importante referir um dos aspetos em que tive oportunidade de ter grande protagonismo, a escalada. Tal como enunciado por Lozano et al., (2016), esta matéria pela novidade que representa nas aulas, revelou-se como um fator motivador para os alunos, sendo isto verificado pela disponibilidade e empenho dedicado ao longo das aulas na estação/área de escalada. A falta de lecionação de escalada que por vezes pode estar associada à questão da exequibilidade, mediante as considerações e reflexões desenvolvidas ao longo do ano sobre a integração da mesma enquanto matéria nuclear revelaram-se muito pertinentes e eficazes

considerando o alcance dos objetivos previstos, tendo em conta que esta constituía o primeiro contacto dos alunos da turma com a matéria.

No entanto, foi poucas vezes aplicada a aprendizagem num contexto mais próximo de um contexto real, fruto da manutenção das condições de segurança em aula. Além disto, considero que as vias de escalada mais complexas existentes na escola poderiam ter sido exploradas mais vezes, pelos alunos com um nível mais de desempenho mais elevado. Contudo, tendo por base as considerações de Ichart (2001), optei por não abordar essas vias em aula, uma vez que perante a necessidade de intervir numa outra situação ou com outro aluno, não conseguia manter a segurança na escalada.

Um aspeto determinante na relação com o DEF e na minha afirmação enquanto estagiário foi a realização do projeto PTI. Este projeto assumiu uma riqueza muito grande, tanto pela interação e discussão de ideias com os outros professores, assim como pela interação com alunos de diferentes ciclos de ensino e com características distintas daquelas a que estava habituado na minha turma, tendo representado um grande desafio na adequação da postura enquanto professor.

As relações desenvolvidas com os professores ao longo de todo o ano, permitiram acompanhar as provas de aferição, envergando o papel de júri sombra. Esta oportunidade possibilitou verificar o estado das aprendizagens dos alunos, assim como evidenciou a dificuldade da avaliação aferida, visto que pela comparação dos indicadores atribuídos, foi perceptível a grande discrepância nas perceções dos professores e entre o núcleo de estágio.

Concluindo, a lecionação foi sem dúvida a parte central da função do professor, pelo que a riqueza desta área esteve dependente do envolvimento que tive na ponderação para a minha intervenção e trabalho. Todas as estratégias, todas as modificações e todas as reflexões foram elementos-chave para a minha formação enquanto futuro professor de EF. Contudo, penso que ficaram por vivenciar alguns contextos que podiam ter sido momentos de grande aprendizagem, tais como a lecionação de EF no 1º e 2º ciclo, cujas idades dos alunos requerem outro tipo de cuidado e atenção.

2. Direção de Turma

O Diretor de Turma deve possuir as competências que permitam criar e desenvolver condições para a integração dos alunos na escola, bem como assegurar aos professores da turma o conjunto de ferramentas que permitam o trabalho em grupo em prol da planificação de tarefas, da ação disciplinar e das ações de informação e esclarecimento aos encarregados de educação (EE), pais e alunos (Roldão, 1995). O professor que desempenha esta função é um agente que faz a gestão intermédia da escola, com a responsabilidade de coordenar os professores responsáveis da turma e de garantir o desenvolvimento pessoal dos alunos, garantindo o relacionamento entre toda a comunidade educativa (Boavista & Sousa, 2013).

Na ESP a área da DT é coordenada por ciclos, existindo uma coordenadora de Diretores de Turma para cada ciclo, que garante a uniformidade entre as várias direções de turma. Desta forma, existe um conjunto de documentos que são disponibilizados a cada diretor de turma com as tarefas a realizar ao longo do ano letivo, as normas, regras e regulamentos em vigor, bem como os documentos a partilhar com professores e EE. No início do ano letivo para todos os professores que assumem a função de diretores de turma se conhecem e para que sejam facultadas as principais informações é realizada uma reunião que visa cumprir o anteriormente enunciado.

2.1. Caracterização da Turma

Ao longo do ano letivo 2021/2022 coadjuvei na DT do 11º D, sendo esta, uma turma mista com 25 alunos dos quais 15 do curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias e 10 do curso Científico Humanístico de Ciências Socioeconómicas, tendo um aluno repetente e 2 alunos com apoio à língua portuguesa não materna. A atual turma resultou da união de alunos de 3 turmas diferentes do 10º ano, duas do Curso de Ciências e Tecnologias e uma do Curso de Ciências Socioeconómicas. Esta novidade foi um dos primeiros problemas levantados no início do ano letivo, uma vez que os alunos expressaram de várias formas o seu descontentamento com esta decisão.

A turma tinha uma média de idades de 16 anos, existindo dois alunos com 19 anos. Quanto aos apoios da Ação Social Escolar, a turma contemplava 2 alunos do escalão A, no entanto após a realização da análise socioeconómica da turma, constatei junto com a diretora de turma que a situação podia ser diferente, existindo mais alunos em situações complexas. Importa referir que, apesar de não existir nenhum aluno referenciado com necessidades educativas especiais, fui abordado no início do ano, pela diretora de turma, para ter especial

atenção ao aluno N°13 que no passado tinha revelado comportamentos que poderiam requer uma atenção redobrada.

A caracterização feita, em colaboração com a diretora de turma, sobre os alunos da turma, permitiu identificar alguns aspetos prioritários a resolver, dos quais destaco os problemas ao nível da regulação emocional e da gestão do stress.

2.2. A Regulação Emocional e a Gestão do Stress

Considerando a identificação desta problemática, a minha intervenção específica passou pela reflexão de estratégias que pudessem contribuir para a regulação emocional e para a gestão do stress, uma vez que a fase da adolescência representa um período de modificações a vários níveis (físico, cognitivo, emocional e social), constituindo-se como um período de novos desafios e exigências.

Perante estas novas adaptações, existem jovens que conseguem geri-las de forma positiva, sendo que, por outro lado, existem também aqueles que não conseguem lidar tão bem com estas novidades nas suas vidas, levando a alterações na sua saúde mental (Fernandes, Raposo, Bertelli & Almeida, 2011), traduzidas no aumento dos níveis de ansiedade e depressão, sendo que esta condição acentua-se com a idade, onde os alunos mais velhos revelam maior predisposição para apresentarem modificações na sua saúde mental (Santos et. al, 2019).

Uma das intervenções possíveis resulta na educação para a regulação emocional, que pressupõe um conjunto de experiências que promovem a gestão emocional do stress e da ansiedade, levando ao sucesso académico e ao crescimento pessoal (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017).

As intervenções baseadas no *mindfulness* têm contribuído para a gestão emocional (Dutton, 2008). Este conceito consiste em experienciar o momento atual, de uma forma não-julgadora (Koncz, Köteles, Demetrovics & Takacs, 2021), em que o individuo está aberto à novidade, atento às distinções, sensível ao contexto e ciente de múltiplas perspetivas (Miralles-Armenteros, Chiva-Gómez, Rodríguez-Sánchez & Barghouti, 2021).

Estas particularidades fazem com que o *mindfulness* eleve as capacidades cognitivas, como a memória e a atenção, assim como fomenta um clima interpessoal positivo e um estado físico saudável, sendo que estes benefícios podem ser atingidos através da meditação, de exercícios de respiração, o uso de imagética, o relaxamento muscular e exercícios de alongamentos ou yoga (Dutton, 2008).

O estudo de Lin e Mai (2018) apresenta-se como exemplo da intervenção baseada em exercícios de respiração como promotores do *mindfulness*, ajudando os alunos a focarem-se e

a aumentar a sua autoconsciência, concluindo que os alunos que participaram nestes exercícios tiveram um melhor desempenho académico em comparação com aqueles que não participaram.

Perante toda a análise defini como tema do projeto “**A Regulação Emocional e a Gestão do Stress**”, tendo por objetivos:

Quadro 41 - Objetivos Projeto DT

Objetivos
Demonstrar as vantagens das técnicas de relaxamento baseadas no <i>mindfulness</i> , como meio para desenvolver a capacidade de regulação emocional dos alunos.
Demonstrar aos professores do CT as vantagens das estratégias baseadas no <i>mindfulness</i> , como meio para desenvolver a regulação emocional na sala de aula.

2.3. 1ª Etapa

2.3.1. Processos

À semelhança do que foi feito para a lecionação da EF, também a DT funcionou segundo o modelo por etapas. Assim sendo, nesta 1ª etapa defini como objetivos:

Quadro 42 - Objetivos DT 1ª Etapa

Objetivos
Conhecer os alunos da turma
Conhecer os professores do CT
Identificar dificuldades e aspetos prioritários de intervenção
Identificar a rede de recursos e apoios no contexto escolar

Após a escolha da turma, a prioridade foi o contacto com a professora responsável pela mesma, tendo esta demonstrado, desde o início, uma atitude bastante cooperante e entusiasmada, uma vez que nunca tinha tido coadjuvação na DT. Imediatamente pôs-me a par da situação da nossa turma, tendo salientado os aspetos mais importantes a serem resolvidos no início do ano letivo.

O trabalho desenvolvido ao nível da DT foi realizado constantemente ao longo do ano, onde o AGEPM atribuía dois momentos semanais para que os professores tratassem dos assuntos relacionados com as turmas. Foi através da participação nestes momentos, que estabeleci uma relação de maior confiança com a professora responsável pela turma, o que permitiu um trabalho mais autónomo e cooperativo ao longo do longo. Neste sentido, a primeira ação enquanto coadjuvante da diretora de turma foi a análise e organização dos processos individuais e das fichas biográficas dos alunos e a realização do estudo socioeconómico. O desenvolvimento deste trabalho teve como objetivo o conhecimento dos meus alunos e do

contexto em que cada um deles vivia, tendo este processo sido fundamental para a construção dos grupos em EF e para o estabelecimento de relações com os mesmos.

Com o intuito de alargar as minhas competências e conhecimento acerca dos processos inerentes ao papel de diretor de turma, propus à professora a organização e a minha intervenção na reunião com os EE, tendo esta proposta sido aceite. Após esta reunião, realizámos um momento de reflexão que se revelou bastante importante pois o cruzamento de informação veio justificar, ainda mais, a pertinência do projeto específico desenvolvido nesta área.

Um dos processos desenvolvidos nesta etapa foi procurar estabelecer ligações com os diferentes órgãos da escola. A este propósito, as reuniões elaboradas com as professoras responsáveis pelo PES, assim como com o SPO, permitiram compreender o que cada um englobava.

No seguimento de todo o processo e do meu envolvimento na escola, estiveram reunidas as condições para iniciar a preparação da SC, organizada e implementada pelo núcleo de estágio, sendo que todas as decisões tiveram por base as características e preferências das turmas envolvidas.

2.3.2. Balanço

A participação a diferentes níveis na DT revelou-se determinante para ganhar a confiança da diretora de turma e a autonomia necessária para poder assumir a liderança dos diferentes processos e projetos. Simultaneamente, a relação proximal com a professora possibilitou uma caracterização mais detalhada e pessoal da turma, tendo este sido crucial para conhecer os alunos, assim como para estabelecer uma maior relação com estes.

Também nesta etapa, através da preparação da reunião de CT e de EE, tive oportunidade de conhecer e interagir com os vários professores da turma, o que se revelou decisivo para a minha afirmação enquanto professor estagiário e para a identificação de oportunidades para o desenvolvimento de projetos de turma e de atividades. Concomitantemente, identifiquei alguns aspetos prioritários de intervenção, tais como o conflito entre as delegadas da turma e a integração do aluno N°24 e 26 na turma e na escola.

Ainda, o alargamento das opções ao nível da identificação da rede de recursos de apoio, em função do projeto específico, ajudou a formular um maior N° de possibilidades de intervenção para dar resposta à problemática identificada.

2.4. 2ª Etapa

2.4.1. Processos

Considerando o processo de coadjuvação da diretora de turma e toda a informação recolhida ao longo da 1ª Etapa em relação aos alunos, aos pais e EE e aos professores do CT, foi importante definir as linhas de ação, bem como os objetivos prioritários para esta etapa.

Quadro 43 - Objetivos DT 2ª Etapa

Objetivos
Integrar o aluno N°26 na escola
Intervir no conflito entre as delegadas de turma
Intervir ao nível da pontualidade e assiduidade
Estruturar o plano de intervenções com o PES e o SPO, ao nível da gestão emocional

No que respeita ao aluno N°26, este tinha chegado a Portugal no início do ano letivo, pelo que se assumiu como prioridade enquadrar o aluno na escola e no sistema de ensino português, uma vez que este demonstrava uma grande falta de conhecimento acerca do currículo, assim como da maioria das disciplinas. Ao verificar as dificuldades acrescidas deste aluno, foi proposto que este regredisse para uma turma de 10º ano, na tentativa de recuperação das aprendizagens em falta. A pertinência da minha intervenção neste caso justifica-se pela preocupação com o sucesso escolar deste aluno, uma vez que foi unânime pelos professores do CT que, perante as dificuldades do aluno, este não iria conseguir terminar o ano.

Também relacionado com a integração dos alunos no contexto escolar, acompanhei o caso do aluno N°24. Este era maior de idade, apesar de não ser o próprio EE, e já se encontrava a trabalhar. Na 1ª Etapa, com a aplicação dos questionários de caracterização dos alunos, verifiquei que este não desejava ingressar no ensino superior, o que foi, em certa parte, verificado pela sua falta de interesse por algumas disciplinas e pelo N° de vezes que faltava às aulas. Ao longo desta etapa foi importante promover com o aluno pequenas sessões de reflexão sobre o seu comportamento na escola, bem como uma análise de alternativas que este pudesse seguir, em opção ao ensino regular.

Sabendo que esta etapa antecedeu a altura festiva do Natal e do final do ano civil, a participação da turma nos projetos de solidariedade social desenvolvidos pelo projeto “Escola+Humana” foi algo bastante positivo e que implicou a organização da turma em pequenos grupos para a recolha de alimentos, o que deu oportunidade de articular estrategicamente os alunos, com o intuito de fomentar as relações de cooperação entre eles, nomeadamente as delegadas de turma de forma a resolver o conflito existente.

Na reunião de avaliação intercalar do CT, no 1º período, foi confirmado o conflito existente entre as alunas representantes da turma que com o passar do tempo começou a apresentar repercussões nas dinâmicas da turma, bem como no clima positivo entre os alunos. Desta forma, tanto nas aulas de EF, como nos momentos dedicados à DT, procurei conversar com as alunas individualmente para perceber quais os motivos das divergências entre ambas. Foi crucial incutir-lhes a importância de como representantes da turma, terem de evitar o confronto constante, pois a turma ao aperceber-se da situação acabava por ter comportamentos desajustados. Tendo ainda reforçado que, ao serem as porta-vozes da turma, deveriam representar um símbolo de união entre todos os alunos, pois só assim os interesses das mesmas seriam considerados e assegurados.

De forma a dar corpo ao projeto específico, foi necessária uma reflexão sobre os procedimentos a ter em conta para atender às questões da gestão emocional. Objetivando esta vertente, foram realizados alguns processos distintos. Em primeiro lugar, procurei consultar os professores responsáveis do PES para aferir as possibilidades de articulação relacionados com os temas da gestão e inteligência emocional. Ao mesmo tempo, procurei entender os mecanismos de referenciação para o SPO, assim como de estratégias, em conjunto com a psicóloga da escola, a título de dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos.

A pontualidade e a assiduidade, constituíram um dos grandes problemas da turma, pelo que após a reunião intercalar propus à diretora de turma que os professores estabelecessem contratos disciplinares com os alunos, como ferramenta pedagógica para reduzir os comportamentos inadequados (Bowman-Perrott, Burke, de Marin, Zhang & Davis, 2015), que nesta lógica se expressava na redução do Nº de faltas de atraso.

Ainda sobre os pais e EE, através da informação recolhida nos questionários de caracterização verifiquei que alguns destes se encontravam desempregados e por consequência estarem a passar dificuldades económicas, o que poderia afetar o comportamento e aproveitamento dos filhos. Assim, ao longo desta etapa, o estabelecimento de vias de comunicação com os pais e com os alunos nesta situação foi fundamental, visto que a DT ao ser a responsável pelo projeto “*Escola+Humana*”, possibilitou o enquadramento destes casos no projeto.

Ao nível dos professores do CT, a prioridade foi o desenvolvimento de uma relação proximal com cada um dos professores, procurando desconstruir a barreira que existia ao ser professor estagiário, de forma a integrar e valorizar a minha função junto dos professores.

2.4.2. Balanço

A intervenção com o aluno N°26 ajudou na sua integração na escola, tendo o envolvimento positivo e compreensivo do EE sobre a situação do seu educando facilitado todo o processo. É de salientar que o aluno em questão, após retroceder para o 10º ano apresentou resultados positivos nas avaliações realizadas.

No que respeita ao conflito entre as delegadas da turma, a intervenção realizada junto das mesmas demonstrou ter ido eficaz, visto que se conseguiram entender nas suas divergências, tornando desta forma a turma muito mais unida e cooperativa entre si.

O estabelecimento de contratos disciplinares com os alunos, como ferramenta pedagógica para melhorar a assiduidade e pontualidade, demonstrou ter sido eficaz apenas para um grupo restrito de alunos. Perante este problema o envolvimento dos pais e EE foi determinante para que também em casa existisse uma preocupação a este nível, que contribuiu para um maior envolvimento dos pais na escola e na vida dos filhos.

No que concerne à intervenção ao nível da regulação emocional e da gestão do stress, ao longo desta etapa foi importante a definição das linhas de ação do projeto e os alunos alvo do mesmo. Estes correspondem aos alunos que evidenciaram maiores níveis de stress e que se encontram bastantes agitados nas aulas. Assim, o projeto considerou 2 níveis de intervenção:

Quadro 44 - Intervenções Projeto DT

Projeto Direção de Turma		
Intervenções pessoais	Alunos	3 sessões práticas baseadas nas técnicas de <i>mindfulness</i> e yoga Integração destas técnicas na parte final das aulas de EF
	Professores	Proposta de integração de técnicas de controlo da respiração, como estratégia válida para o controlo e relaxamento da turma
	EE	Utilização das reuniões de EE para fazer referência ao impacto do stress na vida dos alunos
Intervenções coletivas	Alunos	Referenciação dos alunos para o SPO
		Integração do tema "Gestão Emocional" no PES

2.5. 3ª Etapa

Nesta etapa foi dada continuidade a alguns eixos de intervenção desenvolvidos ao longo da etapa anterior, pelo que a minha intervenção seguiu 3 linhas de ação, os alunos, os pais e EE e os professores do CT. Os objetivos desta etapa encontram-se expressos no quadro seguinte:

Quadro 45 - Objetivos DT 3ª Etapa

Objetivos
Acompanhar as intervenções com o aluno N°24
Integrar o aluno N°27 na turma e na escola
Acompanhar a aluna N°6, relativamente ao estatuto de aluno-atleta
Reforçar a intervenção ao nível da pontualidade e assiduidade
Implementar as intervenções do projeto específico da DT

2.5.1. Processos

Em relação aos alunos, o caso mais preocupante da turma continuou a ser o aluno N°24, pois apesar das intervenções realizadas com o mesmo, este continuou a registar um elevado N° de faltas. Desta forma, no decorrer da etapa, foram mantidas as reflexões com o aluno com o intuito de alertá-lo para a importância da escola e das implicações disso para o seu futuro.

Relativamente à aluna N°27, esta ingressou a turma apenas no último terço do 1º período, pelo que a principal preocupação foi a integração da mesma na turma. Ao longo desta etapa procurei estabelecer vias de comunicação com a estudante, de forma a fomentar a relação professor-aluno, assim como mobilizei e responsabilizei as delegadas de turma para ajudarem a colega a adaptar-se à nova realidade.

A aluna N°6, apresentou no fim da 2ª etapa o estatuto de aluno-atleta, pelo que ao longo do ano existiram períodos de ausência da mesma, devido à existência de competições. Desta forma, a partilha com os professores do CT do calendário competitivo da aluna revelou-se determinante para que fossem feitas as adaptações necessárias e garantido o sucesso escolar da mesma. Além disso, ao longo do ano letivo foi importante garantir que a aluna, devido a todo o trabalho necessário na escola e nos treinos, não ficava prejudicada em nenhuma dos dois sítios, tendo as conversas e o questionamento regular sido fundamental para acompanhar o processo.

No que respeita ao conflito entre as delegadas da turma, apesar da intervenção realizada anteriormente ter sido eficaz, no decorrer desta etapa continuei a acompanhar a situação, conversando com estas pontualmente nas aulas de EF, garantindo e estimulando o trabalho colaborativo entre ambas. Além da relação estabelecida com as alunas, estas intervenções foram uma mais-valia, visto que permitiram identificar outros problemas da turma e dos alunos, nomeadamente a dificuldade acrescida no entendimento da matéria de Física e

Química A. Esta questão foi um foco de grande preocupação da parte dos professores, tendo sido implementado um momento extra-horário de apoio à disciplina.

Um dos grandes problemas identificados na 2ª etapa e que se mantém nesta é a pontualidade e assiduidade. Ao contrário do espectável, os alunos continuaram a chegar cada vez mais atrasados às aulas e o Nº de faltas de presença continuou a aumentar, pelo que foi prioritário definir estratégias para combater este problema. Em relação aos atrasos sugeri aos professores do CT que seguissem o que é feito em EF, após 5 minutos da hora de entrada os alunos tinham falta de atraso.

Em relação às faltas de presença, a estratégia passou pelo contacto com os pais logo após a falta e envio mensal dos relatórios de assiduidade, desta forma os pais e EE estiveram sempre atualizados acerca da situação do seu filho/educando. Além destes aspetos, pelo grande interesse dos alunos na SC, optamos por estabelecer contratos disciplinares (Bowman-Perrott et al., 2015), sob pena de não participarem nesta atividade.

No que concerne às intervenções consideradas no projeto específico, as mesmas aconteceram no decorrer desta etapa. Relativamente às intervenções pessoais ao nível dos alunos, identifiquei 6 alunos alvo a participar nas sessões práticas que ocorreram no horário destinado à DT, nos seguintes dias:

Quadro 46 - Sessões Práticas Projeto DT

Sessões Práticas projeto DT		
Sessão	Dia	Técnica
1	15/fev	Técnicas de <i>Mindfulness</i> (imagética)
2	08/mar	Técnicas de <i>Mindfulness</i> (respiração)
3	29/mar	Técnicas de <i>Mindfulness</i> (yoga)

Na 1ª sessão o foco foi dado à dimensão da projeção imagética (Dutton, 2008), através da expressão emocional perante determinados cenários e da proposição de soluções de gestão das emoções que surgem dos mesmos. A 2ª reforçou a ideia da respiração enquanto manifestação do estado emocional e de como o controlo da mesma influência o estado emocional (Lin & Mai, 2018). Por último, foi garantida a realização de yoga, associando a prática de atividade física no âmbito da gestão emocional, sendo que este meio ajuda na gestão da ansiedade e do stress (Li & Goldsmith, 2012).

Ao nível das intervenções com professores, na reunião intercalar do 2º período divulguei estratégias associadas ao controlo da respiração para a concentração e atenção dos alunos nas aulas tendo por base as considerações de Crumley e Schutz (2011), ao nível dos contributos dos exercícios de respiração para a redução das distrações na sala de aula.

Em relação à intervenção com os pais e EE, de forma a consciencializar sobre a gestão do stress, a estratégia passou por utilizar as reuniões intercalares e de final de período para alertar para este efeito.

Por último, sobre as intervenções coletivas realizadas com o SPO e o PES, foram referenciados 9 alunos, cujo critério de inclusão foi através do autorrelato dos próprios. Simultaneamente foi integrada nas atividades do PES da turma uma sessão teórica sobre a gestão emocional, que foi conduzida pela psicóloga da escola.

2.5.2. Balanço

Apesar dos esforços feitos, ao longo desta etapa, com o aluno N°24, na tentativa de o alertar o mesmo para a importância da escola, esta intervenção não foi eficaz, tendo o aluno sido excluído por faltas a algumas disciplinas.

Relativamente à aluna N°27, no final desta etapa, verifiquei que estava totalmente integrada na escola, na turma e nas dinâmicas de ambas, tendo o envolvimento da aluna nas aulas e os resultados escolares demonstrado isso mesmo.

O trabalho desenvolvido com o aluno N°6 e com os professores do CT nem sempre foi fácil, uma vez a articulação entre o calendário escolar e competitivo entrava em choque, limitando as opções para a marcação das avaliações. No entanto, pela disponibilidade apresentada por ambas as partes foi sempre possível encontrar soluções que permitiram que o aluno tivesse sucesso tanto ao nível escolar, como competitivo.

Ao nível da pontualidade e assiduidade, este problema foi resolvido ao longo da etapa, tendo obrigado a uma intervenção acentuada junto dos pais e EE, pelo que a aplicação da estratégia da marcação de falta após 5 minutos do toque, resultou, inicialmente, num elevado N° de faltas marcadas. Destaco ainda a estratégia utilizada ao nível da restrição na participação na SC, tendo sido evidente uma clara mudança no comportamento dos alunos após a definição desta estratégia. É ainda pertinente frisar que na reta final desta etapa, o N° de faltas reduziu drasticamente.

No que concerne às intervenções pessoais realizadas com os alunos, estas foram eficazes, tendo sido relatado que as técnicas apresentadas eram bastantes pertinentes para aplicarem em situações de maior stress, como as vivenciadas nas disciplinas mais teóricas, exacerbado pelo ano de exames em que se encontravam inseridas. No entanto, importa destacar que nem todos os alunos identificados participaram nas sessões.

Ao nível das intervenções com os professores, estas revelaram-se pouco eficazes, pelo que foi importante nas reuniões seguintes reforçar novamente os benefícios associados à utilização destas técnicas.

Considero que a intervenção com os pais e EE suscitou o seu interesse para a problemática em questão, tendo evidenciado uma grande preocupação nas repercussões do stress no sucesso académico dos filhos. No entanto, estas asserções foram feitas com base numa análise subjetiva das interações que tive com os mesmos.

Nas intervenções coletivas ao nível da referenciação para o SPO, dos 9 alunos referenciados, apenas 5 demonstraram interesse em integrar as sessões. Relativamente à sessão sobre a Gestão Emocional todos os alunos da turma participaram, pelo que, devido às preocupações acrescidas evidenciadas por vários alunos, foi concordado, em conjunto com a psicóloga, uma segunda sessão a inteligência emocional.

2.6. 4ª Etapa

Esta etapa culmina tudo aquilo que foi desenvolvido ao longo da etapa anterior, seguindo da mesma forma as 3 linhas de ação já enunciadas, tendo os objetivos sido os seguintes:

Quadro 47 - Objetivos DT 4ª Etapa

Objetivos
Acompanhar a aluna N°6, relativamente ao estatuto de aluno-atleta
Reforçar a intervenção ao nível da pontualidade e assiduidade
Reforçar as intervenções do projeto específico, ao nível dos professores do CT
Realizar a Saída de Campo

2.6.1. Processos

No que respeita aos alunos, o caso mais preocupante foi o da aluna N°6, pois foi necessário ter uma intervenção mais rigorosa junto dos professores do CT, uma vez que todas as alterações do calendário escolar e competitivo originaram a sobreposição das avaliações. Assim, na fase inicial da etapa foi necessário reunir com os vários professores do CT e estabelecer vias alternativas de apoio e de avaliação.

Nesta reta final do ano, continuei a utilizar a estratégia de intervenção para gestão de conflitos entre as delegadas de turmas, tendo esta permitido a contínua atualização relativamente às ocorrências da turma, assim como a melhoria da relação entre professor-aluno.

Ao longo desta etapa foi dada continuidade à estratégia utilizada anteriormente, pelo que o contacto permanente com os EE constituiu um fator determinante para o sucesso da mesma. Adicionalmente, na tentativa de resolver o problema de assiduidade do aluno N°17, foi

efetuado um contrato comportamental (Bowman-Perrott et al., 2015) de forma a definir uma meta percentual de assiduidade para o 3º período nas várias disciplinas, cuja contingência (fator central ao contrato) passou pela participação nas atividades de final de ano do Plano Anual de Atividades (PAA).

No que concerne ao projeto específico, o foco do mesmo nesta etapa foi junto dos professores do CT para que estes aplicassem nas suas aulas as estratégias baseadas no *mindfulness*, com o objetivo de relaxar os alunos e aumentar a sua concentração na aula. Além disto, a aplicação destas estratégias na parte final da aula de EF foi um aspeto a ter em consideração, visto que representa uma formas de realizar o retorno à calma e de manter os alunos atentos (Crumley & Schutz, 2011).

Esta etapa iniciou-se com a realização da SC, que implicou o trabalho conjunto dos professores do CT para a concretização das diversas atividades interdisciplinares planeadas.

2.6.2. Balanço

Sobre o problema verificado com as avaliações do aluno Nº6, os vários processos desenvolvidos com os professores do CT permitiram que este tivesse um desempenho positivo nas várias disciplinas.

O aluno Nº17 foi, ao longo desta etapa, o caso de maior preocupação e de intervenção de todos os professores do CT, pois além do elevado Nº de faltas de atraso e de presença, este apresentava uma postura bastante desligada da escola. Dito isto, a utilização do contrato disciplinar relativo à participação nas atividades do DEF revelou-se bastante eficaz, visto que a prática desportiva ao representa uma área de interesse acrescido para o aluno, levou a que este modificasse o seu comportamento para ter oportunidade de participar nas mesmas. Desta forma, após a definição do contrato o aluno não apresentou qualquer falta.

Nesta etapa, o contacto com os pais e EE assumiu particular importância, tanto na manutenção de um reduzido Nº de faltas de atraso e de presença dos alunos, como também para o esclarecimento e orientação dos processos relativos aos exames finais. Neste sentido, destaco a minha participação na reunião de EE e nas reuniões individuais com os EE no esclarecimento de dúvidas relativas a esta temática, assim como nas questões relacionadas com a atividade dinamizada pelo núcleo de estágio na Lagoa de Albufeira.

Relativamente às dinâmicas do projeto desenvolvido, estas foram adotadas pela professora de Biologia e Geologia e Filosofia, tendo estas relatado que os alunos após a aplicação das estratégias de respiração tinham contribuído para os alunos ficarem mais calmos e concentrados. Além destas, foi ainda aplicado nas aulas de EF, constituindo um excelente

método de realizar o retorno à calma de forma fácil e rápida, facilitando a atenção dos alunos à informação final.

2.7. Saída de Campo

A SC constituiu uma atividade organizada e implementada pelo núcleo de estágio, pelo que todas as decisões foram tomadas em conjunto.

A realização deste projeto teve especial importância uma vez que se enquadrava com as oportunidades e sugestões identificadas na caracterização inicial das turmas, tendo os objetivos estado em consonância com as linhas de ação enunciadas no PE (Direção AGEMP, 2020). De acordo com as características em que ocorrem as SC, estas proporcionam um contributo importante para o alcance das finalidades e objetivos presentes nos PNEF (Jacinto et al., 2001), promovendo assim o desenvolvimento integral e multilateral dos alunos (Lozano et al., 2016). Além destes aspetos, a SC ao estar incluída na atividade corrente, tanto ao nível da EF como da DT, deu oportunidade para a concretização dos projetos específicos destas áreas.

A organização e preparação da SC seguiu a lógica do modelo por etapas, tendo este sido fundamental para a estruturação e definição de prazos e tarefas a realizar ao longo de cada uma das etapas. O quadro seguinte retrata esse processo:

Quadro 48 - Processos Saída de Campo

Processos Saída de Campo	
1ª Etapa	2ª Etapa
Caracterização local/escola	Definição dos objetivos
Avaliação das possibilidades	Definição do local e data a realizar as atividades
Definição de oportunidades	Definição do programa das atividades
Identificação dos órgãos-alvo	Definição das medidas de segurança
3ª Etapa	4ª Etapa
Mobilização e preparação de recursos e materiais	Preparação dos recursos
Definição das dinâmicas interdisciplinares	Realização da Saída de Campo
Revisão dos conteúdos pertinentes	Avaliação
Avaliação das condições e oportunidades locais	Balanço

2.7.1. 1ª Etapa

O planeamento da SC teve em consideração que a sua realização devia ter lugar na natureza, tendo como propósito de afastar os alunos do meio urbano característico da zona em que habitavam. Esta ponderação deu espaço para a realização de AEN e para a consciencialização da preservação do meio ambiente (Jacinto et al., 2001). A avaliação e discussão das possibilidades de realização da SC foram feitas através de reuniões com o

professor orientador da escola e com o auxílio do professor Telmo Preto, tendo este sido uma ajuda fundamental para a definição das atividades mais ambiciosas do nosso projeto.

A exequibilidade da SC foi determinada por 3 aspetos chave: a disponibilidade e vontade do orientador da escola para a colaboração e realização de AEN; a disponibilidade dos órgãos de gestão da escola, especialmente do diretor da escola, que ao ser professor de EF, demonstrou bastante interesse e disponibilidade na proposta apresentada; e a presença dos conteúdos abordados na EF, concretamente o bloco de AEN. Este último aspeto deu oportunidade de incluir a escalada e o rappel nas atividades propostas, garantindo assim a continuidade das aprendizagens e a possibilidade do cumprimento dos objetivos estabelecidos para as turmas, num contexto natural, que no espaço escolar não é possível de alcançar (Beames, Atencio & Ross, 2009).

2.7.2. 2ª Etapa

Tendo por base as considerações iniciais para a realização da SC, esta etapa foi determinante para o sucesso da mesma, visto que foram definidos os objetivos a alcançar, assim como o local, a data, as atividades e as medidas de segurança. A definição de objetivos é o pontapé de saída para a concretização de qualquer atividade, pelo que o quadro seguinte enuncia aquilo que procurámos alcançar com a realização desta SC:

Quadro 49 - Objetivos Saída de Campo

Objetivos Comuns
Contribuir para a preservação do ambiente, compreendendo a necessidade de conservação da natureza, através da participação numa ação de limpeza de um espaço natural;
Demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do ano nas aulas de EF
Experienciar as diferentes atividades de exploração da natureza
Contribuir para a valorização da disciplina de EF no meio escolar
Melhorar o inter-relacionamento dos alunos
Melhorar o inter-relacionamento entre alunos e professores
Envolver as diretoras turma na saída de campo
Objetivos Específicos da Turma
Demonstrar as vantagens das técnicas de relaxamento baseadas no <i>mindfulness</i> , em espaço natural, como meio para desenvolver a capacidade de regulação emocional dos alunos

No que concerne ao local de realização da SC, optámos pela Lagoa de Albufeira, em Sesimbra, pois além de permitir a consecução de todos os objetivos, o conhecimento *a priori* do local facilitou a definição das atividades a dinamizar, assim como a manutenção das condições de segurança. No que respeita à data definida tivemos por base dois aspetos: as condições atmosféricas, procurando um dia em que existisse menor probabilidade de chuva, e o calendário escolar, procurando um dia sem a presença de avaliações. Desta forma, esta ficou

prevista acontecer no dia 29 de abril, com saída da ESP marcada para as 8h e chegada prevista às 22:30h.

A SC esteve projetada para a aplicação num contexto autêntico e realistas das aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo na EF, nomeadamente na escalada e no rappel. Estas atividades foram complementadas com o slide, que pressupôs a realização de um percurso feito em árvores. Com o intuito de promover um conjunto alargado de experiências, o núcleo considerou que a presença de canoagem seria viável, não acarretando custos aos alunos, uma vez que a ESP possuía os materiais necessários para a realização em segurança desta atividade e que tanto eu como o meu colega de estágio possuíamos a formação necessária para a assegurar. Ainda nas atividades aquáticas, uma das opções foi *standup paddle*, tendo sido realizado por uma entidade externa, constituindo a única atividade que possuiu um custo associado.

Outra das atividades foi orientação, tendo esta sido preparada pelo núcleo de estágio em colaboração com os professores de filosofia, o que facilitou a definição de dinâmicas interdisciplinares nesta atividade. A título de exemplo, um dos pontos do percurso foi registado com uma fotografia, através da utilização de uma bússola para se enquadrarem com o azimute indicado. Este registo seria posteriormente analisado na disciplina de filosofia.

Enquadrado no PES e seguindo as considerações de Ardoin, Bowers, Roth e Holthuis (2018), ao nível da importância dos programas de educação ambiental na escola, foi integrada uma atividade de *plogging*, que pela interação com as questões ambientais, contribuiu positivamente para o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos cruciais para a manutenção de comportamentos adequados para a preservação da natureza. Esta atividade consistiu na realização de uma caminhada e simultaneamente recolha de lixo, tendo sido dinamizada em toda a extensão do areal da praia e da lagoa e nas zonas verdes junto à praia.

Articulado também com o PES, foi promovido um momento de *mindfulness* no areal da praia, que ao ser uma atividade inserida no meu projeto de DT, o protagonismo foi dos alunos que já tinha frequentado as sessões de *mindfulness* e yoga promovidas na escola.

Relacionado com o tema do projeto de lecionação do meu colega de estágio, projetámos uma atividade de dança, onde os alunos reproduziram aquilo que tinha sido trabalhado em EF, nomeadamente o CháCháChá e a Salsa. À semelhança do meu projeto de DT, o protagonismo foi dado aos alunos de referência do 11ºC, com o intuito de ajudarem os alunos da minha turma na aprendizagem das danças.

Ficou definido que as atividades de escalada, canoagem, *standup paddle*, orientação e *plogging* iriam ocorrer em simultâneo ao longo do dia, tendo a duração de 1 hora e 30 minutos. Desta forma, os alunos foram distribuídos em 5 grupos distintos, definidos previamente pelo núcleo de estágio e pelos professores responsáveis, de acordo com os seguintes critérios: com o intuito de promover e de fomentar a cooperação entre os alunos, considerámos que os estudantes mais introvertidos deveriam ficar com os colegas com quem tivessem melhor relação. Foi ainda considerado o nível de desenvolvimento dos alunos tanto na EF, como nas restantes disciplinas envolvidas na SC, para que fosse possível organizar grupos heterógenos; por último, foi importante que dentro do mesmo grupo existissem alunos de ambas turmas.

2.7.3. 3ª Etapa

Esta etapa foi determinante para a realização da SC, uma vez que toda a preparação das atividades e recursos se deu ao longo da mesma. Relativamente aos recursos, uma das principais figuras foi o diretor do agrupamento, pois além de ter disponibilizado os recursos materiais (canoas, coletes, pagaias, material de escalada e meios de comunicação), facilitou o contacto com entidades externas à escola, cujo envolvimento foi um ponto chave no sucesso das atividades, entre as quais a Junta de Freguesia da Portela e Moscavide e o Centro de Formação Desportiva Michel Giacometti.

Considerando o Regulamento Interno (Direção AGEPM, 2020), foram necessários 4 professores a acompanhar as turmas. Após o convite aos professores do CT, definimos critérios para seleccionar os que representariam uma mais-valia para a SC. Neste sentido, os professores seleccionados foram o professor de EF, as DT de ambas as turmas e o professor de Economia, que domina as atividades náuticas.

Além destes, pelas características das atividades desenvolvidas, mobilizámos 8 alunos do 12ºano do Curso Profissional Técnico de Desporto (CPTD) e os colegas de estágio da Escola Básica de Telheiras (EBT), que representaram uma mais-valia na concretização com sucesso de todas as atividades desenvolvidas. Na tentativa de salvaguardar a integridade de todos os envolvidos neste projeto, mobilizámos duas enfermeiras que de forma voluntária acompanharam as atividades ao longo de todo o dia.

Em relação aos materiais, a maioria destes foram disponibilizados pelo agrupamento e pelo professor Telmo Preto. Contudo, considerando os aspetos chave de segurança na realização de atividades ao ar livre (Vidal, 2011), optámos por adquirir t-shirts, devidamente identificadas com o símbolo do agrupamento, facilitando assim o reconhecimento dos

indivíduos do AGEPM. Além disto, através de parcerias e patrocínios recolhemos águas e snacks que foram entregues aos alunos ao longo do extenso dia da SC.

No que respeita às atividades, ao longo desta etapa foram construídos os mapas para a prova de orientação, tendo isto implicado que o núcleo de estágio se deslocasse, juntamente com o estagiário Tomás Mendes, do núcleo de estágio da EBT, ao local definido, no dia 28 de fevereiro de 2022, para avaliar as condições do mesmo e as diferentes possibilidades.

Ao nível interdisciplinar, as atividades tiveram início antes do dia da saída, especialmente na disciplina de Desenho A, que pressupôs a construção do logótipo da SC, e na disciplina de Filosofia, ao nível da abordagem da ética da natureza. Para além destas, o dia efetivo da saída, englobou as seguintes atividades:

- Reflexão e argumentação acerca da proteção do ambiente – Filosofia, inserida na atividade de Plogging;
- Abordagem dos argumentos económicos para a defesa do ambiente – Economia A, inserida na atividade de escalada;
- Abordagem das Leis de Newton e da pressão na explicação das técnicas de remada, na canoagem; abordagem do trabalho da força gravítica e o cálculo do coeficiente de segurança do mosquetão – Física e Química A, inserida nas atividades de canoagem e escalada;
- Recolha de amostras de sedimentos rochosos de tamanhos diferentes e de imagens relativas a relações bióticas entre seres vivos – Biologia e Geologia, inserida nas atividades de Plogging e Orientação.

Além destas, foram também planeadas atividades a desenvolver após a saída. Ao nível da Filosofia foi projetada uma análise das fotografias tiradas nos pontos de orientação abordando a estética da natureza; ao nível da Biologia e Geologia, as amostras e imagens recolhidas na Lagoa de Albufeira foram analisadas em aula; ao nível do Português os alunos produziram um texto de opinião relativamente a preservação do ambiente, tendo sido valorizado a utilização dos argumentos filosóficos abordados na atividade de *plogging*; por fim, ao nível do Inglês foi realizada uma apreciação crítica acerca da SC, na plataforma *Paddlet*.

Dada a dimensão extensa das dinâmicas desenvolvidas, foi elaborado um documento que compilava todos os aspetos relativos ao planeamento e concretização da SC (Apêndice X).

Numa perspetiva de preparação, no dia 11 de março de 2022, o núcleo de estágio dirigiu-se ao Centro Náutico do Parque das Nações com o intuito de rever os aspetos críticos da canoagem e consolidar a capacidade de dinamização da atividade. Além deste, como forma

de preparação da SC e de qualificação da experiência de estágio e da nossa formação profissional, optamos por participar na SC do núcleo de estágio da EBT, tendo por objetivos:

Quadro 50 - *Objetivos Participação Saída de Campo EBT*

Objetivos Comuns
Colaborar na Saída de Campo do núcleo de estágio da BT
Objetivos Específicos Pessoais
Identificar aspetos críticos no desenvolvimento das atividades aquáticas
Rever e consolidar os conteúdos relativos à canoagem

Além disso, a participação recíproca nas SC realizadas, constituiu um momento onde procurámos o trabalho e envolvimento ativo entre colegas de forma a potenciar o trabalho conjunto desenvolvido. Este foi, a meu ver, uma conquista pessoal e coletiva, representativa da importância do trabalho cooperativo e da colegialidade entre futuros professores (Harris & Anthony, 2001) sendo esta condição fundamental para o desenvolvimento profissional enquanto futuro professor.

2.7.4. 4ª Etapa

Esta etapa iniciou-se com a realização da SC, que implicou a distribuição de responsabilidades entre o núcleo de estágio e os professores envolvidos. Assim, o meu colega de estágio ficou responsável pela verificação da presença dos alunos e professores e toda a logística do transporte no dia “D”. Tendo eu ficado com a responsabilidade da organização das atividades e da montagem das estruturas necessárias na Lagoa de Albufeira, nomeadamente o ponto de encontro, o percurso de orientação, a escalada, slide e rappel e as canoas.

Os alunos e professores foram recebidos no ponto de encontro, tendo sido reforçadas as questões da segurança e a explicação dos aspetos críticos relativos ao local e às atividades. Posteriormente, antes das atividades terem início, fizemos um *briefing* com os alunos do CPTD, no qual foram lembradas as funções de cada um, meios de comunicação e procedimentos de segurança e emergência. Concomitantemente, também os professores estiveram reunidos, fazendo um breve balanço do que já tinha acontecido, assim como foram lembrados os postos de controlo que cada um deveria assumir e distribuídos os guiões relativos às atividades.

No decorrer do dia, assumi a responsabilidade pela atividade de canoagem, cuja decisão se justifica pela minha competência nas atividades náuticas. Além deste aspeto, como nesta atividade tinha o acompanhamento de um aluno do CPTD, foi possível ao longo do dia fazer o controlo das restantes atividades, garantindo que tudo estava a correr conforme planeado.

À semelhança dos processos iniciais, no final do dia fiquei com a função de arrumar e recolher todo o material que tinha sido necessário para as atividades e para a manutenção da segurança das mesmas. Além disto, fiquei responsável por desenvolver a atividade relacionada com a gestão emocional. Como estratégia optei por integrar os pressupostos da reflexão através da imagética (Dutton, 2008), de forma a estabelecer a ligação entre as condições locais da natureza e a expressão do estado emocional, de forma a vincular os estados mentais positivos com a exploração dos espaços naturais.

Apesar de todo o planeamento e planos alternativos foi necessário que, no decorrer das atividades eu e o meu colega de estágio estivéssemos em constante ponderação e reflexão sobre possíveis melhorias a realizar no momento.

Neste sentido, destaco a adaptação que fizemos nos tempos das atividades, uma vez que verificámos que este era excessivo para a maioria delas. Esta opção veio a justificar-se pertinente, pois aumentou o tempo de intervalo entre atividades, dando tempo e espaço para os alunos estarem confortavelmente a usufruir do espaço e da companhia dos colegas. Simultaneamente, uma das canoas ficou danificada a meio do dia, o que obrigou a uma adaptação da atividade. No entanto, esta foi bastante simples, uma vez que no planeamento da mesma já tínhamos contemplado um cenário idêntico, pelo que optamos por colocar os alunos a fazer jogos na praia, como: raquetes, voleibol e fribes.

No seguimento das atividades posteriores à SC, foi importante acompanhar o desenvolvimento das mesmas nas disciplinas de Biologia e Geologia, Português e Inglês, não só para garantir a concretização do planeamento, mas também para ter uma perceção mais clara do sentimento dos alunos acerca de todo o projeto.

De forma a divulgar o projeto desenvolvido, foi elaborado um cartaz com algumas das fotografias tiradas no dia da atividade, tendo este sido exposto no site do agrupamento (Apêndice XI).

2.7.5. Balanço

Toda a afirmação enquanto estagiário na ESP foi verificável neste projeto, pelas implicações que teve tanto ao nível dos recursos humanos como dos recursos materiais da escola, tendo mobilizado um elevado número de intervenientes, dos quais, o diretor do AGEPM, o professor Nuno Reis, foi uma peça fundamental em todo o processo desenvolvido.

Além deste, a mobilização dos responsáveis do PES para a atividade de *plogging* permitiu a utilização do equipamento de identificação no âmbito da conservação da natureza, tendo esta atividade contribuído para um dos objetivos do projeto centrado na limpeza de um

espaço natural, em que os alunos estiveram bastante envolvidos e empenhados na discussão sobre os argumentos éticos, abordados no âmbito da disciplina de Filosofia.

O contexto em que foi desenvolvida, exacerbado pela quantidade de lixo recolhido e pela reflexão feita, constituiu, tal como referido por Ardoin et al., (2018), um momento bastante importante ao nível da educação ambiental, no qual os alunos tiveram oportunidade de discutir e repensar a importância que a sua interação e os seus comportamentos tinham em termos de impacto na natureza.

Ao nível da escalada e do rappel, esta atividade contou com a colaboração do professor Telmo Preto, que pela presença do acampamento dinamizado pelo mesmo nos dias anteriores, permitiu que eu e o meu colega de estágio pudessemos previamente preparar a nossa atividade. Relativamente aos alunos, apenas os alunos N°5 e 6 não conseguiram escalar a árvore, estando isto relacionado com as vertigens perante alturas.

Em relação à atividade interdisciplinar de Física e Química A, esta permitiu aplicar em contexto alguns dos conceitos relacionados com as Forças, assim como desenvolveu um clima mais positivo entre os alunos e a professora da disciplina que foi a responsável pelo desenvolvimento da mesma. Destaco ainda a pertinência do projeto específico da lecionação, que pelas considerações tidas ao longo do ano relativamente à presença da escalada e do rappel num elevado N° de aulas, permitiu que a atividade ocorresse sem qualquer percalço, tendo dado oportunidade de explorar situações que, inicialmente, não tinham sido consideradas, como a realização de rappel invertido.

Outro aspeto que se revelou bastante significativo foi a preparação da atividade de orientação nas aulas de EF, pois os alunos ao já conhecerem os símbolos, saberem ler mapas e utilizar bússolas, tiveram um bom desempenho, tendo concretizado o percurso dentro do tempo previsto. Estas asserções resultaram das observações feitas pelo colega de estágio da EBT, Tomás Mendes.

Nas atividades aquáticas o único problema ocorreu na canoagem, mas como referido anteriormente, rapidamente foi atenuado, não tendo causado grandes transtornos. Relativamente à dinamização das mesmas, destaco a preparação realizada no centro Náutico do Parque das Nações, como fator preponderante para o sucesso da atividade, pois permitiu rever os conteúdos e relembrar os aspetos críticos a referir na instrução da atividade. É ainda importante destacar a colaboração da professora de Física e Química A na explicação do trabalho das Forças, tendo o envolvimento dos alunos de ciências sido crucial para a explicação destes conceitos aos colegas de outros cursos.

Este projeto, pelas proporções tomadas, implicou a colaboração de todos os professores do CT, tendo sido evidente, através do discurso dos próprios, a importância e o gosto de participar neste tipo de atividades. Isto permitiu não só a minha afirmação enquanto professor estagiário, como também demonstrou a importância da disciplina de EF e a mais-valia que representa para os alunos e para a escola. Também ao nível dos professores, mais concretamente da DT, esta assumiu um envolvimento considerável no planeamento das atividades, especialmente das dinâmicas interdisciplinares, assim como na dinamização da atividade de *Plogging*, o que se revelou bastante significativo após a relutância demonstrada na participação neste projeto.

Relativamente aos alunos, a concretização da SC contribuiu de forma positiva para a melhoria das relações pessoais entre eles, cuja asserção resulta da observação dos comportamentos dos mesmos ao longo do dia e do relato que os mesmos fizeram sobre o projeto.

A intervenção no momento final da SC baseada no *mindfulness* permitiu que os alunos, após um dia de grande excitação, conseguissem aliviar esse estado. Ao mesmo tempo a relação entre a ligação do estado emocional com a natureza foi percebida pelos alunos, expresso pela clareza das suas respostas tanto pelo questionamento no local, como no questionário de avaliação.

Além de todas as atividades desenvolvidas, ficou em falta a atividade de campismo, que considero que seria um momento de grande união e cooperação entre alunos e professores.

2.8. Balanço

Incidindo primeiramente sobre as intervenções ao nível dos alunos, considero que os objetivos foram alcançados. A estratégia de mudança de turma do aluno N°26, revelou-se eficaz uma vez que a mudança deste para o 10º ano permitiu que melhorasse o seu desempenho nas aulas, bem como as suas aprendizagens, pois encontrava-se agora no início do ciclo de estudos, tendo adquirido os fundamentos básicos de cada disciplina. Isto traduziu-se na transição no final do ano para o 11º ano de escolaridade.

A articulação do calendário competitivo da aluna N°6 com o calendário escolar da turma demonstrou ser um aspeto essencial para a aprovação da estudante no final do ano, bem como para a manutenção do seu sucesso enquanto atleta.

Respeitante aos problemas da turma, considero que a intervenção e a relação proximal com as delegadas constituíram uma estratégia eficaz pois permitiu estar a par das situações mais problemáticas da turma, podendo agir, em conjunto com a DT, de forma a antecipar e solucionar problemas futuros. Além disto, considero que a integração do projeto desenvolvido nesta área,

deu um importante contributo na melhoria da relação entre as duas representantes da turma, uma vez que implicou que estas tivessem de interagir e cooperar num ambiente mais positivo.

A intervenção com o aluno N°24 não obteve os resultados esperados, visto que este não demonstrou qualquer interesse na alteração do seu comportamento.

No que respeita aos projetos desenvolvidos com a turma destaco o envolvimento dos alunos no projeto “*Escola + Humana*”, onde angariaram alimentos, medicamentos e roupa para distribuir pela comunidade em que se encontravam inseridos, bem como para o país afetado pelo mais recente conflito militar e político, sendo neste caso a Ucrânia.

As considerações do projeto que contempla o *mindfulness*, tiveram o seu contributo significativo nas sessões específicas, expressas pelos alunos que participaram, onde destaco o próprio envolvimento ativo da diretora de turma nas atividades. A extensão da participação e envolvimento da DT após estes momentos veio ainda reforçar a pertinência da intervenção e das propostas implementadas ao nível das aulas, considerando a adoção das mesmas não só pela DT como pela professora de Biologia e Geologia. A adesão reduzida dos professores do CT deveu-se, a meu ver, a um contacto diminuto no processo de influência para a adoção das práticas, da minha parte, e por ser uma área alvo de alguma tipificação relativamente ao género. Não obstante, a representação mais prática das possibilidades e dos efeitos da intervenção a este nível teriam sido significativas para os influenciar.

O culminar destas intervenções teve lugar na SC, dinâmica cujo carácter veio a justificar *a posteriori* a implementação do projeto, através da associação e ligação dos espaços naturais enquanto contributo para a regulação emocional a partir de uma ligação mais primitiva com a natureza. No entanto, importa considerar que, a respeito dos princípios estruturantes das condições para o desenvolvimento de um ambiente propício às práticas de *mindfulness* as mesmas não estavam reunidas na íntegra, pois a turma do meu colega de estágio não tinha contacto com este tipo de intervenção, pelo que comprometeu a eficácia do momento na SC. Futuramente o compromisso entre os professores das turmas envolvidas neste tipo de processos deve ser coerente para que os objetivos sejam concretizados plenamente.

O projeto da SC representou o momento alto do estágio, tanto pessoalmente como para os alunos, tendo sido fundamental para a minha afirmação junto dos alunos, professores e órgãos de gestão da escola. A este nível considero que o envolvimento do CT foi determinante para o sucesso de todas as atividades desenvolvidas, especialmente as interdisciplinares, tendo estes dado um importante contributo para a concretização das mesmas antes, durante e após a SC.

Concomitantemente, pelo interesse dos alunos relativamente as sessões realizadas no âmbito do projeto específico da DT, foi pertinente incluir a atividade de *mindfulness* na SC, dando assim oportunidade a todos os alunos de vivenciarem esta atividades. Por último, a expressão da aprendizagem da escalada e do rappel deu oportunidade aos alunos de assumirem o protagonismo nestas áreas, tendo isto sido evidente pela facilidade com que realizaram as atividades.

Poder assumir o papel de DT durante o EP foi um processo fundamental para a minha formação, visto que permitiu acompanhar e discutir decisões e processos com uma professora que dominava a estrutura escolar e possuía o conhecimento necessário para lidar com as advertências que surgem com a atribuição desta função. Além disso, o envolvimento com os EE permitiu-me conhecer melhor os alunos e o contexto em que cada um deles estava inserido, sendo este processo fundamental para o relacionamento positivo entre professor-aluno. Concluindo, este papel fomentou a relação com os órgãos de gestão da escola, o que foi uma mais-valia para todo o EP, principalmente para o projeto da SC. Penso que o momento de validação do investimento no desenvolvimento deste projeto foi confirmado pelo convite do diretor do agrupamento para integrar a equipa de coordenação e organização do acampamento da escola.

3. Desporto Escolar

Segundo o programa estratégico do DE 2021/2025, este assume-se como uma atividade de complemento curricular, num regime de liberdade de participação e escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (DGE, 2021).

Iniciou-se no ano letivo 2021/2022 o quadriénio do DE 2021/2025, surgindo este programa estratégico após a pandemia COVID-19, com a finalidade de recuperar a ligação dos alunos ao DE, bem como incentivá-los a participar nos processos de decisão e de gestão por trás do mesmo. Este programa estratégico define novas linhas de ação que visam aproximar toda a comunidade educativa e em especial promover nos alunos os princípios, valores e competências presentes no perfil dos alunos à saída de escolaridade obrigatória.

A oferta do DE no AEPM incluía as modalidades de badminton, boccia, canoagem, ginástica acrobática, natação, ténis, vela, basquetebol, futsal, voleibol, Escola Ativa e DE Sobre Rodas durante o quadriénio 2021-2025. O iniciar de um novo ciclo no DE acrescentou à oferta educativa a opção da escola ativa e deu oportunidade de redefinir os escalões das várias modalidades disponíveis, no entanto a maioria das modalidades disponíveis mantiveram-se iguais às do último quadriénio do DE, mantendo-se igualmente os professores responsáveis de cada núcleo.

Da oferta existente, escolhi o núcleo de voleibol masculino, escalão de juvenis. Esta decisão advém da prática desta modalidade no DE enquanto aluno do secundário e da excelente oportunidade de aprofundar o meu conhecimento no que respeita à mesma e as dinâmicas do DE.

O grupo equipa que escolhi enquadra-se no nível II, tendo desta forma atividades de treino regular e competições interescolas a nível local, regional e nacional. Este grupo-equipa foi orientado por uma professora que acompanha a modalidade há 6 anos. A nível temporal estavam destinados 3 tempos semanais de 50 minutos, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira das 13:45h às 14:35h.

À semelhança das outras áreas, também o DE foi planeado seguindo um modelo por etapas (Jacinto et al., 2001). Neste sentido, na 1ª etapa o foco foi a AI dos alunos, ao longo da 2ª etapa foram trabalhadas as prioridades de cada aluno, com base nas necessidades e dificuldades demonstradas ao longo da primeira, a 3ª etapa foi dedicada ao progresso das

aprendizagens e por fim a 4ª etapa que se centrou na consolidação das aprendizagens e no apuramento de resultados.

3.1. A *Manifestação do Associativismo no Desporto Escolar*

Uma das reflexões tidas no final da UC de JDC, no 1º ano do MEEFEBS, foi relativa aos problemas associados à intervenção dos estagiários no DE, nomeadamente pela perspetiva reducionista da intervenção na área. Especificamente, foi levantada a ideia da construção dos núcleos de DE enquanto "clubes de praticantes", não só na perspetiva de atleta, mas também noutras dimensões relevantes à experiência desportiva na escola.

Seguindo esta lógica e tendo esta tendência sido observada nas práticas dos professores titulares do núcleo de voleibol, procurei dar sentido a essa perspetiva multifacetada do desenvolvimento do DE.

Como parte do processo de formação das crianças e jovens, o DE deve assumir uma dimensão educativa, uma vez que pertence à escola e ao sistema educativo (Pires, 2017). No entanto, o que se verifica é que se repetem, no DE, os erros cometidos ao nível do Desporto Federado, a partir da mímica das características que tão frequentemente são alvos de críticas (Sobral, 2017). Uma delas está relacionada com a perspetiva demasiado tecnocrática que define a organização da intervenção pedagógica dos professores nesta área (Bom & Brás, 2003), que por sua vez está alinhada, de forma inequívoca, com os erros ligados a uma formação redutiva, removida da realidade do ambiente desportivo e das suas diferentes dimensões.

Enquanto estagiário, foi importante assumir a minha função não como uma do reforço do *status quo* ou realidade que vivenciamos quando integrados na escola, mas sim como agente potencial de mudança no sentido da promoção de boas práticas educativas. No entanto, a definição das boas práticas, ao nível do DE, no que diz respeito à formação dos jovens parece carecer, entre vários aspetos, particularmente ligado à realidade evidenciada na EF, que é a falta de conhecimento relacionado com as diferentes dimensões do associativismo desportivo e as funções que os jovens podem vir a exercer que estão integradas na cultura desportiva (Gonçalves, 2017).

Esta ideia tem vindo a ser proposta ao longo dos anos por autores preponderantes no contributo educativo que o desporto apresenta, tal como refere Lima (1988). Nesta perspetiva, importa considerar e desenvolver os diferentes modelos que podem ajudar a orientar a intervenção.

Segundo Marques, Martins e Santos (2017), as conceções que se traduzem nas práticas dos professores são determinadas pelas suas crenças, o que por si representa perspetivas

divergentes acerca da disciplina de EF, sendo elas o modelo biomédico, desportivo e educacional.

O modelo biomédico assume uma perspetiva exclusivamente centrada na promoção da saúde, traduzida na elevação dos níveis de aptidão física, ignorando a parte social e cognitiva das atividades físicas, fundamentais para a aquisição de hábitos de prática regular de atividade física que perdurem ao longo de toda a vida.

O modelo desportivo ou educação desportiva valoriza o desenvolvimento de competências desportivas individuais, sendo que um indivíduo é competente quando participa com sucesso numa modalidade desportiva. Sendo este modelo focado na competição, a vitória assume-se como o valor mais importante, desvirtuando assim os restantes valores que podem ser transmitidos através da prática de atividade física. Naturalmente apenas as crianças e jovens mais aptos têm lugar neste tipo de modelo, acabando os menos aptos por serem afastados, contribuindo para que sejam afastados da prática de atividade física.

O modelo educacional entende que a educação deve permitir a aquisição de competências físicas, sociais e morais que permitam às crianças e jovens a participação prolongada na cultura do movimento ao longo de toda a vida.

Embora o modelo educacional se apresente como a melhor escolha ao nível do alinhamento com os objetivos e finalidades do DE e do sistema educativo, o mesmo não implica que não possamos aproveitar o que os contributos de outros modelos.

Dito isto, o modelo desportivo, defendido por Siedentop (2001), enaltece e procura incentivar os professores a que exista, de facto, uma abordagem das dimensões do associativismo, integrando as experiências de árbitro e dirigente na atividade corrente dos alunos/atletas, de forma a qualificar a sua formação, afastando-nos da tradicional abordagem tecnocrática do papel do atleta, complementando e qualificando a formação dos jovens numa perspetiva que, embora seja apenas numa modalidade, se manifesta numa verdadeira representação e experimentação do que constitui as várias facetas do associativismo.

Com base nestes pressupostos defini o projeto específico do DE, nomeado “**A Manifestação do Associativismo no Desporto Escolar**”, de maneira a dar resposta às lacunas evidenciadas na AI. Este projeto teve como objetivos:

Quadro 51 - Objetivos Projeto DE

Objetivos
Reforçar a importância do associativismo nos treinos do DE, na modalidade de Voleibol
Habilitar os alunos a desempenhar as funções de juizes-árbitros e dirigentes dentro do grupo-equipa

3.2. 1ª Etapa

Os treinos de voleibol começaram do dia 11 de outubro de 2021. No entanto, o trabalho nesta área teve início no dia 27 de setembro de 2021, em que reuni pela 1ª vez com a professora responsável pela modalidade com o intuito de me apresentar e explicar quais as expectativas da minha intervenção. A partir desse momento, definimos a realização de uma reunião semanal para refletir acerca das aprendizagens dos alunos e para ajustar o planeamento às necessidades e dificuldades evidenciadas pelos mesmos. Esta etapa teve os seguintes objetivos:

Quadro 52 - Objetivos DE 1ª Etapa

Objetivos
Conhecer os alunos em atividades de Voleibol
Criar rotinas e estabelecer regras
Identificar os alunos com maiores necessidades
Caracterizar a expressão das vertentes do associativismo no grupo-equipa

3.2.1. Processos

Perante a falta de divulgação da oferta de DE na escola, encontrei uma primeira oportunidade de intervir de assumir responsabilidades sobre o grupo-equipa, pelo que construí e apresentei o poster de divulgação da modalidade (Apêndice XII), tendo este sido aprovado e fixado nas ESP e na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia.

Sendo esta etapa de AI das aprendizagens dos alunos, as bases das minhas decisões seguiram as considerações de Comédias Henriques (2012), ao nível do contexto de jogo, no qual os alunos expressam as habilidades, capacidades e conhecimentos e demonstram que sabem como, quando e o porquê da realização de determinada habilidade. Neste sentido, foi dada especial atenção à realização da situação de jogo ao longo dos treinos.

Uma das principais preocupações nesta etapa centrou-se no conhecimento de todos os alunos e na criação de rotinas, pelo que este último aspeto representou um desafio acrescido, uma vez que pela proximidade de idades e por ser uma figura nova naquele contexto, os alunos ofereceram alguma resistência à mudança e à aceitação das minhas indicações. Apesar disso, um dos primeiros princípios estabelecidos foi o equipamento e os acessórios que poderiam estar presentes no treino, pois a utilização de fios, brincos, pulseiras e outros tipos de acessórios foi algo bastante evidente no início do ano, para salvaguardar ocorrências problemáticas.

Relativamente à estrutura dos treinos, a 1ª parte foi dedicada à realização do aquecimento, sendo este maioritariamente realizado com bola, em que os alunos

individualmente ou em grupo realizavam exercícios de controlo de bola, como o jogo de 4 em círculo.

Na 2ª parte, devido ao escalão em causa e de acordo com as informações da professora, optei por começar a realizar uma situação de 4x4, com o intuito de perceber se a bola transponha a rede através da realização dos 3 toques e se verificava finalizações intencionais.

Na parte final desta etapa, após ter observado que alguns dos alunos apresentavam um nível de desempenho superior em função da situação proposta, optei por integrar também a situação de jogo 6x6, uma vez que esta se apresenta com mais complexa e constitui a situação formal das competições do DE. Concomitantemente, pelas dificuldades de alguns dos alunos, foi necessário reduzir a complexidade do jogo, passando assim para o jogo 2+2, com o intuito identificar se os alunos eram capazes de manter a bola o ar, numa situação mais simples.

3.2.2. Balanço

Com a AI, verifiquei que dos 26 alunos que se encontravam inscritos no DE 4 estavam a trabalhar os objetivos do nível Introdução, demonstrando dificuldades no contacto com a bola, e 11 encontravam-se a trabalhar o nível Elementar, possuindo lacunas na correta realização da dinâmica dos 3 toques. Os restantes alunos encontravam-se num nível superior, estando aptos a trabalhar os objetivos do nível Avançado, nomeadamente o trabalho da defesa ao nível do posicionamento em campo.

Relativamente às dimensões do associativismo pude verificar que estas não faziam parte das rotinas dos treinos, sendo evidente pela falta de conhecimento das regras e sinalética específica de arbitragem do voleibol.

3.3. 2ª Etapa

As ilações retiradas na 1ª etapa, permitiram realizar o planeamento da presente etapa de acordo com as prioridades de cada um dos alunos, tendo como objetivos:

Quadro 53 - Objetivos DE 2ª Etapa

Objetivos
Alcançar os objetivos prioritários dos alunos
Construir o plano de intervenções relativas à manifestação do associativismo no DE
Aumentar o número de competições

3.3.1. Processos

As decisões ao longo da 2ª etapa seguiram a linha de pensamento de Farias, Mesquita e Hastie (2015), que aludem para a utilização das situações em contexto de jogo como fator

crucial para a aprendizagem do mesmo, uma vez que os alunos são confrontados com as situações reais em que surgem os problemas ao longo do jogo.

Contudo, apesar das situações em contexto de jogo constituírem a melhor forma de aprendizagem e avaliação, a exclusiva realização das situações formais pode revelar-se demasiada complexa, pois a incerteza, abertura e imprevisibilidade do jogo (Comédias Henriques, 2012), constituiu um fator limitador do protagonismo dos alunos que evidenciam maiores dificuldades. A longo desta etapa foram promovidas situações de jogo modificadas, pois, como alude Fernández-Espínola et al., (2020), permitiram que os alunos estivessem mais tempo em contacto com a bola e assim tivessem mais tempo e oportunidades de dar resposta aos problemas técnico-táticos que surgiam ao longo do jogo.

Considerando os 4 alunos que estiveram a trabalhar os objetivos do nível Introdução, as maiores dificuldades residiam no deslocamento para o ponto de queda da bola e na concretização com sucesso do serviço por baixo. De forma a dar resposta a estas necessidades, optei por promover a situação de jogo 2+2, pois segundo Gonçalves (1992), os jogos de cooperação fornecem mais tempo aos alunos para se deslocarem para o ponto de queda da bola. Simultaneamente, apliquei a condicionante do 1º toque ser realizado pelos alunos de um nível superior. Esta implicou uma atenção reforçada na formação dos pares, de forma a ter presente um aluno com maiores capacidades.

Relativamente aos alunos que se encontravam a trabalhar os objetivos do nível Elementar, a expressão das suas dificuldades residia na construção do ataque mantendo a dinâmica dos 3 toques e a realização do serviço por cima com precisão. Com o intuito de desenvolver a dinâmica dos 3 toques, apliquei uma situação de jogo 3x3, baseada nas considerações de Gonçalves (1992), com a finalidade do 2º toque ser realizado pelo jogador na posição 3 e de existirem finalizações intencionais.

Nesta situação, de modo a trabalhar a realização do 2º toque por parte do jogador da posição 3, recorri à teoria de aprendizagem behaviorista do condicionamento operante de Skinner (1984), que alude para a valorização dos comportamentos desejados, como fator preponderante para estes ocorrerem. Dito isto, valorizei a pontuação (a dobrar) caso este comportamento pretendido fosse realizado.

No que concerne aos alunos de um nível de desempenho superior, nesta etapa, o foco do trabalho foi a realização do bloco e do posicionamento da equipa no decorrer desta ação. Para dar resposta a estas dificuldades, promovi uma situação de 6x3, estando uma equipa a receber e outra a realizar ataques à entrada e à saída da rede. Após o ataque da equipa adversária,

quem se encontrava a defender era obrigado a realizar bloco e a posicionar-se corretamente em campo, sendo que a concretização com sucesso deste comportamento valia 1 ponto.

Em função desta variante, a meta do exercício era o alcance de 6 pontos não protagonizados. Contudo, o trabalho de defesa foi realizado maioritariamente num jogo de 6x6, uma vez que corresponde à situação formal das competições do DE para este escalão, tendo o foco da minha intervenção sido ao nível da defesa e do posicionamento dos alunos em campo.

As situações anteriormente descritas aconteceram, essencialmente na 2ª parte dos treinos, em função do Nº de alunos presente. A 1ª parte do treino, à semelhança da etapa anterior, foi dedicada ao aquecimento, através de jogos de controlo de bola fora da rede, como o jogo de 4 em círculo e o jogo 1+1.

No entanto, perante as necessidades identificadas na 1ª etapa, procurei incluir nesta parte diferentes situações de trabalho do serviço. Para isto, segui as recomendações de Fraga (1996), introduzindo situações simplificadas de jogo focadas na realização do serviço por baixo, com receção do outro lado da rede. Nesta situação, os alunos competiram entre si, através da concretização com sucesso do maior Nº de serviços.

Ao nível da competição, apenas estavam previstos 2 momentos, a acontecer no mês de março e abril. A reduzida expressão destes momentos, representou para mim uma grande inquietação, pois como referem Bernstein, Phillips e Silverman (2011), os momentos de competição constituem ótimas circunstâncias para a aprendizagem.

Ao longo desta etapa, formulei o projeto específico desta área, tendo definido as linhas de ação do mesmo. A 1ª intervenção pressupõe que os alunos na parte inicial dos treinos, com o meu auxílio, selecionem quais os exercícios a realizar, pois como aludem Ryan e Deci (2000), é fundamental os alunos tomarem decisões e assumirem responsabilidades, na perspetiva de desenvolver uma motivação intrínseca para a prática.

Considerando o Nº de alunos presente nos treinos, percebi que constituir equipas com um elevado Nº de alunos podia constituir uma boa estratégia, pois nos momentos de jogo, daria oportunidade de ter alunos a assumir as funções de árbitros e de juizes de mesa. A partir da estipulação de regras de rotação, foi possível que os alunos que assumiam esta função estivessem em constante mudança, trocando com o colega ao serviço da equipa.

Seguindo a base de justificação das decisões para as situações de jogo, considero que também as dimensões abordadas do projeto devem ter expressão nas situações autênticas e realistas em que acontecem. Neste sentido, e colmatando a falta de competições já enunciada, foi crucial a marcação de momentos de competição interna com o grupo-equipa, com a equipa

feminina de juvenis e com os professores do DEF. Além destas, foram ainda agendadas competições externas com a Escola Secundária António Damásio e o Colégio Pedro Arrupe.

3.3.2. Balanço

Relativamente às aprendizagens dos alunos com maiores dificuldades, a condicionante imposta ao nível da realização do 1º toque aumentou consideravelmente, o Nº de vezes que a bola permanece no ar, permitindo que estes estivessem mais tempo em contacto a bola. Esta opção, permitiu que ao longo da etapa, após várias tentativas, os alunos conseguissem alcançar as 10 trocas de bola por cima da rede, tendo ainda demonstrado dificuldades na realização do serviço por baixo

Os alunos a trabalhar os objetivos do nível Elementar, apesar de terem revelado um desenvolvimento significativo das suas aprendizagens, continuaram a evidenciar dificuldades na realização da dinâmica dos 3 toques, assim como na realização do serviço com precisão, tendo continuado na etapa seguinte a trabalhar este nível.

Em relação aos alunos de um nível superior, estes tiveram sucesso na realização do bloco, mas evidenciaram grandes dificuldades no que respeita ao posicionamento em campo aquando da realização da ação. Neste sentido, o trabalho ao nível do posicionamento em campo foi um aspeto de grande ponderação na etapa seguinte.

As competições internas realizadas foram, a meu ver, momentos cruciais para a permanência dos alunos no DE, uma vez que após os anos de pandemia, estas representaram o 1º momento de convívio e competição no meio escolar. Além disto, a participação pessoal neste momento gerou um efeito positivo ao nível do reconhecimento de competência dos alunos, que provou ser fundamental para fomentar a minha ação e intervenção pedagógica nos treinos e no espaço escolar.

Os momentos internos de competição, pelo elevado Nº de alunos que havíamos previsto a participar, representaram um excelente momento para os alunos autonomamente poderem decidir quem assumia a posição formal de dirigente, cuja função passou pela organização das equipas e do quadro competitivo, sendo esta supervisionada por mim.

A nível pessoal, ao longo desta etapa o objetivo passou por melhorar o feedback, especialmente aos alunos de um nível superior. Para isto foi necessário um maior investimento na procura e análise documental, com o intuito de conseguir intervir de forma mais assertiva e objetiva nos problemas evidenciados pelos alunos.

3.4. 3ª Etapa

O planeamento desta etapa resultou do balanço que fiz da 2ª etapa, cuja análise revelou uma evolução bastante significativa dos alunos que inicialmente apresentavam um nível de desempenho inferior. Contudo, o trabalho desenvolvido com os alunos a trabalhar os objetivos do nível avançado não obteve os resultados esperados, pelo que nesta etapa foi dada continuidade às aprendizagens desenvolvidas na etapa anterior. Neste sentido, defini os seguintes objetivos para a etapa:

Quadro 54 - Objetivos DE 3ª Etapa

Objetivos
Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos
Implementar as intervenções consideradas no projeto específico do DE, nomeadamente ao nível dos juízes de mesa e dos árbitros
Aumentar o número de competições

3.4.1. Processos

No decorrer da etapa, uma das estratégias utilizadas foi a utilização de grupos heterogéneos, tendo este aspeto sido fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Martins et al., 2017). Contudo, também existiram momentos em que os grupos foram homogéneos, de forma que os alunos de nível superior pudessem desenvolver as suas aprendizagens em ambientes mais adequados aos níveis dos mesmos.

Nesta etapa, 4 alunos continuaram a trabalhar os objetivos do nível Introdução, nomeadamente o toque de antebraços para dar continuidade ao jogo e o serviço por baixo colocado, através da situação de jogo de cooperação 2+2, em que após a concretização de 10 transposições de bola por cima da rede passavam a disputar o ponto em 2x2.

Os alunos que se encontram a trabalhar o nível Elementar apresentaram um progresso significativo nas aprendizagens. Dito isto, a situação implementada foi o jogo 4x4, visto que permite trabalhar de forma ainda simplificada as ações técnico-táticas e adquirir as noções de posicionamento e movimentações em campo (Castro et al., 2022), com o objetivo de receber em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo, passar a bola para a finalização e finalizar em passe colocado ou remate em apoio.

Nesta situação, para aumentar a frequência da realização da dinâmica dos 3 toques, optei por utilizar a mesma estratégia da etapa anterior, recorrendo à teoria de aprendizagem behaviorista do condicionamento operante de Skinner (1984), valorizando a dobrar os pontos obtidos através da concretização deste comportamento.

Para os alunos do nível Avançado, tendo verificado que as dificuldades ao nível do posicionamento em campo se mantiveram, optei por continuar com a situação promovida na etapa anterior, 6x3. Esta opção permitiu, numa primeira fase, trabalhar o posicionamento em campo relativamente à defesa, devendo a equipa com 6 jogadores posicionar-se corretamente de forma a realizar a defesa (sistema 3:1:2 com jogador de zona 6 avançado) com bloco, enquanto a equipa contrária apenas realiza ataques à entrada e à saída da rede.

Numa segunda fase, permitiu trabalhar o sistema de proteção ao próprio ataque. Nesta, foi colocado uma equipa de 3 alunos junto da rede, a realizar bloco e defesa, enquanto a equipa com 6 alunos realizava ataques e adequava o seu posicionamento em função do mesmo. Além disto, apliquei a situação de jogo 6x6, com o intuito de trabalhar as situações em que foram evidentes maiores dificuldades.

Relativamente à organização dos treinos, a 1ª parte seguiu a lógica definida em função do projeto específico, tendo os alunos selecionado exercícios para o trabalho de controlo de bola essencialmente em situações de 1+1 fora da rede. Esta opção, teve como principal fundamento a pedagogia inovadora *Flipped Classroom* (Paniagua & Istance, 2018), que pela responsabilidade atribuída aos alunos, permite um maior envolvimento destes na aprendizagem.

Incluí também nesta parte, a situação de serviços da etapa anterior, assim como introduzi uma situação focada na concretização de finalizações, pelo que segui as considerações de Fraga (1996), implementado um exercício de ataques à entra e à saída da rede, em formato de carrossel, onde todos os alunos tiveram a oportunidade de realizar o ataque, o passe para a finalização e a receção. Cada aluno trabalhou a forma de ataque mais adequada, em função do seu nível de desempenho, sendo que os alunos com mais dificuldade trabalhavam o passe colocado ou o remate em apoio e alunos com um nível de desempenho superior o ataque em remate em suspensão.

Na 2ª parte dos treinos, estiveram integradas as situações descritas em função das necessidades dos alunos, tendo estado sempre um momento reservado para a realização de situações de jogo, características do nível de jogo dos alunos. Este aspeto permitiu que fosse desenvolvida outra das dimensões do projeto específico, especificamente ao nível da arbitragem. Esta estratégia desenvolveu o conhecimento dos alunos acerca das regras do voleibol, capacitando-os da competência para o desempenho com sucesso destas funções.

Na 3ª parte dos treinos, a valorização dos bons desempenhos, o reforço dos objetivos de aprendizagens e o retorno à calma, foram acompanhados pelo reforço e esclarecimento da sinalética relativa à arbitragem do voleibol.

Complementado o facto das competições do DE constituírem momentos parcelares muito concentrados no calendário escolar, uma das opções desenvolvidas foi a integração de momentos de competição interna, semanal, em conjunto com o grupo-equipa de voleibol feminino. Mais uma vez, estes momentos deram oportunidade para o desenvolvimento das dimensões do associativismo, especialmente no que respeita ao papel de dirigente desportivo, em que os alunos tiveram oportunidade de organizar as equipas e o quadro competitivo.

Adicionalmente, nesta etapa tiveram lugar as competições externas que serviram de preparação para as competições do DE, onde foram aplicadas as aprendizagens desenvolvidas num contexto autêntico e realista. Estes momentos, permitiram que fossem evidenciadas as habilidades, capacidades e conhecimentos, não apenas, ao nível da prática, como também naquilo que respeita à arbitragem no voleibol.

3.4.2. Balanço

Os alunos que se encontravam a trabalhar os objetivos do nível Introdução, conseguiram atingi-los, nomeadamente a realização do toque de antebraços para dar continuidade ao jogo e a realização do serviço por baixo colocado, pelo que na próxima etapa puderam trabalhar um nível superior.

A estratégia utilizada no jogo 4x4 de valorização dos pontos concretizados com 3 toques demonstrou ter sido eficaz, uma vez que após ter retirado esta condicionante foi visível a manutenção desta dinâmica no decorrer do jogo. No entanto, existiam ainda alguns alunos que possuíam dificuldades na realização do remate em apoio e do serviço por cima.

Ao nível dos alunos com maior domínio da matéria, as dificuldades no posicionamento em campo aquando da realização do bloco permaneceram. Este aspeto esteve relacionada com a baixa assiduidade destes alunos nos treinos. Desta forma, a próxima etapa deu continuidade ao trabalho destes objetivos.

Relativamente às competições do quadro competitivo do DE, estas aconteceram na reta final da etapa, apenas em dois momentos, sendo isto redutivo do valor que as competições podem representar para a aprendizagem dos alunos (Quina, 2003). O primeiro encontro teve como objetivo a implementação das aprendizagens relativamente ao posicionamento na defesa e no ataque. Contudo, o objetivo não foi alcançado, pois os alunos, mais uma vez, demonstraram dificuldades na realização de proteção ao bloco, mais especificamente no posicionamento do jogador de zona 3 e 6.

O segundo momento de competição, de acordo com os alunos que participaram no mesmo, teve como principal objetivo a manutenção da dinâmica dos 3 toques, em que o 2º

toque era executado pelo jogador na posição 3, sendo as finalizações concretizadas de forma intencional. Este objetivo foi cumprido pela equipa, tendo sido evidente o progresso nas aprendizagens de todos os alunos. Perante isto, os alunos que se encontravam a trabalhar os objetivos do nível Elementar, nos treinos seguintes passaram a integrar as situações de trabalho referentes aos objetivos do nível avançado.

Além destes, os momentos de competição interna permitiram a expressão das dimensões do associativismo, tanto ao nível da organização das equipas e dos jogos, em que os alunos assumiriam as funções de dirigentes, assim como na arbitragem, em que os alunos assumiram a função de árbitro e de juiz de mesa. Neste sentido, destaco a postura e o compromisso de um grupo restrito de alunos, que ao assumir as funções de arbitro, realizaram corretamente a sinalética e demonstraram possuir o conhecimento necessário sobre as regras de jogo.

No que concerne à progressão da minha intervenção enquanto professor estagiário, a dimensão da instrução, ao nível do feedback, foi algo que ao longo desta etapa procurei melhorar. Contudo, através das reflexões com a professora responsável do grupo-equipa, percebi que em alguns momentos a informação de retorno que fornecia aos alunos não era suficientemente clara, especialmente para os de uma faixa etária mais baixa, sendo isto congruente com as conclusões do PTI realizado na área de lecionação.

Neste sentido, procurando melhorar neste aspeto, questionei o professor responsável pelo grupo-equipa de voleibol feminino relativamente à possibilidade de lecionar nesta equipa. O docente afirmou, perentoriamente, que esta opção seria viável, passando eu a lecionar dois treinos e o professor os restantes dois, ao longo da semana. Além desta estratégia, de forma a melhorar a minha intervenção junto dos alunos mais novos, interroguei a professores responsável pelo grupo de voleibol de infantis sobre a hipótese de uma SEI nesse escalão, tendo esta aceite esta proposta com bastante agrado.

3.5. 4ª Etapa

O planeamento desta última etapa resultou das ilações retiradas do balanço da etapa anterior, tendo os encontros do DE representado um importante momento para a adequação dos objetivos às necessidades dos alunos. Dadas as características desta etapa foram, maioritariamente, realizadas situações de jogo, tendo os objetivos da mesma sido:

Quadro 55 - Objetivos DE 4ª Etapa

Objetivos
Consolidar as aprendizagens dos alunos
Apurar os resultados das aprendizagens dos alunos
Concretizar as intervenções ao nível do projeto específico do DE
Assumir a liderança dos treinos

3.5.1. Processos

À semelhança daquilo que foi feito nas etapas anteriores, os grupos foram na maioria do tempo heterógenos, contribuindo especialmente para a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades (Martins et al., 2017). Contudo, pela vincada diferença no desempenho dos alunos, alguns dos momentos foram desenvolvidos em grupos homogéneos, dando assim oportunidades de trabalhar as situações de maiores dificuldades.

Os alunos que se encontravam a trabalhar os objetivos do nível Introdução, conseguiram atingi-los, pelo que nesta etapa começaram a trabalhar o nível Elementar, tendo por objetivo a manutenção da dinâmica dos 3 toques. Nesta etapa, a opção metodológica seguiu as recomendações de (Gonçalves, 1992), tendo colocado os alunos a trabalhar numa situação de jogo 3x3 em grupos heterógenos, cuja meta de grupo foi em cada 8 ataques conseguirem realizar 6 mantendo o comportamento desejado. Neste sentido, repliquei a estratégia já utilizada da valorização de pontos pelo comportamento desejado (Skinner, 1984).

Em relação aos alunos que estavam a trabalhar os objetivos do nível Elementar, apenas 4 não conseguiram atingir a totalidade dos objetivos estabelecidos, pelo que nesta etapa continuaram a trabalhar numa situação de jogo 4x4, seguindo as considerações de Castro et al., (2022), tendo o principal foco sido o remate em apoio e a realização do serviço por cima. Para tal, a meta definida centrou-se na concretização de 5 finalizações em remate em apoio, em 8 ataques. Procurando fomentar a concretização das finalizações em remate em apoio, optei por valorizar a realização deste comportamento, contado a dobrar os pontos obtidos através deste comportamento (Skinner, 1984).

Relativamente aos alunos que se encontravam a trabalhar o nível Avançado, estes demonstraram dificuldades no posicionamento em campo de acordo com o bloco. Assim, esta etapa permitiu consolidar as aprendizagens a este nível. Além destes, existiu um grupo de alunos que alcançaram os objetivos do nível Elementar, reunindo as condições ideais para começar a trabalhar o nível Avançado, pelo que integraram o trabalho que estava a ser desenvolvido com os colegas. Para estes, a situação de referência foi o jogo 6x6, em que o principal objetivo foi em prol do posicionamento em campo, sendo que a minha intervenção,

segiu as ideias da perspetiva ecológica da aprendizagem (Button, Seifert, Chow, Davids & Araujo, 2020), através do questionamento dos alunos acerca dos processos de tomada de decisão dos mesmos.

O início das sessões de treino foi dedicado ao aquecimento, pelo que nesta etapa continuaram a ser promovidas situações de controlo de bola em 1+1, fora da rede, tendo sido introduzida a mesma dinâmica, mas em grupo, como por exemplo em roda de 4, em que tinham de se deslocar pelo campo sem deixar cair a bola. Esta última situação foi introduzida em formato competição, procurando ver qual o grupo que conseguia realizar mais percursos sem deixar cair a bola, no tempo definido. A opção tomada, demonstrou resultados positivos, pois os alunos procurando realizar o maior N° de percursos, estiveram bastante empenhados e motivados na concretização da situação.

Na 2ª parte dos treinos tiveram lugar as situações que pretendiam dar respostas as dificuldades específicas dos alunos, assim como os momentos de jogo formal 3x3, 4x4 e 6x6. À semelhança daquilo que foi realizado na etapa anterior, nestas situações de jogo, existiram sempre alunos a assumir a função de árbitro e de juiz de mesa.

A 3ª parte dos treinos, à semelhança da etapa anterior, foi dedicada à reflexão e análise das situações prioritárias ocorridas no treino, assim como foram reforçadas as regras e a sinalética de arbitragem do voleibol.

3.5.2. Balanço

Considerando os estudantes que começaram a trabalhar os objetivos do nível Introdução, a AI revelou que estes possuíam dificuldades ao nível da realização do toque de dedos e do serviço por baixo. No entanto, considero que as estratégias utilizadas nos treinos, ao nível do trabalho em grupos heterógenos e das considerações de Gonçalves (1992), ao nível da situação de jogo, foram pertinentes considerando que estes alunos terminaram o aluno letivo a trabalhar a dinâmica dos 3 toques, que se insere nos objetivos do nível Elementar.

No que respeita aos alunos que iniciaram o desenvolvimento dos objetivos do nível Elementar, o progresso das suas aprendizagens foi notório, pelo que destaco as estratégias relativas às situações de jogo evidenciadas por Castro et al., (2022). Contudo, o facto de 4 dos alunos terem tido, ao longo dos treinos, uma assiduidade muito reduzida, levou a que não alcançassem os objetivos definidos, não cumprindo com os objetivos deste nível.

Os restantes estudantes, ao terem evidenciado logo no final da 3ª etapa, domínio dos objetivos previstos no nível Elementar, progrediram para o nível Avançado. Esta decisão revelou-se acertada, pois apesar do pouco tempo na 4ª etapa, estes evidenciaram ter as

competências para integrar este nível, uma vez que mesmo numa fase prematura conseguiram acompanhar e aplicar o trabalho ao nível do posicionamento na defesa e no bloco.

Os alunos que, ao longo do ano, estiveram a trabalhar o nível Avançado, foram aqueles que revelaram menor progresso nas aprendizagens, pois mesmo percebendo as questões associadas ao posicionamento em campo, este comportamento nem sempre se verificou. De acordo com esta dificuldade, foi necessário promover momentos com maior ênfase na demonstração e explicação das ações desejadas, esta intervenção assentou na teoria cognitiva de aprendizagem, que tem por base a prescrição do modelo ideal de resposta em função das diferentes situações de jogo (Raiola & Tafuri, 2015). Considero que os objetivos definidos para estes alunos não foram cumpridos, fruto do reduzido tempo dedicado ao trabalho específico destas situações, devido ao elevado N° de alunos nos treinos.

Relativamente às dimensões do projeto específico, nesta etapa o foco principal prendeu-se na arbitragem, cuja decisão teve por base o reduzido N° de treinos e o empenho que os alunos evidenciaram na concretização desta função. Ao estar presente na maioria dos treinos, tornou-se numa rotina saudável em que os alunos autonomamente assumiam essas funções, cuja importância traduziu na integração dos alunos do núcleo nas equipas de arbitragem dos torneios de voleibol previstos no PAA, assim como no destaque de alguns alunos para as mesmas funções na maratona noturna de voleibol.

Todo o meu envolvimento no planeamento dos treinos e dedicação na integração do projeto específico nos mesmos, permitiu que ao longo de toda a etapa a lecionação dos treinos fosse assumida exclusivamente por mim.

3.6. Projeto Semana de Ensino Intensivo (SEI)

Ao longo do ano letivo, de acordo com as reflexões realizadas no PTI e da minha intervenção no DE, pude averiguar que possuía algumas dificuldades ao nível da instrução e do fornecimento de informação de retorno, sendo que estas dificuldades eram ainda maiores quando se tratava de alunos de uma faixa etária mais nova. Neste sentido, e seguindo as recomendações dos professores orientadores, optei por realizar o projeto SEI, procurando melhorar nestes aspetos.

Pelas considerações anteriores, tendo o interesse de aprofundar as dimensões do feedback, optei por escolher a modalidade de voleibol, uma vez que o meu domínio sobre os conteúdos permitiu dar mais ênfase à melhoria da minha intervenção pedagógica, procurando adequar a comunicação em função dos escalões mais jovens.

A realização do projeto ocorreu na semana de 30 de maio de 2022 a 3 de junho de 2022, possuindo os seguintes objetivos:

Quadro 56 - *Objetivos Projeto SEI*

Objetivo
Melhorar a qualidade da instrução, ao nível da objetividade e clareza
Aumentar o número de feedbacks
Adequar a comunicação em função do escalão etário

3.6.1. Processos

De forma a preparar a minha intervenção, que refletissem a escolha acertada das situações de aprendizagem em função das dificuldades e necessidades dos alunos, segui as recomendações de Onofre (2017), realizando na semana anterior a observação das sessões de treino do escalão em causa.

Com a observação realizada pude averiguar que existiam dois grupos de alunos com níveis de desempenho diferentes. Assim, um dos grupos encontrava-se a trabalhar os objetivos do nível Introdução, apresentado dificuldades na realização do toque de antebraços e no serviço por baixo, enquanto os restantes alunos estavam a trabalhar alguns objetivos do nível Elementar, nomeadamente a receção em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo, o passe para a finalização e a finalização em passe colocado.

Após esta análise pessoal, optei reunir com a professora responsável do grupo-equipa de forma a comparar a minha perceção sobre as necessidades dos alunos e a discutir diferentes formas de trabalho para as resolver. Esta atitude de colaboração entre professores foi um registo muito importante para o desenvolvimento da minha ação, considerando a importância que o trabalho colaborativo tem para a melhoria da prática dos professores (Darling-Hammond et al., 2017). Numa nota relevante, a professora destacou a importância da realização da situação de jogo 4x4, como preparação para o momento de competição do DE no final da semana.

Ao nível do planeamento dos treinos, optei por na 1ª parte seguir as considerações de Fraga (1996), tendo essencialmente promovido situações de manipulação da bola, como exercícios fora da rede em que o desafio foi a realização de 10 toques de dedos seguidos.

A 2ª parte do treino, inicialmente foi organizada em grupos heterógenos, tendo realizado a situação de 2+2 (Gonçalves, 1992), em prol das dificuldades dos alunos com um menor nível de desempenho, cujos objetivos corresponderam ao nível Introdução. Num 2º momento, optei por realizar a situação de 4x4 para os alunos que iriam ter competição, tendo o objetivo sido em função da manutenção da dinâmica dos 3 toques. Os alunos com mais

dificuldades trabalharam numa situação de 1+1, na rede (Fraga, 1996), procurando, inicialmente, realizar o maior N° de transposições de bolas por cima da rede em toque de dedos. Simultaneamente, de forma a dar resposta às dificuldades no serviço por baixo, realizei um jogo de serviços, em que os alunos tinham de realizar o serviço e acertar no alvo colocado no outro lado da rede (Fraga, 1996).

Na 3ª parte do treino, optei por realizar apenas a reflexão sobre as sessões, tendo o momento sido importante para interagir de forma mais positiva com os alunos.

3.6.2. Balanço

A professora responsável pelo grupo-equipa assumiu um papel crucial para aferição da consecução dos objetivos definidos, pois além de ter declarado a intenção de melhoria nas dimensões mencionadas, esta realizou o protocolo MAGIC permitindo fazer uma análise mais detalhada das sessões.

Considerando assim os objetivos a que me propus, estes foram atingidos com sucesso, tendo existido uma melhoria significativa no fornecimento de feedback adequado às situações, assim como da sua frequência, alcançado a referência de 4 feedbacks por minuto (Piéron, 1999). Ainda, o facto de o feedback ter sido mais simples e conciso, alicerçado ao fecho do ciclo de feedback, levou a que os alunos compreendessem melhor os aspetos alvos de melhoria, corrigindo de uma forma mais eficaz esses comportamentos.

3.7. Atividades da Escola

A participação na dinamização das atividades internas incluídas no DE, no meio escolar, procuraram desenvolver momentos de promoção da prática de AF dos alunos através do convívio entre os alunos do AGEPM, sendo determinante o trabalho colaborativo com os professores do DEF para o seu desenvolvimento. Neste sentido, o quadro presente, no apêndice XIII, representa as atividades do PAA nas quais procurei participar, numa perspetiva formativa e de participação ativa enquanto professor-estagiário do DEF.

Considerando a natureza pontual das mesmas e o envolvimento dos professores de DEF, dos órgãos de gestão da escola e da comunidade, procurei assumir responsabilidades ao nível da organização, assim como da integração das considerações dos projetos específicos desenvolvidos nas áreas da lecionação, da DT e do DE.

3.7.1. Atividade de Escalada

A decisão do DEF de cancelar os torneios previstos para a última semana do 1º período, previsto no PAA, deveu-se a um aumento do N° de casos de COVID-19. Não obstante

apresentámos, enquanto núcleo de estágio, a proposta da abertura da parede de escalada, com o objetivo de desenvolver as dinâmicas do projeto específico da escalada, a título de uma reflexão mais aprofundada sobre as diferentes possibilidades de aproveitamento da parede e da matéria, tendo sido determinante para os processos de construção do projeto. Este momento foi ainda, marcante ao nível da valorização do meu trabalho enquanto estagiário junto dos alunos e DEF, cuja adesão e interesse pela atividade foi preponderante.

3.7.2. Corta-Mato

O corta-mato do AGEPM foi uma atividade que integrou os alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade. Em termos pessoais, procurei integrar a organização do evento, assumindo a preparação dos alunos antes da realização da prova, com o objetivo de adquirir competências de organização. Além disso, procurei incluir a participação da minha turma na atividade, sendo que um aluno apurou-se para a fase regional. Neste sentido, considero o meu envolvimento foi um fator motivante à participação dos meus alunos, tendo isto sido demonstrado pelo empenho apresentado na prova.

3.7.3. “DE sobre Rodas” - Passeio de Bicicleta

O projeto “DE Sobre Rodas”, constituiu uma novidade em termos da minha experiência com o DE. Neste sentido, decidi participar no mesmo com o objetivo de aprofundar o meu conhecimento acerca deste conteúdo. Complementarmente, esta serviu de ponto inicial para a integração na atividade do passeio de bicicleta pela vila, na qual tive como objetivo colaborar na organização do evento, sendo que um dos contributos que tive foi através da gravação da atividade, constituindo um registo importantes para o AGEPM para a partilha com a comunidade local, assim como na manutenção das bicicletas durante o percurso, dada a magnitude de alunos participantes.

3.7.4. “DE Escola Ativa”

O projeto “DE Escola Ativa” residia na oferta regular de várias atividades no âmbito da prática de atividade física recreativa. Neste sentido, o objetivo de participação foi a integração das estratégias desenvolvidas no meu projeto de escalada, tendo a sua implementação sido aprovada pelo professor-responsável. Além disso, na perspetiva de colaborar com outros núcleos de estágio, que tomaram interesse no meu projeto, um dos estagiários do núcleo de estágio da EBT também participou neste momento, tanto para cooperar no projeto como para tirar proveito das estratégias desenvolvidas.

3.7.5. Torneio Voleibol e Badminton

Esta atividade destinou-se aos alunos do 7º ao 12º ano, constituindo um momento em que os alunos, organizados por turma, demonstraram as aprendizagens nas modalidades escolhidas pelo DEF. A este nível, o envolvimento da minha turma foi considerável, tendo participado 15 alunos. Pessoalmente, tive como objetivo a integração da equipa de organização do voleibol, assim como a integração dos alunos do grupo-equipa de voleibol na equipa de arbitragem do torneio. Este último aspeto, representou um dos contributos da realização do projeto específico do DE, dando expressão à importância do projeto.

3.7.6. Torneio Tribola

Esta atividade aconteceu no final do 3º período e contemplou a matéria de voleibol, basquetebol e futebol, sendo destinada a todas as turmas do 7º ao 12º ano. Esta representou o ponto alto das atividades proporcionadas pelo DEF, pelo que implicou a organização dos torneios em simultâneo na ESP e na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia. A minha participação nesta atividade teve como objetivo liderar a organização dos jogos de voleibol e integrar os alunos do grupo-equipa de voleibol na equipa de arbitragem. Este momento permitiu a afirmação do meu trabalho e do conhecimento sobre a modalidade específica, assim como da expressão do projeto específico do DE, através das funções de árbitros e juizes de mesa, desempenhados pelos alunos do grupo-equipa.

3.7.7. Maratona Noturna de Voleibol

Esta atividade é uma tradição no AGEPM, tendo participado na sua 14ª edição. Pelas características, representava um momento de convívio entre alunos, professores, auxiliares, pais, EE e a comunidade escolar. Neste projeto, a minha participação teve como objetivo: a integração da equipa de organização do evento. Este momento revelou-se importante para o meu envolvimento na comunidade escolar e com os professores da equipa de organização. Simultaneamente pela participação com uma equipa no evento, pude demonstrar também as minhas capacidades, tendo isso sido fundamental para o reconhecimento de competência junto dos alunos.

3.7.8. Dia do Agrupamento

Este momento era realizado anualmente, resultante da expressão do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do ano letivo, ao nível de projetos, do trabalho de pares dos professores e das atividades do PAA. Relacionado com este último aspeto, umas das atividades foi a realização das finais do Tribola, pelo que a minha participação teve o seguinte objetivo: Dar continuidade ao processo de liderança na organização do Voleibol, assim como a integração

de alunos do grupo-equipa na equipa de arbitragem. Ao nível dos projetos, elaborei um vídeo dos momentos de participação do núcleo de voleibol que acompanhei, do passeio de bicicleta e da SC realizada, com o objetivo de apresentar à comunidade escolar o trabalho que desenvolvi na escola ao longo do ano.

3.7.9. Colaboração Acampamento Gaspar Correia

Um dos produtos resultantes do trabalho desenvolvido ao longo do ano, tanto pelo projeto da SC e seminário, como da opção de lecionar escalada, foi o pedido de colaboração em 2 ações de preparação dos alunos pertencentes à escola de monitores do acampamento da escola. Pessoalmente, ao dinamizar estas duas sessões, tive como objetivo a afirmação da minha competência na matéria. A meu ver, este convite expressou o reconhecimento do meu trabalho e do meu conhecimento relativo à matéria, por parte dos professores do DEF e da direção da escola.

3.8. Balanço

A escolha do núcleo de voleibol do DE, enquanto grupo-equipa a acompanhar ao longo do ano letivo, teve por base os meus interesses pessoais, pois para além de ter sido uma modalidade que pratiquei no DE enquanto aluno, ao longo da minha formação inicial também foi uma matéria que me despertou bastante interesse. A escolha do escalão teve em consideração que os Juvenis, ao serem mais velhos, teriam um nível de jogo robusto o que constituiria um desafio interessante na procura de respostas para as necessidades dos alunos.

Apesar da minha experiência nesta matéria, fui levado a pesquisar mais sobre a modalidade e sobre o seu desenvolvimento em jovens, pelo que destaco a disponibilidade da professora responsável pelo grupo-equipa neste processo, nomeadamente pelas reflexões sobre as propostas de planeamento e exercícios feitas ao longo do ano. Além desta, como alguns treinos aconteceram em simultâneo com o grupo-equipa de voleibol feminino, existiu a possibilidade de discutir sobre os exercícios e situações características dos treinos de voleibol com o professor responsável pela equipa.

A leção do treino na totalidade foi algo adquirido progressivamente e que necessitou a demonstração da minha competência e autonomia enquanto estagiário para assumir esse papel. No entanto, todas as discussões com a professora responsável geraram uma grande relação entre os dois o que permitiu a minha intervenção livre nos treinos, cujas avaliações e reflexões feitas posteriormente permitiram realizar os ajustes necessários à minha intervenção, especialmente no que respeita à pertinência dos feedbacks.

Em relação aos alunos, considero que o princípio implementado na ESP foi o mais correto, estando o DE sempre aberto a quem pretenda participar. Apesar de poder concordar com o acesso livre à prática de uma modalidade desportiva em contexto escolar, em qualquer altura do ano, penso que este aspeto foi ao mesmo tempo um problema que limitou as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos que participam no DE. Além disto, ao ter um variado N° de escalões e de níveis de desempenho a treinarem em simultâneo dificultou, tanto o planeamento das sessões, como a minha intervenção para atender às dificuldades dos alunos.

Ao considerar 50 alunos inscritos no grupo-equipa de voleibol, penso que o DEF devia fazer uma avaliação de todas as modalidades do DE promovidas pela escola, com o intuito de perceber se existe a possibilidade de abrir mais um grupo-equipa de voleibol, de forma a dar resposta à elevada adesão dos alunos por esta modalidade, sem que esta seja em detrimento de uma oferta rica e diversificada no AGEPM.

Relativamente às aprendizagens dos alunos verifiquei que, na sua maioria, os alunos tiveram um desenvolvimento considerável no nível de jogo, especialmente os que no início do ano apresentavam um nível de desempenho mais baixo, conseguindo um desenvolvimento das aprendizagens mais evidente. Contrariamente, os alunos que apresentaram um menor desenvolvimento foram os alunos com um nível de desempenho superior. Penso que este facto se relacionou com o formato dos treinos, pelo que o elevado N° de alunos e de escalões envolvidos numa única sessão comprometeu o desenvolvimento destas aprendizagens mais complexas, pois nem sempre foi possível trabalhar as situações planeadas para estes estudantes.

O projeto desenvolvido nesta área, demonstrou ter sido extremamente eficaz no que respeita à formação multilateral dos alunos, permitindo a criação de uma rotina interna saudável, pois além dos estudantes sentirem gosto em assumir a liderança de porções dos treinos, a presença de um árbitro e de um juiz de mesa nas várias situações de jogo realizadas no treino foi algo que passou a acontecer de forma muito mais voluntária. Todos estes aspetos reforçam a importância do desenvolvimento destas vertentes do associativismo, normalmente não abordadas no DE, devido à dicotomia entre o DE e Desporto Federado (Sobral, 2017).

Porém, é de realçar que os aspetos relativos ao processo de tomada de decisão, do assumir responsabilidades e do papel de dirigente, apesar de presentes no projeto, foram dimensões que não foram tão desenvolvidas ao longo do ano. Isto ocorreu, pois, os alunos revelaram muita dificuldade e pouca autonomia nestas situações, traduzindo-se isto também num empenho reduzido ao nível das questões anteriormente referidas.

Relativamente às competições, este foi um aspeto de grande debate ao longo do ano, uma vez que foram fundamentais para as aprendizagens dos alunos. Contudo o DE apenas apresentava 2 momentos que eram separados por 15 dias, que a meu ver foi um aspeto redutor para a expressão do trabalho desenvolvido ao longo do ano. Neste sentido, e com o intuito de dar seguimento e protagonismo ao projeto desta área, a implementação de torneios internos e externos constituíram um momento alto da minha intervenção nesta área, dando mais oportunidades aos alunos de vivenciarem situações de competição que a estrutura do DE não garantia.

A oportunidade de lecionar parte dos treinos da equipa de voleibol feminina e de realizar a SEI no escalão de infantis de voleibol, foram também importantes para a minha formação, pois além de contactar com realidades e formas de trabalho diferentes, tive também a oportunidade de melhorar um dos aspetos que constituía uma das minhas principais lacunas, tratando-se do feedback e da adequação da comunicação ao escalão etário.

Por fim, o relacionamento com os professores e com os alunos devido à minha competência na matéria foi fundamental para o meu protagonismo nesta área. Porém, a minha intervenção representou um desafio acrescido considerando a variabilidade no N° de alunos no treino, assim como da dificuldade associada ao reconhecimento de competência na modalidade pelos alunos, tendo esta sido progressivamente adquirida através da demonstração das habilidades pertinentes para as aprendizagens.

4. Seminário

O seminário apresenta-se como a área em que o estagiário, de acordo com as características do meio em que está inserido, tem oportunidade de aprofundar o seu conhecimento acerca de uma problemática relevante para si, através da análise e reflexão documental, metodologia esta coerente com os procedimentos da investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1997). Esta ideia concretiza-se com a apresentação e discussão dessas ideias com os demais professores do departamento, escola e agrupamento.

4.1. 1ª Etapa

4.1.1. Pertinência

Articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n. °6478/2017, de 26 de junho), as Aprendizagens Essenciais assumem-se como o documento normativo que, atualmente, rege os conteúdos disciplinares a abordar, assim como o conjunto de capacidades e atitudes a desenvolver em cada uma das disciplinas e em cada ano de escolaridade, com o intuito da concretização do preconizado nesse perfil. A implementação deste novo referencial, reduziu as possibilidades de abordagem das matérias no subdomínio de opção, nomeadamente no bloco de AEN, retirando a escalada como uma possível alternativa. Estando o DEF em linha com as Aprendizagens Essenciais a escalada foi retirada como oferta escolar do AGEPM.

Porém, à luz dos PNEF (Jacinto et al., 2001), a oferta escolar devia ser considerada tendo em conta o critério de exequibilidade e aplicabilidade dos subdomínios e matérias de acordo com as condições locais. Dito isto, a ESP apresentava condições invejáveis, ao nível da escalada, sendo que seria incrivelmente redutivo a ignorância das condições presentes, considerando que a lecionação da mesma era exequível.

No entanto, o que se observava era que a vasta maioria dos professores não lecionava escalada nas aulas de EF. Logo, a compreensão das razões por trás deste fenómeno foi determinante para abrir espaço a que as limitações e dificuldades fossem entendidas e atendidas, não só pela importância do reforço da qualificação do corpo docente e do aproveitamento das condições existentes, mas também pela valorização do papel que este tipo de atividades tem no desenvolvimento das aprendizagens em EF e na rotura com as práticas estabelecidas ao nível das matérias abordadas na escola.

A 1ª etapa foi dedicada à identificação do problema, sendo esta fase fundamental para a pertinência do seminário. Esta identificação foi realizada através da observação das aulas de

EF dos professores que lecionam na ESP, tendo verificado que apenas um dos docentes lecionava escalada nas suas aulas. No entanto, verifiquei vários problemas e limitações na abordagem desta matéria, especialmente naquilo que respeitava à segurança dos alunos.

Ao longo desta etapa, tive ainda a oportunidade de ter conversas particulares com os professores do DEF, pelo que verifiquei que a ausência de lecionação de escalada era algo permanente ao longo dos últimos anos, apesar da existência de recursos necessários para esse efeito. Com base nisto comprovei também que os alunos não experienciavam nenhuma matéria do bloco de AEN ao longo do seu percurso escolar. O problema identificado podia estar relacionado com diversos aspetos, no entanto não eram claros os motivos pelo quais isto sucedia, daí ter sido pertinente realizar uma investigação sobre estes aspetos.

Na minha perspetiva, a ausência da lecionação da matéria de escalada nas aulas de EF prendia-se com as questões da segurança dos alunos, com a falta de conhecimento dos professores sobre o conteúdo e com a ideia que apenas era possível trabalhar esta matéria na parede existente no pavilhão 1. A abordagem da escalada através da implementação de progressões pedagógicas, tanto na parede de escalada como nos restantes espaços de aula, permite não só a manutenção das condições de segurança, bem como a continuidade das aprendizagens do conteúdo.

Analisando as condições do espaço, verifiquei que o espaldar no ginásio era um elemento importante para uma abordagem inicial da escalada, possuindo dois percursos de *Boulder* marcados. Porém, estes não eram explorados pelos professores, o que a meu ver, constituía um desperdício do potencial do espaço dada a sua reduzida polivalência.

Em função de todos os aspetos enunciados anteriormente, o tema do meu seminário foi: “**A Abordagem da Escalada nas Aulas de EF**”. Para concretizar esta temática, defini a seguinte pergunta de partida: “*Quais as razões pelas quais os professores de EF do DEF do AGEPM não lecionam escalada nas aulas de EF?*”

Considerando todo o contexto descrito, defini os seguintes objetivos:

Quadro 57 - Objetivos Seminário

Objetivos
Identificar os problemas e limitações na lecionação de Escalada nas aulas de EF
Apresentar estratégias de abordagem da matéria de escalada nas aulas de EF
Apresentar uma proposta de integração da escalada no PCEF

4.1.2. Revisão da literatura

As AEN estão contempladas nos PNEF, com o intuito da sua realização ser efetuada através da aplicação de forma correta e apropriada das técnicas específicas de cada uma das matérias, mantendo uma postura correta, cumprindo com as regras de organização e participação e de respeito pela natureza (Jacinto et al., 2001), cuja expressão e concretização se traduz no destaque das matérias de canoagem, ciclocrosse/cicloturismo, golfe, montanhismo/escalada, orientação, tiro com arco, prancha à vela, vela, campismo/pioneirismo.

Pelas características em que acontecem, estas implicam o deslocamento para a natureza, existindo desta forma uma interação com o meio ambiente envolvente, que devido à incerteza e instabilidade das condições encontradas representa um desafio autêntico e realista das diversas situações, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo a nível físico, psicológico, social, educativo e formativo (Lozano et al., 2016).

Especificamente sobre a escalada em contexto escolar, esta promove um conjunto de valores como a autonomia, a cooperação, a colaboração e o respeito pelas regras e normas de segurança fundamentais para o desenvolvimento desta matéria (Timken & McNamee, 2012). Para além de ser uma matéria que contribui para a AFMV nos jovens, Siegel e Fryer (2017) reforçam a importância que a escalada possui na melhoria da força e da resistência muscular. Ao representar uma novidade nas aulas de EF, pode ser um fator motivador para a participação e envolvimento dos alunos na aula (Lozano et al., 2016).

Perante a análise efetuada do DEF, parece-me que a ausência da abordagem da escalada na EF se encontrava relacionada com a insegurança e falta de conhecimento que cada um dos professores possuía sobre a matéria. Segundo os autores Timken e McNamee (2012), as questões como o medo, o risco, o desafio da lecionação e a própria experiência do professor determinam a sua capacidade de lecionar esta matéria. Ichart (2001) complementa esta ideia, afirmando que a responsabilidade destas atividades, ao ser tão elevada, leva a que o N° de professores envolvidos na matéria seja cada vez mais reduzido, acrescentando que os casos dos alunos que necessitam de maior atenção podem aumentar o perigo das atividades e comprometer a integridade física dos mesmos.

4.2. 2ª Etapa

Procurando adequar o seminário ao contexto em que foi desenvolvido e na tentativa de identificar as razões pelas quais os professores do DEF não lecionavam escalada nas aulas de EF, optei por realizar um estudo com base na metodologia de investigação-ação.

4.2.1. Desenho do estudo

O estudo realizado foi de natureza observacional.

4.2.2. Instrumentos

A recolha de dados foi feita através da realização de entrevistas. A utilização da entrevista é especialmente adequada para a análise de problemas específicos, pelo que a interação entre o entrevistador e o entrevistado, permite a recolha de dados específicos sobre a temática, dando assim oportunidade e espaço para que o entrevistado expresse, de forma livre, as suas ideias e opiniões acerca do problema em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Perante a falta de instrumentos validados para a análise da problemática, optei por construir uma entrevista semi-estruturada (Apêndice XIV), uma vez que ao não ser totalmente de carácter aberto nem de carácter fechado permite, através da realização de perguntas-guia, que o entrevistado transmita de forma aberta a informação que deseja, sendo esta conversa reencaminhada pelo entrevistador para o objetivo pretendido (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Seguindo a estratégia de investigação enunciada por Yin (2015), realizei a aplicação do instrumento de recolha de dados, numa fase piloto, ao professor orientador da escola, com o intuito de analisar a clareza e objetividade das perguntas-guias a realizar na entrevista, permitindo assim que, posteriormente, as perguntas fossem ajustadas e aperfeiçoadas. Esta opção serviu como uma oportunidade adicional de aplicar e treinar a técnica de entrevista, sendo que a competência da sua realização constitui-se como uma das características fundamentais para a recolha de informação pertinente da mesma (Quivy & Campenhoudt, 1995).

4.2.3. Amostra

A amostra do estudo foram 11 professores do DEF (5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino), tendo sido aplicado como critério de inclusão os professores que lecionavam aulas na ESP.

4.2.4. Procedimentos

Os professores incluídos na amostra foram antecipadamente informados da intenção da realização da entrevista com o intuito de agendar o melhor momento para a realização da mesma. De acordo com essas informações, procurei um espaço calmo e isolado para a realização das entrevistas garantido a privacidade dos dados, assim como o decorrer das mesmas sem quaisquer interrupções.

O protocolo de realização das entrevistas, inclui na fase inicial, a descrição do objetivo do estudo, assim como da garantia de confidencialidade em relação às informações recolhidas, e a gravação das mesmas para posterior transcrição.

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Análise de dados

Seguindo a metodologia utilizada na investigação qualitativa, a análise dos dados teve por base o ciclo de 5 fases enunciado por Yin (2015) para a concretização da mesma. Na 1ª fase foi realizada a compilação e ordenação dos dados, tendo estes sido colocados por uma ordem definida, seguindo a sequência das perguntas realizadas nas entrevistas. Na 2ª fase foi feita a identificação de padrões, na qual os dados foram desconstruídos para fragmentos, encontrando-se essa análise no apêndice XV. Na 3ª fase foi feita a agregação de categorias, na qual realizei a reorganização dos conteúdos, através de temas substantivos, agrupando-os em diferentes grupos. A 4ª fase caracterizou-se por ter sido feita a interpretação dos dados, tendo em consideração a bibliografia de referência. Na 5ª e última fase, tendo por base a interpretação dos dados feita na etapa anterior, foram retiradas as conclusões pertinentes para a investigação, que constituíram o ponto de partida para a adequação dos temas do seminário para os professores.

4.3.2. Apresentação e Discussão de Resultados

A realização da apresentação dos resultados foi elaborada seguindo as considerações de Bardin (1979) para a análise de conteúdos, estando estes expressos na tabela seguinte:

Tabela 1 - Apresentação Resultados Entrevistas Seminário

Apresentação Resultados Entrevistas Seminário			
Categorização		Frequência de Ocorrência	%
Leciona Escalada nas aulas		(8)	73
Formação	Inicial	(5)	45
	Interna	(3)	27
	Externa	(4)	36
Contributos	Nível Físico	(6)	55
	Nível Social	(5)	45
	Nível Psicológico	(4)	36
	Nível Educativo e Formativo	(3)	27
Situação problemáticas	Organização da aula	(5)	45
	Controlo da aula	(4)	36
	Segurança	(5)	45
	Falta de formação dos professores	(8)	73
	Montagem do material	(3)	27
Aspetos a melhorar	Requalificação do Espaldar	(3)	27
	Requalificação da Parede	(3)	27
	Integração no PCEF	(2)	18
	Aquisição de material	(7)	64
	Opções para espaço exterior	(3)	27

Constatou-se que mais de metade dos professores inquiridos já tinha lecionado escalada nas aulas de EF, contudo apenas dois o tinham feito de forma autónoma, ou seja, sem a ajuda de outro professor. Foi também referido que não possuíam a formação necessária para lecionar a matéria, estando isto em linha com o que é defendido por Proença e Brás (2010), que aludem para a importância que uma formação de qualidade possui para o desenvolvimento adequado das aprendizagens dos alunos.

As opiniões dos professores relativamente aos contributos da escalada nas aulas de EF, estavam em linha com as ideias de Lozano et al., (2016), enunciando aspetos como o desenvolvimento físico, psicológico, social e formativo. Foi ainda dada especial atenção à solicitação ao nível da cooperação e confiança entre alunos, aquando da segurança dada pelos mesmos, estando esta reflexão em consonância com as considerações de Timken e McNamee (2012).

Relativamente aos aspetos problemáticos na leção da escalada, uma das principais conclusões estava relacionada com a segurança, pois o risco associado a esta matéria provocava alguma relutância na sua abordagem em contexto de aula. Neste seguimento, outros dos aspetos relacionava-se com a organização da aula para a integração da escalada na mesma, uma vez que pela atenção que requer os professores consideravam que as restantes situações de aula podiam ficar comprometidas, sendo que estas ilações são congruentes com as ideias relatadas por Timken e McNamee (2012).

Ao nível das propostas de melhoria enquadradas na matéria de escalada, os professores apresentaram algumas divergências, sendo que na sua maioria, apesar de não lecionarem, consideraram que as condições espaciais e materiais da ESP asseguravam a realização desta matéria em contexto de aula, referindo ainda que a presença de dois professores podia um fator facilitador para a sua leção. Este último aspeto pode ser interpretado através do pensamento expresso por Ichart (2001), que ao referir a responsabilidade acrescida destas atividades, uma das pistas pertinentes para colmatar essas dificuldades pode ser através do reforço do trabalho colaborativo entre professores.

Contudo, os mais críticos referiram que os percursos de *Boulder*, presentes no espaldar no ginásio, encontravam-se bastante degradados e montados em função dos alunos mais velhos, pelo que seria importante uma intervenção ao nível da recuperação dos mesmos. Além disto, afirmaram que as posições das presas na parede de escalada se encontravam desadequadas para a escola e que a sua disposição não explorava ao máximo as potencialidades apresentadas nesse espaço.

4.3.3. Conclusões

Fazendo uma breve síntese, os aspetos mais problemáticos evidenciados foram a falta de formação, as questões de segurança e a organização e integração da matéria nas aulas, tendo sido estes os pontos de partida para a construção da minha apresentação de seminário, no que respeita ao meu potencial contributo para os professores do DEF.

Ao nível da falta de formação dos professores, não foi possível encontrar uma solução, visto que nenhum dos professores do DEF possuía o conhecimento necessário para promover uma ação de formação interna com os restantes professores de EF. No entanto, perante a elevada frequência e consenso sobre as carências dos professores do DEF, relativamente a esta matéria, a partilha destes resultados com os professores foi feita na tentativa de incentivar o investimento por parte do mesmo, no âmbito da formação contínua externa.

No que concerne à organização e integração da matéria de escalada, o planeamento assume-se como o ponto de partida para todo esse processo, sendo que um dos principais critérios a contemplar relaciona-se com a primeira aula da UD ou a primeira aula num espaço diferente, que, pelas suas características, implicam uma maior atenção do professor na explicação dos exercícios, objetivos e metas, assim como das rotações e aspetos fulcrais para essas aulas (ME et al., 1992).

Os pressupostos anteriores foram reforçados pela consideração da forma de organização das aulas, que no meu caso específico, recorrendo aos argumentos de Martins et al., (2017), se expressou no trabalho em áreas e circuito. Esta organização teve essencialmente lugar no ginásio, possibilitando a existência de diversas estações de trabalho. Contudo, a escalada assumiu-se como uma estação de passagem obrigatória, uma vez que fez parte da escolha de todos os alunos. Relativamente ao trabalho em circuito, este teve essencialmente lugar no pavilhão 1 e 2, pois as matérias abordadas, permitiram que os alunos passassem em todas as estações, mas em momentos diferentes.

Dando seguimento ao raciocínio descrito em ME et al., (1992), quando se apresenta em aula uma matéria que requer especial atenção do professor, as restantes matérias devem incidir sobre situações que os alunos já conhecem, possuindo um risco reduzido, e dando assim espaço para o aperfeiçoamento e consolidação das aprendizagens. Estes aspetos fomentam o trabalho autónomo dos alunos, sendo importante que estes em alguns momentos das aulas, tenham tempo e espaço para conseguirem resolver os próprios problemas. Concomitantemente, as rotinas de aula constituem um aspeto fulcral para a introdução das matérias que apresentam

algum risco, pois os alunos já sabem o que o fazer e como fazer em cada parte da aula (Martins et al., 2017), permitindo ao professor estar mais focado nessa determinada matéria.

Abordando as questões da segurança, um dos aspetos considerados foi a definição de regras pois como afirma Onofre (1995) estas são determinantes visto que sintetizam aquilo que os alunos devem ou não fazer. Neste sentido, podem ser definidas duas dimensões de regras: pedagógicas e operacionais.

Relativamente às primeiras, estas foram respeitantes à manutenção e preservação do material, uma vez que o estado deste era determinante para a garantia da segurança nesta matéria. Seguindo as recomendações de Martins et al., (2017), a definição das regras foi efetuada em conjunto com os alunos, tendo sido explicado o porquê da definição das mesmas. Como exemplo, apresentou-se o *“Evitar pisar a corda!”*, em que a explicação da constituição da corda e o desgaste causado pelo consecutivo *“pisar”* da mesma, constituiu um fator fulcral para que os alunos percebessem a importância tanto da regra como da preservação do material. Seguindo a mesma lógica para o restante material utilizado, foi definida a regra *“Não pisar, atirar ou utilizar indevidamente o material”*.

Em relação às regras operacionais, estas refletiram os aspetos que o professor pode prever no seu planeamento, garantindo a segurança da situação da escalada ao longo da aula. Perante a hipótese de serem os próprios alunos a realizar a segurança a um colega, importa que, desde o primeiro contacto com a situação, estes sejam estimulados a cumprir as regras que mais tarde permitam ao professor transferir, parcialmente, a responsabilidade da segurança para o aluno. Assim, a primeira regra foi *“Antes de cada subida da parede ou descida de rapel, a cadeia de segurança tem de ser verificada”*, sendo que esta permitiu criar a rotina de verificar sempre se o arnês estava devidamente apertado e o mosquetão fechado.

Juntamente a isto, o professor ao definir que os alunos *“Só sobem a parede se a corda estiver tensa”*, procura garantir que não existe *“folga”* na corda, caso o aluno sofra uma queda ao subir a parede. Porém, sendo o professor o responsável máximo pela segurança dos alunos, deve ser este a garantir todas as questões de segurança, pelo que as *“Subidas da parede apenas podem ser realizadas com supervisão do professor”*.

O desenvolvimento da escalada nas aulas e a consecutiva aplicação das regras definidas anteriormente apenas são possíveis se o professor e os alunos possuírem o conhecimento necessário do material e da sua utilização. Neste sentido, a instrução foi um aspeto determinante para a intervenção do professor, especificamente ao nível da demonstração. Estas devem ser adequadas ao contexto da situação, pelo que é fundamental que o professor

garanta a observação, por parte de todos os alunos, da demonstração da tarefa, sendo essencial destacar as componentes críticas e os critérios de êxito (Martins et al., 2017). No entanto, os aspetos anteriormente referidos podem ser reforçados através da utilização de meios digitais que, como aludem Raja e Nagasubramani (2018), atuam como elementos facilitadores para a aquisição do conhecimento, bem como a perceção correta da execução das ações pretendidas. Além disso, é fundamental que, para além das questões de planeamento e organização, o professor selecione as melhores opções e tarefas visando o alcance dos objetivos definidos.

Incidindo primeiramente sobre os objetivos referentes ao nível Introdução, estes pressupõem a realização da escalada numa situação de *Boulder* (travessia horizontal), mantendo sempre 3 pontos de apoio, adequando a posição do corpo em função da dificuldade apresentada. Perante estes objetivos, as estratégias utilizadas seguiram o racional de Lozano et al., (2016), através da integração de percursos de *Boulder* na parede de escalada e no espaldar, em que a colocação de diferentes obstáculos nesta última situação, além de gerar uma variabilidade nas condições de prática (Seifert, Boulanger, Orth & Davids, 2015), permite também aumentar a dificuldade do percurso, obrigando à adequação da posição do corpo em função dos mesmos (Apêndice V).

No que respeita aos objetivos do nível Elementar, estes passam pela capacidade de escalar em sistema molinete, de reconhecer e saber utilizar os diversos materiais realizando segurança a um colega que se encontra a escalar e pela capacidade de fazer autossegurança enquanto faz rappel.

A capacidade de escalar em sistema molinete, tem o mesmo princípio da escalada horizontal, sendo que diferença reside no plano em que se escala (vertical). Tendo por base a teoria *behaviorista*, ao nível do modelo do condicionamento operante (Skinner, 1984), que defende que o reforço positivo de um comportamento o torna mais provável este acontecer, optei por incluir no topo da parede uma buzina, para que os alunos ao chegarem ao ponto mais salto pudessem sinalizar esse sucesso.

Relativamente à capacidade de fazer a segurança a um colega que se encontra a escalar, esta situação é bastante desafiante para ambos os alunos, requerendo uma intervenção atempada do professor, caso algum dos procedimentos falhe. Por esta exigência e não querendo perder o controlo ativo das aulas, optei por colocar um saco com bolas medicinais com o intuito de simularem o escalador (Apêndice VII). Esta estratégia permitiu também que os alunos trabalhassem as manobras de recuperação de corda quando estavam a realizar a segurança.

Como referido anteriormente nas questões relativas à segurança, é fundamental que o professor antecipe e previna os problemas atempadamente (Hattie, 2003). Perante isto e de forma a garantir a segurança, tanto do escalador como do aluno a dar segurança, uma das estratégias implementadas foi, enquanto professor, assumir a função de segunda segurança, agarrando a corda (que sai do descensor) e/ou o arnês do estudante que está a dar segurança.

No que concerne à aprendizagem da realização da autossegurança no rappel, a estratégia foi a integração de um plano inclinado, no espaldar (Apêndice VI), onde os alunos tinham de montar a cadeia de segurança, no ponto mais alto do plano inclinado e colocando a mão atrás das costas, realizavam autossegurança fazendo rappel.

Visto que o nível Elementar dos PNEF (Jacinto et al., 2001) pressupõe a concretização de todos os objetivos em contexto natural, uma das abordagens foi relativa à SC, uma vez que englobou as atividades de escalada e rappel.

4.4. 4ª Etapa

A 4ª etapa correspondeu a apresentação do seminário aos professores do DEF, cuja divulgação foi feita através da partilha do cartaz presente no apêndice XVI, com os professores de EF. A apresentação do mesmo ocorreu no dia 30 de maio de 2022.

A apresentação do seminário teve como objetivos a apresentação de estratégias de abordagem da matéria de escalada nas aulas de EF, tendo por base as considerações do projeto implementado na área da lecionação, assim como a apresentação de uma proposta de implementação da escalada no PCEF. Além destes, procurei ainda mobilizar a participação de professores específicos que poderiam vir a implementar as situações propostas.

O seminário foi apresentado em 3 partes. Numa primeira parte foi apresentado o tema, assim como as principais reflexões dos autores de referência na área e a metodologia da investigação. A segunda parte foi dedicada à apresentação das estratégias, recorrendo às gravações das minhas aulas, tendo a utilização dos vídeos sido uma ferramenta essencial para a explicação das diversas situações. Por fim, teve lugar a apresentação da proposta de integração no PCEF e a discussão e análise do que havia sido apresentado.

4.4.1. Balanço

Recaindo em primeiro lugar sobre as estratégias apresentadas, os professores referiram que a utilização dos espaldares como primeira abordagem à escalada era uma excelente opção e que pelas condições da ESP era uma pena não serem utilizados. Porém, tal como apresentado

em algumas das entrevistas, foi unânime que a preservação dos materiais é um elemento fundamental para o incremento da matéria nas aulas.

Concomitantemente, foi discutida a hipótese de construção de um percurso nos espaldares existentes na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia. Contudo, após reflexão os professores chegaram ao consenso de que a disposição dos espaldares não reuniam as condições necessárias, pois estes não se encontravam todos seguidos. Pessoalmente, não concordo com estas ideias, visto que, mesmo com um N^o reduzido de espaldares seguidos, era possível construir percursos, assim como fazer jogos lúdicos em que são trabalhados os objetivos da escalada referentes ao nível Introdução.

Foi também alvo de discussão o tipo de obstáculos existentes, pelo que a este nível a minha intervenção revelou-se crucial para a explicação do porquê da utilização dos diferentes materiais, elucidando acerca da posição do corpo, da colocação de peso nos membros superiores, inferiores e relativamente ao equilíbrio do corpo.

Relativamente às estratégias para a aprendizagem da segurança à escalada, os professores inicialmente ficaram reticentes à ideia, visto que a abordagem no espaldar implica uma logística acrescida na montagem dos materiais no ginásio. A meu ver esta limitação poderia ser ultrapassada através da aquisição de mais material específico desta matéria, permitindo assim que algum desse ficasse montado permanentemente, nomeadamente as amarrações. No entanto, revelaram que era uma estratégia bastante criativa e que a sua aplicação na parede do pavilhão era efetivamente uma estratégia que facilitava a integração da matéria no contexto de aula.

No que concerne ao rappel, além da estratégia enunciada na etapa anterior, abordei ainda a possibilidade de realizar rappel de parede no espaldar e de rappel suspenso na parede de escalada no pavilhão. A este nível os professores consideraram que se tratava de um objetivo bastante ambicioso, principalmente pelas implicações ao nível da segurança, tornando difícil a sua implementação em contexto de aula. Considero que a situação realizada no espaldar é de fácil aplicação, requerendo apenas algum tempo de preparação da aula. Em relação às restantes estratégias, partilho da opinião dos professores, pois são situações com bastante risco, sendo necessário um elevado domínio do conteúdo. Porém, penso que o trabalho de pares entre professores poderia ser um contributo importante a este nível, podendo em algumas aulas englobar a presença de dois professores.

Incidindo sobre a proposta de integração da escalada no PCEF, foi unânime que deveria ser um aspeto a considerar. Contudo, e conforme abordado anteriormente, os

professores referiram que a aplicação correta do conteúdo visando a concretização dos objetivos estaria sujeita a uma reformulação dos materiais (espaldares e parede de escalada). Tendo os docentes apreciado as estratégias expostas no seminário propuseram-me o desafio de apresentar uma proposta de requalificação do *Boulder* do espaldar e da colocação das presas na parede de escalada.

Aceitei o desafio e formulei as diversas opções com base nas propostas apresentadas por Valente-dos-Santos et al., (2021). No que respeita ao *Boulder* no espaldar, propus a requalificação dos percursos existentes, através da colocação de novas marcas, que estivessem ajustadas aos alunos de uma faixa etária mais baixa. Na parede de escalada, propus a colocação de presas para a realização da travessia horizontal (*Boulder*), assim como apresentei dois percursos de dificuldades distintas em cada uma das vias verticais de escalada. Estas propostas foram aceites pelo DEF, tendo o passo seguinte sido a implementação das mesmas, em cooperação com o meu colega de estágio (Apêndice XVII).

Um dos aspetos que despertou mais a minha atenção na discussão foi relativo ao desenvolvimento das aprendizagens da escalada no 1º ciclo, através da integração de algumas das estratégias apresentadas no espaldar. De facto, este ciclo de escolaridade engloba as AEN, enquanto percursos na natureza (ME, 2004), estando previstas situações de aprendizagem centradas na realização de percursos nos meios naturais.

Embora isto corresponda à realidade da realização das práticas e aprendizagens, os critérios de exequibilidade e de aplicabilidade das aprendizagens estão previstos como flexíveis de forma a serem implementadas nas escolas do 1º ciclo do agrupamento. Além disto, a abordagem deste conteúdo é extremamente benéfica para o alcance de objetivos definidos nos restantes blocos de matérias, mais especificamente no bloco de deslocamentos e equilíbrios e ginástica.

Concluindo, considero que a minha intervenção foi bastante positiva, tendo os objetivos do seminário sido alcançados com sucesso. O envolvimento dos professores na discussão foi um aspeto determinante, tendo conduzido à exploração de tópicos pertinentes relacionados com o tema em questão, dos quais destaco as aprendizagens no 1º ciclo. No entanto, o objetivo implícito ao nível dos professores “alvo” a participar não foi cumprido, visto que dos 4 professores contemplados apenas estiveram presentes.

Os professores realçaram ainda que a apresentação dos vídeos das diversas estratégias foi uma boa decisão, pois permitiu que estes observassem a implementação das várias situações em contexto. Adicionalmente, a apresentação da situação da escalada e do rappel na SC,

demonstrou ter sido relevante, pois evidenciou a concretização dos objetivos desenvolvidos ao longo do ano, no contexto autêntico e realistas em que acontecem as AEN. A juntar a este aspeto os professores e o diretor da escola salientaram a importância que estas iniciativas possuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças e jovens.

A realização das entrevistas e as interações com os vários professores do DEF, representou um grande momento de aprendizagem para mim, visto que originou diversos momentos de discussão e análise sobre o tema em estudo, assim como de outras temáticas relacionadas com a EF e com a escola. Toda a partilha de experiências e de conhecimento, foram fulcrais para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, assim como para a minha formação enquanto professor estagiário.

Conclusão

A redação deste último capítulo do relatório de estágio, pela sua importância, valoriza aquilo que foi o meu ano de EP. Este concluiu um ciclo de 5 anos, repleto de momentos de grandes aprendizagens e reflexões determinantes para a construção do saber profissional da profissão de ser professor.

Este último ano enquanto aluno, foi sem dúvida o mais interessante, tendo ao mesmo tempo sido o mais difícil, pois apesar de ao longo da minha formação me ter preparado para dar resposta aos problemas que foram surgindo, a prática profissional revelou desafios que implicaram um investimento acrescido e constante na procura de opções e soluções para os dilemas encontrados.

Inicialmente, este processo foi bastante complexo, tanto pelo desconhecimento da realidade local, como também pelos receios associados às repercussões das minhas escolhas. No entanto, o desenvolvimento do processo de estágio revelou que a procura de soluções para os problemas dos alunos constitui o aspeto central da ação pedagógica do professor, sendo neste que reside a ação nobre de ser professor: ajudar os alunos e ter gosto em fazê-lo.

O começo do ano de estágio deu-se com grandes decisões, nomeadamente na escolha da turma à qual lecionei aulas no decorrer do ano letivo, mas também deu início aos grandes desafios, pelo que destaco a AI. Neste sentido, a ausência de um protocolo de AI, dificultou a definição das situações que possibilitariam uma avaliação fiável, fazendo a aferição das capacidades, dificuldades e necessidades dos alunos (Carvalho, 1994), como forma de planear, organizar e definir objetivos de aprendizagem para o ano letivo. Não obstante, essa ausência não inviabilizou o prognóstico das aprendizagens dos alunos, expresso nos objetivos a alcançar.

Esta definição, constituiu o ponto de partida para a construção do processo ensino-aprendizagem (Silva & Lopes, 2016), uma vez que permitiram definir o que pretendia alcançar com as diversas situações de aprendizagem desenvolvidas nas aulas. No entanto, considero que o envolvimento dos alunos a este nível foi reduzido, pelo que no futuro da minha prática profissional será importante que estes sejam definidos conjuntamente com os alunos, criando assim um compromisso mútuo para o seu alcance e promovendo uma maior iniciativa.

A consecução dos objetivos apenas foi possível através da realização de um planeamento, cujas tarefas propostas forneçam oportunidades aos alunos de trabalhar as suas necessidades, como fator preponderante para ultrapassarem as suas dificuldades. Nesta lógica, ao ter seguido o modelo de planeamento por etapas, foi possível a definição de objetivos por

etapas com vista à concretização dos objetivos finais de ano, seguindo assim uma lógica de progressão nas aprendizagens.

Além deste princípio, de forma a garantir o contínuo das aprendizagens, outros dos aspetos que considerei no planeamento foi o ABCD em todas as aulas (ME et al., 1992). Estas considerações permitiram que todos os alunos, em função das suas necessidades, pudessem trabalhar as matérias que mais precisavam, não obstante de praticarem aquelas em que eram melhores e tinham maiores oportunidades de ter sucesso.

Toda a articulação dos pressupostos do planeamento foi difícil, sendo este aspeto exacerbado pelo ano de estágio, visto que representou o primeiro contacto com esta realidade. Neste sentido, destaco a exigência que a formação das EA assumiu ao longo de todo o ano, pois a gestão do critério da heterogeneidade dos grupos como fator fundamental permitiu dar resposta às necessidades dos alunos com maiores dificuldades.

No entanto, esta articulação limitou, em certos momentos, o trabalho em grupos homogêneos, em que os alunos com maior nível de desempenho tinham oportunidade de trabalhar objetivos mais ambiciosos. Apesar disso, através da reflexão constante com os professores orientadores, assim como com o meu colega de estágio, foi possível encontrar estratégias que permitiram ter, de forma simultânea, situações em prol dos alunos com maiores necessidades, assim como em função dos alunos com maior competência nas matérias.

Na lógica da integração da projeto específico desenvolvido na área da lecionação, cujo tema foi “**A Matéria de Escalada nas aulas de Educação Física**”, um dos critérios basilares para a formulação das estratégias que permitissem alcançar os objetivos na matéria foi ao nível do planeamento, pelo que a reflexão sobre a organização das aulas foi determinante para a integração das situações simplificadas de aprendizagem, que permitiram o desenvolvimento das aprendizagens da matéria, com um reduzido risco associado. As estratégias implementadas, resultantes das considerações do projeto, permitiram que os alunos alcançassem os objetivos que tinham sido definidos, assim como estivessem a trabalhar de forma mais autónoma.

Este último aspeto reduziu a necessidade da minha intervenção na escalada, o que me levou a dar maior atenção às matérias cujas dificuldades eram mais evidentes, nomeadamente os JDC. Como respostas aos problemas evidenciados, considerei que a aplicação do constrangimento de Newell (1986), ao nível da tarefa ou do indivíduo, foram ferramentas determinante para a promoção do comportamento desejado. Neste sentido, destaco o constrangimento colocado nas situações de voleibol 2+2, ao nível da receção do serviço pelo aluno com maior competência na matéria. Tanto esta estratégia, como as utilizadas no

basquetebol implicaram uma consideração adicional na formação das EA, tendo sido fundamental uma distribuição cuidada dos alunos, pois o desempenho do aluno no jogo está dependente do desempenho coletivo do grupo (Comédias Henriques, 2012). Assim, considerei necessário garantir que as diferenças existentes nos níveis de desempenho dos alunos não comprometiam a prestação individual de cada um no decorrer dos jogos.

Simultaneamente, a consideração das reflexões semanais do núcleo de estágio, através da realização do protocolo MAGIC, a análise das gravações das aulas e a postura crítica assumida em relação à minha ação tornou possível que ao longo do ano identificasse e melhorasse a minha intervenção enquanto professor, sendo de destacar a cooperação do meu colega de estágio no que respeita à contínua postura crítica e reflexiva sobre as dinâmicas desenvolvidas nas aulas. Todos estes processos levaram à identificação de uma lacuna na minha intervenção, residindo estas na dimensão da instrução, mais concretamente no fornecimento de feedback, pelo que no decorrer do ano letivo procurei melhorar a este nível.

Uma das formas encontradas para ultrapassar a dificuldade anteriormente enunciada foi a realização do projeto PTI. A concretização deste projeto além de me ter dado a oportunidade de vivenciar diferentes contextos e de ter contribuído positivamente para aumentar o N° de feedbacks dados ao longo das aulas, permitiu desenvolver uma maior ligação com os professores do DEF. A colaboração destes foi notável, sendo que este processo foi fundamental para o desenvolvimento do exercício profissional (Darling-Hammond et al., 2017), especialmente pela definição do registo de aplicação do protocolo MAGIC nas aulas lecionadas, que permitiu a avaliação da consecução dos objetivos definidos para o projeto.

As relações e o trabalho desenvolvido com os professores do DEF, ao longo do ano, teve uma expressão significativa ao nível do acompanhamento das provas de aferição do 8º ano, em que tive a oportunidade de assumir o papel de júri sombra. Esta possibilidade, confirmou a dificuldade da avaliação aferida, tendo a discrepância entre os indicadores atribuídos ditado as diferenças nas perceções dos alunos.

A área da DT deu-me oportunidade de coadjuvar com a diretora de turma, tendo sido vários os momentos de aprendizagem que pude vivenciar, através da participação em reuniões com professores, EE e órgãos de gestão da escola. Além destes, destaco a postura assumida na integração nas várias dinâmicas de DT da escola e da turma, tendo sido através deste processo que pude definir concretamente o projeto específico que desenvolvi nesta área.

O trabalho inicial desenvolvido ao nível da organização dos processos individuais da turma, assim como da caracterização da mesma e da participação nas reuniões do CT, facilitou

a identificação dos alunos que apresentavam perturbações ao nível da ansiedade e de stress, sendo este aspeto evidente na sua postura do decorrer das aulas. Para este problema, a intervenção com base nos construtos do *mindfulness*, assim como o aproveitamento e agilização dos órgãos do SPO e do PES em função desta problemática foram eficazes na contribuição no sentido de fornecer, por um lado estratégias de gestão autónoma dos estados emocionais, como na definição de uma rede mais concisa de apoio dentro do espaço escolar para esta problemática, uma vez que esta contribuiu para a autorregulação emocional dos alunos (Santos et al., 2019).

A concretização do projeto da SC, constituiu o ponto alto do meu estágio, uma vez que pude assumir a total responsabilidade ao nível do planeamento, organização e dinamização da mesma, pelo que destaco as competências adquiridas na Pós-Graduação em Gestão e Marketing no Desporto para o desenvolvimento de todo o projeto. Ao longo de todo o processo de construção da SC, a cooperação do núcleo de estágio foi determinante, tanto ao nível da distribuição de responsabilidades no planeamento e organização, como no aproveitamento das valências pessoais de cada um para a dinamização das atividades no dia da saída.

Concomitante foi uma atividade que envolveu a colaboração da maioria dos professores do CT, especialmente na preparação e dinamização das atividades interdisciplinares desenvolvidas antes, durante e após o dia da SC, das quais destaco as atividades de Física e Química A, que permitiram enriquecer as atividades desenvolvidas, nomeadamente a canoagem e a escalada, fazendo a ponte entre os conceitos teóricos e as realizações práticas das atividades específicas.

Uma das vertentes do projeto específico, relacionou-se com a integração das atividades baseadas nas técnicas de *mindfulness* na SC, tendo originado um momento mais calmo no final de um dia repleto de atividades, em que os alunos claramente identificaram a relação entre o estado emocional e a natureza.

Uma das grandes conquistas nesta área foi a mudança do paradigma dos professores relativamente à SC, especialmente da minha diretora de turma, que inicialmente se apresentou bastante relutante em participar no projeto devido à extensão horária do mesmo. Esta mudança de opinião foi claramente identificável no final do dia, através do discurso desta professora em específico, assim como dos restantes professores, que evidenciaram o gosto em participar e na importância deste tipo de saídas para os alunos e para a escola, o que valorizou não só a minha intervenção enquanto professor estagiário, como também deu um importante contributo para a afirmação da disciplina de EF na escola e no AGEPM.

A escolha da modalidade do DE teve por base as minhas competências, sendo no voleibol que considerei que a minha intervenção seria mais proveitosa para as aprendizagens dos alunos. Além deste aspeto, ao tratar-se do escalão juvenis masculinos, o nível de desenvolvimento destes, seria à partida, superior o que implicaria um maior estudo e aprofundamento do meu conhecimento, consideração esta que se veio a confirmar posteriormente.

Através da caracterização realizada sobre o DE e mais detalhadamente sobre o núcleo de voleibol, percebi que esta era uma modalidade que tinha uma forte tradição no AGEPM, sendo isso verificado pelo elevado N° de alunos que apresentaram a intenção de participar no mesmo. Neste sentido, destaco o princípio estabelecido pelo DEF, estando o DE aberto a qualquer aluno que queira participar, independentemente no sexo ou do escalão em questão. Este aspeto, apesar de ser bastante rico para as aprendizagens de todos os envolvidos, condicionou as aprendizagens de alguns alunos devido a grande afluência aos treinos, especialmente dos alunos com um maior nível de competência.

A relação estabelecida com a professora responsável pelo grupo-equipa foi determinante para a minha ação enquanto estagiário no DE, tendo sido através das reuniões semanais e da constante reflexão sobre os exercícios apresentados, que fui assumindo cada vez mais a liderança dos treinos, tendo esta conquista acontecido na última etapa do ano. Contudo, ao longo de todo o ano a minha opinião foi tida em consideração no planeamento das sessões de treino, pelo que destaco a integração das dimensões do projeto específico e a integração de mais momentos competitivos.

Relativamente ao projeto este revelou-se bastante pertinente, tanto no que representou para a formação integral dos alunos, como pelo seu contributo para os encontros do quadro competitivo do DE e para os momentos internos e externos de competição promovidos por nós professores. A integração dos momentos de liderança dos aquecimentos, bem como a colocação de árbitros e juizes de mesa no decorrer dos treinos, originou, de forma natural, uma rotina saudável em que os alunos assumiam voluntariamente estas posições, sendo isto evidente da importância de desenvolvimento das dimensões do associativismo na escola.

Ainda nesta área tive oportunidade de trabalhar afincadamente uma das dimensões da intervenção do professor em que apresentava mais dificuldades, nomeadamente o feedback. Para isso, a realização da SEI no DE, facilitado pelos processos de colaboração proximais com a professora responsável, qualificou a minha experiência e formação através da lecionação da matéria onde revelava maior competência, cujo desafio residiu na adaptação da comunicação

em função do escalão mais jovem, tendo este sido importante para dar resposta a este indicador pertinente da ação enquanto professor.

Ao longo do ano, pude também participar em atividades distintas promovidas pelo DEF, tendo este aspeto sido crucial para a minha afirmação enquanto professor estagiário juntos dos mesmos e da escola.

Relativamente ao Seminário, a sua concretização permitiu partilhar com os professores do DEF as principais considerações e conclusões dos projetos desenvolvidos ao longo do ano, especificamente ao nível do projeto específico da lecionação e da SC, com o propósito de influenciar e valorizar a prática profissional dos professor de EF do AGEPM. Neste sentido, a apresentação das estratégias desenvolvidas no âmbito do projeto da lecionação, baseadas na simplificação das situações características da escalada foram tidas como pertinentes para abordagem da mesma nas aulas de EF, cuja matéria não apresenta uma presença significativa nas escolas (Ichart, 2001). Ao mesmo tempo, a integração da matéria nas aulas permitiu a manifestação de uma superação individual significativa dos alunos, face às situações propostas na SC, sendo este fator representativo da relevância da realização das AEN num contexto realista.

Considerando a importância do compromisso coletivo para a coerência dos processos de desenvolvimento da EF (Brás & Monteiro, 1998) e a ausência da matéria de escalada no PCEF (DEF AGEPM, 2020), o balizamento dos critérios de avaliação desenvolvidos assumem particular importância na perspetiva da integração da matéria no mesmo.

Ainda, na perspetiva de deixar um contributo duradouro para os professores e a escola, a requalificação da parede de escalada e dos percursos no espaldar foram atendidos, em cooperação com o meu colega de estágio, com o intuito de despertar mais e novas oportunidades para os professores lecionarem escalada enquanto matéria integrada do currículo da EF na ESP.

Numa última nota, o EP foi, sem dúvida, extremamente exigente, condição esta exacerbada pela postura que assumi com o compromisso da realização deste capítulo da minha formação enquanto professor. Os desafios que surgiram ao longo desta jornada constituíram, por um lado, as razões de grandes frustrações, mas também representaram as condições nas quais se manifestaram, de forma substancial, maiores aprendizagens.

A característica de desafio foi, é e continuará a ser um dos aspetos omnipresentes na função docente, visto que no decorrer da carreira profissional, eramos, somos e seremos sempre confrontados com diversos contextos, realidades e com diferentes alunos, cujas necessidades implicam novas formas criativas de trabalhar. Nesta lógica, é crucial que o professor assuma a

postura de “estudante para a vida inteira”, na perspetiva de que, de forma contínua, procure a atualização no âmbito do desenvolvimento pessoal, enquanto forma de valorização do exercício profissional e carreira docente, uma vez que esta etapa não constituiu a finalização da formação, mas sim o seu princípio na perspetiva da profissionalização enquanto professor de EF.

Referências Bibliográficas

- Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(2), 41-51.
- Ardoín, N. M., Bowers, A. W., Roth, N. W., & Holthuis, N. (2018). Environmental Education and K-12 Student Outcomes: A Review and Analysis of Research. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 1-17.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brás, J., & Monteiro, J. E. (1998). A Importância do Grupo para o Desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 1-12.
- Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (2017). Organização Contextual da Actividade Motora. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (15-16), 49-57.
- Baquet, G., Guinhouya, C., Dupont, G., Nourry, C., & Berthoin, S. (2004). Effects of a Short-Term Interval Training Program on Physical Fitness in Prepubertal Children. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 18(4), 708-713.
- Beames, S., Atencio, M., & Ross, H. (2009). Taking Excellence Outdoors. *Scottish Educational Review*, 41(2), 32-45.
- Beas, M. & Blanes, M. (2010). Possibilidades Pedagógicas de la Escalada en Rocódromo. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 59-72.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor e Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative Research for Education*. Boston, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N., & Davis, H. (2015). A Meta-analysis of Single-case Research on Behavior Contracts: Effects on Behavioral and Academic Outcomes Among Children and Youth. *Behavior Modification*, 39(2), 247-269.

Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The Curriculum Model. In R. Thorpe, Bunker, D., & Almond, L (Ed.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 7-10). Loughborough: University of Technology, Loughborough.

Button, C., Seifert, L., Chow, J. Y., Davids, K., & Araujo, D. (2020). *Dynamics of Skill Acquisition: An Ecological Dynamics Approach*. Human Kinetics Publishers.

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

Castro, H., Laporta, L., Lima, R., Clemente, F., Afonso, J., Aguiar, S., et al. (2022). Small-sided Games in Volleyball: A Systematic Review of The State of The Art. *Biology of Sport*, 39(4), 995-1010.

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

Conte, D., Favero, T. G., Niederhausen, M., Capranica, L., & Tessitore, A. (2015). Physiological and Technical Demands of No Dribble Game Drill in Young Basketball Players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29(12), 3375-3379.

Crumley, G., & Schutz, H. (2011). Short-Duration Mindfulness Training with Adult Learners. *Adult Learning*, 22(2), 37-42.

d'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M. L., Cadopi, M., & Winnykamen, F. (2002). Peer Tutoring in a Physical Education Setting: Influence of Tutor Skill Level on Novice Learners' Motivation and Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 105-123.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*. Portugal: Direção-Geral da Educação e Direção-Geral dos Estabelecimentos de Ensino.

Dutton, G. R. (2008). The Role of Mindfulness in Health Behavior Change. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 12(4), 7-12.

Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game Performance and Understanding within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383.

Federação Portuguesa de Atletismo [FPA]. (2012). *Dossier do Professor: Fundamentos Correr, Saltar, Lançar*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.

Federação Portuguesa de Orientação [FPO]. (2011). *Orientação: Desporto com Pés e Cabeça*. Lisboa, Portugal: Federação Portuguesa de Orientação.

Fernandes, H. M., Raposo, J. V., Bertelli, R., & de Almeida, L. (2011). Satisfação Escolar e Bem-Estar Psicológico em Adolescentes Portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 155-170.

Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-Sided Games as a Methodological Resource for Team Sports Teaching: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1-21.

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

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., et. al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Gonçalves, J. (1992). Voleibol, Progressões na Aprendizagem através do Jogo. *Revista Horizonte*, 8(47), 184-191.

Harris, D. L., & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and It's Role in Teacher Development: Perspectives from Veteran and Novice Teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-390.

Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a Hybrid Sport Education: Teaching Games for Understanding Unit on One Teacher and his Students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.

Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Paper Presented at the Building Teacher Quality: What does the Research Tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.

Ichart, A. (2001). El Tratamiento de las Actividades en la Naturaleza en el Sistema Educativo: Todo un Reto. *Aula Libre*, (11), 201-205.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Koncz, A., Köteles, F., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2021). Benefits of a Mindfulness-Based Intervention upon School Entry: A Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1-16.

Lees, C., & Hopkins, J. (2013). Peer Reviewed: Effect of Aerobic Exercise on Cognition, Academic Achievement, and Psychosocial Function in Children: A Systematic Review of Randomized Control Trials. *Preventing Chronic Disease*, 10, 1-8.

Li, A. W., & Goldsmith, C. A. W. (2012). The Effects of Yoga on Anxiety and Stress. *Alternative Medicine Review*, 17(1), 21-35.

Lima, T. (1998). A Formação Desportiva dos Jovens. *Revista Horizonte*, 5(25), 21-26;

Lin, J. W., & Mai, L. J. (2018). Impact of Mindfulness Meditation Intervention on Academic Performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 366-375.

Lozano, C. P., Correias, R. G., & Costa, S. L. (2016). Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿Teoría o Práctica?.(Outdoor Activities as Part of The Content of Physical Education, Theory or Practice?). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 27-36.

Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2019). Rubrics. In M, Field (Eds.), *Performance-based Assessment for Middle and High School Physical Education* (pp. 71-93). United States of America: Human Kinetics Publishers.

Marques, A. (2004). O Ensino das Actividades Físicas e Desportivas: Factores Determinantes de Eficácia. *Pedagogia*, 19(3), 24-27.

Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2017). Educação Física: uma Disciplina, Diferentes Perspetivas. Implicações Práticas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (36), 63-72.

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

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

Ministério da Educação [ME]. (2004). Programas do 1º Ciclo. In D. Educação Básica (Eds.), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* (pp. 29-97). Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME] (2011). *Documentos de Apoio à Organização Curricular e Programas de Educação Física*. Ministério da Educação.

Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and Academic Performance: The Role of Compassion and Engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3-13.

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

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), 75-97.

Onofre, M. (2017). Modelos de Investigação Sobre o Ensino da Educação Física: da Antinomia à Coexistência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (24-25), 63-72.

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.

Partavi, S. (2013). Effects of 7 Weeks of Rope-Jump Training on Cardiovascular Endurance, Speed, and Agility in Middle School Student Boys. *Sport Science*, 6(2), 40-43.

Pires, G. (2017). Desporto Escolar: Opções; Estratégias; Futuros. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 21-30.

Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, Mudança e Identidade Profissional em Educação Física. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(1), 66-97.

Quina, J. D. N. (2003). A Competição Desportiva para Crianças e Jovens. *Revista Horizonte*, 18(107), 20-25.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raiola, G., & Tafuri, D. (2015). Teaching Method of Physical Education and Sports by Prescriptive or Heuristic Learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 377-384.

Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of Modern Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, T. G. S., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Borges, A., & de Matos, M. G. (2019). O Bem-Estar e a Saúde Mental dos Adolescentes Portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 17-27.

Sardinha, L. B., Marques, A., Minderico, C., Palmeira, A., Martins, S., Santos, D., & Ekelund, U. (2016). Longitudinal Relationship Between Cardiorespiratory Fitness and Academic Achievement. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(5), 839-844.

Seifert, L., Boulanger, J., Orth, D., & Davids, K. (2015). Environmental Design Shapes Perceptual-motor Exploration, Learning, and Transfer in Climbing. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-15.

Siedentop, D. (2001). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.

Siegel, S. R., & Fryer, S. M. (2017). Rock Climbing for Promoting Physical Activity in Youth. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 11(3), 243-251.

Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três Estratégias Básicas para a Melhoria da Aprendizagem: Objetivos de Aprendizagem, Avaliação Formativa e Feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.

Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2016). Changing Beginning Teachers' Content Knowledge and its Effects on Student Learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425-440.

Skinner, B. F. (1984). The Operational Analysis of Psychological Terms. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 547-553.

Slavin, R. E. (2010). Co-operative Learning: What Makes Group-Work Work. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, 7, 161-178.

Sobral, F. (2017). Desporto Escolar e Desporto Federado: os Traços de Diferença. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 11-19.

Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Reconsidering its Relevance in Physical Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-up Effect. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

Timken, G. L., & McNamee, J. (2012). New Perspectives for Teaching Physical Education: Preservice Teachers' Reflections on Outdoor and Adventure Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 21-38.

Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47(4), 475-489.

Valente-dos-Santos, J., Faria, J., Pinho, R. (2021). *Fair Play, Secundário*. Lisboa: Texto Editores.

Vidal, A. (2011). A Segurança nas Atividades de Ar Livre e de Aventura. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença, Lisboa.

Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Publications.

Referências Legislativas

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho.

Referências Complementares

Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide. (2020). *Projeto Curricular de Educação Física*. Portela: Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide.

Direção do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide. (2020). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide 2020/24*. Portela: Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide.

Direção do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide. (2020). *Projeto Educativo de agrupamento 2020-2023*. Portela: Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide.

Apêndices

Apêndice I – Ficha de Apoio Ginástica de Solo



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

Sequência Nível I: Avião, cambalhota à frente, ½ pirueta, cambalhota atrás, posição de flexibilidade, pino com ajuda

Figuras					
Avião	Cambalhota à frente	½ Pirueta	Cambalhota atrás	Posição de Flexibilidade	Pino com ajuda

Sequência Nível E: Rolamento à frente saltada, roda, ½ volta, cambalhota atrás engrupada, cambalhota atrás de pernas afastadas, posição de flexibilidade, pino rolamento (cambalhota)

Figuras						
Rolamento à frente saltada	Roda	½ volta	Cambalhota atrás engrupada	Cambalhota atrás de pernas afastadas	Posições de flexibilidade	Pino cambalhota

Sequência Nível A: rodada, roda com um braço, rolamento à retaguarda com passagem por pino e salto de mãos à frente, utilizando saltos, voltas e afundos como elementos de ligação;

Figuras			
Rodada	Roda com um braço	Rolamento à retaguarda com passagem por pino	Salto de mãos

Apêndice II – Avaliação Inicial

Ano	Atividades Físicas														Aptidão Física										Conhecimentos		
11º	JDC				Badminton	Dança	Escalada	Ginástica		Atletismo				Vaivém	Abdominais	Extensões- Flexões de braços	Impulsão Vertical	Impulsão horizontal	Velocidade 40m	Flexibilidade Membros Inferiores		Flexibilidade Membros Superiores		IMC			
Aluno	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol				Acrobática	Solo	Aparelhos	Velocidade	Lançamento Peso	Salto em Altura							Corrida de Barreiras	Corrida de Estafetas	D	E			D	E
2	I	I	I	E	I	E	E	E	I	I	I	I	I	FZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
3	E	I	I	E	E	E	E	E	I	I	E	E	I	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
4	I	I	I	I	I	E	E	E	E	I	I	I	I	I	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
5	I	I	I	I	I	E	I	E	I	I	I	I	I	I	-	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA	
6	I	I	I	E	I	E	I	E	E	I	I	I	I	I	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA		
7	I	I	I	I	I	E	E	E	E	I	I	I	I	I	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
8	I	I	I	E	I	E	E	E	E	I	I	I	I	I	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA	
9	E	I	I	E	E	E	E	E	I	I	I	I	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA		
10	I	I	I	E	E	E	E	E	I	I	I	I	I	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
11	E	I	I	I	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
12	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	I	I	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
13	I	I	I	E	E	E	E	E	I	I	I	I	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
15	E	I	I	E	E	E	E	E	I	I	E	I	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
16	E	E	I	E	E	E	E	E	I	I	E	I	E	E	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
17	E	I	I	I	E	E	E	E	I	I	I	I	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA	
18	I	I	I	I	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA	
19	I	I	I	E	I	E	E	E	E	E	I	I	I	I	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
20	I	I	I	I	I	E	E	E	E	E	I	I	I	I	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA		
21	I	E	I	E	E	E	E	E	I	I	E	E	E	E	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
22	E	I	E	I	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I	FZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
23	I	I	I	I	I	E	I	E	I	I	I	I	I	I	FZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA	
24	E	I	I	E	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I		ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA		
27	-	-	E	I	E	E	E	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ZSAF	REVELA	

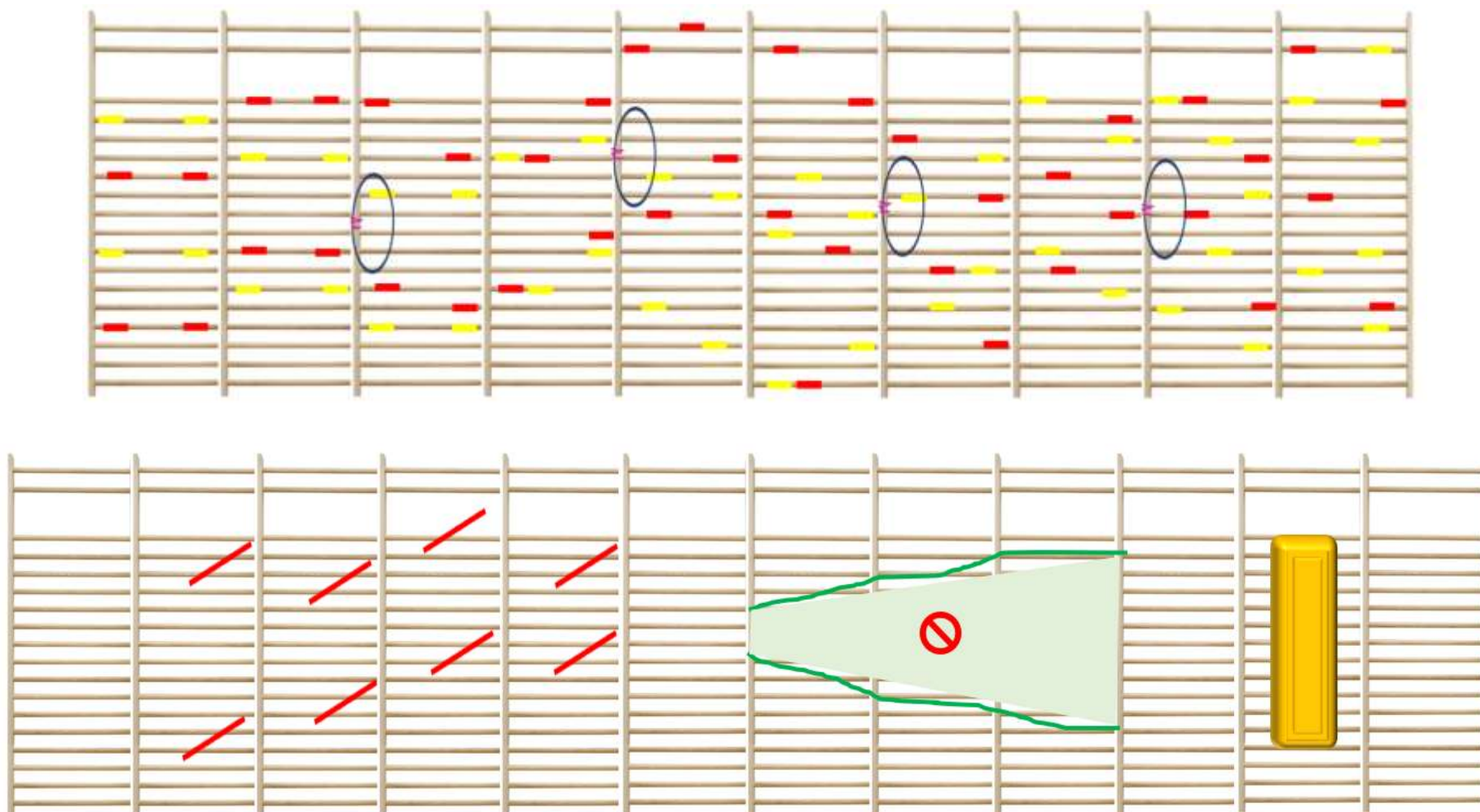
Apêndice III – Caracterização Alunos nas Matérias

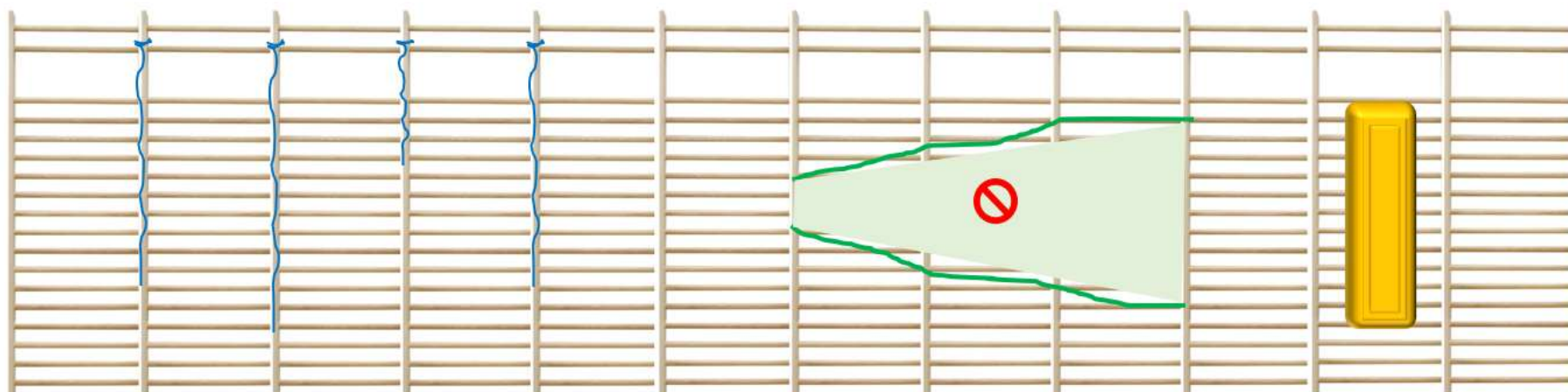
Matéria	Alunos					
	Exemplo	Líderes	Empenhados	Mais Dificulades	Críticos Comportamento	Críticos Participação
Basquetebol	Nº12, 26	Nº3, 12, 21	Nº3, 9, 12, 16, 21, 22, 27	Nº4, 7, 14, 18, 23	Nº11, 17	Nº14, 18, 23
Voleibol	Nº3, 8, 12, 21	Nº3, 12, 21	Nº3, 8, 12, 19, 21	Nº4, 7, 14, 18, 23	Nº11, 17	Nº14, 18, 23
Danças Sociais	Nº20	Nº20	Nº4, 5, 6, 12, 20, 23	Nº11, 17, 24	Nº11, 17	Nº10, 11, 17
Ginástica Acrobática	Nº20	Nº19, 20	Nº4, 7, 12, 19, 20	Nº17, 23	Nº11, 17	Nº11, 17, 21
Atletismo	Nº3, 16	Nº3, 12, 21	Nº3, 9, 10, 16, 21			
Escalada	Nº2, 12, 13, 20, 21	Nº12, 20, 21	TODOS	Nº6, 11, 14, 18, 23		
Badminton	Nº 3, 16, 21	Nº3, 16	Nº3, 6, 7, 12, 15, 16, 21	Nº4, 7, 14, 18, 23	Nº11, 17	Nº14, 18, 23

Apêndice IV – Opções dos Alunos

Ano	Atividades Físicas								
11º	JDC				Dança	Ginástica	Atletismo	Badminton	Escalada
Aluno Nº	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Sociais	Acrobática			
2			x	x	x	x		x	x
3	x			x	x		x	x	x
4			x	x	x	x		x	x
5			x	x	x	x		x	x
6			x	x	x	x		x	x
7			x	x	x	x		x	x
8				x	x	x		x	x
9		x		x	x		x	x	x
10		x		x	x		x	x	x
11	x			x	x	x		x	x
12	x			x	x	x		x	x
13			x	x	x	x		x	x
14			x	x	x	x		x	x
15			x	x	x	x		x	x
16		x		x	x		x	x	x
17	x			x	x	x		x	x
18			x	x	x	x		x	x
19			x	x	x	x		x	x
20			x	x	x	x		x	x
21	x			x	x		x	x	x
22			x	x	x	x		x	x
23			x	x	x	x		x	x
24		x		x	x		x	x	x
27			x	x	x	x		x	x

Apêndice V – Estratégias para a Aprendizagem da Escalada (Boulder)

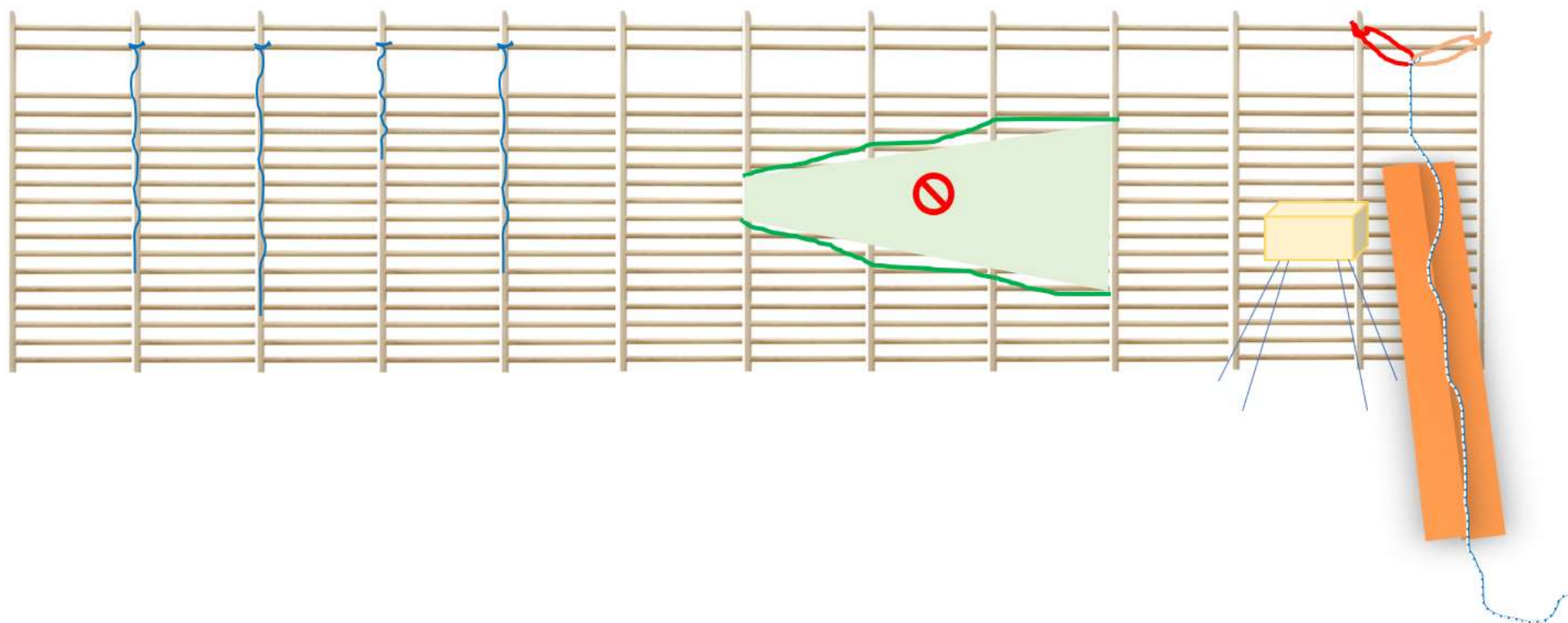


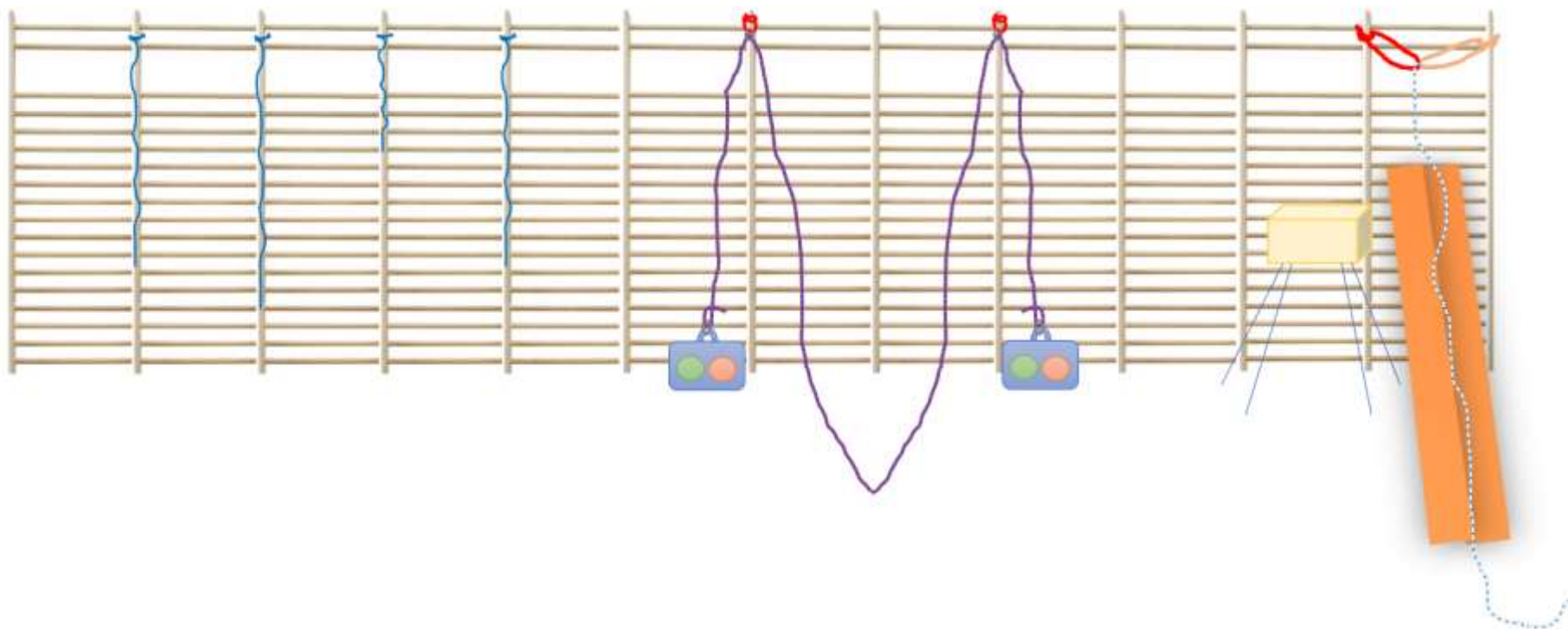


Apêndice VI – Horário PTI

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:00 - 08:50		9A PA	10D CP		
09:00 - 09:50	10D CP	8E PJ	9A PA		
10:00 - 10:50	11ºD	7E CS	11ºD		10D CP
11:00 - 11:50		DT- Diogo	7E CS	11ºD	9A PA
11:55 - 12:45	8E PJ		8E PJ		7E CS
12:50 - 13:40		7D CS			7D CS
13:45 - 14:35	DE- Diogo	DE- Diogo	DE- Diogo	DE- Diogo	
14:40 - 15:30					
15:40 - 16:30					
16:40 - 17:30				7D CS	
17:35 - 18:25					

Apêndice VII – Estratégias para Aprendizagem da Segurança na Escalada/Rappel





Apêndice VIII - Mapa Orientação ESP



Núcleo de Estágio ULHT 2021/2022

Professor Estagiário Diogo Rodrigues

Professor Estagiário Tomás Ambrósio



Escola	
	Estrada principal
	Estrada secundária
	Caminho, carreiro
	Caminho de madeira
	Linha de água
	Terreno Arenoso
	Terreno com Vegetação
	Arriba
	Colina
	Pequena Floresta
	Árvore Pequena
	Árvore Grande
	Árvore de Copa Redonda
	Mata, arbustos, arvoredado
	Lagoa de Albufeira / Mar
	Areal/Dunas
	Construção Humana
	Banco
	Vedação
	Ponto de Eletricidade
	Marco
	Tabela de Informação
	Ruínas
	Poço de Água
	Caixote do Lixo
	Sinal Vertical
	Cano de Água
	Monumento
	Escada
	Muro de Alvenaria
	Passoio
	Passagem

Escola	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	

Apêndice IX – Quadro de Avaliação Final

Ano	Atividades Físicas										Aptidão Física										Conhecimentos		
11º	JDC		Badminton	Dança	Escalada	Ginástica Acrobática	Atletismo				Vaivém	Abdominais	Extensões- Flexões de braços	Impulsão Vertical	Impulsão horizontal	Velocidade 40m	Flexibilidade Membros Inferiores		Flexibilidade Membros Superiores			IMC	
Aluno Nº	Basquetebol	Voleibol					Velocidade	Lançamento Peso	Salto em Altura	Corrida de Barreiras							Corrida de Estafetas	D	E	D			E
2	I	E	E	E	E	I	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA	
3	E	E	E	E	E	-	E	E	E	E	E	AZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA	
4	I	I	I	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA	
5	I	I	I	E	E	I	-	-	-	-	-	-	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
6	E	E	E	E	E	E	-	-	-	-	-	AZSAF	AZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA	
7	I	I	I	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA	
8	I	E	E	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
9	I	E	E	E	E	-	E	E	E	E	E	ZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA
10	I	E	E	E	E	-	E	E	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
11	I	E	E	E	E	E	-	-	-	-	-	AZSAF	AZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
12	E	E	E	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
13	I	E	I	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
14	I	I	I	E	E	I	-	-	-	-	-	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
15	E	E	E	E	E	E	-	-	-	-	-	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
16	E	E	E	E	E	-	E	E	E	E	E	AZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
17	E	E	E	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	AZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA
18	I	I	I	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA
19	I	E	I	E	E	E	-	-	-	-	-	AZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
20	I	I	E	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA
21	E	E	E	E	E	-	E	E	E	E	E	AZSAF	AZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
22	E	E	E	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF	REVELA
23	I	I	I	E	E	E	-	-	-	-	-	FZSAF	ZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	ZSAF	REVELA
27	E	E	I	E	E	E	-	-	-	-	-	ZSAF	ZSAF	ZSAF	-	-	-	-	-	-	-	ZSAF	REVELA

Apêndice X – Guião Atividades Saída de Campo



Saída de Campo – Lagoa de Albufeira

Educação Física



Professores Responsáveis:

Professor José Fortes

Professor Estagiário Diogo Rodrigues

Professor Estagiário Tomás Ambrósio

Portela

2021/2022

Saída de Campo

Local da Saída de Campo

Esta terá lugar na Lagoa de Albufeira, localizada no concelho de Sesimbra, na freguesia de Castelo. É classificada como um local Ramsar, sendo uma zona húmida de importância ecológica internacional.

A Lagoa é alimentada por água doce das ribeiras da Apostiça, Ferraria e Aiana, e pela água salgada do oceano Atlântico, quando o cordão dunar é aberto. Ao atingir 15 metros de profundidade máxima, esta é a lagoa mais profunda de Portugal, sendo constituída por três Lagoas: a Grande, a pequena e a da Estacada.

As águas calmas e o vento criam as condições ideais para a prática de diversos desportos náuticos. Além disso, o extenso areal da praia, a qualidade do ambiente, a segurança e as infraestruturas de apoio aos banhistas, conferem ao longo dos últimos, à distinção com bandeira azul à praia da Lagoa de Albufeira.

Ao ser uma área bastante rica em fauna e flora, integra, desde 1987, a reserva ecológica nacional.



Lagoa de Albufeira, Sesimbra

38° 30' 43" N, 9° 10' 31" O

Data da Saída de Campo

Esta irá ocorrer no dia 29 de Abril de 2022

Turmas Envolvidas

11°C e 11°D

Viagem

A viagem até à Lagoa de Albufeira tem a duração prevista de 50 minutos, sendo realizada em grupo por uma empresa contratada para o efeito. A partida será da Escola Secundária da Portela às 8:00h com chegada prevista ao destino às 8:50h.

Itinerário a seguir:

- Seguir pela A1 em Prior Velho a partir da Avenida do Ralis e Estrada da Circunvalação;
- Seguir pela E1, IP7 e A2 para N10/N378 em Arrentela;
- Sair da saída 2 da A2;
- Continuar pela N378 até ao destino.

O regresso à escola está previsto ser às 22:15, com partida da Lagoa de Albufeira às 21:15h.

Itinerário a seguir:

- Seguir pela A” em Amora a partir da Avenida do Alcaide N377 e N378;
- Continuar na A2;
- Seguir pela E1 para a Estrada da circunvalação em Prior Velho;
- Sair na saída em direção IC2/Sacavém/Parque das Nações/Moscavide/Portela/Olivais Norte na E1;
- Seguir pela Avenida do Ralis e Avenida República para a Avenida das Escolas em Portela.

Objetivos Comuns

- Contribuir para a preservação do ambiente, compreendendo a necessidade de conservação da natureza, através da participação numa ação de limpeza de um espaço natural;
- Demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do ano nas aulas de EF;
- Experienciar as diferentes atividades de exploração da natureza;
- Contribuir para a valorização da disciplina de EF no meio escolar;
- Melhorar o inter-relacionamento dos alunos;
- Melhorar o inter-relacionamento entre alunos e professores;
- Envolver as diretoras de turma na saída de campo.

Objetivos Específicos 11ºD

- Demonstrar as vantagens das técnicas de relaxamento baseadas no *mindfulness*, em espaço natural, como meio para desenvolver a capacidade de regulação emocional dos alunos.

Objetivos Específicos 11ºC

- Utilizar a dinâmica de tutoria de pares desenvolvida na turma do 11ºC, compreendendo a necessidade do trabalho cooperativo, para o aperfeiçoamento das aprendizagens na dança dos alunos do 11ºD.

Atividades

- Escalada + Tirolesa + Rapel + Slide;
- Canoagem;
- *Stand Up Paddel*;
- Orientação;
- *Plogging*;
- Jogos Tradicionais Portugueses;
- Dança;
- *Mindfulness* – meditação guiada

Disciplinas Envolvidas

- Educação Física;
- Filosofia;
- Desenho A;
- Físico e Química A;

- Português;
- Inglês;
- Biologia e Geologia A.

Projetos Envolvidos

- Projeto de Educação para a Saúde

Organização:

Atividades Grupos	A - Escalada	B - Orientação	C - Canoagem	D - SUP	E - Plogging
7:30h	Encontro na Escola Secundária da Portela				
8h	Saída da Escola Secundária da Portela				
9h	Chegada à Lagoa de Albufeira/Receção dos alunos				
1ª Atividade 9:15h - 10:45h	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5 Zona Verde
Intervalo 10:45h - 11:00h	15 minutos para ir para a atividade seguinte/intervalo				
2ª Atividade 11:00h - 12:30h	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4 Zona Azul
Almoço 12:30h - 14:00h	Almoço - ponto de encontro (zona escalada)				
3ª Atividade 14:00h - 15:30h	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3 Zona Amarela
Intervalo 15:30h - 15:45h	15 minutos para ir para a atividade seguinte/intervalo				
4ª Atividade 15:45h - 17:15h	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2 Zona Laranja
Intervalo 17:15h - 17:30h	15 minutos para ir para a atividade seguinte/intervalo				
5ª Atividade 17:30h - 19:00h	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1 Zona Preta
Hora Livre 19:00h - 20:00h	Jogos livres praia				
Jantar 20:00h - 20:45h	Jantar - Junto ao estacionamento da praia				
Atividade de dança + mindfulness 20:45h - 21:15h	Areal junto ao estacionamento da praia				
21:15h	Saída da Lagoa de Albufeira				
22:15h	Chegada à Escola Secundária da Portela				

Grupos:

Formação dos grupos para as atividades				
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
AN	MG	FH	JS	GR
GM	MD	JB	MM	FA
IV	CT	SC	BF	DC
LS	GR	SR	PC	AG
JR	IB	CF	MS	MS
LP	KC	MG	SM	MQ
RB	CG	MM	GE	JS
GC	SD	JM	JR	DG
YH	GM	RB	FV	VH
	DL			RB

11ºD

11ºC

Distribuição Professores/CPTD:

Responsáveis das Atividades	
A - Escalada	Professor JH
	Professora HC
	Professor Estagiário Tomás Ambrósio
	CPTD DP
	CPTD VV
	CPTD GS
B - Orientação	Professor JF
	CPTD AV
	CPTD RO
	CPTD FR
	Professor Estagiário Tomás Mendes
C - Canoagem	Professora SJ
	Professora HC
	Professor Estagiário Diogo Rodrigues
	CPTD AG
D - SUP	Professora SJ
	CPTD LF
E - Plogging	Professora IM
	Professor Estagiário João Alegria
Dança + Meditação Guiada	Professor Estagiário Tomás Ambrósio
	Professor Estagiário Diogo Rodrigues

Identificação dos envolvidos na atividade

Com o objetivo de ter todos os alunos e professores identificados com a escola a que pertencem e que atividade está a ser desenvolvida, foram adquiridas t-shirts devidamente identificadas, que devem ser utilizadas por todos os envolvidos nesta saída de campo. Este material não requer qualquer custo aos alunos, uma vez que o Hotel Ramada by Wyndham Lisbon cobriu a totalidade da despesa.



Além desta identificação, todos os alunos do CPTD devem de estar identificados com o colete que usualmente utilizam nas atividades no seu curso.

Na atividade de Plogging, os alunos irão utilizar os coletes que a escola possui para este tipo de atividade.

Alimentação e Hidratação

Dando continuidade à atividade desenvolvida em ambas as turmas no termino do 1º período referente aos estilos de alimentação saudável, adquirimos, através do da parceria com a empresa “A Super 2000” e com a Junta de Freguesia de Moscavide e Portela, snacks saudáveis que serão distribuídos por alunos e professores ao longo de todo o dia.

A restante alimentação é da responsabilidade de cada aluno e de cada professor.

No que respeita à hidratação, através do patrocínio da Agência Funerária São João, foi possível adquirir 2 garrafas de água para cada aluno e para cada professor, não obstante de cada um levar a sua própria garrafa de água

Escalada

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivos Operacionais:

- Conhecem e utilizam corretamente o equipamento de escalada, montando a cadeia de segurança e assegurando a segurança do escalador;
- Aplicar as competências adquiridas ao longo das aulas de EF, concretizando com sucesso escalada em Top Rope em árvore;
- Realizar uma descida em segurança, em rapel, com descensor, mantendo as mãos na corda e uma posição vertical à árvore;
- Concretizar o percurso de tirolesa, mantendo uma posição equilibrada.

Equipa responsável:

- Prof. JH + Prof. Estagiário Tomás Ambrósio;
- CTPD DP + VV + GS.

Descrição da atividade

Cada grupo terá a oportunidade de experienciar a realização de escalada numa árvore, juntamente com uma situação de rapel, slide e arborismo (tirolesa). O professor responsável fará uma introdução breve sobre as condições de segurança, assegurar o respeito pela cadeia de segurança e o esclarecimento de dúvidas relativamente às técnicas de escalada e rapel. A duração da parte prática da atividade deverá considerar cerca de 1 hora. Após a realização da parte prática, será realizada uma reflexão sobre a atividade enquadrada com os conteúdos de Físico-química.

Dinâmica interdisciplinar (articulação com Física e Química A)

Força da gravítica: Força gravítica na mesma direção do deslocamento – Trabalho Potente (O aluno verifica que na descida é mais fácil o deslocamento, pois é só deixar-se cair); Força gravítica contrária ao deslocamento -Trabalho Resistente (Aluno verifica que tem de fazer força para se deslocar no sentido de baixo para cima).

2ª Lei de Newton – $F = m \times a$ – Verificar o valor inscrito no arnês. Com base no valor da massa do aluno, calcular através da fórmula da 2ª Lei de Newton o valor da força e comparar esta intensidade com o valor suportado pelo arnês – cálculo do coeficiente de segurança.

Orientação

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivo Operacionais:

- Realizar, em grupos de 2 ou 3 pessoas, um percurso de orientação, com cartão de controlo preenchido corretamente, segundo um mapa e com a ajuda de uma bússola, respeitando as regras de participação, de segurança e de preservação do ambiente.

Equipa responsável:

- Prof. JF + Prof. Estagiário Tomás Mendes;
- CTPD AV + RO + FR.

Grupos

Formação dos Grupos Orientação				
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Mapa 1	Mapa 1	Mapa 1	Mapa 1	Mapa 1
AN	DL	JB	FV	RB
RS	GR	MG	SM	MQ
JR	IB	-	PC	AG
Mapa 2	Mapa 2	Mapa 2	Mapa 2	Mapa 2
LP	GM	FH	GE	FA
IV	CG	MM	MM	JS
Mapa 3	Mapa 3	Mapa 3	Mapa 3	Mapa 3
YH	SD	RB	JR	GR
LT	MD	SC	-	MS
-	CT	SR	BF	DG
Mapa 4	Mapa 4	Mapa 4	Mapa 4	Mapa 4
GC	MG	CF	JS	DC
GM	KC	JM	MS	VH

Descrição da atividade

Cada grupo terá a oportunidade de experienciar a realização de orientação em meio natural. O professor responsável fará uma introdução breve sobre as condições de segurança, assegurar o respeito questões de segurança e o esclarecimento de dúvidas relativamente leitura e interpretação no mapa. A duração da parte prática da atividade deverá considerar cerca de 1 hora.

Fundamental

Antes de iniciar a atividade, alertar para a necessidade o uso dos telemóveis na atividade (tanto para os pontos de foto orientação, assim como para a reportagem fotográfica de relações bióticas interessantes da biologia e geologia);

- **Mapas em Linha:** Formar 4 grupos, 2 trios e 2 pares. Ao grupo 1 deve ser entregue o Mapa em linha 1 e assim sucessivamente.

Caso os alunos terminem o percurso em linha, 2 coisas podem resultar:

- Se acabarem o percurso dentro de 30-40 minutos, poderão realizar o percurso em score, sendo estabelecido o valor a alcançar considerando o tempo que resta para a atividade.

- **Mapas em Score**

- ✓ **Mapa A (5)** – Deve ser dado aos alunos que fizeram o percurso em **linha A (1) e linha A' (2)**;

Mapa A – pontos 2;3;5;8;10;12;14;17;18;22;26

- **Mapa B (6)** – Deve ser dado aos alunos que fizeram o percurso em **linha B (3) e linha B' (4)**

Mapa B – pontos 1;4;6;7;11;13;16;19;21;25;29

- Se terminem o percurso após 55 minutos do início da atividade, iniciam a abordagem dos jogos tradicionais, nomeadamente a petanca. Quando todos os grupos voltarem, fazer uma pequena competição do jogo da corda.

Dinâmica interdisciplinar (articulação com a filosofia e biologia)

- No âmbito da abordagem da estética na filosofia, alguns dos pontos marcados nos vários percursos e mapas consistem na recolha de fotografias que serão posteriormente analisadas nas aulas de Filosofia para a interpretação e análise das mesmas à luz das várias teorias da estética;

- Reportagem fotográfica de algo interessante do ponto de vista da biologia e/ou geologia, por exemplo, relações entre os seres vivos, interações entre os seres vivos e o meio ambiente, afloramentos rochosos, a ação abrasiva da água do mar sobre as zonas costeiras, etc.

Plano Alternativo

Todos os mapas têm uma cópia de reserva na pasta extra.

- Se acontecer alguma coisa a qualquer um dos mapas devemos ir buscar um dos suplentes à pasta extra;
 - Ex.: Se o mapa 1 em linha for destruído, deve de ir buscar o mapa 1 em linha extra;
- Se o mapa suplente sofrer algum acidente, deve ser entregue ao grupo o mapa suplente de outro percurso, devendo existir um desfasamento de 7 minutos do grupo que tem o mapa original.
 - Ex.: Se o mapa 1 em linha extra for destruído, deve ser entregue o mapa 2 em linha extra, devendo este grupo iniciar a prova 7 minutos depois do grupo que tem o mapa 2 em linha original;
- Se os mapas em linha extra forem todos utilizados e destruídos, devem ser entregues os mapas em SCORE, devendo intercalar os mapas A e B em SCORE, com partidas desfasadas de 4 minutos.
 - Ex.: Todos os mapas em linha são destruídos. Deve ser entregue ao grupo 1 o mapa em SCORE A e ao grupo 2 o mapa em SCORE B, passados 4 minutos deve ser entregue ao grupo 3 o mapa em SCORE A e ao grupo 4 o mapa em SCORE B.
- Se todos os mapas forem destruídos, devem ser realizados apenas jogos tradicionais.

Canoagem

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivos Operacionais:

- Conhecer e identificar as funções dos materiais utilizados na Canoagem;
- Cumprem o trajeto definido em caiaque, em águas calmas de corrente fraca, com acessos à margem, mantendo o equilíbrio da embarcação.

Equipa responsável:

- Professora SJ + Professor Estagiário Diogo Rodrigues;
- CTPD AG

Descrição da atividade

Cada grupo terá a oportunidade de experienciar a realização de canoagem junto da lagoa, tanto em situação de canoa individual. O professor responsável fará uma introdução breve sobre as condições de segurança, assegurar a colocação dos coletes e o esclarecimento de dúvidas relativamente às técnicas de remo. A duração da parte prática da atividade deverá considerar cerca de 1 hora. Após a realização da parte prática, será realizada uma reflexão sobre a atividade enquadrada com os conteúdos de Físico-química.

Dinâmica interdisciplinar (articulação com Física e Química A)

3ª Lei de Newton: Ação-reação. Impulso para trás e a canoa anda para frente. Verificar que para diferentes amplitudes varia o impulso.

Pressão: Força por unidade de área, remar com a pá com maior área e menor área.

Stand Up Paddle

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivos Operacionais:

- Conhecer e identificar as funções dos materiais utilizados no SUP;
- Os alunos cumprem o trajeto definido, em águas calmas de corrente fraca, com acessos à margem, mantendo o equilíbrio da embarcação.

Equipa Responsável:

- Professora SJ;
- CTPD LF;
- Empresa

Descrição:

Cada grupo terá a oportunidade de experienciar a realização de Stand Up Paddle junto da lagoa. O professor responsável fará uma introdução breve sobre as condições de segurança, assegurar a colocação dos coletes e o esclarecimento de dúvidas relativamente às técnicas de remo. A duração da parte prática da atividade deverá considerar cerca de 1 hora. Após a realização da parte prática, será realizada uma reflexão sobre a atividade enquadrada com os conteúdos de Físico-química.

Dinâmica interdisciplinar (articulação com Física e Química A):

Centro de Massa: Os alunos devem andar em pé e sentados na prancha e verificar quanto mais baixo estiver o centro de massa, maior é o seu equilíbrio.

Efeito alavanca da pá: Colocar a pá mais curta e mais comprida e verificar a diferença de força que tem de fazer, quanto mais comprida menor será força, maior efeito alavanca.

Plogging

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivo Operacional:

- Realizar a limpeza das zonas definidas no mapa, separando os tipos de lixo encontrados pelos sacos correspondentes aos ecopontos

Equipa responsável:

- Professora IM;
- Professor Estagiário João Alegria.

Descrição/operacionalização da atividade: Cada grupo irá receber 4 sacos do lixo, assim como luvas de proteção; cada grupo desloca-se (acompanhado pelo estagiário) para a zona indicada no mapa, sendo responsável pela recolha e limpeza do espaço atribuído a cada grupo; a duração desta parte da atividade deverá perfazer cerca de 50 minutos;

NOTA: É fundamental indicar no início da atividade que devem separar os tipos de lixo encontrados pelos sacos, de acordo com os princípios da reciclagem, assim como de referir que devem retirar as amostras de areia apenas na zona definida para o grupo.

Dinâmica interdisciplinar (articulação com biologia/geologia e filosofia)

- Os alunos, durante a realização da atividade, devem recolher amostras de areias da sua zona atribuída, assim como amostras de rochas para posterior análise na escola.
- Após a realização da atividade, a prof. Isabel Martins irá abordar a temática da ética da natureza.

Mapa zonas Plogging



Atividade de Dança + Atividade de Mindfulness

Duração: 30 minutos (15min + 15min)

Objetivos Operacionais:

- Os alunos cooperam entre si, realizando a sequência da Salsa a pares, colocando os alunos do 11°C como tutores e os alunos do 11ºD como tutelados, respeitando a cadência rítmica da música, associando as emoções de alegria e prazer e as relações de sedução e namoro como características expressivas da Salsa;
- Os alunos aplicam as estratégias de gestão emocional, através da regulação da respiração e da ligação com o meio ambiente.

Responsável: Prof. Estag. Diogo Rodrigues & Tomás Ambrósio.

Descrição das atividades

Dança – Os alunos irão agrupar-se a pares, combinando com os alunos de ambas das turmas, para consolidar o produto da Salsa desenvolvido ao longo do 2º período. Devem dançar a sequência tanto a fazer o papel de senhor como de senhora. Uma vez realizado este momento, segue-se um momento mais livre, onde será abordada a dança do *Jerusalema* e *Dança Kuduro*, sendo 2 músicas populares que envolvem os alunos.

Meditação Orientada - Os alunos deverão sentar-se na areia e fechar os olhos, sendo o silêncio fundamental para realização da atividade. O que é pretendido é que os alunos se foquem nos movimentos de respiração, que procurem não pensar em nada sem ser a sua respiração. Devem depois pegar a areia com as mãos e pensar na sensação. Ouvir o assobiar do vento, os sons que vêm do mar, o bater das ondas. Olhar para o céu, ver as estrelas. A ideia é absolverem-se dos pensamentos intrusivos e focarem-se em comportamentos e respostas naturais do corpo, focando-se nas condições biológicas do ser humano, integrado no meio natural (ligação dos sentidos com a natureza)

Reflexão a fazer (relação com os projetos específicos de DT)

Dança – Apesar de a conhecerem como matéria de EF, a dança é também uma arte. A Salsa tem uma dimensão expressiva, à luz da teoria expressionista da estética, de um ponto de vista da filosofia. Como dança latino-americana, esta suscita sensações e emoções características, assim como de relações de pares, sendo associadas as sensações de prazer, namoro, é uma dança sensual, com uma grande proximidade entre pares.

Mindfulness – As técnicas de respiração podem ajudar na regulação das emoções, a conexão e ligação com o “eu” interno. Além disso, esta gestão emocional pode ser feita através do afastamento das situações quotidianas em que estamos inseridos, daí a importância da ligação com a natureza e o meio ambiente.

Conclusão da Saída de Campo

Agradecimentos

Aos professores envolvidos; aos nossos alunos; aos nossos colegas de estágio; ao professor Telmo Preto; Aos patrocinadores (Hotel Ramada by Windham Lisboa & Agência Funerária São João); Aos nossos parceiros (A Super 2000, Junta de Freguesia de Moscavide e Portela e Câmara Municipal de Sesimbra) e um especial agradecimento à direção do agrupamento, em particular ao professor Nuno Reis, que tornaram esta saída de campo possível.

- Referir que os alunos irão receber um questionário sobre a saída de campo, onde farão uma avaliação de vários critérios.

- Alertar para as seguintes atividades interdisciplinares:

- Realização de um texto de opinião sobre a saída de campo com argumentação a favor da preservação do ambiente (Português);

- Realização de uma apreciação crítica da saída de campo, realçando o papel do *plogging* enquanto estratégia de preservação do ambiente

Apêndice XI – Cartaz Saída de Campo



Apêndice XII – Cartaz Divulgação DE

de Desporto Escolar

DESPORTO ESCOLAR DE VOLEIBOL

Juvenis Masculinos e Femininos
(2004, 2005, 2006)

Escola Secundária da Portela

2ª (JF/TA) **3ª** (TA) **4ª** (JF) **5ª** (JF/TA)

13:45H-14:35H

Professor José Fortes (JF)
Professora Teresa Alpiarça (TA)

INSCRIÇÃO:

Apêndice XIII – Atividades Escola

Ano Letivo 2021/2022 Professor Estagiário Diogo Rodrigues		Data
Atividades de Escola	Atividade de Escalada	13 a 17 de dezembro de 2021
	Corta-Mato	24 de janeiro de 2022
	“DE sobre Rodas” - Passeio de Bicicleta	6 de abril de 2022
	“DE Escola Ativa”	31 de março de 2022
	Torneio Voleibol e Badminton	4 a 7 de abril de 2022
	Torneio Tribola	2 de junho de 2022
	Maratona Nouturna de Voleibol	3 de junho de 2022
	Dia do Agrupamento	7 de junho de 2022
	Colaboração Acampamento Gaspar Correia	8 e 22 de junho de 2022

Apêndice XIV – Protocolo Entrevista Seminário

Problema	Dimensão	Objetivo	Critério	Perguntas	Tipo
Qual/Quais as razões pelas quais os professores de EF do DEF do AGEPM não lecionam escalada nas aulas de EF?	Experiência na leção de escalada	Conhecer o envolvimento do entrevistado sobre a matéria	Descreve as experiências anteriores e/ou atuais na leção de escalada	Já lecionou escalada nas aulas de EF? Se sim, quantos anos? Já teve formação específica? (se responder sim, aprofundar as questões da dimensão de opinião pessoal)	Semi-Aberta
	Pertinência da Escalada nas aulas de EF	Perceber a importância da implementação da escalada	Dar opinião sobre os benefícios relacionados com a Escalada	Qual a sua opinião relativamente aos contributos da escalada nas aulas de EF?	Semi-Aberta
	Problemas atuais no desenvolvimento da escalada nas aulas de EF	Identificar as áreas da leção da escalada com maiores problemas	Apresenta exemplos de situações problemáticas no âmbito da leção de escalada	De forma clara, quais são as situações que percebe serem mais problemáticas na leção da escalada nas aulas?	Semi-Aberta
	Opinião pessoal sobre o tema	Registar outros contributos para a melhoria da leção da escalada	Sugere medidas de melhoria a implementar no âmbito da escalada	Na sua opinião, que propostas de melhorias sugere ser implementadas ao nível das opções metodológicas? Dos materiais/espacos? Dos critérios/situações de avaliação? Dos conteúdos? Da segurança?	Aberta

Apêndice XV – Síntese Entrevistas Seminário

P	Leciona escalada nas aulas de EF? Se sim, quantos anos? Já teve formação específica?	Qual a sua opinião relativamente aos contributos da escalada nas aulas de EF?	De forma clara, quais são as situações que perceciona serem mais problemáticas na lecionação da escalada nas aulas?	Perguntas				
				Na sua opinião, que propostas de melhorias sugere ser implementadas ao nível...				
				Das opções metodológicas?	Das materiais/espacos?	Das critérios/situações de avaliação?	Dos conteúdos?	Da segurança?
AA	Sim Formação externa.	Agilidade, autoconfiança, meter-se à prova por causa das alturas, força, entezajada na segurança;	Professor estar focado na escalada, e ter as restantes situações da aula a acontecer	Puede (horizontal), sem ajudas. Gradualmente aumentar a dificuldade da meseta; Aos poucos ir subindo a parede.	Mais pessoas a ter à-vontade de lecionar escalada; Ter mais paredes, corda e gri-gri	-	-	Formar bem os professores, para poderem ensinar os alunos. Ter sempre dois alunos, um lado do outro, a dar segurança
TA	Sim lecionou, mas sempre com colegas experientes; Formação interna e externa	Desenvolve a autonomia e o interrelacionamento porque estão a dar segurança a alguém; Ultrapassar medos	Saber os procedimentos para dar segurança, saber montar a cadeia de segurança	Ter mais que 1 professor na aula	Planear as aulas de forma a considerar o espaço do dar segurança, articular por ex. com condição física na bancada	Ter a experiência, principalmente quando não consegue ter presente em muitas aulas	-	Ter mais 1 professor na aula
CP	Sorinha não; Não teve formação	Formação do indivíduo	Segurança	Falta formação aos professores	Falta manutenção da parede e dos materiais e verba para a aquisição de novos materiais	-	-	Formação dos professores
IF	Sim, 8 anos, escalada horizontal. Formação inicial	Forma a relação entre alunos e a confiança na questão da segurança	Segurança, devido à intervenção prioritária do professor. Articulação com outros materiais e o controlo ativo da aula. Tempo de empenhamento motor porque só passa 1 aluno de cada vez na parede	Escaladar reduzir o risco e o perigo, permitindo que seja lecionado sem que exista perigo dos restantes; Melhorar o boulder, acrescentar os percursos e as zonas com os vários percursos desenvolvidos no ginásio; Vídeos e imagens das várias situações	Opções para o espaço exterior para dar continuidade à aprendizagem, com vários níveis de desempenho	É necessária uma proposta e um projeto de EF que contemple esta matéria. Saber em que anos lecionar, como e o que fazer, sendo necessário existir articulação vertical entre anos, culminando na sua presença no PAA e na realização de atividades na natureza	-	Formação. Colchão de quedas na base da parede. Abordagem inicial, em planos pouco elevados.
LD	Sim. Formação inicial e externa	Confrontação com o risco, aquisição dos skills específicos e de um alargado repertório motor. 2 ou 3 vezes e esgota-se a abordagem	Dotar os professores de estratégias de dinamização destas atividades, porque o mais problemático não é saber dar, mas sim saber como organizar a aula.	Sair de escola para a aplicação de atividades de exploração na natureza.	Faz falta um núcleo de multatividades.	Principalmente importa que os alunos aprendam	-	Falta de formação
PJ	Sim, apenas com ajuda; Formação interna e externa	Novas competências.	Segurança dos alunos, falta de formação	Escalada horizontal na parede e posteriormente para a vertical	2 professores na aula	-	-	-
PR	Sim, com ajuda	Desporto aventura faz parte da vida do aluno; antecipa em conseguir ultrapassar as dificuldades	Competência dos professores; falta de formação	Considerar abordagem que não impliquem a utilização da parede	Opções para o espaço exterior	-	-	Colchões específicos para a parede, sempre montados;
PA	Sim; Formação externa e no percurso académico	Repertório motor mais alargado	Espacos de aula e os materiais	Não tem	-	-	-	Colchões, verificação do material, cuidado na lecionação.
CP	Não. Formação académica.	Perder os medos, ganharem confiança, saberem cair e trabalhar de equipa nas subidas	A dinâmica de trabalho porque são muitos alunos e só pode estar um na parede	DE multatividades para que os alunos aprendessem e tivessem atividades extra escola e extra horários. Atividades internas para realizar atividades de escalada	As cordas com pouca qualidade e reduzidas para dinamizar mais atividades. O exterior podia ter opções a este nível	-	-	Material específico para atenuar as quedas, material com maior qualidade e mais resistente
IF	Sim. Formação interna	Superação, perda de medos, equilíbrio e força	Montagem do material e a colocação das presas. Insegurança pessoal de dar segurança (não bem feitos)	Material arrumado de fácil acesso, preparado para colocar logo a atividade a decorrer. As presas têm de ser reperiadas, não estas bem fixas, uma via com várias presas e que os alunos tivessem a opção de escolher e não apenas para o que existe	Colocar mais presas na zona inferior da parede. Tratar melhor o material, principalmente as cordas	Os níveis que estão são acessíveis. Saber dar segurança, montar e saber os apoios	-	Cordas
CS	Não. Formação Académica	Diversifica o ensino, o trepar é uma habilidade física e hoje em dia se os miúdos não forem colocados na parede, não adquirem essa habilidade	A segurança porque as turmas são muito grandes. Para fazer segurança o resto da turma fica menos controlada	Abordagem na espaldares	Atividades extra, mais paredes e mais formação para professores	-	Falta de formação	Lecionar com tantos alunos na mesma turma

Apêndice XVI – Cartaz Seminário



UNIVERSIDADE LUSÓFONA

fefd
Faculdade de Educação Física e Desporto

AEPM

A Escalada nas Aulas de Educação Física

Dia 30 de maio de 2022

17:30h - Auditório da ESP

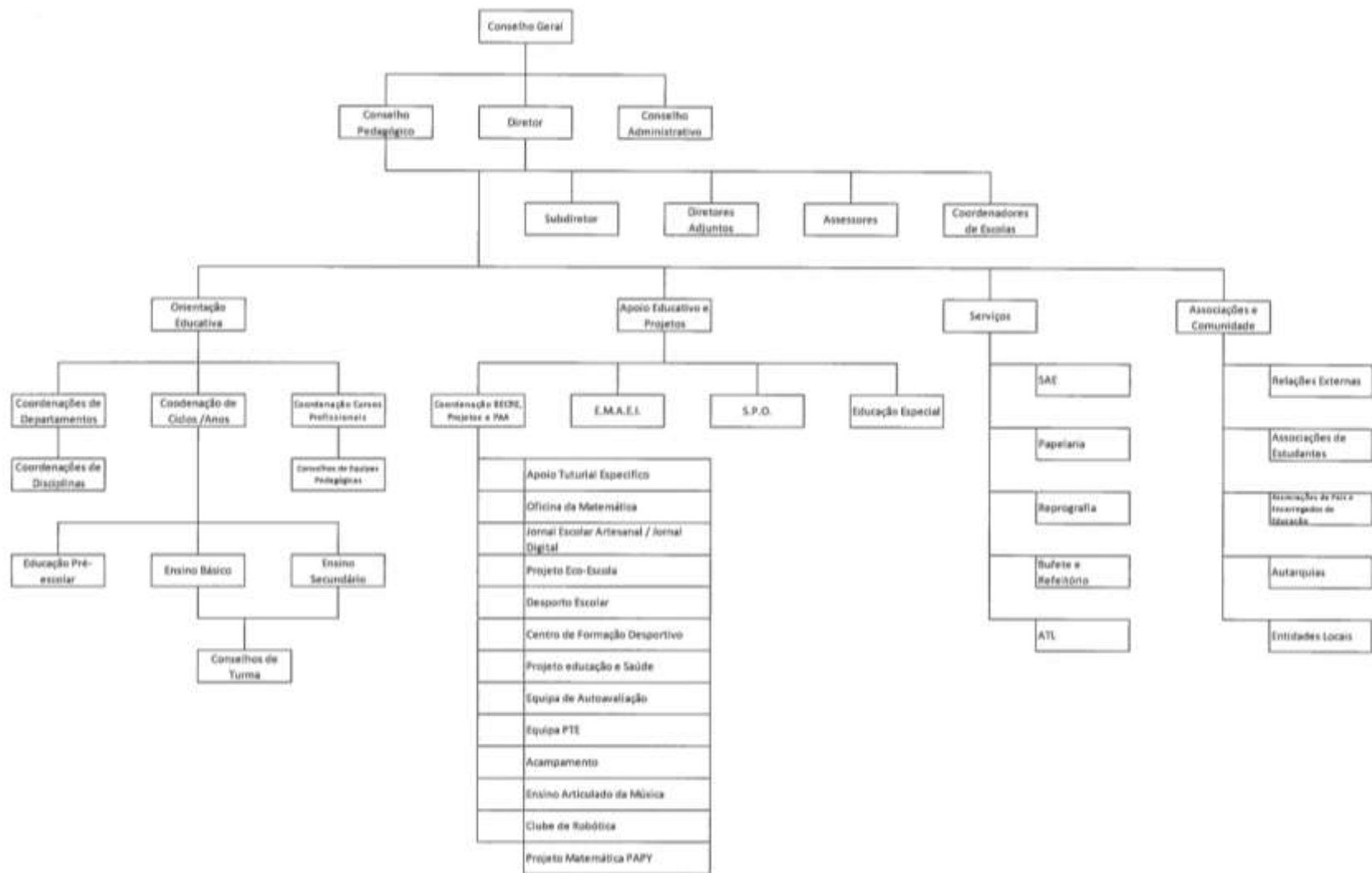
Orador:
Professor Estagiário
Diogo Rodrigues

Apêndice XVII – Requalificação do *Boulder* no Espaldar



Anexos

Anexo 1 – Organograma AGEPM



Anexo 2 – Roulement Espaços Educação Física

ED. FÍSICA (2021/22) - MAPA DE ROTAÇÃO DAS TURMAS PELOS ESPAÇOS DE AULA											
ROTAÇÃO 1											
BLOCOS/HORAS		2ª FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
		TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO	TURMA	ESPAÇO
1	08:00 / 08:50	10A CP	P2	9A PA	P1	9F PA	P1	10E AZ	P1	11B TA	P2
		10E AZ	EXT	9D AZ	EXT	10D CP	P2	11B TA	P2	11E JF	GIN
		11A TA	P1	10B IF	P2	12B JF	GIN	12A AA	EXT	12C PR	EXT
2	09:00 / 09:50	11C JF	GIN	12J AA	GIN						
		10D CP	P2	8E PJ	P2	7B CM	P2	8C PJ	P2	10J IF	P2
		11F JF	GIN	9B PA	P1	9A PA	P1	10G CS	EXT	11F JF	GIN
3	09:55 / 10:45 10:00 / 10:50	12C PR	EXT	12F PR	EXT	11C JF	GIN	11F JF	GIN	12D PR	EXT
		12G TA	P1	12J AA	GIN	12D PR	EXT	11J CP	P1	12E TA	P1
		9F PA	P1	7E CS	EXT	8B PJ	P1	10H AZ	P2	9C CS	P1
4	10:55 / 11:45 11:00 / 11:50	10C CP	P2	10C CP	P2	9C CS	P2	11E JF	GIN	10D CP	P2
		11D JF	GIN	10F AZ	GIN	10J IF	EXT	11J CP	P1	11G TA	EXT
		12D PR	EXT	12E TA	P1	11D JF	GIN	11A TA	EXT	12B JF	GIN
5	11:55 / 12:45 12:00 / 12:50	8B PJ	P1	7F CS	P1	7E CS	P2	7C CM	P2	9A PA	GIN
		10H AZ	GIN	8A PJ	P2	8D PJ	GIN	11D JF	GIN	10A CP	P2
		11B TA	P2	9E PA	GIN	9B PA	P1	11G TA	EXT	12A AA	EXT
6	12:55 / 13:45 12:45 / 13:35	12F PR	EXT	10E AZ	EXT	9D AZ	EXT	11H AZ	P1	12G TA	P1
		8E PJ	P2	7A CM	P2	8E PJ	P2	8D PJ	EXT	7E CS	P2
		12A AA	EXT	10H AZ	GIN	9E PA	GIN	10B IF	P2	9E PA	GIN
7	13:45 / 14:35	12B JF	GIN	12G TA	P1	10J CP	P1	11C JF	GIN	12F PR	EXT
		12E TA	P1	12C PR	EXT	12J PR	EXT			12J AA	P1
		7B CM	P1	7D CS	GIN	8C PJ	P2	7F CS	P1	7D CS	GIN
8	14:40 / 15:30 14:45 / 15:35	8C PJ	P2	8B PJ	P1	10J CP	P1	8A PJ	P2	8A PJ	P2
		11H AZ	EXT	11G TA	P2	12J PR	EXT	10F AZ	GIN	11J PR	EXT
				11H AZ	EXT			11J PR	EXT	12J AA	P1
9	15:40 / 16:30 15:45 / 16:35	VOL J FEM e MASC		10J IF	EXT	VOL J FEM / BAD / BOCCIA		VOL J FEM e MASC / Gin / EscAtiva		VOL INF / EscAtiva / FUT	
		7C CM	P2	10A CP	P2	7C CM	P2	7A CM	P2		
		11E JF	GIN			7F CS	P1	Gin		BAD / FUT	
10	16:40 / 17:30					BAD					
		7A CM	P2	11J LD	P2	10C CP	P2	9C CS	P1	8D PJ	GIN
						11A TA	P1	11J LD	P2	9D AZ	EXT
11	17:30 / 18:00									9F PA	P1
		10F AZ	GIN	10G CS	EXT			7B CM	P1	10B IF	P2
		9B PA	P1	11J LD	P2			7D CS	GIN	10G CS	EXT
12								11J LD	P2		